

ÊTRE
ENSEIGNANT
AU COLLÈGE
EN HISTOIRE
GÉOGRAPHIE

JEAN-JACQUES CLAUDE
LAURENCE MARION

S O M M A I R E

7	INTRODUCTION	
11	S'APPROPRIER LES VALEURS ET LE FONCTIONNEMENT DU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION	
13	Exercer les missions et les responsabilités de l'enseignant	
15	Les missions et le référentiel de compétences	
17	Faire vivre les valeurs et les principes du système éducatif	
23	Connaître les objectifs des politiques d'éducation	
25	Savoir se repérer dans l'organisation du service public d'éducation	
29	Comprendre les démarches de suivi et d'évaluation de l'école	
31	PENSER SON ACTION DANS LE CADRE DE L'ÉPLE	
33	Prendre la mesure de l'ÉPLE comme environnement professionnel	
35	Intégrer les choix politiques de l'établissement	
37	Collaborer à la mise en œuvre des nouveaux dispositifs	
39	Coopérer au sein de différentes équipes	
43	Prendre en compte les usages numériques de son établissement	
45	PRÉPARER SON ENSEIGNEMENT	
47	Conforter son expertise disciplinaire	
53	Définir et organiser ce que l'on veut faire acquérir aux élèves	
57	Penser les connexions interdisciplinaires	
63	Choisir les supports documentaires	
67	Intégrer le numérique	
71	FAIRE TRAVAILLER ET PROGRESSER LES ÉLÈVES	
73	Construire la relation pédagogique	
77	Problématiser	
79	Varié les modalités de mise en activité des élèves	
85	Travailler l'expression orale et écrite	
89	Évaluer pour faire progresser les élèves	

93	INTERAGIR AVEC LES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE ET LES PARENTS
95	Enrichir son enseignement par des interventions extérieures
99	Connaître les droits des parents d'élèves
101	Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents
105	Communiquer sur la progression dans les apprentissages
107	DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES PAR UNE POSTURE PROFESSIONNELLE RÉFLEXIVE
109	Formaliser son enseignement
111	Observer et analyser les pratiques
115	Organiser une veille professionnelle
117	Expérimenter et innover
119	Se former tout au long de sa carrière
121	CONCLUSION
123	BIBLIOGRAPHIE
126	SITOGRAPHIE

INTÉGRER LES CHOIX POLITIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les modalités de pilotage préconisées aujourd'hui invitent les chefs d'établissement à faire une large place aux démarches reposant sur la participation et la collaboration des enseignants, dans le domaine des politiques conduites au sein du collège. Il s'agit d'offrir des espaces leur permettant de porter des propositions, à charge pour eux de s'en emparer. Les choix pédagogiques et éducatifs de l'établissement s'expriment dans deux documents majeurs, que tout professeur doit connaître : le règlement intérieur et le projet d'établissement.

La présence du règlement intérieur ici peut surprendre. Pourtant, sa présentation et son organisation reflètent bien les choix éducatifs de l'établissement. De quelles valeurs souhaitons-nous faire particulièrement la promotion et comment ? Quelle philosophie applique-t-on à la gestion des transgressions ? Par quoi sont motivées les différentes dispositions prises ? Comment le règlement est-il présenté pour être le plus accessible possible ? Bien conçu, il devient un véritable outil au service de l'action éducative, d'autant que son élaboration devrait associer l'ensemble de la communauté scolaire. Il participe alors pleinement à l'amélioration du climat scolaire, voulue par la Loi de refondation de l'école de la République. La qualité de ce texte ne relève pas, bien évidemment, de la mission des professeurs, mais ils peuvent soutenir les initiatives qui seraient prises dans le sens d'un progrès ou être force de proposition. Pour jouer pleinement son rôle éducatif, le règlement intérieur doit régulièrement évoluer, non pas pour faire varier son degré de permissivité, mais pour s'adapter aux différents changements qui affectent les établissements et conserver sa pleine actualité.

Quant au projet d'établissement, il s'agit du document de référence qui expose et articule les différentes activités au collège, en précisant la manière dont celles-ci déclinent les directives nationales et académiques et contribuent à l'atteinte des objectifs fixés. Nous n'ignorons pas que, là aussi, une grande disparité existe entre établissements en ce qui concerne

la qualité, la cohérence et la pertinence de ce texte. Celui-ci souffre parfois également de contretemps dans son élaboration ou sa révision par rapport à la mise en œuvre des réformes. Rappelons néanmoins qu'il est obligatoire depuis 1990 [38]. Pluriannuel, approuvé par le conseil d'administration, il engage la communauté éducative dans son ensemble et sert de base à la négociation du contrat d'objectifs passé entre le chef d'établissement et les services académiques. Il se construit dans le cadre général de ce que l'on nomme d'ailleurs « la démarche de projet ». Après une phase de diagnostic partagé, des objectifs hiérarchisés sont définis auxquels sont rattachées les actions conduites par les équipes. Les résultats attendus sont explicités et les modalités d'évaluation précisées. Il s'agit ainsi de donner aux différents professionnels présents dans l'établissement une feuille de route commune, d'éviter l'éparpillement et d'explicitier la contribution de chacun. Il permet aussi d'estimer à l'interne les progrès accomplis et les difficultés persistantes. Les différents parcours prévus par la réforme du collège doivent y figurer, au moins en annexe. Le projet d'établissement n'interdit pas, bien sûr, de conduire des activités qui ne figureraient pas dans le programme qu'il décrit. Au demeurant, il vaut mieux éviter les effets de catalogue que produit souvent le désir de tout mentionner. Mais, expression d'une volonté commune, il explicite les objectifs considérés comme prioritaires par rapport aux besoins identifiés.

Déclinaison d'un axe politique : l'exemple de la difficulté scolaire

Voici un tableau synthétique qui présente une façon (et non un modèle) de s'emparer de la difficulté scolaire telle qu'elle se présente dans un collège donné. Il s'agit ici d'illustrer le caractère global du traitement du problème. Dans la pratique, cette synthèse serait certainement accompagnée d'une fiche détaillant chaque action.

PRIORITÉ : FAIRE RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES / AXE N° 2 : LUTTER CONTRE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE**DIAGNOSTIC**

14 % des élèves sont en difficulté scolaire, c'est-à-dire : que leurs résultats ne leur permettront pas d'obtenir le DNB ; que leurs chances d'obtenir en fin de 3^e une affectation en premier vœu sont compromises.

Pour 10 %, ils sont entrés en 6^e avec un an de retard. Pour 2 %, ils présentent des risques de décrochage (absentéisme élevé à plus de 12 %). Pour 9 %, la difficulté est cumulée avec une difficulté d'ordre social (chômage des parents, séparation conflictuelle, parent en prison ou décédé récemment, pauvreté, surendettement, etc.). Pour 4 % la difficulté est cumulée avec des difficultés psychologiques (se traduisant par une démotivation ou des problèmes de comportement).

Le traitement de cette difficulté passe essentiellement par le recours à des dispositifs externes (orientation en SEGPA, en 3^e prépa pro, passage en classe relais) ; mais le faible nombre de places ne permet pas de s'en tenir à cette seule solution.

Les principales difficultés repérées sont : une maîtrise très insuffisante de la langue ; une grande difficulté à saisir et comprendre les informations dans un texte (dans toutes les disciplines) ; très peu d'autonomie.

ACTIONS

Nature	Description	Qui ?
Mesurer	1/ Réaliser des diagnostics communs sur les compétences dans le courant du premier mois pour affiner la connaissance de la difficulté, puis en vue de chaque conseil de classe. 2/ Consacrer un temps à chaque conseil pédagogique pour travailler les résultats des diagnostics.	Les enseignants de lettres, mathématiques, histoire-géographie et SVT (tous niveaux). Le conseil pédagogique.
Prévenir	Améliorer la connaissance du public accueilli en 6 ^e par une meilleure transmission d'informations.	Les membres du conseil école-collège.
Remédier	1/ Programmer l'accompagnement personnalisé en fonction des besoins repérés dans chaque classe. Fonctionner par groupes de besoins quand les emplois du temps le permettent. 2/ Proposer de sessions d'observation en entreprises plus nombreuses en 4 ^e et 3 ^e pour quelques élèves repérés. 3/ Veiller à la mise en œuvre des actions prévues dans le parcours avenir (bilans réguliers). 4/ Utiliser les enseignements artistiques et les activités culturelles pour remotiver les élèves, en instaurant des temps de concertation spécifique au sujet des élèves en difficulté.	Prioritairement : professeurs disposant de moyens dédiés (exemple : barrettes en histoire-géographie en 3 ^e) – Professeur-documentaliste – Assistants d'éducation Groupe interne de lutte contre le décrochage (dont professeurs de technologie) – Appui de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) Coordinateur du parcours Conseil pédagogique Réfèrent culture Professeurs principaux Professeurs des matières artistiques et professeurs impliqués dans les EPI
Accompagner	Faire fonctionner la cellule de veille.	CPE – Infirmière – Assistante sociale – Gestionnaire – Médecin scolaire – Psychologue de l'Éducation nationale – Principal-adjoint.
Innover	Réaliser des observations croisées et échanges de pratiques interdegrés sur l'accompagnement personnalisé au cycle 3.	Équipe innovante.
Se former	Monter un stage d'établissement de deux jours sur la lecture et la compréhension des consignes (octobre).	Un professeur par discipline.

