

ministère  
éducation  
nationale  
jeunesse  
vie associative



éduscol



Vade-mecum histoire-géographie-éducation civique

## Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique

---

Les programmes d'histoire-  
géographie-éducation civique et  
le socle commun

novembre 2011

# Les programmes d'histoire-géographie-éducation civique et le socle commun

---

## 1. Introduction

Les programmes d'histoire-géographie et d'éducation civique sont organisés autour de connaissances et de capacités. Le travail sur ces savoirs et capacités relève des apprentissages quotidiens de la classe et permet, avec les outils didactiques de nos disciplines, de construire progressivement les compétences du socle commun. Cela suppose une juste appréciation de ce que sont les capacités travaillées avec les élèves : le socle commun ne se réduit pas à une somme de savoirs ou de gestes techniques mais il se fonde sur des apprentissages d'ordre intellectuel, qui seuls permettent l'acquisition de savoirs dans la durée et la construction d'une pensée autonome.

## 2. L'approche par compétences associe des savoirs et des capacités

Pour chaque niveau, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, et pour chaque thème abordé, les programmes identifient les connaissances constitutives d'une culture commune.

Les capacités, elles, sont communes aux quatre années du collège et font l'objet d'un apprentissage régulier et progressif. On entend par « capacités » des modes opératoires d'ordre intellectuel et/ou pratique qui permettent à un élève, guidé par son professeur ou en autonomie, de construire, d'assimiler, de mobiliser des connaissances et d'exercer sa réflexion.

Certaines de ces capacités sont constitutives de nos disciplines (localiser, situer dans le temps ou dans l'espace, lire et utiliser un langage cartographique, élaborer un récit historique, former et exercer son esprit critique) ; d'autres renvoient à des termes que nous partageons avec d'autres champs disciplinaires et qui sont nécessaires à tout processus d'apprentissage (maîtriser la langue à l'écrit et à l'oral pour communiquer efficacement, décrire, caractériser, identifier, reconnaître, expliquer). Toute situation d'enseignement associe obligatoirement plusieurs de ces capacités ; elles s'utilisent selon des objectifs d'apprentissage précis et supposent des attendus bien définis : on n'explique pas de la même façon en histoire, géographie, éducation civique qu'en mathématiques par exemple.

Les capacités restent cependant souvent implicites, soit parce qu'elles sont insuffisamment définies par des mots passe-partout, soit parce que leur sens varie d'une discipline à l'autre, soit enfin parce que les attentes associées à ces capacités ne sont pas clairement exprimées. Quels modes opératoires proposer à un élève pour le former à la maîtrise d'une capacité ? On pense souvent, à tort, qu'il suffit d'énoncer une consigne de travail pour qu'un élève réalise les opérations pratiques et intellectuelles attendues ; enseigner par compétences suppose que l'on accompagne l'élève dans son apprentissage, donc que l'on soit capable d'énoncer explicitement les étapes qu'il doit franchir pour maîtriser les capacités travaillées ainsi que la manière dont il doit procéder. A première vue, cela peut paraître simple lorsque l'on forme à des savoir-faire pratiques, et plus complexe lorsque les attentes relèvent d'opérations d'ordre intellectuel. En réalité, dans nos disciplines, l'essentiel des tâches demandées à un élève relèvent à la fois d'un savoir-faire d'ordre pratique et d'un raisonnement, ce que l'on appelle parfois des « tâches complexes ». Pour former correctement les élèves, l'explicitation, la régularité et la progressivité du travail sur les capacités sont les conditions nécessaires de l'efficacité du professeur.

Le travail sur le socle oblige donc à sortir de l'implicite, à expliciter - à destination des élèves mais aussi entre enseignants - ce qui compose tout projet de cours : les objectifs d'apprentissage, les démarches mises en œuvre par le professeur, le mode de travail des élèves. Lorsque cette approche est conduite dans chaque discipline, les professeurs prennent conscience que des capacités communes existent entre les disciplines, que des ponts sont non seulement possibles et fructueux mais qu'il est aussi essentiel de tisser entre elles des liens qui enrichiront la perception qu'un élève peut avoir du savoir que l'on cherche à lui transmettre. Une transversalité bien pensée se construit d'abord dans et par les disciplines ; c'est ainsi que l'on peut renouer avec l'héritage humaniste et aider chaque élève à se bâtir une culture solide.

