



**ACADÉMIE
DE CLERMONT-FERRAND**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Vade-mecum de l'enseignant contractuel en Histoire-Géographie



2020-2021

Cher(e) Collègue,

Ce livret a pour but de faciliter votre prise de fonction et de vous aider dans les tâches d'enseignement qui vous sont confiées. Vous y trouverez des mises au point, des conseils et des ressources concernant la pédagogie et la didactique de l'Histoire-Géographie. Les thématiques retenues sont prioritaires lorsque l'on prend en charge des classes. Toutefois elles ne prétendent pas couvrir tous les besoins qui peuvent être les vôtres et ne sont qu'un élément du dispositif d'accompagnement qui vous est proposé.

L'inspection pédagogique régionale et les professeurs formateurs académiques peuvent également vous aider et vous conseiller dans vos missions. N'hésitez pas à prendre contact avec eux en cas de besoin.

- Marilynne Dewavrin, IA-IPR d'Histoire-Géographie
Marilyne.farry@ac-clermont.fr
06 23 35 90 14
- Laurent Lom, IA-IPR d'Histoire-Géographie
Laurent.lom@ac-clermont.fr
06 18 52 03 53
- Nicolas Rocher, IA-IPR d'Histoire-Géographie
nicolas.rocher@ac-clermont.fr
04 73 99 33 10 - 06 23 35 90 17
- Nadine Bouette, PFA d'Histoire-Géographie
nadine.bouette@ac-clermont.fr
06 81 49 36 05
- Françoise Sudi-Guiral, PFA d'Histoire-Géographie
francoise.sudi@ac-clermont.fr
06 81 54 13 38

En vous remerciant pour votre travail au service des élèves.

JORF n°0165 du 18 juillet 2013

Texte n°4

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR: MENE1315928A

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/7/1/MENE1315928A/jo/texte>

**RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION**

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à :

1. Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres.
2. Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice.
3. Identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

— des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14) ;

— des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4) ;

— des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.

Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.

Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'école et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves :

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.

Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.

Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.

Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.

Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

Eviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.

Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.

Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.

Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.

Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.

Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.

Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.

Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.

Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative :

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.

Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.

Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.

Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.

Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.

Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.

Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.

Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune :

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.

Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.

Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école :

— tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire ;

— ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En particulier, au collège :

— accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.

En particulier, au lycée général et technologique :

— articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.

P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.

Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.

Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école :

— offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école ;
— repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

En particulier, au lycée professionnel :

— utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.

Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées. Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école :

— tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage ;

— maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

En particulier, au lycée :

— faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur ;
— contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.

En particulier, au lycée professionnel :

— construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques ;

— entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.

P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.

Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.

Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.

Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plates-formes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.

Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

En particulier, à l'école :

— à l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive

de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires ;

- adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage) ;

- apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages ;

- gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux ;

- gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

En particulier, au lycée professionnel :

- favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves ;

- contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevé ;

- mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves

En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.

Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.

Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

(...)

Fait le 1er juillet 2013.

Pour le ministre et par délégation :

Le secrétaire général,

F. Guin

Le directeur général

de l'enseignement scolaire,

J.-P. Delahaye

Enseigner l'Histoire-Géographie-EMC : Quels objectifs, quels enjeux ?

1. Acquisition de savoirs : des finalités culturelles

Le professeur d'Histoire-Géographie-EMC a pour **premier objectif la construction d'une culture partagée par tous les élèves**. Celle-ci s'appuie sur des connaissances issues de nombreux champs disciplinaires : si les repères historiques et géographiques tiennent une place fondamentale dans les programmes, l'enseignant d'HG-EMC fait aussi constamment appel à des savoirs littéraires, artistiques, scientifiques, juridiques, etc. De fait, l'HG-EMC est une discipline de mémorisation de connaissances, même si ses objectifs vont bien au-delà. Les examens nationaux (Diplôme National du Brevet, Baccalauréat) évaluent ainsi les connaissances des élèves dans de multiples contextes : restitution de repères et définitions (« 1^{ère} partie : questions » au Baccalauréat technologique), élaboration d'un texte structuré (« Développement construit » au DNB, « Question problématisée » au Baccalauréat) ou encore confrontation avec un support (« Analyse de document(s) et croquis »)

Le professeur, à l'appui des programmes mais aussi des documents d'accompagnement, a donc pour mission de trier, sélectionner les informations à retenir, **s'interroger sur les choix de contenus** à effectuer au sein de textes officiels riches de connaissances « potentielles » **afin de construire des séquences et séances problématisées**. Il convient en effet de ne pas tout dire, d'éviter l'encyclopédisme, et d'organiser les connaissances retenues pour qu'elles fassent sens, tout en ayant à l'esprit que les programmes sont conçus de manière « spiralaire » : les mêmes périodes, voire les mêmes thèmes seront abordés à l'école, au collège et au lycée. Au-delà des classes dont il a la charge, le professeur doit donc connaître les programmes en « amont » et en « aval » des niveaux en question.

Les programmes du collège entrés en vigueur en 2016 et ceux du lycée en septembre 2019, ne sont pas descriptifs ; ce qui doit conduire à **s'appuyer sur les fiches Eduscol** qui donnent des indications précises sur les contenus attendus (et notamment les « repères » en collège et lycée, les Points de Passages de d'Ouverture en lycée). Des choix personnels restent toutefois à effectuer, en fonction du projet pédagogique que l'on poursuit, mais aussi des choix de l'équipe disciplinaire, afin d'assurer la continuité des enseignements dans le cycle et entre les cycles. Les classes d'examen (3^{ème}, 1^{ère} et Terminale) font l'objet de programmations communes en vue d'épreuves dans l'année (brevet blanc et E3C en lycée).

2. Acquisition de savoir-faire : des finalités « techniques »

L'enseignant d'HG, chargé de l'EMC, a également pour objectif **l'apprentissage de méthodes et démarches** propres à l'historien/ au géographe, tout comme l'appropriation de démarches partagées avec d'autres disciplines (avec les mathématiques par exemple : compréhension d'un indicateur, calcul d'une densité de population, utilisation d'une échelle, etc. Ces savoir-faire « disciplinaires » (Ex : « Se repérer dans l'espace », « Se repérer dans le temps », etc.) et « transdisciplinaires » (Ex : « Raisonner », « Pratiquer différents langages », etc.) sont appelés « compétences » (ou « capacités et méthodes »), et figurent toujours en introduction des programmes, au collège comme au lycée.

L'inscription de ces compétences dans le socle commun au collège suppose un dialogue du professeur d'HG avec les autres disciplines (mathématiques, sciences, arts plastiques, etc.). Au-delà des connaissances à faire acquérir (notions, repères, etc.), il est aussi absolument nécessaire de **penser la progression** à mettre en œuvre : quelle compétence/ capacité travaillée sur le thème traité ? A quel moment ? Avec quel niveau de difficulté et avec quelle récurrence dans l'année/ dans le cycle/ à l'échelle de la scolarité ?

Il convient de ne pas multiplier les compétences travaillées au sein d'une même séquence/ séance : certaines vont revenir de manière systématique (« se repérer dans le temps », « se repérer dans l'espace »), d'autres seront mises en œuvre à chaque séance mais avec des déclinaisons différentes :

- Pour « Analyser et comprendre un document » : travaux possibles sur l'identification, la compréhension globale, le prélèvement d'informations, l'exercice de l'esprit critique, etc. ;
- Pour « Pratiquer différents langages en Histoire-Géographie » : produire un récit, réaliser une production cartographique, etc.

Finalement, le séquençage doit être organisé de manière à **faire apparaître des objectifs de connaissances mais aussi de compétences, avec les activités/ exercices associés, au collège comme au lycée**. Les capacités « complexes » nécessitent tout particulièrement une progressivité et, dans un premier temps, doivent être prioritairement travaillées en classe.