RÉSULTATS ATTENDUS

Diminution du nombre d'élèves non affectés à l'issue du premier tour des procédures d'orientation en fin de 3^e. Diminution du nombre d'élèves non affectés en premier vœu dans la voie professionnelle. Augmentation générale du niveau d'ambition scolaire. Augmentation du taux de passage en 2^{de} générale et technologique. Augmentation des résultats au DNB.

INDICATEURS DE SUIVI ET D'ÉVALUATION

Taux de passage sur l'ensemble des niveaux. Résultats des élèves à l'issue de la classe de 2^{de} (toutes voies). Résultats au DNB. Évolution des vœux d'orientation en fin de 4^e et de 3^e. Diminution du nombre des élèves passant par la classe relais.

COOPÉRER AU SEIN DE DIFFÉRENTES ÉQUIPES

Nous l'avons vu, le collègue abrite différents professionnels avec lesquels l'enseignant est amené à coopérer pour remplir l'ensemble de ses différentes missions et obligations. S'il est vrai que l'on ne choisit pas ses collègues, les attitudes *a priori* positives que l'on peut développer à leur égard garantissent généralement un meilleur climat de travail. Nous supposons donc ici la compétence de chacun dans son domaine et nous nous intéresserons aux collaborations possibles sous l'angle de la complémentarité plutôt que de la concurrence ou de l'incompatibilité. On parle généralement d'équipe pédagogique pour désigner l'ensemble des enseignants intervenant dans la même classe, et d'équipe éducative pour décrire ces mêmes équipes élargies aux non-enseignants. Dans les faits, les équipes répondent à des géométries variables en fonction des contextes et de la nature des problèmes rencontrés. Des savoir-faire en matière de coopération sont donc à mobiliser. Ils s'avèrent particulièrement indispensables pour exercer les missions de professeur principal¹.

Il paraît important de nous arrêter sur un acteur particulier des établissements scolaires (et qui n'a quasiment pas d'homologue dans les systèmes éducatifs étrangers) : il s'agit du conseiller principal d'éducation (CPE). S'il est toujours identifié, la perception de ses missions est souvent approximative et souffre encore, plus de quarante ans après son apparition, d'une assimilation à celles du surveillant général auquel il s'est substitué. Associé à l'équipe de direction, membre des différentes équipes pédagogiques (d'où sa présence aux conseils de classe), responsable d'un service (celui de la vie scolaire), il exerce un métier devenu complexe par les savoirs et les compétences exigés. Il s'est progressivement imposé comme un acteur incontournable pour traiter des questions d'absentéisme ou de décrochage, pour gérer les problèmes éducatifs et comportementaux

qui peuvent se présenter – y compris dans la classe – pour améliorer le dialogue avec les familles, pour faire vivre la démocratie scolaire, pour organiser des dispositifs à l'échelle de l'établissement et l'appui que les assistants d'éducation peuvent y apporter. Il est malheureusement encore trop souvent sollicité pour des actions visant exclusivement l'application d'une certaine forme de discipline. La nouvelle circulaire qui définit ses missions [7] est sur ce point très claire : « Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions ». Bien pensée, la coopération avec le conseiller principal d'éducation peut donc s'avérer précieuse pour les enseignants dans la prise en charge des élèves en grande difficulté.

La collaboration avec les professeurs-documentalistes est d'autant plus aisée à construire qu'elle rencontre des attentes fortes de la part de ces acteurs aux compétences spécifiques. Le documentaliste est souvent un pourvoyeur d'idées et de ressources. Il connaît généralement l'offre patrimoniale locale, s'implique très souvent dans les partenariats extérieurs et maîtrise les TICE. Formé à la pédagogie, il peut coconstruire des séquences ou des séances et prendre des groupes d'élèves en charge. Il fait enfin évoluer son fonds, imprimé ou dématérialisé, en fonction de la demande. Cette palette de savoir-faire légitime totalement sa participation aux enseignements pratiques interdisciplinaires ou à l'accompagnement personnalisé.

La coopération entre enseignants et non-enseignants, quant à elle, va s'avérer nécessaire dans la prise en charge des difficultés individuelles des élèves, qu'elles soient scolaires, sociales, psychologiques, médicales ou autres. La logique d'inclusion qui prévaut désormais et qui impose l'intégration de tous les élèves à l'école demande aux enseignants des efforts non négligeables d'adaptation et de compréhension. Ils ne doivent pas hésiter alors à s'appuyer sur les savoir-faire et les conseils des professionnels qu'ils côtoient

1 Il n'est pas possible, dans le format d'un tel ouvrage, d'aborder cette dimension du métier qui concerne de nombreux enseignants. Nous renvoyons donc à la circulaire sur le rôle du professeur principal [36].

et qui auront à cœur, dans la plupart des cas, de les aider à rechercher des solutions opérationnelles visant à faire progresser les élèves.

Parfois, l'équipe au sein de laquelle l'enseignant aura à œuvrer est aussi constituée de collègues qui exercent en dehors de l'établissement. Il s'agit bien sûr des professeurs des écoles du secteur, avec lesquels il va falloir construire les contenus du cycle 3. La concrétisation de ce travail d'équipe pourra revêtir plusieurs formes. L'une d'entre elles est prévue par les textes : il s'agit du conseil école-collège, qui réunit des représentants des premier et second degrés [20]. Cette instance peut s'emparer de tout objet de travail commun : repères de progressivité, développement des usages numériques, évaluation des acquis des élèves, mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé... Elle peut s'organiser en commissions qui travaillent parallèlement. Il est souhaitable qu'un représentant de chaque discipline enseignée en sixième y soit présent. Mais la coopération entre enseignants des deux degrés peut également se traduire par des projets communs ou par des observations croisées des pratiques professionnelles de chacun. L'objectif de ce rapprochement, outre l'échange de compétences qu'il permet, est d'assurer une forme de continuité des apprentissages pour les élèves.

Pour finir, on ne saurait oublier que les enseignants ont aussi à inscrire leurs pratiques dans un cadre matériel, réglementaire et parfois financier. Sur tous ces points, l'adjoint-gestionnaire est leur interlocuteur privilégié. Il faut savoir que ce professionnel est soumis à des contraintes procédurales fortes ; ainsi la réforme récente du plan comptable des établissements impose-t-elle par exemple de relier les dépenses à des axes du projet de l'établissement, pour une présentation budgétaire qui reprend l'esprit de la LOLF. C'est pourquoi il peut être demandé aux professeurs de préciser la destination des dépenses qu'ils souhaitent voir engager. Enfin, sous la responsabilité du chef d'établissement, l'adjoint-gestionnaire est souvent chargé de l'organisation de la sécurité dans l'établissement, dimension qui a pris une importance sans précédent ces dernières années (intrusions, catastrophes climatiques, etc.). Dans ce domaine, la France accusait un certain retard dans l'éducation des populations et le contexte a entraîné une plus grande implication de l'École sur ces questions ; les exercices de prévention, durant lesquels les enseignants encadrent leurs élèves, ont été multipliés et diversifiés à cette fin.

Concevoir et mettre en œuvre un plan d'accueil personnalisé

La différenciation a conduit à la mise en place de dispositifs distincts pour les élèves en situation de handicap (les plans personnalisés de scolarisation ou PPS), ceux qui sont atteints de pathologies chroniques ou d'allergies (les protocoles d'accueil individualisé ou PAI), et ceux qui souffrent de troubles modérés des apprentissages (les plans d'accompagnement personnalisé ou PAP). L'initiative de la mise en place d'un PAP peut venir de l'équipe pédagogique ou de la famille, qui doit dans tous les cas en faire la demande au chef d'établissement. Destinataire des bilans psychologiques ou paramédicaux concernant l'élève, le médecin scolaire évalue la pertinence de cette demande. Il formule un premier état de la difficulté sur la page de garde d'un document² qui va ensuite suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Ce constat ne vise pas à dicter des consignes aux enseignants mais plutôt à leur proposer une traduction des bilans dressés par des spécialistes en termes de difficultés d'apprentissage.

