

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

| LE DOCUMENT DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE | |
|--|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Depuis trois ou quatre décennies, le document est entré en force dans toutes les leçons d'histoire et de géographie : illustrer, démontrer, conduire une problématique... Il est aussi devenu un outil d'évaluation majeur. Ce recours au document pose de multiples questions. Quelles utilisations ? Quelle place du document (nombre, statut) Quelles sont les dérives possibles ? Pourquoi fait-on appel au document ? Comment articuler projet de leçon et choix du document ? Comment articuler le document et l'apport de l'enseignant ? Il faut aussi s'interroger sur ce que l'on appelle un document.</p> <p>Le document « d'illustration » réhabilité dans un usage raisonné Le « document illustratif » a disparu des préconisations à partir des années 1960, le document devient alors un élément de construction de l'histoire. Cependant la dimension illustrative du document ne peut être totalement rejetée à condition de prendre un certain nombre de précautions. Un même document peut être utilisé de différentes manières, il n'est pas illustratif par nature.</p> <p>« Document » et « mise en activité » : un couple à séparer et à réconcilier Le document a été associé à la « mise en activité » qui se déroule souvent selon un rituel immuable : fiche avec documents et questions de prélèvement d'informations, mise en commun avec réponses écrites par le professeur au tableau, résumé dicté sans articulation entre le passage du cas à la généralisation, puis nouveau document et donc nouvelle « mise en activité ». Cette mise en activité « occupationnelle » pose actuellement problème. Ce n'est pas le document qui fait la mise en activité mais le projet, qui détermine le choix d'un document en fonction d'objectifs identifiés : les connaissances et les capacités requises par les élèves sont repérées, le document est mis en perspective par le professeur, le questionnement aboutit à un travail d'écriture individuelle ou collective, à une conclusion. L'articulation avec l'apport de connaissances interroge le nombre de documents à étudier, le temps et le moment consacrés à cette étude dans une séance. La « mise en activité » n'est pas à rejeter, elle est à questionner, elle ne constitue qu'une situation d'apprentissage parmi d'autres.</p> | <p>Ce n'est pas sa nature qui détermine le document mais son usage. C'est donc le questionnement qui fait le document, le projet dans lequel il s'insère. Cela ne signifie pas que la nature du document n'est pas prise en compte, une plus grande rigueur est certainement nécessaire dans ce domaine.</p> <p>L'atelier propose donc une définition du document : « en situation de classe, on considère comme document tout support – identifié et inséré dans un projet préalable, annoncé et global – qui invite les élèves à l'analyse historique ou géographique. »</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement 16 ateliers

