



# Guide *pour* enseigner autrement

## selon la théorie des intelligences multiples

CYCLE 4

sous la direction de

### **Véronique Garas**

Directrice d'école d'application honoraire, formatrice honoraire à l'INSPE de Créteil (U-PEC), experte en applications pédagogiques de la théorie des intelligences multiples

### **Claudine Chevalier**

Professeure honoraire, certifiée de mathématiques à l'INSPE de Créteil (U-PEC), experte en applications pédagogiques de la théorie des intelligences multiples

**Cécile Boudet** Professeure certifiée de lettres modernes, académie d'Orléans-Tours

**Marie Brossard** Professeure certifiée de lettres modernes, académie de Créteil

**Élisabeth Coutris** Professeure agrégée de lettres classiques, académie de Créteil

**Nancy Leclerc** Professeure certifiée de lettres modernes, académie de Créteil

**Alexandre Paris** Professeur certifié d'histoire-géographie, académie d'Orléans-Tours

**RETZ**

editions-retz.com

# Sommaire

<b>Avant-propos</b>	5
<b>Préface</b>	7
<b>Introduction générale</b>	15
<b>Français</b>	33
<b>Enjeux littéraires</b>	
1. Lecture cursive : quels travaux en classe ? 5 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup>	35
2. Entrer dans l'univers du théâtre du XVII <sup>e</sup> siècle 5 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup>	65
<b>Fonctionnement de la langue</b>	
3. Développer des stratégies pour deviner le sens d'un mot 5 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup>	87
4. Distinguer les propositions subordonnées 5 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup>	109
<b>Histoire, Géographie, EMC</b>	135
<b>Histoire</b>	
1. Du prince de la Renaissance au roi absolu 5 <sup>e</sup>	137
2. L'Europe de la révolution industrielle 4 <sup>e</sup>	175
<b>Géographie</b>	
1. Mers et océans : un monde maritimisé 4 <sup>e</sup>	198
2. La France et l'Europe dans le monde 3 <sup>e</sup>	227
<b>EMC</b>	
À la découverte des discriminations 5 <sup>e</sup> /4 <sup>e</sup> /3 <sup>e</sup>	260



# Introduction générale

## Présentation et entrée dans la théorie des intelligences multiples

### Parti pris de l'ouvrage

Il y a de nombreuses manières d'introduire l'approche « intelligences multiples » dans une démarche d'enseignement.

Notre proposition de démarche d'enseignement a plusieurs objectifs :

*Pour les enseignant-e-s :*

- ♦ c'est un outil d'observation permanente des élèves, en même temps qu'un instrument d'organisation des pratiques ;
- ♦ elle permet de mieux connaître chaque enfant et d'appuyer son enseignement sur cette connaissance ;
- ♦ c'est une aide à l'analyse et à l'évaluation du comportement et des performances constatés ;
- ♦ elle facilite l'organisation souple d'ateliers pluridisciplinaires ;
- ♦ elle nécessite une utilisation différente des matériels pédagogiques, mais pas de matériel pédagogique spécifique ;
- ♦ elle nécessite une organisation compatible, qui sera installée progressivement.

*En tant que compromis didactique :*

- ♦ elle permet de réconcilier la motivation de chaque élève avec les exigences particulières des différentes disciplines académiques ;
- ♦ elle n'est ni disciplinaire ni psychologique, mais essentiellement didactique ;
- ♦ elle peut favoriser la pédagogie interculturelle, la pédagogie par objectifs, la pédagogie par contrat et, donc, un grand nombre de pédagogies différenciées ;
- ♦ elle augmente la richesse de l'offre par sa diversité et par les constants recoupements transdisciplinaires et interpersonnels qu'elle autorise ;
- ♦ dans l'apprentissage, elle tient compte de la structuration des savoirs disciplinaires car il ne suffit pas de tenir compte de la structuration de l'intelligence de l'élève.

*Pour la société :*

- ♦ elle permet la mise en œuvre d'une approche humaniste des apprentissages, pensés dans le souci de former des esprits ouverts, équilibrés, polyvalents et surtout désireux de combler leurs lacunes ;
- ♦ elle permet de faire coïncider des logiques d'apprentissage individuelle, sociale et scientifique.

*Pour les élèves :*

- ♦ elle favorise une gestion des élèves ne passant pas par l'individualisation des contenus, mais par leur adaptation à diverses aptitudes bien repérées par la théorie des intelligences multiples ;
- ♦ elle permet de transformer l'aide, conçue comme une remédiation consécutive à un échec, en une mise en forme préalable permettant des voies et des formes d'apprentissage différentes ;
- ♦ elle offre un cadre de travail rassurant et souple qui rend confiance aux élèves ;
- ♦ elle permet la définition de projets de formation, dont la prise de conscience doit être individualisée, s'appuyant sur la reconnaissance de ses propres forces, de ses faiblesses et lacunes à combler ;
- ♦ après avoir donné confiance à chaque élève sur ses points forts, cette pédagogie l'incitera à s'intéresser aussi à ses points faibles pour progresser de façon plus équilibrée.

Le parti pris systématique de présenter chaque sujet de huit manières différentes a bien entendu ses limites, et pourra paraître artificiel. Cela nécessite quelques éclaircissements :

- ♦ Les huit intelligences proposées par Howard Gardner sont des entités idéales, qui fonctionnent le plus souvent en corrélation. Pratiquement aucune activité (à l'école comme ailleurs) n'utilise qu'une forme d'intelligence. Chacune des activités proposées ici met en œuvre une intelligence préférentielle, et d'autres intelligences complémentaires.
- ♦ Il n'est pas question pour l'enseignant·e de présenter un thème d'enseignement de huit manières différentes. Il lui est proposé ici une diversité de manières d'aborder un sujet, dans lesquelles il choisira celles qui lui semblent pertinentes et intéressantes pour enrichir et différencier sa pédagogie. Des conseils d'utilisation l'orienteront vers des activités incontournables ou des activités permettant l'entrée des élèves en apprentissage, ou bien encore des indications permettant de choisir un ordre particulier dans la succession des ateliers lorsque la didactique de la discipline le recommande.
- ♦ Cette forme de présentation permettra également à l'enseignant·e d'introduire dans son enseignement des intelligences où il/elle est mal à l'aise, mais qui sont indispensables à la réussite de certains de ses élèves.
- ♦ Les films illustrant des séances proposées dans différents modules sont proposés en téléchargement sur le site compagnon. Les supports d'activités y sont également introduits pour permettre une reproduction aisée.

## Bref aperçu historique...

### Howard Gardner, concepteur de la théorie des intelligences multiples

Psychologue cognitiviste, Howard Gardner est professeur en cognition et en éducation à Harvard Graduate School of Education et professeur de psychologie à Harvard University. Les conséquences des lésions cérébrales sur les facultés intellectuelles des malades sont à l'origine de ses premières recherches sur le développement des capacités cognitives de l'être humain. Certains pouvaient être privés de l'une de ses facultés, sans cependant que cela affecte les autres.

Il a alors construit une théorie prenant en compte la relative indépendance de ces facultés et publié les premiers éléments de sa théorie dans son livre *Frames of Mind*, paru en 1983. À ce jour, il en a défini huit à partir de critères précis élaborés d'après des études<sup>1</sup> portant sur :

- ♦ des populations particulières (génies, autistes...);
- ♦ des personnes ayant subi des lésions au cerveau;
- ♦ le développement distinct des réseaux neuronaux (le développement des compétences linguistique ou logique/mathématiques n'ont pas lieu au même moment de la croissance);
- ♦ des données empiriques concernant l'évolution de la cognition (des capacités particulières développées par certains mammifères, kinesthésique et visuelle/spatiale, au regard du développement des capacités musicales des oiseaux...);
- ♦ des résultats de recherches en psychologie expérimentale concernant l'apprentissage;
- ♦ les mesures psychométriques.

