

Se repérer dans le temps au Primaire et au Collège (paliers 2 et 3 du LPC)

Palier 2. Compétence 5 : La culture humaniste		
AVOIR DES REPERES RELEVANT DU TEMPS ET DE L'ESPACE		
Item	Explicitation des items	Pour l'évaluation
Identifier les périodes de l'histoire au programme	Identifier les principales périodes de l'histoire en les situant dans l'ordre chronologique et en les caractérisant simplement, par le recours à des récits et par l'analyse de quelques documents.	Faire choisir dans un corpus documentaire, des éléments qui caractérisent une époque et les placer sur la frise chronologique. Ces documents ont été soit étudiés en classe, soit ils leur sont comparables. Exemple pour les Temps Modernes : l'imprimerie, un château de la Loire, une machine volante de Léonard de Vinci... Demander à l'élève de justifier son choix. L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable : - de mettre en relation des événements, des documents, des personnages étudiés en classe à une période donnée ; - d'associer entre eux des événements, des documents et des personnages caractéristiques d'une période.
Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages)	- Mémoriser quelques repères chronologiques en les situant les uns par rapport aux autres et en s'appuyant sur leurs caractéristiques majeures. - Savoir utiliser les principaux termes du vocabulaire spécifique lié aux notions étudiées. <i>Ces repères seront l'objet d'un apprentissage et d'un réinvestissement régulier et progressif au cours de la scolarité obligatoire de l'élève. Le plus grand nombre possible de ces repères devrait ainsi être régulièrement revu d'un niveau à l'autre.</i>	La temporalité se construit progressivement et fait l'objet d'une évaluation régulière tout au long du cycle 3. L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable, dans des exercices d'évaluation qui pourront prendre différentes formes : - de dater des événements, d'associer des événements à une période, d'ordonner ou de classer des événements, des personnages, des œuvres, de les replacer dans un contexte ; - de mémoriser des repères et du vocabulaire pour être capable de construire un court texte restituant quelques événements ou personnages ; - de mobiliser cette connaissance dans un contexte et avec des supports différents.

Sources : MENJVA/DGESCO, Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste, novembre 2010 et janvier 2011

Palier 3. Compétence 5 : La culture humaniste
AVOIR DES CONNAISSANCES ET DES REPÈRES

Items	Explicitation de l'item	Indications pour l'évaluation
Relevant du temps Les différentes périodes de l'histoire de l'humanité Les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe	L'élève connaît les repères historiques étudiés au collège. Il connaît les grandes phases de l'histoire de l'humanité et les différentes périodes de l'histoire de la France.	Il peut citer, pour chaque grande période étudiée (Antiquité, Moyen-Age, époque moderne et contemporaine) quelques caractéristiques essentielles de l'histoire de la France dans différents domaines (politique, social, économique, littéraire, artistique, culturel). Il est capable de situer des faits historiques dans un ordre chronologique. Il est capable de présenter un fait (contexte, caractéristiques majeures, conséquences), un personnage historique ou une œuvre en expliquant son importance ou sa portée. Il est capable d'identifier des sources documentaires diverses et peut, pour les plus significatives d'entre elles, les associer à une période historique.

Par l'éloignement dans le temps des faits étudiés, l'histoire participe à la construction progressive chez l'élève de la capacité à manier l'abstraction. L'enseignant devra toutefois veiller à ce que le degré d'abstraction requis par les activités qu'il propose soit compatible avec le niveau de compréhension de ses élèves. La maîtrise des capacités par les élèves doit s'inscrire dans la durée et n'est possible que par l'exercice régulier et répété.

L'élève acquiert des repères et travaille sur le temps en :

- s'appropriant (compréhension, mémorisation) des repères en histoire (repères inscrits au programme, faits et personnages historiques majeurs, grandes œuvres du patrimoine) ;
- réutilisant ces repères dans tout travail sur des sources historiques variées (textuelles, archéologiques, iconographiques) que l'on apprend à situer dans le temps en les associant à une période historique, à interroger, à analyser, à mettre en relation avec un contexte, à croiser avec d'autres sources ;
- en se familiarisant avec les diverses temporalités de l'histoire (temps long, temps court) par les approches diverses que les programmes suscitent (récits incarnés des temps courts, étude d'événements marquants, explications des évolutions du temps long à l'aide de cartes, etc.) avec des outils appropriés : il s'agit de se repérer dans le temps, d'utiliser des chronologies, de représenter le temps, d'identifier des durées exprimées de différentes façons, de repérer des rapports d'antériorité, de contemporanéité, de postériorité. Au collège, les situations pédagogiques qui permettent à l'élève de saisir la réalité concrète de la vie des hommes et des femmes à une époque ou dans un espace donnés sont à privilégier.
- en utilisant ou en construisant lui-même un récit simple, oral ou écrit, comme mode de travail sur la connaissance historique (mobilisation de connaissances, construction de concepts, travail d'écriture pour comprendre et pour apprendre). La maîtrise des capacités s'apprécie sur la durée, tout au long des années de collège. Elle suppose une évaluation formative de l'élève.

SITUER DANS LE TEMPS, L'ESPACE, LES CIVILISATIONS

Items	Explicitation de l'item	Indications pour l'évaluation
Identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions	L'élève connaît les principales civilisations, dans le temps comme dans l'espace.	Il sait caractériser les civilisations étudiées au collège en les situant dans le temps et dans l'espace. Il est capable d'en citer quelques expressions caractéristiques (religieuses, politiques, économiques, artistiques, culturelles) en s'appuyant sur des exemples. Il sait repérer des caractéristiques identiques et/ou différentes dans plusieurs civilisations.

D'abord guidé par son professeur puis en autonomie à la fin de ses études au collège, l'élève doit prendre l'habitude de situer dans le temps les faits, les sociétés humaines ou les civilisations, les œuvres, ou les événements qu'on lui donne à connaître.

