



**1<sup>re</sup>** 6<sup>e</sup>  
année de l'enseignement technique

**2<sup>e</sup>** 5<sup>e</sup>  
année de l'enseignement technique

# 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.

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<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (et de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> 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.

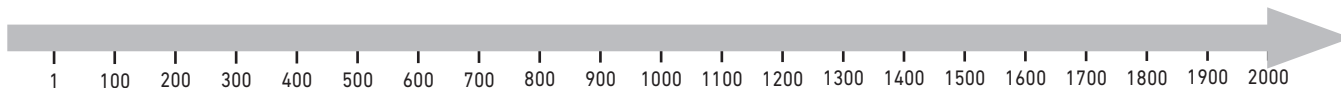
Ce guide pédagogique sera, pour l'enseignant, le compagnon fidèle d'une année d'enseignement et de travail sur les connaissances et les compétences à travailler en histoire.

*Les auteurs*

Ce guide pédagogique vient soutenir la leçon réalisée à partir des manuels d'histoire 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. 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 apprenants 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 apprenants sur les représentations qu'ils s'en font : les apprenants énoncent ce qu'ils savent ou croient savoir. Ce recueil des représentations mobilise les acquis du primaire et met les apprenants 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 apprenants 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 apprenants, 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 apprenants 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

### 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.

sont proposées. Ce vocabulaire peut être consulté librement par les apprenants ou, au contraire, regardé de manière systématique en classe, quand le travail porte sur un mot inconnu.

En second lieu, chaque paragraphe de leçon se termine par une rubrique **À retenir**, qui fait une rapide synthèse du paragraphe. Elle permet aux apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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 apprenants en début de séance sont validées et/ou rectifiées.

Quand il donne le travail à faire à la classe, l'enseignant peut attendre des apprenants 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, de 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 compétences

Toutes les 6 semaines, le manuel propose une activité d'intégration. Il s'agit d'un exercice collectif au cours duquel les apprenants 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 le 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 structuré 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 :	Séquence n° : (voir fiche de progression)
Effectifs : garçons et filles	Semaine d'intégration : (voir fiche de progression)
Nom de l'enseignant :	Objectifs : cette activité d'intégration vise à apprendre à résoudre (voir familles de situations concernées)
Date :	Palier de compétence : (voir catégorie d'actions)
	Durée :

Étapes	Contenus	Support	Organisation du travail, méthodes	Durée
Vérification des ressources	<p>Questions sur les savoirs</p> <p>Questions sur les savoir-faire</p>	<p>Questionnaire</p> <p>Documents éventuels utilisés (cartes murales, fonds de carte, graphiques...)</p>	<p>Démarches méthodologiques (brainstorming ou remue-méninges, discussion, débats...)</p> <p>Exploitation des documents, travail au tableau...</p>	
Vérification de l'agir-compétent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation-problème</li> <li>• Documents (nombre illimité)</li> <li>• Consigne accompagnée de tâches</li> </ul>	<p>Planche produite (portant les contenus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instructions : travail individuel ou en groupes (organisation des groupes)</li> <li>• Distribution des documents (planches produites)</li> <li>• Fixation du temps de travail</li> <li>• 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<sup>re</sup> tâche à travers des questions + recentrage  <u>troisième étape</u> : résolution de la 2<sup>e</sup> tâche à travers des questions + recentrage  <u>quatrième étape</u> : résolution de la 3<sup>e</sup> tâche à travers des questions + recentrage ; vérifier la compréhension de la 3<sup>e</sup> tâche ; demander aux apprenants de chercher la solution de la 3<sup>e</sup> 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.</li> </ul>	

		Manuel de l'élève	Livres du maître
<b>Semaine 1</b>	Évaluation diagnostique .....	8	14
	Je compte le temps .....	10	15
	Je construis une frise chronologique .....	12	15
<b>Module 1</b>	<b>Le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel</b>		
Au terme de ce module, l'apprenant, familiarisé avec la notion d'histoire, l'évocation des grandes civilisations africaines et leur influence sur le monde actuel, prend conscience de son identité africaine et devient, par conséquent, membre responsable de sa famille et de sa communauté.			
<b>1. Introduction à l'étude de l'histoire</b>			
<b>Semaine 2</b>	<b>1A</b> L'histoire .....	16	16
	<b>1B</b> Les sources de l'histoire .....	18	18
<b>Semaine 3</b>	<b>1C</b> Les grandes périodes du passé de l'Afrique .....	20	19
<b>Dossier 1. Les vestiges historiques</b>			
<b>Semaine 4</b>	<b>Dossier 1A</b> Les vestiges historiques (1) .....	22	21
	<b>Dossier 1B</b> Les vestiges historiques (2) .....	24	
<b>Semaine 5</b>	<b>Activités d'intégration</b> .....	108	23
<b>Semaine 6</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>		
<b>TD 1. Le comptage du temps dans ma localité</b>			
<b>Semaine 7</b>	<b>TD 1</b> Le comptage du temps dans ma localité .....	26	24
<b>2. Les premiers humains et leur mode de vie</b>			
	<b>2A</b> Les aires de peuplement: l'Afrique, berceau de l'humanité .....	28	25
<b>Semaine 8</b>	<b>2B</b> Les aires de peuplement: le peuplement de la Terre .....	30	26
	<b>2C</b> Les premiers humains et leur mode de vie (1) .....	32	27
	<b>2D</b> Les premiers humains et leur mode de vie (2) .....	34	28
<b>TD 2. Les mythes de la création</b>			
<b>Semaine 9</b>	<b>TD 2A</b> Les mythes de la création (1) .....	36	29
	<b>TD 2B</b> Les mythes de la création (2) .....	38	
<b>3. La civilisation du néolithique</b>			
<b>Semaine 10</b>	<b>3A</b> La civilisation du néolithique: l'élevage et l'agriculture .....	40	31
	<b>3B</b> La civilisation du néolithique: la sédentarisation .....	42	32
<b>Semaine 11</b>	<b>Activités d'intégration</b> .....	109	33
<b>Semaine 12</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>		
<b>TD 3. Les civilisations néolithiques au Cameroun</b>			
<b>Semaine 13</b>	<b>TD 3</b> Les civilisations néolithiques au Cameroun .....	44	34
<b>4. L'Égypte, une société structurée</b>			
	<b>4A</b> L'Égypte ancienne: un don du Nil .....	46	35
<b>Semaine 14</b>	<b>4B</b> L'Égypte ancienne: l'organisation sociale et le pouvoir du pharaon .....	48	36
	<b>4C</b> L'Égypte ancienne: la vie quotidienne .....	50	37
<b>TD 4. Les symboles du pouvoir traditionnel dans ma région</b>			
<b>Semaine 15</b>	<b>TD 4</b> Les symboles du pouvoir traditionnel dans ma région .....	52	38
<b>5. Les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte</b>			
<b>Semaine 16</b>	<b>5A</b> Les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte (1) .....	54	39
	<b>5B</b> Les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte (2) .....	56	40
<b>Semaine 17</b>	<b>Activités d'intégration</b> .....	109	41
<b>Semaine 18</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>		
<b>6. La religion de l'Égypte ancienne</b>			
<b>Semaine 19</b>	<b>6A</b> La religion de l'Égypte ancienne: le polythéisme .....	58	42
	<b>6B</b> La religion de l'Égypte ancienne: le culte des morts .....	60	43



## 7. Méroé, Koush et Axoum

<b>Semaine 20</b>	<b>7A</b> Koush et Méroé . . . . .	62	44
	<b>7B</b> Axoum . . . . .	64	45

## Dossier 2. Le travail des métaux

<b>Semaine 21</b>	<b>Dossier 2A</b> Le travail des métaux (1) . . . . .	66	46
	<b>Dossier 2B</b> Le travail des métaux (2) . . . . .	68	

## Module 2 Le legs des civilisations anciennes d'Europe et d'Asie dans la pensée et l'édification du monde actuel

Au terme de ce module, l'apprenant, familiarisé avec la notion d'histoire, comprend que les civilisations actuelles sont héritières du passé, dont celui de l'histoire africaine, prend conscience de son identité et se comporte davantage comme membre responsable de sa famille et de sa communauté.

## 8. La Grèce antique

<b>Semaine 22</b>	<b>8A</b> La Grèce antique : l'expérience démocratique . . . . .	72	47
<b>Semaine 23</b>	<b>Activités d'intégration</b> . . . . .	110	48
<b>Semaine 24</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>		
<b>Semaine 25</b>	<b>8B</b> Les apports de la Grèce antique (1) . . . . .	74	49
	<b>8C</b> Les apports de la Grèce antique (2) . . . . .	76	51

## Dossier 3. L'apport de Rome

<b>Semaine 26</b>	<b>Dossier 3A</b> L'apport de Rome : le droit et l'art militaire . . . . .	78	452
	<b>Dossier 3B</b> L'apport de Rome : les travaux publics . . . . .	80	53

## 9. La Chine

<b>Semaine 27</b>	<b>9A</b> La Chine ancienne : la vie culturelle et religieuse . . . . .	82	54
	<b>9B</b> La Chine ancienne : l'essor des sciences et des techniques . . . . .	84	55

## Module 3 L'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel

Au terme de ce module, l'apprenant, désormais capable d'appréhender l'influence du fait religieux dans la société, prend conscience de son identité, identifie l'importance des apports des religions dans la vie familiale et sociale et se comporte davantage comme membre de la société, tout en témoignant d'une ouverture aux valeurs universelles.

## 10. Le judaïsme et le christianisme

<b>Semaine 28</b>	<b>10A</b> Le judaïsme . . . . .	88	57
	<b>10B</b> Le judaïsme en Afrique . . . . .	90	58
<b>Semaine 29</b>	<b>Activités d'intégration</b> . . . . .	110	59
<b>Semaine 30</b>	<b>Évaluation/correction/remédiation</b>		
<b>Semaine 31</b>	<b>10C</b> Le christianisme . . . . .	92	60

## 11. L'expansion du christianisme en Afrique

<b>Semaine 32</b>	<b>11A</b> L'expansion du christianisme . . . . .	94	61
	<b>11B</b> L'expansion du christianisme en Afrique . . . . .	96	62

## 12. L'islam

<b>Semaine 33</b>	<b>12A</b> L'islam (1) . . . . .	98	63
	<b>12B</b> L'islam (2) . . . . .	100	64

## 13. L'expansion de l'islam en Afrique

<b>Semaine 34</b>	<b>13A</b> L'expansion de l'islam . . . . .	102	65
	<b>13B</b> L'expansion de l'islam en Afrique . . . . .	104	66

## Dossier 4. Les pèlerinages dans les religions chrétienne et musulmane

<b>Semaine 35</b>	<b>Dossier 4</b> Les pèlerinages dans les religions chrétienne et musulmane . . . . .	106	67
<b>Semaine 36</b>	<b>Activités d'intégration</b> . . . . .	111	68
	<b>Évaluation sommative</b>		

## Semaine 1

Évaluation diagnostique	8	70
-------------------------	---	----



## Module

## 1

**Peuplement et organisation sociopolitique du Cameroun**

Au terme de ce module, l'apprenant est capable d'évoquer les civilisations traditionnelles du Cameroun et les héritages que notre société en tire en termes sociopolitiques et économiques.

**1. Les Pygmées et les Sao**

## Semaine 2

1A Aux origines du peuplement du Cameroun: les Pygmées	14	72
1B Aux origines du peuplement du Cameroun: les Sao	16	73

**2. Les vagues de migration au Cameroun**

## Semaine 3

2A Les vagues de migration au Cameroun: les Paléo-Soudanais et les Néo-Soudanais	18	74
--	----	----

## Semaine 4

2B Les vagues de migration au Cameroun: la première vague des Bantou	20	75
2C Les vagues de migration au Cameroun: la seconde vague des Bantou	22	76

## Semaine 5

<b>Activités d'intégration</b>	106	77
--------------------------------	-----	----

## Semaine 6

*Évaluation/correction/remédiation*

**TD1. Les peuples de la localité où est situé l'établissement**

## Semaine 7

TD 1A Les peuples de ma localité: identification, origines et migrations	24	78
--	----	----

## Semaine 8

TD 1B Les peuples de ma localité: la cohabitation	26	
---	----	--

**3. Généralités sur les sociétés étatiques et égalitaires du Cameroun**

## Semaine 9

3A Les sociétés étatiques du Cameroun précolonial	28	79
3B Les sociétés égalitaires du Cameroun précolonial	30	80

**Dossier 1. Étude d'une société étatique et d'une société égalitaire du Cameroun**

## Semaine 10

Dossier 1A Une société étatique du Cameroun précolonial	32	81
Dossier 1B Une société égalitaire du Cameroun précolonial	34	82

## Semaine 11

<b>Activités d'intégration</b>	107	83
--------------------------------	-----	----

## Semaine 12

*Évaluation/correction/remédiation*



## Module

## 2

**L'âge d'or de l'Afrique**

Au terme de ce module, l'apprenant évoque avec fierté le passé et les grands traits culturels du continent africain. Il en comprend les héritages sociopolitiques et économiques.

**4. Le Ghana du IX<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle**

## Semaine 13

4A Le Ghana (1)	38	84
4B Le Ghana (2)	40	85

**5. Le Mali**

## Semaine 14

5A Le Mali (1)	42	86
5B Le Mali (2)	44	88

**6. Le Kanem-Bornou**

## Semaine 15

6A Le Kanem-Bornou (1)	46	90
6B Le Kanem-Bornou (2)	48	91

**7. Le Congo**

## Semaine 16

7A Le Congo (1)	50	92
7B Le Congo (2)	52	93

Semaine 17	<b>Activités d'intégration</b>	108	94
Semaine 18	<i>Évaluation/correction/remédiation</i>		
<b>8. Le Zimbabwe</b>			
Semaine 19	<b>8A</b> Le Zimbabwe (1)	54	96
	<b>8B</b> Le Zimbabwe (2)	56	97
<b>Dossier 2. les facteurs de déclin des empires africains</b>			
Semaine 20	<b>Dossier 2A</b> Les facteurs internes de déclin des empires africains	58	98
	<b>Dossier 2B</b> Les facteurs externes de déclin des empires africains	60	99
<b>9. L'art africain</b>			
Semaine 21	<b>9A</b> L'art africain (1)	62	100
	<b>9B</b> L'art africain (2)	64	101
<b>TD2. L'art dans votre région</b>			
Semaine 22	<b>TD 2A</b> L'art dans ma région (1)	66	102
	<b>TD 2B</b> L'art dans ma région (2)	68	
Semaine 23	<b>Activités d'intégration</b>	109	103
Semaine 24	<i>Évaluation/correction/remédiation</i>		



## Module

### 3

## Les relations entre l'Afrique et le reste du monde

Au terme de ce module, l'apprenant évoque les relations passées entre l'Afrique et le monde extérieur. Il fait preuve de tolérance quand il s'ouvre au monde extérieur et s'interroge sur la manière de s'inspirer du passé des autres pour bâtir l'Afrique d'aujourd'hui.

### 10. Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe et l'Europe

Semaine 25	<b>10A</b> Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe (1)	72	104
	<b>10B</b> Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe (2)	74	105
Semaine 26	<b>10C</b> Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec l'Europe	76	106

### 11. L'Afrique orientale et l'océan Indien

Semaine 27	<b>11A</b> L'Afrique orientale et l'océan Indien (1)	78	107
	<b>11B</b> L'Afrique orientale et l'océan Indien (2)	80	108

### 12. Les premiers contacts du Cameroun avec les Européens

Semaine 28	<b>12A</b> Les premiers contacts du Cameroun avec le monde extérieur	82	109
	<b>12B</b> Les premiers contacts du Cameroun avec les Européens	84	110
Semaine 29	<b>Activités d'intégration</b>	110	111
Semaine 30	<i>Évaluation/correction/remédiation</i>		

### 13. L'Europe: du désordre à la renaissance

Semaine 31	<b>13A</b> L'Europe médiévale: la féodalité	86	112
	<b>13B</b> L'Europe médiévale: la religion	88	113
	<b>13C</b> La Renaissance	90	114

### Dossier 3. Les voyages de découverte

Semaine 32	<b>Dossier 3A</b> Les voyages de découverte (1)	92	116
	<b>Dossier 3B</b> Les voyages de découverte (2)	94	
Semaine 33	<b>Dossier 3C</b> Les voyages de découverte (3)	96	

### 14. L'Amérique: grandeur et décadences des royaumes inca, maya et aztèque

Semaine 34	<b>14A</b> L'Amérique: grandeur et décadence du Royaume maya	98	118
	<b>14B</b> L'Amérique: grandeur et décadence du Royaume aztèque	100	120
	<b>14C</b> L'Amérique: grandeur et décadence du Royaume Inca	102	121
Semaine 35	<b>Activités d'intégration</b>	111	122
Semaine 36	<i>Évaluation sommative</i>		



**1<sup>re</sup>**  
année de  
l'enseignement  
technique

**6<sup>e</sup>**

# Histoire

# 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 8-9

## Le passé, le présent, le futur

1. Les élèves donnent l'exemple qu'ils veulent: en ce moment, aujourd'hui, cette année, à telle ou telle époque...

2. Le présent est le moment actuel, tout ce qui se passe en ce moment.

3. Les élèves donnent l'exemple qu'ils veulent: il y a une heure, hier, l'année dernière, le passé lointain.

4. Le passé est l'ensemble des moments qui ont eu lieu avant, qui sont terminés.

5. Les élèves donnent l'exemple qu'ils veulent: dans une heure, demain, l'an prochain, quand ils seront adultes, dans 100 ans.

6. Le futur est l'ensemble des moments qui n'ont pas encore eu lieu, qui vont avoir lieu plus tard.

7. Classer dans l'ordre chronologique: passé, présent, puis futur.

## Le passé proche, le passé lointain

8. Les élèves nomment l'événement qu'ils veulent, du moment qu'il est récent: un jour, un an, 10 ans tout au plus.

9. Les élèves nomment l'événement qu'ils veulent, du moment qu'il est très ancien: il y a 1 000 ans, par exemple.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. A** L'équipe de football féminin du Cameroun en 2015.

Passé récent ou passé lointain: on peut interroger les élèves. Cet événement peut sembler ancien aux élèves qui sont encore jeunes, mais il s'agit bien d'un passé récent.

**DOC. B** Cavaliers africains dans un village du Nord Cameroun en 1966.

Passé récent ou passé lointain: il s'agit déjà d'un passé plus lointain que sur la photo précédente.

**DOC. C** Famille de missionnaires au Cameroun au XIX<sup>e</sup> siècle.

Passé récent ou passé lointain: la photographie est encore plus ancienne (elle est d'ailleurs en noir et blanc). C'est un passé ancien (il y a plus d'un siècle) mais pas « très ancien ».

## L'histoire de ma localité

10. Les élèves identifient leur lieu de vie, disent s'il s'agit d'un village ou d'une ville et le situent au Cameroun: cette question permet de faire un lien avec l'étude de l'histoire locale que, normalement, ils ont étudiée à l'école primaire.

11. Les élèves font le lien avec les acquis du primaire.

12. Les élèves font le lien avec les acquis du primaire.

13. Les élèves font le lien avec les acquis du primaire.

## L'histoire du Cameroun

14. Les élèves ne sont pas obligés de redonner une définition précise et peuvent seulement expliquer ces termes avec leurs propres mots. L'enseignant peut rectifier mais le résultat lui permet surtout d'évaluer les acquis du primaire.

15. La question permet de faire le lien avec les acquis du primaire et d'évaluer ce qui a été acquis.

16. La question permet de faire le lien avec les acquis du primaire et d'évaluer ce qui a été acquis.

17. La question permet de faire le lien avec les acquis du primaire et d'évaluer ce qui a été acquis. La question sera à nouveau étudiée au collège: arrivés dans l'estuaire du fleuve Wouri en 1472, des Portugais ont vu tant de crevettes qu'ils l'ont appelé Rio dos Camarões (rivière des crevettes). Déformé par la suite par les Anglais, ce nom est devenu celui de notre pays: Cameroun.

18. La question permet de faire le lien avec les acquis du primaire et d'évaluer ce qui a été acquis.

# Révisions : le décompte du temps et la construction d'une frise chronologique

Cette séquence intervient en début d'année ou plus tard, suivant le besoin des élèves. Elle propose des révisions s'il s'avère nécessaire d'ancrer le décompte du temps (par exemple, la manière de compter les siècles).

L'enseignant choisit parmi les thématiques proposées un ou plusieurs exercices : il n'est pas obligé de tout faire à la classe.

## Semaine 1

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

**Manuel :** pages 10-13

### Le temps court, le temps long

Les élèves doivent impérativement être capables de répondre à toutes les questions de cette partie.

1. Dans l'ordre : une heure – une journée – une semaine – un mois – une année – un siècle.

2. 60 secondes dans une minute ; 60 minutes dans une heure ; 24 heures dans un jour.

3. 7 jours dans une semaine ; 30 ou 31 jours dans un mois (sauf février, qui compte 28 ou 29 jours) ; 365 ou 366 jours dans une année.

4. La semaine : lundi mardi mercredi jeudi vendredi samedi dimanche. Les mois de l'année : janvier février mars avril mai juin juillet août septembre octobre novembre décembre.

5. Une année bissextile compte 366 jours au lieu de 365 car cette année-là, le mois de février compte 29 jours pour rattraper le relatif retard pris sur le soleil (un quart de jour, donc un jour de retard tous les quatre ans, que l'on rattrape par une année bissextile).

6. Un siècle est une succession de 100 années. Un millénaire est une succession de 1 000 années.

7. Il y a donc dix siècles dans un millénaire (10 x 100 années = 1 000 ans).

### La date, le calendrier

8. La date se compose de quatre éléments : le jour, le numéro du jour dans le mois, le mois et l'année. On compte les années depuis la naissance de Jésus de Nazareth : c'est l'an 1. Ainsi, en 2023, nous sommes 2023 années après la naissance de Jésus de Nazareth.

9. Vérifier que les élèves énoncent bien tout, y compris l'année.

10. Le premier jour de l'année est le 1<sup>er</sup> janvier.

11. Le dernier jour de l'année est le 31 décembre.

12. Le point de départ de notre calendrier est la naissance de Jésus de Nazareth : c'est l'an 1.

13. 1200 avant Jésus-Christ signifie la 1200<sup>e</sup> année avant la naissance de Jésus de Nazareth.

14. Le calendrier musulman commence avec l'Hégire : le départ du prophète Mohammed de La Mecque vers Médine, en 622 du calendrier « romain ».

15. L'année scolaire diffère de l'année civile : elle commence en septembre.

16. Les élèves nomment et datent différents jours, comme la fête nationale.

### Les siècles

17. Nous sommes au 21<sup>e</sup> siècle.

18. Ce siècle a commencé en 2001.

19. Il va se terminer à la fin de l'année 2100.

20. Le siècle dernier était le 20<sup>e</sup> siècle.

21. Le prochain siècle sera le 22<sup>e</sup> siècle.

22. 652 appartient au 7<sup>e</sup> siècle, 1960 au 20<sup>e</sup> siècle et 1492 au 15<sup>e</sup> siècle.

23. Une année appartenant au 10<sup>e</sup> siècle : par exemple, 987 ; une année appartenant au 19<sup>e</sup> siècle : par exemple, 1885 ; une année appartenant au 21<sup>e</sup> siècle : par exemple, l'année actuelle.

### Les chiffres romains

24. VI<sup>e</sup> siècle = 6<sup>e</sup> siècle ; XX<sup>e</sup> siècle = 20<sup>e</sup> siècle ; IX<sup>e</sup> siècle = 9<sup>e</sup> siècle ; XXI<sup>e</sup> siècle = 21<sup>e</sup> siècle.

25. III<sup>e</sup> siècle = 3<sup>e</sup> siècle ; XV<sup>e</sup> siècle = 15<sup>e</sup> siècle ; XVIII<sup>e</sup> siècle = 18<sup>e</sup> siècle ; XIV<sup>e</sup> siècle = 14<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

### La construction d'une frise chronologique

La séquence se déroule en deux étapes : la lecture de la page 12, qui permet de comprendre le principe de la représentation chronologique puis de la proportionnalité sur la frise chronologique, puis le travail demandé sur la page 13, qui permet de construire une frise chronologique.



Cette leçon introductive fait suite à l'évaluation diagnostique qui pose les bases d'une première réflexion sur la définition de l'histoire et l'intérêt de son étude. Elle permet de bien définir avec les élèves l'objet de ce cours pour le reste de leur scolarité.

Semaine 2

Durée: 1 heure

Manuel: pages 16-17

### Rappel des programmes

Chapitre: la notion d'Histoire

Leçon: introduction à l'étude de l'Histoire (définition de l'histoire)

Concepts/Notions: histoire

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** L'astronaute américain Neil Armstrong, premier homme à avoir posé le pied sur la Lune le 21 juillet 1969 (mission Apollo 11). À l'occasion de cet événement, il a prononcé une phrase restée célèbre: « C'est un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité. »

1. La photo montre Neil Armstrong en train de faire les premiers pas sur la Lune, ainsi que le module lunaire Apollo. L'homme a planté le drapeau des États-Unis d'Amérique pour signifier que les Américains sont arrivés les premiers. On remarque que le drapeau ne « flotte » pas car il n'y a pas de vent et très peu d'attraction lunaire.

2. La question amène les élèves à s'interroger et prépare la séquence suivante: on sait qu'un humain a marché sur la Lune car certains s'en souviennent (sources orales), il existe des témoignages (les personnes qui ont marché sur la Lune, les techniciens qui ont accompagné la mission lunaire depuis la Terre), des articles de presse, des photos et même des films.

3. Les élèves débattent sur l'importance de l'événement: à la fois, il est essentiel (il a prouvé que des humains peuvent aller dans l'espace jusque sur un autre astre que la Terre), mais n'a pas transformé la vie sur Terre.

4. Les élèves nomment des événements qu'ils ont appris à l'école primaire (la colonisation, la Première Guerre mondiale, l'indépendance) et d'autres dont ils ont entendu parler par ailleurs. Ils comprennent ainsi que l'histoire est un faisceau d'événements de différentes natures.

**DOC. B** Statue d'un scribe égyptien, créée vers 1391-1353 av. J.-C. sous le règne d'Amenhotep II ou Amenhotep III, 12,5 cm de hauteur. Dans l'ancienne Égypte, les écrits du pharaon et le calcul des impôts étaient confiés à des scribes (écrivains publics).

5. L'homme est torse nu et porte un pagne court. Ses cheveux sont longs et tressés. On peut remarquer les plis de son ventre, qui indiquent qu'il est bien nourri.

6. Le scribe est assis par terre, « en tailleur », jambes croisées. Il écrit sur ses genoux.

7. Lister ce que cela nous apprend sur la vie en Égypte il y a 3 400 ans: les Égyptiens connaissaient l'écriture, certains (on ne peut généraliser à tous) s'habillaient de pagnes, portaient les cheveux longs bien coiffés. Il n'est pas certain que les tables existaient (puisque ce scribe travaille sur ses genoux).

**DOC. C** Le *Tarikh es-Soudan*, (qui signifie « Paroles du Soudan », « Histoire du Soudan », le mot Soudan signifiant ici l'ensemble des régions au sud du Sahara) est un ouvrage écrit en arabe par Abderrahman Es Saâdi, vers 1650 (xvii<sup>e</sup> siècle). Celui-ci a été imam et homme de loi dans la région et a décrit les grands empires d'Afrique occidentale, notamment l'Empire songhaï. C'est une source écrite précieuse sur le passé de l'Afrique occidentale.

8. L'auteur de ce texte s'appelle Abderrahman Es Saâdi. Son nom semble indiquer qu'il est arabe.

9. Ce texte date du xvii<sup>e</sup> siècle: c'est donc un texte relativement ancien.

10. Abderrahman Es Saâdi parle des ancêtres des populations vivant dans la région.

11. Les élèves relèvent puis commentent les phrases: « L'Histoire est une science riche en merveilles et en enseignement. Elle fait connaître à l'Homme sa patrie, ses ancêtres, les événements, les noms des héros et le récit de leur vie. » Pour l'auteur, l'intérêt de l'histoire est qu'elle nous émerveille mais surtout qu'elle crée un lien entre nous, notre patrie, nos ancêtres, les événements et les grands personnages du passé.

12. Tous les avis sont entendus du moment qu'ils sont justifiés.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**DOC. D** André Larané est un journaliste français, passionné d'histoire. En 2004, il a fondé le site Hérodote.net, principal site Internet d'histoire en langue française. Cet extrait est tiré d'un article publié le 1<sup>er</sup> janvier 2022.

13. L'auteur de ce texte s'appelle André Larané.

14. Le texte date de 2022 : c'est donc un texte récent.

15. Les élèves relèvent différents passages dans le texte :

- L'Histoire « nous aide à voir d'où nous venons... et où nous allons. » : l'histoire nous aide à nous situer dans la continuité de ceux qui nous ont précédés et de ceux qui nous succéderont sur Terre.
- « En nous faisant mieux connaître le beau pays auquel nous avons le bonheur d'appartenir, elle nous prépare à bâtir ensemble notre avenir » : l'histoire a une fonction patriotique, elle nous rattache à notre patrie.
- « Étudier l'Histoire nous permet de comprendre les idées [de ceux qui nous ont précédés], voire d'éviter leurs erreurs » : c'est l'idée que l'histoire pourrait nous servir d'enseignement pour éviter de commettre les mêmes erreurs que nos ancêtres.

16. Tous les avis sont entendus du moment qu'ils sont justifiés. On notera que l'histoire ne permet pas toujours d'éviter les erreurs du passé : par exemple, les sociétés humaines recommencent sans cesse à se faire la guerre.

• **Exposé** : l'enseignant pourra conseiller les élèves sur les événements à choisir et leur indiquer où faire des recherches (bibliothèque, enquête de terrain...).

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



À l'école primaire, les élèves ont pu avoir le sentiment que l'histoire est un récit du passé, au même titre que les traditions orales dont ils peuvent avoir connaissance. Cette leçon leur permet de comprendre comment on écrit l'histoire, qui est une véritable science fondée sur des connaissances précises.

Semaine 2

Durée: 1 heure

Manuel: pages 18-19

### Rappel des programmes

Chapitre: la notion d'Histoire

Leçon: introduction à l'étude de l'Histoire (sources de l'histoire) et les vestiges historiques (définition, types)

Concepts/Notions: histoire – sources de l'histoire – vestiges

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** La grande mosquée de Djenné, au Mali, est le plus grand bâtiment du monde en banco (terre crue). Construite au XIII<sup>e</sup> siècle, son architecture est de style soudanais. Elle a régulièrement été restaurée, le banco étant un matériau sensible aux intempéries. Elle a aussi été plusieurs fois reconstruite, après des destructions, dont la dernière remonte en 1819. En forme de carré de 75 m de côté et d'une hauteur de 20 m, elle peut accueillir mille fidèles.

1. Les élèves peuvent décrire l'ensemble (la majesté du bâtiment, sa taille, sa forme, ses trois minarets surmontés d'un toit conique, sa couleur beige orangé) et les détails (le décor hérissé de branches...).

2. Les élèves font le lien avec d'autres constructions en terre crue, notamment les cases dans les villages.

3. Les élèves constatent que le bâtiment nous montre une architecture du passé et surtout nous apprend qu'au XIII<sup>e</sup> siècle, il y avait déjà des musulmans dans la région de Djenné au Mali.

4. Les élèves interrogent leurs connaissances pour découvrir un bâtiment ancien dans leur environnement familial et cherchent ce que cela leur apprend du passé.

**DOC. B** Abū Ubayd al-Bakrī dit Al-Bakri (1014-1094) était un géographe et historien arabe qui vivait à Cordoue en Espagne. Il a notamment écrit une *Description géographique du monde connu*, dont il reste des fragments, décrivant notamment le royaume du Ghana.

5. Les élèves apprennent à systématiquement regarder la légende et peuvent lire que l'auteur du document est Al-Bakri.

6. Les élèves datent le texte (XI<sup>e</sup> siècle) et en déduisent

qu'il s'agit d'une source historique: un document ancien qui nous fournit des informations sur le passé.

7. Les élèves évoquent le fait qu'il y a un roi, une Cour, beaucoup d'or, et reformulent la règle de propriété du roi sur les pépites d'or.

8. Les élèves comprennent l'importance de cette source écrite: sans elle, on pourrait retrouver des fragments d'or, des dessins, mais comment savoir ce que le roi prélève sur l'or?

**DOC. C** Antoine Dim Delobson (1897-1940) était un fonctionnaire de Haute-Volta (actuel Burkina Faso). Issu d'une famille de chefs, il a succédé à son père. Il a fait œuvre d'ethnographe et écrit plusieurs ouvrages sur les traditions orales burkinabé. Il évoque ici la Cour du Mogho Naba, souverain mossi.

9. Les élèves reformulent l'ensemble des cérémonies mais aussi comprennent ce que le texte nous apprend: il y avait un roi, des ministres et des fonctionnaires à la tête des Mossi, le pays produisait du mil et du riz, et la population élevait des bœufs et des moutons. Elle croyait dans le pouvoir des esprits et des ancêtres.

10. Les élèves doivent bien comprendre qu'il s'agit de sources orales qui se sont transmises de génération en génération jusqu'à nous, et qu'elles ont été ensuite retranscrites: ce n'est pas une source écrite d'époque.

11. Les élèves font le lien avec leur propre vécu: des récits des anciens, la prise de parole à l'occasion d'une fête, des histoires du passé racontées par des griots...

**DOC. D** Griot sousou de Guinée, photographie réalisée vers 1905.

12. En lisant le vocabulaire, les élèves comprennent bien ce qu'est un griot. Ils font le lien avec leur propre vécu: une occasion où un conteur, un chanteur, un mémorialiste ou un griot, lors d'une fête, a évoqué des personnes du passé.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## Les grandes périodes du passé de l'Afrique

La leçon propose un découpage du passé de l'Afrique, selon une approche contemporaine, qui ne se contente plus de considérer la colonisation comme l'événement fondateur (autour duquel, il y aurait un avant et un après). Au contraire, elle propose un découpage qui tient compte des évolutions internes de l'Afrique et envisage la période coloniale comme une étape parmi d'autres.

**Semaine 3**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 20-21

### Rappel des programmes

**Chapitre:** la notion d'Histoire

**Leçon:** introduction à l'étude de l'Histoire. La temporalité propre à l'Afrique

**Concepts/Notions:** chronologie – civilisation

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Frise chronologique des temps longs: elle commence et se poursuit jusqu'à nos jours.

1. Les élèves identifient les deux grandes périodes du passé de l'humanité: la préhistoire et l'histoire.
2. La préhistoire a commencé avec les premiers humains, il y a 2 millions d'années environ et s'est terminée vers -3500 (3500 av. J.-C., ou bien encore il y a 5 500 ans).
3. La seconde a commencé vers -3500 et se poursuit de nos jours: elle n'est pas terminée.
4. La préhistoire a duré beaucoup plus longtemps (environ 2 millions d'années, contre 5 500 ans pour l'histoire).
5. La différence essentielle entre les deux, hormis le fait que la préhistoire est plus ancienne, tient au fait que, faute de sources suffisantes, on connaît mal la préhistoire: par exemple, on ne connaît aucun événement marquant, le nom d'aucune personne, on ne sait pas depuis quand les humains parlent... En revanche, on a beaucoup plus de sources pour l'histoire, que l'on connaît donc mieux.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Frise chronologique représentant une partie de l'histoire (pour des raisons d'échelle, on n'a pas représenté les 3 500 ans qui précèdent notre ère et qui appartiennent aussi à l'Afrique ancienne). Pour le choix des périodes de l'histoire africaine, nous avons choisi le découpage de François-Xavier Fauvelle, davantage centré sur le vécu propre de l'Afrique que sur les découpages traditionnels qui, soit, s'appuient sur la temporalité occidentale (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, période contemporaine), soit accordent une place trop centrale au fait colonial (période précoloniale, période coloniale, période postcoloniale), comme si l'histoire de l'Afrique n'avait tourné qu'autour de cette étape.

6. Les grandes périodes de l'histoire africaine sont l'Afrique ancienne, l'Afrique moderne, l'Afrique souveraine, l'Afrique sous domination coloniale et l'Afrique des indépendances.

7. Les élèves apprennent que l'Afrique ancienne a duré de la préhistoire jusqu'au xv<sup>e</sup> siècle; l'Afrique moderne du xv<sup>e</sup> au xviii<sup>e</sup> siècle; l'Afrique souveraine s'est déroulée au xix<sup>e</sup> siècle (en débutant à l'abolition de la traite atlantique); l'Afrique sous domination coloniale du xix<sup>e</sup> siècle jusqu'aux décolonisations (dans les années 1950) et l'Afrique des indépendances depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui.

8. C'est l'Afrique ancienne qui a duré le plus longtemps (de la préhistoire au xv<sup>e</sup> siècle, soit environ 5 000 ans). Mais cela reste une durée très inférieure à celle de la préhistoire (2 millions d'années).

9. La période la plus récente est l'Afrique des indépendances, qui dure depuis les années 1950.

10. Les élèves peuvent mobiliser leurs connaissances du primaire pour répondre à cette question: par exemple, les premiers explorateurs du Cameroun, comme Clapperton, Barth et Nachtigal durant la période de l'Afrique sous domination coloniale, ou Ahmadou Ahidjo, premier président de la République après l'indépendance dans la dernière période de l'histoire africaine.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. C** Cinq visuels représentant les cinq grandes étapes de l'histoire africaine.

– Le pharaon d'Égypte à la Cour. On reconnaît le pharaon à ses symboles: la double couronne (qui symbolise les deux grandes régions de l'Égypte), la barbe postiche noire, le sceptre et le fouet, qu'il tient dans ses mains.

– Représentation de l'empereur du Mali Mansa Moussa (vers 1280 - vers 1337), tenant une pépite d'or. Détail tiré *L'Atlas catalan*, portulan portugais de 1375 attribué à Abraham Cresques. Le roi est assis sur un trône, il porte une couronne en or sur la tête et tient un sceptre en or, trois symboles du pouvoir royal européen traditionnel.

– *L'asantehene* et sa Cour, 1903.

– Construction du chemin de fer Congo-Océan, reliant Brazzaville à Pointe-Noire au Congo. Le chantier, dirigé par les Français, a duré cinq ans et nécessité le travail de 130 000 hommes, dont 20 000 moururent à cause des conditions de travail. Le train fut donc surnommé le « mangeur d'hommes ».

– Rencontre entre le président Paul Biya et Ban Ki-moon secrétaire général de l'ONU, en 2009.

**11.** Les élèves retrouvent l'image ou la photographie correspondant à chaque période et la décrivent: la numérotation des images, sur chaque visuel et sur la frise chronologique, aide à retrouver où chaque visuel se situe dans le temps. 1 : l'Afrique ancienne; 2 : l'Afrique moderne; 3 : l'Afrique souveraine; 4 : l'Afrique sous domination coloniale; 5 : l'Afrique des indépendances.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Dossier 1. Les vestiges historiques (1 et 2)

Ce premier dossier prévu est l'occasion, pour les élèves, de passer en revue les principales sources de l'histoire. L'objectif est de développer leur regard sur le monde qui les entoure pour apprendre à y discerner les traces du passé.

Semaine 4

Durée: 2 heures

Manuel: pages 22-25

### Rappel des programmes

Chapitre: la notion d'Histoire

Dossier 1: les vestiges historiques (définition, types, classification)

Concepts/Notions: vestiges

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** La mosquée du sultan Hassan a été construite dans la citadelle du Caire en Égypte au XIV<sup>e</sup> siècle.

**DOC. B** La cité de Carthage a été fondée vers 800 av. J.-C. en Afrique du Nord et anéantie par les Romains au II<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Il en reste d'importantes ruines, situées dans l'actuelle Tunisie.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Vue prise par un drone d'une maison datant d'environ 500 av. J.-C. et située dans la partie engloutie de l'ancienne ville d'Épidaure en Grèce.

1. Les élèves décrivent ces vestiges mais aussi leur état: encore debout, en ruines ou seulement à l'état de traces résiduelles.

2. Le classement permet de vérifier que les élèves maîtrisent bien le comptage dans le temps. Du plus ancien au plus récent: C, B, A.

3. Bien vérifier que les élèves ne généralisent pas: chaque vestige nous donne des informations sur une population (celle du lieu du vestige) et une époque (selon la datation du vestige), sans que l'on puisse généraliser ailleurs, à une autre époque ni même dire que tous les vestiges étaient similaires. Par exemple,

la présence d'une mosquée en Égypte nous apprend qu'il y avait des musulmans au XIV<sup>e</sup> siècle en Égypte (pas forcément ailleurs, pas forcément avant et toutes les populations n'étaient pas forcément musulmanes). Elle témoigne des contacts anciens entre l'Afrique et l'Arabie.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. D** Monnaie traditionnelle des populations Mambila (Nigeria et Cameroun), en fer, servant notamment au paiement des dots. Elle provient de la région des Grasslands. Elle date du XIX<sup>e</sup> siècle, voire est plus ancienne encore.

**DOC. E** Herminette en bois et métal de l'ancienne Égypte (vers 1500 av. J.-C.).

**DOC. F** Masque royal bamiléké de la société du Kah (haut conseil royal Bamiléké), exhibé pour des événements importants à la Cour, comme les funérailles royales. La pièce, qui mesure 88 cm de haut, est antérieure à 1850. Remarquer le visage avec son large front et ses joues gonflées, ainsi que la coiffure volumineuse constituée de lézards.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. G** Peinture rupestre du massif d'Ennedi, Sahara, Tchad, vieille sans doute de 3 000 ans (les peintures les plus anciennes dans la région ont 6 000 ans), représentant des cavaliers sur des chevaux lancés au galop.

**DOC. H** Hiéroglyphes égyptiens, bas-relief, Louxor.

Les hiéroglyphes sont le système d'écriture de l'ancienne Égypte. On les retrouve gravés sur des bas-reliefs en pierre, des fragments de terre cuite et des morceaux de cuir ainsi que peints sur des papyrus. Ce système constitué d'idéogrammes (symboles exprimant des mots), de phonogrammes (symboles exprimant des sons) et de déterminatifs (symboles complétant le sens d'un mot ou d'un groupe de mots), serait apparu vers -3000 dans la Vallée du Nil en Égypte et aurait été utilisé jusque vers le III<sup>e</sup> siècle. Fonctionnant comme un rébus qui se lit de droite à gauche ou de haut en bas, les hiéroglyphes ont été déchiffrés par Jean-François Champollion en 1821-1822.

