



BILAN ACADEMIQUE TRAAM 2018 2019
Académie de Limoges

url Bilan académique

http://pedagogie.ac-limoges.fr/hist_geo/

Nom du professeur référent : Duval Alan

1. Rappel de la thématique

La différenciation pédagogique et la production orale en Histoire et en Géographie au collège, au lycée et au lycée professionnel.

1.1 La thématique nationale.

Dans des situations pédagogiques de travail individuel ou collaboratif, de travail autonome, guidé, les TraAM seront l'occasion de tester la pertinence de démarches pédagogiques et de ressources, de services, d'outils associés. Ils proposeront, en relation avec des capacités développées au collège et au lycée général, une pratique simple de l'oral en s'appuyant sur des outils numériques.

1.2 La déclinaison académique.

Ils permettront par ailleurs la mise en œuvre d'évaluations continues exploitables par le professeur et contribuant par leur accessibilité à la progression des élèves. Les TraAM académiques proposeront également une entrée vers les capacités des nouveaux programmes du lycée général.

2. Membres de l'équipe dont IPR / IEN référent

Responsable pédagogique :	M. le Doyen David Roou, IA IPR Histoire-Géographie david.roou@ac-limoges.fr
IAN Histoire Géographie (par ailleurs professeur contributeur du TraAM):	Olivier Dubos, Lycée Paul Eluard, Saint-Junien olivier.dubos@ac-limoges.fr
Coordination des TraAM :	Alan Duval, Lycée Paul Eluard, Saint-Junien alan.duval@ac-limoges.fr
Deux contributeurs de lycée général	Un contributeur de collège
Jacklein Sorbier, Lycée Paul Eluard, Saint-Junien jacklein.sorbier@ac-limoges.fr	Stéphane Reix, Collège Paul Langevin, stephane.reix@ac-limoges.fr
Jean-Christophe Masmonteil, Lycée Paul Eluard, Saint-Junien jean-christophe.masmonteil@ac-limoges.fr	

3. Analyse

Dans deux disciplines profondément focalisées sur la pratique d'écrits réflexifs et argumentés, la formation à l'oral demeure un des angles morts de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dans le secondaire. Or, la dernière réforme du collège a introduit la capacité « Pratiquer différents langages en Histoire et en Géographie » et la compétence « S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer, échanger ». Dans cette même dynamique, la récente réforme du lycée, avec la mise en place de l'enseignement de spécialité Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques, propose la capacité « S'exprimer à l'oral ». Il s'agira de « [...] développer une expression orale construite et argumentée. La prise de parole en cours est encouragée, tout comme les exposés individuels et collectifs. En première, il convient de s'assurer d'une prise de parole régulière, structurée et pertinente. En terminale, les élèves sont encouragés à prendre la parole pendant une durée plus longue, afin de se préparer à l'épreuve orale de l'examen. » De fait, au collège et au lycée, les TraAM académiques se sont donnés pour objectif de tester des protocoles pédagogiques et des outils simples et accessibles aux professeurs comme aux élèves. Ils ont permis d'optimiser les stratégies de différenciations par la pratique de l'oral des collégiens et des lycéens. En effet, chaque contributeur a travaillé à faire progresser les apprenants dans la maîtrise d'une capacité pourtant très révélatrice des formes d'inégalités sociales.

3.1 Axes particulièrement abordés dans les travaux.

Un objet d'étude : les processions religieuses et les cultes civiques.

Les contributeurs de ces TraAM académiques ont souhaité en premier lieu ancrer leurs démarches pédagogiques dans un objet d'étude historique, véritable fil directeur unifiant les travaux : les ostensions limousines. En effet, cette pratique religieuse locale s'inscrit dans un cadre liturgique septennal, et propose d'importantes caractéristiques civiques et politiques. Elle offre ainsi de fortes connexions avec l'ensemble des programmes d'Histoire de sixième, cinquième, quatrième, seconde et première. Par ailleurs, elle questionne la notion de la Laïcité, filigrane des programmes d'EMC. C'est, ensuite, une pratique rituelle inscrite au patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'Unesco depuis 2013. Enfin, elle est éminemment transposable à d'autres pratiques rituelles locales, tout en permettant la mise en place **d'une différenciation par les contenus**.

Un objectif : la pratique de l'oral au DNB et dans le cadre du baccalauréat 2021.

Les TraAM académiques proposent un second fil directeur, pédagogique cette fois : il s'agit de développer la pratique de l'oral, à partir de moments relativement courts, mais répétés durant l'année scolaire. Chaque contributeur a ainsi préparé et planifié un moment particulier lors des séquences consacrées aux phénomènes processionnaires et aux cultes civiques. Différentes pratiques de l'oral ont été ainsi testées en fonction d'un outil numérique ou pédagogique par thématique abordée. Il s'agit d'une forme de **différenciation par les structures**.

Les contributions se sont ainsi déclinées suivant différentes modalités de l'expression orale. Le développement d'exposés filmés, l'enregistrement de la voix pour accompagner un podcast, une émission de webradio, une vidéo ou un récit photographique constituent autant de mises en œuvre de projets pédagogiques visant, par leur répétition au fil de l'année, à la progression dans des compétences préalablement identifiées. Ces pratiques variées facilitent **une différenciation par les productions** et constituent une formation disciplinaire aux exercices types DNB et au futur grand oral du Baccalauréat.

L'évaluation : des outils simples et adaptés à la pratique de l'oral.

Les orientations académiques des TraAM ont ensuite amené les contributeurs à développer une réflexion sur les modalités d'évaluation de l'oral et la formalisation de grilles d'évaluation tenant compte de la situation de l'élève dans les différentes activités proposées. Les professeurs concernés se sont pour cela appuyés sur les travaux relatifs à la progressivité des compétences du collège de l'académie de Reims¹. Au lycée, ils ont prolongé ces travaux par palier auprès des classes de l'enseignement général et technologique, en s'appuyant sur les référentiels des capacités et méthodes des nouveaux programmes de seconde et première. Dans tous les cas, ces grilles visent à développer une formation en cours d'apprentissage individualisée, qui doit permettre aux élèves de progresser exercice après exercice, en fonction de la situation d'émetteur (orateur) ou de récepteur (écoute active)². Ce type d'évaluation ramène à **des formes de différenciation par les processus et les productions**.

Le traitement des données évaluées : l'exploitation des résultats pour améliorer les performances.

Dans le prolongement de l'usage de descripteurs dans l'évaluation de l'oral, le groupe académique a développé une réflexion sur la pertinence de l'exploitation des données recueillies et les stratégies à mettre en œuvre au sein d'une évaluation en cours d'apprentissage. Il s'agit d'appliquer un protocole d'évaluation fondé sur la preuve d'apprentissage, initiée par Anne Davies, docteur canadienne en Sciences de l'éducation³. Fondée sur le recoupement et la confrontation de données en provenance de trois sources différentes, la production, l'observation et l'entretien, la « triangulation de Davies » doit permettre de mieux cerner les progrès et les points de blocage développés ou rencontrés par l'apprenant au cours de son parcours. Cette méthodologie a par conséquent l'objectif d'aider le professeur dans ses choix de stratégie de remédiation. Le processus de **différenciation s'effectue ici par les structures et les productions**⁴.

Présentation des travaux :

Orientation :	Cycle/niveau/discipline/thème :	Titre :	Objectif :	Auteur :
Utilisation de l'application Photo récit pour pratiquer des oraux fondés sur la différenciation par les productions .	collège, cycle 4, Histoire, cinquième	Concordance des temps : les ostensions au travers des âges. Origines et évolutions au travers des siècles.	Dans le cadre de la séquence sur les villes au Moyen Age, des élèves de 5 ^e par groupe de 3 ou 4 élèves réalisent un photo récit sur les ostensions limousines après avoir étudié le phénomène historique en classe.	Stéphane Reix

¹ Evaluation progressive des compétences en histoire géographie [en ligne], Académie de Reims, 2019 [consulté le 03 Janvier 2019]. Disponible sur : <https://pedagogie.ac-reims.fr/index.php/histoire-geographie-c4/enseigner-hg-c4/item/4305-evaluation-progressive-des-competences-en-histoire-geographie>

² Cf. Annexes 1 pp.11-26

³ Davies, Anne. L'évaluation en cours d'apprentissage, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2008

⁴ Cf. Annexes 3 p.

Construction d'une production orale pour faire progresser dans sa pratique en fonction d'une différenciation pédagogique par les contenus, les structures et les productions.	lycée GT, Histoire, seconde	Processions et espaces civiques : Athènes antique et Périgueux antique et médiéval.	Mise en œuvre de travaux collaboratifs de manière à produire des oraux construits et argumentés exploitant différentes applications numériques.	Olivier Dubos
Création d'exposés oraux filmés par le professeur, exploitant une sortie scolaire. Travail de feedback à partir des vidéos des interventions orales. Différenciation par les processus et les productions.	lycée GT, Histoire, seconde	Réaliser des exposés à la suite d'une sortie pédagogique concernant l'espace civique de Périgueux.	Réalisation d'oraux filmés afin de procéder à une remédiation via un visionnage commenté, axé sur les critères d'une bonne prestation orale, tant dans sa forme (comment je m'exprime) que dans son contenu (ce que j'exprime).	Jacklein Sorbier
Réalisation d'un podcast préalable à la construction d'une émission de web radio. Différenciation par les structures et les productions.	lycée GT, Histoire, seconde	Enregistrer une émission radio en EMC, de manière à s'entraîner à l'oral.	Productions radio avec obligation d'adapter les recherches et la forme des interventions orales en fonction d'un format spécifique, celui d'un média, la radio.	Jacklein Sorbier
Réalisation d'interventions orales au format vidéo ; feedback conçu à partir de visionnages centrés sur l'exploitation d'une grille d'évaluation.	lycée GT, Histoire, première	« La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880 » à partir de l'exemple des ostensions de la ville de Saint-Junien comme support à une série d'exposés.	Le développement d'un discours oral ou écrit construit et argumenté, en le confrontant à d'autres points de vue, et ce en ayant mené à bien, préalablement, une recherche individuelle ou au sein d'un groupe. L'apport du numérique sera déterminant dans la conduite de la séance, et dans la recherche de l'acquisition des compétences attendues.	Jean-Christophe Masmonteil

			L'intérêt sera à la fois d'en montrer la facilité d'utilisation et le peu de contraintes occasionnées, mais également sa pertinence avec la mise en place d'une démarche de remédiation personnalisée.	
--	--	--	--	--

3.2 Compétences, capacités, méthodes particulièrement travaillées

Au collège, le contributeur a bâti sa séquence à partir du travail de la compétence « Pratiquer différents langages en Histoire et en Géographie » et des items « Réaliser une production audiovisuelle, un diaporama ; s'approprier et utiliser un lexique spécifique en contexte ; s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger ». Par ailleurs, le concepteur a cherché à développer la compétence « Coopérer et mutualiser » par le travail des items « apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives ; organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. » tout comme « s'informer dans le monde du numérique » via « trouver, sélectionner et exploiter des informations et vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence ». L'utilisation du photo récit permet de faire travailler la majorité des compétences indiquées ci-dessus avec le même outil numérique (organisation des idées, rédaction d'un texte argumentaire en rapport avec l'image, enregistrement à l'oral du texte) mais offre aussi la possibilité aux élèves de concevoir une production finale.

