

# Progresser en histoire

## La question des compétences et de leur évaluation

Progresser, pour le dire simplement, c'est exercer des compétences toujours plus complexes : de la connaissance de phénomènes (événements, dates... ) dont l'évaluation se fait habituellement par restitution de mémoire, à leur interprétation par analyse, synthèse, jugement... dont l'évaluation (de la correction magistrale à l'autocorrection en responsabilité) exige l'élaboration d'un produit, en passant par l'utilisation d'outils de travail et de pensée de la discipline dont l'évaluation (par un plus instruit / par soi-même) réclame des résultats validés.

La didactique de l'histoire propose des modes d'enseignement-apprentissage qui ont renouvelé la leçon magistrale-dialoguée transmettant des faits, des dates, des explications... que les élèves restituent dans la copie via les notes de cours ou les résumés du cahier pour l'obtention d'un accessit.

En ce qui concerne la progression dans les compétences de connaissance, de compréhension, d'analyse, de synthèse, de jugement... dont les plans d'études contemporains demandent le développement au titre "d'esprit critique", par l'enseignement de l'histoire, la didactique peine encore à proposer des dispositifs véritablement explicites. Elle peine aussi à proposer les démarches d'évaluation et d'autoévaluation (porteuses d'un esprit critique applicable en soi, hors des exercices scolaires) sur les compétences qui ouvrent à la compréhension du monde et à l'interprétation des relations passé-présent. Ce dossier montre où en est la didactique à ce sujet, au moins à travers quelques aspects, et propose quelques jalons vers un référentiel de compétences en histoire enseignée.

. Progresser : la "zone proximale de développement" de Vygotski	2
. Progresser en histoire enseignée : introduction, principes	3
. Un exemple de progression entre un test de connaissance et une démarche heuristique	8
. Les groupes de capacité et la "gradation" au XIXe siècle (Girard à Fribourg)	9
. Référentiel de compétences : l'exemple du PISA en compréhension de la lecture	10
. "Référentiel (de compétences)" dans un dictionnaire de pédagogie (2007)	11
. Evaluer une compétence : les "situations d'intégration" en histoire enseignée (UCL Louvain-la-Neuve 2002)	13
. Les 7 "objectifs d'apprentissage" du plan d'études genevois pour le CO (1999-2007) (L'évaluation des modes de pensée et des objectifs d'apprentissage, l'autoévaluation récapitulative... )	16
. Propositions de progressions par le GDH (2002)	24
. Tableau de progressions possibles au sec. I en histoire enseignée (GDH 2007)	25

# Progresser en histoire enseignée

Prof. Pierre-Philippe Bugnard, Didactique de l'histoire / Université de Fribourg

On sait peu de chose sur la façon de graduer la progression des élèves, reconnaît Gérard Scallon, proposant le sens commun pour inviter à suivre **deux stratégies élémentaires** :

1. Présenter une succession de situations de même nature, tout en diminuant progressivement le soutien aux élèves ;
2. Présenter une suite de situations graduant les difficultés.

Essayons tout de même d'examiner si l'on peut dépasser ce solide bon sens...

SCALLON Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERP Québec - Bruxelles De Boeck 2004, pp. 123-4.

## Rappel d'un fondamental de la progression : la « zone proximale de développement »

Selon Vygotski, c'est l'apprentissage qui pilote le développement. Dans une position élaborée entre 1925 et 1934 à propos de la signification des mots et de l'acquisition du langage, Vygotski distingue deux phases (intra et inter-psychologiques) : celle où l'apprenant peut procéder seul à certaines acquisitions, celle où il le fait en interaction avec un interlocuteur. Ces deux situations déterminent une "zone proximale de développement" (ZPD), c'est-à-dire :

*« ... la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. »*

D'après: BERNICOT Josie, «Le développement pragmatique chez l'enfant», in: PIÉRART Bernadette (Éd.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?*, Bruxelles De Boeck 2005, p. 152.



*À vouloir apprendre en se passant des ressources d'autrui, on risque de rendre sa ZPD inappropriée...*

Voir : VYGOTSKI Lev Semenovic, *Pensée et langage* (trad. Françoise Sève), Messidor Éd. sociales 1985.

# Progresser en histoire enseignée. Introduction, principes

## 1. Suivre le fil du temps

La «progression» qui vient d'abord à l'esprit : **on découpe la frise dite des «cinq grandes vieilles» en autant de parties qu'il y a d'années de programme...** Le plus lointain risque d'être pris pour le plus simple puisque «ça vient avant» dans le programme, donc pour les plus jeunes élèves... **La progression du temps est confondue avec l'avancement dans le cursus scolaire.**

## 2. Alors comment «progresser» en histoire enseignée ?

«Progresser», au sens didactique, c'est aller d'un apprentissage à l'autre jusqu'aux apprentissages les plus achevés d'une discipline. **Un des apprentissages les plus complexes de l'histoire enseignée est de comprendre que tout ce qui fait les sociétés actuelles ne provient pas (exclusivement) des événements récents**, mais de phénomènes apparus à des moments plus ou moins éloignés de nous et qui ont façonné peu à peu ce que nous sommes, en s'additionnant, en se complétant ou en se neutralisant.

Enseigner l'histoire en tenant compte de la **complexité des durées** nécessite une progression dans les apprentissages. Cela peut très bien se faire en fonction de la frise occidentale dite des «cinq grandes vieilles», de la Préhistoire à l'époque contemporaine. Mais une frise considérée comme **une invention culturelle à examiner, à comparer** avec les frises du temps économique, du temps des mentalités, des temps d'autres sociétés... en fonction du principe adapté de la *World History* pour l'enseignement de l'histoire dans les *National Standards for History* américains de 1996

Voir : CAJANI Luigi, «Combat pour l'histoire mondiale. Un projet pour l'école italienne», in : *Le Cartable de Clio* 2/2002, p. 99 (trad. Charles Heimberg).

L'association italienne Clio'92 a proposé de façon pionnière **un curriculum** de l'enseignement de l'histoire, de démarches concrètes aux processus les plus abstraits, **en quatre étapes ou “didactiques”** :

- des *scénarios* pour l'école élémentaire (produire un texte sur des traces-sources),
- des *tableaux de civilisation* pour le primaire (établir des comparaisons entre les civilisations),
- des *processus* pour le secondaire I (étudier les mécanismes généraux à partir de ce que les élèves savent),
- des *thèmes et problèmes* pour le secondaire II (prendre en compte les interprétations et les controverses).

Voir : MATTOZZI Ivo, «L'histoire scolaire en Italie au cours des treize dernières années dans un contexte européen.», in: *Le Cartable de Clio* 3/2003, pp. 127-143); HEIMBERG Charles, «Évaluer les apprentissages en histoire : des opérations cognitives et des connaissances historiques jusqu'au portfolio», in : *Le Cartable de Clio* 5/2005, pp. 260-270.

Dans un tel cadre, l'évaluation consiste à tester non pas des savoirs agrégés dans un examen "sommatif" (faisant la somme des points obtenus à divers exercices, diverses questions...), mais à tester des apprentissages au niveau où ils sont réalisés. Une **progression disciplinaire** se conçoit donc en fonction de **compétences** générales et disciplinaires, définies par un **référentiel** (tel celui des sept compétences du plan genevois). Un référentiel **affiche les niveaux que chaque élève est appelé à atteindre**, pour aller d'une compétence à l'autre et pour progresser à l'intérieur de chaque compétence.

*Ainsi, au niveau du cycle d'orientation, entre les 7<sup>e</sup> et les 9<sup>e</sup> degrés, tout en renforçant les apprentissages de base entraînés au primaire, il s'agit de travailler en priorité le niveau des processus (tous les élèves ont largement atteint l'âge des opérations formelles du raisonnement dans l'abstrait), tout en préparant les approches par thèmes et problèmes du secondaire supérieur.*

## Progresser par compétences ...

Un premier rang de compétences telles : *connaître des faits, lire une carte, une frise, un texte, une iconographie...* constituent des **compétences de base**.

*Dresser une carte, établir une frise, réaliser un schéma ou rédiger un récit à partir de données fournies, forment des **compétences de transfert** des connaissances donnant une preuve de la compréhension de phénomènes étudiés (ce qu'une simple restitution de leurs éléments ne permet pas de faire).*

*Comparer deux évolutions pour en lister analogies et différences, établir les caractéristiques d'un phénomène particulier à partir de ressources (cartographiques, chronologiques, iconographiques, textuelles...) constituent l'exercice de **compétences à l'analyse** encore plus complexes (par exemple, l'évolution des institutions françaises et anglaise du point de vue de l'absolutisme, de la république et de la démocratie, du Moyen âge au XX<sup>e</sup> siècle...).*

*Rédiger un rapport après examen de versions divergentes, concluant sur une opinion étayée, constitue une **compétence à la synthèse et à l'évaluation** à laquelle les élèves du cycles peuvent aussi être préparés.*

On peut détailler le cours de telles progressions disciplinaires en fonction de la manière de les envisager :

- A. Conceptuellement** (la sphère des contenus, des savoirs disciplinaires).
- B. Épistémologiquement** (la sphère de la portée de l'histoire, de la pensée historique).
- C. Socialement** (sphère des capacités transversales : la *collaboration*, la *réflexion métacognitive* de PECARO).

NB. Il faut préciser d'emblée que ce qui est réputé "simple" n'est pas forcément "facile" (par exemple la restitution fidèle des éléments d'une frise ou la maîtrise des règles de la périodisation) et inversement, ce qui est réputé "complexe" peut être relativement "facile" (ainsi, comparer deux concepts concrets ou porter un jugement de valeur à l'emporte-pièce).



## A. Conceptuellement (la sphère des contenus, des savoirs disciplinaires avec différentes manières de les traiter)

- **Va-et-vient entre concret et abstrait...** par examen des concepts concrets du programme (un *tumulus*, une *cathédrale*... ) ou abstraits (la *république*, le *tiers état*... ). Une progression est possible entre un travail en compréhension (caractéristiques : qu'est-ce qui est constitutif de *république* ?) et un travail en extension (différencier des concepts voisins : *tumulus* et *pyramide*, *république* et *monarchie*, *tiers état* et *classe moyenne*, *libéralisme* et *socialisme*, *matérialisme historique* et *structuralisme*... ).
- Autour des **concepts intégrateurs** (tels « changement / permanence », « mythe / histoire »... ) de l'histoire, en travaillant leur maîtrise sur des situations du programme, des thèmes ou des problématiques toujours plus élaborés.
- **Va-et-vient entre des opérations intellectuelles fondamentales** (telles la connaissance par mémorisation/assimilation, la compréhension par reformulation, transposition... ou l'application de règles) **et des opérations de niveau de complexité différents** (telles l'analyse – en induction ou en déduction –, la synthèse – la production de réponse construites, référencées, plus ou moins complexes –, l'évaluation – l'élaboration d'un jugement de valeur argumenté : scientifique, moral, esthétique, qualitatif, quantitatif... –).
- **Attitudes face à l'information.** Il y a des progressions possibles en allant de questions posées à l'histoire (sous forme d'interrogations, d'énigmes... ) auxquelles une réponse peut être obtenue par “simple” consultation de ressources, à des hypothèses qui réclament un travail d'examen et de validation, une heuristique, pour être traitées.