3. Acquisition de savoir-être : finalités civiques

A travers les contenus et les savoir-faire acquis, l'Histoire-Géographie contribue à **la formation du futur citoyen** (savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va, comprendre le fonctionnement du monde qui nous entoure pour pouvoir y agir...). Au-delà de cet implicite, certaines compétences inscrites dans les programmes du collège touchent explicitement au vivre-ensemble et à la construction de l'identité de citoyen des élèves : « coopérer et mutualiser », « raisonner, justifier une démarche et le choix effectués » et « s'informer dans le monde du numérique ». Ces compétences se retrouvent au lycée dans le tableau des capacités et méthodes présent en introduction des programmes. Globalement, toutes les démarches de projet permettent, dans le cadre de l'enseignement d'Histoire-Géographie, d'acquérir ces compétences.

Au-delà de l'enseignement d'Histoire-Géographie, l'Enseignement Moral et Civique est explicitement tourné vers l'acquisition de ces savoir-être, à travers la mise en œuvre de pédagogies « actives ».

Les ressources pour enseigner en Histoire Géographie et EMC

L'enseignant d'histoire géographie exerce son activité auprès d'élèves qui lui ont été confiés par l'Education Nationale. Il a pour mission de faire acquérir à ces élèves les connaissances, les compétences et les démarches qui sont exposées dans les programmes des différents niveaux qu'il a en responsabilité.

Il existe de très nombreuses ressources sur lesquelles le professeur peut s'appuyer afin de construire ses séquences et séances d'enseignement. Il est cependant nécessaire de les hiérarchiser afin de ne pas se perdre dans leur richesse foisonnante.

1. Les programmes et textes officiels

La première source qui doit être consultée par l'enseignant est bien évidemment le programme lui-même. Sa lecture attentive doit guider le professeur à chaque instant. Ce sont les seuls **documents qui s'imposent à l'enseignant et qui doivent être scrupuleusement respectés**, qu'il s'agisse des exigences thématiques (notions, acteurs, lieux...), des savoir-faire attendus (compétences, capacités, méthodes...), des démarches d'apprentissage (démarche inductive, exemples locaux etc.) et éventuellement des indications horaires (nombre d'heures approximatives afin de mener à bien le chapitre). Le Code de l'Education rappelle d'ailleurs que « *les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.* » (extrait du Code de l'éducation, article L311-3)

Retrouvez tous les programmes de collège et lycée et les accompagnements programmes sur le portail académique d'histoire géographie dans la partie « informations institutionnelles » :

<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=1911>

Vous pourrez accéder à :

➤ Histoire Géographie au collège

Au collège, les programmes sont entrés en vigueur en septembre 2016. Ils sont exposés par cycle (la 6^{ème} étant la dernière année du cycle 3, la 5^{ème}, la 4^{ème} et la 3^{ème} composant le cycle 4) au sein de document qui recensent par ailleurs les programmes de toutes les autres disciplines :

- [Programmes des cycle 3 et 4 \(B.O. du 30 juillet 2020\)](#)

Afin d'aider les enseignants à bien comprendre les philosophies des programmes, de leur donner des pistes de mises en œuvre et des propositions de ressources, des documents d'accompagnement sont produits pour chaque niveau. Il s'agit de documents rédigés sous la responsabilité de l'Inspection Générale. On ne saurait trop conseiller leur lecture à la suite de celle des programmes.

➤ Histoire Géographie au lycée

[Programmes de la classe de seconde et première du lycée général et technologique \(B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019\)](#)

Programmes du cycle terminal de la voie générale et technologique du lycée (entrée en vigueur **rentrée 2020** – B.O. du 25 juillet 2019) et les accompagnements de programme parus août 2020.

Enseignement de Spécialité (HGGSP) en Première et Terminale

Enseignement de Spécialité Histoire Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques en Première

Enseignement de Spécialité Histoire Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques en Terminale (**rentrée 2020**)

Modalités et épreuves du baccalauréat 2021 et définitions des épreuves communes (série générale et technologique) : évaluations communes, « grand oral », épreuves écrites en terminale.

➤ **Programmes d'Enseignement Moral et Civique (EMC)**

Au collège, les professeurs d'histoire géographie sont en charge de l'EMC.

Les programmes sont écrits selon une logique de cycles

Programmes des classes de la 6^{ème} à la 3^{ème} (B.O. du 30 juillet 2020)

Les programmes de lycée pour les classes de seconde et première (entrée en vigueur rentrée 2019), en terminale (entrée en vigueur rentrée 2020)

2. Documents d'accompagnement et ressources

Voir page « Information institutionnelle » du portail académique.

3. Portails et sites

De nombreux portails et sites nationaux ou académiques permettent d'apporter des éclairages pédagogiques et des pistes de réflexion. Chaque académie possède un site disciplinaire histoire géographie dont la consultation peut se révéler fructueuse. **Le portail académique d'histoire géographie** (<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=1911>) vous informe des actualités des disciplines, propose des séquences pédagogiques sur les différents thèmes des programmes, des actions pédagogiques dans l'académie, des mises au point scientifiques lors des formations...

Le portail national d'histoire géographie permet de se former (articles scientifiques), de s'informer (documents institutionnels), d'actualiser ses connaissances et pratiques. Il recense de nombreux scénarios pédagogiques de toutes les académies.

<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>

4. Ressources éditoriales

Plusieurs ressources pour enseigner sont proposées sur le portail académique d'histoire géographie. Il y a **une sitographie** proposée pour chaque niveau au **collège** (Pédagogie) et au **lycée** (Lycée 2019) en histoire géographie (les sites utilisables en classe avec les élèves) et pour les différentes thématiques pour **l'Enseignement de Spécialité HGGSP** au lycée (en bas de page de chaque thème).

Plusieurs présentations sous forme de capsule vidéo courtes (3 à 4min) réalisées par le pôle de compétences d'histoire géographie sur les sites utilisés en classe en histoire et géographie sont visibles (Pédagogie / Ressources) comme l'AFP, l'INA, le dessous des cartes...

<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=5858>

Les manuels

Les manuels scolaires restent l'outil le plus pratique afin de construire séances et séquences. Le plus souvent, les établissements scolaires ont fait des choix d'achats de manuels afin de doter élèves et enseignants. Vous devez impérativement vous procurer les manuels de vos classes, éventuellement auprès du CDI de votre établissement. Ces outils restent des **outils de travail indispensables**, d'une part car ils proposent une banque de documents et de mises au point pratique et conséquente. D'autre part car ils demeurent un support partagé avec les élèves et qu'ils permettent l'articulation avec le travail maison.

Attention toutefois : les manuels scolaires sont des propositions, résultant d'interprétations des programmes, faites par des éditeurs privés. Il s'agit donc d'outils à votre service mais qui **ne représentent pas des ressources officielles**. Ils peuvent être pertinents voire remarquables, mais aussi critiquables. Ils ne sont pas le programme mais une proposition de contenu. Il faut donc **les manier avec précaution et seulement après avoir identifié clairement les attentes officielles** (voir les points 1 et 2 ci-dessus).

Pour une réflexion plus approfondie sur l'utilisation des manuels en histoire-géographie, vous pouvez consulter la note de l'Inspection Générale : [http://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Histoire-Geographie/ressources/coronavirus_p%C3%A9dagogie distance/Utiliser le manuel scolaire GHG.pdf](http://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Histoire-Geographie/ressources/coronavirus_p%C3%A9dagogie%20distance/Utiliser%20le%20manuel%20scolaire%20GHG.pdf)

5. Enseignement hybride distanciel et présentiel

Dans le contexte sanitaire actuel, depuis le confinement, l'enseignement hybride qui articule présentiel et distanciel modifie les pratiques pédagogiques. Une page du portail académique d'histoire géographie dans la rubrique « Ressources pour enseigner » propose une « continuité pédagogique » à l'aide d'outils numériques et présente des exemples de pratiques de classe au collège et au lycée.

Les outils institutionnels tels que l'ENT et Pronote doivent être privilégiés. Les outils utilisés en classe doivent en effet répondre au Règlement Général de la Protection des Données (RGPD 2018).