L'appréhension du temps et de la durée est une capacité qui se forge par la pratique de l'histoire. Elle se construit, de manière progressive, autour de quatre composantes : se repérer dans le temps, représenter le temps, utiliser les représentations du temps, se représenter le temps. Afin de faciliter les repérages élémentaires dans le temps mais aussi l'acquisition progressive du sens de la profondeur historique (en restant modeste dans les attentes avec des collégiens), il est utile de conduire un travail régulier sur le temps et sur ses représentations. Il s'agit d'habituer l'élève à utiliser des unités de temps variées (mois, année, siècle, millénaire), à ordonner des événements par ordre chronologique en utilisant des repères, à relier une date à une grande période de l'histoire, à placer des dates sur une frise chronologique, à inscrire un événement dans un « avant » et un « après », à placer les causes avant les conséquences.

En lien avec le professeur de français, un travail peut être engagé avec profit sur les temps de la langue, les connecteurs logiques, les marqueurs du temps et de la durée, c'est-à-dire tous les indices du langage qui permettent de mieux se repérer dans le temps, de distinguer l'avant et l'après, la cause de la conséquence.

Le travail conduit en histoire des arts peut se révéler très utile pour aider l'élève à situer un événement ou une œuvre dans le temps. On insistera sur ce qui permet de rattacher une œuvre à une époque : par ce qu'elle représente (aspects de la vie matérielle, habitat, objets, costumes...), par les références symboliques qu'elle convoque (par exemple ce qui relève du fait religieux), par la technique employée.

La maîtrise des capacités par les élèves doit s'inscrire dans la durée et n'est possible que par l'exercice régulier et répété.

Des « tâches complexes » en histoire dans les programmes officiels :
 décrire, expliquer, raconter

<i>Primaire</i>	<i>Collège</i>
CE2 - Décrire la conquête de la Gaule à partir d'extraits de la « Guerre des Gaules » confrontés à des sources archéologiques.	6 ^e - Raconter le siège d'Alésia.
CE2 - À partir, par exemple, du calendrier « Les Riches heures du duc de Berry », raconter l'année d'un paysan du XV ^e siècle.	5 ^e - Décrire quelques aspects d'un village médiéval, du travail paysan au Moyen Âge.
CE2 - Être capable de raconter le voyage de Christophe Colomb et la découverte d'un nouveau monde.	5 ^e - Raconter et expliquer un épisode des découvertes ou de la conquête de l'empire espagnol d'Amérique.
CM1 - À partir de l'exemple de François 1 ^{er} et de Léonard de Vinci, pouvoir expliquer le rôle de mécène des monarques dans la diffusion de ces courants artistiques.	5 ^e - Raconter un épisode de la vie d'un artiste ou d'un mécène.
CM1 - À l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation.	5 ^e - Raconter la capture, le trajet, et le travail forcé d'un groupe d'esclaves.
CE2 - Pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre ».	3 ^e - Décrire et expliquer la guerre des tranchées et le génocide des Arméniens comme des manifestations de la violence de masse
CM2 - À partir de l'exemple de Jean Moulin, savoir décrire et définir la Résistance.	3 ^e - Décrire la vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.
CM2 - À partir de trois cartes de l'Europe (1957, 1995 et 2007) pouvoir décrire les principales étapes de la construction européenne.	3 ^e - Raconter quelques étapes de la construction européenne en les situant dans le contexte international.
CM2 - Décrire un événement et en connaître les conséquences : la chute du mur de Berlin (9 novembre 1989).	3 ^e - Raconter les crises étudiées (Berlin, Corée ou Cuba) et expliquer en quoi elles sont révélatrices de la situation de guerre froide.

Fiche Approche transversale de la maîtrise du langage

Séquence observée :

1. LANGAGE ORAL

101. Pendant la leçon le maître expose, explique, commente.	Oui / Non
102. Pendant la leçon le maître vérifie les connaissances des élèves en les interrogeant.	Oui / Non
103. Pendant la leçon, les élèves discutent entre eux dans le cadre d'un travail d'atelier.	Oui / Non
104. Pendant la leçon un ou plusieurs élèves exposent à leur camarade le résultat de leur recherche.	Oui / Non
105. Lorsqu'il expose, le maître utilise-t-il un langage contrôlé précis (lexique).	Oui / Non
106. Lorsqu'il expose, le maître utilise-t-il un langage contrôlé (syntaxe).	Oui / Non
107. Le maître intervient-il régulièrement pour aider les élèves à mieux s'exprimer (reprises) sur le plan de la syntaxe.	Oui / Non
108. Le maître intervient-il régulièrement pour aider les élèves à mieux s'exprimer (reprises) sur le plan du lexique.	Oui / Non
109. Dans les débats, les petits parleurs sont systématiquement sollicités.	Oui / Non
110. Le maître a organisé dans l'année une formation à l'exposé.	Oui / Non
111. Le maître a organisé dans l'année une formation au débat réglé.	Oui / Non
112. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité de l'expression des relations causales et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	Oui / Non
113. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité des descriptions et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	Oui / Non
114. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité de l'expression des l'organisation temporelle (succession, simultanéité, etc.) et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	Oui / Non

2. LECTURE

Les élèves ont lu...	sans accompagnement	avec accompagnement
201. des consignes.	Oui / Non	Oui / Non
202. de l'information.	Oui / Non	Oui / Non
203. des documents complexes.	Oui / Non	Oui / Non
204. des textes rédigés dans la classe.	Oui / Non	Oui / Non
205. La lecture était une lecture transversale (recherche d'informations).		Oui / Non
206. La lecture était la lecture complète du texte.		Oui / Non
207. Les moments de lecture ont été intégrés adéquatement à la leçon.		Oui / Non
208. Temps de lecture dans la séance :	min.
209. La lecture a été accompagnée d'un travail sur le vocabulaire spécialisé.		Oui / Non
210. Le maître utilise correctement le lexique technique.		Oui / Non
211. La lecture a donné lieu à une transmission orale de l'information recueillie.		Oui / Non
212. La lecture a donné lieu à une prise de note même brève.		Oui / Non
213. Le maître a proposé une activité spécifique aux très mauvais lecteurs.		Oui / Non

