

Conseils pratiques pour la prise de poste des professeurs contractuels en Histoire-Géographie

VADEMECUM 2023-2024

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 ainsi que pour l'EMC notamment en collège.

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.

Les IA-IPR d'Histoire-Géographie

Catherine BARRUEL-KHODJA catherine.barruel-khodja@ac-lyon.fr

Marie-Laure JALABERT marie-laure.jalabert@ac-lyon.fr

Véronique JULIEN veronique.julien@ac-lyon.fr

Christophe MONTEZ Christophe.Montez@ac-lyon.fr

Nathalie PERROT nathalie.perrot@ac-lyon.fr

Sophie RICHERD sophie.richerd@ac-lyon.fr

Catherine VERCUEIL-SIMION catherine.vercueil-simion@ac-lyon.fr

1. Professeur, un métier qui s'apprend : des compétences à développer

D'après le [Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#), BO n°30 du 25 juillet 2013. Ce référentiel de compétences a plusieurs objectifs :

- affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession
- reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice
- identifier les compétences professionnelles attendues.

Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue.

Il sert de grille de lecture des gestes professionnels de tout enseignant lors de l'observation en classe.

Des compétences communes à tous les personnels de l'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation	1. Faire partager les valeurs de la République
	2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves	3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
	4. Prendre en compte la diversité des élèves
	5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
	6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
	7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
	8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative	9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
	10. Coopérer au sein d'une équipe
	11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
	12. Coopérer avec les parents d'élèves
	13. Coopérer avec les partenaires de l'école
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	

Des compétences communes à tous les professeurs

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune	P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
	P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
Les professeurs, praticiens experts des apprentissages	P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
	P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

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

2.1. L'acquisition de savoirs : des finalités culturelles

Premier objectif la construction d'une culture partagée par tous les élèves : repères historiques et géographiques mais aussi des savoirs littéraires, artistiques, scientifiques, juridiques, etc....

À l'aide des programmes mais aussi des **documents d'accompagnement** (fiches Eduscol) : **trier, sélectionner les informations à retenir, s'interroger sur les choix de contenus à effectuer afin de construire des séquences et séances problématisées**. Il convient en effet d'éviter l'encyclopédisme 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.

2.2. L'acquisition de savoir-faire : des finalités « techniques »

L'apprentissage des compétences et démarches propres à l'historien/au géographe. Ces savoir-faire disciplinaires comme « Se repérer dans l'espace », « Se repérer dans le temps », etc... et transdisciplinaires comme « Raisonner », « Ecrire », « S'exprimer à l'oral », « Faire des croquis » etc... sont appelés « **compétences** » au collège et « **capacités et méthodes** » au lycée. Ils figurent toujours **en introduction des programmes, au collège comme au lycée**.

Il est indispensable de **penser la progression** des compétences à acquérir : identifier une ou deux compétences par chapitre, le niveau d'acquisition de la compétence et combien de fois elle sera travaillée dans l'année, voir le cycle et la scolarité. Des descripteurs de compétence et leur niveau d'acquisition sont disponibles sur le site académique.

Les fiches de préparation d'un cours doivent faire apparaître, là où les compétences travaillées, les notions à acquérir, les activités et exercices associés **au collège comme au lycée**. Le travail sur les capacités/compétences « complexes » (production d'écrits de synthèse par exemple) doit être conduit prioritairement en classe.

2.3. L'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** (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 », « s'exprimer à l'oral ». Toutes les démarches de projet permettent, dans le cadre de l'enseignement d'Histoire-Géographie et de l'enseignement Moral et civique, d'acquérir ces compétences.

3. Les ressources pour enseigner en Histoire Géographie et EMC

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**.

3.1. Les programmes et textes officiels

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 et 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).

Retrouvez **tous les programmes** de collège et lycée et **les accompagnements de programmes** sur le site Eduscol, <https://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-ressources-et-evaluations.html>.