<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=13063>

Prise en main d'une classe – La gestion de classe

Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert (cf. le référentiel professionnel). Elle nécessite un travail sur soi et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement. La maîtrise d'une classe est indispensable pour pouvoir transmettre connaissances et savoir-faire à vos élèves. Elle ne pourra s'établir que dans **un climat de respect et de confiance mutuelle, d'autorité sans autoritarisme.**

« **autorité** », qualité intrinsèque et reconnue à une personne (autorité de l'adulte, autorité de compétences)

« **autoritarisme** », désir de dominer et application irréfléchie des règles (parce que le maître se sent démuné).

1. Éléments de définition :

La prise en main d'une classe et la gestion de classe se définissent comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants **pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage** ». C'est aussi, « **tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage** » (Thérèse Nault et Jacques Fijalkow, « La gestion de la classe : d'hier à demain », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 25, 1999, p. 451).

C'est donc « **l'ensemble des actions (éclaircir, contrôler, stimuler, respecter) par lesquels l'enseignant aménage l'environnement éducatif** ». (Franc Morandini et René La Borderie, *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, 2006).

2. La prise en main d'une classe : un moment déterminant et qui s'apprend

Dans le contexte sanitaire actuel, vous avez l'obligation d'appliquer le protocole sanitaire adopté par l'établissement.

Dès les premiers moments, l'enseignant devient **un référent**, un modèle. Votre **posture** et votre **positionnement** vont conditionner la maîtrise du groupe classe et votre enseignement.

Vous devez prendre conscience que vous devez désormais **agir de façon professionnelle et responsable.**

- 1ère obligation : Vous avez la responsabilité de jeunes pendant toute l'heure d'enseignement, vous devez donc **obligatoirement faire l'appel** et appliquer les modalités de notification des absences en place dans l'établissement où vous êtes.

- 2ème obligation, **ne jamais laisser sortir vos élèves avant la fin d'un cours** ; pour les sorties exceptionnelles de cours, se référer, soit au règlement intérieur, soit se renseigner auprès du chef d'établissement. Dans les deux cas, votre responsabilité pénale est engagée.

Accueillir ses élèves. Un moment essentiel, qui se construit dès le couloir où vous allez signifier à vos élèves qu'ils entrent dans votre classe en les saluant et en prenant le temps de les regarder. Un rituel essentiel qui vous permet de prendre « le pouls » de votre classe mais aussi de mesurer si un élève est plus « sombre » et aura besoin d'une attention plus attentive de votre part. Dans le contexte sanitaire, afin de réduire les déplacements des élèves, vous pouvez changer de salle de classe. Il est alors nécessaire d'élaborer un plan de classe qui vous permettra d'identifier les élèves (masqués) en accord avec l'équipe pédagogique.

Fixer des règles simples mais clairement énoncées et répétées à propos. Vous devez proposer à vos élèves un cadre « solide » et « sûr » pour que chacun trouve sa place dans le groupe classe. Ces règles ne sont pas négociables.

3. Une « boîtes à outils » et quelques fondamentaux pour construire, avec votre personnalité, une bonne gestion du groupe classe :

- Les premières heures et la prise en main d'une classe sont essentielles mais il n'est jamais trop tard pour rectifier, améliorer son rapport à la classe, d'autant plus que le groupe classe lui aussi évolue sur une année. C'est **donc un travail de « longue haleine » qui nécessite des remises en question et une grande capacité d'adaptation.**
- D'abord **imposer son autorité** pendant les premières séances tout en faisant comprendre à vos élèves que les règles que vous définissez sont indispensables au bon fonctionnement du groupe classe et traduisent un respect mutuel.
- Il est en effet essentiel de **respecter chacun de vos élèves**. Vous devez vous interdire de tout propos humiliant sur un de vos élèves en leur présence ou devant des collègues. N'oubliez jamais que vos élèves sont avant tout des adolescents en construction. Vous devez donc constamment maintenir un sentiment d'équité. **L'humour doit être manié avec précaution** : l'humour est un des éléments qui décharge parfois les pires situations, mais qui, lorsque qu'il est mal employé, peut avoir des effets néfastes.
- C'est donc dans ce respect de règles instaurées dès le départ avec vos élèves qu'une autorité négociée verra le jour. En effet, que vais-je tolérer lorsque les fondamentaux de la prise en main seront en place ? Notamment lors des mises en activités réflexives, lors du travail en îlots, lors du travail en groupe, lors du travail en salle informatique... au moment des déplacements ? en situation de travail de groupes pour élaborer une tâche commune ? ...

Les bonnes habitudes commencent :

- Par une **installation et une mise en activité rapide des élèves** où vous devez être présent et acteur. Cela suppose que vous soyez disponible et donc vous devez avoir anticipé votre propre installation (vidéoprojecteur etc...). **Ce rituel doit conduire au calme et au silence** : postulats nécessaires à toute forme de reprise de cours. **Ne jamais parler dans le bruit.**
- **En régulant la prise de parole des élèves**, le professeur doit utilement instaurer un rituel de prise de parole (lever la main). En valorisant les interventions ou questions des uns et des autres, en les reformulant parfois afin d'alimenter la dynamique collective (comme l'indique tel l'élève ...)
- En anticipant sur les difficultés pour ne pas favoriser les décrochages. Il est fondamental pour un enseignant de ne pas mettre un élève en difficulté à l'oral ou dans une mise en activité réflexive (les problématiques de l'estime de soi et du regard des autres sont si importantes à l'adolescence).
- **En gérant et en occupant l'espace** : vous devez déjà voir en permanence l'ensemble des élèves de la classe quelle que soit la disposition des tables. Les élèves doivent vous regarder, c'est essentiel pour capter l'attention de tous. Vous devez vous positionner régulièrement dans la classe, aller régulièrement au contact de vos élèves (en respectant la distanciation physique et les gestes barrières). Vous pouvez placer éventuellement vos élèves : cela peut être un instrument efficace de prise ou de reprise en main d'un groupe classe.
- **En conduisant une séance efficace et dynamique** sans temps mort : apprendre à gérer les différences de rythmes (que font ceux qui ont fini en attendant les autres ?) ...
- **En régulant les comportements individuels et collectifs** :

Un regard ou une gestuelle simple peuvent permettre de recadrer un élève sans perdre ni l'attention du groupe ni la dynamique du cours.

Si la prévention ne suffit plus il faut passer à la sanction. Vous gagnerez à repousser la punition d'un élève ou d'un groupe d'élève à la fin du cours pour que la situation problème ne perturbe pas davantage le cours et que cela ne devienne un « spectacle ». Ce délai vous permettra de mettre à distance le conflit.

La punition peut donc s'avérer nécessaire et utile, mais elle doit être adaptée et entrer dans une logique de **progressivité de la sanction**. Il faut donc hiérarchiser les faits et les responsabilités afin de ne pas tomber dans une inflation des punitions qui anéantirait votre crédibilité. Toute punition sera mieux acceptée et d'autant plus éducative que vous aurez su établir une relation de confiance basée sur la bienveillance et votre engagement pour la réussite de vos élèves.

Être exigeant avec ses élèves c'est d'abord être exigeant avec soi-même... il faut être ferme en tenant sa parole.

Bien sûr, cette liste de conseils ne se veut pas exhaustive mais doit vous amener à réfléchir sur certains de vos gestes professionnels pour une bonne gestion de classe.

La posture de l'enseignant est donc essentielle pour créer et développer un cadre de vie de classe serein. Il faut donc être bienveillant avec exigence. L'enseignant doit incarner une posture sécurisante, souriante et agréable et dégager de l'empathie pour ses élèves.

Attention, tous ces conseils ne fonctionnent que s'ils sont respectés (vous devez donc les répéter inlassablement en valorisant et en interrogeant les élèves qui ont respecté les consignes...) **Par ailleurs, Il ne suffit pas de le vouloir, il faut le DEMANDER ET L'EXPLIQUER.** Si on ne précise pas aux élèves quelles sont les règles du travail en commun, ils ne peuvent pas ... les respecter.