3. ÉCRITURE

301. La séquence a donné lieu à un travail d'écriture	Oui / Non
De quel type a été ce travail (plusieurs types peuvent coexister) ? 302. Production écrite au brouillon ?	Oui / Non
303. Copie ?	Oui / Non
304. Production écrite sur cahier ou classeur ?	Oui / Non
305. Production écrite sur fichier photocopie ou imprimé ?	Oui / Non
306. Mise au net	Oui / Non
307. Nombre minimum de lignes écrites par chaque élève dans la séquence	...lignes
308. En sciences, on a utilisé le cahier d'expérience.	Oui / Non
309. En sciences, histoire, géographie ² , on a fait élaborer une synthèse en fin de séquence.	Oui / Non
310. En histoire ou en géographie ³ , on a fait élaborer une carte ou un schéma.	Oui / Non
311. On a fait élaborer une légende sous une photographie ou un schéma.	Oui / Non
312. Les caractéristiques des textes utilisés en lecture ou en écriture dans la discipline (documentaire, synthèse, description, observation...) sont affichées dans la classe.	Oui / Non
313. Les élèves ont été accompagnés par le maître pendant la production de texte.	Oui / Non
314. Le maître a utilisé la dictée à l'adulte pour faire produire un texte ?	Oui / Non
315. Comment la question de l'orthographe a-t-elle été résolue ?	

4. OBSERVATION REFLECHIE DE LA LANGUE

401. Le maître a fait un moment de grammaire pendant la séquence.	Oui / Non
402. Le maître a signalé un fait de langue délicat en proposant d'y revenir dans une autre leçon.	Oui / Non
403. Le maître rappelle pendant les temps d'écriture les principales règles orthographiques.	Oui / Non

² Barrer les disciplines non concernées.

³ Barrer la discipline non concernée.

ministère
éducation
nationale



Formation continue

Actes du séminaire national

**Acquis des élèves et
pratiques d'enseignement en
histoire-géographie et éducation civique**

Partie 3 – bilan fin de collège

Paris, les 18 et 19 décembre 2007

Juillet 2008

Des acquis certes mais des capacités non maîtrisées également
<p style="text-align: center;"><u>À la lumière du socle</u></p> <p>Ont été prioritairement retenues les capacités suivantes :</p> <p>LIRE, ECRIRE, RESPECTER des CONSIGNES, ETRE CAPABLE de JUGEMENT CRITIQUE, RAISONNER avec LOGIQUE, DONNER du SENS....</p> <p><u>LIRE</u></p> <p>Si on prend comme indicateur de l'aptitude à la lecture la tâche qui consiste à prélever de l'information on peut affirmer que globalement 85% les élèves savent lire et cela avec n'importe quel support. En effet, ils savent procéder à</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lecture d'images comme les images de propagande; - la lecture de cartes (l'Europe pendant la Guerre froide, celle des taux de scolarisation dans le monde par exemple), la lecture d'une légende. Pour autant, la lecture de cartes de synthèse en géographie est nettement moins bien réussie comme celle de l'organisation de l'espace russe par exemple; - la lecture de photographies et en particulier celles de paysages. Ceci étant, ils sont souvent incapables d'envisager que certains éléments constitutifs du paysage soient présents bien qu'ils ne soient pas visibles sur la photographie. - la lecture de textes informatifs simples. Simples, en effet, car les textes plus longs, plus difficiles sont moins bien lus. 1 <p>Le choix des supports textuels comporte donc un fort risque dans des pratiques pédagogiques « classiques » « normales » de ne voir convoqués largement que des textes somme toute simples pour n'effectuer qu'un « basique » prélèvement d'informations explicites.</p>	<p style="text-align: center;"><u>À la lumière du socle</u></p> <p>Ont été prioritairement retenues les capacités suivantes :</p> <p>LIRE, ECRIRE, RESPECTER des CONSIGNES, ETRE CAPABLE de JUGEMENT CRITIQUE, RAISONNER avec LOGIQUE, DONNER du SENS....</p> <p><u>ÉCRIRE</u></p> <p>Globalement, les élèves réussissent mal dans les activités d'écriture.</p> <p>L'écriture autonome semble peu développée. Apparemment et le taux global de non réponse aux exercices invitant à libérer l'écriture chez les élèves le confirme. On constate un manque de « goût » pour l'écrit, un manque d'intérêt aussi mais peut-être et surtout un manque d'habitude des élèves pour l'écriture. D'autant que les écrits présentés aux élèves sont souvent ceux du professeur. Le modèle professoral n'est-il pas source de blocages ?</p> <p>D'autre part et compte tenu de la mauvaise utilisation en classe du statut de l'erreur, manifestement les élèves répugnent à prendre des risques surtout quand il s'agit d'écrire. Lorsqu'on sait qu'en plus des connaissances, de la structuration du raisonnement, le professeur va jauger l'orthographe (la syntaxe aussi mais les élèves y sont peut-être moins sensibles) on imagine leur répulsion.</p> <p>Des réponses qui parfois ne réclamaient que l'écriture d'un voire de quelques mot(s) ont un taux important de non-réponse. Finalement, cela signifie que peu importe le volume d'écrit à fournir, c'est l'écriture en elle-même qui est répulsive.</p> <p>On ne peut pas affirmer pour autant que le fait de ne pas répondre à une question ouverte, de ne pas formuler deux arguments par exemples atteste d'un manque de connaissances et/ou de réflexion chez l'élève. Peut-être est-ce le cas, parfois, mais pas toujours à l'évidence.</p> <p>« Écrire » au sens large (ou « produire » une réponse) réclame la maîtrise de la langue</p>

Partant de ce constat, on peut affirmer que les élèves parviennent fort bien à (re)trouver une information en réponse à une question.

Pour autant, les élèves ont-ils compris la teneur exacte du document, son contexte de « production », son importance, sa composition ? On s'interroge pour répondre à ces questions.