La mise en œuvre du socle commun suppose de donner un sens partagé aux mots qui désignent chacune des capacités : qu'entend-t-on par « expliquer » ? Comment définir et travailler « l'esprit critique » auquel nos disciplines doivent former les élèves ? Que met-on exactement derrière

l'opération qui consiste à « caractériser » un fait ou une situation ?... Dans les capacités, plusieurs termes largement utilisés dans différentes disciplines recouvrent des opérations essentielles pour que le travail de l'élève prenne tout son sens. Quelques exemples :

« **Identifier** », c'est donner une identité, c'est-à-dire nommer correctement, mais aussi reconnaître une identité déjà connue ou observée (par exemple un personnage, une œuvre, un monument, un type de paysage) ; « **Reconnaître** » est donc une des formes du travail d'identification. « **Caractériser** », c'est donner les caractéristiques, définir, expliquer les principaux traits (par exemple un courant politique ou artistique, un phénomène géographique, une situation historique), en utilisant ses mots mais en mobilisant aussi le vocabulaire adéquat. Caractériser est donc une opération intellectuelle de premier ordre, qui suppose, chez l'élève, la compréhension, la hiérarchisation des caractères, pour aller à l'essentiel, et le recours à une expression adaptée. Avec « **Distinguer** », on entre dans le champ de la confrontation, de la comparaison ; cette capacité suppose reconnaissance (à partir de caractéristiques) et différenciation (par exemple des espaces, des courants artistiques, des régimes politiques, des activités économiques...).

Mieux cerner le sens de chaque capacité permet d'identifier ce que l'on doit attendre des élèves, donc ce à quoi il est nécessaire de les former. C'est ainsi que l'on peut créer des situations de travail propices à leur apprentissage. C'est aussi parce que l'on cerne clairement les attentes que l'on peut évaluer en conséquence les acquis des élèves. La clarification de ces attendus est au cœur du projet du **vade-mecum des capacités** réalisé en histoire-géographie-éducation civique.

Les capacités se travaillent au fil des quatre années du collège, ce qui suppose un parcours des apprentissages de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Afin d'aider chaque professeur d'histoire-géographie à inscrire son projet de l'année à la fois dans une continuité et dans une progressivité, chacune des capacités a fait l'objet, lorsque c'est pertinent, d'un repère intermédiaire d'acquisition, fixé au niveau fin 5<sup>ème</sup>-début 4<sup>ème</sup>. Ce repère indique un horizon d'attente qui doit faciliter le travail de chaque équipe d'histoire-géographie. Chaque capacité fait aussi l'objet de propositions de situations d'apprentissage qui permettent de la travailler ainsi que de situations d'évaluation.

### 3. L'approche par compétences est un projet pédagogique qui articule un travail sur les apprentissages (connaissances et capacités) et une méthode d'évaluation

L'approche par compétences :

- s'applique dans le quotidien de la classe et non pas à des moments exceptionnels qui seraient autant d'« îlots » didactiques ;
- s'inscrit dans un projet de formation sur la durée, de l'école primaire au lycée ; ce qui signifie que l'apprentissage ne débute pas en 6<sup>ème</sup> - car l'élève arrive au collège avec des acquis qui sont trop souvent ignorés - et ne s'arrête pas au palier 3 puisqu'une transition devrait être assurée avec le lycée (professionnel ou général et technologique) ;
- oblige le professeur à prêter attention tout autant à la formation intellectuelle des élèves (par le travail sur les capacités) qu'à l'acquisition de connaissances. Avec le travail par compétences, il s'agit de prêter attention à ce qui est resté longtemps implicite dans la pratique enseignante en s'intéressant aux processus d'apprentissage qui mènent aux résultats attendus ;
- nécessite que chacun s'interroge sur les processus intellectuels en jeu quand on fait de l'histoire, de la géographie ou de l'éducation civique ainsi que sur les situations pédagogiques les plus favorables à leur acquisition durable ;
- ne se conçoit pas comme une suite d'exercices « méthodologiques » portant sur des savoir-faire pratiques mais vise à faire saisir à l'élève le sens des situations qu'il étudie en le formant aux démarches intellectuelles inhérentes à l'histoire, la géographie et l'éducation civique ;
- dote les élèves des « savoir-faire » et des « savoir-penser » indispensables à la construction progressive de leur jugement, de leur autonomie et nécessaires à la poursuite de leurs études ;
- invite chaque professeur à inscrire son travail de l'année dans une progressivité des apprentissages qui permette à l'élève de construire des capacités de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, par l'entraînement régulier et par l'accroissement mesuré et adapté des exigences ;