Au total :

La prise en compte des quelques conseils donnés doit permettre à chacun d'interroger ses pratiques de gestion de classe et, si besoin de les enrichir ou de les consolider en adaptant ces pistes à sa personnalité, à la particularité de la classe et au contexte de l'établissement.

Les questions relatives à la tenue de classe sont donc complexes dans la mesure où elles embrassent l'ensemble du champ des compétences professionnelles des enseignants, sans parler des attitudes et des capacités relationnelles propres à chacun.

Les conseils développés ci-dessus visent à prévenir les difficultés éventuelles de tenue de classe et de faciliter leur résolution en cas de difficulté ponctuelle. En cas de difficulté lourde, de blocages profonds, il conviendra au-delà de ces conseils d'élucider la généalogie du conflit, de s'interroger sur ses constituants et de rechercher l'aide nécessaire tant au niveau de l'établissement auprès des autres professeurs et de l'équipe de direction, qu'auprès des enseignants formateurs, des chargés de mission d'inspection et des inspecteurs (IA IPR).

Veillez à ne jamais vous isoler (le métier d'enseignant est un métier collectif) et ne jamais rester seul face à une difficulté !

Séance / Séquence / Programmation / Progression

De quoi parle-t-on ?

1. Eléments de définition :

Les termes de « *séance* » et de « *séquence* » ne doivent pas être confondus. Selon le Bulletin Officiel du 27 août 1992, une **séquence d'enseignement** est un « *ensemble continu ou discontinu de **séances**, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement* ». C'est donc la juxtaposition de séances qui constituent une séquence et pour simplifier, on peut considérer qu'une séquence correspond généralement à l'échelle d'un *chapitre* ou d'un *thème*.

Si la durée d'une séance est variable dans l'enseignement élémentaire, elle est généralement fixée à cinquante-cinq minutes dans l'enseignement secondaire. Cependant, il est possible d'envisager des durées plus longues (deux fois, trois fois 55 minutes...) en fonction du travail proposé.

La **programmation** correspond à l'agencement des différentes séquences en lien avec les volumes horaires définis par les programmes. La **progression** concerne l'acquisition de compétences (appelées « capacités et méthodes » au lycée) en lien avec les savoirs et s'exprime donc à l'échelle des séances et des séquences

2. Pourquoi et comment établir une programmation à l'année ?

Une programmation *annuelle* est indispensable. Elle permet d'articuler les différentes séquences (les différents chapitres ou thèmes) sur toute l'année scolaire et **garantit donc le traitement complet du programme**. Il s'agit d'établir un calendrier (prévisionnel) faisant apparaître de façon précise le nombre d'heures dévolu à chaque séquence. Au lycée, les textes officiels des programmes donnent des indications horaires. Au collège, les thèmes doivent être traités de façon équilibrée (un thème par trimestre).

Ce calendrier n'est pas une fin en soi mais doit permettre d'avoir une vue d'ensemble de l'organisation des différentes séquences. La programmation doit être par conséquent **un déroulé raisonné et raisonnable du programme** : les vacances scolaires, les jours fériés, les voyages scolaires, les impondérables prévisibles et/ou prévus... doivent être pris en compte pour ventiler l'ensemble du programme (bien respecter par exemple la parité histoire/géographie au collège). Aussi, il n'est pas rare que la programmation soit retravaillée en cours d'année.

La programmation peut suivre l'ordre des séquences donné par le programme mais elle peut être aussi plus personnelle (liberté pédagogique) en fonction d'une logique de travail clairement définie. Il faut faire attention cependant à **respecter l'ordre des chapitres dits « introductifs » ou « conclusifs » et à ne pas « briser » la logique chronologique en histoire**.

Nota : En tant qu'*enseignant contractuel*, vous pouvez être amené à faire des remplacements sur une période plus ou moins longue. Aussi, **vous veillerez à prendre connaissance de la programmation du professeur que vous remplacez**.

3. Une « continuité pédagogique »

Selon le contexte sanitaire, l'enseignement peut devenir hybride (présentiel et distanciel) ou à distance pour la classe, des demi-classes ou quelques élèves. Il sera donc nécessaire d'adapter les scénarios pédagogiques à la situation et d'avoir recours aux outils numériques tout en conservant l'unité des chapitres ou thèmes à traiter.

3. Pourquoi et comment établir une progression ?

Comme la programmation, la progression est au cœur du métier d'enseignant. **La séquence et donc les séances ne sont pas une simple juxtaposition de connaissances. Enseigner, c'est aussi apprendre aux élèves** des « *savoir-faire* », des compétences propres à nos disciplines : se repérer dans le temps, se repérer dans l'espace, comprendre un document ...

Au collège, les compétences à travailler en histoire géographie sont établies pour chaque cycle. Cependant, elles doivent être aussi reliées au *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* qui concerne toutes les disciplines.

Au lycée (enseignement général et technologique), elles sont appelées « *capacités et méthodes* » et sont les mêmes pour tous les niveaux d'enseignement.

Les compétences ne s'acquièrent pas d'un « seul coup » et ne sont « intégrées » par l'élève que progressivement soit à l'échelle d'une séance, soit à l'échelle d'une séquence, soit à l'échelle de l'année scolaire, soit à l'échelle de plusieurs années (cycles au collège). Il est donc nécessaire d'établir une progression qui doit permettre une *progressivité des apprentissages*.

Par exemple (voir lien ci-dessous -pour plus de détail - dans ressources : [identifier un document](#)), pour la compétence **identifier un document**, il est possible d'envisager cette progression :

Identifier un document

Niveau 1 – fin de 6ème

- L'élève doit être capable de repérer et recenser les informations complémentaires associées au document : nature, titre, auteur, date, source, unité.

Niveau 2 – fin de 5ème

-L'élève doit être capable de formuler une ou deux phrases proposant une identification complète du document reprenant tous les éléments identifiés (niveau 1) : nature, titre, auteur, date, source, unité.

- L'élève doit être capable d'associer la nature à un mode de lecture, le titre au sens général du document, la date et l'auteur à un contexte historique (leçon/chapitre), l'unité à une explicitation simple de sa signification.

Niveau 3 – fin de 4ème

- L'élève doit être capable de repérer l'intérêt des informations complémentaires pour expliciter le sens général du document.

Niveau 4 – fin de 5ème

-L'élève doit être capable de repérer l'intérêt des informations complémentaires pour expliciter le sens général du document de manière autonome.

- L'élève doit être capable d'utiliser les informations complémentaires pour expliciter les informations scientifiques et approfondir l'analyse, notamment critique, du document.

Plusieurs questions simples peuvent être posées lors du processus de fabrication d'un cours :

- quelles(s) compétence(s) (« capacités et méthodes au lycée ») travailler ?
- à quelle échelle ? (à l'échelle de la séance ? à l'échelle de la séquence ? ...)
- quelle évaluation pour en vérifier l'acquisition ?
- (au collège) quelle articulation envisager entre compétences et socle commun ?

Enfin, au collège comme au lycée, il est préférable de construire l'articulation de cette progressivité des apprentissages en accord avec les autres collègues d'histoire géographie lorsque c'est possible.

4. Les ressources :

➤ Au collège :

-Les programmes (et compétences) : [cycle 3](#) – [cycle 4](#)

-Des fiches ressources :

[S'approprier les différents thèmes du programme](#) (Cycle 3)

[S'approprier les différents thèmes du programme](#) (Cycle 4)

-Le [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#)

-Trois exemples de progression au collège réalisés par des professeurs de l'académie :

- Compétence « [identifier un document](#) »
- Compétence « [construire un récit historique](#) »
- Compétence « [travailler la tâche cartographique](#) »

➤ Au lycée :

-Les programmes (enseignement général et technologique) et les accompagnements, les modalités des épreuves

<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=1925>

- Question problématisée, croquis, analyse de documents : progression et évaluation des apprentissages

<http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=13607>

L'évaluation

1. Éléments de définition

L'évaluation consiste à **mesurer les acquis et les progrès des élèves**. Cela nécessite de concevoir des « outils » de mesure et implique aussi d'interpréter les résultats obtenus en leur donnant du sens.