| CONSTRUIRE DES CAPACITÉS EN HISTOIRE, EN GEOGRAPHIE ET EN ÉDUCATION CIVIQUE | |
|---|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>La construction de capacités est un attendu du socle commun : chacun des 7 piliers est défini en termes de connaissances, capacités et attitudes. La compétence est la mise en action d'une capacité à un lieu et un moment précis : elle suppose des connaissances, des capacités et des attitudes. Les capacités se construisent sur des connaissances. Les trois composantes constituent des ressources que l'élève mobilisera en situation. Les seules capacités propres à l'Histoire Géographie Education civique sont relatives à la construction de croquis et l'élaboration de légende. En revanche, les autres capacités sont partagées avec d'autres disciplines. Une capacité essentielle et première est la maîtrise de la langue.</p> <p>Une réflexion en termes de capacités permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • passer de l'implicite à l'explicite en donnant davantage de sens aux apprentissages : explicitation par le professeur de ses objectifs, détermination de priorités • mieux prendre en compte les démarches que l'élève met en œuvre pour réaliser un travail, • construire des situations actives d'enseignement, • évaluer plus finement les acquis et les manques des élèves et mieux prendre ainsi en compte les besoins de <u>chaque</u> élève (démarche plus individualisée). <p>Au collège et au lycée, le socle commun de connaissances et de compétences remet en cause une culture disciplinaire fondée sur des savoirs savants et invite à repenser la place accordée au professeur et à l'élève dans la séance pédagogique.</p> | <p><u>Clarifier les articulations pour respecter l'attendu de la progressivité des apprentissages :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socle- programmes d'enseignement et les attendus notionnels des programmes - Socle- DNB et poursuite des études aux Lycée : - Validation du socle- évaluation chiffrée des élèves : quel lien entre les deux ? <p><u>Rendre opérationnelles les grilles de compétences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En clarifiant la progressivité et des niveaux d'exigences attendues. - En clarifiant la place de la validation –évaluation : quand est-il possible de dire qu'une capacité est acquise et donc validable ? <p><u>Créer des situations d'apprentissage propices à la mobilisation de capacités et compétences</u></p> <p>La question des <i>scénarii</i> pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliciter pour les professeurs et les élèves ce qui est attendu pour sortir du « malentendu scolaire » - créer des automatismes et vérifier la capacité de transfert dans une situation nouvelle - développer des projets qui mettent l'élève en situation de faire, de produire... (les participants sont souligné l'apport des IDD à la mise en œuvre de démarches plus actives) - La question de la méthodologie au collège et au lycée : comment aider les enseignants à établir un lien entre méthodologies et capacités ? - La question de la maîtrise de la langue en Histoire- Géographie- Education civique : comment nos disciplines participent-elles à la construction de la maîtrise de la langue ? <p><u>Développer une démarche plus individuelle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des parcours individualisés. En poussant la réflexion, on pourrait imaginer une remise en cause de la classe pour regrouper les élèves en groupes de compétences. |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| QUELLE PLACE À LA MÉMORISATION ? | |
|---|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Mémorisation : action de mémoriser ; Mémoriser : fixer dans sa mémoire ; Mémoire : activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations.</p> <p>Socle et mémorisation : Dans la partie « La culture humaniste », les références à la mémorisation apparaissent surtout dans la colonne « indications pour l'évaluation » : les connaissances acquises au fil des leçons dessinent de premiers repères dans l'espace ou dans le temps, réinvestir des notions, retrouver les faits et les notions dans tout type de document, définir les régimes politiques appris, analyse de situations historiques qui invitent les élèves à mobiliser leurs connaissances, pouvoir citer spontanément des événements ou des grandes figures en rapport avec les repères, définir les principales notions de culture politique (féodalité, vassalité, monarchie, absolutisme, démocratie, sacre, nation, Etat.... Contrôles de connaissances oraux/écrits, compléter une frise chronologique...</p> <p>Dans la partie « Les compétences sociales et civiques » : le professeur d'éducation civique évaluera ces connaissances au cours des activités de classe, dans le cadre de son enseignement....</p> <p>Un questionnement Qu'est-ce que la mémorisation en HG ? Pourquoi mémoriser en HG ? Que faut-il mémoriser en HG ? Comment mémoriser en HG ? Les stratégies mentales visuelles, verbales, auditives, kinesthésiques. Le passage d'un langage à un autre favorise-t-il la mémorisation ? le « par cœur », la trace écrite, le résumé. Transmettre et/ou construire ? Comment évaluer la mémorisation en HG ? L'interrogation orale ou écrite de début d'heure, la mémorisation dans les questions à réponse courte, la mémorisation dans la composition et le paragraphe argumenté, la mémorisation dans l'étude de documents et dans la trac</p> | <p><u>Créer un environnement favorable à la mémorisation</u> En développant ou en retrouvant un certain nombre de pratiques dans le cadre de la leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La clarté et la transparence du projet pédagogique du professeur qui permet à l'élève de connaître l'objet de la mémorisation. - L'association des élèves à la démarche d'accès à la connaissance (implication par un questionnement, un fil directeur formulé avec les élèves). - La reformulation en fin de séance des acquis dans une trace écrite autonome. - L'organisation du tableau mural avec les notions clés de la leçon clairement identifiées. - L'équilibre entre l'aide individuelle et l'aide collective apportée aux élèves. - La vérification, tout au long de la leçon, de la compréhension des élèves. - La mise en place d'une forme de rite d'évaluation : les élèves savent qu'ils seront interrogés, ils en seront ainsi plus attentifs. <p><u>Évaluer la mémorisation</u> On pourra construire une progression de la capacité à mémoriser (...) pour passer, par exemple, de la mémoire « immédiate » à la mémoire « durable ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire rappeler ou évaluer systématiquement en début d'heure ce que l'on a appris lors de la séance précédente. - Vérifier en fin de séance et en fin de séquence la mémorisation des notions et la maîtrise des compétences travaillées. - Imaginer des exercices variés, progressifs pour assurer le caractère pérenne de la mémorisation dans la totalité de son opération mentale (d'emmagasiner à restituer), par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - retenir des dates, des lieux des notions - mettre en relation des lieux et des personnages - réinvestir des notions et des compétences dans des situations historiques ou géographiques inédites. <p><u>Former les enseignants</u> sur le fonctionnement de la mémoire et les processus de mémorisation.</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| QU'EST-CE QUE FAIRE COURS ? | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Un cours suppose un acte d'enseignement de la part du maître et une mise en situation d'apprentissage des élèves.</p> <p>Du côté des maîtres, le « faire cours » renvoie à trois éléments principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le récit du maître ; - le dialogue pédagogique qui vise les interactions et doit permettre la construction du raisonnement ; la capacité à favoriser la responsabilité individuelle de l'élève dans l'acte d'apprentissage. <p>La mise en activité des élèves doit se traduire quant à elle par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une réelle activité intellectuelle et leur implication dans la construction des savoirs ; - la capacité de l'enseignant à concevoir des progrès qui sont à leur portée. <p>« Faire cours » peut se résumer à quatre verbes : « transmettre », « expliquer », « répondre à une problématique », « impliquer », tout en gardant à l'esprit que, pour qu'un savoir puisse se construire, il faut définir les conditions de l'émission de ces savoirs. Il s'agit en effet de les mettre en perspective de façon métacognitive (ex : « j'ai choisi ce document pour ») et ainsi donner du sens aux apprentissages, en associant les élèves à la démarche retenue.</p> <p>Concernant la professionnalisation des maîtres, plusieurs points ont émergé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En amont, pour éviter l'approche à la fois approximative et répétitive des cours, il serait souhaitable de travailler plus spécifiquement leur préparation, en particulier de faire des anticipations de <i>scénarii</i>, en prenant en compte les objectifs de connaissances et les compétences des élèves. - En aval, les inspecteurs ont noté le besoin des enseignants d'être rassurés sur leurs choix pédagogiques, notamment quand ces derniers sont soucieux de faire varier leurs pratiques ; - Ainsi, lors de l'acte d'inspection, l'un des objectifs de l'entretien doit être de rassurer et d'ouvrir à la diversité des pratiques. Il y a lieu de favoriser dans l'acte d'enseigner la créativité et le droit à l'erreur. En effet, c'est la mise en relation des pratiques pédagogiques avec les apprentissages réels des élèves qui permet de valider la pertinence des orientations retenues et de dépasser l'imaginaire de la « démarche modèle ». - En formation initiale comme continue, les liens entre le disciplinaire et la question de l'apprentissage doivent être mieux établis afin que les enseignants puissent donner du sens à leur cours et impliquer leurs élèves. De même, les participants ont rappelé la nécessité de promouvoir la réflexion collective et le travail en équipe... | <p>En formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver un équilibre dans le premier comme dans le second degré entre la place de la réflexion concernant la manière dont les élèves apprennent et celle donnée aux contenus disciplinaires ; - En formation initiale, mettre à distance le cours magistral sans pour autant en faire un tabou. Il s'agit en effet de montrer l'intérêt de transmettre des connaissances par une maîtrise du récit et de l'exposé du maître. Comme le souligne l'inspecteur général PH. CLAUS, « les premières bases d'une culture géographique (et historique), indispensable au futur citoyen pour comprendre le monde contemporain, ne peuvent se construire que sur des connaissances en partie transmises par le maître » ; - Mieux utiliser les formations en T1 et T2 pour ouvrir à d'autres pratiques de classe ; - Mieux gérer la bivalence et la polyvalence des enseignants (enseignement professionnel et premier degré). <p>Acte d'inspection :</p> <p>Accorder de l'importance à l'entretien qui doit dépasser la démarche observée pendant l'heure et porter aussi sur les autres démarches mises en oeuvre au cours de l'année, afin d'ouvrir sur des perspectives pédagogiques variées qui donnent du sens aux apprentissages des élèves et qui les impliquent</p> <p>Pilotage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmenter les occasions de réunions pédagogiques et mobiliser les divers moyens de communication pour modifier les représentations actuelles restreignant l'exercice de la liberté et de la responsabilité pédagogiques. <p>Le cas de l'enseignement de l'Education civique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « faire cours » suppose la maîtrise de contenus qui n'appartiennent pas à la formation initiale. Ce manque doit être compensé par une formation continue solide. Deux questions reviennent : Comment constituer des savoirs ? De quelle manière les évaluer ? |

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'ÉCRIT » 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...). |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

QUELLE UTILISATION DES NOUVEAUX OUTILS NUMÉRIQUES ?