## B. Épistémologiquement (la sphère de la portée de l'histoire, de la pensée historienne)

Braudel disait que de l'activité historique à l'activité didactique il y a « comme un passage d'un cours d'eau à un autre » : les **phases de l'historiographie** qu'il recommande de respecter dans l'enseignement en fonction de l'âge des élèves. Ainsi, on est passé de la *chronique des princes*, à l'*histoire-batailles*, puis à l'*histoire économique et sociale*, à celle des *mentalités*... « Ne sacrifiez aucune de ces marches lorsque vous serez en compagnie d'étudiants... », concluait-il !

Le problème c'est qu'il n'est pas certain que l'histoire politique soit plus simple que l'histoire économique et sociale ou que l'histoire des mentalités. Tout dépend du niveau d'analyse auquel on les aborde. Braudel a par ailleurs conçu l'histoire comme un ensemble de temporalités formé d'**explications à la fois événementielles, conjoncturelles et structurelles**. C'est précisément le traitement simultané de ces trois approches qui est de nature à constituer un élément de progression en partant de situations actuelles locales, par exemple, reliées à des contextes passé-présent généraux.

## C. Socialement (la sphère des capacités transversales : la *collaboration*, la *réflexion métacognitive* de PECARO)

Il s'agit du « **degré de guidance** » (du cadrage serré à l'autonomie et la responsabilité totale dans les apprentissages), de la sphère sociale dans laquelle s'exerce l'activité d'élève (des formes de travail individuel aux formes de travail coopératives) et de la réflexion, de l'évaluation externe à l'autocorrection (l'autoformation) qui s'y greffent.

Comme pour toute progression, le fait d'être fortement encadré ou de travailler seul ne constitue pas en soi des formes sociales plus “simples” à exercer que l'autonomie ou la coopération. La progression consistera ici à parfaire chacune des formes sociales possibles, adaptées aux tâches programmées, de façon à les rendre toujours plus efficaces, tout en y intégrant l'autoformation

. Sur un **test de connaissances**, les élèves mettent à l'épreuve leur capacité à reconnaître (des styles *in situ*), à mesurer ce qu'ils savent et ce qu'ils ont à apprendre, à démêler, à rendre moins confus, à consolider... On peut les questionner directement, leurs confier la responsabilité de mesurer l'état de leurs connaissances seuls ou en interactions avec un pair ou un plus instruit... Autre entrée possible pour un **test diagnostique** : *quels sont les éléments qui me sont inconnus, étrangers... ?* Et déjà, en conclusion, on apprend à nuancer : *ici, il n'y a de "gothique" qu'une structure, chaque siècle ajoutant sa part à un "monument" contribuant à la mémoire et à l'explication d'une civilisation dans la longue durée...*

. Avec une **démarche d'enquête**, il s'agit d'un apprentissage de type heuristique qui peut être d'abord guidé afin d'acquérir la méthode et l'attitude propices à interpréter l'environnement, grâce aux ressources d'une discipline. Puis, sur d'autres objets, on se livre soi-même à l'exercice en s'autoévaluant (en validant les hypothèses sur des ressources dont on a appris à reconnaître l'autorité). **Ainsi s'exerce l'esprit critique que la société demande à l'école de développer.**

. **L'évaluation** résidera dans un transfert des ressources de l'histoire, en situation nouvelle (sur une autre cathédrale...).

# La cathédrale Saint-Nicolas de Fribourg

## 1. Un test de connaissances en histoire de l'art sur un "monument"

On peut s'y coller seul ou à plusieurs. Ce qu'il faut faire, c'est confronter les versions obtenues pour prendre conscience de ses connaissances et de ses lacunes (approximations, amalgames, erreurs...)

Il s'agit de classer spontanément une série d'éléments choisis dans la cathédrale (orgues, vitraux, autels, confessionnaux, grille, chaire, voûtes, bancs...), du plus ancien (1.) au plus récent (6.):

Éléments	Ce qui fait dire que tel élément est plus ancien que les suivants (et que le dernier est le plus récent) :
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

\* Maintenant, comment les situer sur cette frise, approximativement ?

XIV <sup>e</sup>	XV <sup>e</sup>	XVI <sup>e</sup>	XVII <sup>e</sup>	XVIII <sup>e</sup>	XIX <sup>e</sup>	XX <sup>e</sup>

\* Est-ce que c'est plus facile comme ça ?

Moyen Âge	Temps moderne	Époque contemporaine

\* Ou alors comme ça ?

roman	gothique	renaissance	baroque / classique	romantique	art nouveau	contemporain

Les solutions avancées peuvent être vérifiées ultérieurement, à l'aide d'un dossier ou d'une documentation sur la cathédrale.

**Progression (1. → 2.)**  
entre deux niveaux d'opération intellectuelle, en situations d'intégration, avec possibilité de varier les formes sociales et les degrés de guidance.

N.B. Les éléments B. à E., en particulier, révéleront une histoire sociale, une histoire des mentalités globale et complexe, incarnée dans un lieu emblématique.

### Progression du concret à l'abstrait.

Après un tel travail effectué sur un concept concret, révélateur des strates de l'histoire de l'art sur plusieurs siècles, on peut rapporter l'exercice à des concepts abstraits simples (*république, monarchie...* : en soi, en évolution, en comparaison...), puis plus complexes (*féodalité, tiers état, État providence...*) ...

## 2. Une démarche d'enquête, par éléments, en confrontation directe

### Un exemple sur la cathédrale Saint-Nicolas de Fribourg

#### A. La tour (modélisation sur un élément concret) <sup>1</sup>

Pour acquérir un réflexe d'observation, et avant de compter sur les explications tout faites, on peut tenir un protocole d'enquête :

##### 1. Compréhension

- a. *Ce que je sais, ce que je crois savoir* : énumération des évidences (fonctions...)  
Exemple : *la tour est très haute bien qu'elle n'ait pas de flèche, elle est placée à l'ouest sur l'entrée, elle est impressionnante, elle est massive et pourtant élégante...*
- b. *Ce que je ne comprend pas* : énumération de questions.  
Exemple :  
1. *pourquoi une tour à base carrée, puis de forme hexagonale?*  
2. *pourquoi des fenêtres plus grandes à mesure qu'on monte?*  
3. *pourquoi une tour si haute ?*

##### 2. Exploration. *Ce que je vois* (éléments essentiels, immédiatement perceptibles)

→ plan / croquis / coupe / descriptif / place de l'élément dans l'ensemble...  
Exemple : *schéma de la tour ( base carrée, 3<sup>e</sup> étage hexagonal, couronne de clochetons au sommet, fenêtres de dimensions variées, pas de flèche comme à Berne... )*

##### 3. Analyse (Éventuellement: se concentrer sur un problème crucial de l'élément analysé)

- a. **Hypothèses** :  
1. *pour la solidité; c'est un style régional...*  
2. *pour que le son des cloches porte mieux (il y a davantage de cloches au 3<sup>e</sup> étage)...*  
3. *pour surveiller la ville, pour montrer sa force...*
- b. **Examen** :  
1. *les autres églises ne sont pas construites ainsi...*  
2. *trois fenêtres identiques n'auraient pas forcément altéré le résultat sonore. Dessinons une tour avec la plus grande fenêtre en bas, la plus petite en haut, pour voir...*  
3. *une flèche aurait peut-être permis d'économiser la pierres (?)...*

c. **Recherche d'informations** : professeur / camarades / sources diverses à disposition; discussion / débat / confrontation entre membres du groupe ou entre groupes travaillant la même hypothèse... Les évidences, comme les hypothèses, doivent être remises en question, si nécessaire (*La tour n'est-elle qu'un clocher... ?*)

d. **Nouvelles hypothèses** → **examen / confrontation** → **validation**

##### 4. Synthèse

Élaboration d'un **document conclusif** sur la base du protocole d'enquête, donnant les étapes de la recherche et ses conclusions sur les points importants, ainsi que les **problèmes non résolus**.  
Le document devrait être réalisé de façon à ce qu'un camarade absent, par exemple, puisse disposer directement d'une représentation correcte du concept ou du problème examiné.

On peut poursuivre ou varier sur d'autres éléments :

- |   |                      |
|---|----------------------|
| <b>B. La rosace ouest</b>                               | <b>C. Le porche</b>  |
| <b>D. Le mobilier intérieur: bancs, sièges, stalles</b> |                      |
| <b>E. Les verrières des bas-côtés</b>                   | <b>F. Le narthex</b> |
| <b>G. Les voûtes du narthex, des nefs et du chœur</b>   | <b>H. ...</b>        |

La découverte démarquant sur «l'observation» peut donner une fausse idée de la démarche scientifique : la science débute par un problème, non par l'observation !

Ici, il est proposé de mêler exploration et compréhension-analyse, dans l'idée d'aboutir à une problématique avec rapport d'enquête (questions en contexte, hypothèses, recherche d'informations, synthèse-conclusion).