L'évaluation est **en lien direct avec les contenus d'enseignement**. C'est pourquoi l'évolution des pratiques ces dernières années a imposé une rénovation de l'évaluation : « *Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles* » (Circulaire de rentrée 2017).

2. L'évaluation, quelles modalités ?

Aujourd'hui on distingue plusieurs types d'évaluation :

- **l'évaluation diagnostique** vise à mesurer, faire le point sur les acquis des élèves avant de lancer un travail.
- **l'évaluation formative**, réalisée en cours de formation, permet d'explicitier auprès des élèves les objectifs à atteindre, les critères de réussite et les remédiations à apporter en cas de difficulté. Ce mode d'évaluation s'associe bien au travail par compétences si l'on a réfléchi à une progression dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire.
- **l'évaluation formatrice** conduit les élèves à s'auto-évaluer, à se positionner dans la progressivité des compétences de sorte qu'ils deviennent ainsi davantage acteurs de leurs apprentissages et sont capables de leur donner un sens.
- **l'évaluation sommative** intervient généralement à la fin d'une séquence. L'élève a été préalablement informé, notamment au moyen d'une fiche de révisions, des connaissances et compétences travaillées en cours qu'il doit pouvoir remobiliser.

✎ Il importe donc de **ne pas se limiter à une pratique d'évaluation mais de les diversifier le plus possible**. L'évaluation ne se situe pas seulement en fin de séquence sur une durée d'une heure. Elle peut être ponctuelle, très limitée dans le temps, ne porter que sur un exercice et/ou ne concerner qu'une partie des élèves. Ainsi, proposée régulièrement, sous différentes formes, **l'évaluation s'intègre dans le processus d'apprentissage**, ce qui doit permettre de la dédramatiser et mettre les élèves en confiance.

L'évaluation chiffrée de 0 à 20 est traditionnelle mais elle doit susciter le questionnement de l'enseignant :

- Quelle est la valeur réelle de la note attribuée ?
- Reflète-t-elle correctement le travail, les efforts, la progression de l'élève ?
- Dans quelle mesure l'encourage-t-elle à progresser encore ?
- Ne conduit-elle pas à une forme de compétition peu productive entre les élèves ?

L'évaluation par compétences a été introduite récemment dans les pratiques. Elle consiste à mesurer le degré d'acquisition (non acquis / en cours d'acquisition / acquis) :

- **des compétences** attendues et énoncées dans les programmes du **collège**, elles-mêmes établies en lien avec **le socle commun**
<http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>
- **des capacités et méthodes** indiquées dans les programmes du **lycée**.

Ce mode d'évaluation offre l'avantage d'être un outil précis, détaillé, qui permet d'identifier plus clairement les réussites et les difficultés des élèves. Il les aide ainsi à faire porter leurs efforts sur ce qu'ils ne maîtrisent pas encore tout en valorisant leurs aptitudes. Les élèves sont mis en confiance et les apprentissages prennent davantage de sens. L'évaluation par compétences permet également de concevoir un travail plus individualisé, plus adapté aux besoins de chacun et de procéder à des remédiations plus pertinentes.

Pour être mise en œuvre de façon efficace, l'évaluation par compétences nécessite :

- **d'avoir préalablement établi une progression des apprentissages** en fonction de ses élèves, de leur niveau et des attentes institutionnelles. Les équipes pédagogiques des établissements peuvent disposer de grilles auxquelles elles ont déjà réfléchi.
- **de se doter d'outils de suivi** pratiques et accessibles non seulement à l'enseignant mais aussi aux élèves et à leurs familles. En fin de cycle 3 (6^{ème}) et fin de cycle 4 (3^{ème}), un livret de compétences et de connaissances (Livret du Socle Universel) est transmis aux familles. Il existe aujourd'hui différents logiciels avec des fonctionnalités adaptées (ENT).

3. Corriger et remédier

Avant tout, ne pas oublier qu'un enseignant

- 1) évalue des travaux, des productions écrites ou orales mais **pas l'individu** qui les a réalisés
- 2) en se montrant **bienveillant** à l'égard des élèves, ne renonce pas à son **exigence** dans ses attentes

Pour l'enseignant, corriger des travaux des élèves c'est :

- s'adresser à un destinataire donc adapter ses remarques et ses appréciations afin d'être compris de lui
- pointer des réussites précises et des erreurs précises
- considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage et non comme un obstacle
- intervenir de manière à ce que l'élève puisse se corriger
- limiter et sélectionner ses remarques pour qu'elles retiennent l'attention de l'élève sur des points essentiels pour lui.

On évitera donc

- de rectifier l'erreur dans la marge ou en surchargeant la copie (ce qui peut la rendre illisible)
- de souligner l'erreur ou la barrer, sans forcément indiquer en quoi cela constitue une erreur
- de recourir à une symbolique pour mettre en évidence l'erreur (signes, smiley, utilisation de point d'exclamation ou d'interrogation...) sans l'expliquer.
- de porter des commentaires lapidaires

En classe, la correction d'une évaluation peut revêtir différentes formes. Se demander si :

- on prévoit un temps préalable de prise de connaissance des annotations portées sur les copies
- on procède à un corrigé collectif et systématique (qui peut être chronophage) ou bien à un corrigé collectif seulement sur des points particuliers qui le nécessitent
- on réalise un corrigé écrit ou oral
- on fait intervenir les élèves et / ou on leur demande de retravailler des points de leur copie (auto-correction)
- on propose un corrigé différencié en composant des groupes sur des tâches différentes
- on organise un corrigé où les élèves échangent leurs copies
- on met en place un tutorat : un élève « expert » aidant un camarade plus en difficulté.

La remédiation consiste à fournir à l'élève de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre d'apporter une solution aux difficultés qu'il a rencontrées lors de l'évaluation et ainsi progresser.

Cela nécessite préalablement d'avoir clairement identifié l'origine de ses difficultés et que lui-même comprenne pourquoi il n'a pas réussi à atteindre l'objectif attendu :

- mauvaise lecture, incompréhension de la consigne
- manque de connaissances
- maîtrise insuffisante d'un savoir-faire
- erreur d'analyse
- confusion entre différents éléments
- problèmes organisationnels, gestion du temps...

Une fois le diagnostic posé, il s'agit de proposer à l'élève des activités « ciblées », adaptées, qui lui offrent la possibilité de retester les compétences non-acquises, en mettant en place des rattrapages, des exercices bonifiés qui éviteront la démotivation.

Les démarches didactiques et pédagogiques en Histoire-Géographie

Depuis une dizaine d'années, les programmes d'Histoire-Géographie préconisent de développer **un enseignement vivant, concret, incarné qui favorise la réflexion tout en suscitant l'intérêt et la curiosité des élèves**. Ils invitent le professeur à bâtir et mettre en œuvre des leçons à partir de des **démarches variées**, choisies à la fois en fonction du sujet qu'il aborde et des objectifs d'apprentissage qu'il se fixe.

1. Quels sont le rôle et la place du « document » ?

On qualifie de « document » en Histoire, Géographie ou EMC, tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences. Il peut être de plusieurs natures : document « source », document « produit de la recherche », document « pédagogique ».

Si l'utilisation de ces supports est centrale dans nos disciplines, il existe aussi **un risque certain d'inflation documentaire et d'instrumentalisation du support**. Afin de ne pas tomber dans le piège du « un fait = un document », qui conduit au zapping et à une diminution de l'attention des élèves, il convient tout d'abord de prendre conscience qu'il en existe **des fonctions et usages variés** :

- document d'illustration d'un propos
- document d'accroche d'une thématique, en introduction de séquence/ séance
- document à visée « culturelle » ou « patrimoniale », plus ou moins « incontournable », et qui sera analysé en profondeur
- document « outil », support à prélèvement d'informations...