Cette activité de lecture est sous-tendue par des documents auxquels il est fait une part essentielle dans nos disciplines. Selon des modalités peut-être ritualisées et dont l'évaluation rend compte également, les élèves savent présenter ces documents. Cela ne veut pas dire cependant qu'ils sont capables, par exemple, d'identifier le point de vue développé par l'auteur d'un texte.

C'est à partir de documents que les élèves élaborent leur savoir. Comment ? En (re)trouvant et en sélectionnant, le plus souvent, une voire plusieurs informations qui ne sont pas toujours articulées entre elles surtout si l'activité concerne non pas un mais plusieurs documents. Ainsi la capacité à analyser des documents pour en comprendre le sens est beaucoup plus rarement atteinte.

Trois remarques pour terminer :

1/. A notre satisfaction nous avons relevé que certains documents, en histoire, sont quasi patrimoniaux en dépit du fait qu'ils ne soient pas « labellisés » comme tels. On songe à la caricature de Gaulle du dessinateur Moisan.

2/. En géographie, on peut affirmer que les élèves manifestent une certaine aisance face aux documents statistiques.

3/. Apparemment, les consignes portant sur la lecture de documents sont bien comprises par les élèves ; peut-être simplement parce qu'elles sont plus claires que d'autres qui invitent les élèves à se livrer à des opérations plus complexes

française mais aussi la maîtrise d'autres formes de langages. Force est de constater que le passage d'un langage à un autre s'avère pour beaucoup d'élèves (environ la moitié de l'échantillon) laborieux. Faut-il y voir un manque d'habitude ? Faut-il en conclure que l'apprentissage des différentes formes du langage est délaissé dans les classes ?

À titre d'exemples, on songe en particulier à la réalisation de schémas fléchés à compléter à partir d'informations contenues soit dans un texte (la politique de développement en Inde) soit dans un corpus documentaire (la conquête de l'Amérique et ses conséquences).

RAISONNER avec LOGIQUE

Les élèves sont nombreux à éprouver des difficultés à construire un raisonnement simple. C'est vrai entre autres en géographie surtout si on envisage l'élaboration de ce raisonnement selon une approche multiscalaire.

C'est vrai aussi dans la traduction d'un raisonnement sous la forme d'un schéma/d'un croquis est souvent mal réalisée. On en veut pour preuve l'incapacité d'élèves à identifier des causes et des conséquences, à les classer et à les traduire sous la forme d'un schéma.

L'abstraction du croquis/du schéma est difficilement accessible aux élèves du collège.

DONNER DU SENS

Là encore force est de constater que ce n'est pas une capacité maîtrisée par tous.

Ainsi, par exemple, si les élèves complètent convenablement un organigramme des institutions de la Vème République, ils ne sont pas capables d'identifier les valeurs dont elles rendent compte.

Un tel constat peut s'appliquer tant à l'histoire qu'à la géographie et, par exemple, si les élèves prélèvent correctement des informations dans des textes comme l'Edit de Nantes et celui de Fontainebleau, ils ne perçoivent pas le sens et la portée de ces édits.

Face à cette relative incapacité, on ne sera pas étonné d'apprendre que les élèves mettent peu de distance critique vis-à-vis des supports documentaires qui leurs sont présentés et que des exercices mettant en jeu le repérage d'un point de

En résumé,

Globalement, les élèves savent lire et ils réussissent plus que tout des activités de repérage d'informations qui nécessitent une voire plusieurs opérations de sélection. Ce prélèvement d'informations est d'autant mieux réussi qu'il est réalisé dans le cadre de micro activités. Enfin, les élèves accomplissent convenablement des tâches d'application.

vue par exemple sont peu réussis. Trop peu confrontés aux questions relatives à la subjectivité d'un texte et finalement de tout document, les élèves échouent.

Une question pour terminer ce trop rapide « balayage » : peut-être sommes-nous là face à une attente du collège hors de portée des élèves ?

En résumé,

Quasiment la moitié des élèves éprouvent des difficultés à mettre en relation des documents entre eux et ce quelle que soit la(s) nature(s) de ces documents (texte-texte, texte-carte, carte-carte...) Ils ont aussi du mal à généraliser et à « catégoriser » (par exemple classer des informations selon des catégories générales comme les champs du politique, de l'économique et du culturel...). Produire des arguments n'est pas aisé pour eux. La difficulté est encore plus grande lorsqu'il importe de présenter ces arguments dans le cadre d'un bref texte à valeur démonstrative. Seuls 25% des élèves argumentent en autonomie avec l'appui de questions ouvertes. Enfin, l'approche critique des documents est difficilement atteinte par 45% d'entre eux et encore ce % diminue-t-il en fonction de la complexité des documents analysés.

Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève ?

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur la nécessaire participation de nos disciplines à « l'apprentissage de la maîtrise des langages au collège ». Pour cela il faut en particulier « faire écrire les élèves » et « faire parler les élèves ».

Les compétences de l'expression écrite et de l'expression orale sont fondamentalement liées dans la société contemporaine et leurs apprentissages s'appuient plus l'un sur l'autre qu'ils ne se distinguent, s'opposent ou se substituent l'un à l'autre. C'est dans le cadre d'un aller et retour constant entre les deux modes d'expression qu'il faut penser leur apprentissage.

Les capacités du programme indiquent clairement que les élèves doivent être capables de « raconter », « décrire », « caractériser », « expliquer », « raconter et expliquer », « décrire et expliquer ». Ce sont autant de capacités dont la construction et l'évaluation supposent que les élèves élaborent des productions écrites ou orales autonomes. Ces capacités se déclinent au long des quatre années du collège, dans le cadre d'apprentissages progressifs dont le contenu est abordé ici pour la classe de sixième.

A l'écrit comme à l'oral, l'objectif du professeur n'est pas que « les élèves s'expriment », mais c'est qu'ils expriment quelque chose. Au collège, il s'agit d'amener les élèves à exprimer des raisonnements fondés sur des contenus, avec une exigence raisonnable et progressive, depuis la sixième jusqu'à la troisième.