Au lycée, les contributeurs ont pris acte, en cours d'année, du nouveau référentiel de compétences et ont pris soin d'adapter la formalisation des capacités et méthodes travaillées, aux derniers attendus. A partir de la classe de seconde générale et technologique les élèves sont appelés à développer des capacités et méthodes au sein d'écrits structurés qui peuvent être transposés à l'oral dans des exercices variés (exposé, chronique ou billet inspirés de la réponse argumentée, revue de presse à partir d'analyse d'un ou deux documents...) en fonction des outils à disposition et des finalités des exercices réalisés. Dans tous les cas, les capacités « Construire une argumentation historique ou géographique » (axe « S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique. ») appuyées sur les méthodes « procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique » et « utiliser une approche historique ou géographique pour mener une analyse ou construire une argumentation » seront ainsi centrales dans la préparation par la transition de l'écrit vers l'oral. Par ailleurs, aucune de ces phases de préparation ne peut omettre un travail d'acquisition de repères (Axe I Maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux ; capacité « Connaître et se repérer », méthodes « Identifier et nommer les périodes historiques, les continuités et ruptures chronologiques » et « Identifier et nommer les dates et acteurs clés des grands évènements » ou encore « Mettre en relation des faits ou évènements de natures, de périodes, de localisations différentes ») et de notions (Axe II, capacité « Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines » et méthodes « Employer les notions et le lexique acquis en Histoire et en Géographie à bon escient. »).⁵ Toutefois, les programmes des classes de seconde et de première générale (tronc commun) et technologique n'envisagent pas l'oral en tant que capacité. Seul, l'enseignement de spécialité Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques présente, à partir de la première

⁵ Cf. Annexe 1 pp.12-21

générale, une entrée « S'exprimer à l'oral » qui se veut « un moment privilégié pour développer une expression orale construite et argumentée. La prise de parole en cours est encouragée, tout comme les exposés individuels et collectifs. En première, il convient de s'assurer d'une prise de parole régulière, structurée et pertinente. En terminale, les élèves sont encouragés à prendre la parole pendant une durée plus longue, afin de se préparer à l'épreuve orale de l'examen. ». Le développement de capacités d'expression orale peut toutefois être perçu dans un continuum collège lycée et construit dans les trois ans qui mènent au Baccalauréat, que ce soit en tronc commun ou en enseignement de spécialité. L'orientation académique vise à construire un parcours autour des compétences « Communiquer et informer »⁶, « Ecouter »⁷, « Argumenter »⁸ et « Synthétiser »⁹, qui s'inscrivent dans la dynamique de production orale d'un émetteur (transition écrit vers oral) mais aussi dans la capacité de réception de l'auditeur (transposition oral vers écrit). Ce travail inclut les formes d'évaluation de la triangulation de Davies en envisageant la production orale (contributions Sorbier et Dubos), mais aussi l'observation (éventuellement par les pairs) et la conversation (contributions Sorbier et Masmonteil).

3.3 Plus-values et moins-values des travaux

Faire pratiquer l'oral par des supports variés.

L'ensemble des contributions académiques a cherché à développer la pratique de l'oral avec une différenciation par les productions. En s'appuyant sur des outils numériques variés (Photo Récit 3, Audacity, Anchor ou encore des applications de captation vidéo et Adobe Spark), le développement des compétences oratoires amènent à croiser les capacités rédactionnelles, la lecture, la prise de parole dégagée des notes ou l'improvisation et l'interaction en conversation. Le travail oral peut aussi mener à un travail de la voix, de la posture, de l'occupation de l'espace et nécessite la pratique de la métacognition. Chaque support exploité pour la production relève ainsi d'une tâche complexe nécessitant une déconstruction et une explicitation des enjeux du travail individuel ou collectif à accomplir, de manière à en multiplier les effets bénéfiques. Ainsi, l'utilisation du smartphone (contribution Dubos) apporte une très grande souplesse dans le travail, notamment par ses applications collaboratives. L'appui de ces supports permet une différenciation de la pratique de l'oral successive (de par la variété des tâches à réaliser), individuelle et collective.¹⁰

Faire progresser par le retour sur expérience.

La notion de retour sur expérience ou *feedback* a été au cœur des contributions Sorbier et Masmonteil. Il s'est agi dans le cadre d'une différenciation de la pratique de l'oral successive, portant sur les processus et les productions, de répéter des exercices oraux et dégager, en s'appuyant sur une grille d'analyse, les axes de progression de chaque orateur, en l'amenant, par lui-même, avec l'aide de ses pairs ou du professeur, à définir ses forces et ses faiblesses. Cette stratégie d'évaluation en cours d'apprentissage passe par l'analyse des productions (dont le professeur garde trace ; séquences Dubos et Sorbier), l'observation d'exercices courts ponctuellement réalisés (Séquence Masmonteil) et la conversation fondée sur la déconstruction de la performance de l'orateur (contributions Sorbier et Masmonteil) dans un contexte où les finalités de la grille d'analyse ont été explicitement formulées.

⁶ Cf. Annexe 1 p.23

⁷ Cf. Annexe 1 p.24

⁸ Cf. Annexe 1 p.25

⁹ Cf. Annexe 1 p.26

¹⁰ Cf. Annexe 2 p.28 et Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. Pédagogie collégiale, 5(3), 30-37

En dernière instance, l'apprenant profite d'un cadre initialement défini par les descripteurs, dans un exercice souvent perçu comme inégalitaire car forgé sur la base de rituels sociaux ou de codes implicites.

Une évaluation en recherche d'exhaustivité pour une optimisation des performances.

La stratégie de triangulation a permis, en la couplant avec le développement et l'exploitation de descripteurs sélectionnés en fonction de l'exercice (contributions Sorbier et Masmonteil), d'optimiser l'évaluation des besoins des élèves et de quantifier leur progression. La participation possible de la classe à cette évaluation, à condition de travailler à une canalisation des propos, en désamorçant si nécessaire leur charge émotionnelle, enrichit plus encore l'évaluation en cours d'apprentissage, en en faisant un outil de remédiation pertinent. L'élève évaluateur de ses pairs est aussi amené à développer ses capacités d'auditeur, au sein de ces conversations-débats centrées sur la qualité de la performance de l'orateur. Ainsi, au sein de ces séances, le professeur peut passer d'une posture d'évaluateur de la production, à celle d'observateur de la prestation orale ou de la mise en œuvre de la prise de notes par les auditeurs, ou encore à celle d'évaluateur de la réactivité et de la pertinence des propos au cours des échanges entre pairs ou entre lui et l'apprenant.

Les problèmes liés aux aspects techniques.

Un élément que le professeur ne peut négliger est d'abord le temps à consacrer à la partie logicielle et applicative des travaux qu'il engage avec ses élèves. En premier lieu, l'exploitation de toute application, la plus simple soit-elle, consomme du temps de classe, un temps précieux dans le cadre contraint des programmes. Cette donnée est d'autant plus stratégique qu'elle s'accompagne des aléas matériels propres à toute exploitation pédagogique du numérique, que ce soit dans des classes pupitres ou du Byod (Bring your own device : l'utilisation en classe des terminaux élèves). Deux choix sont alors possibles : une application simple pour la finalité d'un travail de séquence ou une chaîne applicative au cours d'un travail filé. Cette dernière solution est certainement la plus riche, la plus ambitieuse mais aussi la plus chronophage car elle exige le développement par le professeur de la maîtrise par l'élève de l'application, en plus du travail historique, géographique ou civique réalisé en classe. Elle est par ailleurs tributaire des aléas numériques (pannes, problème propres à l'identification, faible durée de vie de l'univers applicatif).

Les limites de la bonne volonté et de la motivation des élèves.

Un paramètre décisif est aussi à trouver dans la pratique quotidienne de la classe. Face à une démarche de nature chronophage, le professeur peut être tenté de pousser une partie de la charge hors de la classe. Cette pratique est envisageable bien qu'elle puisse naturellement se heurter à l'inégalité devant le temps consacré par les apprenants, dans leur sphère privée, aux devoirs quotidiens. Elle doit pourtant exiger un cadre méthodologique fort et explicite de la part du professeur, qui doit multiplier les tutoriels et les cahiers des charges. Ces travaux quotidiens, développés de manière filée, sont cependant bénéfiques pour garder la cohérence interne du travail engagé, en en préservant le sens.

Face à ces contraintes, des bonnes pratiques à développer.