- suppose que le professeur accorde aux élèves un temps suffisant, dans l'année comme dans la durée des études au collège, pour se former aux différentes capacités avant de valider un état de maîtrise. Il importe de rappeler qu'« évaluation » et « validation » ne se confondent pas : l'évaluation fait partie intégrante de tout processus d'apprentissage ; elle est à visée formative en ce qu'elle fait état, à des moments choisis par le professeur, d'acquis mais aussi de points qui restent à conforter ; elle mesure autant les progrès accomplis par l'élève que les résultats qu'il obtient. Toute évaluation est un moment dans la formation alors qu'une validation clôt cette formation en attestant d'un degré de maîtrise. On distingue donc l'évaluation (qui participe du processus d'apprentissage) de la validation (qui atteste que le niveau de maîtrise attendu est atteint), qui n'intervient qu'au terme du cycle d'étude en collège.

#### 4. Des liens essentiels entre programmes et grilles de références

Les connaissances et les capacités travaillées dans les programmes sont les matériaux et l'outillage intellectuel indispensables à la construction des compétences. Comme dans le cas d'un édifice où l'on ne perçoit plus, lorsqu'il est achevé, le détail des matériaux qui le composent ou de l'outillage qui a servi à le construire, la grille de références est la traduction, sous la forme d'une compétence (par exemple la « compétence 5 : culture humaniste ») des connaissances et des capacités acquises durant le parcours de l'élève au collège. Chaque discipline est associée à ce projet collectif et participe, avec sa didactique propre, à la formation de l'élève sur l'ensemble du champ du socle commun.

Si les capacités présentées dans le vade-mecum sont celles qui sont énoncées dans les programmes d'histoire et de géographie, il va de soi qu'elles participent de la formation intellectuelle visée en éducation civique, et sont à ce titre, pleinement mobilisables dans cet enseignement.

**Dans son enseignement en collège, le professeur d'histoire-géographie-éducation civique dispose de plusieurs outils professionnels de travail, d'aide et de réflexion :**

**Des textes officiels**, qui s'imposent à tous :

- les **programmes** d'histoire-géographie-éducation civique (arrêté du 9 juillet 2008, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008)
- le décret du **socle commun** de connaissances et de compétences (11 juillet 2006), traduit en **livret personnel de compétences du palier 3** (arrêté du 14 juin 2010, BOEN n°27 du 8 juillet 2010) renseigné à l'aide des **grilles de références** (janvier 2011, <http://eduscol.education.fr/soclecommun>), qui fixent un horizon d'attente fin 3<sup>ème</sup> ainsi que des repères pour l'évaluation

**Des documents d'aide :**

- Les **fiches ressources pour faire la classe** associées à chaque programme d'histoire-géographie-éducation civique (<http://eduscol.education.fr>)
- Pour la compétence 5 « culture humaniste », la grille de référence peut être utilement éclairée par le document d'appui intitulé « **Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste** » (Novembre 2010, <http://eduscol.education.fr/soclecommun>).
- Le **vade-mecum des capacités**, qui décline :
  - Une **présentation de chacune des capacités majeures évoquées dans les programmes d'histoire-géographie : définition et enjeux, points de vigilance, repères pour une progression (en fin de 5<sup>ème</sup>-début de 4<sup>ème</sup> et fin de 3<sup>ème</sup>)**
  - **Des situations d'apprentissage propices au travail sur ces capacités**
  - **Des propositions d'évaluation adaptées à l'approche par compétences**