Les capacités sont un outil pratique pour identifier ces raisonnements. Décrire, c'est choisir et ordonner ; raconter, c'est donner un récit construit; raconter en expliquant, c'est mettre en relation certains de ces faits avec d'autres qui leur donnent signification... Chacune de ces capacités peut aussi mobiliser d'autres activités intellectuelles fondatrices de raisonnements : situer, confronter, distinguer...

I. DÉCRIRE ET RACONTER

1. Décrire

Décrire, c'est dire ce qui est. Cela suppose au préalable l'observation et l'analyse de ce que l'on se propose de décrire. Cela débouche ensuite sur l'expression à l'oral comme à l'écrit, en utilisant les mots pertinents et le déroulement des phrases qui traduisent les raisonnements pour bien dégager la signification de l'objet décrit. Devant la richesse des situations que l'histoire comme la géographie examinent, la production de ces raisonnements n'est pas fermée et plusieurs d'entre eux peuvent être pertinents. Ils sont aussi progressifs, du plus simple au plus exigeant. La description d'un paysage peut ainsi d'abord présenter les différentes unités paysagères. Elle peut ensuite les classer. Elle peut enfin les mettre en relation avec d'autres échelles, avec des contraintes, avec une histoire, avec des aménagements, ou avec une organisation sociale particulière.

Ainsi, la description peut relever d'une démarche d'observation rationnelle et déboucher sur une dimension argumentative qui donne sa signification à l'objet décrit.

Cette capacité qui part de l'élémentaire pour arriver au complexe se construira donc dans le temps et par de fréquents allers et retours entre l'oral et l'écrit. La description orale élémentaire encadrée par des questions, des notes inscrites au tableau par le professeur ou par l'élève, peut permettre de construire progressivement l'ébauche, le « brouillon » d'un écrit avant de passer, à sa rédaction, c'est-à-dire à sa mise en forme. Il faut savoir ce que l'on veut écrire pour écrire bien, et par la même mieux construire la pensée.

On rappellera enfin qu'en géographie, le croquis et sa légende organisée constituent un point d'appui incontournable pour la construction de cette capacité. En soi le croquis est déjà un « écrit » que l'élève peut ensuite être invité à traduire en phrases organisées.

Mais la description n'est jamais que prolégomènes au récit, en particulier historique.

2. Raconter

Raconter en histoire signifie donner une signification à des faits, des jeux d'acteurs et des événements disparates, par une mise en intrigue. C'est toujours reconstruire le passé. Le récit historique répond donc à une construction dont la rigueur repose sur la succession d'un point de départ, de faits commentés et explicités et d'un point d'arrivée.

En cela le récit historique dépasse la chronique ou la chronologie. C'est un récit d'événements et/ou de faits examinés dans leur véracité, fondés sur un examen des sources et des traces. Il se distingue du récit littéraire ou de fiction parce que, selon le mot de Paul Veyne, c'est un « roman vrai ». Le récit historique est donc l'exposé de faits reconnus pour vrais, structuré par des raisonnements sous-tendu par des mots des liaisons logiques (parce que, c'est pourquoi, mais, toutefois, donc...). L'apprentissage du récit et son écriture permet aux élèves de développer les opérations intellectuelles que ces mots portent. Comme dans le cas de la description, le récit suppose donc un apprentissage long et surtout progressif.

Pour l'élève, le premier « maître du récit » est le professeur. qui recourt lui-même au récit, non au sens du cours magistral dont chacun connaît les limites sinon l'impossibilité dans la plupart des situations de classe, mais par des moments de récits pour lesquels il faut une préparation particulièrement rigoureuse afin qu'il puissent, à la fois, susciter l'intérêt des élèves, rythmer la leçon, construire des points d'ancrage pour la mémorisation et constituer des modèles compréhensibles.

Le premier stade de l'initiation au récit peut s'approcher du récit littéraire auquel les élèves sont accoutumés en français. Comme tout récit, cette forme élémentaire et surtout linéaire n'est pas spontanée. Elle repose sur un projet : partir d'une situation initiale, décrire des péripéties, arriver à une situation finale. Par exemple : raconter la fondation d'une cité peut se limiter à ce niveau élémentaire. Mais le récit peut comprendre aussi des commentaires (le voyage et ses risques), des explications (pourquoi partent-ils ?) ou quelques explicitations (l'accueil puis les relations complexes avec les autochtones), des éléments de contextualisation, depuis les plus élémentaires (les techniques de navigation, l'inscription du cas particulier raconté dans un mouvement général) jusqu'aux plus complexes (le commerce méditerranéen, l'unité culturelle du monde grec –cité, langue, religion–).

Sur le même mode on peut, en géographie, par exemple, demander aux élèves de raconter la sortie sur le terrain ou la journée d'un habitant de Pékin ou de New York. La condition de réussite et d'efficacité de l'exercice étant la qualité du questionnement ainsi que la vigilance sur une bonne utilisation des connecteurs temporels (au départ, ensuite, enfin, ...) ou spatiaux (en périphérie, au centre, à proximité, loin, au nord etc.)

II. PISTES POUR LE TRAVAIL EN CLASSE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

Peut-on déterminer un ordre dans les apprentissages de l'écrit et de l'oral ou dans la réalisation de l'un ou l'autre ? Spontanément, on imagine souvent que l'écrit est plus facile lorsqu'il suit l'oral. Selon ce modèle, on pourrait faire d'abord parler, même de façon un peu brouillonne. On recenserait ensuite les points remarquables des propos tenus dans un premier écrit, partiel et fragmentaire. Enfin on écrirait, c'est-à-dire que l'on intégrerait les différents éléments dans un écrit organisé et bien rédigé.