De fait, le document doit rester au service du projet pédagogique de l'enseignant, et un cours ne peut se penser comme une succession de documents (rapidement) étudiés. **Outre qu'il doit limiter les supports** (3-4 maximum par séance, avec des statuts variés), **l'enseignant peut et doit utiliser d'autres modalités pédagogiques**, par exemple des **temps magistraux courts de récit, de description ou d'explication**. En parallèle, les travaux en autonomie réelle, sur des **tâches complexes** (réponses argumentées, de traces écrites par exemple) doivent être conséquents.

Pour résumer : aujourd'hui les principes du travail sur document

- moins de documents et moins de tâches simples comme le seul prélèvement d'informations
- mais une analyse approfondie du support menée à partir d'un questionnement resserré, qui le confronte aux connaissances des élèves et leur **permet d'exercer leur esprit critique**.

Par ailleurs, tous les documents doivent être projetés au tableau pour permettre un véritable travail et échange de fond avec les élèves.

Il convient enfin de rappeler que, face aux possibilités infinies offertes par les ressources du numérique, **le manuel de la classe n'est qu'un outil parmi d'autres**. Il convient donc de l'utiliser lorsqu'il est pertinent, mais d'éviter autant que faire se peut l'utilisation in extenso des « études de cas » toutes faites.

2. Démarche inductive / démarche hypothético déductive en Histoire-Géographie

- **La démarche inductive**, qui suppose de partir d'une « étude de cas » pour aller vers une mise en perspective, est une composante essentielle de l'enseignement d'Histoire-Géographie aujourd'hui. La démarche invite à un parcours intellectuel qui **articule le particulier au général**. Elle n'est toutefois **pas exclusive** dans nos programmes, certaines thématiques pouvant être abordées à petite échelle avant d'être illustrées par un ou plusieurs exemples.

Les principes de la démarche inductive sont les suivants :

- elle est menée (plutôt) à une **grande échelle**
- l'objet qui n'est pas étudié seulement pour lui-même mais **est contextualisé ou mis en perspective**. À cet égard, l'étude de cas est une « **situation-problème** »
- cet objet n'est pas seulement représentatif, il doit être aussi **singulier**.

Une grande liberté est laissée au professeur pour :

- **choisir ses études de cas** (ne pas utiliser systématiquement celles du manuel, prendre en compte l'environnement local lorsque c'est possible). Il convient de ne pas oublier que les études de cas, en Géographie notamment, ont aussi pour objectif d'étudier des espaces qui ne sont pas en tant que tels au programme : les élèves approfondissent ainsi leur connaissance du monde, au-delà de la thématique/ problématique abordée. En Histoire, les cas d'études (événements, personnages, lieux) permettent également cet approfondissement.
- **organiser l'articulation entre étude de cas/ cas d'étude et sa mise en perspective** : on peut d'abord aborder le « cas » dans son ensemble puis le mettre en perspective ou « découper » l'étude de cas en plusieurs sous-thématiques et effectuer des mises en perspectives intermédiaires.

La démarche hypothético-déductive consiste à partir d'un propos général pour aller vers des exemples qui viennent l'illustrer, le confirmer ou le nuancer.

3. Des démarches spécifiques au lycée à la rentrée 2019

- **Un préalable : le travail par capacités et méthodes au lycée**

Les démarches mises en œuvre au lycée reposent sur le travail de capacités et méthodes définies et rappelées en préambule des programmes de chaque classe. Cela implique de :

- veiller à intégrer ces capacités et méthodes dans la construction des séances et séquences
- réfléchir à **construire une progression** dans leur apprentissage (continuité et consolidation des compétences acquises au collège puis approfondissement gradué au lycée à partir de la classe de seconde jusqu'au cycle terminal).

- **Parole du professeur et écoute active des élèves**

Les programmes de lycée préconisent l'association « de temps dédiés à la transmission des connaissances par les professeurs et d'écoute active de la part des élèves ».

« L'écoute active » peut se définir par :

- la réalisation de différentes tâches par l'élève qui lui permettent une réelle **appropriation** des connaissances
- l'organisation et la régulation de la parole de l'enseignant pour permettre **une transmission** efficace des connaissances.

Le professeur en classe...

« parle », raconte, développe une idée ...

veille à la clarté de son propos (vocabulaire adapté) et évite l'implicite

utilise des supports

dispose d'un plan clair et conduit une démonstration intellectuelle

offre des temps de pause pour s'assurer de la compréhension des élèves et répondre à leurs questions

accepte des temps de silence pour permettre la prise de notes, la reformulation

L'élève en classe...

prend des notes : sélectionne les informations à retenir et donc se concentre

formule / reformule

note les références pour pouvoir les retrouver

formule des hypothèses, fait des liens avec ses propres connaissances

pose des questions, demande des clarifications, donne son point de vue et dit ce qu'il a compris

fait une synthèse, écrit une conclusion

Cette démarche n'est donc **pas le retour au cours magistral** et à la parole uniquement descendante de l'enseignant. **Elle s'écarte aussi du cours dialogué** reposant souvent sur des questions fermées. Elle consiste à trouver **un équilibre qui associe transmission et construction du savoir**.

- **Points de vigilance sur certains objets d'enseignement**

1) En Histoire : les « points de passage et d'ouverture » (PPO)

Ce que dit le programme

« Deux à quatre points de passage et d'ouverture sont indiqués pour chaque chapitre » [des programmes d'histoire]

« Le professeur est maître de leur degré d'approfondissement qui peut donner lieu à des travaux de recherche documentaire, individuels ou collectifs, et à des restitutions orales et écrites. »

« Il s'agit d'initier les élèves au raisonnement historique »

« Les PPO mettent en avant des dates-clés, des lieux ou des personnages historiques (...) ils confèrent à l'histoire sa dimension concrète. »

« (Les PPO) ne sauraient toutefois à eux seuls permettre de traiter le chapitre »

Idées à retenir pour la mise en application

Tous les PPO préconisés dans un chapitre **doivent être travaillés** avec les élèves

Le professeur décide

- du **temps** consacré à chaque PPO
 - de la **démarche** qu'il adopte
 - de **modalités** de travail retenues
- des **choix** à opérer

Les PPO permettent une assez grande liberté dans les démarches d'apprentissage. Penser notamment au travail des compétences de **l'oral**.

Cela implique une mise en activité des élèves pour travailler les compétences liées à la **démarche historique** notamment **l'étude des sources** et **l'analyse approfondie et critique** de documents variés

Il s'agit d'une **histoire « incarnée »** par la convocation d'acteurs individuels et collectifs, proposant aussi **des repères chronologiques**.

Les PPO ne suffisent pas à rendre compte de la complexité d'un chapitre. Leur étude est complémentaire **d'autres éléments apportés notamment par la parole du professeur**.

2) En Géographie : la question spécifique sur la France

Les programmes prévoient que chacun des thèmes de Géographie comporte une question spécifique sur la France. L'objectif est d'«**étudier la France tout au long du lycée, en la replaçant dans un contexte plus large, pour que les futurs citoyens aient conscience des enjeux et de leurs possibilités d'action** »

L'étude de la France doit permettre :

- d'acquérir les points de repères essentiels et appréhender les lignes de force du territoire français
 - connaître et mieux comprendre les enjeux de l'organisation et de l'aménagement du territoire national
- Elle vise

- « une **consolidation progressive des connaissances** du territoire national »
- « **un raisonnement comparatif, dynamique et mené à différentes échelles** » (= **démarche géographique = multiscalaire**)
- **une prise de conscience civique** : « faire comprendre aux élèves que (...) comme futurs citoyens, ils auront à agir dans un monde et une France mutation ».

Par conséquent, le traitement de cette question spécifique peut se faire :

- soit comme **une partie distincte** pour bien mettre en évidence le changement de perspective qu'induit le changement d'échelle
- soit comme **une sous-partie distincte** de manière à davantage faire ressortir l'articulation entre les échelles.