L'élaboration du PAP est ensuite coordonnée par le professeur principal, qui sollicite les membres de l'équipe pédagogique pour proposer des aménagements répondant aux besoins. Le formulaire comporte un certain nombre de propositions que les enseignants choisissent ou non de retenir. Outre un tronc commun (qui peut par exemple porter sur le temps majoré en évaluation ou sur l'explicitation du vocabulaire spécialisé), des items spécifiques sont proposés pour les différentes disciplines, dont voici quelques exemples :

- utiliser les affiches et tableaux chronologiques présents dans la salle (histoire-géographie) ;
- proposer à l'élève une lecture oralisée (enseignant ou autre élève) ou une écoute audio des textes supports de la séance (lettres) ;
- adapter les quantités d'écrit (dictées à trous, à choix multiples, etc.) ;
- utiliser un enseignement multisensoriel : entendre, lire, voir (images), écrire (langues vivantes).

2 Le formulaire est fourni en annexe de la circulaire n° 2015-016 [17].

Des aménagements qui ne figurent pas dans la liste sont possibles. Une fois rempli, le formulaire est signé par les parents et par le chef d'établissement. Il est diffusé de telle manière que les professeurs de l'élève puissent s'y reporter. En principe, le plan est révisé tous les ans, sur le même document. Il ne constitue pas à lui seul l'outil magique de remédiation aux difficultés de l'élève ; la démarche n'a de sens que si les familles entreprennent par ailleurs les suivis médicaux ou paramédicaux nécessaires au traitement des troubles (orthophonie, ergothérapie...). Les aménagements, au fil des ans, ont vocation à devenir moins nombreux, voire inutiles.

Chez certains élèves, les troubles des apprentissages sont suffisamment sévères pour justifier une reconnaissance de handicap. C'est alors un PPS qui est mis en place, et qui peut déboucher sur des aménagements aux épreuves du DNB, en accord avec le service médical académique.

Les enseignants jouent donc un rôle essentiel dans le repérage de la difficulté puis dans sa prise en compte (les aménagements inscrits dans le PAP les engagent). Mais le dépassement de cette dernière est le fruit d'un travail collectif, qui implique différentes équipes, notamment médicales, ainsi que les parents. Il s'agit bien de conjuguer des compétences dans l'intérêt des élèves.

INTÉGRER LE NUMÉRIQUE

L'enseignement de nos disciplines a été lent à intégrer les nouvelles technologies ; longtemps, en effet, la pratique du numérique a reposé sur le dynamisme de quelques pionniers. Pourtant, dès 1995, les documents d'accompagnement des programmes d'histoire-géographie mentionnaient l'utilisation des TICE, notamment pour l'accès aux ressources documentaires. C'est sous la pression de leur rapide diffusion dans l'espace social, aussi bien professionnel que privé, que l'école en a fait l'une de ses priorités. Ainsi le ministère, souvent avec l'appui des collectivités locales, a-t-il impulsé plusieurs plans numériques successifs. Force est pourtant de constater que l'on oscille toujours entre volontarisme et incantation. Volontarisme car l'équipement des établissements scolaires a beaucoup progressé et que les formations à destination des enseignants se sont multipliées dans les académies. Incantation aussi parce que plusieurs freins s'opposent à un renforcement et un approfondissement des usages dans les classes.

Le premier de ces obstacles est lié à des facteurs techniques. Dans maints collèges, les professeurs ne peuvent guère compter, en plus de l'unique ordinateur dont ils disposent dans leur classe, que sur une seule salle rassemblant un nombre de postes suffisants pour faire travailler tous les élèves dans de bonnes conditions. Rapportés au nombre d'enseignants exerçant dans l'établissement, les créneaux disponibles sont nécessairement limités. L'accès régulier de quelques-uns repose donc actuellement sur le moindre engagement du plus grand nombre. L'enseignement par le numérique se généraliserait-il que l'on serait confronté à l'étroitesse du parc existant. On est d'ailleurs souvent déjà pénalisé par un débit insuffisant dès que l'on consulte des sites qui proposent des ressources vidéos par exemple.

Seconde limite : nombre d'enseignants se montrent encore sinon réticents, du moins très timides dans leur utilisation du numérique. Il faut dire que, en dépit de la maîtrise de l'outil lui-même, qui s'est considérablement améliorée du fait de la montée en puissance des usages domestiques et de l'obligation de

valider le C2I2E¹ avant la titularisation, les ressources existantes sont assez restreintes et que le recours au numérique suppose un engagement personnel qui réclame du temps. On doit non seulement effectuer un travail de veille afin d'identifier les sites ou les applications pertinentes, mais encore concevoir les activités qui les prennent comme supports, tout en procédant ensuite à un continu travail d'actualisation des exercices que l'on a créés, tant l'univers numérique évolue rapidement. Ainsi est-il rare de pouvoir réexploiter telle quelle une activité d'une année sur l'autre.

Le troisième frein pose des questions de fond autrement plus complexes. Il tourne autour de la plus-value éducative du recours au numérique. Au-delà des usages peu discriminés qui sont encore fréquents, c'est en effet la pertinence de la médiation de l'outil lui-même, dont les retombées pédagogiques sont trop peu documentées, qui est en cause. Ainsi, Stanislas Dehaene [51], professeur de sciences cognitives au Collège de France, souligne-t-il à propos des tablettes que plusieurs études émettent des doutes sur leur intérêt à l'école. Or, ajoute-t-il, « dans l'enseignement, personne ne devrait pouvoir imposer une stratégie pédagogique aux enfants sans avoir au moins un début de preuve de son efficacité », avant de conclure : « il est donc fondamental d'expérimenter avant de généraliser ces dispositifs ». Ainsi n'est-ce pas parce que les élèves sollicités dans le cadre d'un sondage déclarent qu'ils apprennent mieux avec le numérique qu'il en va réellement ainsi.

C'est dire que le numérique doit s'inscrire dans le cadre d'une réflexion didactique approfondie et non être conçu comme un complément dont la seule existence et la dimension prétendument roborative se suffisent à elles-mêmes. On voudrait insister ici sur trois aspects qui font consensus. Les TICE en général

1 Certificat Informatique et Internet de niveau 2 Enseignement [25]. « Le C2I2E atteste des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier. »

et l'Internet en particulier doivent faire l'objet d'une approche raisonnée qui met en avant l'esprit critique. C'est d'autant plus incontournable que les élèves ont généralement des usages peu réfléchis et non distanciés de ces outils. Il convient donc de les habituer, à l'instar de la démarche qui leur est familière pour les autres types de sources sollicités dans le cadre du cours, à identifier qui est l'auteur des informations auxquelles ils ont accès et à en interroger la fiabilité. Les activités proposées doivent donc systématiquement intégrer une étape qui conduit à déterminer le « propriétaire » des contenus consultés à travers les rubriques dédiées à ce type de mentions (que l'on trouve sous différents intitulés, tels que « Crédits », « À propos », « Qui sommes-nous ? », etc.). On veillera également à ce que les élèves diversifient et croisent leurs sources en consultant plusieurs sites dûment référencés. À ce titre, on ne peut que mettre en garde contre l'utilisation souvent exclusive de *Wikipédia* dans les recherches effectuées en marge du cours. On sait en effet, comme le rappelle François Jarraud [107], rédacteur en chef du *Café pédagogique*, que « puisque tout le monde peut y écrire, l'encyclopédie en ligne brasse des erreurs parfois grossières » et qu'« elle encourage l'histoire la plus conventionnelle et la plus factuelle ». Le professeur s'efforcera donc de promouvoir des sites alternatifs, sans oublier de renvoyer à la consultation des usuels classiques qui sont toujours disponibles dans les CDI et doivent participer ainsi au maintien d'une culture de l'écrit qui s'étiolle chaque année davantage chez les jeunes.