- **Programme et ressources Histoire-Géographie au collège**

https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72

<https://eduscol.education.fr/260/histoire-et-geographie-cycle-3>

https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4?menu_id=75

<https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>

- **Programme et ressources en Histoire-Géographie au lycée**

<https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>

- **Enseignement de Spécialité (HGGSP) en Première et Terminale**

<https://eduscol.education.fr/1676/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-geopolitique-et-sciences-politiques-voie-g>

- **Modalités et épreuves du baccalauréat 2024** (voies générale et technologique)

<https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-baccalaureat-general-10457>

En histoire géographie, les élèves sont évalués sur la base du contrôle continu en 1^{ère} et Terminale.

En HGGSP : les élèves sont évalués sur la base du contrôle continu s'ils abandonnent en fin de 1^{ère} et sur une épreuve écrite de 4h en fin de terminale s'ils ont poursuivi l'enseignement.

GRAND ORAL : les élèves peuvent choisir l'HGGSP pour le grand oral.

- **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} (entrée en vigueur à la rentrée 2018 – B.O. du 28 juillet 2018)

Les repères annuels de progression en enseignement moral et civique offrent une référence commune et doivent permettre d'aborder de façon équilibrée les connaissances et compétences tout au long des trois années de chaque cycle.

Les programmes de lycée pour les classes de seconde et première (entrée en vigueur rentrée 2019) et terminale (en 2020). L'EMC au lycée est majoritairement affectée aux professeurs d'histoire-géographie mais des collègues d'autres disciplines peuvent se le voir attribuer.

Afin de 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.

<https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4>

3.2. Portails, sites et ressources

Chaque académie possède un site disciplinaire histoire-géographie : **le portail académique d'histoire géographie de Lyon**, [CAN@BAE](#) 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 Eduscol histoire géographie](#) permet de se former (articles scientifiques), de s'informer (documents institutionnels, programmes et accompagnement), d'actualiser ses connaissances et ses pratiques. Il recense aussi de nombreux scénarios pédagogiques de toutes les académies.

Le portail [EHNE](#) porté par Sorbonne Université, propose des articles scientifiques en histoire, écrits et expertisés par des universitaires, en libre accès pour l'enseignement en lycée

Le site [Géoconfluence](#) en partenariat avec l'ENS de Lyon propose des articles scientifiques en géographie.

Le site [LIPE](#) porté par l'Université de Nantes propose des outils pour enseigner.

La **documentation photographique** propose des synthèses sur des sujets d'enseignement. Elle est disponible soit en établissement, soit à la bibliothèque de l'INSPE.

3.3. Les manuels

Les manuels scolaires constituent un **outil pratique** pour aider à construire séances et séquences. Ils proposent une banque de documents et de mises au point pratiques et conséquentes ; ils demeurent aussi **un support partagé avec les élèves (existant aussi en numérique)** et permettent l'articulation avec le travail à la maison. Attention toutefois : les manuels scolaires sont des propositions faites par des éditeurs privés ; ils peuvent être pertinents 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 le point 1 ci-dessus).

4. Pour une gestion de classe efficace dès la prise de fonction

La gestion de classe ne se résume pas à gérer des comportements d'indiscipline.

Elle consiste surtout à prévenir l'émergence de ces comportements et à établir un climat propice à l'apprentissage, qui nécessite une réflexion, un travail à effectuer en amont.

Différents pédagogues ont travaillé sur des schémas, en voici un exemple ci-contre :



Les « Cinq composantes de la gestion de classe » de O'Neil & Stephenson (2011)

4.1. L'établissement d'attentes claires

Dès les premiers moments, l'enseignant devient un référent, un modèle. Sa posture et son positionnement vont conditionner la maîtrise du groupe classe et son enseignement. Il doit **agir de façon professionnelle et répondre à des obligations institutionnelles pour lesquelles sa responsabilité pénale est engagée.**

1^{ère} obligation : faire l'appel et appliquer les modalités de notification des absences en place dans l'établissement.

2^{ème} obligation : ne jamais laisser sortir les élèves avant la fin d'un cours. Pour les sorties exceptionnelles de cours, se référer au règlement intérieur.

Se limiter à quelques règles afin d'être en mesure de les faire appliquer : *Dire ce que l'on va faire, faire ce que l'on a dit.*

Mettre en place des rituels qui doivent conduire au calme, préalable nécessaire au début du cours.

4.2. Le développement de relations positives entre les élèves et avec le professeur

Si possible, préparer la classe pour accueillir les élèves et discuter avec eux.