Constats – Objectifs de progrès

Un contexte porteur : demande institutionnelle, effort d'équipement des CT, usage en hausse

1) Définir et sérier des types d'usages ancrés sur les démarches pédagogiques en histoire et en géographie.

Eviter la simple reproduction de pratiques appliquées aux supports et moyens encore majoritaires (rétroprojecteur, documents photocopiés). Ex : l'utilisation du TBI et la production et le visionnement de montages documentaires de type powerpoint aboutissent à valider le cours magistral et frontal. Certains exercices avec les outils TICE s'enferment trop souvent dans les approches procédurales et des travaux dirigés pendant lesquels la maîtrise de l'outil l'emporte sur celle du contenu et du sens. L'outil ne fait pas la méthode.

→ **objectif: permettre des arbitrages pédagogiques entre les divers moyens et supports pédagogiques** mis à disposition des professeurs, et une plus grande diversité des situations pédagogiques.

2) Améliorer le rapport aux moyens et ressources.

Au centre des préoccupations se situent la formation des professeurs, notamment celle des responsables de cabinet, et la mobilisation de ces derniers pour diffuser une réelle culture de gestion économique des crédits pédagogiques et de montage des dossiers d'équipements et des politiques d'abonnement de l'équipe disciplinaire au sein de l'établissement. C'est toute la philosophie du **fonctionnement du cabinet d'HG** qui est au centre du débat.

→ **objectif: permettre de meilleurs arbitrages financiers pour les demandes et l'affectation des crédits d'équipement et des crédits pédagogiques.**

3) Mettre en place une coordination et une cohérence entre les différents niveaux de l'action pédagogique.

- **l'établissement** doit être de manière privilégiée le lieu de la mutualisation des supports numériques, à des fins de recherche d'une meilleure progressivité des apprentissages entre niveaux et de gains de temps dans la production des supports.
- **le niveau académique** demeure celui de l'animation et de la formation; les expériences conduites dans les académies (...) montrent des voies intéressantes pour diversifier les approches professionnelles des TICE.
- **le niveau national** doit être celui de la norme et de la référence

→ **objectif: favoriser les arbitrages dans le pilotage du changement et des innovations** en histoire et en géographie entre les différentes échelles de l'action pédagogique

Propositions

Des avancées significatives en la matière passent par la définition de stratégies cohérentes en termes d'équipements et de formations, afin de diffuser des pratiques conformes aux objectifs d'apprentissage de ces disciplines, et d'**éviter que le développement des technologies nouvelles dans les classes ne servent à habiller des démarches classiques**, que l'on ne confonde les moyens pour des fins, les manipulations formelles pour des activités riches de sens.

- **parvenir à l'écriture dans les futurs programmes et/ou textes d'accompagnement de pistes de recommandations et d'usages pédagogiques** et construire un cercle vertueux apprentissages/outils/supports/démarche, mobiliser les ressources des sites académiques:
- **constituer une banque de situations d'apprentissages** centrées sur des entrées des programmes, à tous les niveaux d'enseignement, et de proposer des pistes de mise en oeuvre adaptées aux exigences de nos disciplines...

Le cabinet d'HG doit prendre de nouvelles orientations centrées sur l'usage des ressources numériques, notamment des cartes et des images, seul à même de légitimer le montage et la recevabilité des dossiers d'équipements. Il doit prendre une nouvelle légitimité autour de **l'image d'un laboratoire numérique des documents en histoire et géographie.**

- Elaborer des projets d'équipements compatibles avec les besoins de la discipline et les contraintes de la pédagogie (travaux plus individualisés, temps de travail dans une séquence, etc.).
- Penser des chaînes ordinateur/vidéoprojecteur/ écran ou TBI souples à installer ou manipuler, de préférence à des salles multimédias collectives.
- Régler l'usage et l'affichage des documents non libres de droits et de penser dans ce domaine à un nouveau rapport aux ressources. Les équipes d'HG doivent également faire évoluer leurs pratiques pour ce qui est des abonnements

La mise en place des E.N.T. dans les EPLE est une formidable opportunité pour repenser le rapport à l'élaboration à la trace écrite et aux évaluations.

Toutes les informations générales concernant les programmes, les examens, les orientations pédagogiques de fond, doivent faire l'objet d'une affichage sur **un site national** dédié à l'objectif de diffusion de règles communes; **les sites académiques** doivent se centrer sur les ressources locales tant pédagogiques que culturelles et scientifiques.