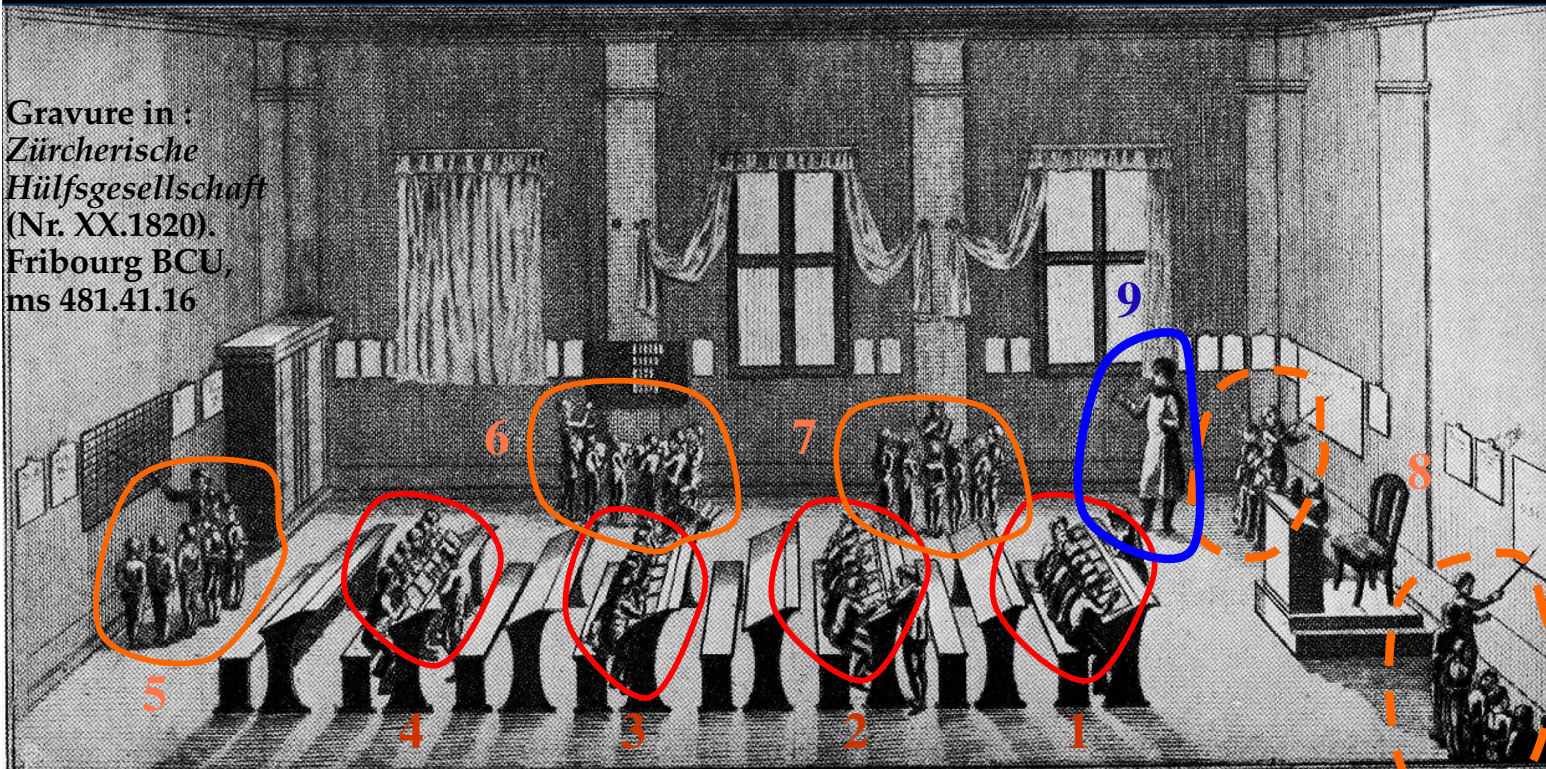
Si l'on adopte le principe de la "progression" disciplinaire, il est important de passer par la **détermination de niveaux, dans un référentiel, niveaux qui seront évalués pour attester des étapes de la progression.**

C'est ce que pratiquaient maintes écoles des XVIIIe et XIXe siècles, par exemple, dont les programmes étaient conçus en "gradation".

*«L'avancement dépend uniquement du progrès accompli, non pas d'une certaine époque marquée par le calendrier... De cette manière, les élèves sont attirés de plus en plus loin par l'enseignement, grâce à l'augmentation des degrés qui se trouvent très proches les uns des autres, qui peuvent bientôt être atteints et qui vivifient le courage au lieu de le supprimer... Chacun est placé sur le degré qui correspond précisément à sa capacité... L'élève plus fort ne sera pas retenu plus lentement mais plus à fond... »*

(Père Grégoire Girard)

Gravure in :  
Zürcherische  
Hilfsgesellschaft  
(Nr. XX.1820).  
Fribourg BCU,  
ms 481.41.16



À chaque groupe d'élèves, piloté par un moniteur (élève plus avancé), est confiée l'étude du degré des...

- . lettres (1)
- . mots (2)
- . phrases (3)
- . textes (4)

ou, alternativement, l'étude du degré des...

- . chiffres (5)
- . opérations simples (6)
- . opérations complexes (7)
- . problèmes (en 2 sous-groupes, 8)

... sous la férule du **MAÎTRE (9)**.

Un élève ne passe au degré suivant que lorsqu'il a fait preuve de la maîtrise requise. Il ne s'agit donc pas de la méthode simultanée, mais d'une méthode "différenciée en cycles pédagogiques" tenant compte du rythme des élèves, les plaçant à leur niveau pour progresser.



## LA QUESTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Pourtant réglée par l'école ancienne, comme on vient de le voir avec Girard, chaque fois qu'elle pratiquait une pédagogie par groupes de capacités, **cette question est loin d'être résolue par les systèmes actuels d'évaluation dans les disciplines des sciences sociales telle l'histoire.** Elle n'est en fait même pas abordée !

Pourtant, qui aurait l'idée d'affubler d'une note, «2» par exemple, un jeune judoka ayant obtenu sa ceinture jaune : simplement, il a démontré sa maîtrise du deuxième niveau dans sa discipline... tout comme un élève évalué par le PISA en compréhension de la lecture.

On pressent la logique de l'évaluation par référentiel de compétences : faire correspondre à des niveaux prédéfinis, faisant office de jalons, des performances testées. Et non classer les élèves en fonction de la meilleure copie du groupe ou de les noter en fonction de fautes dont la gravité ampute d'un nombre de points -fixé par un barème aléatoire- le maximum d'une échelle de valeur.

Voir à ce sujet dans le dossier «Histoire de l'évaluation» l'explication de Alain DUBUS (2006) sur l'inversion des logiques évaluatives entre quête d'un "rang" (aujourd'hui d'un "niveau") et celle d'un nombre de points...

### Les niveaux de compétence en compréhension de la lecture

- **Niveau 0 (moins de 335)** Les élèves de ce niveau ne sont pas capables de traiter correctement l'information écrite.
- **Niveau 1 (de 335 à 407)** Les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.
- **Niveau 2 (de 408 à 480)** Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires ou dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.
- **Niveau 3 (de 481 à 552)** Les élèves peuvent réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières.
- **Niveau 4 (de 553 à 626)** Les élèves sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.
- **Niveau 5 (plus de 626)** Les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche et développer des concepts contraires aux attentes.

**La question ne sera donc pas réglée ici : le chantier des référentiels de compétence est un chantier à ouvrir en histoire enseignée !**

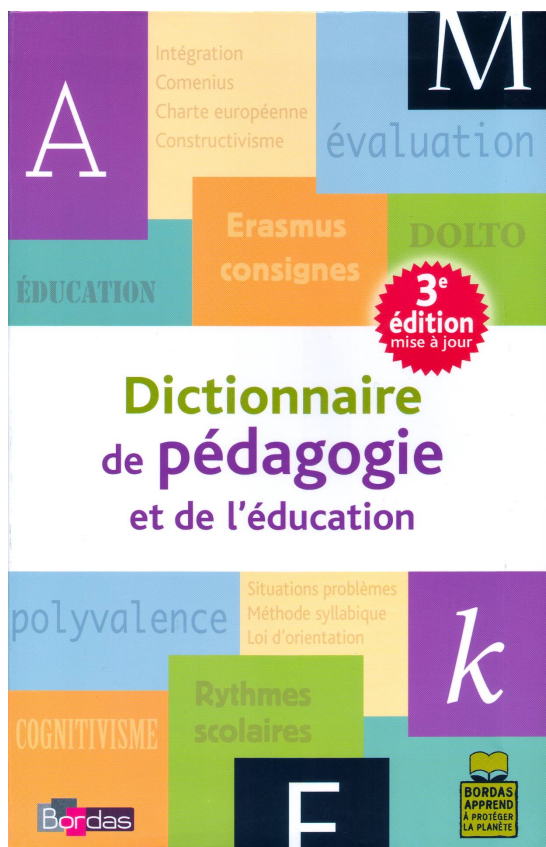
Le PISA mesure au-delà de l'alphabétisation (capacité à lire) : c'est un référentiel évaluant la "compréhension de la lecture", indicateur de littératie dont la maîtrise est attestée par six niveaux explicites. **Un outil ouvrant à la mesure d'une progression, non au classement et à la sélection, contrairement aux systèmes normatifs de notation scolaire chiffrée.**

Le niveau 2 n'est donc pas la note 2 : il atteste un niveau qui est d'ailleurs encore associé à l'illettrisme fonctionnel. Pourtant ceux qui l'atteignent savent lire et si on avait mesuré il y a trente ans les niveaux des élèves à l'aide d'un même référentiel, le résultat n'aurait certainement pas correspondu aux projections imaginées par les nostalgiques d'un temps révolu.

Que signifierait la note 3.5 en "compréhension de la lecture", par exemple ? Etre deux fois "moins bon" que le meilleur élève, "insuffisant", devoir redoubler... ? Rien indiquant explicitement l'état d'une progression disciplinaire.



# La définition du concept de “référentiel (de compétences)” dans la dernière édition (2007) d’ un dictionnaire de pédagogie



## RÉFÉRENTIEL

Terme fréquemment associé à celui de compétences et qui représente la traduction des programmes de formation en éléments directement objectivables et évaluable. Utilisé régulièrement dans l'enseignement professionnel, un référentiel est constitué par une liste d'exigences minimales à maîtriser, servant de base à la certification d'une formation. Pour un diplôme donné, le programme de chaque discipline est décomposé en connaissances, savoir-faire et comportements que le candidat doit acquérir pour être censé posséder les compétences requises en vue de l'exercice du métier considéré.

Cet outil d'évaluation est d'élaboration relativement récente. S'inscrivant dans une démarche suscitée par la mise en œuvre de la pédagogie par objectifs, son utilisation permet la définition d'un parcours de formation bien balisé, adapté aux possibilités des élèves; elle facilite une évaluation régulière, progressive, et autorise la mise en place d'étapes intermédiaires pour atteindre les objectifs fixés. Le référentiel de compétences est à la base de tout processus d'enseignement se référant à la concrétisation de ce qu'il est convenu d'appeler le « projet de formation individualisé ». Ainsi l'utilisation de référentiel est fortement ancrée dans un dispositif d'évaluation mais aussi dans la démarche pédagogique qui précède et accompagne l'évaluation, au point de devenir le support essentiel de méthodes d'enseignement; l'illustration en est donnée notamment en éducation physique et sportive ainsi qu'en enseignement du français (évaluation de l'écrit).

Si le concept de référentiel est très utilisé dans la formation professionnelle technique, notamment pour la préparation du certificat d'aptitude professionnelle par unités capitalisables (CAPUC), il s'étend désormais aux autres formes de formation, par exemple à celle des professeurs des écoles ainsi qu'à celle des maîtres de l'enseignement spécialisé, candidats aux examens du CAPA-SH et du 2 CA-SH.