4. Les élèves décrivent les objets (forme, taille, matériaux utilisés...) et tentent d'en identifier l'usage ou la fonction (monnaie, outil, objet de prestige, art...).

5. Le classement permet de vérifier que les élèves maîtrisent bien le comptage dans le temps. Du plus ancien au plus récent : E et H, G, F, D.

6. Là encore, on veillera à éviter les généralisations : par exemple, la monnaie nous apprend que certaines populations camerounaises utilisaient des monnaies au XIX<sup>e</sup> siècle ou qu'il y avait un roi dans le pays Bamiléké au XIX<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. I** Fossile d'un trilobite retrouvé au Maroc.

Les fossiles sont des traces minéralisées (restes, empreinte ou moulage conservé dans une roche sédimentaire) d'un être vivant (plante, animal). Le trilobite est un petit animal marin qui vivait il y a 250 millions d'années : bien avant les premiers humains, qui datent d'il y a 2 millions d'années.

**DOC. J** Corps momifié d'un Égyptien mort il y a 5 600 ans, découvert près de Louxor en Égypte en 1901.

**DOC. K** Crâne d'un jeune australopithèque vieux de 3 millions d'années environ, découvert en 1924 en Afrique du Sud et surnommé l'« enfant de Taung ».

7. Faire décrire les vestiges et identifier clairement ce que l'on voit (crâne, os, corps entier...).

8. Le classement permet de vérifier que les élèves maîtrisent bien le comptage dans le temps. Du plus ancien au plus récent : I, K, J.

9. Le document I ne concerne pas les humains. Le document K concerne des préhumains, mais on ne fera pas ici la distinction avec le document J qui concerne les humains.

10. La question permet de vérifier que les élèves ont bien compris pourquoi une grande partie de restes humains disparaissent avec le temps.

11. Ces vestiges nous apprennent quels types d'êtres vivaient il y a 250 millions d'années (celui-ci a un corps, une tête et des pattes). Ils nous montrent que les humains d'un lointain passé nous ressemblaient déjà.

**DOC. L** Paléontologue nettoyant délicatement un squelette à l'aide d'une brosse.

**DOC. M** Site de fouilles archéologiques soigneusement quadrillé de manière à identifier très précisément l'endroit où un vestige sera découvert.

• **Enquête** : La comparaison linguistique entre plusieurs langues africaines, notamment camerounaises, a permis d'établir un lien de parenté entre des populations que l'on nomme « bantou » et a permis de reconstituer la grande migration des Bantou, qui sera traitée en classe de 5<sup>e</sup>.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Intégration 1

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 1A à 1C et sur le dossier 1.

**Semaine 5**

**Durée:** 2 heures

**Manuel:** page 108

## 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 écrivent les définitions demandées : histoires (des récits portant sur des événements ou des personnages réels ou imaginaires); chronologie (l'ordre des événements dans le temps); civilisation (une société qui a développé son propre mode de fonctionnement, ses lois, ses arts, ses connaissances scientifiques).

2. Avec leurs mots, les élèves expliquent ce qu'est l'histoire : l'étude du passé, de tout ce qui nous a précédés : le passé très ancien (il y a plusieurs siècles, plusieurs millénaires) et le passé plus récent (il y a quelques années).

3. Les élèves peuvent énoncer les trois différents types de sources de l'histoire : les vestiges, les sources écrites et les sources orales. Ils donnent, pour chacune d'elles, deux exemples. Par exemple, pour les vestiges, un bâtiment (une mosquée, un palais...), un objet (un vase en céramique...); pour les sources écrites, une inscription sur un bâtiment, un texte de loi; pour les sources orales, le témoignage d'un ancien, une légende.

4. Les objets du passé comme les outils, les bijoux, les ossements, les déchets, les traces d'activités laissées par les peuples anciens sont appelés des vestiges. Les archéologues les étudient pour découvrir le passé.

5. Les différentes périodes de l'histoire de l'Afrique sont l'Afrique ancienne (de la préhistoire jusqu'au xv<sup>e</sup> siècle), l'Afrique moderne (du xv<sup>e</sup> au xviii<sup>e</sup> siècle), l'Afrique souveraine (au xix<sup>e</sup> siècle), l'Afrique sous domination coloniale (du xix<sup>e</sup> siècle jusqu'aux décolonisations), l'Afrique des indépendances (depuis les années 1950).

6. Les élèves tracent une frise chronologique sur laquelle ils placent l'époque moderne (du xv<sup>e</sup> au xviii<sup>e</sup> siècle).

7. La question est l'occasion d'apprendre à reformuler mais aussi à synthétiser.

### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème posé dans la situation concerne une crise de succession au niveau de la chefferie du village. Les conséquences d'un tel différend peuvent être : la division des familles en camps opposés; des affrontements fratricides, pouvant porter atteinte à l'ordre public; des agressions, des meurtres et des pratiques malveillantes de toutes sortes.

9. Le document A présente des vestiges qui sont des sources de l'histoire. Le document B est un extrait d'un magazine scientifique qui traite des modalités de succession dans une chefferie bamiléké. Le document C est un texte issu du site Internet d'un cabinet d'avocats et traite des modalités juridiques des successions au Cameroun.

10. Les documents B et C traitent des problèmes de succession au Cameroun semblables à celui posé dans la situation problème. Le document B apporte un début de solution au problème posé.

11. Le document A présente des vestiges et nous rappelle ainsi que l'histoire est visible tout autour de nous. Le document B montre comment l'histoire aide à comprendre les coutumes transmises à travers les générations et permet de retrouver des règles comme celles de la succession chez les Bamiléké. Enfin, le document C montre que les lois sur la succession témoignent de l'évolution des systèmes juridiques, qui restent cependant ancrés dans des traditions spécifiques.

12. L'histoire nous permet de connaître ceux qui nous ont précédés et leur manière de vivre, de prendre conscience de notre appartenance à un groupe humain, de savoir d'où l'on vient, ce que nous sommes et de connaître ce que nous avons en commun et où nous allons.

Les élèves peuvent dire que la source qui leur semble la plus crédible est la source écrite, parce qu'elle peut être conservée et qu'elle se détériore difficilement.

13. Les élèves peuvent proposer que l'autorité administrative se réfère aux textes de lois régissant la succession dans les chefferies au Cameroun; consulte les notables et les patriarches du village, pour plus d'informations sur la situation; se conforme aux us et coutumes de la région qui sont les véhicules de notre identité culturelle.

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



## TD 1. Le comptage du temps dans ma localité

Ce TD prévu par les programmes invite les élèves à effectuer une enquête dans leur milieu familial pour découvrir la manière dont, traditionnellement, on décompte le temps. Le travail peut donner lieu à une véritable enquête organisée. Les élèves s'organisent alors en petits groupes et se voient confier une des thématiques proposées dans le manuel. Ils s'appuient alors sur le questionnement et sur les pistes de réponses proposées pour élaborer des questions et choisir leurs interlocuteurs. Ils vont ensuite poser les questions aux personnes qu'ils ont identifiées puis, de retour en classe, élaborent un court exposé afin de faire un compte rendu à la classe.

Si l'activité ainsi proposée semble trop chronophage, l'enseignant peut aussi demander aux élèves de travailler par petits groupes sur leurs propres connaissances, sans recourir à des interviews. Il veille alors à ce que les groupes soient équilibrés en termes d'origines, si les classes sont très métissées.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Semaine 7

Durée: 1 heure

Manuel: pages 26-27

### Rappel des programmes

Chapitre: la notion d'Histoire

TD 1: le comptage du temps dans votre localité d'origine

Éléments d'enquête: jours et durée de la semaine, noms et durée des mois, noms et succession des saisons (préparer pour les apprenants un protocole d'enquête)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Les documents ne sont là que pour illustrer et suggérer des idées aux élèves: un coq qui chante, des chauves-souris qui sortent à la nuit tombée, la Lune qui rythme le mois, le Soleil, la pluie et les températures qui changent au fil de la journée, de l'année, un calendrier occidental et une radio qui donne des informations et donne l'heure selon le comptage moderne.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





2A

## Les aires de peuplement : l'Afrique, berceau de l'humanité

Cette expression traditionnelle de « l'Afrique, berceau de l'humanité » reste d'actualité aussi longtemps que l'on n'aura pas prouvé une existence humaine antérieure aux premières traces humaines retrouvées en Afrique ou la réalité d'émergence de l'humanité de manière indépendante dans d'autres régions du monde. C'est actuellement l'enjeu d'un grand débat entre scientifiques, notamment en Chine où l'idée d'une autre humanité, indépendante de l'Afrique, a vu le jour mais n'est pas parvenue à s'imposer dans la communauté internationale.

Semaine 7

Durée: 1 heure

Manuel: pages 28-29

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

Leçon: les premiers hommes et leur mode de vie

Concepts/Notions: berceau de l'humanité

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte de l'Afrique, berceau de l'humanité.

1. Les élèves identifient les lieux dans lesquels on a retrouvé des vestiges préhumains (par exemple, Olduvai). On peut leur donner quelques informations sur des australopithèques dont les découvertes ont défrayé la chronique: l'enfant de Taung, Lucy, Abel, Mrs. Ples.

2. Constaté que l'on a retrouvé des traces des premiers êtres humains essentiellement dans l'est, le sud et la bordure méditerranéenne.

3. L'expression « l'Afrique, berceau de l'humanité » signifie qu'à ce stade des connaissances, tout semble indiquer que les premiers humains sont « apparus » en Afrique: c'est sur ce continent que l'humanité est « née ».

4. On trouve très peu de vestiges des premiers humains dans le désert, car le sable a recouvert les sites (les fouilles sont hasardeuses), et dans la zone forestière car la végétation a recouvert les traces et l'acidité des sols détruit la plupart des restes. En revanche, les découvertes sont nombreuses le long de la faille de la Rift Valley, car les mouvements de terrain de

cette zone ont fait ressurgir des vestiges profondément enfouis.

**DOC. B** Crâne d'un australopithèque (*Australopithecus africanus*) vieux de 3 millions d'années et découvert en Afrique du Sud.

5. Les élèves identifient clairement la forme de la tête, les orbites pour les yeux, le trou correspondant au nez (dont le relief est dû à un cartilage, plus mou que les os, qui a donc disparu au fil du temps) et le haut de la mâchoire. Il manque la mâchoire inférieure.

6. Ils identifient que ce crâne ne peut pas être celui d'un animal comme une vache, du fait de sa forme et de l'absence de cornes, notamment.

**DOC. C** Reconstitution de quatre espèces humaines.

7. Les élèves nomment les espèces en suivant l'ordre chronologique, de gauche à droite.

8. Les élèves constatent qu'*Homo habilis* et *Homo ergaster* ont vécu à la même époque, voire *Homo habilis* sur la fin de son existence et *Homo erectus* au début de la sienne.

9. Les élèves prennent le temps de décrire chaque personnage: le petit *Homo habilis* très poilu et nu armé d'une simple pierre, l'*Homo ergaster* à peine plus grande (pour des raisons de pudeur, on lui a mis un pagne qu'elle ne portait sans doute pas à cette époque) avec une pointe fichée sur un bâton, *Homo erectus* plus grand et partiellement vêtu avec une lance, *Homo sapiens* qui porte de véritables vêtements et un javalot de chasse...

10. Ces dessins montrent qu'au fil du temps, les humains ont fabriqué des outils plus performants et ont inventé les vêtements, à mesure qu'ils devenaient glabres (sans poils).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



2B

## Les aires de peuplement : le peuplement de la Terre

Cette leçon permet aux élèves de comprendre comment, depuis les quelques premières traces humaines en Afrique, le monde entier – à l'exception du continent Antarctique, trop isolé et surtout trop inhospitalier – a été peuplé.

Semaine 8

Durée: 1 heure

Manuel: pages 30-31

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

Leçon: les premiers hommes et leur mode de vie – les aires de peuplement

Concepts/Notions: berceau de l'humanité – nomadisme – migrations – foyer de peuplement

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Pirogue à balancier à Madagascar: la culture malgache est un mélange entre des cultures asiatiques (indonésienne, notamment) et africaines. La pirogue à balancier est sans doute une invention de l'Asie du Sud-Est.

1. Les élèves décrivent la forme, les matériaux...

2. Le balancier permet de stabiliser la pirogue et de naviguer malgré la houle et les vagues. Les pirogues à balancier comportent parfois deux balanciers, un de chaque côté de l'embarcation.

**DOC. B** Vieil homme aborigène lors d'une cérémonie en Australie. Les aborigènes sont les peuples premiers d'Australie, arrivés 40 000 ans avant les Européens, qui sont pourtant désormais majoritaires dans le pays.

3. Les élèves peuvent décrire l'homme, son visage, son maquillage, sa coiffe avec des plumes. Sa peau sombre peut rappeler celles des Noirs d'Afrique, mais les traits de son visage sont très différents des leurs: il n'y a donc pas de parenté évidente.

4. Situer l'Australie dans l'océan Pacifique: elle fait partie de l'Océanie.

**DOC. C** Amérindienne navajo en Amérique du Nord à Monument Valley (États-Unis d'Amérique).

5. Les élèves peuvent trouver des points communs dans la forme ronde de son visage, la couleur noire

de ses cheveux et ses yeux légèrement en amande avec les traits physiques de certains Asiatiques (Extrême-Orient), ce qui s'explique par leur parenté (les populations premières de l'Amérique sont arrivées d'Asie).

6. Les élèves situent l'Amérique qui, sur cette carte, se trouve à droite. Bien leur faire comprendre que la Terre étant ronde, l'Amérique se trouve à la fois à l'ouest de l'Europe et à l'est de l'Asie. Le planisphère peut donc aussi bien être représenté ainsi.

**DOC. D** Carte du peuplement progressif de la Terre avec les trajets imaginés compte tenu des connaissances actuelles et les époques.

7. La carte montre que les humains sont originaires d'Afrique: ce que l'on comprend dans l'expression « l'Afrique, berceau de l'humanité » étudiée lors de la séance précédente.

8. Les élèves décrivent le peuplement progressif, en plusieurs vagues, depuis l'Afrique puis avec des allers et retours, de l'Europe et l'Asie.

9. Les élèves constatent qu'en l'état actuel des connaissances, on pense que les populations premières de l'Amérique sont arrivées par le détroit de Béring, qui a peut-être été passé à pied sec (de nos jours, il y a environ 80 km de mer qui séparent les deux continents).

10. Les élèves constatent qu'en l'état actuel des connaissances, on pense que des groupes humains ont atteint l'Australie par la mer il y a 70 000 ans environ.

11. Le seul continent non peuplé sur Terre est l'Antarctique, qui est trop éloigné des autres pour avoir été atteint avec des embarcations de fortune mais aussi trop froid pour permettre une installation humaine.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



# Les premiers humains et leur mode de vie (1)

Cette première séquence sur les modes de vie des premiers humains durant la préhistoire s'intéresse particulièrement aux manières de se nourrir (collecte, cueillette et prédation), sur la fabrication des outils (qui sont le propre de l'humain), et sur le nomadisme, généralisé durant ces temps lointains sans pour autant être totalement abandonné de nos jours, puisque des sociétés nomades demeurent, notamment dans notre pays.

**Semaine 8**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 32-33

## Rappel des programmes

**Chapitre:** l'Afrique, berceau de l'humanité

**Leçon:** les premiers hommes et leur mode de vie

**Concepts/Notions:** nomadisme – habitat

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Outils de la préhistoire, environ 200 000 ans (deux outils de gauche), pierre taillée, vers 43 000 av. J.-C., Musée national de Préhistoire aux Eyzies-de-Tayac-Sireuil, pointe de flèche taillée, Japon, 3,5 centimètres de haut et hache en pierre polie, Sicile, Italie.

1. Les élèves décrivent chacun des outils: la forme, la taille, la couleur mais aussi la surface, avec des éclats ou, au contraire, polie.

2. Les élèves remarquent qu'au fil du temps, la taille des outils est devenue précise et minutieuse puis que les humains ont mis en place des stratégies de polissage, qui donne un aspect mieux fini à l'outil.

3. Les élèves identifient les usages possibles de ces objets: le premier permet de couper et d'attaquer, le deuxième, sans doute flanqué au bout d'un manche, permet de chasser, le troisième, fiché sur un bâtonnet, peut-être utilisé comme arme (par exemple, avec un arc ou un propulseur) et le dernier est une hache.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**DOC. B** La grotte de Shum Laka est un grand abri-sous-roche (1200 m<sup>2</sup>) situé à 15 km au sud de Bamenda. Les archéologues ont retrouvé des traces de présence humaine datant de 30 000 à 3000 av. J.-C. des outils en pierre, des fragments de poterie, des ossements d'animaux (restes alimentaires) et 18 squelettes humains datant de 8000 ans environ et mettant en évidence des pratiques funéraires. Les analyses ont permis de comprendre que cette région, aujourd'hui en savane, était autrefois le domaine de la forêt équatoriale.

4. Les élèves comprennent l'importance qu'il y a à s'abriter: se protéger de la pluie, de la fraîcheur de la nuit mais aussi de ne pas rester à découvert de tous côtés, avec le risque de se faire attaquer de toute part par des bêtes sauvages.

5. En comparant avec ce qu'ils connaissent de la vie actuelle dans les zones de forêt, les élèves peuvent identifier d'autres abris possibles, comme des huttes en branchages, fabriquées à la manière de celles des Twa.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## **DOC. C** Reconstitution

6. Les élèves décrivent cette scène et identifient les activités: la cueillette à gauche, avec un jeune qui cueille des baies et un homme qui gratte le sol pour déterrer des racines; deux femmes et deux hommes qui chassent une antilope; un homme ou une femme qui pêche au harpon dans la rivière.

7. Les aliments que les humains pouvaient tirer de ces activités sont: des baies et fruits sauvages, des racines, de la viande et du poisson.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



2D

## Les premiers humains et leur mode de vie (2)

Cette seconde séquence sur les modes de vie des premiers humains durant la préhistoire s'intéresse particulièrement à deux grandes évolutions dans le passé de l'humanité: la maîtrise du feu, qui signe le début d'une vie plus sécurisée (qualité de l'alimentation) et de la société humaine (se retrouver autour du feu), ainsi que des débuts de la parole, de la pensée et de l'art, avec son expression la plus lisible: les premières sépultures.

Semaine 8

Durée: 1 heure

Manuel: pages 34-35

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

Leçon: les premiers hommes et leur mode de vie

Concepts/Notions: nomadisme – habitat

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** La maîtrise du feu: reconstitution.

1. Le feu a sans doute été causé par la foudre. Pour en profiter, cet homme approche un morceau de bois pour récupérer le feu et l'utiliser ailleurs. C'est la première étape dans la maîtrise du feu: savoir l'utiliser et le déplacer.

2. Cette femme fait rouler un bâton dans ses mains, le bâton frotte sur un autre morceau de bois et s'échauffe jusqu'à provoquer une étincelle. On peut aussi faire du feu en percutant l'un contre l'autre deux cailloux avec des morceaux de pyrite, qui ont la capacité de provoquer une étincelle.

3. Dans la partie basse de l'image, les gens cuisent des aliments: la femme fait griller de la viande, l'homme place des pierres chaudes dans une peau d'animal contenant du liquide (faute de casserole, à l'époque, impossible de faire chauffer directement du liquide sur le feu).

4. Comprendre que le feu permet de cuire les aliments, donc de tuer les germes, ce qui a contribué à une meilleure santé.

5. Le feu procure de la lumière la nuit, de la chaleur là où il fait froid. Il permet d'éloigner les animaux sauvages, qui en ont peur. Enfin, il incite les gens à se regrouper autour du feu le soir, donc à communiquer.

**DOC. B** Les débuts de la médecine.

6. Les élèves relèvent les différentes manières de se soigner: utiliser les plantes, réparer des os cassés (en immobilisant le membre concerné), amputer un membre malade (par exemple, pour éviter la propagation d'une infection), ce qui implique de savoir couper le membre mais aussi de pouvoir arrêter l'hémorragie et de soigner la plaie pour qu'elle ne s'infecte pas, et même chasser les moustiques.

7. On peut répondre en comparant avec les animaux, qui sont incapables de tels actes.

**DOC. C** La plus vieille sépulture.

8. La découverte de cette sépulture montre qu'il y a 78 000 ans, des humains (pas forcément tous) avaient le sens du deuil mais aussi la volonté de préserver avec respect le corps d'un des leurs, ce que les animaux ne font pas.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. D** Représentations humaines datant de 7 000 ou 8 000 av. J.-C. peintes sur une paroi rocheuse dans une grotte à Tassili n'Ajjer, dans le Sud algérien, désert du Sahara.

9. Les élèves identifient clairement deux représentations humaines, sans que l'on sache si ce sont des hommes ou des femmes.

10. Cette peinture nous montre que certains humains de cette époque et dans cette région savaient peindre mais aussi savaient se parer (coiffe, peintures corporelles, vêtements...).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



## TD 2. Les mythes de la création (1 et 2)

Ce deuxième travail dirigé, prévu dans les programmes officiels, propose aux élèves à la fois une découverte des grandes lignes de ce que sont les mythes de la création et une recherche sur les récits mythiques de leurs communautés d'origine. Il conviendra de leur demander de parler de préférence au conditionnel (car aucun mythe de la création n'est l'objet d'une confirmation officielle de la part des scientifiques).

L'enseignant peut être confronté à des questionnements de la part des élèves, qui évoquent les récits de la « Création » tels qu'ils les trouvent dans les livres saints de leur religion. Il pourra alors proposer que l'on compare ces récits aux mythes de la création pour en montrer les permanences et les ressemblances, sans remettre en question les croyances des élèves mais sans non plus accréditer ces récits non validés scientifiquement : il rappellera que le cours d'histoire ne peut affirmer que les vérités que les historiens ont vérifiées, tout autre élément relevant du choix personnel de chacun.

Semaine 9

Durée : 2 heures

Manuel : pages 36-39

### Rappel des programmes

Chapitre : l'Afrique, berceau de l'humanité

TD 2 : les mythes de la création (les mythes africains, les autres mythes, créationnisme, évolutionnisme).

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

L'essentiel de la leçon consiste en des travaux dirigés de recherche et de mise en forme sur les mythes de la création que les élèves peuvent connaître et découvrir auprès des populations environnantes.

Le manuel propose de commencer par quelques mythes de la création, à la fois pour montrer ce que peuvent être les mythes, pour introduire leur diversité, donc la tolérance qu'il convient d'adopter lors de cette leçon, et pour montrer comment on peut les classer en fonction des différents points de vue (création à partir de rien, à partir de matières préexistantes, à partir d'un corps original, d'un œuf, ou encore de terre et d'argile, mais aussi création du monde, ou seulement création de la vie ou de l'humanité).

L'enseignant organisera sa leçon pour s'appuyer sur ces récits, par exemple lors d'une première séance, s'il le juge nécessaire, ou pourra indirectement faire travailler les élèves sur le recueil des mythes, leur mise en forme et leur présentation au reste de la classe.

1. La question est l'occasion de bien expliquer que chacun peut librement exposer sa vision des choses : il ne s'agit nullement de juger les croyances de chacun, simplement de relever les différents récits de la création : et cela commence par les récits que les élèves connaissent.

2. On accueille les connaissances et les croyances des élèves : on peut écrire les réponses au tableau. Mais on ne les corrige pas pour le moment.

3. On accueille les connaissances et les croyances des élèves : on peut écrire les réponses au tableau. Mais on ne les corrige pas pour le moment.

4. On accueille les connaissances et les croyances des élèves : on peut écrire les réponses au tableau. Mais on ne les corrige pas pour le moment.

5. Normalement, les élèves ont appris à répondre à cette question avec les leçons précédentes : 2 millions d'années.

**DOC. A** Texte sur les données scientifiques concernant la création de l'Univers.

La lecture du texte va permettre de rectifier les réponses précédentes.

6. D'après les scientifiques, l'Univers s'est formé il y a 14 milliards d'années à partir d'un Big bang initial.

7. La Terre a environ 4 milliards d'années.

8. La vie est apparue sur Terre il y a environ 3 milliards d'années.

9. D'après les scientifiques, des êtres humains vivent sur Terre depuis environ 2 millions d'années (on précisera ce point dans les leçons qui suivent).

**DOC. B** Vue de la Voie lactée (notre galaxie) depuis l'espace. Le Soleil est l'une des milliards d'étoiles que l'on peut apercevoir dans cet amas en perpétuelle expansion.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Stèle de Djedkhonsouiofânkh, peinture sur bois vieille de 2 500 ans, représentant Amon Râ, dieu du Soleil dans l'Égypte antique.

10. Les élèves font éventuellement le lien avec le récit de la création du monde par Dieu en sept jours, tel qu'on le retrouve dans les religions chrétienne et musulmane.

11. Les élèves reconnaissent peut-être le début du récit de la création tel qu'il apparaît dans la Bible, et tel qu'il est enseigné dans le judaïsme, le christianisme et l'islam.

12. Voici le récit de la Genèse, dans une traduction adaptée pour les élèves :

Au commencement Dieu créa le ciel et la Terre. La Terre était sans forme et vide, et l'obscurité couvrait l'océan primitif. Le souffle de Dieu planait sur l'eau.

Alors Dieu dit : « Que la lumière soit ! » et la lumière fut. Et Dieu vit que la lumière était une bonne chose, et il sépara la lumière de l'obscurité. Dieu appela la lumière « jour » et l'obscurité « nuit ». Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le premier jour.

Dieu dit encore : « Qu'il y ait une voûte, pour séparer les eaux ! » Et cela fut. Dieu fit la voûte qui sépare les eaux d'en bas de celles d'en haut. Il appela cette voûte « ciel ». Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le deuxième jour.

Dieu dit encore : « Que les eaux qui sont au-dessous du ciel se rassemblent pour que le sol paraisse ! » Et cela fut. Dieu appela le sol « terre » et la masse des eaux « mer », et il vit que c'était une bonne chose.

Dieu dit alors : « Que la Terre produise de la végétation : des herbes et des arbres, dont chaque espèce porte ses propres graines ! » Et cela fut. Dieu vit que c'était une bonne chose. Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le troisième jour.

Dieu dit encore : « Qu'il y ait des lumières dans le ciel pour séparer le jour de la nuit ; qu'elles servent à déterminer les fêtes, ainsi que les jours et les années du calendrier ; et que du haut du ciel elles éclairent la Terre ! » Et cela fut. Dieu créa une grande lumière, le Soleil, pour le jour, et une petite, la Lune, pour la nuit ; et il ajouta des étoiles dans le ciel pour éclairer la Terre. Dieu vit que c'était une bonne chose. Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le quatrième jour.

Dieu dit encore : « Que les eaux grouillent d'une foule d'êtres vivants, et que les oiseaux s'envolent dans le ciel au-dessus de la Terre ! » Dieu créa les grands monstres marins et toutes les espèces d'animaux qui se faufilent et grouillent dans l'eau, de même que toutes les espèces d'oiseaux. Et il vit que c'était une bonne chose. Dieu les bénit en disant : « Que tout ce qui vit dans l'eau se multiplie et peuple les mers ; et que les oiseaux se multiplient sur la Terre ! » Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le cinquième jour.

Dieu dit encore : « Que la Terre produise toutes les espèces de bêtes : animaux domestiques, petites bêtes et animaux sauvages de chaque espèce ! » Et cela fut. Dieu créa les animaux sauvages, les animaux domestiques et les petites bêtes. Et il vit que c'était une bonne chose.

Dieu dit : « Faisons les êtres humains ; qu'ils soient à notre image, qu'ils nous ressemblent ! Qu'ils soient les maîtres des poissons dans la mer, des oiseaux dans le ciel et des animaux sur la Terre ! » Dieu créa les êtres humains à son image ; il les créa homme et femme. Puis il les bénit en leur disant : « Ayez des enfants, devenez nombreux, peuplez toute la Terre et dominez-la ; soyez les maîtres des poissons dans la mer, des oiseaux dans le ciel et de tous les animaux qui se meuvent sur la Terre. » Et Dieu vit que tout ce qu'il avait fait était une bonne chose. Il y eut un soir, il y eut un matin : ce fut le sixième jour.

**DOC. E** Sculpture représentant Purusha, Népal, vers l'an 1000.

**DOC. F** Œuf, tortue et grenouille.

13. Les élèves font le lien avec le récit précédent : celui de la Création dans la Bible. Dans une seconde version de la Création, la Bible indique que Dieu a façonné Adam (le premier humain) dans de la glaise puis que, le voyant seul, il a profité de son sommeil pour lui prendre une côte et façonner Ève (Awa, la première femme), de façon qu'il ait une compagne.

• **Enquête** : La suite du questionnement donne lieu à une enquête en s'appuyant sur les questions proposées (14 à 17).

La leçon peut utilement se terminer par une mise au point sur les créationnistes et les évolutionnistes. Les créationnistes croient aux récits de création de la Terre ou de la vie tels qu'ils sont littéralement exprimés. Ainsi, des musulmans, des chrétiens et des juifs pensent que le monde a été créé par Dieu en 6 jours, puis que celui-ci s'est reposé le 7<sup>e</sup> jour, raison pour laquelle un jour de la semaine est consacré au repos : le vendredi chez les musulmans, le samedi chez les juifs et le dimanche chez les chrétiens.

Les évolutionnistes ne fondent leurs connaissances que sur la science. Certains sont croyants mais pensent que les récits de la création sont des images pour faire comprendre l'intention divine. Mais ils savent que notre planète a 4,5 milliards d'années, que les humains vivent sur Terre depuis 2 millions d'années, etc. Ils connaissent les grandes étapes de l'évolution des êtres humains jusqu'à nous.

On prendra soin, dans cette présentation, de ne froisser les idées de personne et de bien dire qu'il y a la science et la liberté de chacun de croire.



## La civilisation du néolithique : l'élevage et l'agriculture

On a longtemps vu le néolithique comme une formidable avancée dans l'histoire humaine, puisqu'il a permis de ne plus dépendre des hasards de la cueillette, de la chasse et de la pêche. On sait en réalité que, s'il s'agit bien d'une révolution totale dans la vie des humains, celle-ci apporte bien plus de contraintes (temps passé au travail, notamment) que de bénéfices (sécurité alimentaire, qui était déjà acquise durant le paléolithique). Elle est plutôt une révolution de société, puisque désormais chacun s'active à amasser le plus de biens possible et que certains pourront désormais vivre en imposant leur autorité aux autres et en monnayant celle-ci contre leur rémunération. Ainsi sont nés les titulaires du pouvoir (généralement guerriers et prêtres).

Semaine 10

Durée: 1 heure

Manuel: pages 40-41

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

Leçon: la civilisation du néolithique – la naissance de l'agriculture et l'élevage

Concepts/Notions: révolution du néolithique

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Peinture rupestre des grottes ornées de Laas Geel, Somaliland, représentant une vache et deux humains. Ces peintures rupestres, connues depuis longtemps des populations locales mais découvertes et explorées par des spécialistes en 2002 seulement, datent de -3000 à -4000 et constituent le plus vaste site artistique du néolithique dans la corne de l'Afrique. Il est sans doute implanté à la croisée de routes.

1. Les élèves décrivent l'animal (une vache) et les deux personnages, la disposition de la scène, les couleurs utilisées... Ils remarquent notamment ses pis (mamelles) volumineux et rayonnants, comme pour indiquer qu'elle a beaucoup de lait.

2. Ils relèvent des indices prouvant que l'animal n'est pas sauvage: les deux humains sont trop proches. En outre, la vache porte des parures au niveau du cou.

3. L'élevage a transformé la vie des humains car elle leur a permis d'avoir toujours à disposition de la viande (mais aussi du lait, des œufs...). En contrepartie, elle les a obligés à prendre soin des animaux, ce qui peut représenter un travail considérable, beaucoup plus que celui qu'il fallait consacrer à se nourrir en pratiquant la cueillette et la chasse.

**DOC. B** Meule à grain du néolithique.

4. Le mime par les élèves permet de vérifier qu'ils ont compris l'usage d'une telle meule.

5. Les élèves comprennent qu'on ne fabriquait pas de telles meules uniquement pour quelques grains cueillis: il faut un usage fréquent et répété, qui correspond à l'agriculture.

6. L'agriculture a transformé la vie des humains car elle leur a permis d'avoir de la nourriture à disposition. Mais en contrepartie, cela nécessite un travail considérable: défricher, retourner la terre, semer, arroser, surveiller, récolter, stocker. On peut d'ailleurs introduire la leçon suivante avec l'idée qu'il faut rester à côté de ses champs (sédentarisation) pour les cultiver, puis garder les récoltes.

**DOC. C** Vase en céramique du IV<sup>e</sup> millénaire av. J.-C., retrouvé en Égypte.

7. Décrire le vase, mais aussi les lignes ondulées et les gazelles qui le décorent.

8. Identifier le matériau comme de la terre cuite: en terre crue, il n'aurait pas gardé sa forme au fil du temps, en raison notamment des pluies.

9. Comprendre en conséquence que les peuples de la fin de la préhistoire ont découvert la cuisson de la terre (la poterie ou céramique).

10. Cela leur a permis de fabriquer toutes sortes d'objets, plus rapidement qu'en polissant des pierres.

**DOC. D** Panier en osier tressé, vers -3400, découvert en Andalousie, Espagne.

11. Décrire le panier, qui est en relativement bon état de conservation.

12. Identifier le matériau utilisé comme des fibres, peut-être d'osier, qui ont été tressées.

13. Les élèves font le lien avec leur propre vécu: on peut aussi tresser des fibres pour fabriquer des nattes, notamment. Comprendre que tout cela représente un progrès: fabrication d'objets de plus en plus précis et diversifiés.



3B

## La civilisation du néolithique : la sédentarisation

Cette deuxième séquence sur le néolithique permet d'envisager l'incroyable bouleversement que constitue la sédentarisation massive de l'humanité, laquelle amène à la fondation des premiers États.

Semaine 10

Durée: 1 heure

Manuel: pages 42-43

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

Leçon: la civilisation du néolithique – la sédentarisation et ses conséquences

Concepts/Notions: révolution du néolithique – société – sédentarisation

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Reconstitution d'une maison sur pilotis du néolithique.

1. Décrire une maison de forme carrée, avec un toit pentu et une porte, le tout surélevé sur les pilotis.
2. Identifier un matériau minéral (de la terre, du banco...) pour les murs, du bois pour la porte, l'ossature de la maison et les pilotis, et des fibres végétales pour le toit.
3. Cette maison ne peut pas être celle de nomades, car sa construction élaborée n'est pas envisageable pour une habitation provisoire: cela prendrait trop de temps.
4. Émettre des hypothèses: les maisons sur pilotis conviennent sur les terrains inondés et pour échapper aux animaux sauvages.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Vestiges de la ville de Mohenjo Daro, Pakistan, fondée vers 2600 av. J.-C. La ville s'étend sur plus de 200 hectares et est construite en deux parties (une ville basse, lieu de résidence de la population, et une citadelle haute, avec ses édifices publics et sa grande réserve d'eau) selon un plan géométrique. Elle a abrité jusqu'à 40 000 personnes.

5. Décrire les vestiges de murs en briques (ou en pierre), le tracé des rues encore visible, et une sorte de monument à l'arrière-plan.

6. Identifier les progrès réalisés depuis les premières habitations sédentaires (notamment la maison visible sur la même page): des maisons nombreuses (ce qui signifie une organisation élaborée), avec des rues, et des bâtiments en pierre ou en briques (plus faciles à monter que des murs en banco: on peut faire la comparaison avec les maisons modernes en parpaings).

7. Émettre des hypothèses: un temple, un mastaba (monument funéraire), la maison d'un chef, d'un roi, une citadelle fortifiée...

**DOC. C** Reconstitution des premiers métiers: ici, le tressage de l'osier, la céramique (poterie) et les débuts de la métallurgie (travail du forgeron).

8. Identifier les différentes activités (tressage de l'osier, céramique/terre cuite, métallurgie) et nommer les métiers (vannier, céramiste, forgeron).

9. Identifier les techniques utilisées: l'osier tressé comme on le fait de nos jours, la céramique par moulage d'un pot et cuisson dans un trou pour densifier la chaleur, et la métallurgie avec versement d'un métal fondu dans un moule à cire perdue et retouche (on frappe le métal pour le durcir après façonnage).

10. Identifier les avantages de la spécialisation par métier: chacun améliore son savoir-faire et fait progresser ses techniques.

11. Comprendre que cette spécialisation rend le commerce indispensable: il faut échanger avec les autres pour se procurer ce dont on a besoin (nourriture, vêtements, outils...) et que l'on ne produit pas.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



## Intégration 2

Cette activité d'intégration porte sur les TD1 et TD2 et les leçons 2A à 3B.

Semaine 11

Durée: 2 heures

Manuel: page 109

### 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: nomade (qui n'a pas d'habitation fixe, qui se déplace sans arrêt); migrer (se déplacer pour s'installer et vivre ailleurs); sédentaire (qui a une habitation fixe, qui vit toujours au même endroit).

2. Avec leurs mots, les élèves expliquent l'expression « L'Afrique, berceau de l'humanité »: on considère l'Afrique comme le berceau de l'humanité car c'est sur ce continent que les premiers humains vivaient, il y a environ 2 millions d'années.

3. Les élèves tracent une frise chronologique sur laquelle ils placent la période du néolithique (de -10 000 environ à -3500).

4. Les élèves présentent en quelques mots les principaux changements qui ont eu lieu au néolithique: la naissance de l'agriculture et les débuts de l'élevage; l'apparition de l'artisanat; ces profondes modifications de la vie quotidienne des premiers humains ont entraîné leur sédentarisation et une nouvelle organisation des sociétés humaines.

5. L'invention de l'agriculture et de l'élevage a permis aux humains de ne plus dépendre des aléas de la chasse et de la cueillette. Ils devaient, par contre, assurer une très grande quantité de travail. Grâce à leur sédentarisation, les humains ont construit des habitations plus vastes et plus solides, se sont regroupés en villages. Certaines personnes, du fait de leur fonction, ont acquis un pouvoir important sur le groupe.

6. La question est l'occasion d'apprendre à reformuler mais aussi à synthétiser.

7. Les nouveaux outils du néolithique, comme les haches pour défricher, les houes pour retourner le sol, les faucilles pour moissonner, les meules pour écraser le grain, sont presque identiques à ceux que l'on retrouve de nos jours dans de nombreuses régions, mais les matériaux utilisés sont différents (métal et non plus pierre polie).

### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème posé est en lien avec le programme officiel dans les rubriques « familles de situation » et « situations à titre indicatif »: ici, la crise de l'identité africaine et le recul des langues nationales et l'abandon des coutumes. Un pareil conflit peut dégénérer en une division, voire des hostilités ouvertes entre les villageois.

9. Les documents sont le paragraphe de la leçon sur les nomades, le paragraphe de la leçon sur les conséquences de l'invention de l'agriculture et une carte des sites du paléolithique au Cameroun. Ce troisième document n'a aucune relation avec le problème posé puisque la connaissance des sites où l'on a retrouvé des vestiges du paléolithique ne fournit aucune approche du problème des querelles entre agriculteurs et éleveurs.

10. Les documents permettent de mieux comprendre la grande différence entre les modes de vie de nomades et des sédentaires, ce qui doit permettre une meilleure tolérance entre les deux groupes.

11. La chasse est une activité traditionnelle qui remonte à la nuit des temps. Dans son prolongement, l'élevage fournit régulièrement de la viande aux sociétés humaines. L'agriculture a été inventée de manière à permettre aux humains de disposer d'aliments, notamment des céréales et des légumes de manière régulière. Ces deux types d'activités sont indispensables pour permettre aux humains d'avoir un bon équilibre alimentaire.

12. Les solutions à proposer sont en lien avec le programme officiel dans les rubriques « catégories d'actions » et « actions à titre indicatif ». Contenu: découverte des traits culturels.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

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



## TD 3. Les civilisations du néolithique au Cameroun

Ces travaux dirigés, prévus par les programmes, permettent aux élèves de travailler sur les civilisations néolithiques au Cameroun.

L'enseignant peut procéder en classe entière mais peut aussi faire travailler les élèves en petits groupes de 2 ou 3 élèves, en leur demandant de lire l'ensemble des informations proposées, de répondre par écrit aux questions posées et de nommer les sites néolithiques se trouvant dans leur environnement proche.

Il peut ensuite proposer un corrigé collectif ou rendre à chaque groupe sa copie, accompagnée des notes nécessaires pour que les élèves comprennent leurs erreurs éventuelles.

Semaine 13

Durée: 1 heure

Manuel: pages 44-45

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique, berceau de l'humanité

TD 3: Les civilisations du néolithique au Cameroun (localiser les sites du néolithique au Cameroun, identifier les vestiges)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Groupe de pierres dressées associées à des poteaux sculptés et à des plantes sacrées en pays doayo.

**DOC. B** Texte tiré de R.P. Engelbert Mveng, in J.-M. Essomba, *L'archéologie au Cameroun*, Paris, Karthala, 1992.

**DOC. C** Gravures rupestres sur un marbre calcaire du site archéologique de Bidzar, au Cameroun. Aux environs du village de Bidzar, on trouve des dalles gravées comme celle-ci. Toutes présentent des caractères géométriques, avec des motifs récurrents, qui ne peuvent, en aucun cas, être assimilés à des traces d'érosion. Il semble que le trait ait été réalisé par percussion indirecte (frappe d'un marteau sur un percuteur). On ignore la signification et le sens accordé à ces gravures. Elles datent de 300 à 3 000 ans.

1. Les élèves lisent le texte et relèvent que les vestiges de présence humaine au Cameroun sont des gravures rupestres, des urnes funéraires, des outils taillés et les pierres polies de Mvolyé.

2. Ils sont de périodes différentes, de la période la plus ancienne de la préhistoire (le paléolithique) en passant par le néolithique jusqu'aux périodes actuelles.

**DOC. D** Carte: sites du néolithique au Cameroun.

3. Les élèves observent la carte et nomment quelques sites, dans différentes régions.

4. Identifier les sites de la région: on peut, éventuellement, en organiser la visite.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. E** Texte sur les yaguébol tiré de Jacques Fourneau « Le néolithique au Cameroun », in *Journal de la société des Africanistes*, tome v, Paris, 1935.

5. Les élèves lisent le texte et comprennent bien que les *yaguébol* ne tombent pas du ciel: ce sont des vestiges du passé ancien.