Comme dans le cadre des cours qui ne font pas appel aux TICE, l'enseignant doit par ailleurs fixer des objectifs précis et objectivables aux apprentissages, sans considérer que le recours au numérique est une fin en soi et qu'un « effet nouvelles technologies » rendrait automatiquement les démarches et les activités pertinentes. Il faut vraiment y être vigilant, car, grisé par le fait d'utiliser ces supports, on peut facilement verser dans une approche appauvrissante de son enseignement. On proscriera notamment les QCM et autres exercices qui abondent sur le Web. Pour le dire autrement, toutes les séquences qui reposent sur les TICE doivent déterminer une progression rigoureuse en termes de connaissances et, plus encore, de compétences. Dans cette perspective, on s'attachera à ce que les élèves soient mis en situation de suivre un cheminement intellectuel qui s'inscrive dans une réelle logique de complémentarité par rapport aux exercices et aux situations auxquels ils sont habituellement confrontés. L'enjeu est de faire en sorte qu'ils travaillent autrement en faisant appel à la spécificité

des outils qu'ils utilisent. Moteurs de recherche, logiciels (de création cartographique par exemple²), applications, utilisation d'espaces partagés, moyens de production multimédia, mais aussi fonctionnalités bureautiques tout simplement, sont mobilisés dans cette perspective. On insistera pour finir sur les opportunités de coopération et de diffusion qu'offre le numérique et dont l'impact sur la motivation des élèves et la valorisation de leur travail dans et hors de la classe est indéniable.

Une activité numérique

Conçue pour des élèves de 4^e dans le cadre du chapitre « Mers et océans », déclinaison du thème 3 de géographie, « Des espaces transformés par la mondialisation », l'activité que l'on évoquera ici repose sur l'exploitation du site internet de la CMA-CGM, l'une des compagnies leader dans le domaine du transport maritime, et d'un article du *Monde* publié à l'occasion du lancement d'un des porte-conteneurs de cette dernière.

Le travail demandé aux élèves vise tout d'abord à leur faire maîtriser des compétences. Il s'agit en l'occurrence d'identifier le « propriétaire » ainsi que la vocation commerciale du site, puis de rassembler des informations sur l'entreprise afin de prendre la mesure de son activité et de son rayonnement à l'échelle mondiale, avant de décrypter sa stratégie de communication autour de la préservation de l'environnement comme un engagement éthique tout autant qu'un levier pour valoriser son image. On fait également appel à l'une des fonctionnalités interactives du site pour mettre les élèves en situation d'organiser et de retracer le trajet d'un conteneur entre deux destinations de leur choix via une carte.

L'étude de l'article du *Monde* répond, elle aussi, à plusieurs finalités. Dans le prolongement des séances consacrées à la présentation et à la consultation des média conduites en partenariat

2 Le recours à ce type de logiciels est d'autant plus intéressant que, comme Paul Arnould et Catherine Biaggi [71] le soulignent, les techniques de production de cartes « offrent la possibilité de renforcer chez l'élève le recul critique par la mise en évidence du caractère subjectif intervenant dans la fabrication des cartes », point sur l'importance duquel nous avons déjà eu l'occasion d'insister plus haut.

avec le CDI, on veut poursuivre la familiarisation avec un grand quotidien national et approfondir la compréhension du fonctionnement des textes de presse. On cherche en outre à ce que les élèves puissent mieux saisir ces acteurs majeurs des échanges mondiaux que sont les porte-conteneurs à travers la description de leur gigantisme. Enfin, par le biais du récit de la cérémonie d'inauguration du fleuron de la flotte de la CMA-CGM, est mise en évidence l'imbrication des dimensions économiques et politiques.

Cette mobilisation de compétences, afférentes à nos disciplines en général et aux outils numériques en particulier, permet corollairement d'asseoir des connaissances. Les unes sont directement liées au chapitre, à travers l'acquisition et/ou la révision de repères spatiaux de bases (grandes routes maritimes, principaux ports, détroits et canaux, etc.) ou de concepts clés (la mondialisation et ses acteurs); d'autres renvoient à des acquis de la classe de 5^e que l'on cherche à affermir, à commencer par la notion de développement durable.

Un dernier mot. Les consignes sont libellées de telle façon que l'activité puisse être conduite en autonomie, seul ou en binôme. La reprise sera en revanche faite en classe entière. Elle ne se contentera pas de corriger les questions; les informations rassemblées seront analysées et mises en perspective.

V A R I E R L E S M O D A L I T É S D E M I S E E N A C T I V I T É D E S É L È V E S

Fort de la qualité de la relation qu'il a établie avec la classe, le professeur doit s'efforcer de devenir un « médiateur efficace » [97]; mieux, loin de se contenter de ce seul rôle de « passeur », [il conviendra qu'il élargisse sa mission à la fonction d'« entraîneur », pour reprendre une image avancée par Philippe Meirieu [63]. Ce dernier oppose en effet une « pédagogie de l'information », principalement centrée sur la transmission magistrale, à une « pédagogie de l'entraînement », prioritairement tournée sur les stratégies d'apprentissage des élèves, le développement de leur aptitude à construire des compétences et à conquérir de l'autonomie. Cette conception plus ambitieuse du métier d'enseignant gagnerait vraiment à être érigée en l'un des principes directeurs de l'action de ceux d'histoire-géographie, car nos disciplines sont encore parfois trop largement tributaires d'un héritage où le cours est cantonné à un exposé de connaissances¹. Dans cette optique, la bonne démarche pour concevoir son enseignement est donc celle qui « s'interroge, non seulement sur ce que les élèves doivent apprendre en termes de contenus de programme, mais surtout sur les opérations qu'ils doivent effectuer pour y parvenir ». De quels leviers pédagogiques disposons-nous pour ce faire ?

On ne le répètera jamais assez : aucune méthode, y compris celle qui semble la plus performante, n'a vocation à être systématisée, sous peine de perdre son efficacité par le caractère routinier qu'elle revêtirait alors. Il n'est d'ailleurs que de considérer la variété des sources documentaires sollicitées durant un chapitre pour se convaincre qu'un égal souci de

diversité d'approches s'impose – et nous avons déjà pointé, certes sans être exhaustif, les spécificités dont il faut tenir compte pour aborder des documents comme l'image ou la carte. Mais la nécessaire diversification des cheminements intellectuels mobilisés déborde le seul cadre de l'étude de tel ou tel type de support et doit s'appliquer à la conception d'ensemble des séances.

Il n'en reste pas moins qu'il existe des passages obligés dans un cours d'histoire-géographie. À ceux que nous avons déjà exposés (présenter les objectifs, problématiser, établir des connexions interdisciplinaires, intégrer les TICE), il convient d'en ajouter plusieurs autres. Certains relèvent de la pédagogie, d'autres davantage de considérations propres à nos disciplines. Parmi les premiers, les consignes réclament une attention toute particulière. Les élèves sont en effet bien souvent livrés à eux-mêmes face à des questions qu'ils ont mal comprises ou dont ils n'ont pas perçu toute la portée. Il faut donc veiller à les énoncer à haute voix et à les (faire) reformuler, tant nombre de collégiens rencontrent des difficultés de lecture ou souffrent d'une attention flottante, qui les handicapent pour saisir ce que l'on attend d'eux. Ces précautions, pour indispensables qu'elles soient, ne sont pourtant pas suffisantes. Dès que le besoin s'en fait sentir, le professeur a également intérêt à étayer les consignes de base par trois séries d'informations complémentaires : sur les critères de réussite, tout d'abord ; sur la démarche intellectuelle à suivre, ensuite ; sur les différentes procédures pour la mettre en œuvre, enfin.

Les sciences de l'éducation ont également mis en évidence la pertinence du recours à la démarche inductive pour le déroulement global du cours. On y sera d'autant plus sensible eu égard à la place qui est réservée aux documents dans les processus d'acquisition des connaissances et des compétences en histoire et en géographie. Par induction, on le sait, il faut entendre une opération intellectuelle qui part

1 Ainsi, les résultats de l'enquête menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance sur l'image et les pratiques de l'Histoire-Géographie au collège [93] montrent-ils que les élèves estiment que pour réussir dans nos disciplines, il faut prioritairement « être attentif en classe » (79,6 %) et « avoir un professeur qui explique bien » (64,3 %), alors que le fait de « réfléchir » n'est pas retenu comme un critère pertinent par 81,2 % de ceux ayant répondu au questionnaire.

de l'observation, de la formulation d'hypothèses, d'analyses spécifiques à un objet, pour ensuite faire une synthèse et mettre en perspective. Bref, on va du particulier au général². C'est l'esprit qui préside aux « études de cas », dont le principe a été mis en avant au collège à partir de la fin des années 2000, en géographie et – plus timidement il est vrai – en histoire³.