Par ailleurs, d'autres critères ont été retenus, comme l'existence d'un système opérationnel du traitement de l'information et d'un système symbolique.

### Harvard Project Zero, première recherche sur les stratégies d'enseignement s'appuyant sur les intelligences multiples

Dans les années 1980, le *Harvard Project Zero* a concerné l'étude de l'introduction des intelligences multiples dans les programmes de 41 écoles américaines. Les conclusions de celle-ci montrent une forte corrélation entre l'introduction de la théorie des intelligences multiples et quatre effets importants :

- ♦ l'amélioration des résultats des élèves aux tests standardisés;
- ♦ l'amélioration du comportement des élèves;

Et chez les élèves éprouvant des difficultés :

- ♦ réactivation de la motivation et du sens de l'effort;
- ♦ progression dans les apprentissages et aisance plus grande dans les relations sociales.

Dans une interview donnée à l'APEL<sup>2</sup> en 2015<sup>3</sup>, Howard Gardner confirme les apports de sa théorie dans le champ de l'éducation de l'enfant.

1. *Les intelligences multiples*, Howard Gardner, Retz, 2004.

2. Association nationale des parents de l'enseignement libre.

3. Interview H. Gardner 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=VXEe3QoYON8&feature=youtu.be>, consulté le 15 février 2021.

## Petit tour d'horizon géographique des intelligences multiples

Dans le tour d'horizon de leur ouvrage<sup>4</sup>, recoupant des observations faites principalement en Asie (Chine, Japon, les Philippines), en Australie, en Amérique du Nord (les États-Unis), et en Europe (Norvège, Danemark, Angleterre, Irlande, Écosse, Roumanie, Turquie...), **Howard Gardner**, **Jie-Qi Chen** et **Seana Moran** notent qu'un grand nombre de personnes dans le monde œuvrent avec dynamisme à améliorer l'enseignement en appliquant la théorie des intelligences multiples.

De nombreux ouvrages parus chez Chenelière Éducation, au Canada, témoignent de la vivacité de la mise en œuvre dans les écoles de pédagogie s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples. En Belgique également, principalement dans l'enseignement privé confessionnel, des pédagogues s'appuient sur cette théorie pour répondre à leurs préoccupations dans le domaine des apprentissages. Nous pouvons citer **Renaud Keymeulen**, qui publie, aux éditions De Boeck, un ouvrage rassemblant des outils et des techniques méthodologiques dans le cadre des intelligences multiples et du coaching scolaire<sup>5</sup>.

En France, **Bruno Hourst**, chercheur en pédagogie, l'un des premiers à populariser les applications de la théorie des intelligences multiples, principalement dans la formation de cadres d'entreprises, propose des ouvrages à portée pédagogique et une bibliographie internationale<sup>6</sup>.

D'année en année, de nombreuses formations aux intelligences multiples sont développées pour une meilleure efficacité professionnelle et/ou le bien-être des salariés ou le développement personnel. Nous pouvons citer, par exemple, une conférence<sup>7</sup> donnée en 2019 dans le cadre du championnat international de Mind Mapping<sup>8</sup>, concept élaboré par le psychologue **Tony Buzan**.<sup>9</sup>

Par ailleurs, en France, la mise en œuvre de cette théorie **dans le cadre scolaire** se développe. Nous pouvons faire référence à la partie consacrée à ce domaine lors des journées de l'innovation de l'Unesco, en 2012<sup>10</sup>.

---

4. *Multiple Intelligence Around the World*, Jie-Qi Chen, Seana Moran, Howard Gardner, Editors, 2009.

5. *Vaincre les difficultés scolaires - Utilisez les intelligences multiples*, Renaud Keymeulen, De Boeck, 2018.

6. <https://boutique.mieux-apprendre.com/categorie-produit/livres/intelligences-multiples/> consulté le 15 février 2021.

7. <https://youtu.be/3v-3IYBHFey>, conférence Nicolas Lisiak, championnats mondiaux de Mind Mapping, 2019, consulté le 15 février 2021.

8. Le *Mind Mapping* est une représentation visuelle des idées et informations sous forme de schémas également appelés carte mentale.

9. *Développez votre intelligence avec le Mind Mapping*, Tony Buzan, Alisio, 2018.

10. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Journees\\_innovation/07/2/EducationInnovation\\_programme\\_web\\_211072.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Journees_innovation/07/2/EducationInnovation_programme_web_211072.pdf), consulté le 23 avril 2017.

# Enseignement du français et intelligences multiples

L'enseignement du français regroupe de nombreuses compétences langagières, à la fois celles de l'oral, de la lecture, de l'écriture, mais aussi celles ayant trait au fonctionnement de la langue. Ces compétences sont évidemment liées entre elles. Par exemple, exprimer sa compréhension de la lecture peut passer par l'écrit et/ou par l'oral ; bien écrire nécessite de comprendre le fonctionnement de la langue ; maîtriser le fonctionnement de la langue permet de s'exprimer à l'oral dans un langage adapté... C'est ce qui rend cet enseignement très enrichissant, mais également très complexe. En effet, chaque élève se sent différemment à l'aise dans ces diverses compétences et peut parfois être rebuté lorsqu'il est en séances de lecture, de grammaire, ou encore d'écriture. C'est pourquoi recourir aux intelligences multiples permet de motiver les élèves qui mobiliseront différentes compétences au sein d'un module. Ainsi, ils passeront d'un travail individuel s'appuyant sur une lecture de documents à un travail oral en groupe, d'un schéma à compléter en binôme à la réalisation collective d'une affiche... Cette diversité permet d'agir sur la motivation et ainsi de limiter la démotivation. De plus, l'hétérogénéité des élèves est prise en compte en variant également le dispositif des ateliers, l'élève est ainsi parfois seul, en binôme, en groupe de trois ou quatre, ce qui permet la coopération entre pairs et un travail sur le respect des autres.

Nous avons choisi deux modules faisant appel aux enjeux littéraires et deux modules axés sur le fonctionnement de la langue. Chacun de ces modules est en fait adaptable à chaque niveau du cycle 4.

Ainsi, les activités proposées dans le module de l'étude du *Cid*, de Corneille, peuvent être transposables à d'autres œuvres théâtrales. Il nous est apparu intéressant de travailler sur une œuvre théâtrale puisque ce genre peut se retrouver à chaque niveau du cycle 4. En effet, les programmes indiquent d'étudier une comédie du XVII<sup>e</sup> siècle en lecture intégrale en 5<sup>e</sup>, de même qu'en 4<sup>e</sup> une tragédie ou une tragi-comédie du XVII<sup>e</sup> siècle ou bien une comédie du XVIII<sup>e</sup> siècle en lecture intégrale. On peut également étudier des œuvres théâtrales en 3<sup>e</sup>, dès lors qu'elles portent un regard sur l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle à l'instar d'*Antigone*, d'Anouilh. L'intérêt de l'étude du théâtre, genre parfois difficile à aborder avec les élèves en ce qu'il s'agit de faire lire des œuvres qui sont d'abord destinées à être vues, trouve tout son sens avec les intelligences multiples, qui permettent, notamment, de travailler le vocabulaire du français de l'époque classique, mais aussi certaines caractéristiques du genre, tel qu'il était dogmatisé à l'époque classique.