6. La question permet aux élèves de voir l'avantage qu'il y a à aller à l'école: les habitants n'ont sans doute jamais entendu parler du néolithique, donc cherchent des explications surnaturelles aux éléments qu'ils ne comprennent pas.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## L'Égypte ancienne : un don du Nil

Traditionnellement, les séquences sur l'Égypte antique s'ouvrent avec cette leçon sur l'Égypte qui, selon les dires de l'historien Hérodote, est un « don du Nil ». Il s'agit, pour les élèves, de bien comprendre que, sans la présence de ce fleuve et de ses crues, l'Égypte serait restée un désert traversé par quelques populations nomades : nous n'aurions pas connu la brillante civilisation qu'elle a portée.

Semaine 13

Durée : 1 heure

Manuel : pages 46-47

### Rappel des programmes

Chapitre : l'Égypte ancienne

Leçon : l'Égypte : un don du Nil

Concepts/Notions : oasis

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Égypte. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte du Nil en Afrique.

1. Les élèves peuvent nommer mais aussi donner quelques informations sur les fleuves dont ils ont entendu parler.

2. Situer, à l'aide des points cardinaux, le Nil au nord-est de l'Afrique.

3. Identifier la source dans la région des Grands Lacs, au lac Victoria, en Afrique de l'Est.

4. Comprendre que le Nil coule vers le nord (et non pas de haut en bas comme on peut le penser de manière erronée : les Grands Lacs se trouvent dans une zone montagneuse, en hauteur, alors que le nord de l'Égypte est au niveau de la mer).

5. Identifier le Sahara.

6. Identifier la mer Méditerranée (dont le nom signifie « entre deux terres », en l'occurrence l'Afrique et l'Europe).

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Schéma des crues du Nil.

7. Identifier qu'habituellement, le Nil coule dans la partie creuse (le « lit » du fleuve).

8. Comprendre que, pendant la crue, le Nil « sort de son lit » et déborde sur les terres avoisinantes : c'est la crue.

9. Constaté que les champs sont inondés pendant la saison de la crue.

10. Comprendre l'avantage que cela représentait : il n'était pas nécessaire d'attendre (avec anxiété) la pluie ou d'arroser les champs pour que les cultures poussent.

11. Comprendre qu'il faut construire les maisons en dehors des zones inondables, au-dessus du niveau maximum de l'eau.

**DOC. C** Texte d'Hérodote sur l'Égypte, un don du Nil.

Hérodote (vers 484-420 av. J.-C.) est un voyageur, écrivain et historien grec. Il a consacré une partie de sa vie à voyager, allant jusqu'en Égypte et dans l'Empire perse, et a rapporté de nombreuses notes de ses voyages, qu'il a par la suite transcrites dans les *Histoires* (ou *Enquêtes*). Son œuvre regorge d'informations géographiques, mythologiques et ethnographiques. Il est reconnu comme l'un des créateurs de l'histoire, puisqu'il a été le premier à adopter une méthode de recherche et d'enquête fondée sur les voyages, l'observation et les témoignages. Mais sa méthode, trop fondée sur les ouï-dire et les mythes, a été remise en cause par Thucydide qui, lui, est considéré comme le véritable père de l'histoire.

12. Relever la première phrase : en Égypte, il ne pleut pas. Car là où il ne pleut pas, normalement la végétation ne pousse pas, donc c'est un désert.

13. Bien comprendre que l'eau nécessaire aux cultures arrivait par le Nil, au moment de la crue.

14. Identifier le deuxième avantage que le Nil représentait : l'apport de limon fertile, qui rend les terres bonnes à cultiver.

15. Reconstituer les étapes de l'année : la crue du Nil, la décrue avec les semailles, la pousse de la végétation et la récolte avant la crue suivante.

16. La dernière phrase du texte est célèbre : « L'Égypte est un don du Nil » signifie que, sans le Nil, il n'y aurait pas de pays, car pas de terre fertile (limon) et pas d'eau (donc un désert).



4B

## L'Égypte ancienne : l'organisation sociale et le pouvoir du pharaon

Cette deuxième séquence de l'Égypte antique permet aux élèves de découvrir la société et l'organisation du pouvoir dans cet État ancien. À la suite de l'historien sénégalais Cheikh Anta Diop, l'enseignant prendra soin de toujours rappeler le caractère africain de cette civilisation, ce qui replace notre continent dans un héritage dont elle est l'une des premières pourvoyeuses.

Semaine 14

Durée : 1 heure

Manuel : pages 48-49

### Rappel des programmes

Chapitre : l'Égypte ancienne

Leçon : l'Égypte : une société structurée – L'organisation sociale : le pharaon, les privilégiés, les paysans et les esclaves

Concepts/Notions : hiérarchie sociale – pharaon – scribe – impôt

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Reconstitution de la Cour du pharaon.

1. On reconnaît le pharaon à ses attributs (la double couronne, la barbe postiche, le sceptre et le fouet) : faire le lien avec le document précédemment étudié p. 21 du manuel.

2. Sa femme se tient sur le côté, légèrement devant. Elle porte une coiffe bleue.

3. Comprendre que l'homme en face du pharaon se prosterne devant lui en signe de respect : les Égyptiens pensaient que le pharaon était le fil du dieu Soleil (Râ). En signe de respect, ils « flairaient la poussière » (se prosternaient) en face de lui et n'avaient pas le droit de le toucher sous peine de mort.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Texte tiré d'anciens papyrus égyptiens non datés.

4. Repérer, sur le document A, le scribe de dos : il est assis en tailleur et écrit sur une tablette posée sur ses genoux.

5. Énumérer les avantages du métier de scribe exposés dans ce texte : un travail qui n'est pas épuisant et pas du tout physique, la dispense d'impôts, le fait de ne pas obéir à de nombreux chefs (en l'occurrence seulement le pharaon) et de commander aux autres personnes, le fait de ne pas abîmer son corps au travail (et, de ce fait, de conserver les mains douces, non calleuses) et le fait de porter de beaux habits (donnés par le pharaon) blancs (car non tachés par le travail).

**DOC. C** Schéma de l'organisation sociale en Égypte.

6. Énumérer les différentes catégories de la société égyptienne, en travaillant par « niveau » : partir du bas de l'échelle sociale (les personnes les plus nombreuses) et remonter jusqu'au pharaon. Pour chaque groupe, faire le lien avec ce que l'on a déjà vu à son sujet.

**DOC. D** Texte sur les difficultés rencontrées par les agriculteurs.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# L'Égypte ancienne : la vie quotidienne

Cette nouvelle séquence sur l'Égypte antique permet d'envisager une manière de vivre différente de la nôtre, dans le passé, mais avec des points communs qui montrent que nous en sommes, comme le reste de l'Afrique et de l'Occident, les héritiers directs.

Semaine 14

Durée: 1 heure

Manuel: pages 50-51

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Égypte ancienne

Leçon: l'Égypte: une société structurée – La vie quotidienne en Égypte: les activités paysannes et artisanales, la collecte des impôts

Concepts/Notions: hiérarchie sociale – pharaon – scribe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Fragment d'une peinture murale provenant de la tombe du scribe Ounsou (xv<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), près de Thèbes en Égypte, représentant les travaux agricoles.

1. Les élèves peuvent identifier: en bas, les labours et les semailles; au milieu, la moisson; en haut, le transport de la récolte, le foulage du grain par des bœufs.
2. Les paysans travaillent à la main. Ils utilisent des houes, des araires, des faucilles et des paniers.
3. Ils emploient des bœufs, ici pour fouler le grain.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Détail d'une fresque de la tombe de Nebamun, xiv<sup>e</sup> siècle av. J.-C., représentant des personnes assistant à un banquet en présence de musiciens et de danseurs, Thèbes en Égypte.

4. En haut, des hommes et des femmes assistent à un banquet, tandis que d'autres les servent. En bas, se trouvent des musiciens et des danseuses, pour les divertir.
5. On peut insister sur la différence de vêtements et de coiffure entre les riches qui participent au banquet et le personnel (serveurs et artistes).
6. On voit que les personnes qui participent au banquet sont riches à leurs vêtements, leurs parures et leur inactivité.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. C** Statue d'Hatshepsout, femme pharaon (xv<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), portant la coiffe des pharaons. Sur certaines représentations, elle porte aussi la barbe postiche des pharaons.

7. Décrire l'allure de cette femme, belle, avec un port altier. Décrire sa coiffe, caractéristique des souverains quand ils ne portaient pas la couronne d'Égypte.
8. Le fait qu'elle ait été pharaon montre que les femmes pouvaient avoir une position importante dans la société égyptienne.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## TD 4. Les symboles du pouvoir traditionnel dans ma région

Ces travaux dirigés, prévus par les programmes, sont l'occasion pour les élèves de s'interroger sur les symboles du pouvoir traditionnel dans leur région.

La leçon peut utilement commencer par un rappel des symboles des pharaons d'Égypte :

- la double couronne symbolisant la Haute-Égypte et la Basse-Égypte, parfois remplacée par des coiffes comme celle de Nefertiti ;
- la barbe cérémonielle ou postiche, qui rend l'apparence du pharaon différente de celles des autres Égyptiens, qui sont toujours rasés de près (même la reine Hatshepsout a porté cette barbe postiche quand elle était pharaon d'Égypte) ;
- l'uræus ou cobra protecteur, situé sur le front ;
- le sceptre, composé d'une crosse de berger (bâton avec une extrémité recourbée, car le pharaon dirige son peuple) et le fléau (fouet, car le pharaon a toute autorité sur son peuple).



Ce qui amène ensuite à s'interroger sur les symboles des pouvoirs traditionnels actuels.

Les élèves peuvent préparer un questionnaire (voir propositions de questions 1 à 9) et le soumettre à leur entourage (par exemple, les anciens, les chefs de village...) ou, simplement, partager leurs connaissances personnelles, qui seront alors complétées par l'enseignant.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Semaine 15

Durée: 2 heures

Manuel: pages 52-53

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Égypte ancienne

TD. 4: les symboles du pouvoir traditionnel dans votre région (identification, signification des symboles, attitudes et comportements vis-à-vis de l'autorité traditionnelle)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Chasse-mouches baoulé, Côte d'Ivoire, fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les chasse-mouches, souvent sous la forme d'une queue de bœuf, servent à chasser les mouches, comme leur nom l'indique (un peu comme un éventail), mais ont surtout valeur d'image, car ils prouvent que leur propriétaire possède du bétail.

**DOC. A** Sceptre yombe en ivoire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, République démocratique du Congo.

**DOC. B** Trône en ébène et ivoire d'un chef du Cameroun.

10. Les élèves partagent leurs connaissances personnelles.

11. Les élèves partagent leurs connaissances personnelles.

**DOC. C** Texte sur l'étiquette à la Cour du roi Njoya.

Faire lire et reformuler le texte.

**DOC. D** Texte sur la nomination d'un chef, d'après M. Dupire, *Peuls nomades*, Paris, 1962.

Faire lire et reformuler le texte.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte (1)

Cette séquence et la suivante amènent les élèves à prendre conscience de l'avancée scientifique et technique de l'Égypte antique et de l'héritage que les Égyptiens nous ont laissé.

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 54-55

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Égypte ancienne

Leçon: les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte ancienne

Concepts/Notions: écriture – hiéroglyphes – sciences et techniques – arts et architecture

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Égypte. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Le matériel du scribe: papyrus vierge, couteau à papyrus à tête de canard en cuivre, double godet à encre, plumier contenant des calames taillés dans des roseaux. Pour fabriquer des feuilles, les Égyptiens coupaient des tiges de papyrus, une plante qui pousse sur les berges du Nil, généralement pied dans l'eau. Ils découpaient des lamelles dans l'intérieur de la tige et les laisser baigner dans l'eau. Puis ils les disposaient perpendiculairement pour former une feuille, qu'ils écrasaient pour en ôter l'eau et faisaient sécher.

1. Les élèves décrivent la forme des objets et les matériaux qui les composent.

2. L'exercice permet de comprendre que l'écriture, à cette époque, demandait que l'on trempe sans cesse le roseau dans l'encre; sinon, faute d'encre, il n'écrivait plus.

3. Ce mode d'écriture demande moins de temps, de force et de dextérité que la gravure dans la pierre. En outre, les « messages » sont moins lourds à transporter.

4. Mais il faut sans cesse tremper la plume dans l'encre. Alors que, de nos jours, l'encre arrive automatiquement, depuis un réservoir, vers la pointe d'écriture (gain de temps, moins de risque de taches d'encre sur la feuille...).

**DOC. B** Reconstitution du chantier d'une pyramide. La pyramide est en cours de construction (pas encore de sommet). Des centaines d'ouvriers travaillent sur le chantier. Les pierres sont taillées dans des carrières non loin de là et apportées par bateau sur le Nil. La principale difficulté consiste à monter les matériaux en haut de l'édifice pour achever sa construction.

5. La description se fait du général au particulier puis dans les détails.

6. La reconstitution présente trois hypothèses: la montée par une rampe, qui implique que des centaines, voire des milliers de personnes, tractent les énormes pierres depuis le fleuve (l'hypothèse traditionnelle); des systèmes de levage, dont Hérodote parle dans ses écrits et qui permettaient peut-être de hisser les pierres niveau par niveau; ou encore, hypothèse la plus récente, la fabrication d'un béton de calcaire que des ouvriers montaient ensuite dans des seaux sur l'épaule et qui permettait de fabriquer sur place des pierres artificielles, ressemblant fortement à des pierres de calcaire.

7. Le fait que certaines pyramides soient encore debout 5 000 ans plus tard prouve que les techniques architecturales de l'Égypte antique étaient extrêmement élaborées: les édifices ne se sont pas effondrés.

**DOC. C** Tête de massue égyptienne datant d'environ 3000 av. J.-C. Elle présente un pharaon, coiffé de la couronne blanche d'Égypte et vêtu d'un pagne, portant à la ceinture une queue de taureau, symbole de sa puissance. Il se tient debout, une jambe en avant, et ouvre un canal à l'aide d'une houe.

8. Identifier un canal comme un passage permettant de faire arriver l'eau. Dans une digue, ce creux permet de faire entrer l'eau dans les champs pour l'inonder.

9. Les élèves peuvent commencer par décrire le pharaon, avec sa couronne et son pagne. Puis les élèves identifient son geste: il ouvre le canal avec une houe.

10. Comprendre que le serviteur qui se tient devant lui, avec un panier, se prépare à recueillir la terre que le pharaon va retirer.

11. Repérer deux pousses de papyrus derrière le pharaon (sur une tige, un feuillage en forme d'arc de cercle).

12. Comprendre que les travaux d'irrigation étaient essentiels à la survie de l'Égypte antique: de façon à amener suffisamment d'eau suffisamment longtemps dans suffisamment de champs. Sinon, en cas de faible crue ou de crue trop courte dans le temps, le pays se trouvait en proie à la famine.



## Les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte (2)

Cette séquence, comme la précédente, amène les élèves à prendre conscience de l'avancée scientifique et technique de l'Égypte antique et de l'héritage que les Égyptiens nous ont laissé. On insistera sur l'héritage que représente le calendrier, dont, 5 000 ans plus tard, nous nous servons encore, même s'il a connu quelques aménagements avec le temps.

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 56-57

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Égypte ancienne

Leçon: les avancées scientifiques et techniques dans l'Égypte ancienne

Concepts/Notions: sciences et techniques – arts et architecture

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Égypte. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Fresque, du plafond de la chambre funéraire du pharaon Séthi I<sup>er</sup> (XIII<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) représentant les étoiles, dans la vallée des Rois. Par exemple, les Égyptiens pensaient que le dieu Râ portait le Soleil sur sa tête. Debout sur sa barque, il conduisait l'astre du matin au soir à travers le ciel. Le soir venu, il disparaissait dans les mondes souterrains et devait alors échapper au serpent qui tentait de dévorer l'astre pour l'empêcher de revenir briller au matin.

1. Décrire le plafond, les personnages, les couleurs utilisées...

2. Les élèves identifient des étoiles isolées, des étoiles groupées (constellations) et des « personnages » représentant les signes du zodiaque: notamment, à droite, un lion et un taureau.

**DOC. B** Texte sur l'invention de l'année, d'après Hérodote.

Hérodote (vers 484-420 av. J.-C.) est un voyageur, écrivain et historien grec. Il a consacré une partie de

sa vie à voyager, allant jusqu'en Égypte et dans l'Empire perse, et a rapporté de nombreuses notes de ses voyages, qu'il a par la suite transcrites dans les *Histoires* (ou *Enquêtes*). Son œuvre regorge d'informations géographiques, mythologiques et ethnographiques. Il est reconnu comme l'un des créateurs de l'histoire, puisqu'il a été le premier à adopter une méthode de recherche et d'enquête fondée sur les voyages, l'observation et les témoignages. Mais sa méthode, trop fondée sur les ouï-dire et les mythes, a été remise en cause par Thucydide qui, lui, est considéré comme le véritable père de l'histoire.

3. Identifier l'invention présentée: le calendrier. Bien comprendre qu'un calendrier, qui est une manière de compter le temps, n'est pas « inné » mais résulte bien d'un système élaboré par les humains.

4. Comme le nôtre, le calendrier égyptien comptait une année de 365 jours, divisée en 12 mois.

5. Notre calendrier compte des années bissextiles pour tenir compte du décalage d'un quart de jour environ entre l'année entière et la succession des jours et des nuits.

6. Bien comprendre qu'un calendrier se fonde sur l'observation des astres, notamment du Soleil et de la Lune. On peut préciser aux élèves qu'il existe deux grandes sortes de calendriers dans le monde: les calendriers solaires (fondés sur les mouvements apparents du Soleil) et les calendriers lunaires, fondés sur les phases de la Lune. Ainsi, le calendrier grégorien, que nous utilisons, est un calendrier solaire, alors que le calendrier musulman est lunaire, ce qui explique qu'il se décale chaque année d'une dizaine de jours.

**DOC. C** Bas-relief représentant des instruments médicaux, temple d'Haroëris et Sobek à Kôm Ombo (Égypte), II<sup>e</sup> siècle av. J.-C.

7. Décrire ces instruments. Certains ressemblent à des pinces (pour retirer quelque chose de la peau?), à des pipettes (pour verser quelques gouttes?), à des cuillères (pour administrer un médicament, pour baisser la langue et regarder dans la gorge?) et l'on reconnaît nettement une balance à deux plateaux (pour peser des plantes et fabriquer un médicament?).

8. Ces instruments vieux de plusieurs milliers d'années témoignent que les Égyptiens possédaient une médecine avancée: ils soignaient, fabriquaient des médicaments...



## Intégration 3

Cette activité d'intégration porte sur les TD3 et TD4 et les leçons 4A à 5B.

Semaine 17

Durée: 2 heures

Manuel: page 109

### 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 donnent les définitions demandées: scribe (un fonctionnaire égyptien capable de lire et d'écrire); pharaon (chef suprême, homme ou femme, qui dirigeait le royaume d'Égypte); impôts (l'argent que chacun donne à l'État pour payer les dépenses communes comme l'armée, les fonctionnaires, les routes...); oasis (un petit espace de végétation dans le désert).

2. Les élèves nomment quelques sources sur le passé de l'Égypte antique: les vestiges des pyramides, les statues, les fresques, les objets...; les traces écrites, notamment celles laissées par les scribes (il n'y a pas de sources orales). Les élèves relèvent que les Égyptiens de l'Antiquité utilisaient un système d'écriture, les hiéroglyphes.

3. Les élèves peuvent énoncer quelques éléments qui expliquent la prospérité de l'Égypte. La présence du Nil, fleuve qui a permis la vie dans le désert et la pratique de l'agriculture, favorisant ainsi l'émergence d'une grande civilisation. La société égyptienne, dirigée par un pharaon, bénéficiait d'une administration bien organisée, d'une agriculture prospère, et a développé des connaissances scientifiques et techniques poussées: architecture (construction de palais, de temples, d'immenses pyramides...), techniques d'irrigation, astronomie, médecine...

4. Durant l'Antiquité, l'Égypte était dirigée par un pharaon tout puissant. Le pharaon se faisait aider par une armée puissante et par des fonctionnaires et des scribes, chargés de collecter les impôts. Les plus riches menaient une vie luxueuse dans de vastes palais. Le reste de la population égyptienne était pauvre et travaillait durement. Les femmes avaient une place importante dans la société égyptienne et même une certaine indépendance.

5. Avec leurs mots, les élèves expliquent que, grâce au Nil, la vie était possible dans le désert. L'eau apportée par le fleuve a permis aux Égyptiens de pratiquer l'agriculture, le Nil abondait en poissons et autour, les chasseurs trouvaient de nombreux animaux.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

6. Le problème posé est la crise de l'identité africaine et l'abandon des coutumes. Ne pas se soigner peut entraîner une dégradation de l'état de santé, la mort, la propagation de la maladie au reste de la population.

7. Les croyances anciennes ne reposent pas toujours sur de véritables connaissances scientifiques: c'est le cas lorsque les Égyptiens de l'Antiquité croyaient que le soleil était conduit chaque jour par le dieu Râ sur son char (alors que la Terre tourne sur elle-même). Mais les anciens ont fait d'importantes découvertes qui ont permis de construire les sciences d'aujourd'hui: c'est le cas des connaissances des Égyptiens de l'Antiquité sur l'astronomie, sur la manière de conserver un corps après la mort...

8. La science et la technique sont deux domaines distincts mais interconnectés. La science est l'étude systématique et objective de la nature et du fonctionnement du monde. Elle vise à acquérir des connaissances et à comprendre les principes qui régissent notre univers. Elle repose sur des méthodes rigoureuses, telles que l'observation, l'expérimentation et l'analyse. Ainsi, les anciens Égyptiens avaient une connaissance avancée de l'astronomie. Ils connaissaient l'anatomie humaine et étaient capables de traiter des blessures, des maladies et des infections. En mathématiques, ils utilisaient un système de numération décimale et étaient compétents dans les calculs.

La technique est l'application pratique des connaissances scientifiques pour créer des outils, des machines, des procédés ou des méthodes. Elle utilise ces connaissances pour atteindre des objectifs spécifiques. Ainsi, les anciens Égyptiens sont connus pour leur expertise en matière de construction (pyramides, temples, construits avec des grues, des rampes et des leviers pour soulever et déplacer de lourdes pierres). Ils maîtrisaient le tissage, la fonte, la sculpture sur pierre et l'utilisation de pigments naturels pour la peinture. Ils ont développé des techniques sophistiquées d'irrigation pour cultiver des terres le long du Nil.

9. Les élèves donnent quelques arguments en faveur de la médecine traditionnelle, une autre voie susceptible d'apporter la guérison: la plupart des médicaments modernes sont issus des plantes et des écorces; certains médecins traditionnels ont la réputation d'avoir dompté des maladies redoutables.

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



## La religion de l'Égypte ancienne : le polythéisme

Cette séquence permet aux élèves de découvrir l'incredible diversité des croyances au fil de l'histoire humaine. Certains élèves s'étonneront peut-être du polythéisme des Égyptiens, ce qui nécessitera des éclaircissements de la part de l'enseignant. On veillera bien à parler « des dieux et des déesses » pour qu'il soit clair que les divinités égyptiennes n'étaient pas toutes masculines.

**Semaine 19**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 58-59

### Rappel des programmes

**Chapitre:** l'Égypte ancienne

**Leçon:** la religion de l'Égypte ancienne – Une religion polythéiste, le rôle des prêtres et l'importance de la religion dans la vie quotidienne

**Concepts/Notions:** polythéisme

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Égypte. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Illustration représentant les principaux dieux et déesses d'Égypte.

Amon-Râ, dieu à tête de faucon, est le dieu du Soleil, qu'il porte sur la tête. Comme lui, il disparaît chaque soir pour renaître au matin: il est donc éternellement jeune et fort. Il est le créateur du monde et le père des pharaons.

Bastet, à tête de chatte ou de lionne, est la déesse du Foyer. C'est la fille de Râ.

Thot, avec sa tête d'ibis (oiseau au long bec), est le dieu du Savoir et de l'Écriture, parfois celui de la Lune. Il est le protecteur des scribes.

Osiris, dieu des Cultures et de l'Abondance, est tué par Seth, son frère jaloux de lui. Celui-ci découpe son corps en morceaux et les disperse aux quatre coins du monde, mais Isis, la femme d'Osiris, les retrouve et le reconstitue pour le ressusciter. Depuis, il est surtout le dieu des Morts et de l'Enfer (le séjour des morts), celui qui permet la vie dans l'au-delà. Il est le père d'Horus (leçon suivante).

Isis est à la fois la sœur et l'épouse du dieu Osiris, qu'elle sauve de la mort. Reine et magicienne, elle

porte une couronne en forme de trône. C'est la mère d'Horus.

Horus, fils d'Isis et d'Osiris, est le dieu à tête de faucon. Pour rétablir l'ordre en Égypte après le meurtre de son père, il combat le dieu Seth et perd ainsi un œil.

Hiéroglyphe « nom d'Horus » = nom du pharaon

Anubis, à tête de chacal, est le dieu des Funérailles et des Tombes. C'est lui qui guide les âmes dans le royaume des morts (leçon suivante).

1. Décrire les dieux, identifier l'animal correspondant à leur tête et retrouver les symboles.

2. Les élèves connaissent sans doute plutôt des religions monothéistes (christianisme, islam), mais on peut leur présenter l'hindouisme (Krishna, Vishnou...) qui compte plus d'un milliard de croyants.

**DOC. B** Le temple de Ramsès II à Ouadi es-Seboua, en Nubie au XIII<sup>e</sup> siècle av. J.-C.

3. Décrire les formes géométriques et la symétrie. Le temple est immense mais l'angle de vue ne le montre pas.

4. Décrire les sphinx qui se trouvent devant: un corps de lion, pour chacun, et une tête de pharaon, que l'on identifie à la couronne portée sur la tête.

**DOC. C** Bas-relief représentant le pharaon Séthi (XIII<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) présentant des offrandes aux dieux Osiris (assis) et Horus (debout derrière lui), temple d'Abydos, Égypte.

5. Repérer et décrire le pharaon Séthi (à gauche): il porte un pagne, des sandales et la couronne des pharaons, et présente des offrandes au dieu en face de lui.

6. Repérer le dieu assis: le document A nous permet de l'identifier grâce à son habit blanc et sa couronne de pharaon. Il s'agit d'Osiris.

7. Repérer le dieu debout derrière lui: il a une tête de faucon et une couronne de pharaon. Le document A nous permet de l'identifier: c'est Horus, le fils d'Osiris.

8. Comprendre que le pharaon apporte des offrandes aux dieux pour obtenir leurs bonnes grâces, leur bénédiction, leur aide...

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## La religion de l'Égypte ancienne : le culte des morts

Cette séquence permet aux élèves de découvrir l'incredible diversité des croyances au fil de l'histoire humaine, mais aussi de commencer à aborder la notion d'héritage dans ce domaine. En effet, les Égyptiens ont été parmi les premiers peuples à s'interroger sur la possibilité de poursuivre leur vie après la mort.

Semaine 19

Durée : 1 heure

Manuel : pages 60-61

### Rappel des programmes

Chapitre : l'Égypte ancienne

Leçon : la religion de l'Égypte ancienne – Le culte des morts

Concepts/Notions : polythéisme – l'au-delà – momification – pyramide

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Égypte. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte sur la légende d'Osiris.

1. Les trois principaux personnages sont Osiris, sa femme Isis et son frère Seth.

2. La question est l'occasion d'apprendre à reformuler mais aussi à synthétiser.

3. Repérer Osiris sur le document B, à droite, assis sur son trône. L'histoire nous fait comprendre qu'il est habillé de blanc car il est enveloppé des bandelettes que lui a mises Isis (il est toujours représenté ainsi).

4. L'histoire nous fait comprendre qu'il porte la couronne des pharaons car il est devenu pharaon lors du partage du monde entre son frère et lui. Il est toujours représenté ainsi.

**DOC. B** Le jugement d'Osiris, papyrus du XIII<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Les Égyptiens pensaient qu'après la mort, l'âme du défunt effectuait un dangereux voyage pour gagner le royaume des Morts, enfoui sous la terre. Elle passait par sept passages comportant chacun trois portes, protégées par de terribles gardiens. Pour franchir les épreuves qui l'attendaient, le défunt devait prononcer des prières magiques. S'il ne les avait pas bien apprises avant de mourir, ses proches déposaient dans sa main un papier (une sorte de pense-bête ou d'anti-sèche) avec les formules à prononcer !

5. Repérer la défunte, avec une robe blanche et une perruque.

6. Anubis, que l'on reconnaît à sa tête de chacal, la tient par la main et la conduit vers la droite.

7. Repérer Anubis sous la balance, le cœur de la défunte dans un pot sur le plateau gauche de la balance, sur la page de gauche, la plume dans la balance sur la page de droite. La balance semble équilibrée.

8. Repérer le dieu Thot, avec sa tête d'ibis, qui se tient debout et note le résultat comme le ferait un scribe.

9. Repérer la déesse Ammout, avec son corps d'hippopotame, sa tête de crocodile et ses pattes de lion : elle se tient prête à dévorer la défunte si son cœur est trop lourd.

10. Repérer, à droite, Horus, le dieu à tête de faucon qui conduit la défunte vers Osiris, assis, et Isis, debout derrière lui.

11. En conclure que la défunte est admise dans le royaume des Morts, auprès d'Osiris.

**DOC. C** Momie dans un sarcophage.

12. Décrire la momie, noircie par le temps et entourée de bandelettes, et le sarcophage dans lequel elle est entreposée.

13. Comprendre que le corps d'un mort mis dans la terre pourrit et se décompose.

**DOC. p. 14** Les pyramides de Gizeh et le Grand Sphinx, près du Caire, en Égypte. Datant de 2500 av. J.-C., les pyramides (dont la plus grande, Kheops, mesure 147 mètres de haut) servaient de tombeaux aux pharaons. Le Sphinx, sculpture qui date de la même époque, est une créature mythologique à corps de lion et, ici, avec la coiffe d'un pharaon.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



Cette séquence, comme la suivante, met l'accent sur l'une des plus anciennes civilisations africaines connues. Elle permet de montrer que, dans l'Antiquité, les peuples noirs d'Afrique ont développé des royaumes puissants et prospères. On pourra évoquer le fait qu'il en existe certainement d'autres mais que, faute d'écriture, ils n'ont pas laissé de traces connues de nous pour le moment.

Semaine 20

Durée: 2 heures

Manuel: pages 62-63

### Rappel des programmes

Chapitre: l'héritage des royaumes du Haut Nil

Leçon: Koush et Méroé (organisation, croyances).

Concepts/Notions: candaces – succession matrilineaire

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer Koush, au sud de l'Égypte étudiée précédemment. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte d'Hérodote.

Hérodote (vers 484-420 av. J.-C.) est un voyageur, écrivain et historien grec. Il a consacré une partie de sa vie à voyager, allant jusqu'en Égypte et dans l'Empire perse, et a rapporté de nombreuses notes de ses voyages, qu'il a par la suite transcrites dans les *Histoires* (ou *Enquêtes*). Son œuvre regorge d'informations géographiques, mythologiques et ethnographiques. Il est reconnu comme l'un des créateurs de l'histoire, puisqu'il a été le premier à adopter une méthode de recherche et d'enquête fondée sur les voyages, l'observation et les témoignages. Mais sa méthode, trop fondée sur les oui-dire et les mythes, a été remise en cause par Thucydide qui, lui, est considéré comme le véritable père de l'histoire.

1. La reformulation permet de s'assurer que les élèves ont bien compris l'histoire et leur apprend à synthétiser un récit.

2. Les signes de la richesse de Koush sont: des chaînes en or pour les prisonniers, les soins apportés au corps des morts, mais aussi la durée de vie (qui signe un haut niveau de vie).

3. Plusieurs éléments semblent fantaisistes: les

chaînes en or (car, si l'or était courant à Koush, il s'agit d'un métal mou, donc peu propice à la fabrication de chaînes) et la durée de vie (même avec la qualité des soins médicaux dans les pays riches, l'espérance de vie actuelle est bien inférieure aux 120 ans annoncés par le texte).

**DOC. B** Tablette en écriture méroïtique, vers 700-300 av. J.-C. Au cours du dernier millénaire av. J.-C., les Koushites ont mis au point une écriture phonétique, beaucoup simple à utiliser que les hiéroglyphes.

**DOC. C** Les pyramides de Méroé, ancienne capitale de Koush, dans le Sahara, actuel Soudan.

4. Les pyramides sont pointues, pas très hautes, en partie détruites par le temps, avec une entrée qui rappelle celle des temples égyptiens.

5. Deux éléments ressemblent à ceux de la culture égyptienne: les pyramides elles-mêmes et l'entrée qui signe l'architecture égyptienne.

6. La principale différence entre les pyramides de Koush et celles de l'Égypte tient à leur forme: les pyramides de Koush sont plus étroites, avec des versants plus raides.

**DOC. D** Taharka (statue en bronze, VII<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), roi de Napata et pharaon d'Égypte de 690 à 665 av. J.-C. Taharka porte une calotte caractéristique des rois koushites, avec deux cobras, insignes des pharaons. Il présente une offrande à Hemen, dieu guerrier koushite adopté dans toute l'Égypte. Ce dernier a tué à coups de harpon l'hippopotame du dieu Seth, qui représente les forces du mal. Il est souvent représenté avec l'apparence d'Horus, sous la forme d'un faucon.

7. Les élèves décrivent les deux éléments: l'homme agenouillé tenant des offrandes et l'oiseau. On leur indique ensuite qu'il s'agit respectivement de Taharka et du dieu Hemen.

8. On note les ressemblances avec la culture égyptienne: un dieu faucon, un pharaon avec une coiffe ornée de cobras.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



Cette séquence, comme la précédente, met l'accent sur l'une des plus anciennes civilisations africaines connues. On insistera sur le fait que l'Éthiopie contemporaine est l'héritière directe du royaume d'Axoum : elle est l'un des plus anciens États du monde qui n'a jamais cessé d'exister, au même titre, notamment, que la Chine qui sera abordée plus loin dans l'année.

Semaine 20

Durée : 1 heure

Manuel : pages 64-65

**Rappel des programmes**

Chapitre : l'héritage des royaumes du Haut Nil

Leçon : Axoum (organisation et croyances)

Concepts/Notions : christianisme

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer Axoum. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Les hauts plateaux éthiopiens.

1. La description permet de constater que le relief est escarpé : les monts, les pentes raides, le découpage extrême du relief.

2. Les élèves comprennent qu'une invasion est difficile dans une zone escarpée : les troupes doivent sans cesse monter et descendre (ce qui les ralentit) ou passer entre les monts (ce qui fait passer moins de soldats à la fois et les rend très vulnérables aux attaques). Cette situation géographique exceptionnelle explique que, dans son histoire et jusqu'à aujourd'hui, Axoum puis l'Éthiopie ont très rarement été attaqués par des pays tiers et pour ainsi dire jamais vraiment dominés par eux.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Carte du massif éthiopien permettant de situer l'ensemble des lieux nommés dans la leçon.

3. La ville d'Axoum se situe au nord du massif éthiopien.

4. La question permet de situer les lieux et de réviser les points cardinaux et les directions intermédiaires. Axoum se trouve à l'ouest de la mer Rouge, au sud de la mer Méditerranée, au nord-ouest de l'océan Indien.

5. Axoum se trouve au sud ou sud-est de l'Égypte et de Koush, et à l'ouest de l'Arabie.

**DOC. C** Ruines du palais de Dungur, palais de la reine de Saba nommée Makeda.

Les élèves peuvent décrire le site puis on pourra leur expliquer que ce bâtiment couvrait plus de 3 000 m<sup>2</sup>, avec des cours à l'intérieur, et s'élevait sur deux niveaux (rez-de-chaussée et premier étage). Certaines pièces demeurent mystérieuses car elles n'avaient pas de porte : peut-être y accédait-on par des échelles.

**DOC. D** Stèle ou obélisque d'Axoum. D'immenses stèles ou obélisques de ce type, taillées dans un seul bloc de pierre, indiquaient l'emplacement des tombes des rois et des membres importants de l'aristocratie. En 1937, les Italiens ont tenté de coloniser l'Éthiopie. Victorieux, ils ont emporté avec eux l'obélisque et l'ont installé à Rome. Mais leur défaite après la Deuxième Guerre mondiale les a obligés à renoncer à l'Éthiopie, qui a recouvré son indépendance. L'Éthiopie a cependant dû réclamer durant plusieurs décennies cette stèle avant qu'elle ne leur soit restituée en 2008.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Dossier 2. Le travail des métaux (1 et 2)

Ces deux séquences mettent en avant l'incroyable transition qu'a représenté le travail des métaux. Désormais, les peuples forgerons étaient en capacité de fabriquer plus aisément et en plus grand nombre des outils et des armes, mais aussi de les réparer.

Semaine 21

Durée: 2 heures

Manuel: pages 66-69

### Rappel des programmes

Chapitre: l'héritage des royaumes du Haut Nil

Dossier 2: le travail des métaux (les techniques traditionnelles de production du fer, les productions de la forge)

Concepts/Notions: métallurgie

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Le travail consistera à lire le dossier pas à pas, en identifiant les documents qui illustrent chaque thématique. On demandera aux élèves de décrire les visuels et de retrouver en quoi ils illustrent le dossier. Pour le texte, on en fera une lecture collective puis une reformulation individuelle.

**DOC. A** Bijou égyptien en forme de scarabée.

Proposition d'exploitation: faire lire le texte qui précède puis observer et décrire le bijou.

1. Décrire le bijou: sa forme animale, son allure, le métal dont il est fait (de l'or), son esthétique...

**DOC. B** Cuiller en métal, Afrique du Sud.

Burin en fer Afrique du Sud.

Monnaie-croisette en cuivre du Katanga (République démocratique du Congo), XIX<sup>e</sup> siècle.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire les visuels. Demander aux élèves d'expliquer à quoi ils peuvent servir.

2. Décrire un à un ces objets: leur forme, leur usage, les métaux dont ils sont faits mais aussi les traces de leur ancienneté

**DOC. C** Météorite ferrugineuse tombée en Namibie.

Une météorite est un objet constitué de roche et de métal qui circule dans l'espace. Quand il subit l'attraction de la Terre, il peut voir sa course déviée et atteindre la surface de la Terre. Généralement, il brûle et fond au contact de son atmosphère, créant une traînée de lumière que l'on appelle « étoile filante », ou encore éclate en milliers de morceaux.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire cette météorite. Vérifier que les élèves savent de quoi il s'agit.

**DOC. D** Un chercheur d'or.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire ce chercheur d'or et sa manière de tamiser l'eau qu'il a récupérée dans la rivière (le plus souvent, ce tamisage se fait directement dans le cours d'eau).

**DOC. E** Récupération de ferrailles en vue de recyclage.

Proposition d'exploitation: demander aux élèves s'ils ont déjà vu un site de recyclage des déchets (notamment des déchets métalliques) et le leur faire décrire.

**DOC. F** Mine à ciel ouvert à Madagascar.

Proposition d'exploitation: les élèves doivent comprendre que l'exploitation à ciel ouvert a été la première forme d'exploration des mines mais que, par la suite, on a creusé des puits et des galeries pour chercher les minéraux de plus en plus profondément dans le sol.

3. Décrire les différentes origines des métaux utilisés et leur intérêt: en particulier, le recyclage permet de ne plus exploiter à outrance le minerai, au risque d'épuiser les ressources.

**DOC. G** Fonte du fer et soufflage sur la forge, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire le document. Demander aux élèves de mimer le soufflage pour vérifier qu'ils ont bien compris.

**DOC. H** Forgerons dans un village de l'Adamaoua, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire la gravure.

**DOC. I** Description des techniques traditionnelles et modernes d'extraction du minerai de fer.

Proposition d'exploitation: faire lire le texte, expliciter les mots incompris puis demander aux élèves de reformuler pour vérifier qu'ils ont bien compris.

**DOC. J** Forgeron touareg dans le sud de l'Algérie.

Proposition d'exploitation: faire observer et décrire ce forgeron. Demander aux élèves de décrire le travail d'un forgeron de leur connaissance.

**DOC. K** La métallurgie dans l'Égypte antique, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

Proposition d'exploitation: le document est l'occasion de réexploiter l'ensemble des connaissances acquises par l'étude de ce dossier.

4. Les élèves peuvent comparer les documents et les méthodes de travail des forgerons.

**Exploitation complémentaire:** organiser la visite d'une forge dans la localité de l'établissement.



## La Grèce antique : l'expérience démocratique

Autrefois, le programme d'histoire prévoyait une étude détaillée de la civilisation grecque. Désormais, pour une meilleure efficacité, le propos se concentre exclusivement sur les héritages que nous avons tirés de cette civilisation. Après une rapide présentation dans le temps et l'espace de la civilisation grecque, cette première séquence est consacrée à l'expérience démocratique, à la fois pionnière pour l'époque en même temps que très limitée (voir paragraphe 3).

Semaine 22

Durée : 1 heure

Manuel : pages 72-73

### Rappel des programmes

Chapitre : les civilisations d'Europe

Leçon : la Grèce antique – L'expérience démocratique

Concepts/Notions : démocratie

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la Grèce en Europe. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Le Pnyx, colline sur laquelle les citoyens d'Athènes se réunissaient pour débattre et voter, avec la colline de l'Acropole à l'arrière-plan.

1. Commencer par situer la Grèce dans l'espace (planisphère). Elle se trouve dans le sud de l'Europe.
2. Situer dans le temps la civilisation grecque (de -3000 au début de notre ère) puis la démocratie athénienne (elle commence vers -500).
3. Décrire la colline, le paysage et remarquer la présence de murets (des gradins), qui permettaient de s'asseoir pour débattre confortablement.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Texte de Thucydide, « père » de l'histoire, 5<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Thucydide (vers -460 - vers -400) était athénien et a été banni d'Athènes. Considéré comme le « père » de l'histoire, c'est lui qui a fondé la méthode historique sur les faits et non plus sur les légendes, à la différence d'Hérodote qui a fait la part belle aux rumeurs, oui-dire et légendes surnaturelles.

Lire le texte, expliquer les mots éventuellement inconnus, puis interroger les élèves sur ce qui définit la démocratie : le fait que les décisions ne soient pas le fait d'un souverain ou d'un groupe de personnes mais celui de l'ensemble des citoyens.

Expliciter : en démocratie, les décisions se prennent à la majorité.

**DOC. C** Rondelle de céramique dite « ostrakon » portant le nom d'une personne que l'on souhaite bannir de la cité (ici, Thémistocle, vers 480-460 av. J.-C.).

Comprendre le principe du bannissement : il permettait d'exclure, de renvoyer de la cité toute personne suspectée de vouloir prendre le pouvoir par la force ou l'ascendant sur les autres, mais a fini par être utilisé pour chasser toute personne que l'on n'aimait pas.