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| QUELLE PLACE ACCORDER À LA FRANCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ? | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Cet atelier est original dans sa thématique car c'est le seul qui s'intéresse aux contenus des enseignements. Tous les autres sont tournés vers les méthodes et les démarches.</p> <p>Quelle est la place de la France dans les programmes mais plus encore dans la réalité de nos enseignements, compte tenu notamment des éventuelles divergences entre programmes et programmations ?</p> <p>Comment améliorer l'enseignement de la France, peu ou mal dispensé : quelles problématiques, quelles entrées, quelles démarches privilégier pour le rendre plus attractif et plus formateur pour les élèves ? Comment gérer la répétition des thématiques entre école, collège, lycée, qui ne semble pas remise en cause dans son principe ?</p> <p>La France a une place centrale dans les programmes d'éducation civique et d'ECJS puisqu'il s'agit avant tout de faire l'apprentissage de la vie en société, des valeurs de la République, de connaître les institutions françaises... Les démarches préconisées par les textes (pédagogie active à partir de cas pratiques, débat) portent leurs fruits.</p> <p>L'histoire nationale est très présente mais certaines périodes sont soit peu étudiées (ex. le XIXème siècle) soit mal enseignées (la Révolution française).</p> <p>Quant à la géographie de la France et de ses territoires, qui pose certainement le plus problème, il est nécessaire de réaffirmer sa place et son rôle dans la formation des élèves en donnant du sens social à cet enseignement (faire une "géographie utile") et en dégagant des objectifs spécifiques pour chaque degré.</p> <p>Un consensus</p> <ul style="list-style-type: none"> - la recherche de sens (social, politique, culturel) doit guider toutes les pédagogies ; - une progressivité, des entrées et des niveaux d'exigences spécifiques sont à dégager pour chaque degré afin d'éviter les répétitions ; - les approches qui favorisent le raisonnement sont à privilégier : étude de cas, entrées par des acteurs, des œuvres, des paysages... ; - une place doit être laissée à l'environnement proche : histoire locale, territoire de proximité ; à l'actualité et aux questions qui font débat (développement durable, aménagement ...) ; <p>la question de la formation des enseignants est capitale d'une part pour prendre en compte l'évolution des problématiques scientifiques, les démarches et les outils qui peuvent aider à rénover cet enseignement ; d'autre part pour rendre les enseignants plus autonomes dans la gestion de programmations mieux centrées sur de véritables problématiques. Certains vont jusqu'à préconiser de rendre la formation obligatoire.</p> | <p>Proposition 1 : Éducation civique</p> <p>Il semble souhaitable de bien mettre l'accent sur les spécificités françaises en collège (bien distinguer ce qui relève des valeurs globales de la démocratie de celles liées aux spécificités de la République française), et de revaloriser la place de l'Europe en lycée.</p> <p>Proposition 2 : Histoire</p> <p>Pour améliorer l'enseignement, il faudrait clarifier les objectifs et diversifier les entrées en choisissant des entrées concrètes et attrayantes qui font sens et permettent de développer un discours historique (des personnages, des lieux, des œuvres...)</p> <p>Proposition 3 : Géographie</p> <p>Il faudrait travailler selon une progressivité et en dégagant des niveaux d'exigence par degré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'école, conduire une première approche du territoire national en partant de l'environnement proche pour acquérir les repères et le vocabulaire géographique; - au collège, développer la connaissance du territoire (comment les hommes vivent-ils sur les territoires ?). Le partage de l'étude de la France entre Quatrième et Troisième ne donne pas satisfaction (volume horaire consacré au traitement de la France notoirement insuffisant) et devra être revu. - au lycée, mettre l'accent sur le fonctionnement des territoires français gérés par des acteurs et inscrits dans l'espace français et dans la mondialisation, en s'inspirant notamment de la note d'orientation de l'inspection générale sur la mise en œuvre des programmes de premières d'enseignement général |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| DES PRATIQUES SPÉCIFIQUES EN CLASSE DE SIXIÈME ? | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>École collège : continuité ou rupture ? Une certaine continuité (les élèves ont déjà travaillé sur le temps et l'espace, par exemple)... mais des spécificités (rupture dans le cursus de l'élève, qui passe d'un maître à un professeur spécialisé). Le professeur spécialiste d'une discipline joue beaucoup sur l'implicite, ne précise pas toujours la spécificité du lexique qu'il emploie, pour lui évident. Un premier malentendu peut s'installer d'autant que les élèves n'avancent pas tous au même rythme. D'aucuns regrettent que l'enseignement de l'HG dans les deux degrés aient été de plus en plus, trop, désincarné au détriment des apprentissages.</p> <p>Passer d'une rupture difficile bien que nécessaire à une rupture assumée. Construire un tuilage entre l'école et le collège sur les domaines déjà abordés par l'élève à l'école.</p> <p>L'oral peut être un moyen de faire surgir le « déjà là » acquis à l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tout d'abord une vraie prise en compte de l'oral par l'enseignant. Ce travail n'exclut pas l'attention portée à l'écrit. Il ne devrait pas y avoir de leçon sans au moins une phrase construite en autonomie par l'élève. Fabriquer des séances qui fassent sens pour l'élève. - Cela implique un travail précis sur les consignes et une explicitation des objectifs. - Le programme de 6^e permet de faire toute sa place aux rêves, aux voyages, aux récits de personnages, bref de trouver tout ce qui peut donner chair à un enseignement trop souvent conceptuel. Place au récit donc et à une bonne utilisation de documents dont le nombre ne doit pas être excessif. - Le questionnement du document est à soigner particulièrement (bannir des questions qui au final ne font que vérifier des éléments de compréhension, sans faire comprendre le document en lui-même). Dans tous les cas ne pas séparer contenus et démarches. <p>Tenir compte des rythmes d'apprentissage différents des élèves (pédagogie différenciée dont on parle depuis longtemps sans la mettre en place et en la redoutant toujours autant). Surtout cela suppose de pratiquer des évaluations. Evaluations diagnostiques pour tenir compte des différences de rythmes d'apprentissage. Les différents paliers du socle à valider permettront à l'entrée en 6^e de savoir les compétences acquises et/ou non acquises, ces dernières constituant un handicap auquel remédier.</p> <p>S'il y a des pratiques spécifiques en 6^e elles résident dans la nécessaire prise en compte des acquis, tant en termes de contenus que de démarches par les professeurs de 6^e dont la mission est de faire avancer les élèves vers le collège.</p> | <p>Propositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'histoire, la géographie et l'éducation civique vivantes au collège et tout particulièrement en 6^e où l'enthousiasme des élèves est grand. En utilisant tout le clavier pédagogique : le récit du professeur, l'oral des élèves, les documents iconographiques (y compris artistiques) ; donner de la chair aux faits, personnages, paysages, s'appuyer le goût de l'aventure, du voyage.... - Prendre en compte le fait que les notions de temps, durée, espace ne sont pas innées mais résultent d'un apprentissage souvent long du premier au second degré, et se fait à des rythmes différents par les élèves. Rendre visible les outils dont on dispose : frises et cartes, en tant qu'outils affichés matériellement, en tant outils que l'élève construit. - S'appuyer davantage sur ce qui se fait dans le premier degré (ce que sait l'élève, ce qu'il sait faire) et mettre en œuvre effectivement la différenciation pédagogique. Utiliser des évaluations diagnostiques tout au long de la 6^e. - Expliciter davantage les démarches en 6^e en s'appuyant notamment sur un vrai oral : favoriser les formulations et reformulations des consignes par les élèves par exemple ; travailler sur le lexique (les mots de l'histoire géographie et les mots courants). - Pratiquer un écrit autonome des élèves, modeste mais régulier pour qu'ils s'approprient le fait d'écrire. - Avoir des manuels plus conçus comme livre de lecture de l'élève - Faire des formations conjointes premier et second degré |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| DES PRATIQUES SPÉCIFIQUES EN CLASSE DE SECONDE ? | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Transition entre le collège et le lycée, elle est, dans la voie générale et technologique, une classe de détermination marquée par un taux de redoublement parfois élevé et un nombre de réorientations éventuellement important. En 1992, se mettaient en place les modules, dispositif particulier pour mieux répondre aux besoins et à la diversité des élèves. Plus récemment, dans le domaine disciplinaire, les programmes de géographie instituaient les études de cas tandis que les programmes d'histoire se déclinaient résolument dans la discontinuité chronologique.