Nous avons fait le choix également d'un module sur la lecture cursive, puisque les programmes recommandent que les élèves abordent au moins trois œuvres complètes par ce biais chaque année, et qu'il est parfois difficile, pour l'enseignant-e, de trouver des activités qui aident l'élève à investir sa lecture, laquelle peut être vécue comme une contrainte. La variété des activités proposées dans le module Intelligences Multiples offre aux professeurs des pistes pédagogiques originales et efficaces, en même temps qu'elle motive davantage les élèves à entrer dans ces lectures.

Quant aux deux modules de langue, nous avons tout d'abord opté pour un module sur le lexique, afin de faire prendre conscience aux élèves que les notions d'étymologie, de formation des mots et de polysémie sont des outils qui peuvent les aider à comprendre les mots qui leur sont inconnus, et à développer ainsi des stratégies efficaces pour mieux s'appropriier les textes de façon générale. Il peut donc être réalisé dès la 5<sup>e</sup>, puis à chaque niveau du cycle 4 en modifiant les supports, en ajoutant par exemple de nouveaux préfixes et/ou suffixes, en modifiant les mots à trouver...

Il nous a semblé opportun, dans un deuxième module, d'aborder les subordinées par le biais des Intelligences Multiples, car cette notion est souvent ardue et complexe. Elle suscite peu d'enthousiasme de la part des élèves, mais s'avère nécessaire pour pouvoir effectuer l'analyse syntaxique des phrases complexes. Ce module peut donc être réalisé en 4<sup>e</sup>, puis modifié en 3<sup>e</sup>, en ajoutant la notion de proposition participiale ou infinitive.

Ces quatre modules font appel à toutes les intelligences, mais il n'est pas pour autant nécessaire que chaque élève effectue les huit ateliers du module. Il semble toutefois important que les élèves puissent travailler d'au moins quatre façons différentes au travers de quatre ateliers, afin d'entrer dans chaque notion, de la découvrir puis de la consolider. Le fait d'avoir eu plusieurs approches d'une même notion offre plus de chances à chacun de parvenir à son acquisition, en faisant appel à la forme d'intelligence où il se sent le plus à l'aise.

Nous espérons ainsi que ces modules vous permettront d'ajouter de nouveaux outils à vos pratiques, afin de faire progresser les élèves tout en y prenant du plaisir.

# 1

5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>

## Lecture cursive : quels travaux en classe ?

Au collège, le programme de français recommande la lecture de trois ouvrages en lecture cursive. Cette lecture de l'élève est généralement menée en dehors du temps scolaire, en amont, en aval ou en parallèle d'une séquence ; elle a ainsi le plus souvent un rapport avec le travail mené en classe. L'objectif est de favoriser le plaisir de la lecture, mais aussi d'enrichir la culture et de développer l'autonomie des élèves :

*« À mi-chemin entre la sphère privée et la classe, la lecture cursive s'apparente à la lecture personnelle que l'on mène à son gré. Elle se fait au cœur de la classe, chez soi, en lien avec différents partenaires comme les bibliothèques, les librairies, les médiathèques ou encore s'adosse à des actions éducatives : "Goncourt des Lycéens", "le quart d'heure de lecture" ou toute autre action proposée par les collectivités territoriales... Au collège comme au lycée, toute lecture cursive fait l'objet d'une restitution écrite ou orale visée par le professeur. Elle contribue pleinement à l'enrichissement de la culture littéraire et artistique de l'élève. C'est un complément qui vient corroborer les textes étudiés en classe ou apporter un éclairage différent. Le professeur peut proposer plusieurs lectures cursives mais aussi accepter d'un élève qu'il soit force de proposition. [...] L'élève peut davantage faire jouer son interprétation personnelle de lecteur autonome. À côté de la littérature patrimoniale, c'est ici l'occasion de lire de la littérature jeunesse, francophone ou étrangère. La lecture cursive comprend également la lecture d'articles, de discours ou d'essais. »* [<https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1670>]

Comment favoriser l'engagement dans ces lectures à la maison ? Comment nourrir chez les élèves une certaine envie de lire ? Quels retours en classe mettre en place pour permettre à chacun d'apprendre à s'approprier sa lecture ? Comment aborder la lecture cursive de façon variée tout au long de l'année ? Comment sortir des fiches classiques et rébarbatives ou des questionnaires de lecture si impersonnels ?

Ce module n'est pas une séquence, mais plutôt un ensemble d'activités dans lesquelles chacun peut puiser tout au long de l'année. Il est possible d'en combiner plusieurs pour une seule lecture cursive, par exemple, une activité en amont de la lecture et une en aval. Il est aussi possible de laisser aux élèves le choix entre deux ou trois de ces activités ; ils pourront ainsi s'appuyer sur leurs intelligences dominantes pour valoriser leur lecture.

## ☐ Compétence générale concernée (programme 2016, ajustements 2018)

Des langages pour penser et communiquer (domaine 1).

## ☐ Connaissances et compétences spécifiques associées (programme 2016, ajustements 2018)

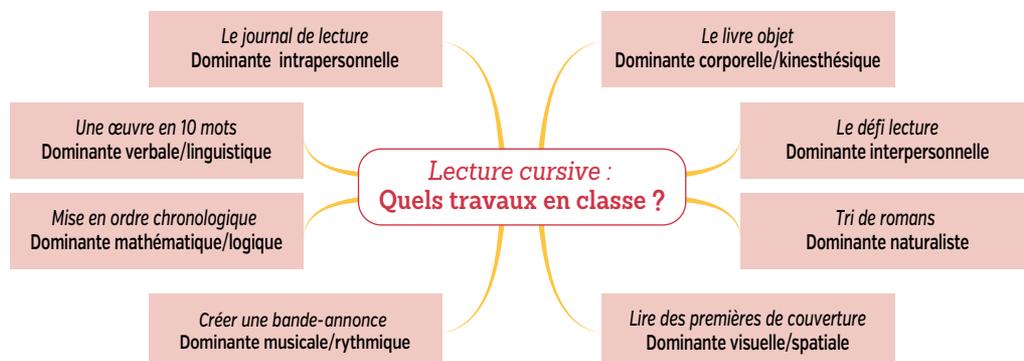
### Attendus de fin de cycle

- Exprimer ses sentiments, formuler un point de vue personnel.
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.
- Recourir à des stratégies de lecture diverses.
- Lire des œuvres littéraires, fréquenter des œuvres d'art ; lire des images.
- Utiliser l'écrit pour penser et apprendre.
- Mobiliser des références culturelles pour interpréter des textes.

## ☐ Objectifs

<b>Dominante naturaliste</b>	Trier des romans en fonction de leur thème.
<b>Dominante musicale/rythmique</b>	Créer sa propre bande-annonce d'un livre.
<b>Dominante mathématique/logique</b>	Organiser les étapes d'un récit.
<b>Dominante intrapersonnelle</b>	Exprimer ses sentiments au fil de la lecture.
<b>Dominante visuelle/spatiale</b>	Émettre des hypothèses de lecture à partir des premières de couverture.
<b>Dominante corporelle/kinesthésique</b>	Réaliser une œuvre personnelle.
<b>Dominante verbale/linguistique</b>	Présenter une œuvre en 10 mots-clés.
<b>Dominante Interpersonnelle</b>	Créer collectivement un défi lecture.

## ☐ Ateliers intelligences multiples



## 1. Tri de romans Dominante naturaliste

Trier des romans rassemblés dans le cadre d'une séquence incite à avoir une vue d'ensemble sur la thématique de la séquence avec ses différentes sous-thématiques.

Pour effectuer son tri, l'élève devra aussi relever et croiser les indices de façon à trouver les points communs : l'esprit de synthèse ainsi mobilisé est utile pour ne pas se perdre dans les détails et donc, par la suite, construire un résumé ou formuler un avis.