Pour juguler les difficultés matérielles et les problèmes éventuellement générés par l'érosion de la motivation, le professeur se doit de définir des normes explicites. La formulation des critères d'évaluation en cours d'apprentissage, la présentation de l'application numérique ciblée et la conception de tutoriels permettant d'en conserver la mémoire, tout comme la gestion des identifications doivent être initialement préparées par le professeur. L'usage de l'Espace Numérique

de Travail, pour véhiculer et diffuser largement les pratiques attendues, paraît indispensable au bon fonctionnement d'un projet basé sur la différenciation par les structures avec un caractère successif. Dans tous les cas, l'attention portée à l'ergonomie des outils sélectionnés, l'anticipation des problèmes d'identification ou la prise en compte des aléas matériels et organisationnels constituent une charge forte pour l'enseignant engagé dans ce type de démarche.

3.4 Insertion possible dans les nouveaux programmes lycée

Comme explicité plus haut, les contributeurs ont pleinement exploité les nouveaux référentiels de capacités et méthodes issus de la révision des programmes dans le cadre de la réforme du lycée et du Baccalauréat. Dans la perspective de sa première itération réformée, en juin 2021, les orientations académiques se sont ancrées dans une dynamique de transposition des travaux effectués aux nouveaux attendus de l'institution.

Le projet Dubos

Initialement fondé sur la mise en séquence de deux chapitres des anciens programmes, « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » et « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle », l'analyse de l'espace civique antique et médiéval peut constituer un lien fort de transition entre les deux chapitres « La Méditerranée antique, les empreintes grecques et romaines » et « La Méditerranée médiévale, espace d'échanges et de conflits à la croisée des trois civilisations » au sein du thème 1 « Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Age ». Si l'analyse de la procession des Panathénées est désormais plus périphérique dans le questionnement du modèle politique athénien, l'espace civique de la cité romaine de Vesunna, et son évolution au Bas-Empire, peuvent servir le développement des points de passage et ouverture relatifs à Auguste et Constantin, tout en tirant un trait d'union avec le chapitre 2. Ainsi la cité de Périgueux comme les ostensions limousines peuvent être convoquées pour illustrer le dynamisme religieux et économique au temps de Bernard de Clairvaux et de l'émergence de Venise. La notion d'espace civique et son exploitation politique, religieuse et économique pourraient ainsi constituer le fil directeur de ces deux nouveaux chapitres, de manière à en renforcer la cohérence interne et le sens général.

La relecture et la remédiation par les pairs, envisagées dans la contribution, constituent, par ailleurs, une méthodologie transposable dans le contexte des programmes de tronc commun et d'enseignement de spécialité. Si la formulation des critères de réussite se doit alors d'être explicite et en permanence réaffirmée au cours de la séquence, son impact bénéfique sur la formation en cours d'apprentissage devrait être non négligeable. De plus, la construction du savoir se fait alors de manière plus horizontale de pair à pair et non dans un rapport uniquement vertical de professeur à élève. Cette pratique peut ainsi faciliter la sédimentation des apports cognitifs, tout en permettant de mieux contextualiser (en différenciant par les contenus) les points de passage et ouverture.

Deux applications numériques peuvent avoir un intérêt dans la logique des nouveaux programmes de lycée. L'application en ligne de construction de podcast « Anchor » est très accessible et ludique, principalement dans un usage du Byod, mais impose plusieurs points de vigilance. En premier lieu, toute création sous-tend une publication en ligne, même si l'auteur dispose de la possibilité via un terminal PC, de télécharger le contenu au format MP3 – et par la suite de retirer sa publication. Ensuite, l'application n'est pas libre de droit et non collaborative (tout du moins sans que l'utilisateur n'ait réfléchi à une stratégie de conception collaborative extérieure à l'application). Enfin, elle exige une identification, ce qui implique que le professeur doive, que ce soit pour des questions de droits et de sécurité ou pour des exigences de praticité et centralisation des données, être le créateur de comptes, qu'il aura préalablement générés et dont il gardera la maîtrise. Ce dernier point implique de

la part de l'enseignant la création d'un tutoriel et la mise en forme d'un cahier des charges explicite à destination des apprenants. Adobe Spark, constitue par ailleurs un autre outil d'exploitation de l'oral, relativement simple. Il nécessite un terminal PC et une connexion internet, mais aussi une identification, qui sera, comme expliqué plus haut, à la charge du pédagogue. Elle permet l'import d'images fixes ou mobiles via les formats photo et vidéo conventionnels, de même que l'utilisation de fichiers MP3 préenregistrés. L'application permet alors l'exploitation d'un oral et son illustration. Cette dernière peut permettre de montrer la différence entre l'écriture préalable d'un podcast et celle du commentaire d'une vidéo. Ces deux programmes en ligne peuvent être exploités dans le tronc commun (on peut imaginer une production personnelle ou de groupe hors de la classe, en tenant compte des points de vigilance cités plus haut) ou dans l'enseignement de spécialité (avec des travaux réalisés en classe en exploitant le Byod ou les salles pupitres).

Les contributions Sorbier

Une des deux contributions réalisées par Jacklein Sorbier se fonde sur une évaluation réalisée à partir de l'analyse *a posteriori* d'une vidéo enregistrée lors du passage d'un exposé. L'utilisation de ce procédé, paraît fondamentale pour l'évaluation en cours d'apprentissage des productions de l'enseignement de spécialité. Accompagnée d'une échelle descriptive, elle permet de rendre explicites les exigences méthodologiques liée à la condition d'émetteur (prise de parole lors de l'exposé comme lors de l'entretien qui peut le suivre) et à la réception des auditeurs (les compétences d'écoute active et de prise de note, mais aussi de synthétisation sont ainsi déterminantes). La différenciation des structures et des processus de manière successive permet un développement des capacités orales de manière régulière, encadrée et questionnée et rend ainsi plus efficace l'évaluation pour le professeur (triangulation production-observation-conversation).

La seconde contribution se centre davantage sur le travail préparatoire et la nécessaire adaptation de l'écrit structuré et argumenté aux exigences du format de la production finale. Elle prend tout son sens dans la préparation d'un podcast, qui doit respecter les formes de l'expression radio, et le travail préalable à la conception d'une vidéo, qui, quant-à-elle, repose sur des codes différents. Outre les apports substantiels pour l'Education aux médias et à l'information (EMI), impliqués par ce type de réflexion, cette démarche, fondée sur une différenciation successive par les structures, permet d'enrichir les productions possibles des enseignements d'Histoire-Géographie et d'EMC tronc commun. On peut ainsi imaginer plusieurs travaux basés sur les différents types d'écriture de la presse, de la radio et des nouvelles cinématographiques, matérialisés par des articles enrichis (texte et audio et vidéo), des podcasts natifs ou de courtes vidéos, lors de l'année de première (traitement d'un large XIXe siècle en Histoire, ou analyse des liens sociaux en EMC).

Enfin, le format podcast, précédemment évoqué, présente des exigences qui peuvent, par maints aspects, solliciter les capacités des écrits argumentés et des analyses critiques de documents des épreuves communes de contrôle continu (E3C) du tronc commun en Histoire-Géographie. Ainsi, l'écriture de radio, avec ses billets et ses chroniques repose sur l'écrit argumenté, alors que la revue de presse se construit à partir des codes internes de l'analyse critique de documents. L'oral s'inscrit ainsi dans une dynamique de transposition de l'écrit, avec des nécessités complémentaires relatives à la définition du ton et de la voix de l'orateur (la couleur radiophonique). Cette approche permet, enfin, une réflexion sur le journalisme qui met en évidence les résonances avec le métier d'historien (deux disciplines fondées par Thucydide au Ve siècle avant notre ère) qui peut enrichir le parcours avenir des élèves en mettant en perspective le champ des Sciences humaines et sociales, comme celui des Sciences de l'information.

La séquence Masmonteil

En premier lieu, cette contribution, fondée sur l'analyse de la pratique ostensionnaire, de la fin du XIXe siècle à nos jours, dans l'actuel programme de première ES, avec le développement d'une séquence filée sur l'ensemble de l'année (Chapitre V « La République et les évolutions de la société française »), démontre l'intérêt d'usage d'un exemple local pour donner du sens à un contexte national. L'analyse de cette forme de dévotion pourrait fortement incarner les évolutions politiques et sociales initiées par la Révolution et qui se poursuivront jusqu'à l'achèvement de la Première guerre mondiale, et ainsi renforcer la cohérence de l'enseignement du nouveau programme de première tronc commun.

Cette séquence démontre, par ailleurs, que la nature filée et successive de la différenciation de la pratique de l'oral, avec la mise en place d'une analyse de la prestation réalisée par le professeur et dans certains cas les pairs, permet de faire progresser dans le domaine de la communication. Ce type de dispositif pourrait se cristalliser dans de courts moments dédiés à ces communications en tronc commun (après un travail personnel de finalisation) de manière ritualisée, ou encore être réinvesti dans les entretiens qui suivent les exposés, en enseignement de spécialité HG2SP, tout en instituant une pratique de l'évaluation triangulée. En ce sens, la proposition de Jean-Christophe Masmonteil est d'induire une approche filée sur l'année de première, en suivant un protocole bâti autour d'une phase diagnostique, une période de remédiation et une dernière étape consacrée à un bilan. Voici en fig.1 : une première proposition de formalisation fondée sur la constitution de huit groupes de travail au sein d'une classe de trente élèves :