Toujours se montrer **respectueux envers les élèves** : **s'interdire tout propos humiliant** et ne pas pratiquer l'humour.

Les élèves sont avant tout des adolescents en construction (ils se cherchent encore, n'ont pas tout démontré, voir en eux des adultes en devenir).

Veiller à ce qu'il règne une atmosphère positive, favorable aux apprentissages : maintenir un sentiment d'équité, éviter les injustices.

4.3. La gestion efficace des ressources : le temps, l'espace, le matériel et les ressources humaines

Temps : À chaque cours, rappeler le déroulement de la séquence, présenter l'objectif de la séance et le temps prévu pour réaliser les principales activités = « maître du temps ». Terminer la séance impérativement.

Espace : Placer les tables et les chaises en fonction des activités proposées et de façon à pouvoir se déplacer aisément et régulièrement partout dans la classe. La proximité de l'enseignant peut limiter plusieurs comportements inappropriés. Il est possible aussi d'établir des plans de classe : cela peut être un instrument efficace de prise ou de reprise en main d'un groupe classe.

Matériel : S'assurer que l'ordinateur et le vidéoprojecteur sont fonctionnels, vérifier que les logiciels sont présents.

4.4. La planification et l'animation des cours de manière à capter et maintenir l'attention des élèves sur la tâche

Bien connaître le contenu de son cours et être en mesure d'expliquer où il s'inscrit dans la progression des apprentissages prévus au programme.

Varié les activités proposées afin de rejoindre le plus grand nombre d'apprenants.

Conduire une séance efficace et dynamique, rythmée et sans temps mort.

Adopter un regard critique par rapport aux activités proposées. L'enseignant doit s'assurer que celles-ci ont du sens pour les élèves et qu'ils seront capables de les réaliser. Il doit également leur démontrer l'importance de réaliser les activités d'apprentissage prévues : cela aura une incidence sur leur motivation.

Renforcer les comportements d'engagement comme la participation à une discussion, la formulation d'une question pertinente, la réponse à une question posée, les lectures faites, etc...

Anticiper sur les difficultés pour éviter les décrochages. Il est fondamental pour un enseignant de ne pas mettre un élève en difficulté à l'oral (élève timide ou dyslexique, les problématiques de l'estime de soi et du regard des autres sont fondamentales à l'adolescence).

4.5. La gestion de la classe

Agir dès qu'un comportement inapproprié survient : intervenir d'abord discrètement pour recadrer un élève sans perdre ni l'attention du groupe ni la dynamique du cours.

Si la situation persiste, rappeler la règle ou réitérer vos attentes en donnant des consignes courtes, claires, observables, positives. Éviter les affrontements et l'escalade verbale.

Si la prévention ne suffit plus il faut passer **à la sanction**. 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 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**. Il faut donc hiérarchiser les faits et les responsabilités afin de ne pas tomber dans une inflation des punitions.

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

Conclusion :

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 aussi un travail de « longue haleine » qui nécessite des remises en question et une grande capacité d'adaptabilité.

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)**. Surtout ne jamais rester seul !

5. Séance / Séquence / Programmation / Progression : de quoi parle-t-on ?

5.1. Éléments de définition

Une **séquence d'enseignement** est un « ensemble 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 ». On peut considérer qu'une séquence correspond généralement à l'échelle d'un chapitre ou d'un thème.

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.

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

Pour **garantir 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 en histoire, géographie et EMC).

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 » 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.**

5.3. Pourquoi et comment établir une progression ?

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

Par exemple pour la compétence **identifier un document**, il est possible d'envisager cette progression :

Identifier un document, exemple Cycle 3- Cycle 4

Niveau 1 – fin de 6ème

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

Niveau 2 – fin de 5ème

- L'élève doit être capable de formuler une ou deux phrases proposant une identification plus complète du document reprenant tous les éléments identifiés (niveau 1) et en ajoutant la nature et la source.
- L'élève doit être capable d'associer la nature à un mode de lecture, le titre au sens général du document, la date en lien avec le chapitre.

Niveau 3 – fin de 4ème

- L'élève doit être capable de commencer à replacer le document dans son contexte et repérer l'intérêt des informations complémentaires pour expliciter le sens général du document.