On pourra montrer aux élèves que du mot « ostrakon » a dérivé notre mot « ostracisme », le fait d'exclure des gens d'un groupe ou de les déconsidérer.

**DOC. D et E** Deux textes sur la condition des femmes et celle des esclaves.

4. Constaté le peu d'égard que les auteurs ont pour les femmes (finalement tout juste bonnes à rester à la maison) et les esclaves (nés pour obéir).
5. Les esclaves sont comparés à des objets puis à des animaux.
6. Ces deux textes permettent d'ouvrir un débat en classe sur l'importance de l'égalité en droits (dans notre société, tout le monde a le même statut et les mêmes droits) et sur l'égalité entre les sexes et la nécessaire lutte contre les préjugés envers les femmes.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

## Intégration 4

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 6A à 8A et sur le dossier 2.

**Semaine 23**

**Durée:** 2 heures

**Manuel:** page 110

### 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 écrivent les définitions demandées: polythéisme (la croyance en plusieurs dieux); métallurgie (la fabrication des objets en métal); candaces (les reines chez les Koushites, des femmes pharaon); matrilineaire (qui se transmet des parents vers les enfants de la mère); succession (le fait de transmettre un pouvoir, une responsabilité, un bien); démocratie (le gouvernement de la cité par les citoyens eux-mêmes); dynastie (l'ensemble des rois appartenant à la même famille).

2. Les élèves relèvent que, dans l'Égypte antique comme dans les royaumes de Koush et de Méroé, les femmes pouvaient accéder aux fonctions dirigeantes. Dans ces derniers royaumes, la succession était matrilineaire. En Égypte, les femmes avaient une place importante. Elles pouvaient exercer des métiers variés: certaines étaient fonctionnaires, scribes, médecins et même pharaon. Elles pouvaient être propriétaires de leurs champs, de leurs entreprises et gérer elles-mêmes leurs richesses.

3. Koush se trouvait à un carrefour d'échanges entre l'Afrique tropicale, l'Égypte, la mer Méditerranée et la mer Rouge. Sa richesse reposait sur l'élevage (bœufs, brebis, chèvres et, plus tard, chameaux); l'agriculture (orge, blé, sorgho, légumes, fruits, coton...), qui bénéficiait de sols fertiles et de l'eau du Nil; les mines (or, pierres précieuses...) et les carrières de pierre, que l'on vendait aux régions autour, notamment à l'Égypte; l'artisanat (céramiques, tissus, sculptures, bijoux...); le commerce (ivoire, ébène, plumes d'autruches...).

4. Les élèves identifient que l'ancien royaume d'Axoum correspond à l'actuelle Éthiopie. Selon la légende, le royaume d'Axoum a été fondé par le roi Ménélik, fils de la reine de Saba (l'un des royaumes d'Arabie) et de Salomon, roi des Hébreux.

5. Les élèves tracent une frise chronologique sur laquelle ils placent la période de l'Antiquité grecque (3000 av. J.-C. au 1<sup>er</sup> siècle av. J.-C.).

6. La technique traditionnelle du travail du fer consiste à disposer dans un haut-fourneau de la latérite, riche en métal, mélangée avec un combustible comme le charbon de bois. On y met le feu et on l'entretient sans discontinuer pendant au moins 48 heures, à l'aide de soufflets qui projettent l'air dans le conduit. Le métal, lentement fondu et purifié, coule hors du haut-fourneau. On le laisse refroidir, on le frappe longuement pour le durcir puis on le forge, généralement sous la forme de barres, qui servaient autrefois de réserves de métal travaillé.

7. Autrefois à Athènes, tous les citoyens participaient aux décisions concernant la cité. On considère donc Athènes comme le « berceau de la démocratie » ou le gouvernement de la cité par les citoyens eux-mêmes.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

8. Le problème posé est en lien avec le programme officiel dans les rubriques « familles de situation » et « situations à titre indicatif »: ici, la crise de l'identité africaine et l'abandon des coutumes traditionnelles. La situation fait référence aux communautés qui abandonnent les pratiques anciennes et perdent leurs caractéristiques. Cela peut entraîner une perte de repères, une remise en cause systématique de l'organisation sociale, une absence de repères culturels, un sentiment de solitude et de découragement.

9. Les élèves comparent la place des femmes dans l'Égypte antique comme dans les royaumes de Koush et de Méroé, avec celle des femmes dans leur région: certaines femmes occupent-elles des fonctions dirigeantes? Accèdent-elles à tous les métiers? Peuvent-elles être propriétaires terriennes? Gèrent-elles elles-mêmes leurs biens? La succession est-elle matrilineaire?

10. La technique traditionnelle du travail du fer consiste à chauffer le minerai à très haute température de manière à récolter le fer fondu puis à le façonner à la forme désirée. Pour durcir le métal, il faut ensuite longuement le marteler. Certaines sociétés travaillent encore ainsi de nos jours car c'est la seule méthode qu'elles connaissent et que le savoir ancestral s'est transmis de génération en génération.

11. L'enseignant adapte les solutions proposées au contexte socioculturel de la localité.

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





## Les apports de la Grèce antique (1)

L'étude des legs de la Grèce antique se poursuit ici avec les apports intellectuels de la Grèce : la philosophie, la pensée, les sciences et les découvertes.

Semaine 25

Durée : 1 heure

Manuel : pages 74-75

### Rappel des programmes

Chapitre : les civilisations d'Europe

Leçon : la Grèce antique – Ses apports (la philosophie, la littérature)

Concepts/Notions : littérature – arts et architecture – philosophie

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la Grèce. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Détail tiré d'une fresque de Raphaël, *L'école d'Athènes*, 1509-1511, représentant Platon à gauche et Aristote, à droite. Platon lève le doigt vers le ciel pour figurer l'importance de la pensée, tandis qu'Aristote étend sa main au-dessus du sol, pour rappeler l'importance de l'observation : la pensée et l'observation sont ainsi figurées comme complémentaires.

Platon (vers -428 - vers -347) est l'un des plus grands penseurs de l'histoire de la philosophie. Athénien, il a été l'élève de Socrate et le maître d'Aristote. Pour lui, le plus important est la connaissance des idées, qui doit guider toute notre action.

Aristote, son élève (vers -385 - -322), a travaillé sur la logique, le langage et le raisonnement, en donnant une place prioritaire à l'observation.

1. Des deux personnages au centre de la fresque, Platon se trouve à gauche : c'est un vieil homme avec une tunique violette et une toge rose.

2. Aristote est le second personnage de face, avec une robe marron et une toge bleue. Beaucoup plus jeune, il a été l'élève de Platon.

3. Les élèves font le lien avec les leçons sur l'Égypte de l'Antiquité : les savants de l'Égypte ramenaient tout à la religion et pensaient que les dieux et les déesses étaient à l'origine de toute chose : les phénomènes naturels, les maladies...

**DOC. B** Texte sur la caverne de Platon. L'allégorie de la caverne est une histoire philosophique imaginée par le philosophe grec Platon pour expliquer sa théorie de la réalité et de la connaissance. Cette allégorie symbolise la condition humaine et l'importance de la connaissance. Platon affirme que la véritable réalité est invisible aux sens et qu'il faut se libérer des illusions pour accéder à la vérité. Il met en garde contre l'ignorance et l'attachement à des croyances trompeuses. L'allégorie de la caverne invite chacun à remettre en question les apparences et à chercher une connaissance plus profonde et authentique. En résumé, l'allégorie de la caverne de Platon est une métaphore puissante qui invite à s'affranchir des illusions et à chercher la vérité au-delà des apparences. Elle souligne le rôle crucial de la connaissance dans la quête de la réalité et la nécessité de guider les autres vers cette compréhension.

4. La reformulation du texte permet de vérifier que les élèves ont bien compris le texte.

**DOC. C** Texte sur la méthode de l'histoire fondée par Thucydide. Thucydide (vers -460 - vers -400) était athénien et a été banni d'Athènes. Considéré comme le « père » de l'histoire, c'est lui qui a fondé la méthode historique sur les faits et non plus sur les légendes, à la différence d'Hérodote qui a fait la part belle aux rumeurs, oui-dire et légendes surnaturelles.

5. La question permet de vérifier que les élèves ont bien compris la méthode de Thucydide : fonder la connaissance du passé sur des faits établis.

6. Thucydide est considéré comme le « père » de l'histoire car c'est lui qui a fondé cette manière de pratiquer la science historique, méthode que nous utilisons encore de nos jours.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---





## Les apports de la Grèce antique (2)

L'étude des legs de la Grèce antique se poursuit maintenant avec la littérature, « inventée » par les Grecs, les arts, notamment l'architecture, et les Jeux olympiques qui, s'ils ont été relancés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par Pierre de Coubertin, sont bien une invention datant de la Grèce antique.

Semaine 25

Durée: 1 heure

Manuel: pages 76-77

### Rappel des programmes

Chapitre: les civilisations d'Europe

Leçon: la Grèce antique – Ses apports (les sciences, les arts, les JO)

Concepts/Notions: démocratie – sciences et techniques – littérature – arts et architecture – philosophie

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la Grèce. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte adapté de l'*Odyssée* et céramique grecque représentant Ulysse, attaché au mât de son bateau, et une sirène volant devant lui, vers 480 av. J.-C.

L'*Odyssée* est une épopée en vers écrite par Homère au VII<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Elle raconte le retour difficile du héros Ulysse, vainqueur de la guerre de Troie, ce qui lui vaut la colère du dieu de la Mer, Poséidon. Cet épisode se passe lors de son périple pour rejoindre l'île d'Ithaque.

Dans la mythologie grecque, les sirènes étaient des monstres, moitié femme et moitié oiseau. Dans la mythologie nordique (Europe du Nord), elles étaient moitié femme moitié poisson. On pense que l'histoire du chant des sirènes se fonde sur le chant très mélodieux des baleines qui, parfois, entrent en Méditerranée.

1. La reformulation permet de vérifier que les élèves ont compris l'histoire et leur apprend à synthétiser.

2. Les élèves identifient les parties surnaturelles de l'histoire: l'existence de sirènes, moitié femme et moitié oiseau.

3. Les élèves comparent le récit avec le vase et retrouvent Ulysse, attaché au mât, et ses marins qui rament (celui à droite semble tenir le gouvernail).

4. On peut repérer trois sirènes: une, tête en bas, devant Ulysse; une en haut à gauche et une en haut à droite, posées sur des nuages.

**DOC. B** Le temple du Parthénon sur la colline de l'Acropole à Athènes, Grèce.

Le temple du Parthénon a été construit entre -447 et -432. Il est fait de marbre blanc et dédié à Athéna, déesse de la Guerre et de la Sagesse. Il se trouve sur la colline de l'Acropole (dont le nom signifie « ville haute »), situé à 156 m au-dessus du niveau de la mer, à côté d'autres monuments.

5. Les élèves constatent que la colline, naturelle, a été renforcée par un mur.

6. Les Athéniens pouvaient voir le temple depuis la ville, car il se trouvait en hauteur.

7. Les temples grecs étaient généralement tous de forme rectangulaire.

8. Les élèves constatent la dégradation du temple, qui est en partie en ruine, du fait des ravages du temps. On en profitera pour leur dire qu'une partie du temple (un vaste ensemble de bas-relief) a été emportée par les Anglais lors d'une guerre et se trouve dans un musée à Londres: on fera un intéressant parallèle avec les œuvres d'art africaines emportées par les colons, qui se trouvent en masse dans les musées européens.

**DOC. C** Myron, le *Discobole*, bronze grec, vers 450 avant Jésus-Christ, copie romaine en marbre réalisée par Lancellotti, vers 120 après Jésus-Christ.

9. Les élèves peuvent décrire l'homme, sa position, ce qu'il fait...

10. S'ils ne l'ont pas déjà fait, les élèves repèrent le disque (5 kg) que l'athlète doit lancer le plus loin possible.

11. S'ils ne l'ont pas déjà fait, les élèves constatent que cet athlète est nu: c'est ainsi que, dans l'Antiquité, les athlètes participaient à la compétition (à l'époque, les pantalons, les shorts et les tee-shirts n'existaient pas; les tuniques et toges n'étaient pas pratiques pour le sport).

12. Les élèves pointent la forme et les proportions du corps, des membres, les muscles, les côtes...

13. Les Jeux olympiques modernes ont été relancés par Pierre de Coubertin au XIX<sup>e</sup> siècle. Les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles: ils ont lieu tous les 4 ans, ils rassemblent des sportifs et des sportives venus du monde entier, il y a de nombreuses épreuves, en été mais aussi en hiver (ski...).

14. De nos jours, les sportifs et les sportives représentent leurs pays respectifs.



## Dossier 3A.

### L'apport de Rome : le droit et l'art militaire

Comme pour la Grèce antique, l'étude de la civilisation romaine passe ici par le crible trois legs importants de cette ancienne civilisation : le droit, l'art militaire et les travaux publics. L'ensemble du dossier, qui fait 4 pages, peut être traité en une heure, conformément au découpage des programmes.

Semaine 26

Durée : 1 heure à partager avec la séquence suivante.

Manuel : pages 78-79

#### Rappel des programmes

Chapitre : les civilisations d'Europe

Dossier 3 : l'apport de Rome (le droit et l'art militaire)

#### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Commencer par situer Rome dans le temps et l'espace : la ville a étendu son influence sur un immense territoire et a durablement marqué toute l'histoire de l'Occident, mais aussi celle de l'Afrique du Nord, de l'Égypte et du Proche-Orient.

**DOC. A** La loi des douze tables : premier corpus de droit romain, elle a été rédigée vers -45. Auparavant, les conflits étaient tranchés par les détenteurs du pouvoir religieux, de manière subjective et pas toujours juste.

1. La question incite à une reformulation pas à pas, de manière à s'assurer que les élèves ont bien compris le texte.

2. Les élèves constatent la différence de traitement entre un citoyen (un homme libre) et un esclave : pour un vol, un homme libre est fouetté, alors qu'un esclave est mis à mort. Cela montre que, même si la loi voulait assurer une égalité de traitement entre les citoyens, elle traitait les esclaves comme des êtres inférieurs.

3. Les élèves explicitent les différentes sanctions. On notera que la peine de mort ne peut être prononcée que par un juge.

4. Les élèves énoncent, s'ils les connaissent, les différents types de sanctions prévus par la loi camerounaise : amendes, prison, peine de mort, parfois réparation ou travail d'intérêt général (loi du 12 juillet 2016 portant Code pénal). Ces sanctions et leur gradation diffèrent en fonction du type de délit ou de crime commis.

5. Les élèves expriment librement leur opinion mais doivent la justifier. Par exemple : je trouve anormal que les enfants soient fouettés car ils sont trop jeunes pour comprendre ce qu'ils font ; cela me choque qu'un

propriétaire puisse abandonner son animal, car il en est responsable et ce serait une punition pour l'animal, qui, lui, n'est pas responsable.

**DOC. B** Reconstitution d'une « légion » romaine, constituée de 10 « cohortes » comportant chacune 400 à 500 soldats.

6. Les élèves décrivent le centurion (officier) au premier plan, habillé de rouge, portant des sandales, protégé par une cuirasse sur le torse, un casque et un bouclier, armé d'une lance et d'une épée courte.

7. La légion derrière lui se déplace en ordre parfait, signe que l'armée est organisée et disciplinée (ce qui n'était pas le cas des armées ennemies).

8. Derrière eux, le camp est, lui aussi, très organisé, avec des tentes pour le repos des soldats, et des fortifications et des fossés pour les protéger des attaques.

**DOC. C** La « tortue ». Par cette formation, les soldats utilisent leurs boucliers pour se protéger des attaques frontales (devant) et des lanciers de flèches et de javalots (au-dessus). Ils peuvent ainsi avancer sur le terrain sans trop risquer d'être blessés.

9. Cette formation s'appelle la tortue car les boucliers forment comme une carapace autour du groupe de soldats.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## Dossier 3B.

# L'apport de Rome : les travaux publics

La suite du dossier sur les apports de Rome se concentre sur les travaux publics, notamment les routes, les viaducs et les grands travaux pour la construction de monuments.

Semaine 26

Durée : 1 heure à partager avec la séquence précédente.

Manuel : pages 80-81

### Rappel des programmes

Chapitre : les civilisations d'Europe

Dossier 3 : l'apport de Rome (les travaux publics)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. D** Le forum de Rome. Construit de la fin du VII<sup>e</sup> siècle avant J.-C. au début de notre ère, le Forum de Rome était le centre de la vie économique, politique, judiciaire et religieuse de la ville (et de l'empire). C'est là que se déroulaient les assemblées politiques, les discours, les cérémonies religieuses, les défilés militaires, mais aussi les jeux, dans le Colisée (cirque) voisin. Le concept de forum fut exporté dans tout l'Empire romain.

**DOC. E** Le théâtre de Sabratha en Libye. Ce théâtre a été construit à la fin du II<sup>e</sup> siècle ou au début du III<sup>e</sup> siècle. Il a sans doute été détruit par une catastrophe naturelle qui a touché la région au IV<sup>e</sup> siècle. C'est le plus grand théâtre de l'Afrique romaine : il pouvait accueillir 5 000 spectateurs.

**DOC. F** Un cirque romain en Tunisie. Le cirque (ou Colisée) romain de Thysdrus (aujourd'hui El Jem) en Tunisie a été construit au III<sup>e</sup> siècle. Il était le théâtre de courses de chars, de combats de gladiateurs, de présentation d'animaux sauvages et de reconstitutions de chasses aux fauves. C'est l'amphithéâtre le mieux conservé d'Afrique du Nord : il est classé au patrimoine mondial de l'Unesco.

**10.** La question permet aux élèves d'identifier la scène où les acteurs jouaient et les gradins sur lesquels le public s'asseyait. L'exploitation peut se poursuivre avec une description du décor (en ruine derrière la scène), une comparaison avec des amphithéâtres contemporains...

**11.** La description permet aux élèves de s'approprier le visuel. Ils remarquent la forme ronde (ovale) du cirque (dont le mot signifie justement « en rond »).

**12.** Les élèves décrivent le site, les vestiges encore visibles (dont trois colonnes) mais constatent qu'il ne reste que peu de bâtis de cette période.

**13.** Les élèves se rappellent que les vestiges sont abîmés par le temps et peuvent disparaître ou tomber en ruine, ce qui est le cas ici. On peut, en revanche, leur faire remarquer le très bon état du pont du Gard (document J), qui est régulièrement entretenu depuis des siècles.

**DOC. G** Texte sur la construction de la via Appia (ou voie Appienne). Construite en 312 av. J.-C., la voie Appia est la plus ancienne et la plus connue des voies romaines. Longue de 580 km et pavée de grandes dalles de basalte, elle reliait Rome au port de Brindisi sur la côte Adriatique, ce qui lui conférait une importance stratégique sur le plan militaire comme sur le plan commercial.

Les élèves reformulent le texte et l'enseignant s'assure ainsi que tout est compris.

**DOC. H** La via Appia

Les élèves décrivent la voie et font le lien avec le texte (route légèrement surélevée, pavage, absence de virage).

**DOC. I** Borne romaine, borne 29 de la voie romaine n° 18 entre Braga à Astorga Portugal. Des bornes comme celles-ci étaient placées tous les mille pas (environ 1,5 km) pour informer les voyageurs des distances parcourues ou restantes. On y trouvait aussi le nom ou les initiales de la personne qui avait financé la construction de la voie.

**DOC. J** Le pont du Gard en France est un aqueduc (du latin *aqua*, eau, et *ducere*, conduire) romain construit au I<sup>er</sup> siècle de notre ère, au-dessus de la vallée du Gard, dans le sud de la France. Long de 275 mètres, il atteint 49 mètres dans sa plus grande hauteur, ce qui en fait l'aqueduc romain le plus haut du monde. Entièrement en pierre, il permettait la circulation des soldats et des voyageurs (partie basse) et acheminait l'eau (partie haute) sur 50 km jusqu'à la ville de Nîmes, où elle alimentait des fontaines publiques et des thermes.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



# La Chine ancienne : la vie culturelle et religieuse

Deux séquences, celle-ci et la suivante, sont consacrées à la Chine ancienne. La première, après une rapide présentation de cette civilisation dans le temps et dans l'espace, se concentre sur la vie culturelle et religieuse et sur la pensée de grands philosophes, qui ont profondément marqué la culture chinoise.

Semaine 27

Durée: 1 heure

Manuel: pages 82-83

### Rappel des programmes

Chapitre: les civilisations anciennes d'Asie

Leçon: la Chine (la vie culturelle et religieuse)

Concepts/Notions: dynastie

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la Chine. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

1. La première question permet de situer la Chine en Asie.

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

2. La question permet de situer la civilisation chinoise : du III<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. sans interruption jusqu'à nos jours (même si, de nos jours, l'Empire chinois a disparu au profit de la République populaire de Chine).

**DOC. A** La Grande muraille de Chine, faite de terre, de pierres et de briques, mesure de 5 à 9 m de hauteur et s'étend sur plus de 6 500 kilomètres, ce qui en fait l'une des plus grandes structures humaines jamais réalisées. Elle dispose de portes à certains endroits, pour permettre aux habitants d'entrer et sortir, notamment dans le cadre du commerce. Elle a permis aux Chinois de se protéger des invasions mongoles. Commencée par morceaux dans les années 600 av. J.-C., elle a été terminée vers 150 av. J.-C. Elle a été largement restaurée au XX<sup>e</sup> siècle et est classée au patrimoine mondial de l'Unesco.

3. Les élèves s'attardent sur sa disposition: elle serpente dans la campagne, de sommets en sommets pour être vraiment infranchissable.

4. Il s'agit de tours de guet permettant de surveiller les éventuelles attaques et les mouvements de l'ennemi.

**DOC. B** Peinture chinoise, l'un des tableaux formant *Les Douze splendeurs du prince Yong*, 1709, destinés à décorer le palais d'été du prince.

5. Les élèves décrivent la femme, son kimono, sa coiffe, ses bijoux raffinés, son attitude (assise sur un lit), les décorations au mur, les pies dans le jardin...

6. Les élèves doivent bien comprendre que cette vie luxueuse et raffinée était réservée à une certaine aristocratie: le reste de la population se composait de pauvres paysannes et paysans, qui peinaient pour survivre.

**DOC. C** Architecture chinoise: une minuscule partie de l'immense Cité interdite, à Pékin. La Cité interdite est l'immense palais de l'empereur de Chine, situé à Pékin (aujourd'hui Beijing). Sa construction a eu lieu entre 1406 et 1420. De nos jours, il est devenu un musée.

7. Les élèves retrouvent les éléments de la légende: le marbre, les colonnes, les toits...

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. p. 70** Soldats en terre cuite de la tombe de l'empereur Qin Shi Huangdi (mort en 210 av. J.-C.), unificateur de la Chine et premier empereur de la dynastie Qin. Des fouilles effectuées en 1974 près de Xian en Chine ont révélé la présence de 8 000 statues de fantassins et cavaliers de l'armée impériale, chacun, avec un visage différent.

**DOC. D** Texte de Lao Tseu. Lao Tseu est un sage chinois qui aurait vécu au VI<sup>e</sup> siècle et au V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Il est considéré comme le fondateur du taoïsme. Traditionnellement, on le représente comme un vieillard à la barbe blanche, assis sur un buffle. La rareté des sources historiques le concernant fait que certains remettent en cause son existence et émettent l'hypothèse qu'il s'agit d'un personnage fictif, sa pensée étant une juxtaposition de préceptes émis par différentes personnes.



## La Chine ancienne : l'essor des sciences et des techniques

Cette deuxième séquence sur la Chine ancienne se concentre sur les sciences et les techniques et permet de découvrir les apports extraordinaires de la Chine à la civilisation mondiale, notamment le papier, l'imprimerie et la boussole, qui ont permis le développement des connaissances et l'exploration du monde.

Semaine 27

Durée : 1 heure

Manuel : pages 84-85

### Rappel des programmes

Chapitre : les civilisations anciennes d'Asie

Leçon : la Chine (l'essor des sciences et des techniques)

Concepts/Notions : dynastie – sciences et techniques – invention

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer dans l'espace le lieu étudié. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Le boulier chinois, inventé il y a 2 500 ans, est, pour les additions, plus rapide que les machines à calculer modernes.

1. Le boulier fonctionne de la manière suivante : de la droite vers la gauche, les unités, les dizaines, les centaines, les milliers, etc. On monte 1, 2, 3 ou 4 unités, puis on les descend et on descend le 5 au-dessus, puis, en laissant le 5 baissé, on monte à nouveau 1, 2, 3 ou 4 unités pour indiquer 6, 7, 8 ou 9. On rabaisse toutes les unités pour 10 et on monte une boule dans la colonne des dizaines, et ainsi de suite. En utilisant les deux mains, on peut calculer à toute vitesse, avec le boulier puis, rapidement sans le boulier (en faisant les gestes avec les mains, puis simplement en calculant mentalement).



Cette découverte peut être l'occasion d'un atelier croisé avec le professeur de technologie et le professeur de mathématiques : fabriquer un boulier et apprendre à l'utiliser pour calculer plus vite.

**DOC. B** Vieux livre de médecine chinoise. Les médecins chinois se faisaient payer pour que leurs patients restent en bonne santé mais, s'ils tombaient malades, ils les soignaient gratuitement.

2. Les élèves observent l'écriture chinoise et constatent qu'elle est totalement différente des alphabets européens : elle est composée de sinogrammes. Ils peuvent éventuellement faire le lien avec un autre type d'écriture : les hiéroglyphes, vus lors des leçons sur l'Égypte ancienne.

3. Si les élèves ne connaissent pas le principe, on leur fait lire la définition dans le vocabulaire.

**DOC. C** Même document. Le papier a été inventé par les Chinois au cours du 1<sup>er</sup> siècle, sans doute même avant. Contrairement au papyrus, qui est la juxtaposition de morceaux de plantes, le papier est une feuille de sédiment qui résulte de la décantation, du dépôt puis du séchage d'une couche de fibres désintégrées dans l'eau. La connaissance de cette technique s'est propagée dans le monde entier. En Chine comme ailleurs, elle a permis le développement de l'écriture.

4. Les élèves font le lien avec l'Égypte antique, pendant laquelle on gravait des morceaux de pierre ou d'argile, et où l'on écrivait sur du papyrus.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. D** Caractères chinois d'imprimerie. Ces blocs mobiles permettent l'impression de caractères chinois. Les caractères mobiles ont été inventés vers le IX<sup>e</sup> siècle. Ils étaient alors en argile cuite au feu, et permettaient d'imprimer des caractères individuels. Mais ils étaient d'un usage complexe car l'écriture chinoise comporte des milliers de caractères et l'imprimerie y a été progressivement abandonnée. Le principe a été importé en Europe et revisité par Gutenberg, qui a mis au point l'imprimerie: les alphabets européens comportant moins de 30 lettres (le double avec les majuscules, moins d'une centaine en comptant les chiffres et la ponctuation), l'imprimerie s'y est avérée d'un usage pratique et durable, jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle et l'invention de l'informatique.

Cette découverte peut être l'occasion d'un atelier croisé avec le professeur de technologie: les élèves fabriquent des caractères mobiles (on se répartit l'ensemble des lettres et signes) en sculptant du bois ou en les façonnant dans de la terre à céramique que l'on fera ensuite cuire dans un four à potier, puis on les utilise pour former une page que l'on imprime ensuite en autant d'exemplaires que d'élèves.

5. On explique aux élèves s'ils ne le savent pas: on juxtapose des caractères mobiles, qui sont à l'envers (pour que l'impression sur la page se fasse à l'endroit), on forme les mots, les phrases, les lignes à l'envers. Quand la page est composée, on encre les caractères et l'on pose une page dessus. On presse pour bien imprimer et on peut recommencer plusieurs fois.

6. Avant l'invention de l'imprimerie, les livres étaient écrits à la main, ce qui était long et fastidieux. Les livres étaient rares et coûteux et la lecture peu développée.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. E** Reconstitution de la première boussole, inventée au début de notre ère et améliorée au X<sup>e</sup> siècle environ. La découverte du principe du magnétisme dès le IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C. a permis de l'utiliser pour faire tourner la cuillère de façon que son manche indique le sud. Elle a d'abord été utilisée pour aligner les maisons puis a servi aux voyageurs pour s'orienter.

7. Les élèves font le lien avec le programme de technologie et identifient l'usage de la boussole: elle permet de s'orienter, c'est-à-dire de connaître les points cardinaux.

8. De nos jours, les boussoles indiquent le nord.

**DOC. F** Horloge à eau mise au point par l'astronome Su Sung en 1092, à la demande de l'empereur Ting Zong. Un système d'écoulement d'eau remplissait une à une des cuillères fixées sur la roue. Quand une cuillère était remplie d'eau, son poids faisait tourner la roue d'un cran, laissant la cuillère suivante se remplir. La roue faisait ainsi un tour en 24 heures. L'horloge de Su Sung mesurait plus de 30 pieds, soit plus de 100 mètres de hauteur. Tous les quarts d'heure, l'horloge faisait apparaître des marionnettes en bois, qui jouaient du tambour, de la cloche, du gong ou d'un instrument à cordes. Ce principe d'horloge a été importé en Europe qui, 200 ans plus tard, a créé la première horloge mécanique donnant les heures, les minutes et les secondes.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. G** Gravure représentant le tissage de la soie vers 1700. Vers 2500 av. J.-C., les Chinois ont découvert comment récupérer les fils produits par certains « vers à soie » (des chenilles qui s'entourent d'un cocon constitué d'un seul fil, au moment de se transformer en papillons). Ils ont alors pratiqué l'élevage de ces chenilles. Les cocons sont placés dans de l'eau chaude pour ramollir et dérouler la soie, qui peut être teinte et tissée. Elle donne des tissus brillants, souples, d'une extrême finesse et d'une grande beauté. Les Chinois ont longtemps gardé le procédé secret, ce qui leur a permis de vendre leurs soieries jusqu'en Europe (la route commerciale entre la Chine et l'Europe était alors appelée « Route de la soie »). Plus tard, des cocons ont été volés et rapportés en Europe, qui a développé sa propre industrie de soierie.





## 10A Le judaïsme

L'étude du judaïsme introduit les séquences sur les religions monothéistes et leur apport au monde actuel. Les élèves découvrent en effet, le premier monothéisme historique, dont les deux autres, le christianisme et l'islam, sont les héritiers.

**Semaine 28**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 88-89

### Rappel des programmes

**Chapitre:** la civilisation judéo-chrétienne

**Leçon:** le judaïsme (origine, fondements et livres saints)

**Concepts/Notions:** Torah – Décalogue – judaïsme – Messie – prophète – Abraham – Moïse

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer le lieu de naissance du judaïsme. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte tiré de la Torah.

1. La Palestine est indiquée par un cercle jaune: elle se trouve au Proche-Orient (en Asie).
2. Dans le judaïsme, Dieu porte le nom de Yahvé (qui signifie: « Je suis celui qui est. »).
3. Yahvé demande à Abraham de partir dans un autre pays.
4. En retour, Yahvé promet à Abraham de lui donner de nombreux descendants, qui formeront un véritable peuple.

**DOC. B** Moïse et le peuple hébreu traversent la mer Rouge. Gravure en couleur du XIX<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. C** Texte tiré de la Torah.

5. Les élèves relèvent l'expression « dans lequel coulent le lait et le miel », qui indique que le pays regorge de richesses.
6. Certains rassurent les autres en leur rappelant qu'ils seront protégés par Yahvé (puisque'ils sont le « peuple élu »).
7. La Palestine est la « Terre promise » par Yahvé aux Hébreux.

**DOC. D et E** Textes tirés de la Bible.

8. La question permet une reformulation simple et comprise par tous. Pour les Hébreux, le Messie est un sauveur qui doit leur permettre de retrouver leur liberté et leur grandeur.
9. Il ne faut vénérer qu'un seul dieu, il ne faut pas représenter ce qui existe (faire seulement des dessins géométriques), il ne faut pas blasphémer, il faut travailler six jours et consacrer le 7<sup>e</sup> jour au repos (sabbat), il faut respecter ses parents, il est interdit de tuer, de coucher avec une personne si l'un des deux est marié, de voler, de raconter des choses fausses sur quelqu'un et de chercher à s'approprier ce qu'un autre a, y compris de séduire son conjoint.

**10.** Les lois de notre pays interdisent de tuer, de voler et de faire de faux témoignages. En outre, la loi prévoit au moins un jour de congé par semaine pour les salariés. Les obligations morales de notre société interdisent notamment le manque de respect envers les parents, l'adultère (qui consiste à avoir des relations sexuelles avec une autre personne que son mari ou sa femme si on est marié, ou avec un partenaire est marié) et de convoiter (vouloir prendre) la femme et les possessions d'un autre.

**11.** Les Hébreux ont été les premiers à porter des tels commandements, dont le monde contemporain a largement hérité.

**DOC. F** Le mur des Lamentations est un vestige du temple de Jérusalem détruit par les Romains au début de notre ère. Long de 485 m, il est un lieu sacré pour les juifs du monde entier, qui viennent pour y prier (et se lamenter d'avoir perdu le temple de Jérusalem).

**DOC. p. 86** Vue surélevée de la vieille ville de Jérusalem avec, au premier plan, l'église Sainte-Marie de l'Agonie, puis la ville, des collines et la mosquée Al-Aqsa (ou Dôme du Rocher), construite dès le VII<sup>e</sup> siècle et identifiable à son dôme recouvert de feuilles d'or. L'ensemble est implanté sur l'esplanade du temple juif de Salomon, détruit par les Romains au I<sup>er</sup> siècle.



## Le judaïsme en Afrique

Cette séquence permet de voir que le judaïsme concerne directement certaines régions d'Afrique qui, pour des raisons historiques ou plus récemment, se sont converties à cette religion.

**Semaine 28**

Durée: 1 heure

Manuel: pages 90-91

### Rappel des programmes

**Chapitre:** la civilisation judéo-chrétienne

**Leçon:** le judaïsme (origine, fondements et livres saints)

**Concepts/Notions:** Torah – Décalogue – judaïsme – Messie – prophète – Abraham – Moïse

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer dans l'espace le lieu étudié. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte tiré du Livre des rois, la Bible, VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.

**DOC. B** Texte tiré du *Kebra Nagast* (« Gloire des rois » en gé'ez): un récit épique datant du XIV<sup>e</sup> siècle ap. J.-C. Il rassemble les récits historiques et mythiques de la rencontre entre la reine de Saba et le roi Salomon, ainsi que les aventures portées au crédit de leur fils Ménélik.

1. Les élèves lisent la source du texte (ils doivent prendre l'habitude de le faire systématiquement): le texte est tiré de la Bible, le livre saint des juifs mais aussi, pour partie, des chrétiens.

2. Le texte est tiré du *Kebra Nagast*, XIV<sup>e</sup> siècle. Les élèves font le lien avec l'histoire du royaume d'Axoum et la naissance du royaume d'Éthiopie.

3. La reformulation permet de vérifier que les élèves ont compris mais aussi leur apprend à résumer un texte.

4. Les élèves font le lien avec la leçon 7B sur Axoum.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. C** La synagogue Slat Al Azama, à Marrakech au Maroc, XV<sup>e</sup> siècle, reconstruite au XIX<sup>e</sup> siècle.

5. Les élèves décrivent la forme de la pièce, la disposition des bancs, l'estrade au bout, les décors sur les murs...

6. La question invite à repérer les ressemblances avec les églises (forme, disposition des bancs) et les mosquées (décorations).

7. La présence de cette synagogue au Maroc montre que la diaspora juive était déjà présente dans cette région au XV<sup>e</sup> siècle. En faisant le lien avec la leçon précédente, les élèves se remémorent que la diaspora a commencé à se disperser au début de notre ère, après la destruction du temple de Jérusalem par les Romains.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. D** Le rabbin Gershom, en 2016, s'appêtant à lire la Torah pendant le service de Shabbat dans la communauté juive Abayudaya dans l'est de l'Ouganda.

8. Les élèves décrivent l'autel, les personnes autour, le rouleau contenant les écritures saintes.

9. Les élèves émettent des hypothèses: ces juifs ougandais sont des descendants des juifs éthiopiens, sont issus d'autres juifs venus en Afrique ou se sont convertis plus récemment. La leçon montre que ces deux dernières hypothèses sont privilégiées mais que l'on n'a pas de réponse claire.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Intégration 5

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 8B à 10B et sur le dossier 3.

Semaine 29

Durée: 2 heures

Manuel: page 111

### 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 écrivent les définitions demandées: calligraphie (l'art d'écrire de manière soignée et élégante); acupuncture (le traitement chinois des mauvais fonctionnements du corps et des douleurs par des aiguilles); prophète (une personne qui prédit l'avenir et affirme que cela lui a été révélé par un dieu ou une déesse).

2. Les élèves nomment trois apports de la Grèce antique. La philosophie, dont le mot signifie « amour de la sagesse », s'intéresse aux questions fondamentales sur l'être humain, le monde, le bien et le mal, le bonheur. Les questions posées par de grands penseurs grecs comme Socrate, Platon et Aristote et les réponses qu'ils y ont apportées ont influencé durablement la société occidentale.

3. Les élèves repèrent la Chine sur le planisphère à l'est de l'Asie. la civilisation chinoise s'est développée à partir du III<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. À l'aide des frises, les élèves constatent que la civilisation égyptienne, fondée à l'orée du V<sup>e</sup> millénaire av. J.-C., est antérieure à la civilisation chinoise, que le royaume de Koush a été fondé à la même période et le royaume d'Axoum plus tardivement.

4. Le judaïsme est la religion des Hébreux puis des juifs, qui croient en un dieu unique, Yahvé. La Bible est leur livre sacré.

5. Le Décalogue représente les 10 Commandements (règles fondamentales) donnés par Yahvé aux Hébreux (et leurs descendants, les juifs) et que ces derniers doivent respecter.

6. Les élèves savent situer la Palestine sur le planisphère: au Proche-Orient, à ouest de l'Asie.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Vérification de l'agir compétent/compétences

7. Le problème posé est en lien avec le programme officiel dans les rubriques « familles de situation » et « situations à titre indicatif »: ici, la vie religieuse, le prosélytisme et le fanatisme religieux. La présence de nombreuses églises peut entraîner des nuisances sonores: chants religieux, utilisation du micro pour les prêches... Cela empêche le voisinage de vivre dans la quiétude, d'écouter sa propre musique, de se reposer, voire de dormir tranquillement la nuit.

8. Les documents sont un extrait du manuel sur les sciences et les techniques, un autre extrait sur la diaspora juive et un extrait de loi des 12 tables, un texte de loi romain datant du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Le texte sur les sciences et les techniques n'a pas de rapport avec le sujet. L'extrait sur la diaspora explicite la manière dont les religions se répandent dans le monde, donc jusque dans nos quartiers. La loi des douze tables rappelle qu'il y a des règles à respecter, dans les sociétés humaines, et que chacun est responsable des désagréments et dégâts qu'il provoque.

9. Les Égyptiens de l'Antiquité étaient polythéistes: ils croyaient en de nombreux dieux et déesses. Ils leur rendaient un culte. Les Chinois d'autrefois étaient bouddhistes et pratiquaient le culte des ancêtres. Les Hébreux puis les Juifs étaient monothéistes. Ils croyaient en un dieu qui avait conclu une alliance avec eux, leur confiant la « Terre promise ». Ils devaient respecter de nombreuses règles.

10. Les bouddhistes ne croient en aucun dieu, les Juifs croient en un dieu unique et les Égyptiens de l'Antiquité en de nombreux dieux.

11. L'enseignant adapte les solutions proposées au contexte socioculturel de la localité.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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



Voici la première séquence sur le christianisme. Elle présente les étapes essentielles de sa fondation et les grandes lignes de son enseignement, qui prolonge et élargit le judaïsme étudié précédemment.

L'enseignant prendra soin, quelles que soient ses propres croyances, d'utiliser le conditionnel pour évoquer les faits qui ne sont pas vérifiés par les historiens.

Semaine 31

Durée: 1 heure

Manuel: pages 92-93

### Rappel des programmes

Chapitre: la civilisation judéo-chrétienne

Leçon: le christianisme (origine, fondements et livres saints)

Concepts/Notions: Bible – Messie – christianisme – prophète – foi – Jésus Christ

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer le lieu de naissance du christianisme. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Fresque représentant le Sermon sur la montagne, église de La Trinité à Berne, xx<sup>e</sup> siècle.

Le sermon sur la montagne est l'un des prêches les plus célèbres de Jésus de Nazareth, au cours duquel, devant des centaines de personnes, il a promis le salut à ceux qui sont bons et justes.

1. Sur le planisphère, repérer la Palestine, au Proche-Orient.
2. Faire le lien avec la leçon précédente et remarquer que le judaïsme aussi est originaire de cette région du monde.
3. Repérer et décrire Jésus: il est assis sur un rocher, il porte un habit jaune et orange, il a des cheveux mi-longs et une barbe (représentation classique de Jésus), il est représenté avec une auréole (un cercle de lumière) autour de sa tête pour indiquer qu'il est saint.
4. Pour montrer qu'il parle, l'artiste l'a représenté avec une main tendue vers la foule et un doigt de l'autre main levé (geste d'enseignement).
5. Remarquer la variété des personnes qui l'écoutent:

des hommes, des femmes, des personnes de différentes origines, d'âges variés...

**DOC. B** Fresque de Fra Angelico représentant la Crucifixion (mort sur la croix) de Jésus de Nazareth, vers 1420-1423.

6. Décrire la torture infligée à Jésus pour le mettre à mort: il a été accroché sur une croix.

7. Les élèves mobilisent leurs connaissances ou émettent des hypothèses: il a été condamné à mort car on considérait qu'il était un agitateur (il provoquait des troubles en mobilisant une foule de plus en plus nombreuse).

8. Il y a plusieurs soldats romains, mais on en voit particulièrement bien deux, à gauche et à droite, à cheval, avec une lance à la main.

9. Marie, qui porte un vêtement rose et une auréole autour de la tête, est tombée de chagrin. Plusieurs proches de Jésus (également avec des auréoles car ils sont considérés comme des saints) s'empressent de lui venir en aide.

10. Les élèves mobilisent leurs connaissances ou lisent la leçon: les chrétiens affirment que, le troisième jour après sa mort, Jésus est ressuscité (redevenu vivant).

**DOC. C** Texte tiré des Évangiles qui permet de bien comprendre l'évolution entre la religion hébraïque (commandement envers Dieu) et le message de Jésus de Nazareth (qui demande, en plus du Décalogue, d'aimer son prochain, c'est-à-dire toute personne que l'on côtoie).