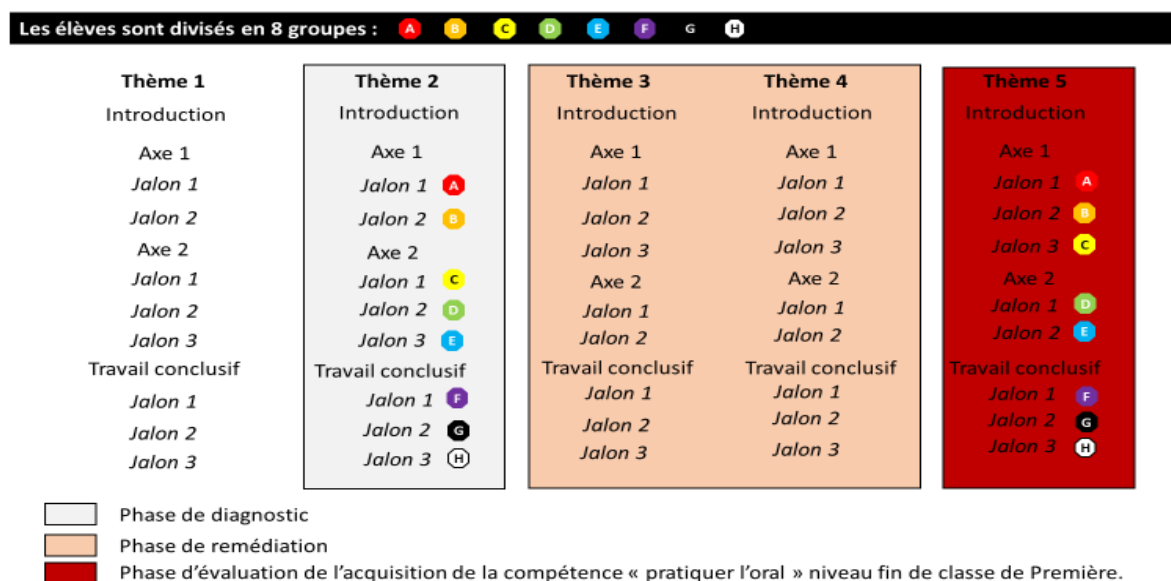


Fig.1 : Proposition d'organisation filée de l'année de première en HG2SP, en fonction d'un travail méthodologique centré sur la pratique de l'oral.

Ces différents oraux, s'appuyant sur un travail préparatoire de composition ou d'analyse critique de documents, induiront des bénéfices, par le développement des capacités « travailler de manière autonome » et « se documenter », qui viendront s'agréger aux progrès initiés dans la communication.

4. Les partenaires sollicités par les TraAM académiques

Les travaux académiques mutualisés de l'Académie de Limoges ont reçu le soutien et l'aide de partenaires que nous remercions vivement :

- Mme. Stéphanie Cagny (CARDIE de l'académie de Limoges)
- M. Jean-Luc Bousquet (DAN de l'académie de Limoges)

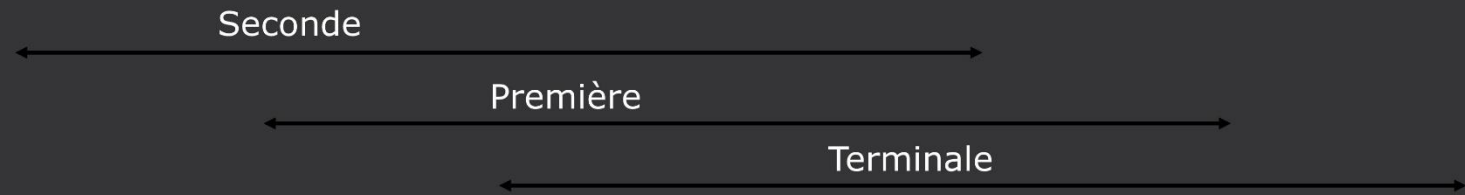
5. Annexe

5.1 Annexe 1. Les descripteurs adaptés de l'introduction aux nouveaux programmes du lycée en Histoire-Géographie

Echelle descriptive disciplinaire relative aux 13 capacités et méthodes pouvant être impliquées dans le développement des compétences orales des élèves et leur évaluation

I Maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux

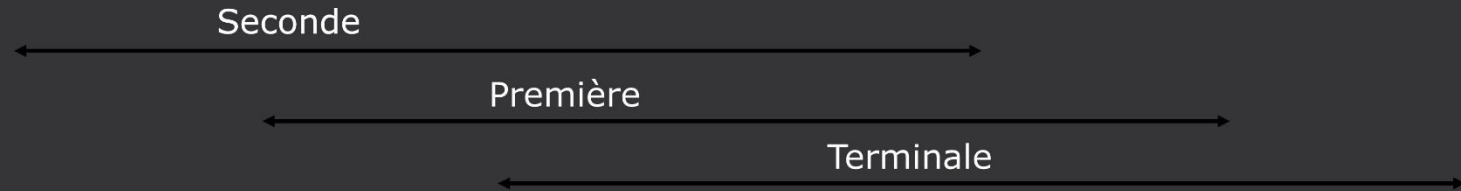
A. Connaître et se repérer



Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Identifier et nommer les périodes historiques, les continuités et ruptures chronologiques.	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais ordonner de façon autonome des Évènements les uns par rapport aux autres et les situer dans la bonne période historique - Je sais placer des événements ou des périodes sur une frise chronologique où ne figure qu'une échelle graduée (exemples : tous les 10, 100, 500 ou 1000 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - Je sais expliquer pourquoi certains événements sont une rupture importante par rapport au temps qui les précède - Je suis capable de dater des événements, des périodes et de les situer sur une frise déjà construite mais non graduée 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - En m'appuyant sur mes connaissances et des documents, je sais expliquer comment un fait social ou économique a évolué dans le temps. - Je suis capable de construire seul une frise chronologique et de choisir des symboles pertinents pour y faire figurer des événements, des périodes, des ruptures 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + -Je maîtrise la situation et la caractérisation d'une date dans le cadre de l'évolution d'un fait social ou économique et m'en sert pour délimiter un sujet d'étude - Je suis capable de construire des frises chronologiques complexes, en variant les échelles de temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + -Je maîtrise la portée historique d'un événement -J'analyse un phénomène dans le cadre de dynamiques synchrones et diachrones 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + -Je sais lier la portée d'un événement à l'actualité - Je suis capable de construire des frises chronologiques liant les approches diachroniques et synchroniques
2- Identifier et nommer les dates et acteurs clés des grands événements	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais décrire et expliquer un événement, le mettre en relation avec un groupe, un personnage ou un lieu 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - Je sais expliquer des événements en déterminant le rôle de leurs grands acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - J'associe les événements et la biographie de leurs grands acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - J'associe les événements et l'histoire des groupes sociaux qui en sont les acteurs majeurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - Je comprends la portée historique de l'action d'un acteur ou d'un groupe lors d'un événement 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - J'établis des liens entre l'actualité et l'action d'un acteur ou d'un groupe lors d'un événement historique

I Maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux

B. Contextualiser



Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Mettre un événement ou une figure en perspective	- Je sais retrouver l'enchaînement causes -> faits -> conséquences	- Attendus du palier précédent + - Je sais décrire le contexte d'un fait historique	- Attendus du palier précédent + - Je sais expliquer un fait historique à l'aide de son contexte	- Attendus du palier précédent + - Je détermine les conséquences d'un fait historique pour son contexte	- Attendus du palier précédent + - Je sais lier les faits historiques et les notions	- Attendus du palier précédent + - Je sais lier faits, notions et contexte
4- Mettre en relation des faits ou évènements de natures, de périodes, de localisations différentes.	- J'établis des liens entre les événements de même nature dans un contexte particulier	- Attendus du palier précédent + - J'établis des liens entre des événements singuliers dans un contexte particulier	- Attendus du palier précédent + - J'établis des liens entre des événements singuliers dans des contextes spatiaux différents	- Attendus du palier précédent + - J'établis des liens entre des événements singuliers dans des contextes temporels différents	- Attendus du palier précédent + - J'établis des liens entre des événements singuliers dans des contextes singuliers	- Attendus du palier précédent + - Ma compréhension d'un événement articule contexte et notions
5- Confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, lu et vécu.	- Je me tiens au fait de l'actualité - Je développe ma culture personnelle en fonction des orientations proposées	- Attendus du palier précédent + - Je sais varier mes sources d'information - Je sais me documenter sur un sujet	- Attendus du palier précédent + - Je connais les sources d'informations de référence	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable d'analyser un fait d'actualité avec une lecture historique et géographique	- Attendus du palier précédent + - Je sais accéder à des publications scientifiques pour analyser un fait	- Attendus du palier précédent + - Je sais consulter des publications scientifiques pour développer une lecture historique et géographique d'un fait d'actualité

II S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique

A Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Employer les notions et le lexique acquis en histoire et en géographie à bon escient.	-Je reconnais des situations historiques ou géographiques et je suis capable de leur associer un vocabulaire précis, spécifique à l'histoire -J'utilise quelques mots de vocabulaire et expressions spécifiques à l'histoire, en précisant leur signification sans réciter une définition	- Attendus du palier précédent + - Je reconnais des situations historiques ou géographiques, j'utilise de nombreux mots de vocabulaire et expressions spécifiques à l'histoire ou à la géographie, de façon pertinente et dans le bon contexte	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable de reconnaître et d'expliquer des situations historiques ou géographiques, d'argumenter mes propos avec une richesse de vocabulaire et d'expressions spécifiques à l'histoire ou à la géographie	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable de rédiger un texte ou présenter à l'oral un exposé construit et argumenté en utilisant des notions spécifiques à l'histoire	- Attendus du palier précédent + - J'exploite les notions et les concepts propres à l'histoire pour structurer mon argumentation	- Attendus du palier précédent + - Je dispose de connaissances historiographiques qui nourrissent mon exploitations des notions
4- Savoir lire, comprendre et apprécier une carte, un croquis, un document iconographique, une série statistique ...	- Je sais reformuler les informations pertinentes du document et du paratexte sans les recopier	- Attendus du palier précédent + - Je sais intuitivement lire un document (un texte ou une carte) et en exprimer oralement ou par écrit les idées clés, les parties ou composantes essentielles ; passer de la carte au croquis, de l'observation à la description.	- Attendus du palier précédent + - J'exploite les outils méthodologiques de base pour lire et analyser un document	- Attendus du palier précédent + - J'exploite les outils méthodologiques spécifiques pour lire et analyser un document en fonction de sa nature	- Attendus du palier précédent + - Je sais croiser les informations en fonctions de documents de nature différente	- Attendus du palier précédent + - J'apporte une analyse des documents en fonction de notions acquises

II S'appropriier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique

B Conduire une démarche historique ou géographique et la justifier.