Niveau 4 – fin de 3ème

- 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, éventuellement critique, du document.

Ainsi plusieurs questions simples peuvent être posées lors du processus de construction d'un cours :

- Quelles(s) compétence(s) (« capacités et méthodes au lycée ») travailler ?
- A quelle échelle ? Celle de la séance ? Celle de la séquence ?
- Quelle évaluation pour en vérifier l'acquisition ?

6. L'évaluation

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).

6.1. 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 un travail.

L'évaluation formative, réalisée en cours de formation, permet d'explicitier auprès des élèves les objectifs à atteindre.

L'évaluation formatrice conduit les élèves à s'autoévaluer, à se positionner dans la progressivité des compétences de sorte qu'ils deviennent ainsi davantage acteurs de leurs apprentissages.

L'évaluation au fil de l'eau consiste à évaluer la progression des compétences des élèves au fur et à mesure de la séance en classe.

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

L'évaluation sommative intervient généralement à la fin d'une séquence. L'élève a été préalablement informé 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 des compétences consiste à mesurer le degré d'acquisition (très satisfaisant, satisfaisant, fragile, insuffisant) :

Les compétences du collège sont énoncées dans les programmes en lien avec **le socle commun**

<http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>

les capacités et méthodes pour le **lycée** au début du programme.

Ce mode d'évaluation offre l'avantage d'identifier plus clairement les réussites et les difficultés des élèves. Pour être mise en œuvre de façon efficace, l'évaluation des compétences nécessite **d'avoir préalablement établi une progression des apprentissages et de les avoir travaillées en classe**. Les équipes pédagogiques des établissements peuvent disposer de grilles auxquelles elles ont déjà réfléchi.

L'évaluation chiffrée de 0 à 20 est traditionnelle mais elle doit susciter le questionnement de l'enseignant à propos de la valeur réelle de la note attribuée, et de ses effets sur la progression de l'élève.

6.2. Corriger et remédier

Avant tout, ne pas oublier qu'un enseignant évalue des travaux, des productions écrites ou orales mais **pas l'individu** qui les a réalisés. Il doit se montrer **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 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 souligner l'erreur ou la barrer sans indiquer en quoi elle constitue une erreur et surtout de porter des commentaires lapidaires.

En classe, la correction d'une évaluation peut revêtir différentes formes, on peut ainsi :

- prévoir un temps préalable de prise de connaissance des annotations portées sur les copies,
- procéder à un corrigé collectif intégral (souvent chronophage et inutile) ou bien à un corrigé collectif sur une compétence ou encore proposer un corrigé différencié en composant des groupes sur des tâches différentes,
- réaliser un corrigé écrit ou oral, utiliser le numérique

- faire intervenir les élèves et / ou leur demander de retravailler des points de leur copie (auto-correction) ou organiser un corrigé où les élèves échangent leurs copies ou mettre 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 telles une mauvaise lecture, une incompréhension de la consigne, une maîtrise fragile de la compétence, un manque de connaissances, etc...

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

7. Les démarches didactiques et pédagogiques en Histoire-Géographie

Les programmes d'Histoire-Géographie préconisent de développer **un enseignement vivant, concret qui favorise la réflexion, l'intérêt et la curiosité des élèves.**

7.1. 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.** 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 », qui sera analysé en profondeur,

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 : **il doit limiter les supports (3-4 maximum par séance, avec des statuts variés)**, et **l'enseignant doit utiliser d'autres modalités pédagogiques**, par exemple des **temps de cours dialogué, des récits, des descriptions ou des explications.** En parallèle, les travaux en autonomie réelle, sur des **tâches complexes** (production d'écrits de synthèse par exemple) doivent être au cœur des apprentissages. Par écrit nous entendons : les croquis, les schémas heuristiques, les paragraphes...

On retiendra ainsi qu'il faut mobiliser **moins de documents** et réaliser moins de tâches simples comme le seul prélèvement d'informations **mais travailler l'ensemble de la compétence analyser et comprendre un document** à partir d'un questionnement ou d'une consigne qui permet aux élèves d'exercer leur esprit critique.