Il correspond à une sorte de renversement de conception concernant ces formations professionnelles. En effet si, de manière classique, on définit des épreuves d'examen à partir d'un programme, en postulant que les candidats qui les réussissent doivent exercer avec bonheur la profession concernée, l'utilisation d'un référentiel s'est progressivement imposée comme une démarche commençant d'abord par la définition de compétences attendues pour accomplir telle profession. L'élaboration des objectifs à atteindre et des programmes à appliquer est désormais déduite de cette liste de compétences, elle n'est plus à l'origine du dispositif de certification, elle

en est la conséquence. Le modèle du référentiel est employé dans différents domaines d'enseignements (socle commun, langues vivantes, Brevet informatique et internet B2i) ainsi que dans les contenus de formation prévus au cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

## — BIBLIOGRAPHIE —

Ph. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, 1999.

Référentiel de compétences et de capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. Annexe à la note de service n° 94-271, BO n° 45 du 8 décembre 1994.

Arrêté du 28 août 2006 relatif au cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

👁 **aussi** > Compétence, Évaluation, Examen, IUFM, Objectifs (pédagogie par), Programme, Socle commun, Unité capitalisable.

# L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Gérard Scallon

 de boeck

**Que propose Gérard Scallon, auteur d'un des derniers ouvrages consacré à l'évaluation des apprentissages par compétences, prenant en compte la progression des élèves ?**

En résumant fortement son propos, à partir du chapitre central consacré à la notion de compétence, on pourrait dire que...

. Le plus délicat est de **susciter la démonstration de comportements stratégiques**. Comment ? **Par des situations d'évaluation...** (67)

. **Une compétence est une capacité à mobiliser des savoirs, elle ne se réduit pas à un exercice scolaire ou à un corpus de connaissances, de contenus**. Elle se démarque aussi de la notion d'objectif en ce sens qu'**elle relève de la vie**, de l'environnement, non pas d'un aspect scolaire. C'est pourquoi **l'idée de situation est cruciale pour l'évaluation d'une compétence**.

. **Que ce soit en observant la progression d'un élève** (évaluation formative) **ou en s'appuyant sur un bilan** établi au terme d'une période de formation (évaluation certificative), pour toute évaluation, **l'essentiel est de concevoir des situations qui sollicitent la capacité des élèves à mobiliser des savoirs**, ce qui découle de la définition même de compétence.

Et il y a deux exigences, toujours selon Gérard Scallon, à respecter lorsqu'on conçoit de telles situations :

- fournir aux élèves de telles occasions (d'exercer leur capacité à mobiliser savoir et savoir-faire) ;
- mais aussi leur demander de recourir à des informations leur permettant d'orienter leur progression individuelle.

C'est à cette double condition qu'on peut dire que l'évaluation s'intègre à l'apprentissage. (124-125)

**Comment faire en histoire ?**

**Regardons si la didactique de l'histoire parvient à proposer quelque chose de concret...**

10

# Que propose donc la recherche en didactique de l'histoire ? Voici une recherche consacrée à l'évaluation de deux compétences en histoire ?\*

- Par "compétence", il faut comprendre ici : « *l'aptitude de l'élève à mobiliser, dans un type de situation déterminé, un ensemble de savoirs et de savoir-faire préalablement appris* ».

D'après : ROEGIERS X.; DE KETELE J.-M. coll., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles De Boeck 2000.

- Cela implique, **1. d'apprendre à l'élève à intégrer des connaissances apprises et 2. de préciser les conditions dans lesquelles une compétence ("situation d'intégration") doit être exercée et évaluée.**

- Il ne s'agit donc plus pour l'élève d'exercer un simple savoir "redire/refaire" mais bien d'identifier et de traiter des connaissances dans une situation inédite. Les auteurs parlent d'une *pédagogie de l'intégration* induisant des démarches d'apprentissage et d'évaluation nouvelles. Non plus évaluer la restitution de connaissances mais la manière dont l'élève traite des connaissances (tirées de ressources fournies ou à rassembler) dans une *situation* inédite, dite *d'intégration*, celle d'une problématique à résoudre (ou à poser et à résoudre). Des situations qui circonscrivent les compétences à évaluer.

- L'évaluation d'une compétence demande donc une grille de **critères** (un critère exprime une qualité spécifique), chaque critère étant doté d'**indicateurs ou d'aspects** sous lesquels il est pris en considération pour être évalué. Une production d'élève est ainsi observée par le biais de critères et d'aspects de façon à pouvoir dire si le traitement de la situation est maîtrisé.

- La recherche belge propose **pour les deux compétences sélectionnées «Poser une question» et «Communiquer» des situations d'intégration** comprenant la description d'une tâche, des consignes et des modalités de travail, une liste de savoirs et savoir-faire à acquérir et à appliquer, une documentation, des schémas, une grille d'autoévaluation... et finalement des productions d'élèves... Il s'agit en fait de deux compétences transversales appliquées à la discipline histoire enseignée. Dans « Apprendre l'histoire à l'heure des compétences » (in *Le Cartable de Clio* 4/2004, p. 217), Jean-Louis Jadoulle propose **d'autres compétences en histoire** : « Énoncer un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales; identifier les documents pertinents et, pour une trace du passé au moins, énoncer les raisons de s'y fier ou de s'en méfier ; répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse; communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un poster ».

Voici à titre d'exemple les **grilles d'évaluation** que la recherche belge propose sur la compétence «poser des questions»..

\* BOUHON M.; DAMBROISE C., *Évaluer des compétences en classe d'histoire. «Élaborer une problématique» et «Communiquer».* Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIXe siècle, Unité de didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve 2002.



## Critères d'évaluation (1) de la compétence «Se poser des questions».

Critères	Éléments à observer
<i>CRITÈRES MINIMAUX</i>	
<b>Pertinence des questions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ?               <ul style="list-style-type: none"> <li>· espace</li> <li>· époque</li> <li>· concept</li> </ul> </li> <li>· Chaque question s'appuie-t-elle sur une interprétation correcte des documents ?</li> <li>· Chaque question est-elle une vraie question de recherche ? La réponse à la question ne se trouve-t-elle pas dans les documents ou dans le cours ?</li> <li>· Chaque question est-elle différente des autres ?</li> </ul>
<b>Exploitation des connaissances</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· L'élève a-t-il mobilisé les principales caractéristiques du concept susceptibles d'être exploitées pour formuler ses questions ?</li> <li>· L'élève a-t-il exploité des savoirs pertinents du cours pour formuler ses questions ?</li> <li>· L'élève a-t-il exploité d'autres savoirs pertinents ?</li> </ul>
<b>Prise en compte des documents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les questions se fondent-elles sur les documents ?</li> </ul>
<i>CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT</i>	
<b>Précision des questions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· L'élève a-t-il explicitement mentionné dans la formulation de chaque question :               <ul style="list-style-type: none"> <li>· le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ?</li> <li>· les composantes de la situation historique sur laquelle la question s'appuie ?</li> <li>· la chronologie, les faits, les lieux, les institutions, les personnes</li> </ul> </li> </ul>
<b>Organisation des questions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les diverses parties qui composent la question sont-elles cohérentes ? Certaines sous-questions ne devraient-elles pas être rapprochées d'autres questions ?</li> </ul>
<b>Correction du langage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· La question est-elle formulée dans un français correct ? A-t-elle du sens pour tout lecteur ?</li> </ul>
<b>Confrontation des documents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· L'élève confronte-t-il les documents entre eux pour rechercher des informations qui posent question ?</li> </ul>

Ainsi, la progression dans la compétence « Se poser des questions » est mesurée par une distinction entre critères “minimaux” (plus aisés à atteindre) et “de perfectionnement” (plus complexes).

Les éléments à observer tiennent lieu d'indicateurs ou d'aspects sous lesquels le critère est évalué, ce qui permet d'envisager aussi l'autoévaluation (voir grille 2. page suivante).

L'évaluation peut dès lors être traitée selon deux “optiques”, l'une dite :

- “**sommative**” (non pas au sens habituel d'évaluation faite au terme d'un apprentissage, mais comme “somme” des points obtenus pour chaque critère dans différentes situations, de manière à obtenir une note globale, avec l'inconvénient que celle-ci ne permet pas de décrire les acquis et les lacunes de l'élève, donc sa progression), **et l'autre dite :**

- “**critériée**” (les critères sont mesurés séparément sans chercher à atteindre une somme globale, ce qui permet de mieux discriminer réussite et échecs et ce qui aide l'élève à mieux concentrer ses efforts... mais au risque d'une acceptation plus difficile par les élèves, les parents, certains collègues... D'autant plus que chaque critère doit être maîtrisé au moins aux deux tiers pour qu'on puisse prononcer sa réussite, ce qui peut être traduit soit en terme de note chiffrée -4/6 par exemple au niveau de critère “pertinence des questions”-, soit en terme de nombre d'occasions réussies).

**NB** Tout cela recoupe en fait les **axes de référence** “normatif” et “critérié” de la recherche docimologique, axes qui peuvent être croisés avec les **fonctions** de l'évaluation : *pronostique-diagnostique, formative-formatrice, sommative-certificative*.  
**Pour une information générale sur l'évaluation, ses biais... voir le dossier : « Information sur l'évaluation ».**



Critères	Éléments à observer	(1)			(2)		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases qui ne satisfont pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>						
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Angleterre) · époque (fin XVI <sup>e</sup> - XVII <sup>e</sup> siècles) · concept (autoritarisme)						
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.						
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.						
	4 La question est différente des autres.						
		/2	/2	/2	/2	/2	/2
		/6			/6		
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie ou le lieu ou les institutions ou les personnes.						
	<i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>			/3			/3
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur.						
	<i>Retirez 1 point par case cochée</i>		/2			/2	
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (2 points par <input type="checkbox"/> cochée),</i>		/3			/3	
	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i>		/2			/2	
	(1) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/>						
	(2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/>						
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance et de la question.</i>	Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
	· Les pouvoirs : concentration ou partage.						
	· Le fondement du pouvoir : droit divin ou pas.						
	· La situation politique en France au XVII <sup>e</sup> siècle est exploitée au moins à une reprise.						
	· Autres connaissances mobilisées correctement : ex. la situation politique en Angleterre au Moyen Âge.						
	<i>Comptez 2 points par connaissance exploitée une première fois et 0,5 point par occasion supplémentaire si celle-ci apporte quelque chose en plus par rapport à la première fois.</i>		/4			/4	

(1) Évaluation de l'élève (2) Évaluation du professeur

## Critères et aspects d'autoévaluation (2) de la compétence «Se poser des questions».

**De nombreuses questions restent ouvertes :** la grille d'auto-évaluation ne fait plus la distinction entre critères minimaux et de perfectionnement, et surtout, les deux exemples de compétences transversales ou générales présentés sont pris hors des compétences spécifiques à l'histoire enseignée. Comment réaliser l'évaluation de sept compétences (comme dans le plan d'études genevois par exemple) si l'on veut envisager la mesure d'une progression nécessitant au moins 3 ou 4 évaluations annuelles pour chacune des compétences ?