</p> <p>Dans la voie professionnelle, le BEP dans sa forme actuelle est un cycle de deux ans et ne peut donc pas être considéré comme une classe de détermination. Il apparaît plutôt comme une propédeutique vers le baccalauréat professionnel tandis que les modules visent prioritairement des compétences transversales pour des élèves « qui ont souvent connu des difficultés importantes au cours de leur scolarité antérieure ».</p> <p>1°) Mieux prendre en compte les acquis du collège. Faire évoluer certaines représentations professionnelles, souvent issues d'ailleurs d'une méconnaissance importante de ce qui est fait au collège et de ce qui est maîtrisé pour réussir l'épreuve du DNB.</p> <p>2°) Aider à construire les continuités et les ruptures.</p> <p>La nécessité d'une véritable continuité des apprentissages de la sixième à la terminale, inscrite dans les programmes, est clairement réaffirmée. Pour autant, la classe de seconde constitue bien une rupture par le passage du collège au lycée, et certaines ruptures sont également des paliers structurant la scolarité, à condition cependant que certaines clés soient véritablement données aux élèves et que ce passage soit pensé en termes d'accompagnement et de sécurisation.</p> <p>3°) Traduire concrètement, dans la mise en oeuvre des programmes, les spécificités évoquées.</p> <p>Dans ce domaine, la plupart des suggestions procèdent en réalité de la traduction dans les faits d'indications déjà largement présentes dans les textes.</p> | <p>1°) Mieux prendre en compte les acquis du collège.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un levier pourrait être le développement des rencontres entre les professeurs de collège et de lycée. Ces actions peuvent avoir un caractère systématique ou être ciblées sur des établissements particuliers. - échange d'informations (programmes, examens, compétences travaillées...), travail sur les thèmes communs, abordés au collège et au lycée. - Echanges sur l'évaluation : construction d'exercices en commun...On pourrait également y repenser les termes d'une évaluation diagnostique de début d'année, susceptible d'aider à construire une meilleure progressivité des apprentissages par la suite. - Réfléchir au passage entre l'éducation civique du collège et l'ECJS du lycée, notamment sur le plan méthodologique. <p>2°) Aider à construire les continuités et les ruptures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter « le métier de lycéen » en insistant sur deux évolutions importantes par rapport « au métier de collégien » : plus d'abstraction dans les enseignements, plus de travail personnel pour assurer la réussite. Une véritable réflexion doit être menée à cet égard sur les modalités et les finalités du travail en dehors de la classe. - Assurer une meilleure compréhension du fonctionnement de la 2de, de son calendrier spécifique notamment. Une attention particulière doit être portée aux élèves n'ayant pas obtenu de place en LP et sont affectés en seconde générale <p>3°) Traduire concrètement, dans la mise en oeuvre des programmes, les spécificités évoquées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas identifier la caractéristique principale du travail en lycée à une augmentation quantitative des connaissances, mais insister bien davantage sur le renouvellement des problématiques, la mise en relation des documents, la construction du regard critique et de l'autonomie... - Repenser la mise en oeuvre des études de cas en géographie, en insistant tout particulièrement sur la nécessité d'une véritable mise en activité des élèves, et la distinguer beaucoup plus nettement des études de documents. <p>Investir pleinement les modules et leur redonner leur signification originelle pour lutter contre des dérives parfois importantes. Porter une attention particulière à l'articulation nécessaire avec les autres dispositifs de 2de (aide individualisée, tutorat et centre de ressources), dans le cadre d'un véritable projet pédagogique.</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| DES PRATIQUES ET DES ÉVALUATIONS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE ET DE L'E.C.J.S. ? | |
|---|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Il ne s'agit pas d'une discipline (pas de formation universitaire spécifique) ; cet enseignement repose non seulement sur des notions et des connaissances, mais aussi sur des valeurs et des comportements, et déborde du cadre de la classe (en lien avec la vie de l'établissement et les pratiques sociales des élèves).</p> <p>Se dégagent donc quatre problématiques qui traversent cet enseignement depuis l'école maternelle jusqu'en classe de terminale de lycée : Comment mettre en adéquation l'acquisition des connaissances, l'adhésion aux valeurs et le respect des règles de comportement tout au long de la scolarité ? Quelles sont les caractéristiques de cet enseignement par rapport à d'autres cours ? Comment définir et diffuser les bonnes pratiques ? Comment évaluer cet enseignement ?</p> <p>école maternelle et élémentaire : L'EC s'appuie dans un premier temps sur une progression développant les règles du vivre ensemble. Puis en cycle 3, on aborde des thématiques liées au fonctionnement des institutions et de la vie en société. L'enseignement prend parfois la forme de « débat réglé » qui correspond le plus souvent à des échanges entre les élèves sur un sujet donné. Des intervenants extérieurs sont souvent sollicités. La trace écrite en fin de séance est peu utilisée, mais une synthèse orale vient souvent clore la séquence.</p> <p>collège : Une thématique récurrente est celle des droits et des devoirs, de l'élève mais aussi du citoyen. Deux dérives risquent d'apparaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une approche notionnelle abstraite - un glissement de l'éducation vers l'instruction civique, favorisé par l'évaluation de cet enseignement au DNB. <p>lycée : La situation est très contrastée selon les lycées. Pour les LEGT, l'ECJS éprouve des difficultés à se maintenir dans certaines classes, car une partie des enseignants dénie la spécificité de cet enseignement ou utilise l'horaire imparti à d'autres fins. La situation dans les LP est différente car ici souvent la nécessité de l'ECJS est primordiale et directement en prise avec le vécu des élèves. Sont évoqués aussi d'autres paramètres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la nécessité d'une formation spécifique des enseignants, - des finalités ciblées de l'ordre de la mise à distance des faits et d'une démarche raisonnée allant du « préjugé » au « jugé », - la relative difficulté à mettre en place un débat, - la méconnaissance institutionnelle des contenus réels de l'enseignement, - la nécessité d'une réintroduction d'une éducation aux médias. | <p>Il est souhaitable que l'éducation civique soit structurée autour de problématiques concernant les élèves, associant le plus souvent des acteurs issus de l'établissement (CESC) ou de la société civile proche.</p> <p>On insiste également sur la nécessité d'une vraie formation des professeurs à cet enseignement.</p> <p>Proposition 1 : Maintenir un horaire spécifique pour l'éducation civique et l'ECJS car cet enseignement contient un objet propre qui ne se résume pas à l'histoire et à la géographie.</p> <p>Proposition 2 : Organiser, à plusieurs échelles, le pilotage de cet enseignement : échelle nationale, échelle académique, échelle de l'établissement en y associant différents partenaires (par ex. l'IUFM, au niveau académique).</p> <p>Proposition 3 : Réguler cet enseignement par des actes institutionnels : concours de recrutement (épreuve orale sur dossier) et inspection.</p> <p>Proposition 4 : Faire participer les élèves au choix, et bien sûr au traitement des thématiques définies.</p> <p>Proposition 5 : Favoriser le lien entre l'enseignement, la vie scolaire et les pratiques sociales des élèves dans et hors de l'établissement.</p> <p>Proposition 6 : Programmer une progression hiérarchisée de cet enseignement, dans l'année et dans la durée des cycles, au sein d'un établissement, et entre les cycles, depuis la maternelle jusqu'en terminale de lycée.</p> <p>Proposition 7 : Que le cours d'éducation civique ou d'ECJS soit différent du cours d'histoire-géographie, pour tenir compte de la spécificité de l'éducation civique en privilégiant des « cours » structurés autour et par des « situations problèmes » dans le but de faire acquérir les connaissances nécessaires et de les mettre à distance selon une démarche raisonnée.</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| FAIRE ÉVOLUER LES PRATIQUES EN CLASSES D'EXAMEN | |