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
2- Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique.	- Je sais où chercher des ressources pour répondre à des hypothèses - Je suis capable d'exprimer clairement ce que j'imagine du sens d'une œuvre, d'un texte, d'un enjeu dans une situation historique	- Attendus du palier précédent + - Je développe un raisonnement qui s'appuie sur des informations tirés du cours et/ou de documents pour justifier une hypothèse	- Attendus du palier précédent + - Je développe un raisonnement qui s'appuie sur des idées portant sur une situation inédite	- Attendus du palier précédent + - J'étaye mon raisonnement en illustrant mes arguments par des cas ou des exemples	- Attendus du palier précédent + - J'exploite les démarches inductives et déductives de manière fluide dans le cadre de mon argumentaire	- Attendus du palier précédent + - J'étaye mon raisonnement de références historiographiques
3- Justifier des choix, une interprétation, une production.	-Je suis capable d'expliquer mes choix, de donner un argument ou mon avis dans un débat en utilisant des arguments tirés de ressources que j'ai choisies parmi différentes ressources proposées	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable d'expliquer mes choix, de donner un argument ou mon avis dans un débat en utilisant des arguments tirés de ressources que j'ai trouvées et/ou de mes connaissances	- Attendus du palier précédent + - Je présente plusieurs choix ou avis, je sais les hiérarchiser et montrer leur intérêt et leurs limites - Dans un débat je suis capable de modifier mon point de vue en prenant en compte les arguments des autres	- Attendus du palier précédent + -Je sais définir un questionnement hiérarchisé préalable à la formulation d'une problématique - Dans un débat je suis capable de modifier, j'exploite l'argumentaire des autres pour proposer une contradiction cohérente	- Attendus du palier précédent + -Ma hiérarchisation du questionnement amène à la conception d'un problématique - Dans un débat je suis capable de modifier, j'exploite l'argumentaire des autres pour proposer une contradiction construire ou enrichir la réflexion	- Attendus du palier précédent + - Ma hiérarchisation du questionnement amène à la conception d'un problématique et d'un raisonnement dynamique

II S'appropriier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique

C Construire une argumentation historique ou géographique

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique.	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais extraire seul les informations contenues dans un document grâce à la formule « QQCOQP » que j'ai mémorisée (= Qui ? Quoi ? comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ?) - Je sais présenter l'auteur, la nature, la date du document 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - Je sais donner l'auteur, la nature, la date du document et en tirer des conclusions : quelle fiabilité (fiction, témoignage, réécriture, synthèse de spécialiste, ...) ? quelle(s) intention(s) de l'auteur ? quelle sincérité ? Quelle portée du document ? quel intérêt ? quelle confirmation par une ou plusieurs autre(s) source(s) ? - J'apporte des explications supplémentaires sur le document ou le paysage en utilisant mes connaissances personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 1 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 1 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 1 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 1 (HG2SP)
2- Utiliser une approche historique ou géographique pour mener une analyse ou construire une argumentation.	<ul style="list-style-type: none"> - Je rédige un texte de 10 à 15 lignes sur un sujet préalablement au brouillon, s'enchaînent avec logique et sont exprimées dans une langue globalement correcte - Je justifie mon propos au fur et à mesure de son avancée par des connaissances précises et justes sur le sujet (faits historiques ou géographiques, une ou deux causes, une ou deux conséquences, dates, lieux, personnages - Quand ? Où ? Qui ? - Pourquoi ? Comment ? Pourquoi ? chiffres, vocabulaire spécialisé, ...) - J'utilise des connecteurs logiques : tout d'abord, ensuite, par conséquent, mais ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + - Je rédige sans aide un texte de 15 à 20 lignes sur un sujet, dans lequel mes idées, triées et classées préalablement au brouillon, s'enchaînent avec logique et sont exprimées dans une langue correcte - Je rédige une introduction - Je justifie mon propos au fur et à mesure de son avancée par des connaissances précises, justes et nombreuses sur le sujet (faits historiques ou géographiques, dates, vocabulaire spécialisé, ...). Je me rappelle de la formule « QQCOQP » pour ne rien oublier - Je conduis une véritable argumentation appuyée par l'utilisation de connecteurs logiques - Je rédige une conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 2 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 2 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 2 (HG2SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Attendus du palier précédent + Grille spécifique 2 (HG2SP)

Grille spécifique n°1 : l'analyse critique d'un document (HG2SP)

Capacités du programme	Niveau :		Très fragile N1	Moyen N2	Satisfaisant N3	Très bon N4
	Etapes :					
II S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique	1. Exploiter et confronter des informations	Présentation A	- J'ai des difficultés à identifier des documents (nature, auteur, date, conditions de production).	- Je sais identifier des documents (nature, auteur, date, conditions de production).	- J'identifie les différentes informations du paratexte et les mets en relation avec leur contexte historique et/ou géographique.	- J'identifie les différentes informations du paratexte et les mets en relation avec leur contexte historique et/ou géographique de manière efficace.
		Prélèvement B	- J'ai des difficultés à prélever, hiérarchiser et confronter des informations selon des approches spécifiques en fonction du document ou du corpus documentaire.	- Je sais prélever, hiérarchiser et confronter des informations selon des approches spécifiques en fonction du document ou du corpus documentaire.	- Je prélève, hiérarchise et confronte les informations en fonction de l'objet d'étude et les mets en relation à mes connaissances du contexte historique et/ou géographique.	- Je prélève, hiérarchise et confronte les informations en fonction de l'objet d'étude et les mets en relation à mes connaissances du contexte historique et/ou géographique dans le cadre d'une analyse problématisée.
		Mobilisation des connaissances C	- Je rencontre des problèmes à cerner le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire et le mettre en relation avec la situation historique ou géographique étudiée.	- Je cerne le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire et le mets en relation avec la situation historique ou géographique étudiée.	- Je comprends le sens, l'importance et la portée historique et/ou géographique d'un document ou d'un corpus.	- Je comprends le sens, l'importance et la portée historique et/ou géographique d'un document ou d'un corpus et intègre cette dimension dans ma problématisation du sujet.
		Critique D	- J'ai des difficultés à critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.).	- Je sais critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.).	- Je pratique la critique documentaire et parviens à lier explicite et implicite.	- Je pratique la critique documentaire et parviens à lier explicite et implicite dans le cadre d'une conclusion répondant à ma problématique.
	Production écrite	C. Plan	Mon plan présente un déséquilibre entre ses deux ou trois grandes parties.	Mon plan présente des déséquilibres à l'intérieur de ses grandes parties.	Mon plan est équilibré et propose un minimum de six sous parties organisées en deux ou trois grandes parties.	
			Aucun phrase n'introduit mes différentes parties pour justifier de son intérêt.	J'ai développé un court paragraphe introduisant les parties principales sans toutefois l'intégrer à la progression	J'ai développé un court paragraphe d'introduction aux parties principales;	
		C. Argumentation	Mes différentes parties ne comportent qu'un seul paragraphe.	Mon développement manque d'une structure perceptible, permettant d'identifier la progression.	J'ai proposé un développement dont la structure est perceptible par des paragraphes, marqués par des sauts de lignes et des alinéas.	
			Je n'ai pas utilisé de connecteur logique dans le cadre de mon argumentation.	J'utilise trop peu les connecteurs logiques pour mener mon argumentation, ou mon utilisation de ces derniers manque de pertinence.	J'articule mon argumentation (analyse et apports de connaissances) par des connecteurs induisant une progression logique.	
			Je n'ai pas réalisé de transitions entre mes grandes parties.	J'ai réalisé des transitions qui manquent de lien avec ma progression logique.		Mes grandes parties s'articulent logiquement à l'aide de transitions.
			Je n'ai pas lié le sujet aux documents proposés.	J'ai tenté de lier les documents au sujet, mais de manière non pertinent ou maladroite.	J'ai lié les documents au sujet par une articulation pertinente entre présentation et analyse.	
		A. Introduction	Je n'ai ni montré ni défini les notions identifiées dans le sujet.	Mon repérage et mon analyse des notions sont partiels.	J'ai balisé les notions et les repères du sujet.	
			Je n'ai pas formulé de problématique identifiable par le correcteur.	Ma problématique est identifiable, mais traitée de manière insuffisante le sujet ou est formulée de manière trop peu compréhensible.	Ma problématique est identifiable et formulée assez simplement pour être compréhensible.	
			Je n'ai pas d'annonce du plan.		J'ai formulé une annonce du plan.	
			Je ne propose pas de bilan de mon argumentation	Mon bilan n'est pas le reflet de la logique de mon argumentaire.		Je propose un bilan centré sur la progression logique de mon argumentation.
		A. Conclusion	Je propose pas de critique des documents.	Ma critique des documents est peu pertinente ou limitée (critique interne ou externe).		Ma critique est pertinente et envisage les aspects internes et externes des documents.
			A. Rédaction	Mon travail présente quelques fautes d'orthographe.	J'ai relu ma copie de manière satisfaisante mais demeurent des maladresses de style.	J'ai développé une relecture efficace éliminant toutes les maladresses liées à la forme.
		Mon expression est confuse et la ponctuation n'est pas travaillée.		La ponctuation est maîtrisée mais l'expression est parfois confuse.	Ma maîtrise et mon emploi de la ponctuation m'ont permis de développer des propos clairs et des phrases ne multipliant pas les subordonnées.	
		Je n'ai pas séparé mes parties par des sauts de lignes.		Je propose des sauts de lignes entre les grandes parties.		Des sauts de lignes, des renvois à ligne et des alinéas marquent l'enchaînement logique de l'argumentation.
		Ma copie est raturée, difficilement lisible ou présente du blanc.				Ma copie est impeccable sur le plan formel.
		Je n'ai pas achevé ma rédaction	Ma rédaction est achevée mais ma conclusion est trop courte ou partielle;		J'ai achevé ma rédaction en prenant soin de finaliser dans la première heure l'écriture de l'introduction et de la conclusion.	
	Je n'ai pas pris le temps nécessaire à rédiger mon introduction et ma conclusion au brouillon.		Mon introduction et ma conclusion peuvent être améliorées			