**DOC. D** Texte tiré des Évangiles: la parabole du bon Samaritain.

Les Samaritains étaient des Hébreux d'une tribu et d'une catégorie sociale considérées comme inférieures; ils étaient méprisés des autres Hébreux.

11. La question invite à une reformulation et permet de vérifier que les élèves ont bien compris l'histoire.

12. Identifier le message transmis par Jésus dans cette parabole: le plus important n'est pas d'être un prêtre ou un homme de religion ou un membre d'une catégorie sociale supérieure, mais de se comporter de manière fraternelle envers les autres.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# 11A L'expansion du christianisme

Cette séquence prépare l'étude plus approfondie de l'expansion du christianisme en montrant comment, dans les premiers temps, le nouveau monothéisme s'est affranchi de sa cible première (les juifs) et de sa région d'origine (la Palestine) pour s'adresser plus largement aux populations du pourtour de la mer Méditerranée, notamment celles d'Afrique du Nord et d'Égypte. Un parallèle intéressant pourra être fait entre le polythéisme égyptien et le christianisme, de façon à montrer comment l'ensemble des populations de cette région du globe a cherché des réponses à la question d'une vie après la mort.

**Semaine 31**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 94-95

## Rappel des programmes

**Chapitre:** la civilisation judéo-chrétienne

**Leçon:** l'expansion du christianisme en Afrique – Les points de départ du christianisme vers l'Afrique – Les modes de diffusion – Les zones de diffusion

**Concepts/Notions:** romanisation – Nubie – Éthiopie

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la première expansion du christianisme, autour de la Méditerranée. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. A** Texte tiré des *Actes des apôtres*, le récit des premiers temps dans la vie des proches de Jésus après sa disparition. L'ouvrage fait partie du Nouveau Testament.

1. L'introduction permet de répondre : Philippe est l'un des disciples (des proches) de Jésus de Nazareth.
2. La question permet d'énoncer tout ce que l'on sait sur l'homme qu'il rencontre : un Éthiopien, un fonctionnaire apparemment important, un homme qui voyage pour des raisons religieuses.
3. La question permet de relever le fait qu'il lit la Bible (Torah) et fait le lien avec la leçon précédente : c'est donc un juif éthiopien venu à Jérusalem, ville sainte de sa religion.
4. La question invite à une reformulation et permet de vérifier la bonne compréhension du texte. Bien comprendre que, dès lors que l'Éthiopien a été baptisé, il est devenu chrétien.

**DOC. B** Intérieur de l'église suspendue, une des plus anciennes églises du Caire, construite au VIII<sup>e</sup> siècle.

5. La description peut être sommaire, mais on note que l'église semble « solide ».
6. La lecture de la légende permet de voir que l'église date du VIII<sup>e</sup> siècle, donc que le christianisme s'est répandu très tôt dans le nord de l'Afrique.

**DOC. C** Ananie de Damas, disciple de Jésus, baptise Paul de Tarse (saint Paul). Mosaïque dans une chapelle de Palerme en Italie, XII<sup>e</sup> siècle.

7. Les élèves décrivent les personnages, la situation. Ils peuvent noter différents détails : saint Paul et Ananie de Damas sont représentés avec une auréole de lumière, symbole qu'ils sont considérés comme des saints. On voit un trait de lumière depuis la droite qui vient « éclairer » symboliquement saint Paul. Une colombe (l'esprit de Dieu, également appelé Saint-Esprit) descend sur lui.
8. Le baptême se déroule dans un bassin (que l'on appelle un baptistère).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## L'expansion du christianisme en Afrique

Cette séquence prolonge et approfondit la précédente en présentant l'expansion première du christianisme en Afrique, puis son redéploiement, qui sera réétudié ultérieurement, au cours de la scolarité, avec les grandes explorations européennes et les débuts de la colonisation.

Semaine 32

Durée: 1 heure

Manuel: pages 96-97

### Rappel des programmes

Chapitre: la civilisation judéo-chrétienne

Leçon: l'expansion du christianisme en Afrique – Les points de départ du christianisme vers l'Afrique – Les modes de diffusion – Les zones de diffusion

Concepts/Notions: Romanisation – Croisades – Nubie – Éthiopie – Angola

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Deux cartes sur le christianisme en Afrique.

1. La première carte montre que le christianisme est venu du Proche-Orient (Palestine) et s'est répandu sur le pourtour de la mer Méditerranée (les territoires dominés par Rome) puis depuis l'Égypte vers la Nubie.

2. À partir du VII<sup>e</sup> siècle, l'islam s'est répandu en Afrique du Nord et est devenu la principale religion dans cette région.

3. L'Éthiopie chrétienne s'est donc trouvée isolée du reste de la chrétienté.

4. Les élèves font appel à leurs connaissances de primaire pour rappeler que le christianisme est arrivé dans le reste de l'Afrique par les premiers voyageurs européens puis par les missionnaires.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Fresque représentant saint Pierre protégeant symboliquement l'évêque Petros de Nubie. Cathédrale de Faras au Soudan.

5. Décris cette image.

6. Les élèves identifient l'évêque de Nubie, à la couleur de sa peau (noire), et à sa place devant saint Pierre (reconnaisable à son auréole) qui pose sa main sur l'épaule de l'évêque de Nubie en signe de protection.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Monnaie axoumite en or représentant le roi Ézana.

7. Les élèves peuvent décrire la monnaie: le roi avec sa couronne, les deux épis symbolisant la richesse agricole du pays puis les symboles tout autour. Ils remarquent alors la présence de 4 croix, symboles de la crucifixion de Jésus, donc de sa mort et de sa résurrection.

**DOC. D** L'église orthodoxe Béta Giyorgjis à Lalibela en Éthiopie (XIII<sup>e</sup> siècle).

C'est l'une des 11 églises rupestres (taillées dans la roche) de la ville. Monolithique, elle a été taillée d'un seul tenant dans un rocher. Les ouvriers ont creusé sa forme en croix dans un puits de 22 mètres de côté. Puis ils ont creusé l'intérieur de ce rocher pour que l'on puisse y pénétrer, créant des murs et des plafonds, ornés de bas-reliefs et de sculptures. On descend dans l'église par un tunnel ou on y accède par un réseau de tunnels qui la relie à d'autres églises rupestres.

8. Les élèves décrivent sa position (dans un trou: ils comprennent ensuite que ce trou a été creusé dans la roche et que l'église est la partie de roche qui reste) et sa forme: elle a la forme d'une croix (symbole des chrétiens).



## 12A L'islam (1)

Cette séquence introduit la présentation de l'islam, qui donne lieu à 4 séquences successives. Là encore, on pourra montrer les héritages culturels d'une civilisation à l'autre, depuis le judaïsme puis le christianisme jusqu'à l'islam, les trois monothéismes partageant un certain nombre de croyances (des prophètes, le récit de la Création, des interdits...).

L'enseignant prendra soin, quelles que soient ses propres croyances, d'utiliser le conditionnel pour évoquer les faits qui ne sont pas vérifiés par les historiens.

Semaine 32

Durée: 1 heure

Manuel: pages 98-99

### Rappel des programmes

Chapitre: la civilisation musulmane

Leçon: l'islam (origine, fondements et livre saint)

Concepts/Notions: Prophète – Coran – Hégire – pèlerinage – Allah

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Arabie. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Caravane de marchands dans le désert, tiré de l'*Atlas catalan*, un portulan réalisé par Abraham Cresques, un cartographe juif, pour le roi de France Charles V le Sage, vers 1375 et dans lequel on trouve les cartes sur le « monde connu des Européens » à l'époque.

1. Ces marchands se déplacent en caravane, apparemment à pied, ici. Ils portent des tuniques et des chapeaux verts, bleus et orange.

2. Ils utilisent des chameaux ou dromadaires, que l'on reconnaît à leur bosse et à la forme de leur tête.

3. Les chameaux et les dromadaires sont adaptés à la vie dans le désert. D'une part, leurs bosses, constituées de graisse, forment une réserve de nutriments qui leur permet de ne pas manger pendant plusieurs semaines (on ne trouve pas de pâturages dans le désert). D'autre part, ils peuvent se passer d'eau pendant quelques jours, ce qui est bien pratique dans le désert, où les puits peuvent être éloignés de plusieurs jours de marche. Enfin, leurs sabots ne s'enfoncent pas dans le sable et leurs narines se ferment en cas

de tempête de sable. Sans compter que chacun peut porter jusqu'à 450 kilogrammes de marchandises.

**DOC. B** L'ange Michaël donne un bol de raisin au prophète Mohammed, miniature turque, XVI<sup>e</sup> siècle, copie du XVIII<sup>e</sup> siècle.

4. L'ange porte une robe orange dotée d'une ceinture et une couronne dorée. Ses ailes indiquent qu'il est un ange (il peut se déplacer dans le ciel).

5. Le Prophète est assis sur ses talons, il porte une robe verte et une barbe. Son caractère saint est indiqué par l'artiste non avec une auréole, comme dans le christianisme, mais par une flamme autour de la tête.

6. Pour ne pas vraiment le représenter, l'artiste n'a pas dessiné son visage. Dans certaines miniatures, le visage a été dessiné puis effacé. En cas de difficulté avec des élèves musulmans qui rappellent l'interdiction de représenter le Prophète, on insistera sur le fait que cette œuvre est celle d'un artiste musulman.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. C** La bataille de Badr, enluminure ottomane (turque) vers 1595. Cette bataille a eu lieu le 13 mars 624 (an 2 de l'Hégire). Elle a été une célèbre victoire pour Mohammed et ses proches qui ont battu une troupe de Quraychites de La Mecque. Elle marque le début des combats contre les « infidèles » et celui de la reconquête de La Mecque.

7. Le prophète, en robe verte, se trouve à droite de l'image, sans visage. L'ange qui le conseille vole dans les airs à sa gauche. Les cavaliers se trouvent en bas de l'image, les fantassins derrière eux.

8. Les élèves mobilisent leurs connaissances de primaire (l'Hégire marque le début du calendrier musulman) ou leurs savoirs personnels. L'Hégire est le départ, en 622, du Prophète de La Mecque, où il était insulté et maltraité à cause de ses croyances, vers Médine, où il a été accueilli.



## 12B L'islam (2)

Cette deuxième séquence permet de prolonger l'étude de l'islam.

Là encore, l'enseignant prendra soin, quelles que soient ses propres croyances, d'utiliser le conditionnel pour évoquer les faits qui ne sont pas vérifiés par les historiens.

Semaine 333

Durée: 1 heure

Manuel: pages 100-101

### Rappel des programmes

Chapitre: la civilisation musulmane

Leçon: l'islam (origine, fondements et livre saint)

Concepts/Notions: Prophète – Coran – Hégire – Pèlerinage – Allah

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer l'Arabie. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Image du XVI<sup>e</sup> siècle représentant le prophète Mohammed à droite, l'ange Gabriel au milieu et Moïse à gauche.

1. Les élèves reconnaissent le Prophète (avec sa robe verte et son visage non représenté), l'ange Gabriel (avec ses ailes), mais notent peut-être avec surprise la présence de Moïse, en robe marron.

2. En effet, Moïse est l'un des prophètes du judaïsme: celui qui a conduit les Hébreux vers la Terre promise et leur a transmis le Décalogue.

3. Les élèves comprennent que l'islam prolonge le judaïsme mais aussi le christianisme. On se rappellera que Mohammed aimait à discuter religion avec les juifs et les chrétiens qu'il rencontrait, avant la Révélation.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

**DOC. B** La Fatiha (première sourate du Coran).

4. Fatiha signifie ouverture (car c'est le début du Coran).

Le mot sourate désigne les chapitres du Coran.

Clément et Miséricordieux signifient « celui qui pardonne ».

Louange signifie « admiration, honneur ».

Adorer signifie « aimer très profondément » mais aussi « rendre les honneurs ».

Implorer signifie « demander, supplier ».

Comblé signifie « plein, empli, pleinement heureux ».

Encourir signifie « risquer ».

Égaré signifie « perdu ».

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

**DOC. C** La mosquée Al-Bidya à Fujairah (Émirats arabes unis) est l'une des plus anciennes mosquées de la péninsule arabique. Elle est vieille de plus d'un millier d'années, mais sa construction ne peut être datée avec certitude car son architecture n'emploie pas le bois, sur lequel on peut faire une datation au radiocarbone, mais seulement la pierre et la terre crue.

5. Les élèves décrivent une petite mosquée simple, avec deux dômes, au pied d'une colline flanquée d'une tour.

6. Cette mosquée se compose seulement d'une petite salle de prière. Contrairement aux mosquées plus récentes, elle ne possède ni minaret, d'où appeler les croyants à la prière, ni une cour avec des bassins pour les ablutions avant la prière.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---





Cette séquence et la suivante présentent l'expansion de l'islam dans le monde, notamment en Afrique, par différentes voies autant que par différentes méthodes.

Semaine 33

Durée: 1 heure

Manuel: pages 102-103

**Rappel des programmes**

Chapitre: la civilisation musulmane

Leçon: l'expansion de l'Islam en Afrique – Les points de départ de l'Islam vers l'Afrique – Les modes de diffusion – Les zones de diffusion

Concepts/Notions: Djihad – Empire

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer la première expansion de l'islam. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Cavaliers arabes célébrant une victoire, miniature tirée des *Chroniques* d'Al-Hariri, vers 1237.

1. Décrire ces cavaliers, leurs vêtements, leurs chevaux, leur attitude.
2. Le fait qu'ils soient en train de jouer de la trompette et de porter des étendards semble signifier qu'ils ont remporté une victoire militaire.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**DOC. B** La Grande mosquée de Kairouan.  
Considérée comme la première mosquée du Maghreb, la Grande mosquée de Kairouan en Tunisie a été reconstruite au IX<sup>e</sup> siècle.

3. Les élèves observent une mosquée beaucoup plus vaste que la précédente et en identifient les différentes parties.
4. Les élèves retrouvent ici deux éléments qu'ils ne voyaient pas sur la mosquée de la leçon précédente: le minaret (d'où le muezzin appelle les musulmans à la prière) et la cour (avec des bassins pour les ablutions).
5. La présence de cette très ancienne mosquée (IX<sup>e</sup> siècle) prouve que l'islam s'est répandu très tôt en Afrique du Nord.

**DOC. C** Texte tiré des *Chroniques égyptiennes*.  
Le texte témoigne de la peur engendrée par les conquérants arabes, mais aussi du rapide retour à la paix ensuite. En effet, au VII<sup>e</sup> siècle, l'Afrique du Nord et l'Égypte étaient essentiellement peuplées de juifs et de chrétiens. « Gens du livre » comme les musulmans, c'est-à-dire monothéistes et se référant à des écritures saintes (la Torah, la Bible et le Coran), ils se respectaient mutuellement, le paiement de l'impôt montrant que les vaincus reconnaissaient l'autorité des vainqueurs (les Arabes).

**DOC. D** Halte d'une caravane de marchands dans un caravansérail, miniature de Al-Wasiti (Irak) illustrant les *Séances* d'Al Hariri, 1237.

6. Les élèves décrivent les marchands, au premier plan, avec leurs chameaux, l'hôte qui les accueille à gauche, les autres voyageurs qui se trouvent dans le bâtiment et ce qui semble être le dôme et le minaret d'une mosquée.
7. La question permet de revoir les avantages du recours aux chameaux dans les zones désertiques (voir leçon 12A).
8. Les marchands et les autres voyageurs faisaient généralement halte dans le désert, si possible près d'un puits, mais avaient aussi besoin, de temps en temps, d'un peu plus de confort, comme dans ce caravansérail.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Cette séquence achève le cycle d'études de l'islam et permet aux élèves de parfaire leurs connaissances de cette religion et de son expansion sur notre continent.

Semaine 34

Durée: 1 heure

Manuel: pages 104-105

### Rappel des programmes

Chapitre: la civilisation musulmane

Leçon: l'expansion de l'islam en Afrique – Les points de départ de l'islam vers l'Afrique – Les modes de diffusion – Les zones de diffusion

Concepts/Notions: Djihad – Empire

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère ensuite, tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte de l'expansion de l'islam en Afrique.

1. La question permet de vérifier que les élèves ont mémorisé la région d'origine de l'islam et savent la situer sur une carte: l'Arabie.

2. L'observation de la carte montre que l'islam s'est répandu dans le nord de l'Afrique et en Égypte, en Afrique orientale et au Soudan (le Sahel actuel).

3. Les élèves doivent comprendre pourquoi l'islam s'est répandu dans ces zones-ci: en Égypte et en Afrique du Nord car ce sont des régions conquises par les Arabes dès le VII<sup>e</sup> siècle; en Afrique orientale car les Arabes y avaient facilement accès par la mer. La carte montre les routes du commerce transsaharien et maritime, voies de pénétration de l'islam en Afrique subsaharienne.

4. Constater que l'islam ne s'est pas propagé dans les régions les plus éloignées (il n'est pas arrivé jusque-là) comme dans le sud du continent, ni dans les zones forestières, d'accès moins facile pour le commerce: elles sont demeurées animistes.

**DOC. B** Construite dès le VII<sup>e</sup> siècle, la mosquée des Compagnons à Massawa, dans l'Érythrée, a été la première mosquée édifée en Afrique: son nom et son ancienneté laissent à penser qu'elle aurait été édifée par des proches du Prophète Mohammed, persécutés comme lui et qui auraient fui La Mecque en 622 pour cette région africaine proche.

5. On voit une partie accessible par un escalier et surmontée d'un dôme: il peut s'agir du minbar (le lieu

d'où l'imam fait son prêche) ou d'une première forme de minaret (d'où le muezzin appelle à la prière).

6. Massawa se trouve non loin de La Mecque, de l'autre côté de la mer. Cette question introduit la suivante.

7. La mosquée porte le nom des « compagnons » (du Prophète) et a été construite au VII<sup>e</sup> siècle (peut-être au moment de l'Hégire). Cela amène l'hypothèse (largement acceptée aujourd'hui) qu'elle a été construite par un groupe de musulmans ayant fui La Mecque en même temps que le Prophète du fait des persécutions par les habitants de la ville. On raconte que ces « compagnons », sur le conseil du Prophète, seraient montés sur un navire en direction de l'Abyssinie.

8. La présence d'une mosquée très ancienne sur le sol africain nous apprend que l'islam s'est, très précocement, répandu en Afrique.

**DOC. C** Texte d'Al Maghlili, XV<sup>e</sup> siècle.

9. la question invite à bien lire l'introduction.

10. Les passages qui montrent qu'il était musulman:

- il était musulman;
- il prononçait des formules de l'islam;
- il jeûnait pendant le mois de Ramadan;
- il faisait l'aumône aux pauvres.

11. Les passages qui montrent qu'il n'était pas un bon musulman:

- il a été élevé dans le polythéisme et les coutumes de ses ancêtres;
- il ne connaissait pas la signification des formules de l'islam;
- il disait les formules de l'islam sans réfléchir;
- il se trompait sur les formules rituelles de réponses quand quelqu'un prononce le nom du Prophète ou celui de Dieu;
- il continuait d'adorer les anciens dieux;
- il croyait aux devins;
- il demandait souvent l'aide des sorciers;
- il n'allait jamais à la mosquée;
- il ne récitait pas la prière.

**DOC. D** Bateau arabe sur la côte swahili, miniature tirée des *Chroniques* d'Al Hariri, vers 1237.

12. Les élèves décrivent la forme du bateau, ses différentes parties (la coque, le mât, le gouvernail, l'ancre) et les personnes qui s'y trouvent.

13. La carte montre que le commerce dans l'océan Indien a mis en relation l'Arabie et la côte orientale de l'Afrique, le long de l'océan Atlantique, ce qui a permis le développement de l'islam dans cette région.



## Dossier 4. Les pèlerinages dans les religions chrétienne et musulmane

Ce dossier, prévu par les programmes, vient clore l'année de 6<sup>e</sup> en histoire et permet de présenter un point commun à deux des trois religions monothéistes, celles implantées dans notre pays : le christianisme et l'islam.

Le pèlerinage est, en effet, une activité partagée par les croyants de ces deux religions. Si les sites diffèrent, les modalités présentent des points communs, notamment dans les objectifs poursuivis et la ferveur que ces pèlerinages suscitent chez les croyants.

**Semaine 34**

**Durée :** 1 heure

**Manuel :** pages 106-107

### Rappel des programmes

**Chapitre :** la civilisation judéo-chrétienne et la civilisation musulmane

**Dossier 4 :** les pèlerinages dans les religions chrétienne et musulmane (origine, lieux saints, symboles, déroulement)

**Concepts/Notions :** origine – lieux saints – symboles – déroulement

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Miniature espagnole du xv<sup>e</sup> siècle représentant un pèlerin en route pour Saint-Jacques-de-Compostelle

**DOC. B** Pèlerinage de Marienberg au Cameroun. Marienberg (ou colline de Marie en langue allemande) est le lieu où les premiers missionnaires catholiques, les pères Pallotins sont arrivés au Cameroun le 8 décembre 1890. Ils y ont fondé la première mission catholique du pays. Les évêques du Cameroun ont fait de ce village, berceau de l'église catholique camerounaise, le Centre national de pèlerinage en 1990.

**DOC. C** Pèlerinage à La Mecque.

Les questions tout au long de la leçon permettent de mobiliser les connaissances des élèves, soit sur les règles des pèlerinages, soit sur des cas de pèlerinages sur lesquels ils peuvent apporter leur témoignage.

**DOC. p. 86** Vue de la vieille ville de Jérusalem avec, au premier plan, l'église Sainte-Marie de l'Agonie, puis la ville, des collines et la mosquée Al-Aqsa (ou Dôme du Rocher), construite dès le vii<sup>e</sup> siècle et identifiable à son dôme recouvert de feuilles d'or. L'ensemble est implanté sur l'esplanade du temple juif de Salomon, détruit par les Romains au i<sup>er</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

## Intégration 6

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 10C à 13B et sur le dossier 4.

Semaine 35

Durée: 2 heures

Manuel: page 111

### 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 écrivent les définitions demandées: prophète (une personne qui prédit l'avenir et affirme que cela lui a été révélé par un dieu ou une déesse); Coran (le livre saint de l'islam, rassemble des prières et l'enseignement du Prophète); Hégire (la migration du prophète Mohammed de La Mecque à Médine); pèlerinage (voyage d'un ou plusieurs fidèles d'une religion vers un lieu saint); croisades (les guerres du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle entre chrétiens et musulmans).

2. La première religion apparue en Palestine est le judaïsme, plus tard est née à son tour le christianisme, dont le livre saint est la Bible.

3. Pour les chrétiens, Jésus de Nazareth est le fils de Dieu et le Messie annoncé par les prophètes. Après la mort de Jésus, ses disciples ont affirmé l'avoir vu ressuscité. Plus tard, ils disent l'avoir vu monter au ciel, après avoir annoncé son retour à la fin des temps.

4. Au début du VII<sup>e</sup> siècle, en Arabie, le prophète Mohammed a enseigné une nouvelle religion: l'islam.

5. Mohammed a commencé à convertir à l'islam les habitants de La Mecque mais de nombreux marchands refusaient de l'écouter. En 622, il a été obligé de quitter La Mecque et a été accueilli dans la ville de Yathrib (Médine). Les habitants de Yathrib se sont convertis à l'islam et Mohammed a acquis un important pouvoir.

6. Le Coran, livre saint de l'islam, rassemble des prières et l'enseignement du Prophète. Les musulmans se réfèrent aussi à la Sunna, c'est-à-dire la tradition: l'ensemble des paroles prononcées par le Prophète et transmises par son entourage.

7. En 630, le prophète Mohammed a organisé le premier pèlerinage des musulmans et l'islam s'est ensuite répandu dans toute l'Arabie. Après la mort du Prophète en 632, les Arabes musulmans ont conquis de vastes territoires, notamment l'Afrique du Nord, et ont converti les populations à l'islam.

8. Le djihad est l'effort que doivent fournir les musulmans en faveur de leur foi. Pour certains, il s'agit de rester dans le droit chemin et de combattre toutes les situations où ils pourraient se détourner des voies d'Allah (une sorte de combat contre soi-même). Pour

d'autres, il s'agit de mener une guerre contre les incroyants, jugés ennemis de l'islam.

9. Les passages qui montrent que Sonni Ali Ber était musulman: il était musulman; il prononçait des formules de l'islam; il jeûnait pendant le Ramadan; il faisait l'aumône aux pauvres. Ceux qui montrent qu'il n'était pas un bon musulman: il a été élevé dans le polythéisme et les coutumes de ses ancêtres; il ne connaissait pas la signification des formules de l'islam; il disait les formules de l'islam sans réfléchir; il se trompait sur les formules rituelles de réponses quand quelqu'un prononce le nom du Prophète ou celui de Dieu; il continuait d'adorer les anciens dieux; il croyait aux devins; il demandait souvent l'aide des sorciers; il n'allait jamais à la mosquée; il ne récitait pas la prière.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

10. Le problème posé concerne le prosélytisme et le fanatisme religieux. La situation met en jeu le tiraillement que les populations peuvent éprouver quand les injonctions des chefs religieux viennent bouleverser leur vie. Ici, les jeunes qui ne se présenteraient pas à l'examen seraient recalés, ils ne passeraient pas dans la classe supérieure, ils ne pourraient pas achever leurs études ni atteindre l'objectif professionnel qu'ils se sont fixé.

11. Les documents sont trois extraits des leçons du manuel. Le premier montre comment l'expansion de l'islam est passée par une domination territoriale mais aussi culturelle. Le second montre que la diffusion d'un message religieux peut se poursuivre en dehors de la guerre. Le troisième montre que l'expansion peut se faire par la voie économique et culturelle.

12. Le chef religieux applique à la lettre les principes de sa religion, qui estime, comme les Juifs, que le samedi est un jour de Shabbat, consacré à la prière et au repos, à l'image de Dieu qui a créé le monde en 6 jours et s'est reposé le 7<sup>e</sup> jour. Les enseignants appliquent les règles de leur profession (les étudiants travaillent le samedi), les directives nationales et ne peuvent tenir compte, des exceptions culturelles et religieuses de chaque élève. Chacun doit se plier aux réalités et aux contraintes du groupe.

13. L'enseignant adapte les solutions proposées au contexte socioculturel de la localité: par exemple, reporter le jour de repos pour le rattraper une autre fois (comme les musulmans le font pour certains jours de ramadan), ou le commencer après l'examen et le poursuivre le lendemain.

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

2<sup>e</sup>  
année de  
l'enseignement  
technique

5<sup>e</sup>

# Histoire

## 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**

**Manuel:** pages 114-117

### Questionnement

Les exercices proposés permettront de distinguer les élèves qui ont du mal à compter les siècles de ceux qui ne maîtrisent pas bien les chiffres romains (d'où la double nomenclature, chiffres romains, chiffres arabes, utilisée dans le manuel).

1. Dans notre calendrier, on compte le temps à partir de la naissance de Jésus de Nazareth, en l'an 1.
2. Un siècle est une période de 100 ans, un millénaire une période de 1 000 ans.
3. Actuellement, nous sommes dans le 21<sup>e</sup> siècle. Avant, c'était le 20<sup>e</sup> siècle.
4. Le 19<sup>e</sup> siècle a commencé en 1801 et s'est terminé en 1900.
5. 1492 appartient au 15<sup>e</sup> siècle, 1960 au 20<sup>e</sup> siècle et 600 au 7<sup>e</sup> siècle.
6. Par exemple, 987 appartient au 10<sup>e</sup> siècle, 1492 au 15<sup>e</sup> siècle et 2024 au 21<sup>e</sup> siècle.
7. Lire: 10<sup>e</sup> siècle, 6<sup>e</sup> siècle, 4<sup>e</sup> siècle, 18<sup>e</sup> siècle, 14<sup>e</sup> siècle, 21<sup>e</sup> siècle.
8. Écrire: VII<sup>e</sup> siècle, IX<sup>e</sup> siècle, XIV<sup>e</sup> siècle, XX<sup>e</sup> siècle.
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 peut représenter une date précise par un point et une longue période par un aplat de couleur.
12. Christophe Colomb est arrivé en Amérique en 1492, soit au 15<sup>e</sup> siècle.
13. C'était donc après l'Hégire, qui a eu lieu en 622.
14. L'indépendance du Cameroun en 1960 est à placer au 20<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Le terme « histoire » peut signifier le passé, mais aussi une histoire que l'on raconte.

16. L'histoire est aussi la science qui étudie le passé.

17. Les trois types de sources historiques sont :

- les vestiges, par exemple une mosquée ;
- les sources orales, par exemple une tradition sur un ancien roi ;
- les sources écrites, par exemple la lettre d'un soldat à sa famille.

18. Les grandes périodes du passé du continent africain ont été définies en 6<sup>e</sup> comme étant :

- l'Afrique ancienne: depuis la préhistoire jusqu'au xv<sup>e</sup> siècle, elle présente une grande variété d'organisations politiques et économiques ;
- l'Afrique moderne: du xv<sup>e</sup> au xviii<sup>e</sup> siècle; c'est l'époque des grands royaumes et le début de la présence européenne sur le continent ;
- l'Afrique souveraine: au xix<sup>e</sup> siècle; elle commence avec l'abolition de la traite atlantique et est marquée par de profondes transformations économiques ;
- l'Afrique sous domination coloniale: depuis le partage du continent par les Européens, au xix<sup>e</sup> siècle, jusqu'aux décolonisations ;
- l'Afrique des indépendances: depuis les années 1950.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. La préhistoire est la période avant l'histoire, la période pour laquelle on dispose de trop peu de sources pour réellement reconstituer l'« histoire », la période des premiers humains et les 2 millions d'années qui ont suivi.

20. Les élèves ont abordé de nombreux mythes de la Création en classe de 6<sup>e</sup>. Ils peuvent aussi raconter la Genèse telle qu'on la trouve dans la Bible.

21. L'expression « l'Afrique est le berceau de l'humanité » signifie que les premiers humains sont nés et ont vécu en Afrique.

22. Pour peupler la Terre, les humains sont sortis d'Afrique pour aller au Moyen-Orient, puis se sont dirigés en Europe et en Asie, avant de traverser le détroit de Béring pour peupler l'Amérique et l'océan pour atteindre l'Australie. Évidemment, ils n'avaient pas conscience de ces déplacements, qui se sont faits sur des centaines de générations.

23. Les premiers humains vivaient de la chasse, de la pêche et surtout de la cueillette.

24. La révolution du néolithique est la transformation des modes de vie pendant la préhistoire quand les humains ont commencé à pratiquer l'agriculture et l'élevage.

25. Les élèves font référence à l'étude faite en classe de 6<sup>e</sup>.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Les peintures rupestres sont des peintures réalisées généralement à la préhistoire sur les parois rocheuses. On en trouve notamment dans certains abris-sous-roche dans le Sahara.

27. L'expression « l'Égypte est un don du Nil » signifie que, sans les crues du Nil, l'Égypte serait restée un désert inoccupé ou presque : les crues apportaient de l'eau mais aussi du limon fertile sur les terres qui, grâce à cela, devenaient cultivables.

28. Dans l'Antiquité, l'Égypte était dirigée par un ou une pharaon. Le pharaon avait un pouvoir absolu (tous les pouvoirs).

29. Les élèves énoncent des caractéristiques de la civilisation égyptienne antique qui les ont marqués : l'écriture, l'art, les avancées scientifiques, les modes de vie...

30. Les élèves évoquent notamment le polythéisme et la croyance en la possibilité de revivre au royaume des morts, à condition d'avoir eu une vie juste et que le corps soit conservé.

31. Les élèves choisissent parmi les informations reçues en 6<sup>e</sup> à propos de Koush, Méroé et Axoum.

32. Les élèves nomment sans doute la démocratie, mais aussi la philosophie, la littérature, les arts, les Jeux olympiques...

33. Les élèves nomment deux apports de Rome au monde : le droit, l'art militaire et/ou les travaux publics.

34. Les élèves nomment, par exemple, la boussole, le papier, l'imprimerie, la poudre...

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

36. Les trois sont nées au Proche-Orient.

37. Les élèves peuvent évoquer : le monothéisme, les croyances en un même début du monde (mythe de la Création), le partage de certains « prophètes » comme Abraham/Ibrahim, Moshe/Moïse/Moussa...

38. Les trois religions monothéistes ont des calendriers différents.

39. Les élèves peuvent évoquer : la place de Jésus de Nazareth, celle du Prophète Mohammed, le nom donné à Dieu...

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



# Aux origines du peuplement du Cameroun : les Pygmées

Cette leçon est l'occasion de découvrir le passé ancien du Cameroun. Elle peut être l'occasion de porter un regard intégrateur sur un groupe de population souvent méprisé, alors qu'ils sont, à la connaissance des historiens, les plus anciens habitants de notre pays.

Attention, le terme « pygmée », d'origine européenne, est souvent considéré comme péjoratif.

**Semaine 2**

**Durée:** 1 à 2 heures

**Manuel:** pages 120-121

## Rappel des programmes

**Chapitre:** aux origines du peuplement du Cameroun : les Pygmées et les Sao

**Leçon:** les Pygmées et les Sao (localisation, organisation sociale, mode de vie)

**Concepts/Notions:** peuplement – premiers habitants – société

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La période de première arrivée des Pygmées n'est pas connue de manière certaine mais on trouve des traces de leur présence dès 20 000 av. J.-C.

**DOC. A** Carte de localisation des Pygmées au Cameroun.

2. Les Pygmées se sont principalement installés dans les zones de forêt, dans le sud et le centre.

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

4. Les élèves identifient la petite taille des Pygmées. Ce peut être l'occasion de rappeler que cette caractéristique physique ne doit pas constituer un motif de discrimination à leur encontre.

**DOC. B** Chasseur pygmée akka, gravure de 1893.

Les Pygmées akka, également connus sous le nom de Bayaka, sont une ethnie des forêts de l'Afrique centrale, notamment au Cameroun, en République du Congo, en République centrafricaine et au Gabon.

Les Akka ont une connaissance approfondie de la forêt et de ses ressources. Ils ont développé des techniques de chasse, de pêche et de collecte qui leur permettent de subvenir à leurs besoins.

Malgré la déforestation et la pression exercée sur

leurs terres ancestrales, les Akka continuent de préserver leur culture et leur mode de vie.

5. Les élèves décrivent l'individu, sa posture, son attitude.

6. Ce chasseur pygmée utilise un arc et des flèches ainsi qu'une lance ou javelot.

**DOC. C** Texte d'après Hérodote.

Historien grec considéré comme l'un des premiers historiens de l'Antiquité, Hérodote (vers 484 av. J.-C. - vers 425 av. J.-C.) est souvent appelé le « père de l'histoire ». Son œuvre majeure, *Enquête*, est une compilation d'informations sur les guerres médiques, les cultures et les peuples de l'époque. Hérodote croyait en l'importance de raconter les événements du passé de manière précise et impartiale, en retraçant les causes et les conséquences des événements historiques, mais il a été critiqué pour ses récits parfois fantastiques ou légendaires.

7. 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.

8. Les élèves identifient le passage sur la très petite taille de ces populations, ce qui les apparente à des Pygmées.

9. Les voyageurs sont également surpris d'entendre parler une langue qu'ils ne connaissent pas : à cette époque, les relations avec des peuples lointains étaient rares et l'on ignorait l'existence d'autres langues.

**DOC. D** Campement de Pygmées Baka dans le parc national du Dja.

Les Baka (également connus sous le nom de Bayaka, Babinga, Bangombe...) sont des Pygmées du sud-est du Cameroun, du nord de la République du Congo, du nord du Gabon et du sud-ouest de la RCA.

Le parc national du Dja se trouve dans l'Est. Il a été créé en 1950 et a été inscrit sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco en 1987 en raison de sa valeur exceptionnelle pour la conservation de la biodiversité.

10. Les élèves décrivent les huttes, leur forme, les entrées, les matériaux utilisés, le lieu, la disposition des huttes...

11. Les huttes sont construites en branches et en feuillages.

12. Les élèves comprennent que de telles habitations, peu durables et rapides à construire, sont le fait de populations qui ne restent pas longtemps sur place, donc des nomades.





1B

## Aux origines du peuplement du Cameroun : les Sao

Cette leçon permet de découvrir un peuple ancien de notre pays, qui, contrairement aux Pygmées, a disparu.

**Semaines 2 et 3**

**Durée:** 1 à 2 heures

**Manuel:** pages 122-123

### Rappel des programmes

**Chapitre:** aux origines du peuplement du Cameroun : les Pygmées et les Sao

**Leçon:** les Pygmées et les Sao (localisation, organisation sociale, mode de vie)

**Concepts/Notions:** peuplement – premiers habitants – société

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Les premiers Sao sont sans doute arrivés au Cameroun dans la première moitié du premier millénaire.

**DOC. A** Carte de localisation des Sao au Cameroun.

2. La carte permet clairement de voir qu'ils étaient installés dans le nord de l'actuel Cameroun (bien comprendre qu'à l'époque, le Cameroun n'existait pas et aucune frontière ne le distinguait des territoires voisins).

3. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon : les Kotoko se disent les descendants des Sao.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Traditions orales rapportées par E. Mveng.

Engelbert Mveng (1930-1995) est un prêtre jésuite camerounais, auteur de plusieurs ouvrages, notamment en histoire et en anthropologie. Il a travaillé sur les sources grecques de l'histoire africaine. Il est surtout l'auteur de la première histoire du Cameroun, qui sert aujourd'hui encore de référence dans le domaine.

4. 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.

5. La question permet d'apprendre à faire la distinction entre les informations historiques et les éléments relevant de la légende : ici, le fait que les Sao seraient des géants.

6. Bien comprendre la manière dont les traditions orales se transmettent, de génération en génération, au sein des familles et des clans, portées à la fois par les différents membres de la communauté et, parfois, par des conteurs spéciaux comme les griots, chargés de transmettre les traditions.

**DOC. C** Amulette Sao en bronze.

Une amulette est un objet servant de porte-bonheur ou de talisman : elle est censée apporter protection, chance ou pouvoirs spéciaux à son propriétaire. Les amulettes se présentent sous la forme de pendentifs, bracelets, bagues, breloque, statuette, mais aussi feuille de papier repliée... Les amulettes ont toujours un lien avec les croyances en un pouvoir surnaturel ou en une énergie positive qui peut être canalisée à travers l'objet.

7. La question amène les élèves à bien apprendre à décrire : ici, la forme du personnage, son allure, ce que l'on peut identifier de son attitude, de ses vêtements mais aussi le matériau utilisé.

8. On identifie bien le corps, les membres, le cou, la tête.

9. Le visage, les pieds et les mains sont nettement stylisés.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2A

## Les vagues de migration au Cameroun : les Paléo-Soudanais et les Néo-Soudanais

Les trois leçons sur les vagues migratoires au Cameroun permettent de comprendre comment notre pays a progressivement été peuplé. Cette première leçon porte sur les Paléo et Néo-Soudanais.

Semaine 3

Durée: 1 heure

Manuel: pages 124-125

### Rappel des programmes

Chapitre: peuplement du Cameroun

Leçon: les vagues de migration au Cameroun (les migrations anciennes: les Paléo-Soudanais, la première vague des Bantou; les migrations récentes: les Néo-Soudanais, la deuxième vague des Bantou)

Concepts/Notions: Soudanais – Paléo-Soudanais – Néo-Soudanais – Bantou – zone de savane – zone de forêt – couloirs de migration

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte de localisation des Paléo-Soudanais et des Néo-Soudanais.

1. Les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles ou bien utilisent la légende de la carte pour nommer les populations en question.
2. Les élèves constatent que ces populations sont installées dans le nord du pays.
3. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.
4. Les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles ou bien utilisent la légende de la carte pour nommer les populations en question.
5. Les élèves constatent que ces populations sont installées dans le nord du pays.
6. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**DOC. B** Cache-sexe kirdi en cuir et en perles de verre colorées, milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

7. Les élèves décrivent la forme, les matériaux utilisés, les éléments décoratifs. C'est le nom de l'objet (cache-sexe) qui leur permet de comprendre à quoi il servait: cacher les parties intimes dans une période où l'on ne portait pas de vêtements.

**DOC. C** Nomades choa au nord du Cameroun avec du bétail.

Les Arabes Choa sont des populations apparentées aux Arabes et qui vivent la région du Niger, du Borno et du nord Cameroun, autour du lac Tchad. Leur arrivée dans la zone remonte à plusieurs siècles et s'est accentuée au XVIII<sup>e</sup> siècle, quand les Toubou les ont refoulés depuis le sud du Chari.

8. Les élèves décrivent les trois personnes, leur attitude, leurs vêtements; le lieu; la présence d'animaux.

9. Les élèves identifient ici des ânes, mais ils savent peut-être que les Choa élèvent aussi des moutons, des chèvres...

**DOC. D** Village mousgoum et son chef, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

Les Mousgoum sont une ethnie d'Afrique centrale et occidentale, installée sur les rives du Logone, dans les plaines du Nord-Cameroun, au sud-ouest du Tchad et au Nigeria. Ils sont moins de 100 000 individus. Ils sont connus pour leurs maisons (les « cases obus », ainsi dénommées du fait de leur forme) en terre, rehaussées de chevrons gravés.

10. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les maisons...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



2B

## Les vagues de migration au Cameroun : la première vague des Bantou

Les trois leçons sur les vagues migratoires au Cameroun permettent de comprendre comment notre pays a progressivement été peuplé. Cette deuxième leçon porte sur la première vague des Bantou à travers notre pays.

Semaine 4

Durée: 1 heure

Manuel: pages 126-127

### Rappel des programmes

Chapitre: peuplement du Cameroun

Leçon: les vagues de migration au Cameroun (les migrations anciennes: les Paléo-Soudanais, la première vague des Bantou; les migrations récentes: les Néo-Soudanais, la deuxième vague des Bantou)

Concepts/Notions: Soudanais – Paléo-Soudanais – Néo-Soudanais – Bantou – zone de savane – zone de forêt – couloirs de migration

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le dégradé sur la frise chronologique indique que les premiers Bantou sont sans doute arrivés il y a 4 000 à 5 000 ans dans notre pays.

**DOC. A** Carte de localisation des Bantou au Cameroun.

2. Les Bantou sont principalement installés près du littoral et dans le centre du pays.

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

4. La réponse vient dans le prolongement de celle apportée à la question précédente.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Fête chez les Douala, gravure de 1887.

5. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les maisons...) ou en allant de l'essentiel aux détails. Ici, ils ne manquent pas de remarquer que le document est en noir et blanc (c'est une gravure).