Si l'on veut néanmoins sortir de la logique sommative de la note globale, il faudrait envisager l'évaluation de progressions dans deux ou trois compétences fondamentales.

La double question du barème et de l'échelle de valeur n'est pas prise en compte.

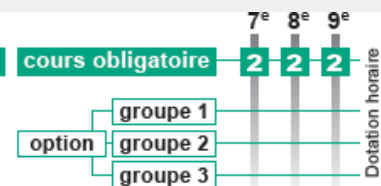
Ces exemples montrent bien la complexité de l'approche par "compétences" ou par "situations d'intégration".

Les grilles proposées ouvrent d'intéressantes perspectives d'évaluation par compétences, hors des notes globales obtenues à chaque examen où sont mêlées des tâches aussi diverses que restituer une date, donner une définition, répondre à une question (ouverte ou fermée), comparer deux documents ou orthographier correctement...

Les sept **“objectifs d’apprentissage”** du *Plan d’études genevois 2007* pour le **CO (7e-9e degrés)** sont définis «en termes de regards sur le monde nécessitant l’acquisition de diverses **notions, compétences** et **connaissances.**» Ils n’intègrent cependant pas (encore) les notions de progressions.

<http://www.geneve.ch/co/doc/histoire.pdf>

## HISTOIRE



### CADRE GÉNÉRAL

L’enseignement de l’histoire propose à tous les élèves un aperçu général, de la fin de la Préhistoire à aujourd’hui, de la manière dont les êtres humains ont vécu collectivement, se sont organisés en société, et ont répondu aux questions fondamentales que se pose toute personne.

L’enseignement de l’histoire met l’accent sur sa dimension citoyenne, tout en insistant sur la complexité des problèmes posés par la vie collective des êtres humains.

Il favorise une approche plurielle de l’histoire. Il se fonde sur des valeurs humanistes et sur la conscience d’une communauté de destin planétaire, sans négliger les échelles nationales et régionales.

Il vise sept objectifs, présentés ci-dessous, qui constituent autant d’éléments d’un regard spécifique sur le monde propre à l’histoire.

### ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

L’enseignement s’organise selon quatre principes se présentant ainsi, par ordre de priorité :

- Au cours de chaque année, chacun des sept objectifs d’apprentissage de l’histoire doit être au moins une fois l’élément prioritaire d’une **unité pédagogique**.

- Les thèmes sont choisis, pour chaque degré, dans le cadre de **bornes chronologiques** souples :

7<sup>e</sup> : de la révolution néolithique à la formation de l’Europe

8<sup>e</sup> : de la civilisation médiévale à la Révolution française  
(ses principes)

9<sup>e</sup> : le XIX<sup>e</sup> siècle et le XX<sup>e</sup> siècle.

- Un **équilibre** des espaces pris en considération, du plus proche au plus lointain, est assuré.

- Une **diversité des approches de l’histoire** est mise en évidence.

Les objectifs poursuivis et les principes organisateurs rendent essentielle la présentation de certains thèmes traités dans les unités pédagogiques.

En outre, certains thèmes peuvent être choisis en fonction de l’actualité. On tiendra également compte des questions vives que se posent les élèves sur le monde, leur vie sociale et leur propre existence.

« Le principe organisateur essentiel de ce plan d'études consiste à faire étudier (!), au moins une fois chaque année, les sept objectifs d'apprentissage de l'histoire enseignée. Pour ce faire, chaque séquence pédagogique associe un thème factuel de l'histoire à l'un de ces objectifs d'apprentissage (...)

Une évaluation traditionnelle qui ne serait pas assez critériée risquerait de négliger, voir d'invalider, les apprentissages accomplis par les élèves. Or la critériation de l'évaluation implique forcément que l'on soit très au clair sur les contenus et les finalités de l'enseignement-apprentissage, ainsi que sur la nature des modes de pensée disciplinaires. »

<http://www.geneve.ch/co/doc/histoire.pdf>

## COMPÉTENCES, NOTIONS, CHAMPS D'ÉTUDES

Les **sept objectifs d'apprentissage** visés se définissent en termes de regards sur le monde nécessitant l'acquisition de diverses notions, compétences et connaissances. En voici une brève description.

---

■ **Être capable de critiquer des sources, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques.**

Les connaissances historiques doivent se fonder sur des documents et des sources de provenances diverses qu'il convient d'utiliser de manière critique.

Cela implique de se poser certaines questions relatives à la crédibilité, à l'authenticité, à la contextualisation, au contenu de la source.

La sensibilisation à un usage réfléchi et critique des sources est un moyen d'illustrer et de bien faire comprendre ce qu'est l'histoire.

---

■ **Savoir interroger le passé pour mieux comprendre le présent, ses racines, l'origine des droits et des problèmes qui caractérisent la société actuelle, en remontant dans le passé.**

Le passé, qui est étudié en tant que passé de l'être humain, des sociétés humaines, nous renvoie nécessairement à notre

présent, nous le fait découvrir comme quelque chose «qui ne va pas de soi», nous incite à le considérer d'un autre œil.



- 
- **Prendre en compte l'«autre», d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives.**

Le but est de permettre à l'élève de découvrir différentes cultures – y compris la sienne – et d'autres manières de penser, de l'amener à reconnaître la différence de l'«autre» sans préjugés.

Il convient également d'éviter les anachronismes en stimulant la contextualisation dans l'espace et le temps.

Enfin, l'usage public de l'histoire conduit parfois à faire des analogies inappropriées. Les aborder en classe de manière critique et ouverte permet de développer une compétence spécifique à l'histoire.

- 
- **Être sensible à la complexité des temps et des durées en étudiant le passé des sociétés humaines.**

Par cet objectif, on veut montrer aux élèves que l'évolution des faits ou des mentalités peut répondre à des rythmes et à

des logiques très différents. On vise aussi à les sensibiliser à une certaine profondeur historique et à les inviter au dépassement d'une certaine superficialité dans leur perception et leur compréhension du monde.

- 
- **Distinguer l'histoire et la mémoire, se montrer lucide et critique en matière commémorative.**

En visant cet objectif, on veut aider les élèves à faire la distinction entre ce qui relève de l'usage public et

commémoratif du passé et ce qui relève de l'histoire proprement dite, ce qui n'exclut pas la mémoire elle-même. L'enseignement de l'histoire doit justement contribuer à l'entretien d'une mémoire critique et plurielle qui soit utile à la défense de la démocratie sans manipuler le passé.

- 
- **Prendre en compte l'expression de l'histoire dans les champs culturel et médiatique, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique.**

L'enseignement de l'histoire souhaite donner une place à l'expression culturelle et médiatique, notamment la présentation et le traitement de faits historiques dans des

œuvres littéraires ou cinématographiques. Cet objectif consiste à savoir distinguer de manière critique la valeur de l'histoire présentée dans une œuvre et dans les médias.

En outre, il semble nécessaire de sensibiliser les élèves à la lecture des images d'archives et à la pratique de l'histoire immédiate dans les médias.

- 
- **Acquérir progressivement des points de repère et une culture générale en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations.**

Le but est de proposer aux élèves, de manière graduelle, progressive et non cumulative, des points de repère leur

permettant de construire leur propre perception de la chronologie humaine, une culture de référence en matière d'histoire des êtres humains et une capacité à «voyager» dans le temps.



**PROPOSITIONS POUR UNE ÉVALUATION DES MODES DE PENSÉE  
ET DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU PLAN D'ÉTUDES GENEVOIS  
POUR LE CO (1999 ss.)**

|

«L'évaluation en histoire dans le cadre du nouveau plan d'études» (Commission de réflexion du Cycle d'orientation de Genève), in *Le Cartable de Clio* 1/2001, pp. 113-122.

A partir des nouveaux objectifs d'apprentissage introduits progressivement depuis 1999 au Cycle d'orientation genevois, la raison d'être de l'enseignement de l'histoire peut être présentée directement aux élèves.

Les exemples de formulation qui suivent comprennent **sept objectifs d'apprentissage en gras et autant de séries d'objectifs intermédiaires**. Ils peuvent servir de **fil conducteur**, pour chaque séquence pédagogique, à une **autoévaluation récapitulative** présentée à partir du formulaire qui est reproduit ci-après.

*Au cours de tes années au cycle d'orientation, les cours d'histoire te permettront d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage:*

1. **Tu seras capable de comprendre un document historique (source) et son utilité pour les historiens. Tu sauras le situer dans une époque et dans un lieu. Tu pourras l'analyser, mais tu en connaîtras aussi les limites.**
  - Tu prendras conscience de la diversité de la documentation historique: nombreux types de sources, rôle de l'image, documents primaires et secondaires, provenances, sources qui ont disparu, etc.
  - Tu comprendras, à partir d'exemples concrets (de contradictions ou de manipulations) que les sources peuvent nous tromper et ne détiennent pas forcément la vérité.
  - Tu sauras raisonner sur le fait que certains types de sources concernent plutôt telle ou telle époque, telle ou telle approche historique, etc.
  - Tu seras sensible à la nécessité de la conservation et de l'archivage de tout ce qui permettra aux historiens de demain d'étudier notre époque.
  - Tu pourras situer dans le temps et commenter dans leurs grandes lignes des exemples de sources historiques présentées en classe.

**On peut sans doute considérer les propositions pionnières du plan d'études genevois (1999 !) comme un référentiel de compétences embryonnaire :**

- **présence d'objectifs** (rédigés le plus souvent en termes mentalistes – prendre conscience, comprendre, être sensible... – mais aussi parfois en termes opérationnels – situer, distinguer... –) ;
- **présence de niveaux implicites** (sous forme d'objectifs intermédiaires et généraux) ;
- **présence d'une forme rudimentaire d'autoévaluation** (plus une autocritique qu'un authentique travail de validation de critères explicites, en autonomie).