Les deux activités proposées se font en amont de la lecture cursive : l'objectif est d'inviter les élèves à découvrir plusieurs livres portant sur la thématique de la séquence en cours, de façon à choisir celui qu'ils souhaiteront lire chez eux. Les deux activités proposées sont similaires, l'une en lien avec le programme de 5<sup>e</sup>, l'autre de 3<sup>e</sup>.

Pour chacune d'elles, l'enseignant-e peut inviter à entrer davantage dans la découverte des ouvrages à l'aide de questions proposées en annexe.

**Finalité de la tâche** : Sélectionner un roman pour s'engager dans sa lecture, et savoir énoncer ce qui le caractérise par rapport à d'autres romans.

**Dispositif** : L'enseignant-e peut faire cette activité de tri en classe entière s'il/elle a suffisamment d'espace (CDI) et d'ouvrages à sa disposition. Les élèves répartis par tablées de 4 ont ainsi accès à l'ensemble des livres proposés durant la séance. Au début de l'heure, l'enseignant-e dispose quatre ou cinq des romans de la liste sur chaque table. Ensuite, les livres circulent de table en table. Une table réservée au dépôt des livres non utilisés peut faciliter la circulation des livres au sein des groupes.

### Activité proposée en 5<sup>e</sup>

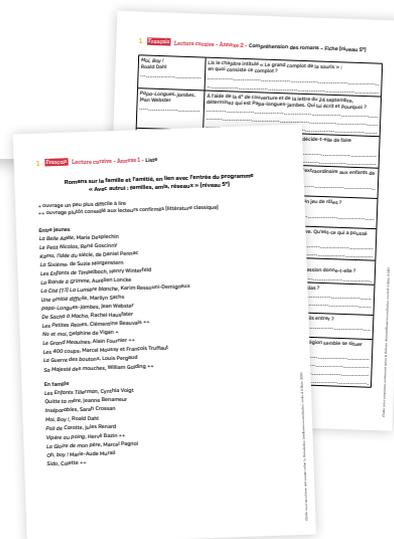
Trier des romans sur la famille et l'amitié, en lien avec l'entrée du programme « Avec autrui : familles, amis, réseaux ».

#### Matériel :

- Liste de livres proposés aux élèves.  [Annexe 1](#)
- Fiche : Compréhension des romans.  [Annexe 2](#)
- Corrigé : Compréhension des romans.  [Annexe 2b](#)

#### Consigne

*Triez ces romans en trois groupes selon qu'ils évoquent a priori : une histoire de famille, une histoire d'amitié, les deux à la fois. Pour cela, aidez-vous des premières et quatrièmes de couverture, et éventuellement de l'introduction. Puis vous répondrez aux questions proposées sur chaque ouvrage de façon à entrer davantage dans la découverte de ce qui est conseillé pour une lecture à la maison (facultatif). Notez par ordre de préférence le titre des trois romans qui vous attirent plus que les autres et expliquez pourquoi ils vous donnent envie de lire.*



### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Sur chaque table sont disposés 4 ou 5 romans sur la famille et l'amitié. Les élèves de chaque table trient les livres en fonction de la consigne. Ils passent à la phase 2 pour approfondir leur découverte du roman, puis font circuler les livres aux autres groupes et recommencent les phrases 1 et 2.

**Phase 2 :** Toujours par groupes, les élèves remplissent le questionnaire (étape facultative).

**Phase 3 :** Les élèves sélectionnent 3 romans et motivent les raisons de leur choix par écrit.

## Activité proposée en 3<sup>e</sup>

Trier des livres proposés qui apportent un témoignage sur la guerre, en lien avec l'entrée de programme « Agir dans la cité : individu et pouvoir », œuvres portant un regard sur l'histoire du siècle [guerres mondiales].

### Matériel :

- Liste d'ouvrages proposés aux élèves.  **Annexe 3**
- Fiche : Identifier une œuvre.  **Annexe 4**

### Consigne

Triez ces livres en trois groupes selon qu'ils évoquent la Première Guerre mondiale, la Seconde Guerre mondiale ou un autre conflit. Pour cela, aidez-vous des premières et quatrièmes de couverture.

Dans la fiche « Identifier une œuvre », vous devez retrouver les titres correspondant aux indications proposées (étape facultative proposée pour aller plus loin dans la compréhension des ouvrages proposés).

Notez le titre de trois livres que vous aimeriez lire davantage que les autres, par ordre de préférence. Expliquez votre choix.

### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Sur chaque table sont disposés en désordre, en fonction du niveau des élèves et du choix de l'enseignant-e, 6 à 10 romans sur les conflits mondiaux. Les élèves de chaque table trient les livres en fonction de la consigne.

**Phase 2 :** En concertation, les élèves remplissent la fiche (étape facultative).

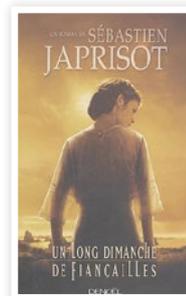
**Phase 3 :** Les élèves sélectionnent 3 romans et motivent les raisons de leur choix par écrit.

### Variable

L'enseignant-e peut donner un groupe de 4 ou 5 romans seulement et proposer ce tri sur un atelier d'une quinzaine de minutes. Pour cela, soit des séries sont disponibles au collège afin que chaque groupe réfléchisse sur le groupement de romans, soit les élèves alternent cet atelier avec d'autres activités.

### Critères de réussite

- L'élève trie les livres correctement et est capable de justifier oralement ses choix.
- L'élève repère les informations principales données sur le roman par l'éditeur.
- L'élève effectue un choix pour sa lecture et l'argumente.



## 2. Lire des premières de couverture Dominante visuelle/spatiale

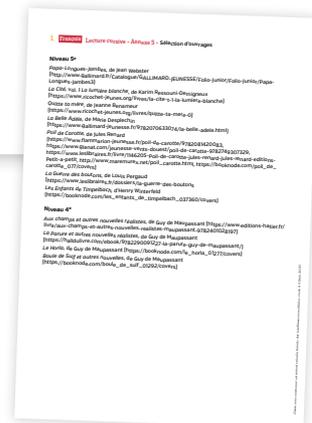
### Activité 1

Si émettre des hypothèses de lecture relève beaucoup de l'intelligence intrapersonnelle, le visuel spatial reste souvent une entrée privilégiée pour les élèves de collégiés, et prendre conscience que l'image ne raconte pas exactement la même chose que le texte semble primordial.

**Finalité de la tâche :** Avant d'ouvrir le livre, émettre des hypothèses de lecture, individuellement ou collectivement, de façon à se donner un horizon d'attente.

#### Matériel :

– Premières de couverture des ouvrages proposés en lecture cursive (de préférence les lises eux-mêmes ou version numérique, voir sélection proposée).  [Annexe 5](#)



#### Consigne

*Que voit-on sur cette première de couverture ?*

*À votre avis, de quoi parle cette histoire ? Que va-t-il se passer dans ce roman ?*

Pour les élèves les plus en difficulté d'écriture, on peut proposer les amorces de phrases suivantes : « Sur la première de couverture, je vois... » et « Je pense que... »

#### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Les élèves rédigent leurs hypothèses sur leur cahier ou journal de lecture en répondant à la consigne donnée.

**Phase 2 :** Si tous les élèves ou un groupe d'élèves lisent le même livre, on peut mettre en commun, à l'oral, les différentes propositions (en veillant à demander auparavant si l'un des élèves a déjà lu le livre, de façon à ne pas réduire à néant le travail d'élaboration des hypothèses en donnant la parole trop tôt à des élèves connaissant l'histoire). Cette mise en commun permet à certains de compléter leur propre écrit, ainsi enrichi des remarques et des hypothèses des autres. À l'oral, il est intéressant d'insister sur la distinction entre la description de l'image et l'hypothèse, de façon à appuyer l'hypothèse sur un élément précis.