Attardons-nous, pour clore ce premier volet de notre développement, sur l'idée de « pause pédagogique », dont les enseignants qui l'utilisent mesurent combien elle peut s'avérer précieuse. On reprend là encore une notion que l'on doit à Philippe Meirieu [63]. Que recouvre-t-elle ? Il s'agit d'introduire dans son enseignement des temps clairement identifiés, ou plus informels d'ailleurs, au cours desquels le professeur amène « ses élèves à s'exprimer sur la manière dont ils s'y sont pris, ou dont ils envisagent de s'y prendre, pour effectuer tel ou tel travail ». Pour vraiment tirer profit de cette façon de faire, il faut toutefois s'assurer que cette pratique ne soit pas compromise par le fait qu'ils s'expriment sur ce qu'ils « croient avoir fait ou annoncent, tout simplement, ce qui leur paraît correspondre à l'attente du maître ». Cette précaution prise, l'enjeu est, on l'aura compris, d'« intégrer la dimension méthodologique de chaque activité, de l'explicitier dans le déroulement de la classe ». Dans cette logique, le rôle du professeur est « d'apprendre à apprendre en apprenant ». Est-il besoin de souligner que cette préconisation fait écho aussi bien à la dernière version du socle commun [16], dont le « domaine 2 » s'intitule « les méthodes et outils pour apprendre » qu'à la généralisation de l'accompagnement personnalisé (AP) ? On sera toutefois vigilant à ce que cette phase de prise de recul qui invite à un effort de métacognition ne se détourne pas des objets disciplinaires, au risque de tourner à vide. En effet, contrairement au procès que l'on fait parfois à Philippe Meirieu, il ne fait aucun doute que ce dernier appelle de ses vœux « une école où l'on fasse, à la

fois, du conseil méthodologique à plein temps et un enseignement *centré sur les contenus* à plein temps », puisque c'est « sans doute le seul moyen de faire véritablement l'un et l'autre » [63].

Il nous faudra être plus disert que nous l'avons été sur les dimensions pédagogiques en abordant maintenant celles, plus proprement didactiques, qui sont relatives à l'architecture et aux démarches du cours. Insistons tout d'abord sur l'importance de l'ouverture des séances. Si elle n'est pas consacrée à la problématisation, l'enseignant demandera aux élèves de rappeler les questions qui en étaient issues afin de relancer le cheminement intellectuel qui avait été initié, puis il les interrogera sur les principaux acquis des heures précédentes. Dans des disciplines qui se distinguent par un caractère aussi évidemment cumulatif que les nôtres, l'étape est essentielle pour assurer la continuité et la cohérence des apprentissages. Notons cependant qu'il n'est pas souhaitable que cet exercice prenne la forme d'une interrogation individuelle débouchant sur l'attribution d'une note. Cette option présente en effet un triple inconvénient : d'une part elle ne sollicite qu'un élève, alors qu'il s'agit de remobiliser l'ensemble de la classe ; d'autre part elle court le risque de figer en récitation – avec ce que cela peut avoir de monotone et d'incertain – un moment qui doit au contraire favoriser les interactions au sein de la classe dès le début de l'heure. Ce faisant, le professeur écarte en outre toute possibilité d'iniquité de traitement, ce qu'il convient de faire (ré)émerger pouvant être plus ou moins étendu et/ou complexe⁴.

Une autre phase collective s'avère incontournable avant d'entrer dans le cœur des apprentissages disciplinaires. Quand on lance l'étude d'un dossier documentaire deux voire trois précautions s'imposent en effet. La première consiste à (faire) lire les textes à haute et intelligible voix. Il ne faut en effet jamais perdre de vue que nombre d'élèves, comme nous l'avons déjà signalé, sont confrontés à des difficultés de lecture, et partant, de compréhension. Et quiconque n'accède pas au sens littéral d'un texte et n'est pas aidé pour le faire ne peut affronter ensuite le travail exigé par le professeur. Or, l'expérience montre

2 Elle s'oppose à la démarche déductive qui repose quant à elle sur une procédure dans laquelle les savoirs et savoir-faire sont posés *a priori* pour être ensuite appliqués ; elle suit donc le plus souvent un schéma de type descendant, qui part du maître ou du manuel pour aller vers l'élève.

3 L'étude de cas se définit comme un objet d'étude singulier mais représentatif d'une thématique donnée. Strictement localisée et au plus près du réel, elle permet d'entrer de manière concrète dans les chapitres du programme. Pour une mise en perspective dans le domaine des sciences sociales de ce type de démarche, on se référera à l'ouvrage dirigé par Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, *Penser par cas* [118].

4 Rien n'empêche en revanche de procéder périodiquement à une rapide vérification des connaissances par écrit, y compris de manière inopinée.

que, chez beaucoup, les problèmes de « décodage⁵ » ne préjugent pas de la capacité à conduire une réflexion pertinente, une fois que l'obstacle de l'accès au texte a été levé. En sorte que, même lorsqu'il s'agit d'un travail qui est conduit en autonomie, mais aussi à l'occasion des évaluations, l'oralisation des supports textuels est indispensable afin d'offrir à tous la possibilité d'entrer, avec le maximum de chances de réussite, dans les tâches demandées. Mais encore faut-il contrôler que le lecteur est bien audible dans l'ensemble de la salle et corriger toutes ses erreurs de déchiffrement. L'enseignant intervient également pour que la ponctuation soit respectée, car les règles en la matière sont de moins en moins suivies, négligence qui altère fâcheusement la possibilité de comprendre ce qui est lu. Il s'assure ensuite que le vocabulaire est bien maîtrisé et l'explique autant que de besoin. Ultime garantie à prendre, lorsqu'on a affaire à un passage particulièrement dense, on en fait formuler une « paraphrase utile » [97].

Ces détours successifs, loin de ralentir le cours – comme on pourrait le craindre de prime abord –, se révèlent à l'usage un levier pour en optimiser le bon déroulement et accroître l'intérêt et la qualité du travail mené autour de la construction des connaissances et des compétences disciplinaires, qui doit être au cœur de chaque séance. Autant que faire se peut, les élèves doivent alors être placés au centre des activités proposées afin qu'ils deviennent pleinement sujets de leurs apprentissages. Pour cela, ils sont mis en situation de chercher ou de prélever des informations, de les situer dans le temps et/ou l'espace, de les analyser (notamment en les reliant entre elles et en les confrontant), de s'interroger sur leur pertinence, et, enfin, de les ordonner dans le cadre de réponses construites de différentes natures (textes, schémas, tableaux, cartes, croquis, etc.). À chaque fois sont mobilisées les capacités à réfléchir et raisonner en général et à exercer son esprit critique en particulier⁶.

Durant cette étape, il est conseillé d'alterner les modalités de travail : tantôt le recours à l'oral, en veillant toutefois à ce que les interactions ne se réduisent pas à une suite d'échanges entre quelques élèves et le

professeur, mais bien davantage qu'elles impliquent les élèves entre eux ; tantôt des phases de travail individuel ou en petits groupes. Il est en effet indispensable que les élèves soient régulièrement amenés à produire une trace écrite en autonomie à chaque heure de cours. Attention, autonomie ne veut pas dire que ce qui est produit dans ce contexte ne doit pas répondre à des exigences précises. Au contraire, s'il s'agit d'un texte par exemple, il convient d'imposer que les travaux demandés présentent non seulement des phrases complètes, mais encore des réponses argumentées dûment justifiées par des exemples développés, ou bien un paragraphe clairement structuré dès lors que l'on rédige un récit. L'enseignant passe alors dans les rangs pour veiller à l'application de chacun et apporter l'aide nécessaire à ceux qui en ont besoin. Il ne manque jamais non plus une occasion de pointer les progrès enregistrés, bref d'encourager et de valoriser.

L'importance accordée à ces séquences clés du cours ne doit pas conduire, faute de leur avoir réservé un temps suffisant, à négliger – voire à escamoter – les phases de correction. En effet, les recherches de Jean-Pierre Astolfi [40] sur le sujet ont démontré combien les erreurs sont un levier souvent décisif pour progresser. Il faut donc se garder de les stigmatiser ; tout au contraire, les élèves doivent se familiariser avec l'idée qu'elles sont inséparables des apprentissages et qu'apprendre c'est accepter de se tromper. Aussi le professeur les reçoit-il comme une contribution comme une autre, mais dans laquelle il convient de faire identifier, discuter, comprendre ce qui est erroné. Ce faisant, il recueille en outre des indications précieuses pour mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé (AP).