6. La question permet de faire le lien avec la carte: les Douala se trouvent près du littoral.

**DOC. C** Tableau sur des éléments de langues bantou.

7. Le tableau propose plusieurs langues: le douala, le bobangui, le kikongo, le kikuyu, le luganda, le lozi, le tswana, le zoulou et le luyi.

8. Au Cameroun, on parle le douala (mais aussi d'autres langues bantou, non proposées ici).

9. Les élèves connaissent peut-être le douala, parlé au Cameroun.

10. Les élèves relèvent les ressemblances phonétiques entre les mots choisis ici (mais on aurait pu en sélectionner des centaines d'autres).

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

12. Les élèves cherchent une ressemblance phonétique entre leur langue et les éléments du tableau.

13. S'ils en trouvent une, il s'agit sans doute d'une langue bantou.

**DOC. D** Tabouret léopard bamiléké, Royaume bandjoun, XIX<sup>e</sup> siècle. Perles de bois, de coton, de tissu et de verre. 51 cm de hauteur.

14. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les maisons...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

15. Les élèves identifient les matériaux utilisés: le tabouret est certainement en bois mais semble recouvert de perles de couleur.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2C

## Les vagues de migration au Cameroun : la seconde vague des Bantou

Les trois leçons sur les vagues migratoires au Cameroun permettent de comprendre comment notre pays a progressivement été peuplé. Cette troisième leçon permet également de voir l'expansion bantou au-delà du Cameroun, en Afrique centrale, orientale et australe.

Semaine 4

Durée: 1 heure

Manuel: pages 128-129

### Rappel des programmes

Chapitre: peuplement du Cameroun

Leçon: les vagues de migration au Cameroun (les migrations anciennes: les Paléo-Soudanais, la première vague des Bantou; les migrations récentes: les Néo-Soudanais, la deuxième vague des Bantou)

Concepts/Notions: Soudanais – Paléo-soudanais – Néo-Soudanais – Bantou – zone de savane – zone de forêt – couloirs de migration

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte des migrations des Bantou en Afrique.

1. La question permet de faire le lien avec la séquence précédente et avec les connaissances personnelles des élèves.
2. La leçon précédente a permis de voir que les Bantou sont présents près du littoral et dans le centre du pays.
3. La carte montre que les Bantou sont originaires d'une région à cheval entre l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, non loin du lac Tchad: un territoire correspondant au Nigeria et au Cameroun actuel.
4. L'observation de la carte montre que les Bantou ont migré en Afrique centrale, en Afrique orientale et en Afrique australe.
5. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.

**DOC. C** Forgerons dans un village de l'Adamaoua, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

6. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les maisons...) ou en allant de l'essentiel aux détails. Ici, ils remarquent notamment le fait que le document est en noir et blanc.

7. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu, ce qui contribue à rendre les connaissances concrètes et à ancrer les apprentissages dans des situations de vie.

**DOC. B** Texte d'après Théophile Obenga.

Théophile Obenga (né en 1936) est un linguiste, égyptologue et historien congolais. Il a notamment travaillé sur l'origine des langues africaines, ce qui lui a permis d'établir des liens avec la langue égyptienne. C'est par la linguistique qu'il a approché l'histoire des populations bantou.

8. Les élèves doivent se rappeler ce qu'est une source de l'histoire: un vestige du passé, un document d'époque, un témoignage. Ici, ce n'est pas le cas: il s'agit d'un texte d'historien qui a analysé les sources de l'histoire.

9. La question permet de vérifier que les élèves ont compris le texte: la connaissance de la métallurgie était si précieuse que ceux qui la maîtrisaient en faisaient un enjeu de pouvoir. La question peut aussi être l'occasion de comparer avec la position sociale actuelle des forgerons traditionnels.

10. La maîtrise de la métallurgie a permis aux forgerons de dominer les peuples qu'ils rencontraient car ils étaient en mesure de leur fournir des outils de qualité mais surtout parce qu'ils possédaient des armes en métal, plus performantes que celles en bois de leurs éventuels adversaires.

11. Dans les langues bantou, le mot « maître » se dit généralement nganga. Le tableau page 127 montre que le terme peut également signifier « sorcier » (celui qui connaît le secret, la magie de la métallurgie).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

# Intégration 1

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 1A à 2C.

Semaine 5

Durée: 2 heures

Manuel: page 212

## 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 écrivent les définitions demandées :

- civilisation: les caractéristiques d'une société (son organisation, ses règles de vie, ses connaissances, ses croyances, son niveau technique, son art et sa culture...).
- céramique: la poterie, la fabrication d'objets en terre cuite ou ces objets eux-mêmes.
- patriarcal: caractérisé par la position dominante des pères (par opposition à une société égalitaire).
- pastoral: qui concerne les pasteurs et l'élevage extensif.
- croissance démographique: l'augmentation de la population.

2. Les premiers habitants du Cameroun ont été les Pygmées (on trouve des traces de leur présence dès 20 000 av. J.-C) et les Sao (sans doute arrivés au Cameroun dans la première moitié du premier millénaire).

3. Les Sao sont arrivés au Cameroun avant le <sup>v</sup>e siècle et ont développé une civilisation brillante dans le nord du pays. Certaines traditions les décrivent comme des géants. Les Sao vivaient en tribus patriarcales, organisées en une confédération. Ils étaient animistes. Ils sont connus pour leur artisanat de la terre cuite.

4. On ne sait pas vraiment comment les Sao ont disparu mais on raconte qu'ils ont été bernés par des nomades blancs. Les Kotoko se disent leurs descendants.

5. Les Bantou ont migré, sans doute poussés par des changements climatiques et par des problèmes d'érosion des sols. C'est leur maîtrise de la métallurgie (donc leurs armes en métal) qui leur a permis de dominer les populations qu'ils rencontraient. Les Bantou pratiquaient la chasse et l'agriculture sur brûlis. Ils étaient d'excellents forgerons.

6. Dans le Cameroun ancien, les Pygmées se sont installés dans la moitié sud (forestière), les Sao dans l'extrême Nord (sahélien) et les Paléo et Néo-Soudanais dans le Nord et l'extrême Nord.

### Vérification de l'agir compétent/compétences

7. Le problème posé est celui du favoritisme lié au tribalisme dans les entreprises. Une entreprise qui fonctionne sur la base des recrutements tribaux court le risque d'une mauvaise gestion, d'un rendement nul, le risque de faillite générale et donc de fermeture. Les conséquences du tribalisme sont multiples dans la société: il dresse les tribus les unes contre les autres; il fait naître un sentiment de rejet des autres tribus; il amène ses partisans à être remplis des préjugés vis-à-vis des autres; il exacerbe les replis identitaires; il peut engendrer des guerres civiles; il peut être à l'origine d'un génocide; il fait obstacle à l'unité nationale et à l'intégration nationale.

8. Le document A intitulé Chasseur pygmée est une gravure du <sup>xix</sup>e siècle. Il présente un chasseur pygmée armé d'une lance et d'un arc. Cette ethnie vit sur notre territoire depuis des millénaires. Le document B intitulé Les Bantou et les Semi-Bantou ne présente aucun rapport avec la situation problème: c'est un distracteur. Le document C intitulé La fin des Sao évoque l'anéantissement des Sao par les nomades blancs, qu'ils ont pourtant bien accueillis.

9. Élément de la situation-problème: le tribalisme de l'oncle en faveur des siens. Élément des documents en rapport avec celui de la situation problème: le rejet, puis l'extermination des Sao par les nomades blancs. Effectivement, les nomades blancs ont fini par égorger les Sao pour les anéantir, alors qu'ils ont été reçus à bras ouverts. Cette situation montre que la confiance n'exclut pas la méfiance.

Ce rapprochement découle du fait que tout comme l'oncle rejette les autres tribus, les nomades blancs aussi ont rejeté les Sao et les ont même massacrés.

10. Identifier les postes de travail indispensables pour la bonne marche de l'entreprise. Associer à chaque poste de travail, un profil requis. Recruter uniquement des personnes ayant le profil retenu. Identifier des critères de performance permettant d'évaluer le rendement de l'entreprise. Se montrer impartial lors des recrutements. Promouvoir la solidarité et la tolérance au sein de l'entreprise.

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



## TD 1. Les peuples de ma localité (1 et 2)

Ce TD est l'occasion d'un travail sur les populations, peuples, ethnies, qui se trouvent dans la localité. L'enseignant pourra demander aux élèves d'échanger et partager leurs connaissances en classe, mais aussi de procéder à une enquête. Il pourra demander que soient prises en compte les principales ethnies mais aussi les petits groupes variés arrivés plus récemment.

**Semaines 7 et 8**

**Durée:** 2 heures

**Manuel:** pages 130-133

### Rappel des programmes

**Chapitre:** peuplement du Cameroun

**TD1:** les peuples de la localité où est situé l'établissement (identification, origines, migrations et sites actuels, cohabitation)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

1. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.
2. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.
3. Les élèves peuvent le savoir ou trouver un moyen de faire des recherches.
4. Les élèves peuvent le savoir ou trouver un moyen de faire des recherches.
5. La question permet de faire le lien avec le cours de géographie.
6. Les élèves commencent par un travail de copie qui a été réalisé une première fois en début de 6<sup>e</sup> (cours de géographie).
7. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.
8. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.
9. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

10. La question fait appel aux connaissances personnelles des élèves.

11. Les élèves peuvent regrouper les informations collectées dans un tableau.

12. *Idem.*

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

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

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

16. On peut éventuellement tenter un classement des prénoms dans la classe, si cela ne conduit pas à des rivalités ethniques entre les élèves.

17. *Idem.*

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

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

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

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

22. L'objectif est de se projeter dans une société multiethnique au niveau local et de favoriser l'ouverture aux autres et l'intégration nationale.

23. L'objectif est de se projeter dans une société multiethnique au niveau local et de favoriser l'ouverture aux autres et l'intégration nationale.

24. La question peut amener un débat et doit permettre, dans ce cas, d'ouvrir vers la recherche de solutions pour une intégration toujours meilleure.

25. La question peut amener un débat et doit permettre, dans ce cas, d'ouvrir vers la recherche de solutions pour une intégration toujours meilleure.

26. La question peut amener un débat et doit permettre, dans ce cas, d'ouvrir vers la recherche de solutions pour une intégration toujours meilleure.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



Cette leçon porte sur les sociétés étatiques dans le Cameroun précolonial. Elle peut se poursuivre, ensuite, avec l'étude des sociétés égalitaires (3B), mais l'enseignant peut assez justement poursuivre avec l'étude d'une société étatique (monographie dossier 1A), avant de reprendre l'étude des sociétés égalitaires (3B) et de terminer par l'étude d'une société égalitaire (monographie dossier 1B).

Semaine 9

Durée: 1 heure

Manuel: pages 134-135

### Rappel des programmes

**Chapitre:** le Cameroun précolonial: des organisations sociopolitiques différentes

**Leçon:** généralités sur les sociétés étatiques et égalitaires du Cameroun (organisation politique, vie économique, vie socioculturelle)

**Concepts/Notions:** État – société hiérarchisée – souverain – us et coutumes – rites – lignage – religion – palabre

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte des sociétés étatiques dans le Cameroun précolonial.

1. Les élèves peuvent répondre en consultant la carte et/ou faire appel à leurs connaissances personnelles.
2. La carte montre que l'on trouve des sociétés étatiques dans les différentes régions, notamment dans le Nord et dans l'Ouest.
3. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.
4. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Texte d'après Dixon Denham.

Dixon Denham (1786-1828) est un explorateur britannique qui a notamment visité le Bournou et le lac Tchad, ainsi que le Royaume mandara.

5. La question invite les élèves à reformuler le texte et à montrer qu'ils l'ont compris: le roi les accueille avec faste, il fait venir sa Cour, ses gens se présentent à cheval, ils miment une attaque pour montrer leur puissance...

6. Le nombre de cavaliers, leurs habits et le harnachement de leurs chevaux, les trompettes ornées de coquillages prouvent la richesse du roi.

**DOC. C** Fête de l'Aïd en présence du lamido de Ngaoundéré, El Hadj Mohamadou Hayatou Issa.

7. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les maisons...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

8. Ici, ils remarquent notamment que le lamido est monté sur un cheval, qu'il tient une lance, qu'il est richement vêtu... Les élèves font le lien en ce qui concerne justement l'habillement et le harnachement du cheval.

**DOC. D**

Trône babanki du XIX<sup>e</sup> siècle. Les Babanki forment une des chefferies des Grassfields camerounais. Les sièges de chefs servent de trônes et sont richement sculptés. Celui-ci présente deux figures, l'une masculine et l'autre féminine, montées sur des léopards, animaux vénérés. D'autres léopards forment le dossier. La partie inférieure est couverte de trois anneaux ondulés portant 24 têtes sculptées dans le style babanki.

9. Les élèves décrivent la forme (une chaise plutôt qu'un tabouret, car il y a un dossier), les éléments sculptés (deux personnages à cheval sur des léopards, un troisième léopard, des têtes sculptées...).

10. Ce trône est sculpté d'une seule pièce dans le bois.

11. Il était un élément de prestige pour les chefs babanki car il leur permettait d'être assis plus haut que ceux qui se trouvaient à terre et parce que l'objet est somptueux.

La leçon peut se poursuivre avec l'étude du dossier sur le Royaume bamoun, page 138-139, avant de continuer avec la leçon sur les sociétés égalitaires.



Cette leçon porte sur les sociétés égalitaires dans le Cameroun précolonial. La comparaison avec le thème précédent, qui porte sur les sociétés étatiques, permet d'envisager la variété des modes d'organisation des sociétés et du pouvoir, au Cameroun, donc d'envisager une large palette dans les manières de gérer notre société contemporaine.

La leçon trouve son prolongement logique dans l'étude d'une société égalitaire (monographie dossier 1B).

Semaine 9

Durée: 1 heure

Manuel: pages 136-137

### Rappel des programmes

Chapitre: le Cameroun précolonial: des organisations sociopolitiques différentes

Leçon: généralités sur les sociétés étatiques et égalitaires du Cameroun (organisation politique, vie économique, vie socioculturelle)

Concepts/Notions: État – société hiérarchisée – souverain – us et coutumes – rites – lignage – religion – palabre

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte des sociétés égalitaires dans le Cameroun précolonial.

1. Les élèves regardent la carte et nomment les sociétés proposées en rouge.
2. Les élèves remarquent que l'on trouve des sociétés égalitaires dans différentes régions du Cameroun précolonial. Ces sociétés égalitaires se sont surtout développées dans les zones rurales, où elles ont pu se protéger des volontés d'expansion des États voisins. Parmi elles, on trouve plusieurs peuples du Nord Cameroun (en dehors des Peul), du Centre, du Sud, de l'Est et, bien sûr, tous les groupes de Baka (Pygmées).
3. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.
4. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Texte d'après Joseph Wilbois.

Publié en 1934, l'ouvrage de Joseph Wilbois décrit la moitié méridionale du Cameroun sous mandat français au début de la colonisation allemande puis depuis la présence française.

5. La question invite les élèves à reformuler le texte et à montrer qu'ils l'ont compris: les tribus communiquaient par le son des tam-tam.
6. Il était facile de savoir de qui l'on parlait car, dans la langue ewondo, les syllabes ont des tons différents, que l'on peut reconnaître sur un instrument.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. C** Photographie d'un groupe de Pygmées au Cameroun, début du xx<sup>e</sup> siècle.

7. Les élèves décrivent la photographie d'époque, en noir et blanc, les quatre personnes au centre, petites et nues, l'homme à droite, mais aussi l'habitation derrière.
8. Les élèves rappellent surtout que les Pygmées sont les premiers habitants de notre pays.
9. Les Pygmées vivent surtout dans la forêt, donc dans le sud du pays.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

La leçon peut se poursuivre avec l'étude du dossier sur les Tikar, pages 140-141.







## Dossier 1B. Une société égalitaire du Cameroun précolonial : les Tikar

Le manuel propose un travail de monographie sur les Tikar, mais l'enseignant peut, suivant ses connaissances personnelles et les ressources de la localité, présenter une autre société égalitaire.

Semaine 10

Durée : 1 heure

Manuel : pages 140-141

### Rappel des programmes

Chapitre : le Cameroun précolonial : des organisations sociopolitiques différentes

Dossier 1 : étude d'une société étatique et d'une société égalitaire du Cameroun (organisation sociopolitique, activités économiques et culturelles)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Une société égalitaire est une société dans laquelle tous les membres sont considérés comme égaux. Cela signifie qu'il n'y a pas de hiérarchie ou de classes sociales : tout le monde a les mêmes droits, les mêmes privilèges et les mêmes devoirs envers le groupe. Dans une telle société, l'égalité des chances est un principe fondamental, ce qui signifie que chaque individu a les mêmes chances de réussir et qu'aucun individu ou groupe n'est privilégié par rapport à un autre.

Les sociétés égalitaires existaient au sein de structures parfois qualifiées d'« anarchiques », dans laquelle il n'y avait pas de pouvoir centralisé. Cette forme d'organisation sociale était particulièrement répandue dans les sociétés acéphales, qui étaient dépourvues de pouvoir politique centralisé. L'unité territoriale de ces sociétés était généralement un village, et chaque clan au sein de la société conservait une grande autonomie.

Mais les sociétés égalitaires diffèrent des sociétés anarchiques. Certes, comme elle, une société anarchique est une société sans gouvernement centralisé. Mais les sociétés anarchiques rejettent toute forme de contrôle coercitif. Ils soutiennent que les individus devraient être libres de se gouverner eux-mêmes et de prendre leurs propres décisions. En outre, tous les individus ne sont nécessairement égaux : il peut y avoir des inégalités de pouvoir et de richesse, surtout si certains individus ou groupes ont plus de ressources ou d'influence que d'autres.

Il est important de noter que ces deux types de sociétés peuvent se chevaucher. Par exemple, une société pourrait être à la fois égalitaire et anarchique si tous ses membres sont considérés comme égaux et s'il n'y

a pas de gouvernement centralisé ou autorité supérieure. Cependant, en pratique, il est souvent difficile de réaliser à la fois l'égalité totale et l'anarchie totale dans une société. Dans notre pays, les sociétés anarchiques n'existaient pas. Les sociétés égalitaires sont intéressantes à étudier car cela permet de découvrir d'autres modes de gouvernance que l'autorité du chef ou celle de la majorité.

**DOC. A** Texte d'après les traditions orales tikar.

**DOC. B** Dans un village fondé par les Tikar.

**DOC. C** Femmes tikar à Bafut.

**DOC. D** Divinité tikar, XIX<sup>e</sup> siècle chef tikar.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Intégration 2

Cette activité d'intégration porte sur le TD1, la leçon 3 et le dossier 1.

**Semaine 11**

**Durée:** 2 heures

**Manuel:** page 213

### 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 écrivent les définitions demandées:

- précolonial: avant la période coloniale.
- lamidat: l'une des chefferies traditionnelles du nord du Cameroun.
- pouvoir centralisé: un pouvoir ramené à une personne ou un groupe de personnes.
- échelle sociale: la hiérarchie dans la société.
- consensus: un accord entre différentes personnes, obtenu par la négociation et non par le vote.
- palabre: les échanges, les débats traditionnels au sein des sociétés africaines.
- us et coutumes: les habitudes, les manières de vivre et de faire.

2. Vérifier que les élèves ont bien fait mention du fait que les sociétés étatiques reposent sur un pouvoir centralisé, exercé par un roi ou un chef, qu'elles sont organisées selon une forte hiérarchie, alors que les sociétés égalitaires sont sans hiérarchie, que les chefs n'y sont pas héréditaires et qu'elles reposent sur l'égalité, la coopération, la solidarité et le partage des ressources.

3. Par exemple, le Royaume bamoun, le Royaume mandara, les chefferies bamiléké, les lamidats du nord du Cameroun.

4. Par exemple, le Royaume bamoun se trouvait dans l'Ouest (les Grassland), il a été fondé par le prince Ntcharé et sa capitale se trouve à Foumban (mais les élèves peuvent avoir retenu d'autres informations).

5. Par exemple, la société tikar, la société ewondo, les Pygmées...

6. Dans ces sociétés égalitaires, les décisions étaient prises collectivement, pour aboutir de préférence à un consensus.

7. Les élèves présentent la coutume et, idéalement, en comprennent les attendus.

8. La réponse dépend de la communauté des élèves.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

9. Le problème posé est celui du refus d'une union entre deux personnes de tribus différentes; donc le refus du mariage intertribal. Une telle attitude peut freiner l'intégration nationale qui permet de lutter contre le tribalisme, s'opposer au processus du savoir vivre ensemble et compromettre l'avenir de deux jeunes qui veulent unir leurs efforts pour la vie.

10. Le document C, bien que présentant une famille, ne dit rien de la situation-problème posée. En revanche, les deux autres documents évoquent les mariages intertribaux et les problèmes que cela soulève encore dans nos sociétés.

11. Dans le document B, les parents de Mina ont accepté ce mariage car l'oncle et la tante de la jeune fille les ont convaincus de l'évolution de la société, du fait que, de nos jours, ce sont les jeunes qui choisissent leur conjoint, et qu'au fond, ils sont responsables de leur destin.

12. Les élèves exposent leur avis, qui doit être accueilli avec bienveillance, du moment qu'il est argumenté. Mais on veillera à ce qu'aucun ne se montre hostile aux autres groupes (en dehors des questions religieuses, que l'on n'abordera pas ici pour éviter des débats houleux dans la classe). Par exemple, le mariage d'une jeune fille issue d'une famille riche avec un garçon d'un milieu plus modeste est possible car le garçon peut avoir fait de bonnes études, avoir un avenir professionnel certain, mais aussi parce que son sérieux, son intérêt pour la famille qu'il fonde valent plus que son origine ou sa richesse.

13. On accueillera tous les arguments du moment qu'ils sont argumentés. Par exemple, les mariages intertribaux permettent l'union entre deux familles, voire deux tribus différentes, ils favorisent le mélange et les échanges de coutumes et de culture pour une meilleure harmonie sociale, contribuent à fonder la paix et la sérénité entre les familles et les tribus, favorisent l'intégration nationale et le vivre ensemble.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

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



## 4A Le Ghana (1)

L'étude de « l'âge d'or de l'Afrique » s'ouvre avec celle du plus ancien royaume puis empire connu de l'Afrique subsaharienne: le Ghana. C'est l'occasion, pour les élèves, de découvrir un passé de richesse et de puissance qui doit contribuer à la construction de leur identité et de leur fierté africaine.

Semaine 13

Durée: 1 heure

Manuel: pages 144-145

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Ghana du IX<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

Le Ghana est considéré comme le premier grand empire de l'Afrique de l'Ouest: connu pour sa structure politique sophistiquée et son administration centralisée, il a sans doute servi de modèle de construction étatique à ses successeurs soudanais. Il a joué un rôle crucial dans le commerce transsaharien d'or et de sel, ce qui a eu un impact significatif sur l'économie régionale. Le royaume du Ghana a donc eu un impact significatif sur les royaumes et empires qui ont suivi, notamment l'Empire du Mali et l'Empire songhay. En étudiant le royaume du Ghana, on peut s'ouvrir pleinement à l'histoire africaine.

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le royaume de Ghana a été fondé au cours du premier millénaire de notre ère, sans que l'on sache précisément quand.

**DOC. A** Carte du royaume du Ghana.

2. L'empire du Ghana se trouve en Afrique de l'Ouest.

3. Son territoire correspond de nos jours aux territoires du Mali et de la Mauritanie.

4. Sur la carte, les élèves repèrent Aoudaghost, Ouagadougou et Koumbi Saleh.

**DOC. B** Texte original (rédigé pour ce manuel) d'après les traditions orales sur le serpent mythique du Ouagadougou.

5. La question invite les élèves à la fois à une reformulation et à une synthèse. Elle permet de vérifier qu'ils ont compris l'histoire.

6. Les élèves repèrent les éléments nécessairement légendaires: la présence d'une hyène et d'un vautour capables de dialoguer avec les humains, celle d'un serpent à sept têtes, le fait qu'il détienne le secret de la pluie et discute avec le roi, le fait, enfin, que les têtes roulent dans tout le pays et qu'elles s'arrêtent à des lieues de là, juste sur les mines du pays.

**DOC. C** Vestiges de Koumbi Saleh.

Capitale du royaume du Ghana à partir du IV<sup>e</sup> siècle, Koumbi Saleh est longtemps restée mystérieuse. Mais en 1914, des fouilles dans le sud de la Mauritanie ont permis d'en localiser les ruines. À partir de 1960, une équipe d'archéologues a entamé la fouille de nouvelles concessions et en particulier la mosquée qui est actuellement considérée comme la plus ancienne et la plus grande mosquée de l'Afrique de l'Ouest, et un monument animiste à colonnes. Parmi les objets archéologiques retrouvés apparaissent des plaques épigraphiques très originales, une étonnante côte de mailles et de rares objets métalliques. Inscrit au patrimoine de l'Unesco, le site est un ensemble architectural extraordinaire dont le périmètre dépasse 10 km.

7. Les élèves décrivent à la fois la forme des bâtiments, la construction en pierre sèche (sans mortier) mais aussi ce qu'il en reste (ils notent la bonne tenue des murs dans le temps).

8. Les élèves notent la taille de la ville et le fait qu'on y trouvait une tour.

9. Ils comprennent que les murs sont des protections contre les éventuels attaquants venus de l'extérieur.

10. Ils repèrent la ville de Koumbi Saleh sur la carte.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Semaine 13

Durée: 1 heure

Manuel: pages 146-147

**Rappel des programmes**Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Ghana du IX<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le Ghana a connu son apogée au X<sup>e</sup> siècle.
2. Il est entré en déclin à partir du XI<sup>e</sup> siècle.

**DOC. A** Carte de l'empire du Ghana.

3. À son extension maximale, au X<sup>e</sup> siècle, le Ghana allait de l'océan atlantique au bassin du Niger.
4. Cela correspond, de nos jours, aux territoires d'une partie de la Mauritanie, du Sénégal, du Burkina Faso et du Mali.
5. Les élèves comprennent que la capitale s'est considérablement déplacée au fil du temps.
6. Le Ghana était notamment voisin du pays manding et du Royaume sosso.
7. Les Almoravides sont venus du nord-ouest de l'Afrique, au-delà du Sahara qu'ils ont dû traverser.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Texte sur les audiences à la Cour, d'après Al-Bakri.

Abū Ubayd al-Bakrī, dit Al-Bakri ou El-Bekri (1014-1094), est un géographe et historien arabe d'Andalousie (Espagne). Il est, notamment, l'auteur d'une *Description géographique du monde connu* et d'une *Description de l'Afrique septentrionale*, entièrement fondée sur les récits de voyage des marchands et des marins. Une grande partie de ses écrits a malheureusement disparu, mais ce qu'il en reste nous fournit des renseignements précieux sur l'Afrique de l'âge d'or.

8. La question invite les élèves à prélever des informations dans le texte et à montrer qu'ils l'ont comprise: elle invite à une reformulation. Les élèves rappellent, notamment, la présence d'un dôme, de chevaux et de chiens, celle de serviteurs et de personnages importants, mais aussi la magnificence de l'ensemble (caparaçons en étoffe d'or, boucliers en cuir et épées ornées d'or, habits magnifiques et cheveux tressés avec de l'or, colliers d'or et d'argent, garnis de grelots...). Ils évoquent le rituel (coups frappés sur un tambour) et la manière dont les sujets témoignent leur respect.

9. Les élèves relèvent la profusion d'or dans cette scène, signe de la richesse de l'empire.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---

**DOC. C** Texte sur le royaume, d'après Al-Bakri.

10. Là encore, les élèves peuvent relever les signes de la richesse de l'empire: de l'or, de la soie, des bijoux...

**DOC. D** Texte sur les taxes, d'après Al-Bakri.

11. Les élèves découvrent le principe de l'impôt: le pouvoir central prélève de l'argent, ici sur le commerce, de manière à contrôler le pays et surtout à financer la vie de l'État (armée, fonctionnaires...), ainsi que son train de vie.

• **Enquête:** Malgré leur nom similaire, il n'y a pas de continuité historique ou de lien géographique entre l'empire du Ghana et le Ghana actuel (situé beaucoup plus au sud, le long de la côte). Le nom « Ghana » a été choisi par la Gold Coast, premier État d'Afrique à obtenir son indépendance, en hommage à l'empire du Ghana en raison de son histoire glorieuse en tant que centre de pouvoir et de richesse en Afrique de l'Ouest mais aussi parce qu'il est le premier empire africain connu.



# 5A Le Mali (1)

L'étude de « l'âge d'or de l'Afrique » se poursuit avec celle du grand empire du Mali, dont le nom, jusqu'à nos jours résonne comme celui de la puissance et de la richesse. Dans leur histoire ancienne, les sociétés du Cameroun ont été particulièrement en lien avec ce vaste empire.

**Semaine 14**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 148-149

## Rappel des programmes

**Chapitre:** l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** le Mali (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

**Concepts/Notions:** empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

## Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le royaume du Mali a été fondé au XIII<sup>e</sup> siècle.
2. La comparaison avec les leçons précédentes permet de voir qu'il est postérieur au royaume du Ghana.

**DOC. A** Carte de l'empire du Mali.

3. La carte permet de situer le royaume du Mali à ses débuts, à cheval sur la Guinée et le Mali actuels.
4. Les élèves identifient la proximité du royaume du Ghana (leçon précédente) et celle du Sosso (carte).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Texte d'après Joseph Ki-Zerbo.

Joseph Ki-Zerbo (1922-2006) est un historien burkinabé. Premier Africain agrégé d'histoire, il est l'auteur d'une célèbre *Histoire de l'Afrique noire*, premier ouvrage de synthèse sur l'histoire africaine, qui fait encore référence de nos jours. Il est considéré l'un des plus grands historiens africains.

5. 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.
6. Les élèves comprennent qu'un sceptre est un bâton de commandement, signe de la puissance d'un chef ou d'un souverain: il montre, de manière symbolique, la supériorité de celui qui le tient.
7. Le sceptre du père revêt ici une valeur symbolique: Soundiata n'arrive à se relever que parce qu'il assume son héritage et s'appuie sur la puissance royale. De cette façon, la situation le désigne clairement comme le successeur de son père à la tête du royaume.
8. Les historiens n'émettent aucun doute sur l'existence de Soundiata et pensent que, sans doute, il était malade ou avait une infirmité dans son enfance. Mais l'épisode du sceptre relève certainement de la légende, embelli avec le temps.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**doc. c** Texte d'après la Charte du Manden.

La charte du Mandé ou Manden est une charte orale transmise depuis des générations remontant sans doute à la réunion des chefs de guerre après la victoire de Soundiata Keita à Kirina, quoique certaines appellations (Serment des chasseurs) puissent laisser entrevoir une origine antérieure, une source d'inspiration. Ce texte en langue mandingue a été transcrit puis inscrit au Patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2009. Mais la transcription et le fait même de l'avoir mise par écrit suscitent des contestations, sans remettre en cause l'existence et la valeur de ce texte.

**9.** Les élèves lisent la définition et la reformulent: une charte est un ensemble de règles que l'on s'engage à respecter.

**10.** Cette charte a été faite par des chasseurs (première phrase) et a une valeur universelle.

**11.** La question est l'occasion, pour les élèves de procéder à une reformulation qui permet de vérifier la bonne compréhension du texte.

**12.** Les élèves font le lien avec la Déclaration universelle des droits humains adoptée le 10 décembre 1948 par les 58 États alors membres de l'Organisation des Nations unies. En voici quelques articles :

Article 1. Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2. Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3. Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4. Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Article 5. Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 7. Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 9. Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5B Le Mali (2)**

Semaine 14

Durée: 1 heure

Manuel: pages 150-151

**Rappel des programmes**Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Mali (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le Mali a connu son apogée au XIV<sup>e</sup> siècle.
2. Le Mali est entré en déclin juste après, au XIV<sup>e</sup> siècle également.

**DOC. A** Carte de localisation de l'empire du Mali3. Au XIV<sup>e</sup> siècle, le Mali s'étendait de l'océan Atlantique jusqu'au delta intérieur du Niger.

4. De nos jours, cela correspond à une partie des territoires du Sénégal, de la Guinée, de l'Algérie, du Burkina Faso et du Mali.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Texte d'après Maqrizi.Ahmad al-Maqrīzī (1364-1442) est un historien qui a travaillé sur l'histoire égyptienne de la conquête arabe au VII<sup>e</sup> siècle à la période mamelouke.

5. Les élèves relèvent dans le texte différents signes de la richesse du Mali: la présence de 10 000 sujets lors de ce voyage, des compagnons magnifiquement vêtus, des présents et des cadeaux somptueux, cin-

quante mille pièces d'or mais surtout la chute du cours de l'or après le passage du roi et de sa Cour (on explique aux élèves que le cours de l'or dépend de sa rareté: le sable ne coûte pas grand-chose car il est abondant, l'or vaut beaucoup car il est rare, mais s'il y en a subitement beaucoup plus, il perd de sa valeur).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOCUMENT p. 142** Carte tirée de l'Atlas catalan.L'*Atlas catalan* réalisé par Abraham Cresques est un portulan (carte de navigation) du XIV<sup>e</sup> siècle dont le troisième feuillet présente les terres alors plus ou moins connues, notamment une partie de l'Afrique subsaharienne. On y voit notamment l'empereur du Mali Kankou Moussa représenté avec les attributs européens du pouvoir (une couronne sur la tête et un sceptre à fleur de lys), assis sur un trône et tenant à la main une pépite d'or. Une mention précise: « Ce seigneur noir se nomme Mansa Moussa, seigneur des noirs de Guinée [Afrique]. Ce roi est le plus riche et le plus noble seigneur de toute cette partie [du monde] par l'abondance de l'or qu'il extrait de ses terres ». Figurent également un Berbère voilé sur un dromadaire figurant le commerce transsaharien et des tentes attestant de son mode de vie nomade.

6. Les élèves repèrent Kankou Moussa, avec sa robe verte, sa couronne, assis sur un trône, tenant un sceptre en or d'une main et une pépite d'or de l'autre.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**DOC. C** Grande mosquée de Djenné.

La grande mosquée de Djenné, au Mali, est le plus grand bâtiment du monde en banco (terre crue). Construite au XIII<sup>e</sup> siècle, son architecture est de style soudanais. Elle a régulièrement été restaurée, le banco étant un matériau sensible aux intempéries. Elle a aussi été plusieurs fois reconstruite, après des destructions, dont la dernière remonte en 1819. En forme de carré de 75 m de côté et d'une hauteur de 20 m, elle peut accueillir mille fidèles.

7. La description est l'occasion de caractériser l'architecture soudanaise: bâtiment en briques de banco (mélange d'argile et de paille) et terre crue, crépis, avec des pointes émaillant des édifices.

8. Les élèves comprennent que la présence d'une telle mosquée prouve qu'il y avait de nombreux musulmans dans le royaume du Mali à l'époque.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. D** Texte d'après Ibn Battuta.

Ibn Battuta (1304-1368) est un voyageur berbère qui aurait notamment parcouru l'Afrique subsaharienne et relaté ses découvertes dans ses mémoires, communément appelé *Voyages*. Mais les informations fournies, aussi précieuses soient-elles, sont controversées car certains historiens pensent qu'il n'a, en réalité, jamais voyagé lui-même dans la région.

9. Pour montrer au roi leur respect, ses sujets ôtent leurs beaux habits pour en porter de plus modestes, entrent dans la salle d'audience en relevant leurs vêtements, marchent avec humilité, se prosternent en frappant le sol de leurs coudes et restent dans cette position pendant que le roi leur parle.

10. Les élèves émettent librement des avis variés: ils peuvent apprécier cette marque de respect, la trouver ridicule voire déshonorante pour les personnes concernées. Ils doivent argumenter pour défendre leur opinion.

• **Enquête** : Lorsque le Mali a obtenu son indépendance en 1960, il a choisi de s'appeler le Mali en référence à l'empire du Mali, soulignant ainsi l'importance de son héritage historique et de sa continuité culturelle. En effet, le Mali actuel se trouve sur le site de l'ancien empire du Mali (l'empire du Mali était situé dans la région qui correspond aujourd'hui au nord de la Guinée et au sud du Mali actuels). Le nom « Mali » provient de la déformation du mot « Manden » par les Peul, un groupe ethnique de la région. Manden était le nom d'une ancienne région de l'empire du Mali et est considéré comme le berceau de la civilisation mandingue.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## 6A Le Kanem-Bornou (1)

L'étude de « l'âge d'or de l'Afrique » continue maintenant avec celle du Kanem-Bornou, passionnante histoire d'un empire qui connut deux vies et dont la localisation, au nord du Cameroun, lui fait directement intégrer notre histoire.

**Semaine 15**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 152-153

### Rappel des programmes

**Chapitre:** l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

**Leçon:** le Kanem-Bornou (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

**Concepts/Notions:** empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le royaume puis l'empire du Kanem a été progressivement fondé à partir du IX<sup>e</sup> siècle.

**DOC. A** Carte de l'empire du Kanem.

2. Le Kanem se trouvait au nord-est du lac Tchad, il contrôlait le Bornou, au sud-ouest du même lac.

3. De nos jours, cela correspond à une partie des territoires du Tchad, du Niger, du Nigeria et du Cameroun.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Guerriers du Kanem-Bornou avec lances et boucliers, gravure de 1860.

4. Les élèves remarquent qu'il s'agit d'une gravure en noir et blanc. Ils décrivent un cavalier, en boubou, avec des colliers, un ornement sur le front, tenant une lance. Ils décrivent les fantassins, vêtus d'un simple pagne mais portant un chèche sur le crâne et le visage et équipés d'une lance et d'un bouclier pour se protéger.

**DOC. C** Texte d'après Al-Idrissi.

Al-Idrissi (mort vers 1170) est un explorateur d'Afrique du Nord et d'Andalousie (Espagne) qui a parcouru les rives de la Méditerranée. Il est l'auteur d'une des premières cartes du monde et d'un ouvrage (*Livre de divertissement pour celui qui désire parcourir le monde*) dans lequel il relate tout ce qu'il peut décrire du monde connu.

5. Les élèves comprennent que le sel du Kanem est issu non de la mer mais de mines de sel (il s'agit de sel « gemme »).

6. Le sel est une denrée précieuse car sa consommation (en petites quantités, il ne faut pas « resaler » les aliments) est indispensable à la survie humaine (pour empêcher la déshydratation, la tension...).

**DOC. D** Transport de plaques de sel venu d'une mine du Sahara à dos de chameau puis par navigation sur le fleuve Niger à Mopti.

7. Les élèves décrivent de grandes plaques, peu épaisses (pour être faciles à casser de manière à récupérer le sel pour la cuisine). On leur explique que les commerçants peuvent le vendre en petits morceaux.

8. En dehors des mines de sel, on trouve du sel essentiellement dans l'Océan. Dans certaines régions d'Afrique centrale, où on ne trouve ni mines ni océans, les populations utilisaient les cendres de certains végétaux pour saler les plats.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



6B

## Le Kanem-Bornou (2)

Semaine 15

Durée: 1 heure

Manuel: pages 154-155

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Kanem-Bornou (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le second empire du Kanem-Bornou a été fondé XV<sup>e</sup> siècle.

**DOC. A** Carte de l'empire du Kanem-Bornou.

2. Il était plus étendu vers le nord (Sahara) et un peu sur le sud-est du lac Tchad.

3. Cela correspond en partie aux territoires actuels de la Libye, du Tchad, du Niger, du Nigeria et du Cameroun.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Audience du maï du Bornou, qui se tient derrière un paravent, ses visiteurs éloignés, gravure italienne colorisée du XIX<sup>e</sup> siècle.

4. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, les lieux...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

5. Les élèves repèrent le maï, assis en tailleur sur un trône.

6. Ils repèrent et décrivent l'endroit où il se tient: dans une pièce fermée par un paravent.

7. Les élèves émettent des hypothèses: leurs vêtements simples et blancs et ce qu'ils portent semblent indiquer soit des religieux, soit des membres de la domesticité.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Texte d'après un ordre du sultan ottoman aux autorités égyptiennes, 1579.

8. L'objectif est celui d'une reformulation pour amener les élèves à comprendre que le sultan ottoman (turc) demande aux autorités égyptiennes de veiller à la sécurité des pèlerins en provenance du Bornou.

**DOC. D** Texte d'après Gustav Nachtigal, 1881.

Gustav Nachtigal (1834-1885) est un chirurgien et explorateur allemand qui a notamment traversé le Sahara pour gagner le Bornou puis exploré le Baguirmi, le Ouaddaï et le Kordofan. En 1884, c'est lui qui est venu négocier l'annexion territoriale du Togoland, du Kamerun puis du Sud-Ouest africain (Namibie).

9. L'objectif est celui d'une reformulation pour amener les élèves à comprendre à nouveau le fonctionnement de l'impôt. Ici, un tribut que les populations doivent payer non pas en argent mais en « nature »: du bétail, des denrées alimentaires (miel, riz, beurre, céréales...), des vêtements mais aussi des esclaves et des hommes pour qu'ils rejoignent les expéditions militaires.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---



## 7A Le Congo (1)

L'étude de « l'âge d'or de l'Afrique » s'oriente ici plus au sud, avec un travail sur le royaume du Congo, dont l'existence a été tardive par rapport aux empires soudanais précédemment étudiés.

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 156-157

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Congo (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer le Congo dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le royaume du Congo a été fondé au XV<sup>e</sup> siècle.
2. Les élèves font le lien avec les leçons précédentes: le royaume du Congo a été fondé après l'empire du Mali (il lui est postérieur).

**DOC. A** Carte du royaume du Congo.

3. Le royaume de Congo se situe en Afrique centrale, sur l'océan Atlantique.
4. De nos jours, son territoire correspond en partie à ceux du Congo, de la République démocratique du Congo et de l'Angola.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Modes de déplacement dans le royaume du Kongo (Congo): l'homme en chaise à porteurs tenant un parasol porté par deux esclaves, et l'homme assis dans un hamac. Gravure sur cuivre coloriée par Antonio Sasso de Giulio Ferrario's costumes anciens et modernes de tous les peuples du monde, Florence, Italie, 1843.

5. Les élèves identifient une chaise à porteurs (une chaise déplacée par des porteurs).
6. Pour se protéger du soleil, le passager porte un parasol.
7. La question amène les élèves à faire le lien avec les apprentissages de la classe de 6<sup>e</sup>: ce sont les Chinois qui ont inventé le parapluie et le parasol.