**2. Tu seras capable de mieux comprendre notre époque et le monde dans lequel nous vivons en te posant des questions sur le passé (lien entre passé et présent).**

- Tu prendras conscience des particularités et des valeurs de notre société d'aujourd'hui en les comparant avec des situations du passé.
- Tu identifieras l'origine de principes sociaux ou de phénomènes de société qui sont observables aujourd'hui.
- Tu utiliseras les ressources de l'histoire pour mieux prendre en compte l'origine ancienne et la complexité de certains faits d'aujourd'hui.
- Tu prendras en considération quelques exemples de la manière dont les hommes du passé ont eux-mêmes écrit l'histoire et considéré leur propre passé.
- Tu sauras reconnaître des exemples simples d'anachronismes et de récits sur le passé qui sont manifestement surconditionnés par le présent.

**3. Tu auras la curiosité d'aller à la rencontre d'autres peuples de culture ou d'époque différentes des tiennes. T'intéressant à leur manière de penser et de vivre, tu percevras l'originalité du passé.**

- Tu prendras conscience des particularités et des valeurs de notre société d'aujourd'hui en les comparant avec des situations du passé.
- Tu identifieras les caractères originaux et la richesse de sociétés anciennes et mal connues.
- Tu seras capable de te décentrer en percevant l'existence de points de vue et d'univers mentaux différents.
- Tu seras sensible à la nécessité d'inscrire tous les faits de l'histoire dans leur contexte politique, social et culturel, c'est-à-dire dans l'univers mental et la vision du monde de chaque époque.
- Tu sauras reconnaître des exemples simples d'anachronismes et de récits sur le passé qui sont manifestement surconditionnés par le présent.

4. **Tu seras sensible au fait que le passé de l'humanité est rempli de durées variables (changements brutaux, mais aussi réalités plus stables qui n'évoluent qu'à très long terme). Tu constateras qu'il existe plusieurs manières de concevoir le temps et la chronologie.**

- Tu constateras l'existence, dans l'histoire des hommes, de plusieurs conceptions de l'organisation du temps (calendriers) dont le cadre de référence culturel varie.
- Tu seras sensible au fait que les grandes périodes auxquelles les historiens ont l'habitude de se référer sont des constructions qui sont discutables.
- Tu prendras conscience de la présence, dans toute société humaine, de phénomènes dont l'apparition ou l'évolution relèvent de durées qui sont courtes ou longues (périodisation).
- Tu sauras distinguer, à travers des exemples simples, ce qui relève d'un temps relativement bref et ce qui relève d'une plus longue durée (périodisation).
- Tu parviendras à repérer, à partir d'exemples significatifs des contrastes que cela peut provoquer, la co-présence dans une même société d'univers mentaux différents se référant à des époques distinctes.

5. **Tu t'apercevras que la mémoire n'est pas l'équivalent de l'histoire et que seuls certains événements historiques sont rappelés à notre mémoire. Tu chercheras à comprendre pourquoi il en est ainsi.**

- Tu sauras identifier dans la société les diverses manifestations de la mémoire: commémorations, expositions, associations, etc.
- Tu prendras en considération la mémoire biographique, basée sur des témoignages directs, et la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens.
- Tu prendras conscience de l'intérêt de préserver la mémoire et des conséquences de son extinction éventuelle pour des peuples, des minorités, des métiers, etc., ainsi que pour les victimes des faits les plus tragiques de l'histoire humaine.
- Tu sauras faire la différence, à partir d'exemples significatifs, entre la mémoire nourrie de légendes et de mythes et la mémoire fondée sur des événements bien établis.
- Tu te sensibiliseras à l'existence possible d'abus de la mémoire: manipulations à caractère nationaliste ou identitaire, oublis délibérés, négationnisme, etc.
- Tu comprendras la nécessité d'un travail de mémoire fondé sur l'histoire et la pluralité des points de vue.

**6. Tu pourras te rendre compte que l'histoire est présente dans la culture (livres, films, tableaux...) et les médias. Tu apprendras à apprécier ces oeuvres, mais aussi des documentaires d'histoire, en te demandant ce qu'ils apportent à notre connaissance de l'histoire.**

- Tu sauras identifier et apprécier la présence de références à l'histoire dans les oeuvres culturelles ou dans les médias.
- Tu sauras faire la différence entre l'histoire telle qu'elle est présentée dans une fiction, dans un documentaire ou dans une étude historique proprement dite.
- Tu seras capable d'identifier les différentes composantes d'un documentaire d'histoire (archives, reconstitutions, interviews de témoins, interventions d'historiens, etc.).
- Tu sauras utiliser tes connaissances en histoire et les ressources disponibles pour vérifier des affirmations relatives à l'histoire que tu aurais rencontrées dans une oeuvre culturelle ou dans les médias.

**7. Peu à peu, tu te construis des points de repère sur l'histoire de l'humanité qui te permettront de tisser des liens entre des événements, des époques ou des civilisations.**

- Tu auras l'occasion de travailler sur des thèmes très importants ou des connaissances essentielles pour l'histoire des sociétés humaines.
- Tu construiras progressivement, à partir de tout ce que tu auras vu en classe, une chronologie et une vision d'ensemble inscrites sur une ligne du temps et dans les grandes périodes que les historiens utilisent généralement.
- Tu élaboreras au fur et à mesure de tes travaux un glossaire personnel dans lequel tu inscriras la signification des termes historiques qui t'ont paru importants.



## Annexe 1

### L'autoévaluation récapitulative

Pour chacun de ces objectifs intermédiaires de l'histoire enseignée, l'élève indique tout d'abord à partir de quels thèmes d'histoire il les a travaillés. Après avoir résumé les constats auxquels il a abouti dans ce domaine, il lui est également demandé de se situer à l'un des niveaux de compréhension proposés. Enfin, il peut ajouter librement un commentaire, ce qui est aussi le cas de l'enseignant.

Thème de la séquence: .....

Objectif de la séquence: .....

Ce que j'ai appris sur les faits de l'histoire: .....

Ce que j'ai compris ou su faire: .....

A propos de cet objectif:  Je suis au clair  
 J'ai encore un peu de difficulté  
 J'ai passablement de difficulté  
 Je ne le comprends pas

Commentaire personnel: .....

Commentaire ..... de ..... l'enseignant

Prenons un exemple concret, celui d'une séquence pédagogique consacrée à la mémoire de l'esclavagisme qui interviendrait après une présentation générale du commerce triangulaire. Un élève pourrait, dans ce cas, répondre très succinctement de la manière suivante.

#### Thème de la séquence

*L'esclavagisme et le commerce triangulaire dans les Temps modernes.*

#### Objectif de la séquence

*Comprendre la nécessité d'une mémoire fondée sur plusieurs opinions. Distinguer l'histoire et la mémoire.*

#### Ce que j'ai appris sur les faits de l'histoire

*La traite négrière s'est déroulée avec le concours d'Africains qui en tiraient parfois profit.*

#### Ce que j'ai compris ou su faire

*Bien que la mémoire africaine n'en tienne guère compte, l'histoire montre que le phénomène de la traite a été plus complexe qu'on pouvait le penser de prime abord, notamment parce que des Africains en ont profité. L'histoire est donc parfois plus complexe que la mémoire.*

A propos de cet objectif  J'ai encore un peu de difficulté

## Annexe 2

Nom: ..... Prénom: .....

Thème de la séquence: .....

Objectif de la séquence: .....

Ce que j'ai appris sur les faits de l'histoire: .....

Ce que j'ai compris ou su faire: .....

A propos de cet objectif:  Je suis au clair  
 J'ai encore un peu de difficulté  
 J'ai passablement de difficulté  
 Je ne le comprends pas

Commentaire personnel: .....

Commentaire ..... de ..... l'enseignant

# Progressions possibles au secondaire I en histoire : ébauche romande de 2002

. Le GDH (Groupe romand des didactiques de l'histoire du CPS suisse) avait fait des propositions pour le PECARO (Plan d'Études-Cadre Romand) dès les débuts de ses travaux, mais sans qu'elles n'aient été prises en considération. En voici un extrait :

## Journée GDH / PECARO 2002

### *Pistes de réflexion pour une histoire enseignée sensible aux régimes d'historicité de la Nouvelle Histoire*

Rapport rédigé par Pierre-Philippe Bugnard (extraits)

Hobsbawm l'a dit dans un texte d'anthologie consacré au renouveau de l'approche événementielle en nouvelle histoire, tout est question d'échelle :

«So long as we accept that we are studying the same cosmos, the choice between microcosm and macrocosm is a matter of selecting the appropriate technique.»<sup>1</sup>

À l'école, l'échelle doit servir la culture générale : la focale l'emportera donc sur la loupe (la loupe permettant d'aller au détail révélateur d'un ensemble). Pour examiner l'environnement afin de le comprendre et d'avoir prise sur lui, la gestion de l'échelle est bien une affaire de technique ou de grammaire. Je voudrais ramener la grammaire de l'histoire enseignée à un viatique de **CONCEPTS INTÉGRATEURS** valables pour la scolarité entière, problématiques essentielles (questions mises en contexte) qu'une classe pourra poser au passé-présent. En voici deux, sans doute les plus significatifs de la discipline<sup>2</sup> :

Se demander ce qui change et quand, s'interroger sur les raisons de ce changement, c'est déceler **les grandes ruptures tradition / modernité**,<sup>3</sup> dans le temps et l'espace, c'est appréhender l'environnement en perspective historique : confronter à la frise européocentrique (la matrice disciplinaire des «cinq grandes vieilles»), aux frises des autres civilisations et aux périodisations structurales (non produites par une culture) la multitude des phénomènes du passé afin de leur donner une épaisseur. Périodiser et examiner les périodisations établies, c'est interpréter et comprendre en histoire enseignée.

- **Les problématiques du changement** peuvent être abordées en progression, du primaire au secondaire, en complexifiant les caractéristiques du premier concept intégrateur : **DIACHRONIE, ANACHRONIE, RÉGRESSIVITÉ, RÉCURRENCE, SYNCHRONIE**... Il faut bien sûr rapidement dépasser le jargon des étiquettes, définir les caractéristiques des concepts intégrateurs les plus courants, comme on le fait aisément pour **ADDITION, SOUSTRACTION, MULTIPLICATION**... en mathématique.
- **Les problématiques de la cause ou de la responsabilité** peuvent être traitées conjointement : **ÉVÉNEMENT, LÉGENDE, HÉROS, MYTHE, RÉVOLUTION, RÉACTION, MENTALITÉ, CONJONCTURE, STRUCTURE, RÉMANENCE**... La complexification s'opère en traitant le local et le lointain simultanément, en synergie, et en programmant une progression dans l'échelle conceptuelle de la discipline. Un plan d'études cadre en histoire peut donc donner la priorité à l'élaboration des niveaux de sa grammaire conceptuelle.