Si ces corrections sont susceptibles de prendre bien des formes, il paraît néanmoins souhaitable qu'elles débouchent sur une trace écrite inscrite au tableau. Cette dernière peut classiquement donner une formulation complète du résultat attendu, mais le choix de se limiter à quelques mots soulignant uniquement les éléments saillants se justifie également. On retient toutefois périodiquement la première option qui offre l'avantage de fournir une version aboutie de ce qui était souhaité par le professeur et, à ce titre, sert, sinon de modèle, du moins de source d'inspiration, tant les écrits scolaires restent globalement normatifs. Dans tous les cas, avant de clore ces phases de correction, l'enseignant habitue les élèves à prendre de la hauteur face à la masse des informations qui a été brassée en les invitant à mettre en évidence des

5 Les spécialistes entendent par là la « capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens ». (Définition proposée par Fernande Bouthémy et Thierry Marot sur le site de l'université Paris-V).

6 On rappellera qu'une liste exhaustive des compétences à faire acquérir est placée en tête des dernières instructions officielles [6].

mots clés sur lesquels s'appuyer pour élaborer la trace écrite de synthèse [voir encadré page 86].

Le professeur ne doit pas s'interdire, bien au contraire, d'enrichir les temps dévolus aux corrections en apportant des informations complémentaires pour préciser tel ou tel point, en approfondir un autre, raconter. Sa parole vient alors relancer l'intérêt de la classe en ouvrant de nouveaux horizons. Il est de toute façon le plus souvent indispensable que les travaux qui ont été réalisés par les élèves – et qui par la force des choses ne peuvent pas embrasser l'ensemble d'une question – soient inscrits dans une perspective plus large et un effort de généralisation, notamment si l'on a fait appel à une démarche inductive.

Ainsi l'enseignant peut-il concevoir une séquence didactique cohérente structurée en huit phases à la fois distinctes, car centrées sur des objectifs spécifiques, et étroitement articulées entre elles [voir encadré page 84]. Cependant, les variantes ou les approches différentes sont non seulement possibles mais souhaitables ! Les enjeux propres aux EPI, d'une part, et aux TICE, d'autre part, lui en fournissent l'occasion. Mais il pourra se montrer inventif également dans le cadre des cours « classiques ». Ainsi le travail réalisé en classe gagne-t-il parfois à se passer du paratexte et des questions qui entourent traditionnellement les sources utilisées dans le cadre du cours pour laisser les élèves se poser et poser leurs propres questions, émettre des hypothèses, chercher à identifier le contexte, formuler une problématique. Il est aussi très formateur d'inverser la logique traditionnellement suivie dans les manuels et de placer les élèves en situation d'appréhender les documents sous un angle inhabituel en leur proposant de concevoir – à l'instar du maître – les questions qui permettraient d'en extraire les informations pertinentes par rapport à telle ou telle problématique. Soyons concret et revenons un instant sur l'Europe des Lumières que nous avons déjà évoquée au chapitre précédent. Pour traiter de la contestation de l'absolutisme, le cours commence généralement par reposer ses contours au milieu du XVIII^e siècle. Nous suggérons alors de faire travailler la classe, préalablement répartie en îlots, sur deux documents : une carte de l'Europe politique à cette époque et l'un des portraits de Louis XV en costume de sacre, peint par Louis-Michel van Loo. Dans le premier cas, les élèves sont amenés, à partir de l'observation de la carte et de sa légende, à formuler des questions visant à mettre en évidence la fragmentation politique du continent ainsi que la prédominance des régimes monarchiques. Dans

l'autre, l'examen de l'œuvre de van Loo permet, quant à lui, de réutiliser les connaissances et les compétences de la classe de cinquième – et d'imaginer un questionnement ayant l'ambition de faire identifier les attributs du monarque absolu de droit divin et la manière dont le pouvoir de ce dernier est mis en scène. Une fois le travail des groupes validé par l'enseignant, l'idée est que les élèves se penchent sur le document sur lequel ils n'ont pas travaillé et s'efforcent de répondre aux questions préparées par leurs camarades. Il ne s'agit que d'une proposition parmi beaucoup d'autres possibles et nous ne disposons pas de la place nécessaire pour multiplier les exemples⁷. On aura cependant saisi l'essentiel : enseigner l'histoire et la géographie aujourd'hui, c'est aussi essayer de sortir des sentiers battus et contribuer à renouveler leur image auprès des élèves, en conjuguant rigueur et créativité, tout en favorisant les interactions entre pairs dans la logique d'une pédagogie coopérative⁸ valorisée à la fois par le Socle commun [16] et les nouveaux programmes [6].

Rigoureux et créatif, il convient aussi de l'être pour concevoir l'accompagnement personnalisé (AP). C'est d'autant plus vrai que le cadre réglementaire [13 & 18] de ce qui fait figure, à côté des enseignements pratiques interdisciplinaires, de second pilier de la réforme du collège, a été assoupli à la rentrée 2017 en sorte que les établissements disposent d'une très grande marge de manœuvre pour le mettre en place. Certains partiront des classes telles qu'elles sont constituées et recourront à des dédoublements ou à des co-interventions ; d'autres opteront pour des fonctionnements en groupes de besoins avec des alignements entre classes, deux ou trois disciplines prenant en charge la majeure partie des heures prévues ou bien les équipes privilégiant l'intervention de chacune d'entre elles en suivant une programmation. Dans de

7 Pour compléter le spectre des activités évoquées au gré des différents chapitres de ce livre, on pourra se reporter aux propositions de Bernard Rey et Michel Staszewski [121]. Mais, pour stimulantes qu'elles puissent paraître de prime abord, avouons que certaines des démarches socio-constructivistes proposées par les auteurs (qu'il s'agisse des « documents imaginaires », des « conférences débat » ou encore des « jeux de rôle ») nous semblent à l'issue d'un examen plus approfondi ne pas offrir les garanties suffisantes au niveau des protocoles intellectuels mobilisés pour être appliquées en classe.

8 Sur cette démarche, on consultera avec profit la somme de Sylvain Connac [48], qui combine apports théoriques et exemples concrets – même si ce deuxième versant de l'ouvrage ne s'appuie que sur des situations relatives au premier degré. On pourra préférer, du même auteur, une approche plus synthétique [49].

nombreux cas aussi, il s'agira pour l'enseignant de construire l'accompagnement personnalisé dans le cadre de son cours ordinaire. Loin des contraintes induites par les découpages inscrits dans les emplois du temps, cette solution présente l'avantage de la souplesse en permettant de s'adapter aux besoins au fur et à mesure de leur apparition, car, sans que cela soit nécessairement prévisible, chaque élève peut être en situation de maîtriser une notion ou au contraire de se trouver en difficulté face à une autre. Par ailleurs, si les textes proposent un minimum horaire à respecter, rien n'interdit – bien au contraire – au professeur de s'inspirer de la philosophie qui a présidé à la création de l'accompagnement personnalisé pour en appliquer les principes en dehors du cadre horaire prescrit et d'introduire une logique de différenciation dans toutes les séances où cela lui semble propice à une meilleure conduite des apprentissages.

« Différencier », le mot mérite qu'on s'y arrête tant il s'avère inséparable du nouveau dispositif qui nous occupe⁹. Il désigne la diversification des méthodes, des rythmes, voire des objectifs, afin de tenir compte de la richesse des profils présents dans une classe. À des élèves nécessairement différents répondent logiquement des stratégies et/ou des projets différents. La pédagogie différenciée part donc de l'élève. Elle adapte la vitesse d'avancement dans le programme et varie la complexité des contenus en fonction des acquis des uns et des autres. Mieux, elle prend soin de « se pencher sur ce qui est spécifique à chacun dans sa manière d'apprendre » afin de déterminer ce que Philippe Meirieu [63] appelle « les variables-sujet », leur prise en compte par l'enseignant devant permettre de négocier les apprentissages de « manière personnelle et efficace ». La différenciation ne vise donc pas seulement la remédiation ; elle permet de proposer à tous les élèves, y compris ceux qui ne rencontrent pas de difficultés, des activités qui correspondent à leurs besoins.