|---|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Les classes concernées par un examen ne portent pas sur les marges, mais sur un nombre substantiel d'élèves.</p> <p>Des points positifs : Ce sont des classes dans lesquelles le traitement intégral du programme est, en règle générale, effectué. Le professeur manifeste de la rigueur dans son enseignement, en termes de programmation, préparation, rigueur indubitablement liée à l'effet de l'examen. Une attention particulière est portée aux apprentissages liés à l'exercice ou aux exercices de l'examen (entraînements, fiches méthodologiques, conseils...). Enfin, les enquêtes de la DEPP montrent une maîtrise des connaissances jugée relativement bonne. L'effet mobilisateur de l'examen pour la mémorisation est incontestable.</p> <p>Des points plus discutables : Ces classes à examen sont souvent « en tension » avec une logique « exhaustiviste » du fait de la volonté de « tout » dire ou « d'en dire le maximum ». Les apprentissages liés à l' (aux) exercice(s) de l'examen laissent peu de place aux démarches individualisées des élèves. Dans ces conditions, on assiste souvent à une « standardisation » des cours : cours magistral, exercice type proposé à l'examen pour l'essentiel.</p> <p>Le bilan : Même si le constat est à nuancer selon les niveaux d'enseignement, c'est le professeur qui détient dans ces classes le monopole de la production du discours. Globalement on observe donc une passivité des élèves pour lesquels l'apprentissage essentiel consiste en une mémorisation des savoirs. Or un décalage très net se manifeste entre la masse d'informations abordées en cours et la faible restitution constatée dans les copies. Les élèves sont ainsi faiblement producteurs de discours argumenté.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler la forme du cours : <p>Des cours ou des moments de cours doivent être identifiés et assumés comme magistraux et d'autres identifiés et assumés comme particulièrement consacrés au travail d'apprentissage, largement autonome, des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Penser l'enseignement de la discipline dans le cadre d'une réflexion d'équipe disciplinaire <p>.En élaborant un projet disciplinaire dans l'établissement, en proposant des objectifs définis au niveau du cycle en termes de connaissances et de capacités, on soulage la classe à examen et on fait porter l'effort sur les apprentissages. Construction d'un projet disciplinaire par l'équipe de l'établissement afin de définir une stratégie concernant les apprentissages et intégrant leur progressivité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler sur l'évaluation. <p>La difficulté principale est bien l'articulation entre démarche pédagogique en classe et exercice de l'examen. L'élève n'est placé dans les situations de l'examen qu'à l'occasion des évaluations et peu dans les phases de formation c'est à dire durant le cours. Il convient de repenser à la fois le cours (cf. points précédents), le temps de l'évaluation (qui doit aussi être un temps de formation) et les exercices de l'examen (visent-ils vraiment les compétences de lecture ou d'écriture argumentée?). Reprendre et diffuser des copies d'élèves anonymées pour analyser l'évaluation par le correcteur et la production des élèves-candidats.</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| FORME ET RYTHMES DES ÉVALUATIONS AU COURS DE L'ANNÉE DANS LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Constats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence d'une véritable culture de l'évaluation chez les professeurs d'HG - Priorité accordée aux évaluations notées - Poids essentiel donné aux évaluations sommatives. L'idée de mesurer les progrès des acquis des élèves est souvent reléguée au second plan. Par ailleurs, les évaluations sommatives apparaissent très tôt comme une nécessaire mise en perspective d'examens futurs. Le modèle du DNB s'impose dès le début du collège. Le primat donné à ce mode d'évaluation s'accompagne fréquemment d'une absence de progressivité dans la difficulté des exercices proposés, le niveau d'exigence étant trop tôt très élevé. Les devoirs donnés sont lourds, denses ; l'oral est souvent délaissé au seul profit de l'écrit. - Les évaluations diagnostiques ou formatives sont peu utilisées et souvent dans la confusion. - On note encore le caractère ponctuel et aléatoire des évaluations, l'absence de liens entre elles. Le rythme des évaluations, comme leur forme, leur difficulté et leur utilité, n'est pas assez pensé. <p>La mise en place du socle commun peut aider à faire évoluer des pratiques... Elle doit permettre notamment de les envisager dans une continuité effective du cycle 3 à la fin du collège, par rapport à des critères souvent partagés. En ce sens, il conviendrait de renforcer le travail des équipes en histoire-géographie dans le second degré, de multiplier les rencontres entre équipes des écoles et des collèges.</p> <p>Des risques existent cependant. Il ne s'agit pas de bloquer les professeurs mais de les faire adhérer à cette réflexion sur l'évaluation. Or l'évaluation est au cœur de l'identité enseignante. L'autorité du professeur est en partie basée sur l'évaluation qu'il fait du travail des élèves. L'objectif n'est donc pas d'imposer de nouvelles pratiques par des discours qui pourraient heurter les professeurs mais d'organiser une réflexion collective qui puisse déboucher sur un renouvellement des pratiques à travers la production et l'utilisation d'outils opérationnels.</p> | <p>Aider les enseignants à mieux réfléchir à la réalité de l'activité de l'élève en HG, à repenser le statut de l'erreur, pour justifier l'intérêt de diversifier les modes d'évaluation en cours d'apprentissage et de les articuler entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler que l'entraînement est indispensable, (dans la classe et hors de la classe par le travail personnel), pour qu'un élève s'approprie et maîtrise savoirs, savoir faire et attitudes intellectuelles. - Demander aux professeurs de construire un itinéraire annuel associant apprentissages et modalités d'évaluation de leur acquisition, réelle ou supposée. La question de la remobilisation de connaissances plus anciennes, donc des conditions d'une véritable mémorisation, est à poser ici. - Amener les professeurs à mieux définir leurs objectifs et leurs critères d'évaluation et de mieux les partager avec leurs élèves... - prévoir des retours réguliers sur les évaluations, une fois celles-ci passées, ce qui est peu fait. <p>Des préconisations pour les personnels d'encadrement</p> <p>Clarifier au sein de l'institution, parmi les personnels d'encadrement, les objectifs poursuivis par chaque type d'évaluation en histoire-géographie, (diagnostique, formative, sommative ou certificative), les formes et les rythmes qu'elles peuvent prendre. Aider à la prise de conscience que le système est désormais piloté par les résultats grâce à l'évaluation.</p> <p>Construire et diffuser à destination des professeurs un discours institutionnel plus explicite et plus accessible sur l'évaluation et proposer systématiquement une réflexion sur celle-ci dans les textes officiels de cadrage (programmes et instructions, documents d'accompagnement). Définir beaucoup mieux les attentes de l'institution sur ce sujet de manière très concrète (fournir des exemples multiples et précis, associant objectifs d'apprentissage et exemples d'évaluation, envisageant leur diversité et leur progressivité).</p> <p>Aider les enseignants à mettre en place des itinéraires d'évaluation (par le conseil, les réunions d'équipe, la formation continue, le travail conjoint avec les chefs d'établissement, les sites académiques). Envisager ces itinéraires selon plusieurs échelles temporelles, de la séquence à l'année scolaire, sur le cycle 3, tout au long du collège, ce qui nécessite un travail collectif des équipes. S'inspirer des réflexions menées dans certains RAR, notamment autour de l'articulation école-collège.</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| LE DOCUMENT DANS LES ÉVALUATIONS : POURQUOI, COMMENT ? | |