#### Variable

Lorsque plusieurs élèves lisent un même livre, mais dans différentes éditions, il est intéressant de les amener à comparer leurs premières de couverture.

On peut aussi partir d'une couverture unique, puis apporter une version numérique ou photocopiée d'autres éditions de façon à voir si ces autres couvertures permettent d'élaborer d'autres hypothèses. Par exemple, en 5<sup>e</sup>, sur le thème « Avec autrui : famille, amis, réseaux », on peut comparer les premières de couverture des différentes éditions de *Poil de Carotte*.



### Critères de réussite

- L'élève est capable de décrire l'image.
- Il formule des hypothèses de lecture cohérentes avec ce que l'on voit de la couverture.

### Activité 2

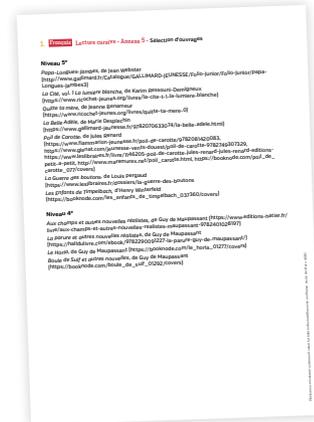
La seconde activité proposée sur les premières de couverture consiste à mettre en lien un texte lu avec plusieurs illustrations : confronter ses propres images mentales avec les représentations de différents illustrateurs permet de prendre du recul vis-à-vis du texte, de saisir le caractère subjectif des illustrations, de mettre en perspective différents moments du récit, voire de renforcer sa compréhension d'un texte lu en autonomie.

**Finalité de la tâche :** Prendre conscience des choix de présentation effectués par l'éditeur d'un roman.

#### Matériel :

- Sélection d'ouvrages (+ des liens pour télécharger les couvertures).  **Annexe 5**

**Préalable :** Les élèves auront lu l'œuvre intégralement en lecture cursive avant son étude en classe, dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale. Ce choix de donner à lire l'œuvre avant peut ne pas être systématique, mais, selon l'œuvre et le niveau des lecteurs, il peut être envisagé (avec éventuellement un accompagnement du type questionnaire de lecture et dates fixées pour étaler la lecture sur un temps défini).



### Consigne

Que voit-on sur la première de couverture ? Quel moment du roman est illustré ?

#### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Si les élèves ont tous lu la même édition, partir de l'édition qu'ils ont entre les mains en répondant à la consigne par écrit sur le cahier.

**Phase 2 :** Mettre en commun à l'oral.

**Phase 3 :** Proposer d'autres premières de couverture et inviter les élèves à comparer en redonnant la même consigne : « *Sur quels aspects du roman chacune de ces premières de couverture met-elle l'accent ? À quels moments du roman ces images renvoient-elles ?* »

Par exemple, en 5<sup>e</sup>, pour l'étude de *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier, dans la partie du programme « Le voyage et l'aventure ».

Avant une étude d'extraits, cette remobilisation d'éléments lus peut mettre en confiance et permettre d'aborder les grandes thématiques de l'œuvre. Elle permet également de revenir sur les personnages principaux de l'histoire (leur nom, leurs caractéristiques). Il convient alors de distinguer ce qui est vu (par exemple, un personnage noir qui joue avec un chien) de ce que l'on sait (c'est Vendredi).

Après une lecture en autonomie de l'œuvre à la maison, le retour en classe peut se faire sur le commentaire de différentes premières de couverture (activité 2). Ainsi, par exemple *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier :

*Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier

([https://booknode.com/vendredi\\_ou\\_la\\_vie\\_sauvage\\_01244/covers](https://booknode.com/vendredi_ou_la_vie_sauvage_01244/covers))

### Critères de réussite

- L'élève est capable de décrire l'image.
- Il associe les éléments de l'image à ce qui a été lu.

### 3. Le journal de lecture Dominante intrapersonnelle

Le journal de lecture rappellera à certains la pratique connue du journal intime ; il conviendra donc de bien insister qu'on n'écrit non plus sur sa vie personnelle, mais sur sa lecture. L'intelligence intrapersonnelle est la base des analyses littéraires telles qu'elles sont menées en classe au cycle 4 : savoir partir de son ressenti pour saisir les enjeux d'un texte est un savoir-faire indispensable. Le journal de lecture peut aussi devenir une trace précieuse des différentes lectures menées sur plusieurs années : sa relecture au moment du brevet est une source solide de références culturelles sur lesquelles l'élève pourra appuyer sa réflexion, une trace personnelle restant bien plus en mémoire, et se montrant plus utilisable qu'une référence impersonnelle.

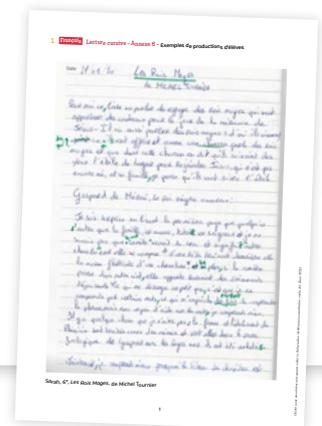
**Finalité de la tâche :** Développer la capacité à observer et à exprimer ses ressentis au cours de la lecture, mais aussi créer des liens entre l'œuvre lue et sa propre vie ou d'autres œuvres, et ainsi bâtir une culture personnelle.

Il s'agit pour l'élève de prendre en note dans ce cahier ce qui se passe dans sa tête et dans son cœur au fil de sa lecture. Ainsi, il s'arrête plusieurs fois pour écrire : avant d'ouvrir le livre, plusieurs fois au cours de la lecture et une fois le livre fini. Chaque fois, comme dans un journal intime, on note la date, éventuellement le lieu et les conditions de lecture, puis on rédige à la première personne.

Selon le niveau des élèves, la consigne pourra être plus ou moins développée, et le nombre de pages attendu sera défini par l'enseignant-e. Il semble qu'une page soit un minimum.

**Matériel :**

- Cahier qu'ils personnalisent, ou un carnet de format maniable. Plutôt qu'un devoir à rendre, c'est une posture « d'écrivain » sur le long terme qui est proposée.
- Exemples de productions d'élèves.  Annexe 6



#### Consigne donnée en 5<sup>e</sup>

Dans le journal de lecture, notez (une à trois pages environ) :

- Vos hypothèses de lecture : à votre avis, avant de lire, de quoi va-t-il être question dans ce récit ? Vous pouvez décrire la première de couverture pour vous aider.
- Vos impressions de lecture : au fur et à mesure de la lecture, arrêtez-vous plusieurs fois pour partager l'effet de la lecture sur vous, ce qui se passe dans votre tête et dans votre cœur au fil de la lecture. Qu'est-ce qui vous plaît, vous déplaît, vous surprend, vous rappelle d'autres œuvres que vous connaissez ? Vous pouvez aussi présenter un personnage qui vous marque particulièrement, faire des liens avec votre propre vie ou encore illustrer un passage.
- Votre avis sur l'ensemble du récit : avez-vous aimé ? Pourquoi ? Quel passage vous a le plus marqué ? Chaque fois, appuyez vos remarques sur des éléments précis du texte. N'hésitez pas à illustrer votre journal (dessins, impressions). Une fois le journal terminé, relisez ce que vous avez écrit afin de vérifier l'expression (ponctuation, accords, orthographe), en utilisant éventuellement un dictionnaire.