Il en va de même pour le dispositif introduit par la réforme du collège – qui se distingue en cela de la notion de soutien. Il faudra donc veiller à apporter

également de la différenciation en direction des meilleurs élèves. Dans la pratique, la construction des séances et des séquences incluant l'accompagnement personnalisé se rapproche de ce qu'un professeur des écoles élabore lorsqu'il travaille dans une classe à plusieurs niveaux. Dans le cas de l'enseignant d'histoire-géographie, les objets seront cependant nettement plus circonscrits. Ainsi, dans un temps donné, choisit-il de traiter d'un point particulier (un thème, un savoir-faire disciplinaire, une compétence transversale, des connaissances à mémoriser, etc.) en visant plusieurs degrés de maîtrise selon ce qu'il pressent de la capacité de ses élèves, mais aussi en proposant plusieurs chemins pour y parvenir. Concernant l'adaptation des contenus, il peut fournir des dossiers documentaires inégalement étoffés, fixer différents paliers de complexité pour la production attendue, définir plusieurs stades d'approfondissement lorsqu'il invite les élèves à conduire des recherches personnelles au CDI. En termes de configurations pédagogiques cette fois, il peut être judicieux de constituer plusieurs groupes répartis en îlots distincts afin d'apporter une aide méthodologique ciblée ou au contraire pour favoriser l'autonomie, sans s'interdire de faire appel à des solutions plus innovantes, telle que la pédagogie inversée par exemple. En suivant cette démarche originale, le professeur propose à la classe de prendre connaissance de ressources (numériques si possible afin d'en renforcer l'attrait) en dehors des heures de cours (mais pas nécessairement à l'extérieur de l'établissement) pour qu'il puisse consacrer ces dernières au suivi des élèves, soit en supervisant des exercices, soit en les aidant, dans le cadre d'une étude de cas, à structurer et à donner une forme intelligible à leur réflexion, ou bien encore en régulant la conduite d'un projet. Il veille cependant à toujours organiser une reprise en commun du travail de chacun de façon à ce que la classe dans son ensemble bénéficie des avancées de tous.

Dans tous les cas de figure, la construction des temps d'accompagnement personnalisé passe nécessairement par une phase de diagnostic. Là aussi, selon les établissements, le choix se portera sur des méthodes partagées – par exemple à travers la conception et l'utilisation d'un outil d'évaluation diagnostique commun – ou bien l'analyse sera recentrée sur les besoins propres à chaque discipline. Mais, quelle que soit la solution retenue, l'équipe pédagogique aura tout intérêt à partager les objectifs sélectionnés et à formaliser, même sommairement, la progression envisagée sur des durées clairement circonscrites,

9 C'est à Louis Legrand que l'on doit l'expression « pédagogie différenciée » qu'il emploie dès le début des années 1970, à une époque où la massification scolaire en cours dans le secondaire – qui s'accéléra avec l'application progressive de la loi Haby votée le 11 juillet 1975 – en fait émerger la nécessité. On pourra se reporter à la dernière synthèse de l'auteur qui contient une précieuse anthologie sur le sujet [60].

de façon à utiliser les moments de bilan (comme les conseils de classe) pour faire le point sur les progrès des élèves. Indéniablement, dans l'esprit des concepteurs de l'accompagnement personnalisé, il y avait la volonté de conduire les enseignants à approfondir les logiques de concertation, d'échange de pratiques et d'impulsion de dynamiques communes, bref de viser à renforcer le travail en équipe. Dans cet esprit, l'apport de professionnels tels que le professeur documentaliste ou les assistants d'éducation – à plus forte raison les assistants pédagogiques quand on en dispose – a toute sa place et peut s'avérer utile non seulement pour la conduite des recherches documentaires, mais plus largement dans la prise en charge et la gestion du travail en groupes. Cependant, leur disponibilité et l'esprit des textes limitent nécessairement ce recours, dans la mesure où l'accompagnement personnalisé doit s'inscrire clairement dans un cours et une discipline donnés.

Le déroulement d'une séance

Dans le prolongement de nos considérations sur les modalités de mise en activité des élèves, on peut résumer à travers un schéma le déroulement possible, parmi bien d'autres, d'une séance. Son seul mérite est de mettre en évidence certains des aspects qui gagnent à retenir l'attention de l'enseignant. Il n'a aucunement vocation à faire figure de modèle à dupliquer de façon systématique.

N.B. : Écrit en capitales, le nom de chaque phase est suivi des compétences qui y sont visées et, entre parenthèses, des configurations de classe envisagées.

PHASE D'IMPULSION

Problématiser et/ou rappeler les acquis des séances précédentes.
(En classe entière à l'oral avec une trace écrite pour la problématique.)



PHASE DE DÉCOUVERTE

Prendre contact avec un dossier documentaire, i.e. présenter les documents, les « décoder », mettre en évidence leur thème central voire faire une paraphrase utile.
(En classe entière à l'oral.)



PHASE DE DÉFINITION DES TÂCHES

Comprendre les consignes, i.e. les reformuler, identifier des critères de réussite, la démarche intellectuelle à suivre et les procédures pour la mettre en œuvre.

(En classe entière à l'oral/en groupes restreints avec l'aide du professeur.)



PHASE DE RECHERCHE DE L'INFORMATION

Prélever des informations précises dans les documents pour répondre aux questions dans la perspective ouverte par la problématique.

(En classe entière à l'oral/seul ou en groupes à l'écrit, en bénéficiant de l'accompagnement du professeur si nécessaire.)



PHASE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Situer les informations dans le temps et/ou l'espace, les analyser – notamment en les reliant entre elles et en les confrontant –, s'interroger sur leur pertinence.

(En classe entière à l'oral/seul ou en groupes à l'écrit, en bénéficiant de l'accompagnement du professeur si nécessaire.)



PHASE DE RÉGULATION

Corriger son travail en tirant profit de ses erreurs.
(En classe entière à l'oral avec une trace écrite/en groupes restreints avec l'aide du professeur.)



PHASE D'APPROFONDISSEMENT

Écouter le professeur et éventuellement lui poser des questions.

(En classe entière à l'oral.)



PHASE DE BILAN

Faire la synthèse des connaissances et des compétences travaillées, les hiérarchiser, sélectionner celles qui feront l'objet d'une trace écrite, rédiger cette dernière.

(Collectivement/seul ou en groupes, avec l'accompagnement du professeur si nécessaire.)

ENRICHIR SON ENSEIGNEMENT PAR DES INTERVENTIONS EXTÉRIEURES

Le recours à des compétences extérieures peut prendre deux formes principales : l'intervention en classe (et plus largement, dans l'établissement) ou la sortie pédagogique. Même si leur déroulement diffère, elles relèvent de considérations proches et de démarches qui souvent se rejoignent. Elles visent en général à enrichir le cours, dans une logique de complémentarité. Aller assister à une représentation de l'œuvre dramatique étudiée en cours de lettres s'impose ainsi chaque fois que possible, tant il est reconnu que le théâtre est moins un genre littéraire qu'une pratique scénique. De la même manière, l'histoire se donne mieux à comprendre si les élèves peuvent bénéficier d'au moins une visite d'une institution dédiée à la conservation et à la gestion d'archives. En effet, comme l'écrit Arlette Farge [94], leur contact provoque « d'emblée un effet de réel » qui s'avère un levier précieux pour faire saisir à des adolescents à la fois la profondeur historique et la manière dont les historiens s'efforcent de la restituer à travers leurs recherches. Dans le même ordre d'idée, on peut trouver intérêt à faire venir un spécialiste (un agent du service des Eaux quand cette question est abordée en cinquième, par exemple), à diversifier les approches (une sortie sur un site archéologique en sixième), à concrétiser des aspects théoriques (un pompier bénévole venant incarner une forme d'engagement citoyen dans le cadre d'une séance d'enseignement moral et civique), à solliciter un témoignage (pour illustrer des événements historiques ou des particularismes culturels propres à une aire linguistique) ou une personne extérieure à l'Éducation nationale sur des sujets que les adolescents abordent plus difficilement avec les adultes qu'ils côtoient en milieu scolaire ; on pense ici tout particulièrement aux actions de prévention (sensibilisation par une association aux dangers des usages d'Internet et au cyber-harcèlement).

Le choix des intervenants dépendra bien entendu du projet et du besoin identifié. Il en existe plusieurs « types », qui ne sont pas interchangeableables. Sur certains sujets, on va préférer travailler avec des partenaires institutionnels, notamment les services publics qui interviennent auprès d'enfants ou d'adolescents, (services de la police et de la gendarmerie, protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), mais aussi médecine publique...). Lors de sorties pédagogiques, on pourra souvent s'appuyer sur des services éducatifs, qui présentent l'avantage d'être composés d'enseignants chargés de mission. Sur d'autres questions, il paraîtra plus judicieux de faire intervenir des acteurs associatifs, dont on se sera préalablement assuré qu'ils disposent des agréments requis [voir encadré page 96]. Parfois même c'est à titre personnel, en raison d'un parcours particulier, que quelqu'un pourra venir apporter les éléments recherchés. Rappelons aussi que le ministère a souhaité faciliter le repérage des ressources dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, tout en garantissant leur sérieux, à travers la création de la réserve citoyenne. Dans chaque académie, des volontaires se sont manifestés pour mettre à disposition leurs savoirs ou leur expérience. Leur candidature a été examinée puis validée par le rectorat, qui leur a souvent proposé une formation sur l'intervention en milieu scolaire. La liste des personnes retenues, leur parcours, leur secteur géographique de mobilité et leur champ de compétence sont accessibles depuis les sites académiques, souvent ordonnés par département.