|--|--|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Les échanges ont été organisés autour des questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'omniprésence du document dans les pratiques de classe se retrouve t-elle dans les évaluations ? - Pourquoi utilise t-on le document dans les évaluations ? (<i>Exigences des examens, efficacité, facilité d'usage ... ?</i>) - Que cherche t-on à mesurer avec une évaluation sur document(s) ? Que mesure t-on réellement ? Que faudrait-il mesurer ? - Quelles sont les conditions pour qu'une évaluation sur document(s) soit efficace ? (<i>Choix des documents - Questionnement et consignes : comment guider le travail des élèves ? - Place des documents dans l'évaluation ...</i>) <p>Il ne s'agit pas de renoncer à l'utilisation du document en cours mais bien de réfléchir à l'usage qui en est fait.</p> <p>Dans le premier degré, les pratiques de classe et d'évaluation s'appuient essentiellement, voire exclusivement, sur le document....Ce travail induit une réflexion sur les compétences à mettre en œuvre pour aborder un document.</p> <p>Si l'utilisation du document interroge c'est également parce qu'elle conduit à relever des informations qui ne peuvent prendre sens car elles ne sont que très rarement mises en perspective avec des connaissances que devraient avoir acquis les élèves en classe. Or, cette dérive relève davantage des pratiques enseignantes, de l'interprétation des textes officiels que des épreuves qui demandent aux élèves de « s'appuyer sur leurs connaissances » (Seconde partie de l'analyse de documents au D.N.B, aux épreuves des examens professionnels ...).</p> <p>Toutefois, il est à noter que les barèmes des épreuves permettent aux élèves d'obtenir une note moyenne sans mobiliser des connaissances et « encouragent » donc à « sacrifier » les savoirs. Par ailleurs, la mise à distance critique du document est évacuée.</p> <p>Les modalités d'approche du document sont « ritualisées » (en cours comme dans l'évaluation) ce qui condamne l'innovation et induit des pratiques identiques du « primaire à l'université »</p> | <p>Il est souhaitable que soit définie une progressivité de l'utilisation du document dans le premier cycle, voire sur toute la durée de la scolarité obligatoire.</p> <p>Cette réflexion pourrait déboucher sur la construction d'évaluations, en classe, davantage différenciées dans la mesure où des critères pour évaluer les différentes compétences seraient définis. Tous les élèves d'un même niveau doivent avoir atteint une même maîtrise de la compétence mais les étapes pour y parvenir peuvent et devraient être modulées selon le profil de l'élève (par exemple, des consignes différentes). Une réflexion sur les compétences (définition de compétences spécifiques à l'HG et de compétences transversales) et les paliers d'acquisition de ces compétences aiderait les enseignants dans ce travail.</p> <p>Il paraît urgent de sortir de l'ambiguïté qui entoure l'utilisation du document et de préciser ce que l'on attend de son utilisation lors des évaluations : évalue t-on des savoirs, des savoir-faire disciplinaires, des compétences, un raisonnement, ... ou tout cela à la fois ? Les attentes ne sont pas suffisamment précisées quant à ce que l'on attend d'un élève face à un (des) document(s) : procéder à un « simple » relevé d'informations ? Adopter la démarche de l'historien ou du géographe ? Avoir un rapport précis au document source ? La mise en œuvre de compétences et lesquelles ?... Une modification des épreuves des différents examens et donc des évaluations sommatives, à l'image de celle définie pour le baccalauréat S.T.G pourrait être un levier pour que les connaissances soient réellement évaluées et donc que l'utilisation du document retrouve un sens.</p> <p>Il serait intéressant de faire varier les formes d'évaluation au-delà de la forme « classique » (documents, questions, synthèse) ; ce qui conduirait à modifier les conduites de cours. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix par l'élève d'un « corpus » de documents pour répondre à une question posée et justifications de ce choix (favoriser le travail d'écriture, « activer » ses connaissances). - Analyse par l'élève d'un document unique sans questionnement de manière à mettre en évidence la maîtrise de la démarche du traitement d'un document autrement que par un questionnement souvent très fragmenté. |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| LES CROQUIS ET LES SCHÉMAS DANS LES ÉVALUATIONS | |
|---|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Les postulats de départs : Les croquis et schémas sont une partie intégrante de l'enseignement de la discipline car ils constituent des formes spécifiques de langage qui sont nécessaires au raisonnement géographique et historique et participent à l'acquisition d'une culture géographique, à une formation à l'esprit critique par rapport à la carte. Ils doivent donc faire partie intégrante des enseignements disciplinaires, et doivent faire l'objet d'évaluations ou être utilisés dans les évaluations (par les enseignants et/ou par les élèves) pour vérifier la maîtrise par ces derniers de ces formes de langages, ou bien encore, la maîtrise des notions et des raisonnements disciplinaires que ce langage traduit.</p> <p>Constats :</p> <p>Des pratiques d'évaluation à tous les niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autour de l'identification, du repérage et de la localisation (mémorisation de repères géographiques, croquis de paysage). - Des pratiques de croquis en réponse à un sujet (elles évaluent la capacité à reproduire une démarche sur un nouveau cas). Se rencontrent du collège au lycée et en LP - Des pratiques d'explication et de raisonnement (Elles évaluent la capacité à produire un document original et porteur de sens à partir de sources variées ou de connaissances). Cette pratique a été peu abordée par l'atelier et est peu répandue dans les classes. Les SIG sont un outil fort pertinent pour conduire l'étude. <p>Peu de réflexion sur la progressivité des apprentissages sur le croquis dans les équipes d'établissement. Lorsque cette réflexion existe, elle concerne essentiellement les compétences mises en œuvre autour de la construction de la légende.</p> <p>La construction de croquis reste sous représentée dans les apprentissages et les évaluations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - considérée comme chronophage par les professeurs - assurée à 80% par des professeurs qui sont des historiens et qui considèrent que cette pratique relève de la géographie. - petit nombre de croquis problématisés dans les manuels <p>Les évaluations dérivent souvent vers la reproduction de croquis appris par cœur, qui ne correspondent que rarement à la problématique soulevée par le sujet</p> | <p style="text-align: center;">OBJECTIFS D'AMELIORATION</p> <p>Que les élèves maîtrisent davantage le langage du croquis dès le collège, et pour cela :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harmoniser les apprentissages au premier degré de façon à ce que les élèves qui arrivent en sixième aient tous abordé l'ensemble des questions du programmes et les compétences qui leurs sont liées. - Obtenir des enseignants que les productions de croquis qu'ils demandent en évaluation soient une réponse organisée à un sujet et non une simple reproduction d'un croquis réalisé en classe, ou d'un croquis du manuel. - Faire percevoir aux enseignants la nécessité d'une progressivité dans les apprentissages depuis le croquis de paysage jusqu'au croquis d'analyse spatiale qui peut être construit suite à une étude via un SIG. - Inciter les enseignants à passer d'une forme de discours à une autre forme. - Que les TICE soient utilisées de manière plus systématique dans les apprentissages de construction de croquis. - Que la dimension citoyenne de l'approche des croquis soit mieux perçue par les enseignants et qu'ils en fassent prendre conscience aux élèves. <p style="text-align: center;">PROPOSITIONS</p> <p>Renforcer la formation des enseignants sur la construction de croquis,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dès l'université par des réalisations plus fréquentes en particulier en histoire ; - En formation professionnelle initiale et continue en mettant un accent plus fort sur la formation didactique liée au croquis, et là encore, en donnant une place plus importante au croquis, en particulier en histoire. <p>Clarifier la progressivité des apprentissages liés au croquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégrer la réflexion sur cette progressivité dans les liaisons (école/collège; collège/LP ; collège/lycée) - Insister sur cette progressivité lors des réunions d'équipes à l'occasion des journées d'inspection. Insister pour qu'elle s'appuie tant sur des apprentissages en histoire qu'en géographie. Inviter les professeurs à proposer à leurs élèves des évaluations intégrant des croquis en histoire. <p>Clarifier la place du croquis dans les examens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition claire des finalités du croquis, et des critères d'évaluation. <p>Quid d'une épreuve de croquis au DNB (en géographie ou, en histoire</p> |