### Consignes supplémentaires possibles pour les 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>

– Ce qui concerne la manière de lire le livre :

*Quelle est la relation avec l'objet livre : achat, emprunt, location ? Le livre est-il épais, mince, joli, banal, vieux, surprenant... ? Que penser de la couverture, des caractères ? À quelle vitesse se fait la lecture ? Le rythme et la façon de lire ont-ils été modifiés pour ce livre-ci ?*

*Où se fait la lecture ? Quand ? Durant combien de temps ? Seul ou en compagnie ? Dans le silence ?*

– Ce qui concerne l'action de la lecture :

*Quelles sont les émotions qui surviennent au fil de la lecture : plaisir, déplaisir ? Joie, peur, colère, tristesse ? À quel personnage avez-vous tendance à vous identifier ? À vous opposer ? Partagez-vous les valeurs qui y sont proposées ou combattues ?*

*Y a-t-il une phrase que vous trouvez belle, poétique, drôle ? Vous pouvez citer un court extrait et le commenter.*

– Ce qui concerne l'analyse du texte :

*Que dire du langage : vocabulaire, niveau de langue, construction de phrases ?*

*Quels mots ont été demandés ou cherchés dans le dictionnaire ?*

*Comment comprendre le titre ? Avant la lecture ? Après ?*

### Déroulement de l'activité

**Phase 1** : Les élèves apportent de préférence leur journal ainsi que leur livre en classe pour commencer l'écriture de façon guidée. Ce peut être l'occasion de décorer le cahier, de noter ensemble sur la première page les informations qui concernent le livre. L'enseignant-e demande d'écrire le premier paragraphe : commentaire sur la première de couverture, raison de leur choix et hypothèses de lecture.

**Phase 2** : Les élèves emportent leur journal chez eux, ils lisent et écrivent par étapes à la maison. Si l'enseignant-e le souhaite, il/elle peut demander aux élèves de rapporter leur journal en cours de rédaction pour qu'il/elle voit si la consigne est respectée ; il/elle peut ainsi apporter des réponses aux questions que se pose l'élève pendant sa lecture, et éventuellement lui en poser en retour pour enrichir la suite de l'écriture.

**Phase 3** : Le journal de lecture est rendu à l'enseignant-e.

### Écueils

Certains élèves se contentent d'un simple résumé ou, au contraire, d'un commentaire des seules conditions de lecture sans évocation du contenu du livre. Il faut bien préciser qu'il s'agit de commenter l'effet de la lecture sur soi et que, pour cela, il faut rattacher ses commentaires à des éléments précis du livre (un passage, une phrase, le style, un épisode, un personnage) : on parle à 50 pour cent du livre et à 50 pour cent de soi.

### Critères de réussite

- Le récit est lu, et l'élève a su en dégager l'essentiel.
- L'élève a su émettre des hypothèses.
- L'élève a su exprimer ses sentiments et ses impressions de lecture.
- Le propos est clair.



# L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC avec les intelligences multiples

En histoire-géographie, les élèves apprennent à se familiariser avec les représentations du monde tout en travaillant la compréhension des activités humaines, dans le passé comme aujourd'hui. L'enseignement moral et civique a pour visée de former de futurs citoyens capables de vivre et d'évoluer dans la société républicaine et de penser, librement et de manière responsable, par eux-mêmes. Au cycle 4, ces différents enseignements mobilisent par conséquent des compétences variées, dont certaines peuvent être complexes à appréhender pour des élèves de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

La pédagogie des intelligences multiples permet à tous les élèves, par les différentes entrées proposées au travers des ateliers propres à chaque forme d'intelligence, de découvrir, avec souvent plus d'aisance et de motivation, un thème, une capacité, une notion, une connaissance et ainsi de mieux assimiler chaque élément en vue de l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Enseigner au moyen des intelligences multiples permet donc de prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves comme de mettre en œuvre la différenciation pédagogique.

Une sélection de cinq modules est proposée ici qui embrasse l'ensemble des niveaux du cycle 4, différentes temporalités en histoire ainsi que différentes échelles en géographie :

- En 5<sup>e</sup> : un module d'histoire traitant du chapitre « Du prince de la Renaissance au roi absolu (François 1<sup>er</sup>, Henri IV, Louis XIV) » ; un module d'enseignement moral et civique, à large portée transversale, abordant les discriminations (ce module est aussi adapté et transposable aux autres niveaux du cycle 4).
- en 4<sup>e</sup> : un module d'histoire relatif au chapitre « L'Europe de la révolution industrielle » ; ainsi qu'un module de géographie traitant du chapitre « Mers et océans : un monde maritimisé ».
- en 3<sup>e</sup> : un module de géographie couvrant le chapitre « La France et l'Europe dans le monde ».



# Du prince de la Renaissance au roi absolu

Le sujet traité correspond au dernier chapitre du thème 3 du programme d'histoire, « Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux <sup>xvi</sup><sup>e</sup> et <sup>xvii</sup><sup>e</sup> siècles » ; il permet de couvrir tous les aspects du chapitre intitulé « Du prince de la Renaissance au roi absolu (François I<sup>er</sup>, Henri IV, Louis XIV) ».

En 5<sup>e</sup>, le thème 2 abordait déjà l'affirmation de la monarchie au temps des rois capétiens et des Valois du Moyen Âge. Les élèves ont ainsi travaillé des notions qu'il conviendra de mobiliser et réinvestir dans l'étude de ce sujet qui invite à comprendre l'enracinement du pouvoir et de la figure royale en France, à l'époque moderne, sous les règnes de trois rois, François I<sup>er</sup> (1515-1547), Henri IV (1589-1610) et Louis XIV (1643-1715). Lors de la première année du cycle 3, en CM1, les élèves ont pu découvrir un thème intitulé « Le temps des rois », thème permettant d'aborder Louis IX, et déjà François I<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XIV. Les traits majeurs de l'histoire politique, économique, sociale ont pu être étudiés au travers des figures royales, il convient ici par cette même démarche d'approfondir et de conceptualiser la pratique du pouvoir.

Ce thème 3 est l'occasion de travailler la compétence « se repérer dans le temps », puisque « mettre en relation les faits d'une époque ou d'une période donnée » est une nécessité dans un chapitre couvrant trois règnes sur deux siècles. La question de l'identification des ruptures et des continuités chronologiques est également essentielle dans ce chapitre. La compétence « pratiquer différents langages en histoire et en géographie » est centrale, compte tenu de la variété des supports et des réalisations travaillés dans les différents ateliers. L'étude des portraits de monarques permet enfin d'affiner la compétence « analyser et comprendre un document ».

## **Compétence générale concernée (programme 2016, ajustements 2018)**

### **Programme d'histoire de 5<sup>e</sup>**

Thème 1 : Chrétientés et islam (VI<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles), des mondes en contact

Thème 2 : Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles)

Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles

### **Thème 3 - Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles.**

#### **Du prince de la Renaissance au roi absolu**

L'affirmation de l'État, dans la continuité de son renforcement au Moyen Âge, abordé au thème 2 du programme, est le phénomène majeur et progressif qui traverse ce chapitre. Cette affirmation est principalement le fait du pouvoir royal, dont il s'agit ici de montrer l'évolution avec les figures des rois François I<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XIV. Cette démarche évolutive et comparative permet de montrer que l'évolution n'est pas linéaire, ne se faisant pas sans heurts ni crises, le règne d'Henri IV en témoignant particulièrement avec les divisions issues des guerres de religion, la difficile acceptation de l'édit de Nantes et, enfin, son assassinat. L'affirmation de l'État est étroitement liée à la notion d'absolutisme. L'application de ce concept est débattue. Il ne peut sans doute pas être utilisé pour les règnes de François I<sup>er</sup> et d'Henri IV, pour lesquels on peut simplement reconnaître les prémises de l'absolutisme. Quant au règne de Louis XIV, souvent désigné comme roi absolu, il a sans conteste développé, plus que tout autre roi de France, une pratique absolue du pouvoir, mais il ne faut pas nier, en confrontant les actes à la réalité, les limites de cette pratique du pouvoir absolu dont le concept suppose un pouvoir délié des lois, dans lequel le roi exerce le pouvoir seul, sans partage.