- **Les épreuves communes de contrôle continu (E3C)**

Ces épreuves constituent l'évaluation de l'histoire géographie enseignée dans le tronc commun dans le cadre de la réforme du baccalauréat.

Organisation

- 2 épreuves écrites passées respectivement aux 2^e et 3^e trimestres de l'année de première
- 1 épreuve écrite passée au troisième trimestre.

Objectifs

- Mobiliser des connaissances fondamentales pour la compréhension du monde et la formation civique et culturelle du citoyen
- Rédiger des réponses construites et argumentées montrant la maîtrise correcte de la langue
- Exploiter, organiser et confronter des informations
- Analyser un document de source et de nature diverses
- Comprendre, interpréter et pratiquer différents langages graphiques

Structure

Dans la voie générale, chaque épreuve commune de contrôle continu d'une **durée de 2h** comporte **2 parties** :

- la première est **une question problématisée**
- la seconde consiste soit en **une analyse de document(s)** soit en **la réalisation d'une production graphique à partir d'un document.**

Dans la voie technologique, chaque épreuve commune de contrôle continu d'une **durée de 2h** comporte **2 parties** :

- la première est composée de **questions** qui évaluent **les questions obligatoires** du programme (A)
- la seconde est **une analyse de document(s)** relatif(s) à **chacun des deux sujets d'étude au choix** (B)

- **L'enseignement de spécialité : histoire, géographie, géopolitique, sciences politiques (HGGSP)**

peut être **choisi** par les élèves en classe de 1^{ère} et de terminale et représente un volume horaire de **4h** hebdomadaire(s) en 1^{ère} (rentrée 2019) et de **6h** en terminale (rentrée 2020).

Il s'agit d'un **enseignement pluridisciplinaire** qui vise à préparer les élèves aux études supérieures.

Cet enseignement repose sur le **travail de capacités et méthodes**, principalement **analyser, se documenter, travailler de manière autonome et s'exprimer à l'oral.**

Il doit donc ouvrir à **des pratiques de classe diversifiées** telles que les controverses et débats, les pratiques collaboratives, la démarche de recherche et de projet, le développement de l'autonomie, la diversification des pratiques langagières...

Le programme de la classe de première est découpé en 5 thèmes, chacun correspondant à 24-25h d'enseignement. Le programme de la classe de terminale est découpé en 6 thèmes, chacun correspondant à 26-28h d'enseignement.

La présentation de chaque thème se compose :

- d'une **introduction** qui met en place les enjeux et est un regard analytique sur le présent (souvent à échelle mondiale).
- **de 2 axes** articulés à l'introduction du thème. On y indique la problématique et le cadre à donner.
- **de jalons** à traiter uniquement dans la perspective de l'axe.
- **d'un objet de travail conclusif** qui reprend l'ensemble des approches et peut donner lieu à travail personnel.

La trace écrite

1. Éléments de définition

La trace écrite est constituée par tout ce que l'élève écrit pendant le cours et qui reste dans son cahier ou son classeur après une séance.

Elle est donc à distinguer d'autres écrits de statut différent qui peuvent trouver à s'insérer dans le classeur : exercices et travaux réalisés à la maison, dossier de recherche documentaire, évaluations et leur correction...

L'organisation de cette trace écrite est révélatrice de **la démarche pédagogique de l'enseignant** mais aussi de **la capacité de l'élève à gérer la prise d'informations**. Sa forme, sa structure et sa longueur dépendent du niveau de classe. Son élaboration tient compte des compétences, capacités et méthodes attendues dans chaque cycle.

La trace écrite est à la fois **outil et objet de communication**. Si elle peut être lue par d'autres personnes (parents, chef d'établissement, inspecteurs...), **elle est prioritairement destinée à l'élève** et constitue pour lui une référence et un moyen d'apprentissage essentiel.

2. La trace écrite : pour quels objectifs ?

Il convient de rappeler que :

- passer par l'écrit permet de construire sa pensée
- développer **la maîtrise de la langue** demeure une exigence essentielle y compris en Histoire et Géographie (cf. socle).

La trace écrite doit permettre :

- d'apprendre et mémoriser des connaissances
- de s'approprier des démarches propres à la discipline
- de restituer et synthétiser des informations.

De manière générale, la trace écrite est mieux comprise et mémorisée lorsqu'elle est produite par les élèves eux-mêmes. En ce sens, le recours aux textes à trous doit rester limité.

3. La trace écrite : comment ?

➤ La forme

La présentation de **la trace écrite doit être soignée et claire** : l'enseignant doit veiller à la lisibilité de ce qui est noté, à la mise en rapport avec les documents étudiés, au report des références exactes du manuel, aux sauts de ligne, paragraphes...

Dans la rédaction, il faut privilégier les phrases courtes et simples, au présent ainsi que l'usage d'un vocabulaire précis et compréhensible.

Il est nécessaire que la trace écrite soit prise dans son **intégralité** (s'assurer notamment de sa reprise en cas d'absence des élèves et les responsabiliser par rapport à cela).

La trace écrite prise en classe doit se distinguer des écrits de travail (exercices).

→ importance du choix d'un **support adapté** : cahier ou classeur, dans ce dernier cas insister sur l'organisation matérielle (numérotation des pages, tri des cours d'histoire, de géographie, EMC au moyen d'intercalaires)

→ nécessité de **rituels** : page de droite / gauche, codes couleur respectés d'une séquence à l'autre...

→ prévoir aussi une **vérification régulière** de la part du professeur, notamment en collège.

L'enseignant doit adapter la manière de proposer la trace écrite en fonction du niveau et de l'âge des élèves :

- au collège, en classe de 6^e et 5^e, il est nécessaire d'écrire la totalité de la trace écrite au tableau. Par la suite, progressivement, les élèves apprennent à noter sous la dictée.
- au lycée, la trace écrite s'élabore à travers l'apprentissage de **la prise de notes** et le développement de la capacité des élèves à prélever et retranscrire les informations d'un propos oral.

➤ **Le fond**

La trace écrite doit :

- être structurée à partir d'un **plan de cours** cohérent en réponse à **la problématique** de départ → faire comprendre aux élèves l'intérêt d'un plan.
- comporter et mettre en évidence **les éléments fondamentaux de la leçon** : repères chronologiques et spatiaux, définition des notions et des mots-clés.
- permettre à l'élève de reconstruire seul **une démarche** réalisée en classe, d'en retrouver la logique et les principales étapes (penser aux organigrammes, aux cartes mentales...)
- être **diversifiée** : elle constitue **un apprentissage des différents langages** utilisés en Histoire et Géographie : elle intègre des éléments rédigés mais aussi, sans être redondants, des cartes, des croquis, des schémas, des tableaux, des documents annotés et légendés...

➤ **Le moment : quand élaborer la trace écrite ?**

La réalisation de la trace écrite participe de la démarche pédagogique.

Il est donc souhaitable d'éviter :

- la rédaction de dernière minute
- le report du moment d'écriture à la maison, en dehors de l'absence du professeur
- le document / la fiche de travail lacunaire à compléter
- le simple recopiage d'un résumé vidéoprojeté...

Privilégier plutôt **la trace écrite élaborée avec la participation des élèves** soit au fur et à mesure de l'avancement de la séance, soit sur un temps spécifique. Dans tous les cas, l'enseignant reste celui qui valide ce qui est noté.

La trace écrite peut trouver des prolongements réalisés par les élèves en dehors du cours. C'est le cas notamment au lycée lorsqu'ils élaborent des fiches de synthèse ou de révisions en vue de l'examen ou des fiches de lecture.

Au lycée, une attention particulière doit être portée à la prise de notes qui est un des enjeux de l'accès aux études supérieures. Cette prise de notes peut être de différentes natures (écrite, schématique, ...) et se faire à partir des prises de parole de l'enseignant comme des élèves (écoute active). En HGGSP, l'enseignant peut accentuer ses exigences en fonction de ses objectifs.