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

La démarche inductive suppose de partir d'une « **étude de cas** » pour aller vers une mise en perspective. Elle **articule le particulier au général.** Les principes de la démarche inductive sont les suivants :

- elle est menée (plutôt) à une **grande échelle (locale ou régionale)**
- l'objet n'est pas étudié seulement pour lui-même mais **est contextualisé, 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** (vous pouvez utiliser celles du manuel mais aussi prendre en compte le milieu local lorsque c'est possible).
- **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 filer l'étude de cas sur 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.

Voir la **fiche ressource** « Etude de cas »

https://media.eduscol.education.fr/file/college/59/9/College_Ressources_HGEC_5_Geo_01_DetC_Cas_152599.pdf

7.3. Des démarches spécifiques au lycée depuis 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 méthodes et capacités dans la construction de séances et séquences
- **construire une progression** des apprentissages.

- **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 ».

Le professeur en classe...	L'élève en classe...
« parle », raconte, développe une idée...	prend des notes : sélectionne les informations à retenir et donc se concentre
veille à la clarté de son propos (vocabulaire adapté) et évite l'implicite	formule / reformule
utilise des supports	note les références pour pouvoir les retrouver
dispose d'un plan clair et conduit une démonstration intellectuelle	formule des hypothèses, fait des liens avec ses propres connaissances
offre des temps de pause pour s'assurer de la compréhension des élèves et répondre à leurs questions	pose des questions, demande des clarifications, donne son point de vue et dit ce qu'il a compris
accepte des temps de silence pour permettre la prise de notes, la reformulation	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**. L'élève doit avoir accès à la méthodologie pour être dans une écoute active.

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

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

Ce que dit le programme	Idées à retenir pour la mise en application
« Deux à quatre points de passage et d'ouverture sont indiqués pour chaque chapitre » [des programmes d'histoire]	Tous les PPO préconisés dans un chapitre doivent être travaillés avec les élèves
« 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. »	Le professeur décide <ul style="list-style-type: none"> - du temps consacré à chaque PPO - de la démarche qu'il adopte - de modalités de travail retenues Les PPO permettent une assez grande liberté dans les démarches d'apprentissage. Penser notamment au travail des compétences de l'oral .

« Il s'agit d'initier les élèves au raisonnement historique »	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.
« Les PPO mettent en avant des dates-clés, des lieux ou des personnages historiques (...) ils confèrent à l'histoire sa dimension concrète. »	Il s'agit d'une histoire « incarnée » par la convocation d'acteurs individuels et collectifs, proposant aussi des repères chronologiques .
« (Les PPO) ne sauraient toutefois à eux seuls permettre de traiter le chapitre »	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 .

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
- de 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** », la démarche géographique multiscalaire) et **une prise de conscience civique** : « faire comprendre aux élèves que (...) **comme futurs citoyens**, ils auront à agir dans un monde et une France en 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,
- soit comme **une sous-partie distincte** de manière à faire ressortir l'articulation entre les échelles.
- au début ou à la fin du thème.

- **Le contrôle continu en classe de première et de terminale pour l'évaluation au baccalauréat de l'histoire géographie et de l'EMC enseignés dans le tronc**

Depuis la rentrée 2021, les élèves sont évalués par le contrôle continu sur les moyennes annuelles des résultats obtenus au cours du cycle terminal. Les professeurs doivent ainsi intégrer leurs modalités d'évaluation au fil de l'année dans une réflexion concertée et **progressive**, les inscrire dans un cadre national, garant d'une qualité reconnue et partagée.

Ils proposent à leurs élèves différents types d'exercices parmi lesquels on trouve **la réponse à une question problématisée, l'analyse de document(s), la réalisation d'une production graphique**.

Dans la voie technologique, il s'agira de **questions** évaluant **les questions obligatoires** du programme (A), et **d'analyse de document(s)** relatif(s) à **chacun des deux sujets d'étude au choix** (B).

La banque nationale de sujets (BNS) offre aux professeurs des supports d'évaluation qu'ils peuvent exploiter pour des devoirs en temps limité, qu'ils proposeront à leurs élèves dans le cadre du contrôle continu en **respectant la progressivité des apprentissages** dans la notation.

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

Il 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} et de **6h** en terminale.