**DOC. C** Texte d'après Pigafetta.

Filippo Pigafetta (1533-1604) est un explorateur italien. En tant que militaire, il a voyagé en Europe, en Afrique du Nord et au Proche-Orient avant de visiter le Congo sur lequel il a rapporté de précieuses informations (*Le Royaume de Congo et les Contrées environnantes*, 1591, coécrit avec Duarte Lopez).

8. Les élèves sélectionnent dans le texte trois informations à propos de cette région du Congo: par exemple, Mpemba est la principale province du royaume, elle résiste à toutes les rébellions, elle est fidèle au roi.

**DOC. D** Afonso I<sup>er</sup>, roi du Congo, gravure européenne teintée à la main par Labrousse, 1797.

Contemporain de l'arrivée des Portugais dans son pays à la fin du XV<sup>e</sup> siècle, Afonso I<sup>er</sup> est le fils de Nzinga Nkuwu, roi qui se convertit au christianisme en 1491 sous le nom de Joao I<sup>er</sup> avant de renier cette religion. Pour accéder au trône, Afonso I<sup>er</sup> dut vaincre, en 1506, son rival Mpanzu Nzinga. L'issue de cette bataille fut considérée comme miraculeuse. Le nouveau souverain fit soumission au pape en 1512 et occidentalisa sa Cour et l'élite de son pays. Surnommé l'« apôtre du Congo », Afonso I<sup>er</sup> reste l'un des souverains ayant le plus marqué l'histoire précoloniale de l'Afrique centrale.

9. Les élèves décrivent l'attitude du roi, ses vêtements et les signes de son pouvoir (une épée, une sorte de sceptre, un ornement frontal...).

10. Les gravures sont des illustrations réalisées par les Européens. Ceux-ci ne se sont jamais rendus à la Cour du Ghana, en revanche certains fréquentaient la Cour du Congo et ont donc pu réaliser de telles gravures.



# 7B Le Congo (2)

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 158-159

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Congo (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer le Congo dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le Congo est entré en déclin dès le XVI<sup>e</sup> siècle (peu de temps après sa création).

**DOC. A** Carte du royaume du Congo.

2. les élèves émettent des hypothèses mais remarquent l'arrivée de voyageurs portugais dans le royaume.

**DOC. B** Texte original (rédigé pour ce manuel) sur l'arrivée des premiers Européens.

3. Les élèves comprennent que les Africaines et les Africains n'avaient jamais vu ni d'hommes « blancs » ni de gros bateaux venant de la mer.

4. Le roi du Kongo s'est facilement converti au christianisme car il a pensé accéder ainsi à des secrets et en tirer bénéfice en termes de pouvoir.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**DOC. C** Texte de Pigafetta sur les tissus de raphia.

Filippo Pigafetta (1533-1604) est un explorateur italien. En tant que militaire, il a voyagé en Europe, en Afrique du Nord et au Proche-Orient avant de visiter le Congo sur lequel il a rapporté de précieuses informations (*Le Royaume de Congo et les Contrées environnantes*, 1591, coécrit avec Duarte Lopez).

5. Les élèves trouvent la réponse dans le texte: les tissus du Congo étaient fabriqués à partir de fibres végétales (raphia).

6. Les élèves relèvent différents indices: l'art extraordinaire • des fils fins et délicats • tissus ressemblant à du velours • motifs décoratifs • textures variées • étoffes légères • très robustes à l'eau • qui valent plus cher que les tissus européens.

**DOC. D** Monnaie du Congo, manille en cuivre.

7. Les élèves décrivent une forme en croix, plate, réalisée dans du métal (cuivre).

**DOC. D** Le roi du Congo recevant la visite de voyageurs européens, gravure d'Olfert Dapper, 1686.

8. Le roi est assis sur un trône, il porte un pantalon, une grande tunique et un chapeau, il tient sa main sur son ventre.

9. Devant lui se tiennent différentes personnes prosternées (des Européens), autour de lui se tiennent des membres de la Cour, dont certains portent des plateaux. Décrire les différents habillements.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Intégration 3

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 4A à 7B.

Semaine 17

Durée : 2 heures

Manuel : page 214

### 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 écrivent les définitions demandées :

- empire : un royaume très étendu qui en domine d'autres, un État dirigé par un empereur ou une impératrice.
- vassal : une personne, une région ou un État soumis à une autre personne ou un autre État.
- apogée : l'époque où un pays est le plus puissant, le plus riche.
- cavalerie : une partie de l'armée composée de soldats à cheval.
- razzia : une attaque pour piller et commettre des violences.
- querelle de succession : un conflit pour savoir qui va succéder à quelqu'un d'autre.
- élite : un groupe de personnes importantes.

2. L'histoire du Ghana avant le x<sup>e</sup> siècle est connue essentiellement par les traditions orales.

3. Au iv<sup>e</sup> siècle, le Ghana s'appelait le royaume de Ouagadou. Sa principale ressource économique était ses mines d'or. Il a atteint son apogée au x<sup>e</sup> siècle.

4. L'empire du Mali a été créé par Soundiata Keita au xiii<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. La charte du Manden est un texte adopté par les chefs mandingues après la bataille de Kirina, au moment de la fondation de l'empire. Elle est un texte important pour l'Afrique car elle montre l'ancienneté des principes des droits humains dans le continent.

6. Le Mali a atteint son apogée au xiv<sup>e</sup> siècle, sous le règne de l'empereur Kankou (ou Kankan) Moussa. Mais ses dépenses inconsidérées lors de son pèlerinage à La Mecque puis sa soif de construction à son retour ont ruiné les caisses impériales.

7. Le royaume du Kanem a été fondé au ix<sup>e</sup> siècle par les Sefouwa Magoumi dans la région prospère du nord et du nord-est du lac Tchad. Au xii<sup>e</sup> siècle, le Kanem était devenu un empire puissant et bien organisé, qui dominait le commerce transsaharien. Mais au xiii<sup>e</sup> siècle, affaibli par des querelles, il a été envahi par les Boulala et les souverains ont été chassés.

8. Au xv<sup>e</sup> et xvi<sup>e</sup> siècle, les Sefouwa Magoumi du Kanem ont fondé un nouveau royaume au Bornou puis ont conquis un vaste territoire et repris le Kanem.

9. La comparaison des cartes montre une différence dans la localisation (le Ghana est l'empire le plus à l'ouest, le Mali est plus central et se situe un peu plus au sud que le Ghana, et le Kanem-Bornou se situe plus à l'est que les deux autres et « monte » vers le nord). En revanche, les différences sont moins importantes en ce qui concerne la dimension de ces empires : le Ghana à son apogée, le Mali et le Kanem-Bornou ont eu une expansion aussi importante.

10. Le royaume du Congo aurait été fondé par des guerriers bantou au sud du fleuve Congo, au xiv<sup>e</sup> siècle. Son souverain, le mani Kongo, était craint et respecté, mais devait assurer la survie du peuple.

11. Le Congo était prospère grâce à l'agriculture, à l'artisanat (forge, tissage) et au commerce. Mais à la fin du xv<sup>e</sup> siècle, l'arrivée des navigateurs portugais a provoqué des divisions dans le royaume du Congo, ainsi que la mise en place de la traite négrière. Le Congo est alors entré en déclin.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## 8A Le Zimbabwe (1)

L'étude de « l'âge d'or de l'Afrique » se termine avec celle du Zimbabwe, qui permet d'explorer une autre région africaine mais aussi de travailler sur un passé qui, faute de sources suffisantes, est encore peu déterminé.

Semaine 19

Durée: 1 heure

Manuel: pages 160-161

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Zimbabwe (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer le Grand Zimbabwe dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le royaume de Zimbabwe a été fondé à partir du XI<sup>e</sup> siècle.

**DOC. A** Carte de l'empire du Zimbabwe.

2. Il se situe dans le sud-est de l'Afrique.

3. De nos jours, son territoire correspond en majeure partie à celui du Zimbabwe, qui a repris son nom.

**DOC. B** Texte d'après Vicente Pegado.

Vicente Pegado est un capitaine portugais, qui a été chef de garnison à Sofala.

4. Les deux questions amènent à lire la source du texte. Ce texte date de 1531, donc du XVI<sup>e</sup> siècle.

5. Son auteur s'appelait Vicente Pegado et était un navigateur portugais.

6. Présupposant que ce voyageur est allé dans la région, et était contemporain du royaume, on peut considérer qu'il est un témoin (pas forcément fiable, d'ailleurs), donc le texte est bien une source historique.

7. Ce texte apporte les informations suivantes sur ce monument: sa localisation (entre le Limpopo et le Zambèze), sa nature (une forteresse), sa taille (extraordinaire, dont une tour de plus de 22 mètres de haut), son mode de construction (pierres jointes sans mortier).

**DOC. C** Oiseau en stéatite découvert sur le site du Grand Zimbabwe.

Les fouilles archéologiques sur le site ont mis au jour de nombreux vestiges, dont des perles de verre, des porcelaines chinoises datant du XII<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle et des faïences persanes du XII<sup>e</sup> siècle, des monnaies arabes de Kilwa, ainsi que des objets comme cet oiseau sculpté.

8. Les élèves décrivent un oiseau (on voit ses ailes, son corps, son bec) sur un support décoré de motifs géométriques.

9. Elle est sculptée dans de la pierre (de la stéatite, d'après la légende du document).

10. Elle nous apprend que le Grand Zimbabwe possédait une culture raffinée et un goût pour le bel artisanat et les arts.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. D** La tour conique dans le Grand enclos du Grand Zimbabwe.

La tour conique du Grand Zimbabwe (du shona « Grande maison en pierre ») est une tour pleine en pierres de granit dont on ignore toujours la fonction.

11. Les élèves décrivent les murs, la tour conique, le monde de construction, la forme des murs...

12. Vu la position du photographe, on voit que les murs sont plus hauts que lui et la tour davantage encore.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---





Semaine 19

Durée: 1 heure

Manuel: pages 162-163

**Rappel des programmes**Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: le Zimbabwe (situation dans le temps et l'espace, éléments de grandeur: sur le plan intellectuel, politique, culturel, diplomatique et économique)

Concepts/Notions: empire – conquérant – pouvoir – dynastie – société hiérarchisée – vie intellectuelle – religion

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer le Grand Zimbabwe dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La frise chronologique permet de voir que l'empire du Zimbabwe est entré en déclin au XV<sup>e</sup> siècle.

2. Pour mémoire, le royaume du Congo est entré en déclin au XVI<sup>e</sup> siècle, donc le Zimbabwe est entré en déclin avant lui.

**DOC. A** Carte de l'empire du Zimbabwe.

3. L'indication par des flèches du commerce maritime arabe et portugais permet de comprendre que le Grand Zimbabwe faisait du commerce vers la côte.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. B** Ruines du Grand Zimbabwe.

4. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (le lieu, les bâtiments...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. C** Guérisseur shona près du Grand Zimbabwe.

Vivant pour la plupart au nord et à l'est du Zimbabwe, les Shona représentent un peuple assez diversifié. À l'origine, les Shona étaient des cultivateurs de millet et de sorgho, de maïs et de riz. Ils pratiquaient la culture sur brûlis et élevaient du petit bétail (moutons et chèvres) et des bovins. Ils exploitaient aussi des mines à ciel ouvert (fer, cuivre, étain et or). Selon les Shona, la terre est un don de Dieu, avec qui ils conversent par l'intermédiaire de médiums et à qui ils vouent un culte.

5. Les élèves décrivent ce guérisseur, son vêtement, sa coiffe, ses bijoux. Le visage a été flouté pour le rendre anonyme (droit à l'image).

6. Les élèves émettent des hypothèses: manifestement, il souffle dans une corne, sans doute pour faire entendre un son.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Dossier 2A. Les facteurs internes de déclin des empires africains

Ce dossier et le suivant sont l'occasion de faire un bilan de l'étude des royaumes et empires africains et de porter un regard analytique sur leur déclin puis leur disparition.

Semaine 20

Durée: 1 heure

Manuel: pages 164-165

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Dossier 2: les facteurs de déclin des empires africains (facteurs internes aux empires, facteurs externes aux empires)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Guerriers à la Cour du Bénin (Nigeria), plaque de bronze du XVI<sup>e</sup> ou XVII<sup>e</sup> siècle, 45 cm de hauteur.

Le royaume du Bénin, qui a existé du XII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, est un ancien État de la côte ouest-africaine, dont le territoire s'étendait sur une partie du Nigeria actuel. Il a laissé de nombreuses et magnifiques œuvres d'art.

1. Décrire le guerrier, les lances qu'il tient, son casque, son bouclier, son pagne, son allure guerrière.
2. Les empires mis en danger par leur grande taille ou leur fragilité sont: le Ghana, le Mali et le Kanem-Bornou.

**DOC. B** D'après une lettre d'Afonso I<sup>er</sup>, roi du Kongo.

Alfonso I<sup>er</sup> Nzinga Mvemba (1457-1543) est le deuxième roi chrétien du Kongo. Il écrit ici une lettre à Manuel I<sup>er</sup>, roi du Portugal.

3. La reformulation permet de vérifier que les élèves ont compris le texte.
4. Les religions de chaque empire africain sont: l'animisme traditionnel et l'islam pour le Ghana, le Mali et le Kanem-Bornou, l'animisme et le christianisme pour le Congo, l'animisme et sans doute l'islam (du fait des contacts avec les marchands arabes) pour le Zimbabwe. Cela a sans doute créé des tensions entre les élites lettrées musulmanes et chrétiennes et les populations traditionnellement animistes.

**DOC. C** Texte d'après Al-Bakri.

Al-Bakri ou El-Bekri (1014-1094) est un géographe et historien arabe d'Andalousie (Espagne). Il est, notamment, l'auteur d'une *Description géographique du monde connu* et d'une *Description de l'Afrique septentrionale*, entièrement fondée sur les récits de voyage des marchands et des marins. Une grande partie de

ses écrits a malheureusement disparu, mais ce qu'il en reste nous fournit des renseignements précieux sur l'Afrique de l'âge d'or.

**DOC. D** Texte d'après Ibn Khaldoun.

Ibn Khaldoun (1332-1406) est un historien et géographe arabe. Grand voyageur et penseur de haut niveau, il a travaillé à partir des recherches de ses prédécesseurs et de ses propres observations effectuées au fil de ses voyages pour comprendre comment les empires naissent et meurent. Dans ses écrits, il a beaucoup insisté sur l'importance des sources historiques, ce qui en fait un historien avant-gardiste.

5. La question permet de vérifier que les élèves ont bien compris.
6. Le Ghana, le Mali, le Kanem-Bornou et le Congo ont souffert de querelles de succession.

**DOC. E** Texte d'après Mahmoud Kati.

Mahmoud Kati (1468-1552), d'origine songhay, a vécu à Tombouctou et est généralement considéré, avec un de ses petits-fils, comme l'auteur du *Tarikh el-fettach*, qui rassemble de précieuses informations sur l'Empire songhay.

7. Les élèves identifient, d'un côté, un souverain dépensier et peu soucieux du bien commun, de l'autre un homme attentif aux autres et plein d'empathie.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---





## 9A L'art africain (1)

Deux leçons puis un TD sont consacrés à l'art africain, ce qui permet aux élèves de porter un regard sur la créativité et les spécificités des cultures africaines.

Semaine 21

Durée: 1 heure

Manuel: pages 168-169

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: l'art africain (les aires artistiques, les formes d'art, les usages et symboles artistiques)

Concepts/Notions: art usuel – art de Cour – art sacré – symbolisme artistique

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Conte du Mali et du Niger.

Les contes et les fables sont des formes de littérature narrative transmises de génération en génération.

Les contes sont des récits imaginaires qui mettent en scène des personnages, des événements et des lieux fantastiques. Ils sont souvent utilisés pour divertir, éduquer ou transmettre des valeurs morales.

Les fables sont de courts récits qui mettent en scène des animaux anthropomorphes (qui se comportent comme des humains) pour enseigner une leçon morale ou une vérité universelle.

Les contes comme les fables cherchent à divertir mais aussi, toujours, à transmettre un enseignement.

La plupart des contes de l'Afrique subsaharienne sont des fables qui mettent en scène des animaux, notamment un lièvre rusé qui l'emporte toujours du fait de son génie.

1. 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.

2. La morale de cette histoire est que l'intelligence surpasse les autres qualités.

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

**DOC. B** Masques et danse dogon (Mali).

Les Dogon sont une ethnie du Mali et du Burkina Faso. Certains ressortissants font partie d'une société secrète, l'Awa (société des masques), qui joue, comme ici, un rôle majeur lors des cérémonies religieuses.

4. Les élèves décrivent les masques mais aussi les cimiers dont ils sont surmontés: forme, couleurs, matériaux, décorations...

5. La photographie montre que ces masques sont utilisés par des danseurs lors de cérémonies traditionnelles.

**DOC. C** Parures samburu (Kenya): colliers en perles de verre. Ces colliers sont offerts aux femmes à l'occasion de leur mariage.

6. Les élèves décrivent des larges colliers qui entourent le cou et, pour les plus grands, couvrent les épaules.

**DOC. D** Musicien jouant du rebâb, Soudan.

Le rebâb est un instrument à cordes originaire de l'Égypte antique (son nom signifierait « âme sœur du dieu Râ »), formé d'une peau, d'un manche et de cordes. On en joue avec un archet, qui permet de frotter les cordes.

7. Il s'agit d'un instrument à cordes sur lequel on fait aller et venir un archer pour émettre des notes.

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

**DOC. E** Peintures traditionnelles sur une maison ndebele en Afrique du Sud.

Les Ndebele sont une ethnie présente en Afrique du Sud et au Zimbabwe. Les Ndebele du Transvaal ont développé une forme d'art reconnu au niveau international. Ce sont les femmes ndebele qui peignent traditionnellement les designs géométriques vifs des maisons, basés sur des formes triangulaires et rectangulaires. Les compétences sont transmises de mère en fille, et les formes utilisées sont souvent inspirées par leurs ouvrages en perles complexes.

9. Les élèves décrivent cette maison, de petite taille, avec un toit en chaume, et dont les murs sont recouverts de peintures colorées aux motifs géométriques.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



Deux leçons puis un TD sont consacrés à l'art africain, ce qui permet aux élèves de porter un regard sur la créativité et les spécificités des cultures africaines.

Semaine 21

Durée: 1 heure

Manuel: pages 170-171

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

Leçon: l'art africain (les aires artistiques, les formes d'art, les usages et symboles artistiques)

Concepts/Notions: art usuel – art de Cour – art sacré – symbolisme artistique

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Cimier bambara (Mali) en bois, représentant une antilope mâle, 97 cm de hauteur.

Les cimiers bambara ou ciwara sont utilisés par des danseurs qui les portent sur leur tête lors de cérémonies rituelles. Ils représentent généralement une antilope plus ou moins stylisée, parfois une femelle avec son petit sur le dos. Ils sont parmi les pièces les plus connues des arts traditionnels africains et servent souvent de symbole au Mali.

1. Ce cimier a la forme d'un animal avec de longues cornes, des oreilles, une « crinière » et une partie basse qui permet de la fixer sur la tête.

2. Il s'agit d'une antilope.

3. La légende indique qu'il est en bois.

4. Identifier une œuvre d'art est une chose difficile, car la frontière est mince avec l'artisanat, mais on voit ici qu'il s'agit d'un objet non utilitaire et d'une grande beauté.

5. La question invite les élèves à faire le lien avec la double page précédente et la photo B de danseurs portant des cimiers.

**DOC. B** Sculpture représentant un roi d'Ifé (Nigeria), XVI<sup>e</sup> siècle, en bronze, 37 cm de hauteur.

La cité-État d'Ifé a été fondée par les Yorouba au IX<sup>e</sup> ou X<sup>e</sup> siècle et a connu son plein essor entre les XII<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles. Elle est notamment célèbre pour ses têtes en terre cuite et en bronze, dont beaucoup représentent des souverains.

Les scarifications sont des pratiques traditionnelles de marquage du corps propres à certaines cultures africaines. Elles impliquent la création de motifs permanents sur la peau en utilisant des coupures, des incisions ou des brûlures contrôlées.

Les scarifications ont des significations culturelles et sociales et peuvent servir à indiquer l'appartenance tribale, l'âge, le statut social, le rang, l'histoire familiale ou marquer les rites de passage.

6. Cette sculpture représente un homme (en réalité, un roi ou *oba*) dont on voit le corps, le buste, le nombril et une partie des bras. Il porte des scarifications sur le visage, une coiffe avec un ornement sur le front, des colliers et un plastron et tient un objet non identifié dans la main gauche.

7. La légende indique qu'elle est en bronze.

**DOC. C** Sorcier kikuyu (Kenya).

Les Kikuyu sont une ethnie d'Afrique orientale, apparentée aux Bantou. Cultivateurs, ils forment le groupe ethnique le plus important du Kenya. Ils furent les principaux instigateurs de la révolte Mau-Mau, dans les années 1950, déclenchée par l'attribution de certaines de leurs terres aux Européens.

8. Les élèves décrivent les peintures géométriques sur le visage, mais aussi le tour de tête en bois avec ses ornements de plumes.

**DOC. D** Texte d'après Henri Lopes.

Henri Lopes (né en 1937) est un écrivain et homme politique (ancien Premier ministre puis ambassadeur) congolais.

Le texte est lu collectivement puis reformulé pas à pas.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



## TD 2. L'art dans ma région (1 et 2)

Ce TD est l'occasion pour les élèves de porter un regard curieux de chercheur sur les arts et le patrimoine dans leur région.

Semaine 22

Durée: 2 heures

Manuel: pages 172-175

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

TD2: l'art dans votre région (les formes d'art, les matériaux utilisés, les usages et symboles)

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Musiciens camerounais, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

**DOC. B** Intérieur du palais du lamido de Ngaoundéré.

Le lamido de Ngaoundéré est un chef peul de l'Adamawa. Bien que nomades, les Peul ont construit ce palais à Bafoussam, un ensemble de bâtiments alliant modernité et tradition. Le toit de la grande salle de réception est soutenu par des colonnes ornées notamment d'animaux totémiques aux couleurs vives.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---

**DOC. C** Objets en poterie, nord du Cameroun, vers 1960.

**DOC. D** Les couturiers et couturières du Cameroun ont développé un art du vêtement, que nos voisins nous envient.

**DOC. E** Art de Cour, sculpture bamoun en bronze représentant un serviteur royal et deux animaux.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**DOC. F** Masque fang.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**DOC. G** Masque bamiléké.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**DOC. H** Sculpture mbembe en bois, résine et clous, représentant une femme et son enfant assis, XVI<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---

**DOC. I** Tableau de Ajarb Bernard Ategwa, d'Elf à la ville, 2015, présenté à la vente d'art contemporain de Bonhams, à Londres, en 2020. Bernard Ajarb Ategwa (né en 1988) est un artiste plasticien camerounais qui vit et travaille à Douala, métropole vibrante et colorée qui est sa source d'inspiration.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---

## Intégration 4

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 8A à 9B, le dossier 2 et le TD 2.

Semaine 23

Durée: 2 heures

Manuel: page 215

### 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 écrivent les définitions demandées:

- art usuel: l'art des objets du quotidien.
- art de Cour: les objets destinés au souverain, aux chefs, à l'aristocratie.
- cimier: un masque qui se porte sur le dessus de la tête.
- fétiche: un objet que l'on considère comme un dieu ou un génie.
- scarifications: incisions volontaires sur la peau et les cicatrices qu'elles laissent.

2. L'empire du Zimbabwe a été fondé par les Shona à partir du XI<sup>e</sup> siècle.

3. Le Zimbabwe vivait de l'agriculture, de l'exploitation des mines et du commerce avec les Arabes présents sur la côte. Les produits échangés étaient l'or, le cuivre, les perles de verre, les porcelaines chinoises, les faïences persanes et les monnaies arabes.

4. On s'attachera à la bonne rédaction et à l'organisation des idées. Pour les facteurs internes, les élèves choisiront entre les dimensions excessives de l'État et des régions contrôlées, les divisions religieuses, les querelles de succession, la personnalité des dirigeants et les dépenses excessives. Pour les facteurs externes, les élèves mentionnent les problèmes climatiques et les attaques extérieures.

5. Les élèves choisissent parmi les arts anciens énoncés dans les leçons: littérature orale, masques, sculpture, musique, danse, architecture... Pour les formes d'art plus récentes, ils peuvent évoquer la littérature écrite, le cinéma, la danse contemporaine, les nouvelles formes de musique...

6. On s'attachera à la bonne rédaction, à l'organisation des idées et au recours à quelques exemples, comme le jazz et le rap, directement inspirés des rythmes africains.

7. Cette question est en lien direct avec le document D p. 171 étudié en classe.

8. La question permet de voir ce que les élèves ont retenu du TD réalisé en classe.

9. La question permet de voir ce que les élèves ont retenu du TD réalisé en classe.

10. Veiller à ce que les élèves aient répondu à tous les critères.

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

11. Le problème posé est celui du difficile développement de l'Afrique qui serait lié à une mauvaise organisation de ses populations ou à leur manque de créativité. Avoir cette vision de l'Afrique revient à dire que le continent n'avait toujours été habité que par des peuples primitifs, vivant à l'état de nature, qui n'auraient jamais rien entrepris pour transformer leur milieu de vie. C'est ignorer l'histoire de l'Afrique.

12. Le document A décrit une forteresse construite sur la base d'une technique architecturale inédite, propre à ce peuple africain qui montre bien que la construction est une forme d'organisation pour se protéger des attaques des ennemis. Le document B est un extrait de texte qui vante la grandeur et l'originalité de l'architecture dans une région du Cameroun, mais surtout une architecture qui a survécu au temps et qui est encore exploitée aujourd'hui dans nos constructions modernes.

13. Les arguments qui poussent les gens à dire que l'Afrique n'a pas de passé sont dus au fait que son histoire est surtout fondée sur l'oralité, qu'une grande partie des vestiges ont été détruits par le temps et par les guerres, les invasions et les conquêtes et que la partie bien connue de l'histoire de l'Afrique est la période coloniale, ce qui fait croire que c'est le début de l'histoire du continent. Mais la richesse d'un passé ne repose pas sur les sources dont on dispose mais sur la culture qui en a découlé.

14. Des exemples d'organisation sociopolitique montrent que le passé de l'Afrique a été très riche; c'est le cas de l'Égypte dans l'Antiquité avec les empires pharaoniques, dont l'organisation sociopolitique reste une référence; c'est le cas de l'empire du Mali, qui a créé la charte du Manden, laquelle a sans doute inspiré les peuples du monde entier jusqu'à la rédaction de la Déclaration universelle des droits humains. L'Afrique a, en outre, été le berceau de plusieurs inventions comme celles relatives à l'écriture, aux techniques d'irrigation, à la conservation des corps...

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



## Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe (1)

Le module qui s'ouvre sur les relations entre l'Afrique et le reste du monde permet de voir que, contrairement à ce qui a longtemps été affirmé, l'Afrique n'a pas vécu son passé repliée sur elle-même mais bien dans un échange déjà très riche avec l'Europe, le Moyen-Orient et l'Extrême-Orient. Les élèves feront ici le lien avec les premières informations, dans le module précédent, sur le commerce transsaharien.

Semaine 25

Durée: 1 heure

Manuel: pages 178-179

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde extérieur

**Leçon:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe et l'Europe (les points de contact, les échanges et les routes caravaniers, les conséquences)

**Concepts/Notions:** Soudan – traite – commerce caravanier – monde arabe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La frise chronologique montre que les contacts entre l'Afrique occidentale et soudanaise et le monde arabe se sont progressivement mis en place, notamment à partir du VII<sup>e</sup> siècle.

2. Cette expansion à partir du VII<sup>e</sup> siècle est à relier à celle de l'islam en Afrique du Nord à cette période.

**DOC. A** Carte sur le commerce transsaharien.

3. La carte permet de comprendre que les relations se sont nouées à travers le désert du Sahara, qui a relié plus que séparé le nord du continent et la zone « soudanaise ».

4. Les routes commerciales forment un réseau dont les principaux axes ont une direction nord-sud.

5. Les élèves nomment les villes visibles: Melila, Tunis, Tripoli et Le Caire dans le nord, Kayes, Tombouctou, Agadez, Kano, Lokoja au sud, Sennar et Massawa à l'est, le tout étant relié à La Mecque.

**DOC. B** Gravures rupestres, Tassili N'Ajjer (Algérie) dans le désert du Sahara.

Les peintures et gravures rupestres du Tassili N'Ajjer datent du néolithique (9000 à 10000 ans) et représentent notamment des animaux qui vivaient dans le Sahara à l'époque où celui-ci était encore une vaste plaine fertile.

6. Cette gravure nous apprend qu'il y avait autrefois des girafes dans le Sahara, donc que la zone était non pas un désert mais une vaste savane.

**DOC. C** Caravane de dromadaires dans le désert.

7. Les élèves décrivent la succession de chameaux (dromadaires) qui forment une longue file ou colonne, précédée de deux chevaux (peut-être davantage). Les dromadaires sont harnachés et portent sur leur dos tantôt des marchandises, tantôt des voyageurs (ou voyageuses?) abrités du soleil et du sable.

8. Les dromadaires (généralement appelés « chameaux ») sont utilisés car leurs sabots leur permettent de marcher sur le sable sans s'enfoncer, leur bosse leur fournit une réserve de graisse qui leur permet de ne pas se nourrir pendant plusieurs jours, ils peuvent ne pas boire chaque jour et fermer leurs narines en cas de tempête de sable.

**DOC. D** Texte d'après Al-Bakri.

Al-Bakri ou El-Bekri (1014-1094) est un géographe et historien arabe d'Andalousie (Espagne). Il est, notamment, l'auteur d'une *Description géographique du monde connu* et d'une *Description de l'Afrique septentrionale*, entièrement fondée sur les récits de voyage des marchands et des marins. Une grande partie de ses écrits a malheureusement disparu, mais ce qu'il en reste nous fournit des renseignements précieux sur l'Afrique de l'âge d'or.

**DOC. E** Texte original (rédigé pour ce manuel).

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---





## Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe (2)

Semaine 25

Durée: 1 heure

Manuel: pages 180-181

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde extérieur

**Leçon:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe et l'Europe (les points de contact, les échanges et les routes caravanières, les conséquences)

**Concepts/Notions:** Soudan – traite – commerce caravanier – monde arabe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Texte d'après Abu Hamid.

**DOC. B** Texte d'après Es Saâdi.

Es Saâdi ou Sâidi (1596-1656), est un imam et historiographe africain né à Tombouctou. Il est l'auteur du *Tarikh es-Soudan*, vaste histoire de la région soudanaise.

1. Les deux textes ont été écrits par des voyageurs témoins de leur époque, ce sont donc des sources de l'histoire.

2. Ils nous montrent l'extrême richesse de la zone du « Soudan » autrefois, avec son or et son sel en abondance, et l'importance de sa participation au commerce transsaharien. Évidemment, l'idée que l'or pourrait pousser dans le sable relève de la légende et de la pure fantaisie mais témoigne de l'ampleur de la richesse de l'époque.

**DOC. C** Texte sur les marieuses et les guérisseuses.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. D** Tombouctou, dessin de 1891.

Tombouctou est célèbre pour ses monuments à l'architecture originale. Essentiellement des mosquées et des mausolées qui valent à la ville son surnom de « ville aux 333 saints ». En 1988, la ville a été classée au patrimoine mondial de l'Unesco.

3. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les habitations...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

4. Les élèves relèvent des indices, comme l'ampleur de la ville, l'aspect général du lieu, la présence de belles tours...

5. Dans l'architecture soudanaise, ces tours qui dépassent toutes les autres maisons sont des mosquées.

6. Les élèves situent Tombouctou, sur le fleuve Niger.

7. La ville se trouve dans l'actuel Mali.

**DOC. E** Mosquée à Tombouctou (Mali).

L'architecture soudanaise, caractéristique de la zone au sud du Sahara, notamment présente au Mali, est un mélange unique de styles et de techniques largement influencés par l'architecture islamique et arabe. Les bâtiments présentent des murs épais, construits en briques de banco, mélange de terre crue et de paille, et des toits plats.

8. Les élèves décrivent l'architecture soudanaise: bâtiment en briques de banco (mélange d'argile et de paille) et terre crue, crépis, avec des pointes émaillant des édifices.

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

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



**10C**

## Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec l'Europe

Cette séquence permet de s'interroger sur les premiers liens qui se sont noués, bien avant les explorations européennes et la colonisation, entre l'Europe et le continent africain.

**Semaine 26**

**Durée:** 1 heure

**Manuel:** pages 182-183

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde extérieur

**Leçon:** les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe et l'Europe (les points de contact, les échanges et les routes caravaniers, les conséquences)

**Concepts/Notions:** Soudan – traite – commerce caravanier – monde arabe

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Les continents africain et européen sont en contact depuis toujours, même si ces contacts se sont renforcés au fil du temps.

**DOC. A** Carte sur les contacts entre l'Afrique occidentale et soudanaise et l'Europe.

2. C'est évidemment le nord du continent africain qui a été le plus en contact avec le sud de l'Europe, car ce sont des zones voisines.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Texte original (rédigé pour ce manuel).

3. Les Vikings étaient des guerriers venus d'Europe du Nord.

4. La carte montre leurs parcours par la mer, autour de l'Europe (mais aussi à l'intérieur car ils remontaient les cours d'eau) puis dans la mer Méditerranée.

5. Les premiers contacts noués avec l'Afrique concernent des installations dans les ports d'Afrique du Nord.

6. On pense que certains se seraient installés sur place et mélangés avec les populations locales (par exemple, en prenant des femmes sur place).

7. Ces hypothèses reposent sur des ressemblances physiques et culturelles.

**DOC. C** Rencontre entre l'évêque saint Érasme et le chevalier saint Maurice, tableau de Matthias Grünewald, 1520-1524.

Selon les traditions, Maurice (dont le nom est le dérivé de « Maure », qui servait autrefois à désigner les Noirs) était fonctionnaire égyptien. Commandant d'une légion romaine en Europe et lui-même chrétien, il aurait refusé de tuer des chrétiens. L'Église en a fait un saint: saint Maurice.

8. Les élèves repèrent saint Maurice, au milieu, avec son visage noir, son armure, son épée, son auréole autour de la tête (qui indique qu'il est considéré comme un saint).

9. Il rencontre un évêque qui porte une longue robe (chasuble) dorée sur une tunique rouge et une robe blanche, ainsi qu'une mitre (coiffe pointue). Il tient un insigne de pouvoir religieux que l'on nomme crosse.

10. Saint Maurice a vécu en Europe au III<sup>e</sup> siècle: ce tableau montre que les relations entre l'Europe et l'Afrique à cette époque n'étaient pas celles de supérieur à inférieur qu'elles sont devenues par la suite.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## 11A L'Afrique orientale et l'océan Indien (1)

L'étude du thème proposé permet de voir comment le continent africain, depuis des temps très anciens, est entré en relation et a multiplié les échanges avec l'Asie, jusque l'Extrême-Orient.

Semaine 27

Durée: 1 heure

Manuel: pages 184-185

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique orientale et le monde extérieur

Leçon: l'Afrique orientale et l'océan Indien (les points de contact, les routes maritimes, les échanges, les conséquences)

Concepts/Notions: traite arabe – comptoir – métissage – navigation – échanges maritimes

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte des routes maritimes dans l'océan Indien, 800-1500.

1. Les principales routes maritimes dans l'océan Indien suivent les côtes (cabotage qui permet d'aller de port en port sans s'éloigner et risquer de se perdre), mais certaines traversent des portions d'océan.

2. Ces routes relient toute l'Asie continentale, mais aussi insulaire, à l'Arabie et l'Afrique de l'Est, ainsi qu'à Madagascar en passant par la côte africaine.

3. Les élèves nomment les grands ports de commerce en Afrique: du nord au sud, Massawa, Mogadiscio, Malindi, Mombasa, Zanzibar, Kilwa et Sofala.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Flotte de l'amiral chinois Zheng He partant dans l'océan Indien, illustration chinoise du xv<sup>e</sup> siècle.

Zheng He est un amiral chinois qui, mandaté par l'empereur de Chine, a mené sept expéditions navales entre 1405 et 1433 pour explorer la mer de Chine Sud, l'océan Indien et les côtes orientales de l'Afrique. Ces expéditions se sont faites à la tête d'immenses flottes de jonques, les bateaux traditionnels de la Chine et du Vietnam. Ils possèdent une coque en bois, une voile carrée et un design distinctif.

4. Les élèves décrivent les jonques, avec leurs voiles rouges.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**DOC. C** Vue d'ensemble de la ville de Kilwa (Tanzanie) par Georg Braun et Franz Hogenberg, *Civitates orbis terrarum*, 1572.

Kilwa, ou Quiloa, est une ancienne ville située sur l'île de Kilwa Kisiwani, au large de la Tanzanie. La ville, qui a prospéré du ix<sup>e</sup> au xiv<sup>e</sup> siècle en tant que port marchand de la région swahili, était un important centre commercial et politique. Les vestiges architecturaux (ruines de la Grande Mosquée construite au xii<sup>e</sup> siècle, palais Husuni Kubwa, tombeaux des sultans...) témoignent de la prospérité passée de la cité. Les ruines de Kilwa sont classées au patrimoine mondial de l'Unesco.

5. La description permet de constater qu'il ne s'agit pas réellement d'une carte puisque la vue n'est pas du dessus (à la verticale) mais en biais. Elle permet de voir l'île, la principale ville, les bateaux autour...

6. Elle montre que l'île Kilwa était alors habitée.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## 11B L'Afrique orientale et l'océan Indien (2)

Semaine 27

Durée: 1 heure

Manuel: pages 186-187

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Afrique orientale et le monde extérieur

Leçon: l'Afrique orientale et l'océan Indien (les points de contact, les routes maritimes, les échanges, les conséquences)

Concepts/Notions: traite arabe – comptoir – métissage – navigation – échanges maritimes

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Bateau arabe sur la côte swahili, miniature tirée des chroniques d'Al Hariri, vers 1237.

Bateau arabe sur la côte swahili, miniature arabe vers 1237.

1. Les élèves décrivent la forme et les différentes parties de ce bateau.

2. Ils repèrent l'élément de nouveauté dans la navigation de l'époque: le gouvernail, qui permettait d'orienter la navigation. Ils peuvent aussi repérer l'ancre, qui se trouve devant le bateau.

3. La vigie qui guette la mer depuis le haut du mât se trouve dans une sorte de « panier ». Les matelots qui déploient les voiles se trouvent sur le pont. Le capitaine se tient à l'arrière et dirige le bateau. Les passagers sont dans les cabines, visibles par les hublots.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Afrique: navire négrier, avec des captifs fers aux pieds au large de la côte est de l'Afrique. Gravure anglaise, 1888.

4. Les élèves décrivent le pont du bateau, les cordages et le grand mât, les prisonniers nus ou habillés, et leur entourage, derrière. Les élèves remarquent les fers qui lient les captifs par les pieds, les empêchant ainsi de fuir.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Transport d'esclaves sur la côte swahili.

Transport d'esclaves vers la côte swahili, gravure du XIX<sup>e</sup> siècle.

5. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (les personnes, le lieu, les habitations...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

6. Les élèves émettent des hypothèses, mais il s'agit bien sûr d'une colonne de captifs emmenés en esclavage pour être vendus sur la côte.

7. Pour les empêcher de s'enfuir, on les a attachés par le cou.

**DOC. D** Texte d'après une lettre adressée au roi du Portugal au XVI<sup>e</sup> siècle.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



12A

## Les premiers contacts du Cameroun avec le monde extérieur

Cette leçon permet de se focaliser maintenant sur les premiers contacts entre le Cameroun et le monde extérieur.

Semaine 28

Durée: 1 heure

Manuel: pages 188-189

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les premiers contacts du Cameroun avec le monde extérieur

**Leçon:** les premiers contacts du Cameroun avec les Européens (localisation du Cameroun, les Européens présents, les échanges, les conséquences)

**Concepts/Notions:** traite – peuples côtiers – Cameroun – commerce caravanier – peuple de la savane – métissage

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Les premiers contacts entre le Cameroun et le monde extérieur datent d'avant notre ère et se sont renforcés depuis 2000 ans.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. A** Carte: le Cameroun et le monde.

2. Les élèves doivent se rappeler que le Cameroun n'était pas une région isolée mais bien en contact avec les régions voisines en Afrique. On prendra soin de leur rappeler que l'on évoque ici une époque durant laquelle le Cameroun n'était pas encore un pays constitué, comme de nos jours.

3. Le « périple d'Hannon » semble parti de Carthage

dans l'actuelle Tunisie pour contourner l'Afrique et la longer par l'ouest, jusqu'au golfe de Guinée, ce que le récit peut confirmer (attention, on n'est pas certain que les marins soient bien allés jusque-là, c'est une hypothèse).

**DOC. B** Le mont Cameroun, également appelé « char des dieux » en référence du périple d'Hannon, tel que les premiers navigateurs européens ont sans doute pu le voir depuis la mer.

Le Mont Cameroun, ou mont Fako, point culminant du Cameroun à 4 070 mètres d'altitude, est un volcan actif situé dans le Sud-Ouest.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. C** Texte d'après le Périple d'Hannon.

Le périple d'Hannon est le récit d'une expédition maritime le long de la côte ouest de l'Afrique, attribué à Hannon, navigateur carthaginois du <sup>v</sup><sup>e</sup> siècle av. J.-C. D'après ce récit, Hannon aurait navigué de Carthage jusqu'au Sénégal, peut-être jusqu'au golfe de Guinée. Le récit décrit les différentes étapes et découvertes effectuées par le voyageur. Mais son authenticité est régulièrement remise en cause, d'autant que le texte original a disparu et qu'on n'en trouve que des copies d'extraits.

4. Hannon a appelé notre volcan le « char des dieux » car il le trouvait impressionnant.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



12B

## Les premiers contacts du Cameroun avec les Européens

Semaine 28

Durée: 1 heure

Manuel: pages 190-191

### Rappel des programmes

**Chapitre:** les premiers contacts du Cameroun avec le monde extérieur

**Leçon:** les premiers contacts du Cameroun avec les Européens (localisation du Cameroun, les Européens présents, les échanges, les conséquences)

**Concepts/Notions:** traite – peuples côtiers – Cameroun – commerce caravanier – peuple de la savane – métissage

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

**DOC. A** Carte: les Européens au Cameroun.

1. Les premiers Européens sont arrivés au Cameroun par l'océan.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Texte d'après Duarte Pacheco Pereira.

Duarte Pacheco Pereira (vers 1450-1533) est un navigateur et géographe portugais, devenu gouverneur de São Jorge da Mina, qui a laissé d'intéressantes informations sur son exploration de la côte camerounaise.