Faire évoluer les pratiques d'enseignement

16 ateliers

| QU'ÉVALUER DANS LES EXAMENS TERMINAUX ? | |
|--|---|
| Constats – Objectifs de progrès | Propositions |
| <p>Constats (déjà évoqués lors du colloque de 2002) : le problème de l'exhaustivité qui s'exprime dans les attentes des correcteurs et leur notation ; la centration de l'évaluation sur l'accumulation factuelle au détriment de la mise en œuvre de raisonnements et de l'intelligibilité des situations. L'atelier posait également un certain nombre de questions en particulier sur la pertinence de ce que nous évaluons dans les examens et sur le rapport entre examens et acquis d'une formation.</p> <p>« Qu'évaluer ... ? » La réponse se trouve dans les définitions des épreuves par l'institution qui tient par ce biais un discours sur les finalités de la discipline à destination des professeurs et des élèves. Si le mot connaissances est bien présent dans les épreuves, il n'en va pas nécessairement de même avec les compétences, les capacités, les aptitudes et les attitudes. Ce vocabulaire nécessite encore des clarifications et pour l'instant n'est pas bien pris en compte dans les épreuves elles-mêmes. De façon générale, c'est le rapport entre les examens terminaux et ce que les élèves ont pu acquérir réellement dans leur formation qui est au cœur de la réflexion sur les examens.</p> <p>Comment faire mieux coïncider le niveau d'exigence des correcteurs et les acquis (réels) des élèves ? Même avec des corrigés détaillés, critériés et barémés, de nombreux correcteurs ont une représentation de la copie « idéale » par rapport à laquelle ils évaluent en retranchant des points. Le problème est donc moins dans la présence ou non des critères de correction que dans leur appropriation par les enseignants.</p> <p>Comment faire en sorte que les examens évaluent une formation ? Un examen évalue-t-il une formation ou un niveau de connaissances, de compétences acquises ? Dans le cas le plus courant pour nos disciplines où les épreuves valident la formation, en tous cas en formation initiale, la question des écarts entre contenu de formation et contenu des épreuves est posée aux concepteurs de sujets comme aux correcteurs des copies.</p> <p>Comment assurer une progressivité des exigences dans les examens successifs ? Constat d'une insuffisance de réflexion sur la gradation des difficultés dans les apprentissages qui devraient se retrouver dans les exigences aux examens. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les épreuves que passe un élève de BEP, avec celles du DNB qu'il a passées deux ans en amont dans sa scolarité...</p> | <p>Propositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - encourager dans le courant de l'année, un travail d'équipe, au sein des établissements, pour aider à mieux hiérarchiser ce qu'il faut évaluer et s'approprier les critères d'évaluation - proposer des sujets qui au lieu d'interroger des corpus documentaires, interrogent un seul document ou deux, comme dans les épreuves de STG. - dans le DNB, poser une ou deux questions de connaissances « sèches » (sans passer par le document) sur le sujet à traiter en amont des questions sur les documents. - généraliser au bac général l'esprit de l'épreuve de STG (approche globale du document et une partie interrogeant des connaissances fondamentales) <p>Enfin, une question reste posée et elle est sans aucun doute fondamentale pour l'évolution de l'évaluation des acquis des élèves : peut-on prendre en compte le travail de l'année et introduire une forme de contrôle continu ou en cours de formation ?</p> |