De nombreux ateliers proposés illustrent le thème de l'image du prince montrant la progressive glorification du roi – le thème du roi bâtisseur, en particulier de châteaux –, et cherchant à marquer ses contemporains et laisser une trace dans l'avenir. Les remises en cause du pouvoir et de la figure royale sont aussi mises en valeur dans certains ateliers afin d'exercer les élèves à l'esprit critique. Il est conseillé de commencer l'étude de ce chapitre par l'atelier mobilisant l'intelligence à dominante interpersonnelle afin de faire connaissance avec les trois rois considérés et de l'achever par l'atelier naturaliste, qui conduit à synthétiser l'affirmation du pouvoir sous les règnes des rois François I<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XIV.

## Objectifs

<b>Dominante interpersonnelle</b>	Connaitre les principaux éléments biographiques des rois de France.
<b>Dominante visuelle/spatiale</b>	Comprendre l'expansion territoriale du royaume de France entre 1515 et 1715.
<b>Dominante mathématique/logique</b>	Comprendre la manifestation du pouvoir et celle de la grandeur royale, dans l'espace, par les châteaux et les jardins, grâce à des tracés géométriques.
<b>Dominante musicale/rythmique</b>	Comprendre que la musique peut être utilisée par et pour la figure royale (compositions instrumentales, poésies) ou contre la figure royale (chansons satiriques).
<b>Dominante intrapersonnelle</b>	Comprendre et exprimer la mise en scène du pouvoir et de la figure royale.
<b>Domaine corporelle/kinesthésique</b>	Comprendre comment l'art est utilisé au service du pouvoir et de la figure royale, à travers la réalisation d'une œuvre d'art à la gloire d'un roi.
<b>Dominante verbale/linguistique</b>	Comprendre l'utilisation du récit pour servir la figure royale et le pouvoir.
<b>Dominante naturaliste</b>	Identifier et catégoriser les différents pouvoirs des rois de France au temps de la monarchie absolue.

## Ateliers intelligences multiples



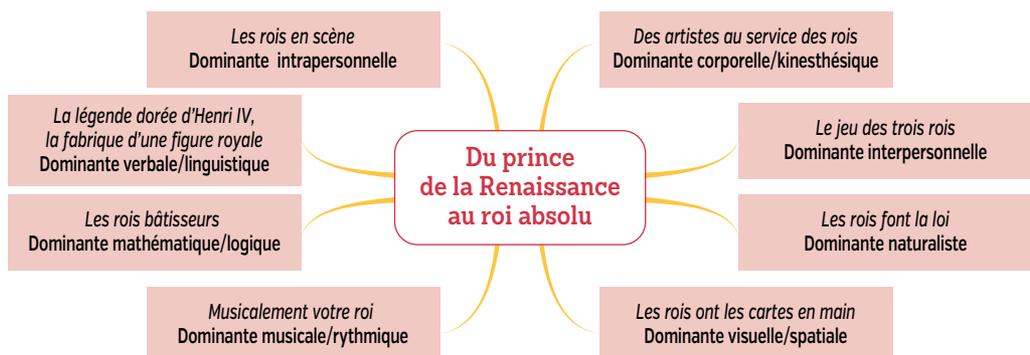
François I<sup>er</sup>  
[1494 – 1547]  
Sacré roi en 1515



Henri IV  
[1553 – 1610]  
Sacré roi en 1594



Louis XIV  
[1638 – 1715]  
Sacré roi en 1643



## Visuels

Tous les visuels sont téléchargeables sur le site compagnon.

# 1. La légende dorée d'Henri IV, la fabrique d'une figure royale

## Dominante verbale/linguistique



Henri IV chargeant à la tête de sa cavalerie, Anonyme, Musée National et Domaine du Château de Pau.



Henri IV à Ivry (1590), Cent récits d'Histoire de France, Gustave de Coudray, 1887.

### La propagande royale

Le roi Henri IV (1589-1610), qui a dû prendre les armes pour devenir roi, règne sur un pays profondément divisé (entre catholiques et protestants), dans lequel la monarchie est déconsidérée, et en crise économique de surcroît (mauvaises récoltes et appauvrissement des campagnes). Les défis du roi sont immenses. Après avoir apaisé les rivalités (édit de Nantes sur la tolérance religieuse en 1598), le roi doit renouer les liens, la confiance avec le peuple en donnant l'impression d'un pouvoir de proximité et en relançant l'agriculture, condition nécessaire à la prospérité du royaume. À côté des actions et des mesures concrètes, toute une propagande royale, au travers de la littérature et des arts, se met en place pour donner l'image d'un roi en osmose avec les Français. Le mythe du « bon roi » Henri est alors en marche, et les élèves en étudient deux témoignages, prenant ici la forme de deux récits qui mettent en scène le roi, attentif et bon envers les paysans qui travaillent la terre et nourrissent le royaume de France.

Cet atelier vise à exercer l'esprit critique des élèves, en travaillant sur les ressorts et les finalités de la propagande royale.

**Finalité de la tâche :** Comprendre l'utilisation du récit pour servir la figure royale et le pouvoir.

**Matériel :**

- Texte *La légende des quatre épis d'or*. [Annexe 1](#)
- Texte *La légende de l'épi d'or*. [Annexe 2](#)
- Fiche de questions et corrigé. [Annexes 3 et 3b](#)

**Dispositif :** Par groupe ou seul.

**NB :** Les deux textes ont été écrits postérieurement au règne d'Henri IV, au XIX<sup>e</sup> siècle pour le premier et au XVIII<sup>e</sup> siècle pour le second, et reprennent des histoires propagées au cours du règne du premier des Bourbons, dont le séjour est attesté au château d'Oysonville, comme dans celui de Fontainebleau, où il résida à de nombreuses reprises en même temps qu'il poursuivait ses travaux d'aménagement commencés par François I<sup>er</sup> à la Renaissance. C'est le propre des légendes que de mêler, sur fond historique, faits réels et éléments inventés ou déformés.



### Consigne

Lisez et comparez les deux textes suivants évoquant le roi Henri IV, puis répondez aux questions posées.

### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Les élèves prennent connaissance des deux textes en les lisant.

**Phase 2 :** Les élèves répondent aux questions inscrites sur la fiche portant sur les deux textes. Ils comparent dans un premier temps les deux histoires, avant de réfléchir à la construction de la figure royale d'Henri IV.

### Variable

Des textes similaires sur les figures royales de François I<sup>er</sup> et de Louis XIV existent et peuvent être proposés, dans une démarche similaire, aux élèves.

### Critères de réussite

Le relevé des informations demandées doit être rigoureux pour effectuer la comparaison des deux textes, et aboutir à l'idée d'un récit construit, pensé dans le but de servir le pouvoir royal. Les justifications apportées par les élèves sont particulièrement importantes.

## 2. Les rois bâtisseurs Dominante mathématique/logique



Château de Chambord



François I<sup>er</sup>,  
Titien, 1539.  
© BNF



Le Château-Neuf de Saint-Germain-  
en-Laye. © Musée d'Archéologie  
nationale



Henri IV,  
Pourbus  
le Jeune.  
© Galerie  
Palatine de  
Florence.