Grille spécifique n°2 : la composition (HG2SP)

Capacités du programme	Niveau : Etapes	Très fragile N1	Moyen N2	Satisfaisant N3	Très bon N4	
I. Maîtriser des repères chronologiques et spatiaux	Préparation	Je n'ai pas réfléchi et n'ai pas formulé les limites chronologiques et spatiales du sujet.	J'ai établi une réflexion trop partielle au sujet des limites chronologiques et spatiales du sujet.	Ma réflexion a abouti à une formulation des limites chronologiques et spatiales du sujet.		
		Je n'ai pas identifié les mots clefs du sujet et n'ai pas défini ses notions.	J'ai repéré les mots clefs mais mes connaissances sont insuffisantes pour définir les notions.	J'ai développé une réflexion sur le sujet en repérant les mots clefs qui a abouti à la définition des notions, mais cette dernière est parfois limitée.	J'ai développé une réflexion sur le sujet en repérant les mots clefs qui a abouti à la définition des notions.	
	Formulation de la problématique	Ma problématique n'identifie pas les questions soulevées par le sujet.	Ma problématique identifie trop partiellement les questions posées par le sujet.		Ma problématique m'a amené à développer une série de questions induites par le sujet.	
		Ma problématique ne hiérarchise pas ces questions.	J'ai établi une hiérarchisation erronée des questions soulevées par le sujet.		J'ai établi une hiérarchie pertinente de ces questions.	
		Ma problématique ne propose pas d'idée directrice.	Ma problématique repose sur une idée directrice trop peu centrée sur les deux étapes précédentes.		Ma problématique développe une idée directrice en lien avec la formulation des questions précédentes.	
		Je n'ai pas mobilisé les notions et les repères attendus du traitement du sujet.	J'ai une maîtrise trop fragile des notions et des repères liés au traitement du sujet.	J'ai une maîtrise suffisante des notions et repères liés au traitement du sujet.	J'ai mobilisé les notions et les repères liés au traitement du sujet.	
		Mes connaissances sont hors sujet.	Mes connaissances sont trop limitées pour traiter convenablement le sujet.	J'ai apporté les connaissances utiles au traitement du sujet	J'ai apporté des connaissances importantes de manière à traiter le sujet.	
		Mon utilisation des connaissances démontre une trop faible compréhension du contexte historique lié au sujet.	Mes connaissances s'articulent difficilement avec le contexte nécessaire au traitement du sujet.	Mes connaissances s'ancrent dans une compréhension générale du contexte historique lié au sujet.		
	Mobilisation des connaissances attendues	Le plan adopté pour le traitement du sujet est inadapté et ne répond pas aux attendus de correction.	Le plan adopté présente des déséquilibres dans le traitement du sujet mais présente une réponse convenable aux attendus de correction.		Le plan est équilibré et répond de manière satisfaisante aux attendus de correction.	
		Je n'utilise pas de cas ou d'exemples permettant de mettre en évidence ou d'illustrer les notions et les repères attendus.	J'ai proposé une analyse d'un cas mais il est mal articulé à mon exploitation des notions et des repères.	J'ai proposé une analyse d'un cas articulé à mon exploitation des notions et des repères.	J'ai articulé ma maîtrise des notions et des repères en utilisant une démarche inductive (Cas préalable débouchant à une analyse des notions et du contexte général).	
			J'ai proposé une analyse des notions et des repères mal articulée avec l'exposition d'un ou plusieurs exemples.	J'ai proposé une analyse des notions et des repères articulée avec l'exposition d'un ou plusieurs exemples.	J'ai articulé ma maîtrise des notions et des repères en utilisant une démarche hypothético-déductive (une analyse des notions et du contexte illustré par un ou des exemples).	
		Mon plan présente un déséquilibre entre ses deux ou trois grandes parties.	Mon plan présente des déséquilibres à l'intérieur de ses grandes parties.	Mon plan est équilibré et propose un minimum de six sous parties organisées en deux ou trois grandes parties.		
		Aucun phrase n'introduit mes différentes parties pour justifier de son intérêt.	J'ai développé un court paragraphe introduisant les parties principales sans toutefois l'intégrer à la progression logique de mon argumentation.	J'ai développé un court paragraphe d'introduction aux parties principales;		
		Mes différentes parties ne comportent qu'un seul paragraphe.	Mon développement manque d'une structure perceptible, permettant d'identifier la progression.	J'ai proposé un développement dont la structure est perceptible par des paragraphes, marqués par des sauts de lignes et des alinéas.		
	II S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique	C. Argumentation	Je n'ai pas utilisé de connecteur logique dans le cadre de mon argumentation.	J'utilise trop peu les connecteurs logiques pour mener mon argumentation, ou mon utilisation de ces derniers manque de pertinence.	J'articule mon argumentation (analyse et apports de connaissances) par des connecteurs induisant une progression logique.	
			Je n'ai pas réalisé de transitions entre mes grandes parties.	J'ai réalisé des transitions qui manquent de lien avec ma progression logique.		Mes grandes parties s'articulent logiquement à l'aide de transitions.
			Je n'ai pas montré l'intérêt du sujet.	J'ai tenté de montrer l'intérêt du sujet, mais de manière non pertinent ou maladroite.	J'ai montré l'intérêt du sujet par une ouverture originale et marquante.	
			Je n'ai ni montré ni défini les notions identifiées dans le sujet.	Mon repérage et mon analyse des notions sont partiels.	J'ai balisé les notions et les repères du sujet.	
A. Introduction		Je n'ai pas formulé de problématique identifiable par le correcteur.	Ma problématique est identifiable, mais traite de manière insuffisante le sujet ou est formulée de manière trop peu compréhensible.	Ma problématique est identifiable et formulée assez simplement pour être compréhensible.		
		Je n'ai pas d'annonce du plan.		J'ai formulé une annonce du plan.		
		Je ne propose pas de bilan de mon argumentation	Mon bilan n'est pas le reflet de la logique de mon argumentaire.		Je propose un bilan centré sur la progression logique de mon argumentation.	
		Je propose pas de prolongement à ma réponse.	Mon prolongement est peu pertinent.		J'ouvre sur une question connexe ou sur un sujet plus vaste en rapport avec ma progression logique.	
A. Conclusion		Mon travail présente quelques fautes d'orthographe.	J'ai relu ma copie de manière satisfaisante mais demeurent des maladroites de style.	J'ai développé une lecture efficace éliminant toutes les maladroites liées à la forme.		
		Mon expression est confuse et la ponctuation n'est pas travaillée.	La ponctuation est maîtrisée mais l'expression est parfois confuse.	Ma maîtrise et mon emploi de la ponctuation m'ont permis de développer des propos clairs et des phrases ne multipliant pas les subordonnées.		
		Je n'ai pas séparé mes parties par des sauts de lignes.	Je propose des sauts de lignes entre les grandes parties.		Des sauts de lignes, des renvois à ligne et des alinéas marquent l'enchaînement logique de l'argumentation.	

II S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique

D Utiliser le numérique

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1-Utiliser le numérique pour réaliser des cartes, des graphiques, des présentations.	-Les productions numériques sont organisées ; il y a une bonne cohérence entre le contenu et les idées qui sont nombreuses	- Attendus du palier précédent + - La production numérique est titrée et suit un plan pertinent qui structure l'argumentation	- Attendus du palier précédent + - la production numérique montre un effort de créativité sans trop en faire ; elle est agréable à suivre - Les sources sont indiquées	- Attendus du palier précédent + -La production numérique suit les codes imposés par le type de production choisie - Elle est réalisée sans plagiat ni violation de la copie privée	- Attendus du palier précédent + - La production numérique respecte les droits et la dignité des intervenants - Elle est réalisée dans le cadre des licences creative commons	- Attendus du palier précédent + - Elle constitue une aide à la prise de note de l'auditoire et facilite la synthèse des idées
2- Identifier et évaluer les ressources pertinentes en histoire-géographie.	- Je trouve une ou plusieurs ressources correspondant au sujet de mon travail un moteur de recherche avec des mots-clés - J'écarte les sources qui pourraient ne pas être fiables (sites d'annonces, blog personnels, ..) pour privilégier les sites officiels - Je prélève des informations pertinentes sans faire de copié-collé - Je relève les sources (site, auteur, URL)	- Attendus du palier précédent + - Je trouve seul plusieurs ressources correspondant au sujet de mon travail - Je vérifie que les sites sont des sources fiables (en regardant dans les « mentions légales » ou « qui sommes-nous ? ») - Je compare les données sélectionnées à d'autres documents : je croise les sources	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable de produire une information valide à partir de sources vérifiées et croisées - Je peux préciser les intérêts et les limites éventuelles des sources consultées - Je sais distinguer la citation du plagiat - Je cite mes sources de façon précise	- Attendus du palier précédent + -Je porte un regard critique sur la production de l'information en développant ma connaissance des médias - Je varie mes sources d'information en ligne (presse, podcast radio ou natifs, vidéo, télévision...)	- Attendus du palier précédent + - Je valide mes informations obtenues en lignes par des sources à ma disposition dans le fond documentaire du lycée.	- Attendus du palier précédent + -Mon utilisation des sources peuvent permettre la construction de sitographie, de bibliographies, de notes de bas de page - Je suis capable de respecter les règles inhérentes à la présentation des sources