Le moment où l'enseignant va positionner ce type de séance dépend de ses objectifs et de sa progression. Il peut aussi choisir d'exploiter une manifestation s'inscrivant dans la vie de l'établissement et qui trouve avec son cours des articulations bienvenues : une série de conférences-débats organisée le 9 mai pour la journée de l'Europe, en collaboration avec la maison

de l'Europe locale¹, pourra par exemple trouver sa place dans le traitement de l'un des points du thème 3 du programme de géographie de troisième (« La France et l'Europe dans le monde »), tout comme dans des EPI traitant des thématiques « Langues et cultures étrangères » ou « Information, communication et société ». Certaines institutions et associations proposent des animations sous forme d'expositions commentées ou accompagnées de jeux découvertes ; cette forme d'intervention donne la possibilité d'en faire bénéficier plusieurs classes (durant une même semaine, par exemple). Quant aux sorties, elles doivent bien sûr faire l'objet d'une préparation en amont et d'une exploitation en aval pour ne pas être réduites à de simples divertissements ; elles ne possèdent pas de vertus magiques qui leur permettent de se suffire à elles-mêmes sur le plan pédagogique.

S'il recherche un intervenant sur un point particulier, l'enseignant peut s'appuyer sur des personnes ressources dont les missions contribuent à alimenter le réseau partenarial de l'établissement : le référent culture, le professeur-documentaliste, mais aussi le CPE ou le service médico-social sur des questions ayant trait à la citoyenneté, ou le coordinateur de la discipline, souvent destinataire de l'offre des principaux établissements culturels du secteur ainsi que des lettres d'information des services académiques. À l'extérieur de l'établissement, les inspecteurs pédagogiques régionaux, les différents référents académiques (comme le référent mémoire-citoyenneté) ou les responsables de médiathèques peuvent également proposer des mises en relation judicieuses.

L'intervention d'une personne extérieure dans un cours comporte évidemment des limites, qu'il convient de bien cerner pour éviter les déconvenues. Il va de soi que toute forme de prosélytisme ou de démarche commerciale est à proscrire. Mais on sera également attentif à éviter le mélange des genres, avec des personnalités en rapport avec l'établissement à plusieurs titres (personnels, parents d'élèves), ce qui est susceptible de brouiller les discours dans l'esprit des élèves. La neutralité, ensuite, doit être parfaitement respectée : attention donc aux intervenants pouvant se réclamer d'engagements politiques (élus), syndicaux (y compris les organisations

patronales) ou de ministères religieux. En cas de doute, il ne faut pas hésiter à consulter le chef d'établissement avant de prendre une décision, d'autant que sa responsabilité est engagée en cas de problème. Mais les écueils majeurs restent, chez l'intervenant, le manque de recul par rapport à sa propre expérience, l'inadaptation du discours ou de l'attitude face à un public d'adolescents, ou le manque de maîtrise de l'expression devant une assemblée. En histoire, voire en lettres, l'enseignant travaillera particulièrement à expliciter le contexte et le statut du témoignage car, comme le souligne à juste titre Annette Wieviorka [127], il « s'adresse au cœur, et non à la raison. Il suscite la compassion, la pitié, l'indignation, la révolte même parfois ». En effet, fût-ce implicitement, « celui qui témoigne signe avec celui qui reçoit le témoignage un "pacte compassionnel" ». Le professeur d'histoire doit donc être conscient que ce que l'on donne alors à entendre aux élèves « n'est pas un récit historique » et le leur faire comprendre. Pour l'enseignement moral et civique, on se méfiera du « parcours de vie » déroulé sans distance, en particulier s'il touche à des réalités sociales éprouvantes (pauvreté, toxicomanie, accident de la route...) ou à un vécu de victime : sa portée sur chaque élève sera d'autant plus aléatoire qu'il pourra rarement déboucher sur une reprise visant l'acquisition de savoirs constitués ou de compétences identifiées. Certaines associations, souvent de portée nationale, forment leurs membres à l'intervention en milieu scolaire pour éviter ces risques. Dans tous les cas, il est indispensable de s'assurer de ce qui sera proposé en préparant conjointement les séances et en rencontrant préalablement les personnes qui entreprendront dans la classe.

Comment faire appel à des intervenants ?

Nous proposons ici une liste de points clés à vérifier pour chaque intervention. Dans certains établissements, la marche à suivre fait l'objet de procédures rédigées, et disponibles pour les enseignants au secrétariat.

– Solliciter l'autorisation (obligatoire) du chef d'établissement. S'y prendre assez tôt pour lui permettre de demander, si nécessaire, des informations complémentaires ou pour trouver avec lui une solution alternative en cas de refus.

1 On trouvera un descriptif utile des activités de la Fédération française des maisons de l'Europe et des ressources qu'elle propose sur leur site [137]. La fédération a obtenu du ministère un agrément national au titre des associations complémentaires de l'enseignement public en 2015.

- Inscrire sa demande dans un projet pédagogique (y compris le déroulé d'une séquence de cours) et formuler la demande de financement, le cas échéant.

- Étudier avec l'adjoint-gestionnaire les coûts de l'intervention, les demandes de subventions possibles et l'organisation matérielle (réservation d'une salle spécifique, disponibilité des agents pour la mise en place d'une exposition, etc.).

- Pour les associations et les partenaires non institutionnels, vérifier l'existence d'un agrément national ou académique (se faire aider par le secrétariat).

- Procéder à une information précise des familles: date de l'intervention, contexte, objectif, nom et qualité de l'intervenant. Il s'agit bien d'une information; s'inscrivant dans le cadre pédagogique, la présence des élèves à des séances accueillant un intervenant extérieur ne peut pas être facultative. L'objectif est ici de désamorcer la critique par une attitude transparente.

- Préparer la séance avec l'intervenant: s'entendre sur la commande, les activités et les contenus proposés, l'esprit dans lequel ils seront traités, l'évaluation qui sera faite de la prestation.

- Préparer la séance avec les élèves: expliquer le lien avec ce qui est abordé dans le cours, présenter succinctement les contenus, annoncer la façon dont l'intervention sera exploitée pour l'enseignement.

- Prévoir d'être présent; si les modalités retenues prévoient de scinder la classe en deux groupes, anticiper la présence d'un autre personnel de l'établissement (collègue, assistant d'éducation, CPE, assistante sociale...).

- Fixer une réunion de bilan avec les intervenants.

Points clés supplémentaires pour les sorties pédagogiques:

- Prévoir une information des familles (document précisant notamment le moyen de transport, les horaires, les modalités de restauration, etc.) et s'assurer qu'elle a bien été reçue.

- Se faire remettre une trousse de secours, la liste des élèves relevant d'un PAI et leur traitement le cas échéant.

- Partir avec l'ensemble des coordonnées téléphoniques nécessaires.

- Vérifier que les élèves participants sont bien couverts par une assurance en responsabilité civile (surtout pour la visite de sites archéologiques, de musées, d'expositions etc.). Cette information est disponible au secrétariat ou à la vie scolaire.

- Pour les déplacements à l'étranger, se conformer aux procédures d'autorisation de sortie du territoire (à voir avec le chef d'établissement).

MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

Que veut dire aujourd'hui être enseignant au collège en histoire-géographie ?

Cet ouvrage propose un vademecum. Il interroge l'évolution du métier dans le contexte de la réforme, sans éluder l'enjeu de la refondation de l'école de la République : mieux prendre en charge la difficulté scolaire et œuvrer à la « réussite pour tous ».

À la croisée des regards d'un enseignant et d'un personnel de direction, l'ouvrage parvient à replacer les logiques d'un enseignement disciplinaire et des programmes de 2016 dans un contexte global. En articulant les différentes échelles (État, académie, ÉPLE et classe), il révèle les cadres dans lesquels s'inscrit l'action de l'enseignant et montre, conseils pédagogiques à l'appui, quelles sont les compétences à construire et à mobiliser.

Il redéfinit ainsi l'identité professionnelle d'un enseignant d'histoire-géographie dans sa complexité et son appartenance à une communauté éducative. Plus de vingt focus viennent donner des éclairages pratiques.

Jean-Jacques Claude est professeur d'histoire-géographie et d'enseignement moral et civique dans un collège de l'académie de Toulouse.

Laurence Marion est personnel de direction d'un collège de l'académie de Montpellier.

Cet ouvrage existe en version imprimée.



MAÎTRISER

ISSN 2416-6448
ISBN 978-2-240-04510-2
Réf. W0004205