Soit, mais on observera qu'à l'inverse, au-delà de l'oral interactif qu'est la conversation, il n'y a pas d'oral dans lequel l'expression des idées n'est pas préparée et le plus souvent par un écrit. La capacité à improviser un oral construit est plus le sommet de la maîtrise que le commencement d'un apprentissage. En fait, de quel écrit et de quel oral s'agit-il ? Les formes élémentaires et fragmentaires d'expression orale *ou* écrites précèdent toujours des formes élaborées. S'il faut bien commencer par les premières, il serait désastreux de s'y arrêter sous prétexte qu'elles seraient plus accessibles à tel profil d'élève : le projet pédagogique de l'histoire et de la géographie doit, à terme, se donner pour but d'apprendre à tous les élèves la construction de la pensée dont l'oral et l'écrit sont les supports.

Les moments d'une écriture longue ou d'un oral construit, ne peuvent se multiplier à l'infini, non plus qu'intervenir dès le début de l'année de sixième. En revanche, les occasions d'écrire ou de parler se rencontrent à chaque séance tant en géographie qu'en histoire. S'il ne s'agit pas de les utiliser systématiquement, compte tenu du temps limité dont dispose le professeur, tout un arsenal de possibilités pédagogiques est à sa disposition. Il convient de choisir ce qui est pertinent selon la classe et le projet du professeur. Plusieurs possibilités se présentent.

1. Réanimer l'interrogation orale du début de leçon

Souvent toutefois, l'interrogation orale a disparu ou est remplacée par un questionnement à la cantonade à la faveur duquel, quelques élèves remémorent quelques points de la leçon précédente. Ainsi est perdu un moment pendant lequel l'expression orale des élèves pourrait être sollicitée. Il ne s'agit pas exactement de revenir à la leçon classique pour la préparation de laquelle l'élève, ne sachant pas ce sur quoi il sera interrogé, est amené à apprendre par cœur un résumé ou, bien souvent, à renoncer à apprendre. Mais, sur une consigne précise, annonçant clairement ce qui sera demandé et en quantité raisonnable pour que cela soit faisable, il est possible de demander à chacun de préparer une courte intervention orale, à partir du programme (capacités, notions, œuvres...)

Exemples :

Pour la leçon suivante, après que le sujet a été étudié, et en fournissant les documents ou références nécessaire (dans le manuel par exemple), décrire la grande pyramide, expliquer le rôle de l'écriture, décrire la carte de la méditerranée au VIII^e siècle, choisir une représentation de l'Iliade ou de l'Odyssée et la décrire, choisir un monument de la Rome antique, le décrire et expliquer sa fonction, choisir un itinéraire dans l'espace proche et le décrire, décrire la carte de la répartition de la population mondiale, décrire tel paysage urbain, choisir un paysage rural et montrer ses transformations, décrire et expliquer la résolution d'un conflit, choisir une association et décrire l'action de ses membres...

2. **Demander régulièrement de très courts exposés, à un élève ou un groupe d'élèves**, sur un sujet très limité, en veillant à ce que chacun des élèves ait, une ou deux fois dans l'année, l'occasion d'en faire l'expérience. Ces courts exposés, qui relèvent d'un oral préparé par un écrit, permettent d'associer les deux modes d'expression.

Par exemple : sur tel point que le professeur a choisi de ne pas traiter lui-même (le phare d'Alexandrie, un espace à forte contrainte, un projet municipal...) en fournissant un petit dossier ou les références nécessaires.

3. **Pendant l'heure de leçon, prévoir régulièrement un temps pour préparer une courte intervention orale**

Le temps manque souvent en classe pour donner l'occasion aux élèves de s'exprimer à l'oral en réponse à une consigne pour la réalisation de laquelle le professeur a laissé un peu de temps de préparation. Mais il est possible d'en gagner à partir d'une utilisation pertinente du travail sur document.

Beaucoup de temps peut en effet être perdu dans les phases de « découverte d'un document » par une lecture publique, surtout en sixième où le déchiffrement d'un texte et l'énonciation des mots peuvent parfois être si laborieux qu'ils occultent le sens général.

Le questionnement de découverte qui suit peut se heurter lui aussi à de multiples difficultés. Les élèves trouvent difficilement ce que le professeur attend car ils n'ont ni la culture, ni les problématiques implicites qui relient le document au thème d'étude. Leurs réponses, souvent élémentaires et fragmentaires, contraignent au bout du compte le professeur à dire lui-même les choses. En termes d'apprentissage, la rentabilité de tout ce temps consacré à « identifier des informations dans un document » est donc faible et empêche de consacrer du temps à d'autres activités intellectuellement plus utiles.

Si le professeur choisit non de « faire découvrir », mais de « découvrir lui-même » le document, il saura en extraire rapidement les éléments importants pour son projet et, en les expliquant, les faire comprendre et rendre ce document moins étranger. Il a alors gagné le temps pour *faire travailler les élèves sur ce document désormais plus familier* et pour demander de préparer la réponse à une consigne ou à quelques questions qui mobilisent une activité intellectuelle plus utile. Dans cet exemple, l'oral s'appuie sur le brouillon écrit.

4. Donner une perspective collective d'expression orale ou écrite, autour de projets, articulée avec les TICE

Les progrès de l'expression orale ou écrite, comme ceux de la mémorisation, sont intimement liés au projet de dire et de communiquer. Le professeur peut mettre ses élèves dans la situation motivante d'un projet de restitution orale ou écrite.

Le temps occupé à une telle restitution par une classe de 25 élèves rend certes l'idée peu concevable s'il s'agit de prises de parole successives, à la fois longues et lassantes. Mais les TICE facilitent la mise en place de projets de restitution.

Exemple :

Dans le cadre de l'histoire des arts, la classe construit son « musée imaginaire » : sélection de quelques œuvres choisies du programme, assortie de commentaires oraux et/ou écrits et présentée au public dans les dernières heures de l'année scolaire (autres classes, parents...) dans le cadre d'un concours des « musées imaginaires ».

En géographie, la classe choisie une étude de cas du programme pour présenter une réflexion concrète sur le développement durable, appliqué à un paysage ou un territoire.

Dans le cadre de l'éducation civique, la classe prépare et présente un petit débat sur une situation concrète du programme.