Grille annexe : la pratique de l'oral

Annexe 1 : Pratiquer l'oral en histoire

A Communiquer et informer

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1-Utiliser sa voix	- Ma voix n'est pas monotone et j'essaie d'intéresser mon public	- Attendus du palier précédent + - Ma voix n'est pas monotone et ma prise de parole est vivante	- Attendus du palier précédent + - Ma voix n'est pas monotone, je sais intéresser mon public et créer des interactions	- Attendus du palier précédent + - Je contrôle le débit et la fluidité de mon intervention	- Attendus du palier précédent + - Je sais varier les tons et moduler le volume de ma voix pour renforcer mon argumentaire	- Attendus du palier précédent + - Je sais exploiter les silences pour renforcer la portée de mon propos
2- Utiliser son corps	- Je peux parfois regarder le public, sans lire mes documents	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable de me détacher de mes documents, sans réciter, et en regardant le public	- Attendus du palier précédent + - Je m'appuie sur des notes et utilise mon langage corporel pour renforcer mon propos	- Attendus du palier précédent + - Je me sépare de mes notes pour n'y revenir qu'à certains moments	- Attendus du palier précédent + - Mes notes ne sont consultées, je suis mobile sans excès	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable sans l'usage de mes notes d'improviser
3- Utiliser la parole	- Il y a peu d'hésitations dans mon discours	- Attendus du palier précédent + - Mon discours est assuré et respecte un niveau de langue approprié	- Attendus du palier précédent + - Mon propos est organisé et comporte des arguments Et des connaissances	- Attendus du palier précédent + -J'introduis et conclus - Je respecte le temps imparti	- Attendus du palier précédent + - Mon argumentaire est concis et clair	- Attendus du palier précédent + - Mon argumentaire s'incarne dans des cas et les exemples

Annexe 1 : Pratiquer l'oral en histoire

B Ecouter

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- J'écoute et m'adapte aux questions et aux remarques pour mieux interagir	- Je suis capable de répondre à quelques questions pour compléter et préciser mon propos	- Attendus du palier précédent + - Je suis capable de répondre à toutes les questions pour compléter mon propos et argumenter	- Attendus du palier précédent + - Je développe une interaction avec mon auditoire	- Attendus du palier précédent + - Je rebondis sur les questions de l'auditoire et m'en sert pour renforcer le poids de mon argumentation	- Attendus du palier précédent + - Je me sers du questionnement pour développer une démonstration à l'aide de schéma, de notes au tableau...	- Attendus du palier précédent + - J'anticipe les questions possibles, de manière à favoriser l'interaction
2- J'écoute pour recueillir des informations	- Je suis capable d'écouter et suivre la production orale d'un camarade	- Attendus du palier précédent + - Je prends des notes de manière à garder les informations importantes venant de l'auditoire	- Attendus du palier précédent + - Mes notes illustrent au mieux l'argumentaire de l'orateur	- Attendus du palier précédent + - Mes notes sont organisées en plusieurs colonnes dont l'une prépare les questions à l'orateur	- Attendus du palier précédent + - Je développe, par mon questionnement, une vraie interaction avec l'orateur	- Attendus du palier précédent + - Mes questions enrichissent la réflexion commune sur le sujet actuel

Annexe 1 : Pratiquer l'oral en histoire

C Argumenter

Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Je construis une argumentation	- J'utilise des connaissances (dates lieux, personnages, chiffres et mots de vocabulaire) pour expliquer	- Attendus du palier précédent + - Les idées que j'exprime sont présentées de manière logique et justifiées par des connaissances (dates lieux, personnages, faits historiques, chiffres et mots de vocabulaire)	- Attendus du palier précédent + - Mon intervention est introduite, et ponctuée par une conclusion	- Attendus du palier précédent + - Mon intervention repose sur une problématique	- Attendus du palier précédent + - Mon argumentation articule de manière fluide l'usage de cas et d'exemples qui illustrent mes propos	- Attendus du palier précédent + - Mon argumentation s'ancre dans ma connaissance de l'actualité, ma culture personnelle ou mon expérience
2- J'interagis dans un contexte dynamique	- Ma participation aux débats se fait sans invective et dans un attitude respectueuse des participants et de l'auditoire	- Attendus du palier précédent + - Ma participation aux débats est réalisée dans une prise de parole fluide, audible et reposant sur un argumentaire	- Attendus du palier précédent + - Ma participation aux débats s'appuie sur un argumentaire structuré et fondé sur des recherches pertinentes	- Attendus du palier précédent + - Ma participation aux débats exploite des cas et des exemples éclairants	- Attendus du palier précédent + - Ma participation aux débats fait montre d'une capacité d'écoute et de rebond sur les propos des autres orateurs	- Attendus du palier précédent + - Ma participation aux débats démontre une maîtrise des techniques de l'éloquence

Annexe 1 : Pratiquer l'oral en histoire

D Synthétiser

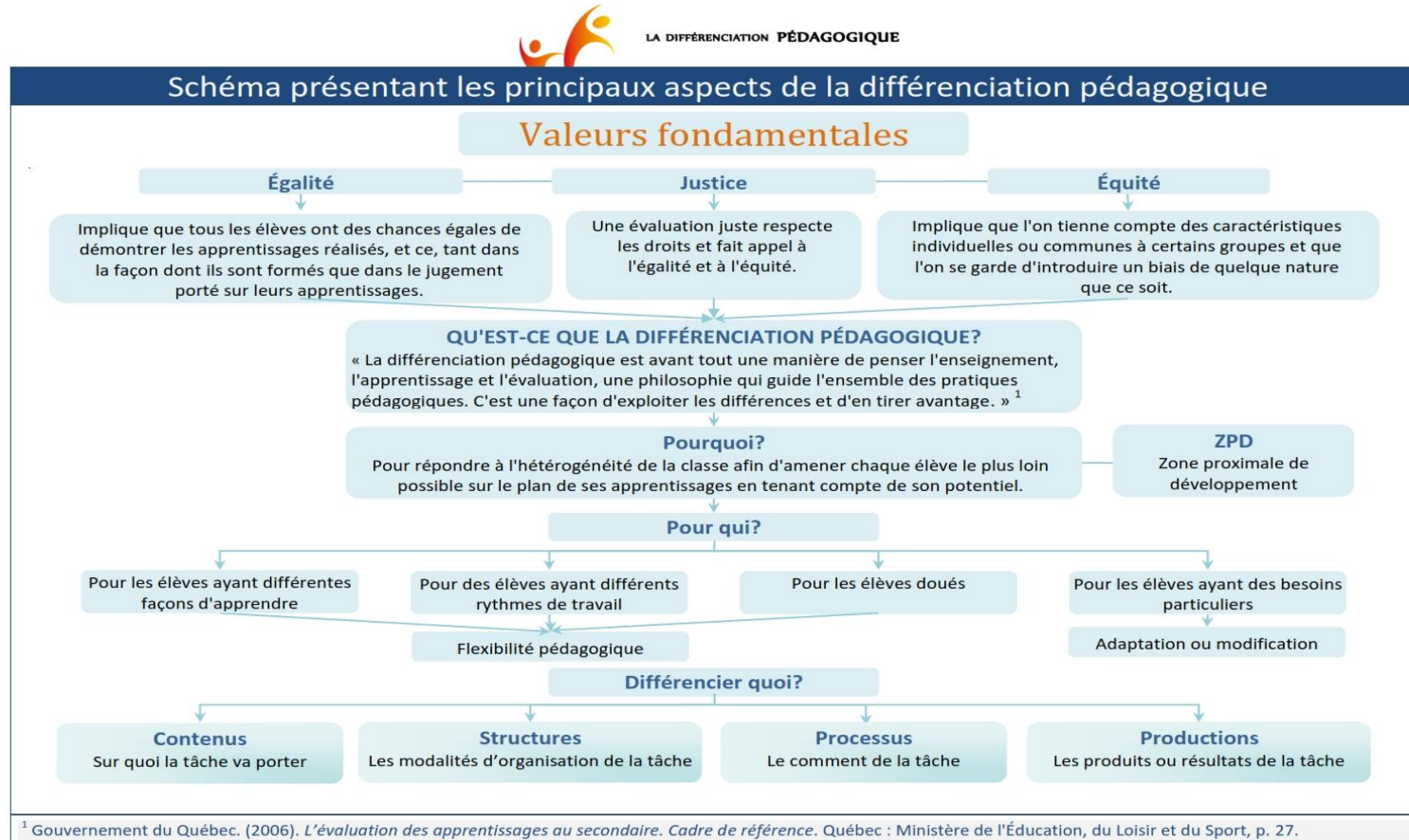
Seconde

Première

Terminale

Compétences	1	2 (1)	3 (2) (1)	4 (3) (2)	5 (4) (3)	6 (4)
1- Je synthétise ma production orale	- Je suis capable de résumer mon intervention en quelques mots	- Attendus du palier précédent + - Mon résumé est hiérarchisé	- Attendus du palier précédent + - Je sais construire une conclusion qui fait le bilan de mes propos	- Attendus du palier précédent + - Je sais construire dans ma conclusion une réponse cohérente à ma problématique	- Attendus du palier précédent + - Ma production facilite la synthétisation de mes idées par les auditeurs	- Attendus du palier précédent + - L'ensemble de ma production intègre des transitions qui développe des jalons favorisant la synthétisation par l'auditoire
2- En tant qu'auditeur, je synthétise les propos de l'émetteur	-Je suis capable de prendre des notes à partir d'un exposé structuré du professeur	- Attendus du palier précédent + - Ces notes s'appuient sur des symboles et des abréviations - Elle permettent de construire des synthèses sous forme de résumés écrits - Ces résumés s'appuient sur le repérage des connecteurs, de la structure logique du discours	- Attendus du palier précédent + -Je suis capable de prendre des notes à partir d'un exposé d'un autre élève à partir en étant guidés par une série d'outils fournis par le professeur -Je suis capable de résumer les idées des orateurs en repérant la problématique, la structure logique et les connecteurs.	- Attendus du palier précédent + - Mon résumé est la base d'une synthèse écrite qui peut constituer la base d'une restitution orale - Ma synthèse peut agréger les différentes interventions des orateurs pour donner du sens	- Attendus du palier précédent + - Ma synthèse permet de restituer oralement les aspects essentiels de l'ensemble des productions dont j'ai été l'auditeur	- Attendus du palier précédent + - Je parviens à relier cette synthèse à la problématique générale du cours en justifiant oralement ces liens