Il s'agit d'un **enseignement pluridisciplinaire** (Histoire, Géographie, Géopolitique, Sciences politiques) 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...

Les programmes de la classe de première et terminale sont organisés en 5 ou 6 thèmes, chacun correspondant à 24-25h d'enseignement.

La présentation de chaque thème se compose :

- d'une introduction qui met en place les enjeux et problématiques de ce thème,
- de 2 axes articulés à l'introduction du thème,
- de jalons à traiter uniquement dans la perspective de l'axe,
- d'un travail conclusif qui reprend l'ensemble des approches.

L'enseignement de spécialité abandonné en fin de classe de première sera évalué en contrôle continu. Pour la classe de terminale, l'enseignement de spécialité est évalué lors des épreuves terminales du baccalauréat : une évaluation nationale à l'écrit au mois de mars et le Grand oral au mois de juin.

8. La trace écrite

L'organisation de la 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.

8.1. La trace écrite : pour quels objectifs ?

Il convient de rappeler que passer par l'écrit permet de construire sa pensée et que développer la maîtrise de la langue demeure une exigence essentielle en Histoire et Géographie (cf. socle).

La trace écrite a donc pour objectifs essentiels d'apprendre et mémoriser des connaissances, de s'approprier des démarches propres à la discipline, de restituer et synthétiser des informations.

8.2. La trace écrite : comment ?

La forme

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

Dans la rédaction, il faut privilégier les phrases courtes et simples, avec un vocabulaire précis.

Il est nécessaire que la trace écrite soit prise dans son intégralité (reprise en cas d'absence des élèves).

→ Importance du choix d'un support adapté et 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 travailler la trace écrite en fonction du niveau des élèves :

- au collège, en classe de 6^e et 5^e, il est utile d'écrire la totalité de la trace écrite au tableau. Par la suite, progressivement, les élèves apprennent à noter sous la dictée. Il est indispensable de faire collaborer les élèves à la rédaction de cette trace écrite, écouter et prendre en compte leurs propositions.

- au lycée, la trace écrite s'élabore à travers l'apprentissage de la prise de notes et aussi par des traces écrites réalisées en autonomie par les élèves.

Il est nécessaire de la faire varier et progressivement de la faire construire par les élèves. Une trace écrite peut être un schéma, un croquis, une carte, une carte heuristique, un texte, des documents annotés...

Le fond

Une trace écrite structurée à partir d'un plan de cours cohérent en réponse à une problématique.

Elle doit mettre en évidence les éléments fondamentaux de la leçon : repères, notions et mots-clés.

Elle permet 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...)

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 ou le report à la maison. L'intérêt pédagogique d'un texte à trous ou celui du recopiage d'un résumé vidéo projeté reste limité.

- Privilégier plutôt **la trace écrite élaborée à partir du travail des élèves**, soit au fur et à mesure de l'avancement de la séance, soit sur un temps spécifique. **Les élèves doivent être auteurs de la trace écrite. Dans tous les cas, l'enseignant reste celui qui valide ce qui est noté.**

9. Pratiquer la différenciation pédagogique

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 ».

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 reprendra ici la typologie des formes possibles de différenciation présentée dans la note de l'IFE.¹

9.1. La différenciation par les contenus

Il s'agit de partir d'un ensemble de connaissances que tous les élèves 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 classe de 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...).

Une autre modalité de différenciation des contenus consiste à proposer aux élèves ayant dépassé le niveau d'exigence requis de **bénéficier de documents complémentaires.**

Il est aussi possible de **proposer des exercices plus ou moins étayés aux élèves en fonction des difficultés** qu'ils éprouvent dans la réalisation d'une tâche (par exemple des éléments de légende pour une tâche cartographique). 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.

9.2. La différenciation par les productions d'élèves

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. La confrontation de formes plurielles pour témoigner d'un même phénomène (comme peuvent l'être un croquis de synthèse et un développement construit) peut aider les élèves dans la maîtrise des différents langages.

9.3. 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 **la composition de groupes d'élèves** qui peuvent avoir plusieurs types d'objectifs (groupes de projets différents, de besoins, 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 de faciliter ces modalités de mise en activité.

9.4. 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...

¹ 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>