5. Pendant l'heure de leçon, prévoir régulièrement un temps pour un temps de travail écrit ou oral qui exploite la parole du professeur comme support

Les programmes de collèges invitent explicitement les professeurs à utiliser leur talent pour prendre la parole lors de récits et d'explications d'événements, de notions, de faits ou de documents. Les professeurs doivent en cultiver la technique pour rendre intéressants et motivants ces moments forts de la classe.

Un récit construit du professeur, peut être rythmé par de brèves synthèses intermédiaires avec les élèves. C'est l'occasion de les aider à isoler, les points essentiels du récit et de remplacer le résumé dicté ou copié.

C'est aussi l'occasion de compléter l'apprentissage de l'expression orale ou écrite par les élèves, si le professeur prend le temps de revenir sur son propre récit ou ses explications en faisant dire aux élèves ce qu'ils ont immédiatement retenu du récit.

De même, les réponses apportées oralement lors de l'étude d'un document, par exemple une description peuvent être reprises à l'écrit, un croquis ou un schéma peut être traduit en mots, un « travail sur documents » peut aboutir à un écrit, individuel ou en petits groupe, les réponses aux questions (posées en fonction de l'objet rédactionnel final et de la problématique) servant alors de « brouillon ».

Enfin, à la fin de la leçon, lorsque le parcours intellectuel et la démonstration sont presque achevés, on peut demander aux élèves de répondre par écrit à la question introductive (la « problématique ») de la leçon en s'appuyant sur des mots clefs inscrits au tableau.

6. Donner aux élèves l'occasion d'échanger, entre eux

Au terme de la leçon ou à l'occasion de la construction du résumé écrit, de courts moments d'échange entre des élèves peuvent être ménagés, les faisant revenir sur tels ou tels points abordés.

Dans le cadre d'échanges entre pairs, ils peuvent progressivement compléter leur maîtrise du vocabulaire et leur maîtrise des contenus supports de l'échange.

Mais il faut un cadrage très précis pour qu'une situation d'*expression orale entre des élèves* produise les apprentissages des savoirs et des compétences d'expression qui doivent être consciemment visés par le professeur.

7. Articuler avec l'accompagnement éducatif

Au collège, un certain nombre d'élèves peuvent bénéficier de l'accompagnement éducatif et celui-ci est majoritairement consacré à l'aide aux devoirs. Si le professeur a pris soin de les identifier, il peut articuler ses consignes de travail avec ce temps d'accompagnement en prenant soin d'informer l'accompagnateur de ses attentes. Cette articulation dépend certes des formes et des conditions de la mise en œuvre de cet accompagnement, mais, par le canal du coordinateur de la discipline et du conseil pédagogique, l'équipe des professeurs d'histoire-géographie peut influencer sur ces conditions pour les rendre les plus efficaces possibles.

ministère
éducation
nationale



Formation continue

Actes du séminaire national

**Acquis des élèves et
pratiques d'enseignement en
histoire-géographie et éducation civique**

Ateliers

Paris, les 18 et 19 décembre 2007

Juillet 2008

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

QUELLE CONTRIBUTION À LA MAITRISE DE L'ÉCRIT ?	
Constats – Objectifs de progrès	Propositions
<p>UNE PROPOSITION DE DEFINITION DE LA « MAITRISE DE L'ECRIT » pouvant faire consensus : La capacité, pour l'élève, à rédiger de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, en réponse à une question posée de nature disciplinaire, c'est-à-dire comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des faits articulés entre eux selon un lien logique lié à la question posée et à l'identité disciplinaire (déroulement chronologique, mise en ordre spatiale, mise en évidence d'interactions...), - des notions ou des concepts c'est-à-dire un vocabulaire adapté à la réalité décrite, - dans une langue grammaticalement correcte et exprimant ce que l'élève a l'intention de dire. <p>La « maîtrise de l'écrit » suppose une autonomie de l'élève (il ne peut s'agir d'écrits jugés sous la forme vrai/faux ou complet/incomplet), construite dans un cadre donné, rigoureusement défini pour créer une situation d'apprentissage.</p> <p>Les écrits dominants sont actuellement de deux formes majeures :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en classe quelques lignes écrites en réponse à des questions fermées ou sous la conduite étroite de l'enseignant, voire un recopiage ; - lors des contrôles, des exercices écrits sans qu'il y ait eu nécessairement apprentissage des écrits correspondants. Il est implicite que l'élève ayant appris sa leçon sait écrire les réponses attendues dans la forme attendue. <p>Il n'est pas rare que les élèves les plus en difficulté soient ceux que l'on fait le moins écrire, sous prétexte de leur faiblesse. L'Ecole n'assume donc pas sa mission, ce qui entraîne, notamment dans l'éducation prioritaire, un refus d'écrire de la part de nombreux élèves.</p> <p>L'écrit en classe est donc un impensé alors que le socle commun fait une obligation à toutes les disciplines de contribuer à la maîtrise (écrite et orale) de la langue.</p> <p>Un objectif : l'histoire, la géographie, l'éducation civique ne peuvent se soustraire à l'obligation de participer à la maîtrise de la langue et doivent donc contribuer à la production organisée d'écrits.</p> <p>Les enjeux d'une nouvelle approche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'appuyer sur les référents épistémologiques de chaque discipline. - Réintégrer, derrière la dimension littéraire, la « chair » de l'histoire et de la géographie, le vécu humain, les acteurs... - Marquer la différence entre les visées littéraires des types d'écrits et leur usage dans le cadre disciplinaire ; faire en sorte que les élèves, à un stade élevé de la scolarité, puissent en être conscients. - Assurer une formation des enseignants en conséquence : formation à la prise en charge de l'écriture... <p>Permettre l'atteinte de tous les objectifs du socle, donc participer à l'effort collectif.</p>	<p>Créer les conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dédramatiser l'acte d'écriture chez l'élève ; le professeur doit montrer comment écrire. Penser ce travail comme la volonté de donner le goût d'écrire - déculpabiliser l'élève par rapport à ce qu'il suppose être l'écrit attendu (écart entre sa production et sa « perfection » imaginée) ; - les situations de mise en écriture doivent être riches et porteuses de signification, donc réellement intéressantes pour les élèves. <p>S'appuyer sur des savoirs (déjà organisés ou pas) L'élève ne peut pas écrire sans connaissances ; l'écriture autonome est prioritairement destinée, outre l'exercice d'écriture, à l'appropriation de savoirs, éventuellement de capacités autres (lecture de document par ex)</p> <p>Des modalités de mise en œuvre, des pistes opératoires pour y parvenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un temps consacré à l'écriture individuelle ou en petits groupes régulier sans devenir un rituel formel, autour de situations permettant l'écriture - Il ne doit pas y avoir de séance de méthodologie mais un apprentissage en situation <p>Des approches possibles</p> <ul style="list-style-type: none"> - « des » écritures : les brouillons, l'écriture longue (écriture – remédiation – réécriture) - la correction des contrôles comme étape d'un travail individualisé (chaque élève, bon ou mauvais, doit reprendre un élément de son écriture). - un écrit autonome suppose de rompre avec la « trace écrite universelle » : il faut accepter la différenciation des écrits dans un cadre donné. <p>Consignes et outils (cette catégorie regroupe des éléments intellectuellement et pédagogiquement divers, donc à creuser car ce sont les pistes opérationnelles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aide formelle : le repérage des questions de base à ne pas oublier : qui, quoi, quand, comment ? - écriture sous contrainte (ou mise en situation). Les consignes constituent aussi les critères d'évaluation et doivent être adaptées au niveau scolaire considéré. - Travailler sur le sens parallèlement au contenu. Exemple : la mosquée est décrite à partir de l'entrée du musulman qui y vient lors de la prière du vendredi. - Confrontation de documents, de sources ou d'apports scientifiques contradictoires (plutôt niveau lycée).