5.2 Annexes 2. Les formes de la différenciation



www.differenciation.org



Service des ressources éducatives

Les formes de différenciation			
Simultanée	<p>Offrir un choix d'activités orientées sur le même contenu en fonction des compétences, des intérêts ou des rythmes de chacun.</p> <p>Utiliser simultanément plusieurs médias (paroles, textes, présentation PPT, objets, etc.</p>	Successive	<p>Proposer une séquence d'activités diversifiées sur une période de temps plus ou moins longue.</p> <p>La variété se trouve dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la nature (exposé, exercices, test, etc.); • le format (individuel, en sous-groupe, en grand groupe); • les opérations intellectuelles (lecture, discussion, résolution de problèmes, définition, etc.).
Individuelle	<p>Lorsque chaque sous-groupe, voire chaque étudiant, a ses objectifs propres, ses contenus, ses exercices, sa forme d'expression, son temps alloué et autres, la différenciation est individuelle.</p>	Collective	<p>Lorsque tous les étudiants sont soumis aux mêmes formes de différenciation, celle-ci est collective.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • différents médias utilisés par l'enseignant devant tout le groupe; • différentes opérations intellectuelles ou activités à réaliser pour tous les étudiants.
En classe	<p>Proposer une variété de démarches en même temps, dans un même lieu et dans une même durée. Cette forme de différenciation suppose une organisation et une gestion plus complexe.</p>	Hors de la classe	<p>Planifier la différenciation de façon à ce que chaque sous-groupe ou chaque étudiant devienne responsable de son travail.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • différenciation simultanée dans plusieurs locaux (bibliothèque, laboratoire, salle de travail, classe, etc.); • différenciation dans le travail à réaliser hors de la classe (dans d'autres temps et d'autres lieux).
Minimale	<p>Offrir, en classe, collectivement, une certaine variété de moyens d'information, de modes d'interaction, d'opérations intellectuelles, de démarches d'apprentissage et d'exercices.</p>	Maximale	<p>Offrir à chaque étudiant des choix concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la formule pédagogique (cours, tutorat, travail en équipe...); • le contenu (à l'intérieur d'un menu); • le rythme de l'étude (dans le trimestre); • la forme d'évaluation ou de production (selon les conventions prévues); • etc.

Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.

5.3 Annexes 3. Différenciation, pratique de l'oral, preuve d'apprentissage et exploitation des données évaluées.

En Histoire et en Géographie, la communication orale ne semble pas être une priorité dans les compétences enseignées dans les différents programmes du cycle 3 au lycée. Pourtant, l'inégalité devant les capacités de communication orale est un phénomène qui se doit d'être infléchi pour permettre la réussite de tous les élèves. De fait, une pratique de la différenciation pédagogique, fondée sur les productions orales dans tous leurs aspects peut faciliter la réalisation de cet objectif. En ce sens, comment l'oral peut, en tant que preuve d'apprentissage, permettre de faire progresser les élèves en différenciant à partir d'évaluations croisées des productions, interactions et observations ?

Un oral discriminant car peu pratiqué en Histoire et en Géographie.

« La maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Ces compétences sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances. Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'École est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. »¹¹ L'autrice de cet article illustre les difficultés inhérentes à la pratique de l'oral dans le parcours scolaire des élèves. A la différence de la culture et de la méthodologie de la pratique de l'écrit, les techniques de communications orales demeurent encore négligées dans un grand nombre de disciplines, particulièrement dans le Secondaire. Ainsi « Les recherches menées ces dernières années sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral signalent d'importantes problématiques dans leur mise en œuvre. Rarement défini dans les programmes, faisant rarement l'objet d'une progression s'appuyant sur un cadre théorique, l'enseignement de l'oral a besoin d'une élaboration construite, progressive et raisonnée de la compétence orale que les enseignant.e.s souhaitent développer chez les élèves. Les écrits scientifiques sur le sujet sont si peu nombreux qu'on peut qualifier l'enseignement de l'oral de zone grise bordée de vide théorique. »¹² Par ailleurs, la pratique scolaire de la communication orale, du fait du faible cadrage institutionnel, notamment en Histoire-Géographie, est l'objet permanent, dans son usage quotidien, d'inégalités fortes dans la maîtrise de ses compétences. En effet, ce sont les familles, leurs cultures et les loisirs qu'elles choisissent pour les individus qui les composent, qui déterminent fortement les degrés de maîtrise de techniques et de capacités trop peu développées en classe.

Des changements d'orientations institutionnels

Pourtant, la récente réforme du collège, a induit depuis 2015 pour l'Histoire-Géographie, la construction d'un référentiel de compétences pour la pratique de l'oral. La réforme du lycée et du Baccalauréat réserve cependant ce domaine de communication pour notre champ disciplinaire à l'enseignement de spécialité HG2SP, en centrant le tronc commun sur la méthodologie de l'écrit. Or, au lycée, le grand oral justifie que l'on s'attache, de manière pluridisciplinaire, à développer la maîtrise de cette forme de communication. Cette épreuve terminale impose que l'enseignant d'Histoire-Géographie s'interroge sur la transmission

¹¹ Marie Gausse, Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117. Lyon : ENS de Lyon, 2017.

¹² Christian Dumais. Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Thèse de doctorat, éducation. Université du Québec, 2014.

progressive de ce savoir-faire. En ce sens, le développement des compétences orales nécessite ainsi de tenir compte de la variété des capitaux sociaux et culturels des élèves et de palier les inégalités de maîtrise par des stratégies pédagogiques de différenciation. Ces pratiques articulent l'adaptation des contenus et structures, la variété des processus et des productions¹³, tout en portant une attention particulière au rythme d'apprentissage, aux modalités de mise en activité, au contexte de mise en œuvre et à l'autonomie décisionnelle de l'apprenant¹⁴.

La mise en œuvre de la différenciation à l'aide de la preuve d'apprentissage

L'ensemble de ces adaptations, en matière de communication orale, peut amener l'enseignant à considérer la nécessité de centrer son travail d'évaluation en cours d'apprentissage sur la construction de parcours jalonnés de preuves d'acquisition de compétences. Ainsi, le professeur peut développer une série de bonnes pratiques, qui lui permettront, en sollicitant l'élève par différents canaux, de recueillir les données nécessaires à l'ajustement de ses pratiques au plus près des besoins.

Cela peut passer par le fait de :

- « – Préciser ce que les élèves doivent apprendre, ce qu'elles et ils doivent être capables de faire et ce qu'elles et ils doivent exprimer clairement (résultats d'apprentissage).
- Inviter les élèves à penser aux preuves d'apprentissage à recueillir. Considérer les observations, les conversations et les productions.
- Dresser l'inventaire de toutes les preuves d'apprentissage liées aux résultats d'apprentissage.
- Cibler les preuves d'apprentissage qui peuvent être recueillies par l'élève, celles qui peuvent être recueillies par l'enseignant ou l'enseignante ainsi que celles qui peuvent être recueillies conjointement. »¹⁵

Cette stratégie différencie par les structures et les processus mais se focalise majoritairement sur la production. Elle peut se pratiquer individuellement ou collectivement, de manière minimale ou maximale, en laissant le choix du type de production et de formalisation à l'élève par exemple. Elle s'inscrit dans le prélèvement de données par l'observation, la production et la conversation. Il s'agit de la « triangulation de Davies »¹⁶.

Les effets attendus de la mise en place de la stratégie observation-production-conversation dans la pratique de l'oral en Histoire-Géographie dans le secondaire.

La triangulation de Davies s'articule autour de trois phases :

- L'observation, « Observer les élèves qui montrent leurs connaissances et leurs habiletés tout le long de l'apprentissage. Certaines activités peuvent seulement être observées (présentation orale, utilisation du français oral). »
- La production, « Recueillir les productions des élèves. Diversifier les moyens par lesquels les élèves peuvent montrer ou représenter leurs connaissances ou leurs habiletés. Donner aux élèves un choix concernant la forme de la production. »
- La conversation, « Planifier des périodes de conversation, des conférences élève et enseignant ou enseignante, des rencontres en groupe ou toutes autres occasions d'échange qui permettent aux élèves d'expliquer leur pensée et de l'approfondir. »¹⁷.

¹³ Cf. Annexe 2 p.28.

¹⁴ Cf. Annexe 2 p.29

¹⁵ Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2013, Les preuves d'apprentissage, [en ligne], <https://edusource.blob.core.windows.net/edusource-uploads/files/fascicule3.pdf>, p.2

¹⁶ Anne Davies, L'évaluation en cours d'apprentissage, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2008, p. 39-46, p. 65-76

¹⁷ Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *op.cit.*, p.3

Cette méthodologie se prête assez facilement à un développement de l'oral, dans une dynamique de transposition à partir de l'écrit. En effet, on peut facilement imaginer une phase d'observation, validée à partir d'une liste de vérification ou un cahier des charges, appliquée à la phase de construction de la structure argumentaire préalable à une intervention orale. Cette dernière peut être poursuivie par une analyse de la prestation fondée sur une grille d'évaluation pour enfin se conclure par un entretien, sous forme de retour sur expérience, avec les élèves concernés, de manière à approfondir. Ce type de protocole peut ainsi s'établir de manière ritualisée, dans le cadre d'une différenciation successive par les structures. En dernière instance, l'ensemble du protocole d'évaluation doit être explicite de manière à impliquer les élèves dans leur progression.

En conclusion, la différenciation de la pratique de l'oral en Histoire-Géographie peut grandement profiter d'un processus d'évaluation basé sur la triangulation observation-production-conversation. La mise en place de pratiques récurrentes et explicites renforce la place de l'élève dans son apprentissage, et doit permettre de réduire les inégalités dans l'appréhension des méthodes liées à la communication orale.

*** inscrire le lien où est visible la synthèse (sur un site ouvert)**

*** inscrire le lien où sont visibles les travaux (sur un site ouvert)**