2. Les marchandises présentes au Cameroun autrefois étaient: des esclaves, des défenses d'éléphants et de la malaguette. De nos jours, l'esclavage est interdit, ainsi que le commerce de l'ivoire (de manière à préserver les éléphants). Mais on trouve encore de la malaguette.

3. Les Anciens ne connaissaient pas ces régions et imaginaient qu'il y faisait trop chaud: ils croyaient même qu'à cet endroit, l'océan était en train de bouillir.

**DOC. C** La baie du Cameroun, chromolithographe de 1891.

Organiser la description collective de l'image.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. D** Texte d'après Olfert Dapper.

Olfert Dapper (1636-1689) est un humaniste néerlandais qui a effectué des recherches en géographie et rédigé une *Description de l'Afrique* (1668 et 1676) à partir de l'étude soignée des textes qu'il a pu trouver, sans avoir lui-même voyagé. Son ouvrage fait date pour la richesse des informations mais aussi pour l'absence de jugement porté sur les civilisations africaines.

Lire ensemble le texte et procéder à une reformulation, puis à une synthèse.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

## Intégration 5

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 10A à 12B.

Semaine 29

Durée: 2 heures

Manuel: page 216

### 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 écrivent les définitions demandées:

- assèchement: le fait de perdre toute son eau, de se dessécher.
- désertification: le fait de se transformer en désert.
- chevalier: un combattant à cheval d'un haut niveau social.
- raid: une attaque surprise.
- métissage: un mélange de populations différentes qui font des enfants ensemble.
- route maritime: un trajet habituel dans une mer ou un océan.
- comptoir: un endroit où l'on pratique le commerce dans un pays autre que le sien.
- caravane: un groupe de marchands et leurs animaux, regroupés pour traverser ensemble le désert.

2. Veiller à ce que les élèves relient la zone subsaharienne à la Méditerranée et prolongent jusqu'en Arabie.

3. Le commerce transsaharien s'est développé avec l'islamisation de l'Afrique du Nord et le développement des empires soudanais, à partir du VIII<sup>e</sup> siècle. Le commerce transsaharien était le fait de grandes caravanes de dromadaires, seuls animaux capables de traverser le désert.

4. Le commerce transsaharien a permis des échanges économiques, culturels et religieux (diffusion de l'islam en Afrique subsaharienne), ainsi que l'essor de grandes villes dans le sud du Sahara.

5. Les Africains et les Européens sont en contact depuis l'Antiquité et se sont plusieurs fois combattus, d'un côté ou de l'autre de la Méditerranée.

6. Autour de l'océan indien, la Chine, l'Inde, l'Indonésie et l'Arabie ont influencé la côte orientale africaine depuis le I<sup>er</sup> millénaire par le biais des échanges commerciaux maritimes qui s'y sont développés.

7. Des populations venues d'Indonésie sont venues sur la côte orientale de l'Afrique, se sont métissées avec les populations locales. Leurs descendants ont ensuite découvert et peuplé Madagascar.

8. L'Afrique vendait à la Chine de l'or, des métaux, des épices et recevait en retour de la porcelaine.

9. Le premier navigateur à avoir peut-être aperçu la côte du Cameroun s'appelait Hannon et y serait venu avant notre ère. Il aurait appelé « char des dieux » le mont Cameroun.

10. Le nom « Cameroun » vient de marins portugais qui, en 1472, ont été impressionnés par l'abondance de crevettes dans l'estuaire du fleuve Wouri et l'ont alors baptisée Rio dos camarões (Rivière des crevettes).

#### Vérification de l'agir compétent/compétences

11. Le problème posé est celui de la perte d'identité culturelle. Perdre son identité dans la société, c'est être sans repère, c'est ignorer ses origines, et qui ne sait pas d'où il vient ne sait pas où il va, donc c'est hypothéquer son avenir.

12. Le document A est un extrait de *L'Aventure ambiguë*, roman publié en 1961 par le Sénégalais Cheick Amidou Kane. Il traite des risques de perte de la culture chez les écoliers qui fréquentent les écoles étrangères. Le document B est un extrait de *Trois prétendants... un mari*, pièce de théâtre écrite par le Camerounais Guillaume Oyônô Mbia; l'extrait de texte montre le mal que l'école peut occasionner sur les us et coutumes. Le document C est une photographie présentant un guérisseur shona en train de souffler dans une corne d'animal, sans doute pour invoquer quelques esprits. C'est un document distracteur qui n'a rien à voir avec la situation-problème.

13. De nos jours, maîtriser les langues étrangères permet de mieux s'ouvrir à d'autres cultures, de découvrir des techniques et des modes de vie différents, de fluidifier les circuits professionnels internationaux, de faciliter les relations avec l'extérieur, de développer des liens commerciaux.

14. Dans le premier texte, l'auteur estime que certains de nos enfants, de retour de l'école, ne nous reconnaîtront même plus. Dans le deuxième texte, l'auteur démontre que la jeune Juliette a perdu une valeur fondamentale, l'obéissance, à cause de l'école. En réalité, aller à l'école fait gagner plus qu'il ne fait perdre: on y apprend de nouvelles choses, on élargit son horizon, on comprend mieux le fonctionnement du monde.

15. Pour résoudre le problème, on peut parler sa langue nationale à la maison et se rendre régulièrement au village régulièrement pour renforcer et accélérer cet apprentissage.

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



## 13A L'Europe médiévale : la féodalité

Cette leçon est l'occasion d'une ouverture culturelle sur le passé ancien d'un autre continent, à travers trois thématiques successives : le Moyen Âge politique et social (thème de cette leçon), le Moyen Âge religieux (séquence suivante) puis la Renaissance.

Le Moyen Âge, également connu sous le nom d'époque médiévale, est une période de l'histoire européenne qui s'étend du <sup>v</sup><sup>e</sup> au <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècle. Il succède à la chute de l'Empire romain d'Occident et précède la Renaissance.

Le Moyen Âge est l'ère de la société féodale, structurée autour de la hiérarchie des seigneurs, des vassaux et des paysans. La vie médiévale était fortement influencée par l'Église catholique, qui jouait un rôle central dans la vie religieuse, culturelle et politique de l'époque.

Le Moyen Âge n'a pas été une période uniforme. Il a connu des périodes de prospérité et d'innovation, mais aussi des périodes de déclin et de conflits, tels que les invasions barbares, les guerres de religion et la peste noire.

La vision traditionnelle d'un Moyen Âge sombre et arriéré a été remise en question par les historiens modernes, qui mettent en évidence les avancées dans les domaines de l'agriculture, de la technologie, de l'art et de la philosophie, ainsi que la construction du pouvoir à l'échelon local, puis à l'échelle plus tardive des grands royaumes, ancêtres des États contemporains.

En résumé, le Moyen Âge est une période complexe et diversifiée de l'histoire européenne, marquée par des évolutions politiques, sociales, culturelles et religieuses. Il a posé les fondements de la société et de la culture occidentales qui ont suivi.

**Semaine 31**

**Durée :** 1 heure

**Manuel :** pages 192-193

### Rappel des programmes

**Chapitre :** l'Europe médiévale

**Leçon :** l'Europe : du désordre à la Renaissance (situation dans le temps et l'espace, les manifestations du désordre, les manifestations de la Renaissance)

**Concepts/Notions :** Moyen Âge – inquisition – Croisade – féodalité – Église – Renaissance – caravelle – architecture

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer le Moyen Âge dans le temps. Elle peut être

abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Le Moyen Âge a commencé au <sup>v</sup><sup>e</sup> siècle et s'est achevé à la fin du <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècle.

2. Il a donc duré plus de 1 000 ans.

**DOC. A** Siège de Paris par les Vikings.

3. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (ici, le lieu, le fleuve, les bateaux, les flammes...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

4. Les Vikings sont arrivés par voie maritime puis fluviale.

5. La ville est protégée par des remparts en pierre.

**DOC. B** Château de Dunluce (Irlande).

Les châteaux forts, ou châteaux médiévaux, sont des structures défensives construites en Europe entre les <sup>ix</sup><sup>e</sup> et <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècles. Utilisés comme résidences par les seigneurs, ils étaient aussi des centres administratifs, symboles de pouvoir, et surtout des moyens de protection contre les invasions et les conflits. Généralement construits sur des sites protégés (collines, boucles des rivières), ils étaient conçus pour résister aux attaques grâce à des fossés, des remparts et un pont-levis, porte d'entrée qui, le moment venu, en bloquait l'accès.

6. Décrire le château (forme, matériaux utilisés pour sa construction) et son état (il est manifestement en ruines).

7. Il est installé sur une hauteur, pour éviter les attaques, et face à la mer.

8. Comme la ville précédente, il est protégé par de hauts remparts en pierre.

9. La présence des remparts nous apprend qu'à cette époque, les attaques étaient fréquentes (sinon, pourquoi construire de tels remparts?).

10. Ces ruines sont une source de l'histoire : ce sont des vestiges.

**DOC. C** Carte L'Europe au Moyen Âge.

11. Les élèves nomment et situent les pays sur la carte.

12. Les élèves retrouvent des pays qui existent encore de nos jours, comme la France, la Pologne, la Hongrie, et d'autres qui ont changé de nom (Cordoue devenu Espagne, Anglo-Saxon devenu Royaume-Uni, Germanie devenue Allemagne, Kiev, devenu Ukraine et Russie...).





Semaine 31

Durée : 1 heure

Manuel : pages 194-195

**Rappel des programmes**

Chapitre : l'Europe médiévale

Leçon : l'Europe : du désordre à la Renaissance (situation dans le temps et l'espace, les manifestations du désordre, les manifestations de la Renaissance)

Concepts/Notions : Moyen Âge – inquisition – Croisade – féodalité – Église – Renaissance – caravelle – architecture

**Documents et supports pédagogiques à exploiter****FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.**DOC. A** Cathédrale de Reims.Reims est une ville du nord-est de la France. Elle abrite une cathédrale de style « gothique », qui date au XIII<sup>e</sup> siècle. C'est là qu'ont eu lieu les sacres de la plupart des rois de France. Elle est inscrite au patrimoine mondial de l'Unesco.

1. Les élèves décrivent l'édifice, sa forme, les tours, le corps, le clocher au fond, les portes, les éléments de décoration...

2. Pour connaître la taille de l'édifice, on peut se référer aux portes mais aussi aux silhouettes minuscules des piétons dans la rue.

3. La présence de ce monument montre qu'au Moyen Âge, l'Europe était déjà chrétienne.

**DOC. B** Texte d'après Joinville.

Jean de Joinville (vers 1224-1317) est un noble français, compagnon et biographe du roi de France Louis IX, également connu sous le nom de saint Louis. Il a notamment chroniqué la participation du roi à la septième Croisade en Terre sainte.

Lire ensemble le texte et le reformuler.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**DOC. C** Croisade : siège d'Antioche, 1097, (xiv<sup>e</sup> siècle). Illustration d'une scène lors de la première Croisade, de la chronique de Guillaume de Tyr, dans la collection de la Bibliothèque nationale, Paris. L'artiste est inconnu.

4. Décrire la forteresse tenue par les Arabes, à droite, les chevaliers européens chrétiens arrivant à gauche, les armes, les drapeaux...

5. Les chevaliers chrétiens arrivent à cheval : le mot « chevalier » signifie justement « guerrier à cheval ».

6. Noter qu'ils sont protégés par des armures, des casques (appelés heaumes) et des boucliers, et armés de lances.

7. Les musulmans se trouvent à droite, dans une forteresse.

8. Ils ripostent avec des arcs et des flèches, qui permettent de frapper à distance.

**DOC. D** Inquisition par des soldats espagnols, vers 1567, gravure en couleurs.

L'inquisition est une forme de répression de l'hérésie établie par le pape Grégoire IX à partir de 1231. Elle se présente comme un tribunal d'exception, permanent, qui intervient dans toutes les affaires relatives à la foi. Créée pour lutter contre les hérétiques, l'Inquisition a ensuite étendu son activité aux devins, sorciers et blasphémateurs. À une époque où la vie en Europe reposait sur l'unité de religion, l'Inquisition a bénéficié du soutien du pouvoir civil qui la finançait et assurait l'exécution de ses sentences.

9. Progressivement au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, pour travailler par thème (le lieu, les habitations ; les vivants, les pendus...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

10. Les « mauvais chrétiens » sont pendus, certains sont manifestement jetés dans le fleuve.

11. Cette exécution a lieu dans la ville, pour qu'elle serve d'exemple aux habitants.

12. Les corps sont entassés au premier plan, sans doute pour être enterrés ensuite.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## 13C La Renaissance

La Renaissance en Europe désigne une période de renouveau culturel, artistique, scientifique et intellectuel qui s'est étendue sur les XIV<sup>e</sup>, XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles. Cette époque a été caractérisée par un intérêt renouvelé pour les connaissances anciennes, une redécouverte de la pensée classique grecque et romaine, ainsi qu'une remise en question des idées médiévales.

La Renaissance a commencé en Italie, où des penseurs et des artistes tels que Léonard de Vinci, Michel-Ange et Raphaël ont apporté des contributions importantes dans les domaines de l'art, de la science et de la philosophie. Ils ont cherché à imiter les modèles classiques et à représenter le monde d'une manière plus réaliste. Ce mouvement s'est ensuite propagé à travers l'Europe, influençant les différents pays et régions de manière unique. En France, par exemple, la Renaissance est souvent associée à la monarchie, avec des rois tels que François I<sup>er</sup> qui ont soutenu les arts et les sciences. En Angleterre, le règne d'Élisabeth I<sup>re</sup> a également été marqué par un grand essor culturel et littéraire.

La Renaissance a eu un impact significatif sur de nombreux domaines, notamment l'art, l'architecture, la littérature, la musique, les sciences et la philosophie. Elle a favorisé l'émergence d'une nouvelle classe de penseurs et d'artistes, ainsi qu'une remise en question des anciennes croyances et des structures sociales.

Semaine 31

Durée: 1 heure

Manuel: pages 197-198

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Europe médiévale

Leçon: l'Europe: du désordre à la Renaissance (situation dans le temps et l'espace, les manifestations du désordre, les manifestations de la Renaissance)

Concepts/Notions: Moyen Âge – inquisition – Croisade – féodalité – Église – Renaissance – caravelle – architecture

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la Renaissance dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La Renaissance est une période qui couvre une partie des XIV<sup>e</sup>, XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles.

**DOC. A** Texte d'après Copernic.

Nicolas Copernic (1473-1543) est un astronome polonais connu pour avoir démontré que la Terre tourne sur elle-même et autour du Soleil, à une époque où l'on croyait encore que la Terre était le centre immobile de l'Univers.

Lire ensemble le texte et le reformuler pour en vérifier la bonne compréhension.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**DOC. B** Château de Chambord (France).

Ce château de la Renaissance, inscrit au patrimoine mondial de l'Unesco, a vu sa construction commencer en 1519 sans être jamais complètement achevée. Le château mélange des éléments médiévaux (tours) et Renaissance (nombreuses fenêtres, toitures ornées de clochetons et cheminées).

2. Les élèves décrivent la forme du bâtiment, les murs, les fenêtres, les toitures, les ornements...

3. La comparaison montre que les châteaux médiévaux avaient un objectif défensif alors que ceux de la Renaissance sont des lieux de plaisance, ce qui donne des apparences différentes: meurtrières étroites au Moyen Âge, fenêtres vastes et lumineuses à Chambord; murs épais au Moyen Âge, murs moins épais et davantage de fenêtres à Chambord; façades austères dans les châteaux forts mais élégantes à la Renaissance; toitures en ardoise et apparentes à la Renaissance...

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**DOC. C** Sandro Botticelli, *Le triomphe du Printemps*, communément appelée *Le Printemps (Primavera)*, 1482.

Le tableau présente des personnages de la mythologie gréco-romaine: la déesse Vénus au milieu, le petit Cupidon, dieu de l'Amour qui décoche ses flèches au-dessus d'elle, le Printemps en robe fleurie, la nymphe Flore que Zéphyr (vent froid) tente de retenir, les Trois Grâces à gauche, ainsi que le dieu Mercure.

4. Le tableau représente une allégorie du Printemps, figurée en robe fleurie. On décrira tous les éléments observés sur le tableau: le décor avec une forêt, des fleurs par terre et des arbres fruitiers; une scène qui fait référence à des personnages mythologiques; des personnages, soit avec un habillement faisant référence à l'Antiquité, soit avec un habillement de l'époque de la Renaissance. Le sujet est profane (aucun signe religieux), ce qui est nouveau pour l'époque.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**DOC. D** L'imprimerie, gravure de Theodor Galle, XVI<sup>e</sup> siècle.

L'imprimerie est un processus de reproduction des textes et des images. L'imprimerie telle que nous la connaissons est une invention chinoise formalisée et popularisée par Gutenberg au xv<sup>e</sup> siècle en Europe. Son système de presse avec des caractères mobiles en métal a permis une production plus rapide et plus efficace des livres, plus tard des journaux et d'autres documents écrits. Elle a supprimé le fastidieux travail des copistes et a permis une production développée de l'écrit. Elle a entraîné une diffusion plus large des connaissances, une propagation des idées et une accélération du progrès intellectuel.

5. L'homme qui prend les caractères d'imprimerie pour les mettre en ordre se trouve devant. Celui qui met de l'encre sur les caractères se trouve derrière en direction de la porte. Celui qui serre la presse dans laquelle se trouve la feuille à imprimer, posée sur les caractères couverts d'encre porte un chapeau et se trouve à droite.

6. Comprendre le progrès représenté par l'invention de l'imprimerie, qui a permis de fabriquer beaucoup plus vite de nombreux exemplaires d'un livre, donc de développer la connaissance.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Dossier 3. Les voyages de découverte (1, 2 et 3)

Les grands voyages de découverte, parfois appelés « les Grandes Découvertes » sont des explorations maritimes entreprises par les puissances européennes aux <sup>xv</sup><sup>e</sup> et <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècles. Ces expéditions ont été caractérisées par la « découverte » (en réalité, découverte pour les Européens, car les populations locales connaissaient leurs espaces) de nouvelles terres, de nouvelles routes commerciales et l'établissement de colonies.

Les « Grandes Découvertes » ont eu un impact majeur sur l'histoire du monde en élargissant les horizons géographiques des Européens, en stimulant le commerce international, en favorisant l'échange culturel et en jetant les bases de la domination européenne sur les autres continents.

Semaines 32 et 33

Durée: 2 heures

Manuel: pages 199-203

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Europe médiévale

Dossier 3: les voyages de découverte (les inventions qui permettent les grands voyages: boussole, caravelle...; les grandes figures et les itinéraires; les conséquences)

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**DOC. A** Carte du monde de Ptolémée, <sup>xv</sup><sup>e</sup> siècle.

Ptolémée, ou Claude Ptolémée, est un astronome, astrologue et géographe gréco-romain qui a vécu au <sup>ii</sup><sup>e</sup> siècle. Il a notamment proposé un système de l'univers, dans lequel la Terre est le centre autour duquel les planètes et les étoiles se déplacent. Le modèle ptolémaïque a été largement accepté pendant des siècles et a influencé la pensée astronomique jusqu'à l'arrivée du modèle héliocentrique de Copernic à la Renaissance.

Ptolémée a compilé des connaissances sur la cartographie, la mesure des distances et la localisation des lieux. Les cartes de Ptolémée ont été utilisées comme références pour la création de cartes pendant des siècles.

1. Les élèves identifient l'Europe, l'Afrique, l'Arabie et l'Asie, mais remarquent que les continents ne sont pas dessinés avec précision, notamment l'Afrique (à la forme fantaisiste), Ceylan (très grande)...

2. L'océan Indien semble fermé par une terre reliant, au sud, l'Afrique et l'Asie (il forme une mer intérieure, comme la Méditerranée).

**DOCUMENT p. 176** Copie d'une caravelle.

La caravelle est un navire à voiles largement utilisé pour les explorations maritimes des <sup>xv</sup><sup>e</sup> et <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècles. Relativement petit et maniable, la caravelle était capable de naviguer dans des eaux peu profondes mais de résister à des conditions de mer difficiles. Elle était équipée de voiles carrées et de voiles triangulaires, ce qui lui permettait de réaliser des voyages longs et périlleux en pleine mer mais aussi de manœuvrer près des côtes.

3. Les élèves retrouvent les différentes parties: voiles carrées et voiles triangulaires, poste de vigie, mât, gouvernail...

**DOC. B** Un astrolabe.

**DOC. C** Texte d'après Duarte Pacheco Pereira.

Duarte Pacheco Pereira (vers 1450-1533) est un navigateur et géographe portugais, devenu gouverneur de São Jorge da Mina, qui a laissé d'intéressantes informations sur son exploration de la côte camerounaise.

4. Le texte présente les différentes motivations qui ont poussé Henri le Navigateur à explorer le monde: motivations religieuses (convertir les populations du monde au christianisme), curiosité (savoir à quoi ressemblent les autres peuples et comment ils vivent), rapporter d'immenses richesses en Europe, notamment pour financer les guerres de religion de l'époque.

**DOC. D** Le cap de Bonne-Espérance.

Le cap de Bonne-Espérance est une péninsule située à l'extrémité sud du continent africain, en Afrique du Sud. C'est l'un des points les plus célèbres et les plus importants de la navigation maritime. Il est connu pour être un passage stratégique entre l'océan Atlantique et l'océan Indien. Il a été découvert par le navigateur portugais Bartolomeu Dias en 1488 lors de son voyage d'exploration le long de la côte africaine. Son nom « cap de Bonne-Espérance » lui a été donné par le roi Jean II du Portugal en raison de l'espoir qu'il suscitait quant à l'ouverture d'une nouvelle route maritime vers les Indes.

**DOC. E** Texte d'après le journal de Christophe Colomb.

Christophe Colomb (1451-1506) est un navigateur génois engagé par la reine Isabelle de Castille et le roi Ferdinand d'Aragon. Il a été le premier explorateur européen à atteindre l'Amérique (même si l'on pense, aujourd'hui, qu'Erik le Rouge, viking, l'avait précédemment atteinte), tout en ignorant et en refusant de croire, jusqu'à sa mort, qu'il ne s'agissait pas de l'Asie.

**STATUE p. 201** Monument à la gloire de Christophe Colomb, Barcelone.

5. Écrit à l'époque (1492) par un témoin et acteur des faits, le texte est bien une source de l'histoire.

6. 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.

7. Les élèves peuvent compter: le voyage a duré du 9 septembre au 12 octobre, soit 5 semaines.

8. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles ou émettre des hypothèses: les marins avaient peur de l'inconnu, des monstres marins, des peuples inconnus, de tomber dans le vide au bout du monde, de sombrer dans une tempête...

9. Sur la carte, identifier le voyage de Christophe Colomb: depuis le sud de l'Europe (Espagne) vers l'Amérique (les îles antillaises).

10. Christophe Colomb a appelé les habitants de l'Amérique les « Indiens » car il croyait être arrivé en Inde.

11. On aurait pu appeler l'Amérique la Colombie (qui est, depuis, devenue le nom d'un pays d'Amérique).

**DOC. F** Texte d'après Ibn Fadl Allah Oumari.

Ibn Fadl Allah Oumari (1301-1349) est un haut fonctionnaire et écrivain arabe, auteur d'une vaste encyclopédie sur les royaumes et grandes villes de son époque.

12. 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.

**DOC. G** Antoine Pigafetta.

**DOC. H** Texte d'après Pigafetta, 1519-1522.

Antonio Pigafetta (né entre 1480 et 1491) est un marin et explorateur italien qui a participé au premier tour du monde, sous les ordres de Magellan puis, après le décès de Magellan, de Juan Sebastián Elcano. C'est lui qui en a chroniqué les étapes.

13. La question propose s'identifier les grandes étapes du voyage: le départ vers l'Amérique, le voyage dans l'océan Pacifique, la mort de Magellan, la poursuite du voyage dans l'océan Indien, le contournement de l'Afrique et le retour.

14. Les élèves retrouvent le périple sur la carte.

15. Ils situent l'endroit où Magellan est mort dans les îles asiatiques.

16. Les différents dangers évoqués sont: les dangers de la mer (un navire a manifestement fait naufrage), la faim et le risque de mourir, la maladie (scorbut), les attaques des populations rencontrées.

17. Le voyage a duré non pas les 1 080 jours en mer,

mais plus de trois années entre août 1519 et septembre 1522.

18. Quatre des cinq bateaux ont été perdus en chemin: un seul est revenu au port de départ.

19. Sur les 237 marins partis, 18 seulement sont revenus: il y a eu  $237 - 18 = 219$  morts ou hommes arrêtés en chemin (par exemple, parce qu'ils se sont découragés ou ont préféré s'installer dans un endroit découvert en chemin).

20. Je crois que personne ne fera plus jamais ce voyage: en réalité, ce voyage est réalisé chaque jour par des centaines de bateaux.

**DOC. I** Le Monument des Découvertes à Lisbonne.

Le Monument des Découvertes ou Padrão dos Descobrimentos est un monument emblématique de Lisbonne au Portugal. Il rend hommage aux découvertes maritimes portugaises et aux explorateurs qui ont joué un rôle majeur dans cette période de l'histoire.

Le monument a été construit en 1960 pour commémorer les 500 ans de la mort du prince Henri le Navigateur, pionnier des explorations maritimes portugaises. Il se dresse sur les rives du Tage, à proximité du point de départ de nombreux voyages d'exploration.

Le monument est en forme de caravelle, avec des sculptures représentant des personnages clés de l'histoire portugaise tels qu'Henri le Navigateur, Vasco de Gama, Bartolomeu Dias et Ferdinand Magellan, qui symbolisent le courage, la détermination et l'esprit d'aventure des navigateurs portugais.

21. Le détroit de Magellan se trouve au sud de l'Amérique.

22. Les élèves décrivent l'ensemble puis peuvent remarquer des détails sur l'un ou l'autre des personnages représentés.

23. Faire le lien avec le texte de la page 199: Henri le Navigateur était le fils du roi du Portugal.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



14A

**L'Amérique :****grandeur et décadence du Royaume maya**

L'Amérique précoloniale (antérieure à l'arrivée des Européens) est caractérisée par une grande diversité de cultures et de civilisations qui se sont développées indépendamment les unes des autres sur tout le continent.

Avant l'arrivée des Européens, l'Amérique était habitée par de nombreux groupes, tels que les Aztèques, les Mayas, les Incas, les Sioux, les Iroquois et bien d'autres. Ces sociétés avaient des structures politiques, sociales, culturelles et religieuses aussi variées et complexes que celles de l'Afrique à la même époque.

Les civilisations « précolombiennes » (antérieures à l'arrivée de Colomb) ont réalisé des avancées significatives dans des domaines tels que l'agriculture, l'architecture, les mathématiques, l'astronomie et les arts. Les Aztèques et les Mayas, par exemple, ont construit d'impressionnantes pyramides et ont développé des systèmes de calendrier sophistiqués. Les Incas ont construit un vaste empire dans les Andes, avec des techniques de construction avancées comme les célèbres murs en pierre de Machu Picchu.

Les échanges commerciaux entre ces civilisations étaient courants, facilités par des réseaux de routes commerciales et de voies navigables. Le commerce portait sur des produits tels que les aliments, les textiles, les métaux précieux et les objets d'artisanat.

L'arrivée des Européens a eu un impact majeur sur ces sociétés. En effet, les contacts avec les colons européens ont entraîné des conflits, propagés des maladies contre lesquelles les populations locales n'étaient pas immunisées et entraîné des bouleversements socioculturels dévastateurs.

De nos jours, les descendants des peuples natifs d'Amérique continuent de maintenir leurs traditions, leurs langues et leur héritage culturel, contribuant à une meilleure compréhension de l'Amérique précoloniale.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

Semaine 33

Durée : 1 heure

Manuel : pages 204-205

**Rappel des programmes**

Chapitre : l'Amérique du VIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle

Leçon : l'Amérique : grandeur et décadence des royaumes inca, maya et aztèque (éléments de grandeur, éléments de décadence)

Concepts/Notions : religion – architecture – royaume – empire – société

**Documents et supports pédagogiques à exploiter**

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La civilisation maya a commencé à se développer avant notre ère et a atteint plusieurs apogées à partir du II<sup>e</sup> siècle de notre ère.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer le Royaume maya dans l'espace (péninsule du Yucatán, en Amérique centrale). Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

2. Les Mayas vivaient en Amérique centrale, dans une région correspondant au Mexique actuel.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**DOC. A** Texte d'après Diego de Landa.

Diego de Landa Calderón (1524-1579) est un missionnaire espagnol envoyé au Yucatán (Mexique) après la conquête espagnole. Il a décrit avec précision la civilisation maya, sa langue, sa religion et son écriture. Il a pourtant fait montre d'une grande violence envers les Mayas, au nom de l'Inquisition.

3. Les élèves retrouvent les étapes de ce récit: 20 années d'abondance, un ouragan suivi de 15 années de reconstruction, une épidémie suivie de 16 années d'abondance et de guerres, puis 20 années de paix, puis une nouvelle épidémie.

4. Les Mayas ont donc été confrontés à des épidémies, des catastrophes naturelles et des guerres.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. B** Peinture murale maya tirée du Temple des Peintures à Bonampak représentant un guerrier maya, 790.

Bonampak (Mexique) est un ensemble de temples mayas qui datent des VI<sup>e</sup>, VII<sup>e</sup> et VIII<sup>e</sup> siècle, célèbres pour leurs fresques. Les murs intérieurs du « Temple des Peintures » sont ornés de peintures qui montrent la vie quotidienne des Mayas. On y voit notamment des prêtres et des nobles, une famille noble, des danseurs portant des masques, un orchestre jouant de la trompette, du tambour et d'autres instruments; une discussion entre nobles; une scène de guerre et la capture de prisonniers...

5. Les élèves décrivent l'homme, ses habits, ses armes, son attitude, les couleurs utilisées...

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. C** Texte d'après Diego de Landa.

Faire lire et reformuler le texte.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**DOC. D** Pyramide de Kukulcán (Mexique), XI-XIII<sup>e</sup> siècle.

La pyramide de Kukulcán est un temple maya construit entre 550 et 1300 en l'honneur du serpent à plumes, dieu d'origine toltèque. Haute de 30 mètres, elle est d'une taille modeste par rapport aux grandes pyramides d'Égypte. Elle possède des propriétés étonnantes, comme de déformer l'écho des applaudissements et de produire des jeux d'ombre ondulants comme un serpent.

6. Contrairement aux pyramides égyptiennes, cette pyramide n'a pas de pointe et se présente « par degrés », comme un grand escalier.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



14B

## L'Amérique : grandeur et décadence du Royaume aztèque

Semaine 34

Durée: 1 heure

Manuel: pages 206-207

### Rappel des programmes

Chapitre: l'Amérique du VIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle

Leçon: l'Amérique: grandeur et décadence des royaumes inca, maya et aztèque (éléments de grandeur, éléments de décadence)

Concepts/Notions: religion – architecture – royaume – empire – société

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer le Royaume aztèque dans l'espace (Amérique centrale, au nord-est du Royaume Maya précédemment étudié). Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. Les Aztèques vivaient en Amérique centrale, dans un territoire correspondant à l'actuel Mexique.

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

2. La civilisation aztèque s'est développée beaucoup plus tard que la civilisation maya, à partir du XIII<sup>e</sup> siècle.

3. Les élèves font le lien entre la date de la disparition de cette civilisation et celle de l'arrivée des Européens en Amérique: les Aztèques ont disparu, exterminés par les Européens mais aussi beaucoup d'entre eux sont morts des maladies inconnues, contre lesquelles ils n'étaient pas immunisés, apportées par les marins européens.

**DOC. A** Sacrifice humain au dieu du Soleil et de la Guerre, copie d'un codex du XV<sup>e</sup> siècle.

Un prêtre offre à Huitzilopochtli, dieu du Soleil et de la Guerre, le cœur arraché à un prisonnier de guerre encore vivant, gravure reproduisant du codex aztèque Magliabechiano.

4. Le prêtre qui arrache le cœur du prisonnier se trouve en haut du monument.

5. L'homme sacrifié est nu.

6. Le sacrifice a lieu sur un monument rappelant le haut de la pyramide à degrés des Mayas. En bas, se trouvent des spectateurs en tunique et un autre homme sacrifié.

7. Les élèves doivent exprimer leur horreur face à un tel sacrifice, contraire au respect de la vie.

**DOC. B** Texte d'après Diaz del Castillo.

Bernal Diaz del Castillo (vers 1492-1584) est un conquistador qui a participé à la conquête du Mexique par Cortès et en a rédigé le récit.

8. Les élèves énumèrent: l'or, l'argent, les pierres précieuses, les plumes, les étoffes, les broderies, les esclaves, des étoffes ordinaires en coton, du cacao, des poteries, de la viande (volailles, gibier et chiens), des légumes, des fruits, des plats préparés, du sel, du pain, du miel.

9. Les premiers produits sont destinés aux gens riches, les autres à tous les clients.

**DOC. C** Pierre du Soleil, dit calendrier aztèque, XV<sup>e</sup> siècle.

Sans doute le dessus d'un autel sur lequel on procédait à des sacrifices, cette célèbre pierre est abusivement appelée « calendrier aztèque ». Elle mesure 3,6 m de diamètre et se compose de 8 cercles concentriques. Celui au centre contient la tête du dieu du Soleil. Autour de lui, les symboles gravés évoquent le mythe des quatre soleils (selon cette légende, quatre soleils sont successivement nés et ont disparu, détruits par des jaguars, le vent, le feu, l'eau, engloutissant à chaque fois l'Univers: le monde actuel est donc le cinquième). Dans le cercle encore autour se trouvent le nom des 20 mois de l'année dans le calendrier aztèque, puis celui des 260 jours de l'année sacrée (52 semaines de 5 jours, représentés par des points). Au-delà des cercles contenant les rayons en pointe du Soleil se trouvent deux serpents.

10. La pierre gravée est ronde et plate, incrustée de reliefs sculptés qui forment un visage, des cercles, des rayons solaires...

**DOC. D** Texte d'après Cortès.

Hernán Cortés (vers 1485-1547) est le conquistador espagnol vainqueur de l'Empire aztèque pour le roi Charles Quint de Castille et d'Aragon.

11. Dans l'artisanat aztèque, on trouve des statues en or, en argent, en pierre et en plumes, et des parures en plumes.

**DOC. E** Texte d'après Cortès.

12. Les élèves reformulent avec leurs propres mots en retrouvant les principales caractéristiques présentes dans le texte.





14C

## L'Amérique : grandeur et décadence du Royaume inca

Semaine 34

Durée : 1 heure

Manuel : pages 208-209

### Rappel des programmes

Chapitre : l'Amérique du VIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle

Leçon : l'Amérique : grandeur et décadence des royaumes inca, maya et aztèque (éléments de grandeur, éléments de décadence)

Concepts/Notions : religion – architecture – royaume – empire – société

### Documents et supports pédagogiques à exploiter

**FRISE CHRONOLOGIQUE** La frise chronologique permet de situer la séquence dans le temps. Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

1. La civilisation inca s'est développée à partir du XIII<sup>e</sup> siècle et atteint son apogée au XV<sup>e</sup> siècle.

**CARTE DE SITUATION** La carte de situation permet de situer le Royaume inca dans l'espace (Amérique andine, plus au sud que les Mayas et les Aztèques). Elle peut être abordée en introduction puis servir de repère tout au long de la leçon.

2. Les Incas vivaient en Amérique du Sud (actuel Pérou).

**DOC. A** La fête du Soleil chez les Incas.

L'Inti Raymi est une cérémonie religieuse qui intervient lors du solstice d'hiver, le 24 juin au Pérou. Elle célèbre le Soleil, dieu universel. Même si la civilisation inca a disparu, leurs descendants célèbrent encore cette journée à la forteresse de Sacsayhuamán (près de Cuzco).

3. Décrire le lieu, les personnes, leurs costumes, les couleurs...

4. Cette photographie contemporaine nous apprend que la religion des Incas (culte du Soleil) n'a pas totalement disparu.

**DOC. B** Texte d'après Inca Garcilaso de la Vega.

Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616) est le fils d'un conquistador espagnol et d'une noble inca du Pérou. Il est l'auteur de chroniques sur l'histoire et la culture inca.

5. La question invite à une reformulation, qui peut se faire par thèmes. Les élèves relèvent notamment l'importance revêtue par la représentation du dieu du Soleil, la présence d'or et celle des momies.

6. À propos des momies, les élèves font le lien avec le culte des morts dans l'Égypte de l'Antiquité.

7. La présence de tant d'or est la preuve de l'immense richesse de l'Empire inca.

**DOC. C** Texte d'après Sánchez de la Hoz.

Pedro Sánchez de la Hoz (1514-1547) est un commerçant et conquistador espagnol, qui a chroniqué la conquête de Cuzco par Pizarro.

**DOC. D** Les vestiges de Cuzco sur le Machu Picchu (Pérou).

Construite au XV<sup>e</sup> siècle, l'ancienne capitale de l'Empire inca est une citadelle perchée sur la cordillère des Andes. Située sur une hauteur difficile d'accès, la ville présente de remarquables vestiges. Elle est classée au patrimoine mondial de l'Unesco. La ville a servi de refuge aux Incas après la destruction de l'empire par les Espagnols.

8. Les élèves constatent que la capitale de l'empire a été construite au sommet d'une montagne, sans doute pour la mettre à l'abri des attaques.

9. Progressivement, les élèves ont appris à ordonner leur description, pour travailler par thème (le lieu, bâtiment...) ou en allant de l'essentiel aux détails.

10. Les élèves comparent les vestiges avec le texte de ce voyageur du XVI<sup>e</sup> siècle : ils retrouvent les maisons, en pierre et en briques, disposées en damier, selon un agencement parfait, alignées le long de rues très étroites.

**DOC. E** Texte d'après Inca Garcilaso de la Vega.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

# Intégration 6

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 13A à 14C et le dossier 3.

Semaine 35

Durée: 2 heures

Manuel: page 217

### 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 écrivent les définitions demandées:

- féodalité: le système de liens en pyramide dans la société européenne au Moyen Âge.
- Inquisition: le tribunal chargé, en Europe, du XIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, de combattre les hérésies du christianisme.

2. Les élèves tracent une frise simple avec des repères (par exemple, 1, 100, 200, 300... 2000) puis situent le Moyen Âge (du V<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, sans se tromper par rapport aux années, soit un début après 500 et une fin avant 1500). Il place le nom « Antiquité » à gauche de la frise.

3. Le Moyen Âge s'est étendu du V<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle et a fait suite à l'Antiquité.

4. L'enseignant vérifiera que les idées sont organisées et que les élèves ont notamment décrit: le découpage en royaumes, la féodalité, l'importance du christianisme dans la société.

5. Les seigneurs du Moyen Âge ont construit des châteaux forts pour se protéger des attaques incessantes et des guerres.

6. La religion dominante en Europe à cette époque était le christianisme, dont les principaux rites étaient le baptême, les prières et la messe du dimanche.

7. Rappel du cours: les chrétiens craignaient le diable et voulaient obtenir le salut après la mort. Pour cela, certains n'hésitaient pas à combattre ceux qui n'avaient pas les mêmes croyances qu'eux. Ainsi, du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle, encouragés par le pape, des milliers de seigneurs, de chevaliers, de paysans et même des rois sont partis d'Europe pour aller combattre les musulmans au Proche-Orient et dans le nord de l'Afrique. Ils espéraient reprendre Jérusalem, la ville sainte dans laquelle Jésus de Nazareth est mort. C'est ce que l'on appelle les Croisades.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. L'enseignant vérifiera que les idées sont organisées et que les élèves ont notamment décrit: le renouveau intellectuel et artistique, les transformations architecturales.

9. Les élèves peuvent nommer: la caravelle, la boussole, l'astrolabe.

10. En 1492, le navigateur Christophe Colomb est parti à l'ouest dans l'océan Atlantique pour rallier l'Asie et est arrivé en Amérique. Au début du XVI<sup>e</sup> siècle, Magellan puis son équipage ont réalisé le premier tour du monde, prouvant ainsi que la Terre est ronde.

11. Les Mayas ont développé une brillante civilisation en Amérique centrale, au cours des premiers millénaires avant et après notre ère. Ils ont fondé des cités-États sans cesse en guerre les unes contre les autres. Les Mayas vivaient de l'agriculture et du commerce. Les Mayas ont fait de grandes découvertes scientifiques et possédaient une écriture. Ils étaient polythéistes et pratiquaient des sacrifices humains. Ils ont développé un art magnifique.

12. Le Royaume inca a été fondé au XIII<sup>e</sup> siècle, dans les Andes et est devenu un immense empire au XV<sup>e</sup> siècle. L'empire était dirigé par l'Inca, considéré comme le fils du dieu Soleil, par des gouverneurs et par des messagers qui parcouraient le pays à pied. Les Incas menaient une vie communautaire et étaient polythéistes. Ils ont bâti des villes, dont la capitale, Cuzco.

Notes personnelles de l'enseignant: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Vérification de l'agir compétent/compétences**

**13.** Le problème posé est celui de l'invasion de nos marchés par les produits étrangers. Les risques encourus par l'économie locale sont: le coût élevé des marchandises importées, la sous-consommation des ménages du fait de ces prix, la concurrence et les pertes pour l'économie locale.

**14.** D'après les documents A et B, les produits étrangers exercent un attrait majeur et sont partout présents. Dans les villes surtout, on valorise le repas à l'euro-péenne comme s'il était à la mode.

**15.** L'Afrique précoloniale comptait plusieurs empires et royaumes bien organisés comme l'empire du Mali, le royaume du Congo, pays riches, aux populations dynamiques, laborieuses et évoluant au sein des sociétés structurées. On constate la même chose en Amérique, avec les civilisations maya, aztèque et inca. Malheureusement, les Européens, motivés par la chasse aux multiples trésors, la chasse aux esclaves et par le désir de répandre le christianisme et d'agrandir leurs zones d'influence, ont affaibli et exploité ces États.

**16.** Il existe des régions où la rencontre entre les étrangers et les populations africaines a produit un métissage réussi : c'est le cas de Madagascar, où la population est le fruit du mélange des populations africaines et indo-pakistanaïses. C'est également le cas sur les côtes est-africaines où les populations sont le fruit du métissage entre les Arabes et les Bantou.

**17.** Pour retrouver davantage de produits locaux sur nos marchés, on peut sensibiliser les populations à la consommation des produits alimentaires locaux, limiter l'importation des produits alimentaires étrangers, innover dans la production de produits locaux.

Notes personnelles de l'enseignant : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

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