Imaginez le travail d'une classe confrontée dans ce cadre-là à la détermination de ruptures ou de continuités par exemple dans l'**évolution** du château fort au palais, de l'absolutisme monarchique à la démocratie républicaine présidentielle ou à la monarchie parlementaire, des peines cruelles à la réclusion... (diachronie) ; à la **contemporanéité** du paléolithique, du néolithique et de l'industrialisation en des lieux différents, de guerres de religion et de l'industrialisation au sein de la même société (synchronie), etc.

CONCEPTS  
INTÉGRATEURS

#### PERMANENCE / CHANGEMENT

«Ce qui se passe là, à tel moment, dans telle durée, marque-t-il une continuité ou une rupture, une rupture de quelle type... ?»

#### MYTHE / HISTOIRE

«Cette continuité ou cette rupture, quelle en est la cause, qui en est responsable... ?»

<sup>1</sup> Eric J. HOBBSAWM, «The Revival of Narrative: Some Comments», in : *Past & Present* 86 (February 1980), p. 7.

<sup>2</sup> Concepts intégrateurs proposés pour : *Connaissance de l'environnement. Guide pour l'enseignement. Géographie - Histoire - Sciences. 1P - 2P - 3P*, COROME 2000. Le principe de conceptualisation est controversé en histoire au nom du... principe de la non-répétitivité des phénomènes historiques. En histoire enseignée, la question ne se pose pas en terme d'épistémologie mais de didactique : peut-il y avoir didactique sans grammaire ? Cette grammaire doit-elle privilégier la déduction, l'induction ou les deux ?

<sup>3</sup> L'examen des conditions de passage (mode révolutionnaire, évolutionniste... ) des grandes ruptures de la modernité contemporaine (industrialisation, démocratie, laïcité, science, droit civil/pénal, alphabétisation, malthusianisme... ), repérables en diachronie dans une société de référence et en synchronie entre les sociétés du monde, devrait constituer le **nœud thématique** d'un plan cadre conceptuel en histoire enseignée : qu'est-ce qui fait la modernité d'une civilisation et quelles sont les étapes de sa genèse ?



. Voici donc le tableau réalisé en 2007 par le GDH, avec Pierre-Philippe Bugnard, Charles Heimberg, Françoise Luisier et Marianne Molina, dans la foulée de la publication du PECARO. Il est basé sur le *Plan d'études d'histoire pour le CO* (DIP Genève, 1999-2001). Il prend aussi en considération quelques uns des OPA (*Objectifs Prioritaires d'Apprentissage*) et composantes du PECARO.

. C'est une contribution au plan d'étude-cadre romand en histoire enseignée. Elle ne résout certes pas la question du "référentiel de compétences", question que ne pose d'ailleurs pas PECARO bien que le plan d'études romand amorce une solution en proposant des "balises" et des "seuils d'acquisition" mais sans les indicateurs qui permettraient d'attester une progression dans les maîtrises disciplinaires.

# Histoire. Tableau de progressions possibles 7e-9e degrés

Décembre  
2006

Tableau réalisé par un groupe du GDH (*Groupe romand des didactiques de l'histoire du CPS suisse*), avec Pierre-Philippe Bugnard, Charles Heimberg, Françoise Luisier et Marianne Molina. Il est inspiré du *Plan d'études d'histoire pour le CO* (DIP Genève, 1999-2001) et adapté aux OPA et aux composantes du PECARO. Le GDH conduit une réflexion sur les pratiques historiennes depuis plus de dix ans et a fait des propositions pour le PECARO dès les débuts de ses travaux. Ce tableau est un résultat de cette collaboration à la réalisation d'un plan d'études-cadre romand en histoire enseignée.

Liens passé-présent ...		7e			8e			9e		
Cœur de l'OPA 32	Composante	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Seuil d'acquisition L'élève...	
Analyser les changements dans l'organisation collective des Hommes au sein des sociétés dans le temps	... en interrogeant le passé pour mieux comprendre le présent	Comparaison d'un phénomène, d'une particularité... de la société actuelle avec un équivalent dans une société du passé (statut des femmes, croyance dans l'au-delà, formes de l'exploitation humaine...)	Documentation fournie par l'enseignant-e Recours à une euristique élémentaire (poser une hypothèse, examen, validation...)	... établit des similitudes ou/et des différences entre élément actuel et passé, sous forme d'hypothèses qu'il valide ou invalide (le recours explicite à une référence historiennne atteste la validité)	Reconnaissance d'anachronismes, de récits sur le passé conditionnés par le présent (légendes de la Suisse héroïque, "invention" de l'école par Charlemagne...)	Documentation de base fournie par l'enseignant-e / Ressources complémentaires proposées par les élèves, validées par l'enseignant-e	... rédige un bref protocole d'enquête montrant à partir de la définition de "anachronisme" l'(les) élément(s), incompatible(s), incongru(s)...	Identification de l'origine de phénomènes culturels anciens existant aujourd'hui encore (vacances, notes à l'école, idée de démocratie...), ainsi que de phénomènes révolus (système féodal, peines cruelles du droit pénal, société d'ordres...)	Ressources constituées par l'élève, discutées en groupe qui en valide la pertinence (critique interne et externe empruntée à un historien)	... dissocie les caractéristiques de concepts liés (pour démocratie : totalitarisme, république, monarchie...) ... qualifie un régime politique historique inconnu d'après une description, un schéma...
	Prise en compte de la manière dont les sociétés passées écrivaient l'histoire, considèrent leur propre passé (fondation de Rome vue par les Romains du 1er siècle, l'Helvétie vue par César dans <i>La Guerre des Gaules</i> ...)	Récit magistral par l'enseignant-e ou un-e élève qui s'y est préparé-e (par exemple l'épisode de "Remus et Romulus"...)	... prend en notes (ou examine directement sur une frise) les étapes du récit pour en déterminer les aspects légendaires (en fonction d'une définition du concept de "légende") et le rôle d'une telle légende à Rome	. <i>Chacune des situations d'enseignement-apprentissage décrite ici peuvent démarrer sur une phase magistrale susceptible de susciter un intérêt pour une problématique, par un récit, une mise en contexte historique, la mise en scène d'une énigme, de quelque chose d'inconnu ou d'étrange... placer les élèves dans une ambiance propice à la réflexion historique...</i>		. <i>Une activité pratiquée en 9e (par exemple sur le destin de la démocratie) réinvestit des apprentissages déjà initiés (par exemple en 7e avec Athènes...). Inversement, une activité de 8e (par exemple sur les mythes suisses) prépare aux apprentissages de 9e autour de l'idée de nationalité. Dans une perspective systémique, des annonces ou des renvois sont donc fréquents.</i>		. <i>Un concept disciplinaire se travaille en déterminant les caractéristiques minimales qui le définissent : "république: 1. régime qui n'est pas héréditaire, 2. et qui n'est pas exercé par un seul". Puis en le dissociant d'un concept avec lequel il peut être confondu ("démocratie") ou de son contraire ("monarchie"), à l'aide d'un simple dictionnaire... Enfin, sa compréhension (évaluation) est démontrée en situation inconnue : "La Suisse du 18e s., l'Espagne actuelle... sont-elles des démocraties ? Parmi ces régimes, lesquels sont des républiques ?"</i>		
Echelles du temps : dates, durées, périodisations ...		7e			8e			9e		
Cœur de l'OPA 32	Composante	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Balise L'élève...	Ressources	Seuil d'acquisition L'élève...	
Analyser les changements dans l'organisation collective des Hommes au sein des sociétés dans le temps	... en dissociant continuités et ruptures afin d'apprécier des durées relatives (périodisations)	. Détermination des étapes de sa vie afin de la périodiser (nommer chaque étape, en dater début et fin). Même travail pour une société... . Dissociation des manières de marquer le temps (temps solaire des clochers avant l'horloge, temps précis des montres de l'ère industrielle...)	. Ses propres conceptions confrontées aux définitions du dictionnaire... . Dossier sur l'histoire du temps (du clocher à l'horloge : du temps solaire au temps industriel... Voir : <i>Ars helvetica XII</i> , "La pression du temps")	... corrige les distorsions repérées et donne les raisons de tels décalages (le temps vécu n'est pas forcément le temps social...) ... distingue dans sa ville un clocher d'une horloge et d'une montre, en donnant pour chacun sa fonction historique...	Dissociation entre événements politiques et d'une autre nature (622 / 1492 / 1687 / 1789 / 1798 / ... : Hégire / Découverte de l'Amérique / Loi de la gravitation universelle / Révolution française / Vaccine / ...), détermination de leur impact dans l'histoire	Une encyclopédie, un manuel de chronologie universelle... propices à l'établissement d'un tableau comparatif, d'un schéma ou d'une frise...	... liste conséquences immédiates et à long terme pour chaque événement choisi (les événements les plus connus, les plus célébrés... quelle est leur réelle importance pour l'histoire, pour nous aujourd'hui... ?)	... identification de phénomènes de durées variables du domaine : économique (techniques paléo-néolithiques, industrielles)... ou culturel (croyance au passage des âmes dans l'au-delà, des Egyptiens à nos jours)... ... distinction entre : événement, conjoncture et	Ressources constituées par groupes d'élèves, examinées, discutées et validées en statuant sur la qualité de son origine (ouvrages, articles... : autant des auteurs. Données informatisées : authentification et attestation de pertinence)...	... conclut sur la nature de la durée d'un phénomène (pourquoi une technique de l'ère industrielle n'a pas la même durée qu'une croyance religieuse ?) ... dissocie les dimensions événementielle / conjoncturelle / structurelle à partir d'un phénomène actuel...
	Comparaison entre des calendriers dont le cadre de référence (la conception du temps qu'il exprime) varie (calendriers julien-grégorien, orthodoxe, hébraïque, musulman...)	Calendriers apportés par les élèves et complétés par l'enseignant-e / Documentation à glaner sur le NET...	... place les calendriers sur une frise chronologique, détermine les débuts respectifs, examine la cause des différentes origines...	. <i>Le travail critique sur les sources est important. Fournie ou trouvée, toute source doit être référencée (orale, savante, immédiate, directe, indirecte...) par l'enseignant-e, les élèves (une progression dans l'autonomie en sciences humaines et sociales qui ne va pas de soi). Pour un exercice universel et aisément transposable sur les durées, voir l'irremplaçable dispositif d'A. Ségal dans "Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire" (H. Moniot)</i>		... dissociation, à un moment donné, de phénomènes différents : mentaux (code de l'honneur-omertà / droits humains...), économiques (agriculture traditionnelle / agro-alimentaire...)			Témoignages oraux confrontés aux versions historiennes (témoins vivants, enregistrements audiovisuels; sources de l'histoire immédiate - médias-; sources historiennes -objet d'une enquête par les historiens-)	... reconnaît le décalage, la désuétude ou l'avancée, d'un phénomène par rapport à l'état d'une civilisation, dans un contexte donné (notions de progrès / décadence)...