Pratiquer la différenciation pédagogique¹

La pratique de la différenciation pédagogique est une réponse apportée au constat que les façons d'apprendre, de travailler, de comprendre et d'assimiler sont très hétérogènes en fonction des individus. En effet, pour toute une série de raisons qui peuvent être liées à des variables personnelles des apprenants (âge, sexe, origine socio-culturelle, culture personnelle, appétence pour une discipline, pour un enseignant, pour une modalité de travail...) on constate **qu'aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme.**

Cette hétérogénéité n'est certes pas nouvelle. Sa gestion pose toutefois un certain nombre de défis aux enseignants. Ceux-ci ont en effet pour mission **d'amener tous les élèves qui leur sont confiés à la maîtrise des connaissances et des compétences** qui sont mises en exergue par les programmes officiels et par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ainsi, pour reprendre les propos d'Annie Feyfant (IFE), reprenant ceux d'un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Générale, **on peut définir la différenciation pédagogique comme « une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ».**

Si le terme de « différenciation » n'est pas nouveau, force est de constater que l'ensemble des démarches et des pratiques qu'il recouvre bénéficie actuellement d'un regain d'intérêt notable. En témoignent à la fois sa mise en avant dans différents textes de cadrage récents de l'Éducation Nationale (loi d'orientation pour la refondation de l'école de la république de 2013, circulaires de rentrée 2015, 2016, 2017...) ainsi que la tenue de réflexions et la mise à disposition de ressources de premier plan sur cette question (on pensera notamment à la tenue de la conférence de consensus du CNESEO sur cette thématique en mars 2017 précédée par l'édition de la note de synthèse de l'IFE en novembre 2016).

Cette réflexion ne peut être que renforcée par l'avènement de la société de l'information et qui est celle dans laquelle évoluent les élèves qui nous sont confiés. A titre d'exemple, l'explosion des ressources numériques éditoriales qui sont aujourd'hui disponibles sur internet – et bien souvent gratuitement – pose la question du niveau de maîtrise très inégal et des perceptions très variables que peuvent avoir a priori les élèves sur une question ou une thématique. Mais aussi sur les compléments aux cours que les élèves se construisent eux-mêmes par la consommation de ces ressources.

Il n'existe pas une « recette pédagogique » unique, toute faite, qui s'imposerait à tous les enseignants : derrière la notion de différenciation pédagogique se cache une multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes.

Afin de proposer quelques pistes de réflexions, on se proposera de reprendre la typologie des formes possibles de différenciation dressée par Annie Feyfant dans la note de l'IFE.

1. La différenciation par les contenus

Dans ce cas de différenciation, l'enseignant peut être amené à proposer des contenus différents aux élèves. Il ne s'agit pas de proposer des connaissances différentes aux apprenants mais bien de partir d'un ensemble de connaissances que tous devront maîtriser à la fin d'une séance ou d'une séquence (notions, mots clés, acteurs, dates, lieux etc.) tout en proposant **des contenus d'apprentissage qui peuvent être différents en fonction des élèves.**

- Ainsi, on peut imaginer que la décolonisation, en troisième, puisse être étudiée par **la confrontation à des documents de natures différentes** et qui ne soient pas les mêmes pour tous les collégiens (extraits de discours sous forme textuelle/enregistrements audio/extraits audiovisuels/analyse d'images telles que des affiches ou des tracts...). Les ressources numériques éditoriales afférentes pourraient être proposées à la classe avec liberté de choix dans le support choisi en fonction des capacités des élèves. On peut évoquer à ce propos les

¹ Ces lignes doivent beaucoup aux deux ressources incontournables parues sur cette question en 2016 et 2017 : la note de synthèse effectuée par l'Institut Français de l'Éducation (Annie Feyfant : *La différenciation pédagogique en classe*, dossier de veille de l'IFE n°113, novembre 2016 ; <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>) et la conférence de consensus du CNESEO (<http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>)

ressources bien connues que sont l'Histoire par l'Image², le musée de l'Histoire de l'Immigration³ ou encore les Jalons pour l'Histoire du Temps Présent de l'INA⁴. Ces ressources proposent par ailleurs un appareillage critique qui permet aux élèves de contextualiser les documents mais aussi d'avoir des clefs de lecture quant à leur composition.

- Une autre modalité de différenciation des contenus consiste à proposer aux élèves ayant dépassé le niveau d'exigence requis pour une activité ou le souhaitant de **bénéficier de documents complémentaires** grâce à une mise en ligne sur l'ENT ou sur toute plateforme d'échange de documents identifiés, de sites ou d'activités.
- Une autre modalité de différenciation par les contenus consiste à **proposer des exercices plus ou moins étayés aux élèves en fonction des difficultés** qu'ils éprouvent dans la réalisation d'une tâche. A titre d'exemple, une lecture d'image (par exemple une œuvre d'art en Quatrième dans le cadre du traitement de la thématique sur « l'Europe industrielle » ou une lecture de paysage d'un espace du tourisme pour ce même niveau) pourra avoir été préparée par l'enseignant qui proposerait une version de l'image non retouchée /une version de l'image qui pourrait faire ressortir les différents éléments constitutifs)/une version de l'image agrémentée des aides précédentes mais aussi d'un légendage qui apporte des éléments informatifs sur les éléments constitutifs des parties précédemment ressorties. Il s'agit ainsi de s'adapter au niveau de maîtrise plus ou moins abouti des élèves quant à la lecture d'image afin de les aider de façon plus ou moins évidentes à cerner les éléments structurants, étape préliminaire à la description.
- Enfin, on peut aussi proposer **différents niveaux de questionnement**, plus ou moins précis en fonction du niveau de l'élève, le guidant plus ou moins dans sa tâche.

2. La différenciation par les productions d'élèves.

Cette famille de différenciation se distingue de la précédente en ce qu'elle ne joue pas sur le contenu proposé mais **sur la forme de la tâche à livrer**. Il s'agit ici de permettre aux élèves de s'emparer de la forme de rendu d'activité qui leur parle le plus ou avec laquelle ils seront le mieux à même de progresser dans la maîtrise d'une compétence. Ainsi, pour prendre l'exemple de l'apprentissage à la maîtrise du développement construit, on peut tout à fait envisager de permettre aux collégiens de rendre un travail sous forme de texte saisi avec un traitement de texte ou de simple plan détaillé ou de proposer un enregistrement audio à déposer sur une zone de mutualisation ou encore la réalisation d'une carte. Cela est tout à fait envisageable si, dans le cadre d'une progression des apprentissages, on insiste à un moment donné sur la nécessité de travailler la structure (autrement dit le plan, autrement dit les idées forces) – élément qui s'affranchit de la forme de rendu pour insister sur la notion de choix et d'argumentation. La confrontation de formes plurielles pour témoigner d'un même phénomène (comme peuvent l'être un croquis de synthèse et un développement construit) peut même aider les élèves dans la maîtrise des différents langages.

3. La différenciation par la structuration du travail en classe

Cette forme de différenciation consiste à jouer sur l'environnement de travail des élèves et les situations de mise au travail. Ainsi il peut s'agir par exemple de jouer sur **la composition de groupes d'élèves** qui peuvent avoir plusieurs types d'objectifs (groupes de projets différents, groupes de besoins, groupes n'ayant pas les mêmes ressources de travail...) mais aussi plusieurs configurations (binômes, groupes plus conséquents, travailleurs autonomes). Les outils de dépôts de consignes et de récolte des travaux effectués (ENT, plates-formes de travail) mais aussi les outils collaboratifs (forums, murs collaboratifs, textes collaboratifs) permettent d'habiter de façon facilitée ces modalités de mise en activité⁵.

4. La différenciation par les processus d'apprentissage

Cette forme de différenciation est celle qui concerne les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus. On pourrait également parler de modalités de mises en apprentissage. Parmi celles-ci on peut retrouver le tutorat, la mise en atelier, la pédagogie de projet, la pédagogie inversée, etc.

² <https://www.histoire-image.org/>

³ <http://www.histoire-immigration.fr/>

⁴ <http://fresques.ina.fr/jalons/>

⁵ Voir le chapitre sur « coopérer et mutualiser »