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

QUELLE CONTRIBUTION À LA MAITRISE DE L'ORAL ?	
Constats – Objectifs de progrès	Propositions
<p>Peu pratiqué, enseigné en classe, rarement évalué, l'oral est un objet que les enseignants appréhendent avec difficulté. L'oral n'est pas pensé en termes de stratégie d'apprentissage et les enseignants ne savent trop quoi faire de la parole des élèves, en dehors des situations normées. La parole de l'élève est prise en compte quand elle entre dans le schéma prévu par l'enseignant qui peut la ramener à son propre discours. L'oral est « cadencé » par le triangle document-professeur-élève. Les interrogations de début de cours sont tombées en désuétude, les exposés jugés chronophages sont rares, généralement limités aux classes sans examen (il s'agit souvent d'un texte préparé et lu en classe).</p> <p>Une demande institutionnelle discrète. L'oral a un statut incertain. En HG, comme dans d'autres disciplines (et notamment dans le second degré), l'oral est perçu comme une récréation, une respiration dans le travail scolaire. C'est avec l'écrit, formalisé par l'enseignant, que l'on passe aux choses sérieuses, au savoir validé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelques indications dans les programmes du secondaire, les orientations des dernières années prennent en compte le déficit d'oral et recherchent le développement de sa pratique (évaluation de la DNL, soutenance des TPE). L'oral est pris en compte de manière plus affirmée dans le socle commun, essentiellement associé au pilier 1 (maîtrise de la langue française). - L'écrit domine dans la définition des épreuves d'histoire-géographie aux examens et l'oral ne se rencontre qu'à la marge. Les élèves qui se réfèrent aux pratiques de classe perçoivent l'oral d'évaluation comme atypique. Cet exercice fait rarement l'objet d'un entraînement spécifique. - Souvent associé au débat ou à l'argumentation, l'oral est davantage mobilisé en éducation civique ou en ECJS qu'en histoire-géographie. <p>Lier l'écrit et l'oral</p> <p>A l'écrit comme à l'oral, les démarches associées à la discipline sont les mêmes: on produit du discours historique ou géographique, on argumente, on décrit, on explique, on justifie... On écrit et on parle pour échanger, pour réciter, pour apprendre</p>	<p>Il faut donner davantage la parole aux élèves, impulser un changement de posture dans la classe, construire des situations d'enseignement apprentissage qui favorisent la production d'un discours oral pensé et mûri.</p> <p>Il faut sortir du questionnement fermé associé au cours dialogué pour demander des réponses construites et variées dans leurs formes et leurs enjeux, permettre des reformulations. Plutôt que de demander des réponses centrées sur le constat ou le résultat, on peut s'attacher à faire verbaliser des processus.</p> <p>La construction des conditions de l'autonomie des élèves doit être un objectif clairement affirmé. Cela passe notamment par une écoute attentive de la parole de l'élève (dans sa complexité, son approximation, son caractère erroné), par une prise en compte de toutes les réponses formulées. Cela passe aussi par la mise en place de situations qui rompent avec la relation duale enseignant-élève pour favoriser les interactions langagières entre les élèves (travail en binôme ou en groupe pour proposer une réponse, rendre compte d'une recherche, défendre un point de vue, argumenter, questionner...).</p> <p>Les enseignants doivent être accompagnés dans cette démarche qui conduit à penser l'oral en termes de stratégie d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseigner l'oral, c'est par exemple expliciter les types de discours qui sont attendus et aider les élèves à les identifier. - C'est aussi considérer que la production d'un discours oral est le résultat d'une préparation. L'oral improvisé peut mettre les élèves en danger, il faut donner le temps de réfléchir au contenu et à son organisation, de préparer un support d'oral (écrit, informatisé...). - Résultat d'un apprentissage, l'oral doit être codifié et évalué. Il faut fixer un cadre, des règles d'usage, des objectifs, des rôles, des registres attendus. Les critères de réussite doivent être explicités ainsi que les modalités de l'évaluation. - Pour penser et enseigner l'oral, il faut tout à la fois apprécier ce qui est spécifique à l'histoire-géographie, en composant avec les finalités intellectuelles, culturelles, civiques et sociales de la discipline et s'inscrire dans un cadre transversal (socle commun de connaissances et de compétences, cadre européen de références...).