L'étrangeté du passé et la reconnaissance de l'autre ...		7e	8e	9e
Cœur de l'OPA 32 Analyser les changements dans l'organisation collective des Hommes au sein des sociétés dans le temps	Composante	<p>... en comparant les différents modes d'expression des cultures à travers le temps et l'espace</p> <p>... en comparant les différents modes d'expression des cultures à travers le temps et l'espace</p>	<p>... détecte des éléments apparemment bizarres, incongrus... étant donné le contexte historique dans lequel s'inscrit le récit, la représentation étudiée...</p>	<p>... compare les conceptions, les valeurs... d'une culture passée et leurs conséquences, avec l'évolution des conceptions, des valeurs actuelles (dans la culture actuelle et pour lui-même)</p>
	Ressources	<p>Matériel iconographique, documentaire relatif au thème (Photos de pilotes, gravures de villages lacustres réalisées dans la seconde moitié du XIXe siècle...)</p>	<p>Documentation iconographique, informations de départ magistrales (Film, textes... sur la controverse de Valladolid; documentation sur Calvin; tableau de K. Witz...)</p>	<p>Informations magistrales tirées de l'ethnologie (Tristes tropiques de Lévi-Strauss...), de l'historiographie du nazisme, par exemple, montrant l'Europe "civilisée" en 1945...)</p>
		<p>Recherche de sens pour des interprétations de nature différente dans l'espace et le temps (Les crues du Nil attribuées à un dieu, à une cause naturelle... dans l'Antiquité, au XIXe...)</p>	<p>... compare les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>Revision de conceptions spontanées sur les autres sociétés et sur la nôtre (les sociétés vivant dans les forêts sont des tribus de sauvages... L'Europe est une civilisation supérieure car de culture chrétienne, disposant d'une technologie avancée...)</p>
		<p>Recherche d'informations sur le thème par les élèves dans un manuel ou sur le NET (Mise en situation-problème par l'enseignant-e : "un tel fleuve à travers un désert ?"; "depuis la construction du barrage d'Assouan, il n'y a plus de crues... alors... ?")</p>	<p>... détermine ce qui relève de l'histoire (savante, élaborée par les historiens) dans une œuvre...</p>	<p>... identifie dans une fiction qu'il découvre pour la première fois des éléments empruntés à l'histoire de manière erronée et propose une rectification...</p>
		<p>... analyse les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>	<p>... établit la liste des tares attribuées aux Juifs durant des siècles (en Allemagne, en France, dans sa région...); dresse un bilan du rôle que de telles représentations ont pu jouer dans le passé (années 1930...); commente l'analyse qu'en fait un historien... examine si de tels abus de mémoire peuvent resurgir...</p>
		<p><b>. Les objectifs des trois années, dans ce domaine, forment un ensemble cohérent qu'il est tout à fait possible de traiter en systémique (de façon à ce qu'ils soient associés, même si du temps s'écoule entre chacun deux). Il est donc naturel de réactiver les compétences exercées précédemment.</b></p>	<p><b>. Le plus étrange, peut-être, et ce sur quoi les élèves doivent s'interroger, c'est l'idée communément répandue, peu examinée, que L'Europe (l'Occident) représente un très haut degré de civilisation par rapport aux sociétés "archaïques" (des forêts...).</b></p> <p><b>. Pourtant, il y a une subtilité et une complexité des échanges symboliques chez les seconds, alors qu'il peut y avoir une sauvagerie incommensurable chez les premiers, et dans un cadre de culture extrêmement raffiné aussi...</b></p>	<p><b>. Lorsqu'une classe est mobilisée sur la technique d'enseignement en "situation-problème" (situation telle que ce que l'on croit vrai s'avère erroné, source d'un problème incitant à devoir corriger soi-même son erreur), les groupes doivent être organisés pour que chaque membre assume une tâche en responsabilité : recherche d'informations, élaboration d'un argumentaire, confrontation de deux représentations opposées pour arriver à un consensus, rédaction d'un rapport, préparation d'une présentation...</b></p>

Culture et médias ...		7e	8e	9e
Cœur de l'OPA 32 Analyser les changements dans l'organisation collective des Hommes au sein des sociétés dans le temps	Composante	<p>... en développant une approche critique du discours historique dans la culture et les médias</p>	<p>... détermine ce qui relève de l'histoire (savante, élaborée par les historiens) dans une œuvre...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>
	Ressources	<p>Documentation mise à disposition par l'enseignant pour compléter celles qu'ont collationné les élèves...</p>	<p>Distinction (langage, construction) entre des éléments du passé évoqués dans une fiction (romanesque, cinématographique...) et leur équivalent dans un documentaire, une étude historiques...</p>	<p>Reconnaissance des exemples d'abus de mémoire : en quoi sont-ils dangereux et constituent-ils des formes de manipulation (l'antisémitisme...)?</p>
		<p>... analyse les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>	<p>... établit la liste des tares attribuées aux Juifs durant des siècles (en Allemagne, en France, dans sa région...); dresse un bilan du rôle que de telles représentations ont pu jouer dans le passé (années 1930...); commente l'analyse qu'en fait un historien... examine si de tels abus de mémoire peuvent resurgir...</p>
		<p>... analyse les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>	<p>... établit la liste des tares attribuées aux Juifs durant des siècles (en Allemagne, en France, dans sa région...); dresse un bilan du rôle que de telles représentations ont pu jouer dans le passé (années 1930...); commente l'analyse qu'en fait un historien... examine si de tels abus de mémoire peuvent resurgir...</p>
		<p><b>. Les objectifs des trois années, dans ce domaine, forment un ensemble cohérent qu'il est tout à fait possible de traiter en systémique (de façon à ce qu'ils soient associés, même si du temps s'écoule entre chacun deux). Il est donc naturel de réactiver les compétences exercées précédemment.</b></p>	<p><b>. Un «monument» est un ouvrage (ou un lieu) destiné à perpétuer le souvenir d'un événement, d'une personne, d'un phénomène... Il «commémore» quelque chose d'important pour les contemporains et la postérité. Au fond, il enseigne ce qui n'est plus là, perpétue une connaissance jugée digne de mémoire, une connaissance que doivent reconstruire les hommes des époques suivantes...</b></p> <p><b>. Le recours à des ouvrages savants présentés aux élèves est une tâche importante du professeur d'histoire : il montre à ses élèves que l'histoire est faite par des scientifiques qui examinent leurs sources avec méthode, que l'histoire n'est pas ce qui se présente à première vue ...</b></p>	<p><b>. Lorsqu'une classe est mobilisée sur la technique d'enseignement en "situation-problème" (situation telle que ce que l'on croit vrai s'avère erroné, source d'un problème incitant à devoir corriger soi-même son erreur), les groupes doivent être organisés pour que chaque membre assume une tâche en responsabilité : recherche d'informations, élaboration d'un argumentaire, confrontation de deux représentations opposées pour arriver à un consensus, rédaction d'un rapport, préparation d'une présentation...</b></p>

Approche critique de la mémoire		7e	8e	9e
Cœur de l'OPA 32 Analyser les changements dans l'organisation collective des Hommes au sein des sociétés dans le temps	Composante	<p>... en identifiant dans le temps les multiples manifestations de la mémoire : monuments, commémorations, musées, associations...</p>	<p>... détermine ce qui relève de l'histoire (savante, élaborée par les historiens) dans une œuvre...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>
	Ressources	<p>Estimation de l'importance de la préservation des traces du passé... (à travers un monument emblématique de la préhistoire, de l'Antiquité...)</p>	<p>Distinction (langage, construction) entre des éléments du passé évoqués dans une fiction (romanesque, cinématographique...) et leur équivalent dans un documentaire, une étude historiques...</p>	<p>Reconnaissance des exemples d'abus de mémoire : en quoi sont-ils dangereux et constituent-ils des formes de manipulation (l'antisémitisme...)?</p>
		<p>... analyse les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>	<p>... établit la liste des tares attribuées aux Juifs durant des siècles (en Allemagne, en France, dans sa région...); dresse un bilan du rôle que de telles représentations ont pu jouer dans le passé (années 1930...); commente l'analyse qu'en fait un historien... examine si de tels abus de mémoire peuvent resurgir...</p>
		<p>... analyse les conceptions d'autres cultures avec sa propre conception des facteurs naturels, humains ou des explications surnaturelles dans l'histoire...</p>	<p>... mesure ce que représentent aujourd'hui les éléments d'un porche, compare à ce que disent les sources sur sa signification originelle... reconnaît sur une carte les sites de la légende de Tell (de Atdorf, à la Teilsplatte, au Chemin creux et au Gröbli) ... estime la portée passée et actuelle de la légende...</p>	<p>... établit la liste des tares attribuées aux Juifs durant des siècles (en Allemagne, en France, dans sa région...); dresse un bilan du rôle que de telles représentations ont pu jouer dans le passé (années 1930...); commente l'analyse qu'en fait un historien... examine si de tels abus de mémoire peuvent resurgir...</p>
		<p><b>. Les objectifs des trois années, dans ce domaine, forment un ensemble cohérent qu'il est tout à fait possible de traiter en systémique (de façon à ce qu'ils soient associés, même si du temps s'écoule entre chacun deux). Il est donc naturel de réactiver les compétences exercées précédemment.</b></p>	<p><b>. Un «monument» est un ouvrage (ou un lieu) destiné à perpétuer le souvenir d'un événement, d'une personne, d'un phénomène... Il «commémore» quelque chose d'important pour les contemporains et la postérité. Au fond, il enseigne ce qui n'est plus là, perpétue une connaissance jugée digne de mémoire, une connaissance que doivent reconstruire les hommes des époques suivantes...</b></p> <p><b>. Le recours à des ouvrages savants présentés aux élèves est une tâche importante du professeur d'histoire : il montre à ses élèves que l'histoire est faite par des scientifiques qui examinent leurs sources avec méthode, que l'histoire n'est pas ce qui se présente à première vue ...</b></p>	<p><b>. Lorsqu'une classe est mobilisée sur la technique d'enseignement en "situation-problème" (situation telle que ce que l'on croit vrai s'avère erroné, source d'un problème incitant à devoir corriger soi-même son erreur), les groupes doivent être organisés pour que chaque membre assume une tâche en responsabilité : recherche d'informations, élaboration d'un argumentaire, confrontation de deux représentations opposées pour arriver à un consensus, rédaction d'un rapport, préparation d'une présentation...</b></p>