Vue du château et des jardins de Versailles, Pierre  
Patel. © RMN Grand Palais/Château de Versailles



Louis XIV, Hyacinthe Rigaud,  
1702. © Musée du château  
de Versailles

### L'architecture au service du pouvoir

Les rois de France, et particulièrement François I<sup>er</sup> (1515-1547), Henri IV (1589-1610) et Louis XIV (1643-1715), ont été des rois bâtisseurs en ce qu'ils ont construit ou transformé de nombreux châteaux au cours de leurs règnes. Joël Cornette a parlé du « pouvoir de la pierre », pour évoquer la dimension politique de la construction du château de Versailles par Louis XIV. Et cette dimension est déjà présente sous le règne de ses prédécesseurs auxquels on doit pour l'un, François I<sup>er</sup>, le château de Chambord, et pour l'autre, Henri IV, le Château-Neuf de Saint-Germain-en-Laye. Il s'agit de magnifier le pouvoir par l'architecture et de matérialiser la maîtrise de l'espace à l'instar de celle du territoire du royaume. Au XVII<sup>e</sup> siècle, cette maîtrise s'étend à la nature : elle est domptée, réglée au travers de la mode des jardins à la française qui se développe, et dont le grand maître est incontestablement André Le Nôtre, à Versailles. Les rois ont engagé des moyens colossaux, en hommes, en matériaux et en argent, pour bâtir et marquer, dans la pierre, cet absolutisme politique auquel ils aspirent pour le royaume de France.

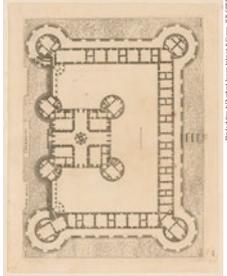
Les élèves appréhendent la dimension politique des constructions, en étudiant les plans de quelques-uns des châteaux et des jardins royaux, en observant et en comparant la symétrie et la géométrie qu'ils contiennent.

**Finalité de la tâche :** Comprendre la manifestation du pouvoir et de la grandeur royale, dans l'espace, par les châteaux et les jardins, grâce à des tracés géométriques.

**Matériel :**

- Plan du château de Chambord.  [Annexe 4](#)
- Plan du Château-Neuf et des jardins de Saint-Germain-en-Laye.  [Annexe 5](#)
- Plan des jardins du château de Versailles.  [Annexe 6](#)
- Fiche de questions et corrigé.  [Annexes 7 et 7b](#)

**Dispositif :** Par groupe ou seul.

<p><b>1</b> <b>Compétence</b> Du prince de la Renaissance au roi absolu - Annexe 4 - Plan du château de Chambord</p> 	<p><b>1</b> <b>Compétence</b> Du prince de la Renaissance au roi absolu - Annexe 5 - Plan du château Neuf et des jardins de Saint-Germain-en-Laye</p> 	<p><b>1</b> <b>Compétence</b> Du prince de la Renaissance au roi absolu - Annexe 6 - Plan du château et des jardins de Versailles</p> 	<p><b>1</b> <b>Compétence</b> Du prince de la Renaissance au roi absolu - Annexe 7 - Fiche de questions</p> <p><b>Le plan du château de Chambord</b></p> <p>1. Sur le plan du château de Chambord identifie la partie centrale du château, le donjon, flancé de quatre tours rondes à ses extrémités. Quelle forme a-t-il ?</p> <p>Prenez le en mesurant sur chaque côté la mesure relevée en cm.</p> <p>2. Ce donjon est entouré à l'intérieur d'une autre forme géométrique plus vaste, elle-même pourvue de quatre tours rondes à ses extrémités. Quelle est cette figure géométrique ?</p> <p>Prenez le en mesurant sur chaque côté la mesure relevée en cm.</p> <p>3. Trouvez et tracez l'axe de symétrie du plan général du château.</p> <p>4. Quelle partie du château est une terrasse-tet en deux ?</p> <p>5. Après quelques temps d'occupation, le roi François I<sup>er</sup> a dupliqué le logis royal, ses appartements, dans un grand axe du château, construite comme plus confortable. D'après vous, à l'origine, ce axe-tet était ce logis royal ?</p> <p>À l'aide des observations et des traces précédentes, justifiez votre réponse.</p> <hr/> <p><b>Le plan du château Neuf et des jardins de Saint-Germain-en-Laye</b></p> <p>100. Ce tracé du plan se trouve le château Neuf de Saint-Germain-en-Laye. Le château construit par Henri IV, le château Neuf occupe le centre de l'axe.</p> <p>1. Sur le plan, identifie le château Neuf de Saint-Germain-en-Laye et indique sa forme.</p> <p>2. Trouvez et tracez l'axe de symétrie du plan général du château.</p> <p>3. À quel autre espace aménagé visible sur le plan et qui prolonge le château, cette symétrie s'applique-t-elle ?</p> <p>4. Quelles formes géométriques retrouvez-vous dans le tracé des parterres et des bassins ?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Consigne**

*Vous avez entre les mains les plans de trois châteaux, avec jardins, construits par les rois François I<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XIV. Répondez aux questions correspondant à chacun de ces plans pour percer leurs mystères, et ainsi comprendre la logique liée à ces constructions et aménagements.*

### Déroulement de l'activité

**Phase 1 :** Les élèves répondent aux questions relatives au plan du château de Chambord lié à François I<sup>er</sup>.

**Phase 2 :** Les élèves répondent aux questions relatives au plan du Château-Neuf et des jardins de Saint-Germain-en-Laye liés à Henri IV.

**Phase 3 :** Les élèves traitent les questions relatives au plan du château et des jardins de Versailles liés à Louis XIV.

**Phase 4 :** Après avoir travaillé sur les trois plans, aux grandes similitudes, les élèves répondent à la question bilan en complétant un petit texte qui explique la logique de construction des châteaux et des jardins des rois de France.

### Critères de réussite

Les élèves doivent être précis dans le repérage de la symétrie et des figures géométriques utilisées dans les plans des châteaux et des jardins construits par les rois de France. Par ailleurs, ils déduisent, par comparaison, la logique de construction et d'aménagement des châteaux et des jardins des rois de France et, dans le bilan, la signification et la force symbolique qui s'en dégagent.

## 3. Des artistes au service des rois Dominante corporelle/kinesthésique



Léonard de Vinci



Jules Hardouin-Mansart,  
G. Edelinck. © Musée Carnavalet



Charles Le Brun



André Le Nôtre

### L'art, reflet du pouvoir

Les rois de France, aux moyens financiers importants grâce au budget de l'État, principalement alimenté par les impôts, ont eu recours à l'art pour se glorifier et magnifier leur pouvoir et leur personne, avec une acuité importante à partir de la Renaissance. François I<sup>er</sup> (1515-1547) a été parmi les premiers à faire venir en France des artistes italiens et à leur passer des commandes : Rosso Fiorentino et le Primatice à qui l'on doit notamment, dans les années 1530, les décors de la galerie du château de Fontainebleau, ou encore Léonard de Vinci, qui s'éteint au château du Clos Lucé, près de la demeure royale d'Amboise, en 1519. Les liens entre les artistes et le pouvoir royal vont se poursuivre sous les règnes de ses successeurs. Songeons seulement à Louis XIV (1643-1715) et ses quatre artistes qui vont, avec lui, penser, concevoir et réaliser l'immense Versailles : Le Vau, puis Mansart pour l'architecture, Le Brun pour la peinture et Le Nôtre pour les jardins. Les rois agissent en véritables mécènes en soutenant la création des artistes qu'ils protègent et subventionnent. Ces artistes, pour flatter ou pour répondre à une commande, emploient leurs talents, parfois divers, pour mettre en valeur le pouvoir du roi qu'ils servent, et ainsi contribuer à son programme politique pétri d'absolutisme.