**Formation continue 2007-2008**

**Action à public désigné**

**ECRIRE EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE**

**Laurys Le Marrec**

## Intervention de trois heures

1. **UN ETAT DES LIEUX.**
   1. **La maîtrise de la langue et des langages scolaires dans l’enseignement de l’histoire géographie.**
   2. **L’écrit dans les programmes de lycée professionnel.**
   3. **L’écrit dans les programmes de collège.**
   4. **Un état des lieux institutionnel sur les activités et les pratiques d’enseignement en histoire-géographie ECJS.**
2. **Les élèves de lycées professionnels face à l’écrit : les postures d’écritures en histoire géographie.**

1. **Situations et types d’écritures en histoire géographie .**
2. **La maîtrise de la langue écrite : quelle évaluation ?**
3. **LA TRACE ECRITE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE : UN TEMPS D’ECRITURE OU DE RECOPIAGE ?**
4. **EXEMPLES DE MOMENTS D’ECRITURE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE.**
5. **La problematique.**
6. **Apprendre à localiser en écrivant en géographie.**
7. **Rédiger des définitions et des notions en autonomie**
8. **La prise de notes.**
9. **Ecrire à partir d’une carte.**
10. **Elaborer un écrit expositif à partir d’une recherche documentaire.**
11. **DES EXPERIENCES D’ECRITURES dans l’académie de lyon**

**INTRODUCTION**

Ecrire dans les disciplines de l’histoire et de la géographie est une vaste question que les trois heures dédiées dans cette formation ne suffiront pas à résoudre. Il sera question ici de l’écrit verbal qui met donc de côté tous les autres langages des disciplines concernées comme la carte, les schémas, les croquis etc..

Il s’agit donc bien dans cette formation d’aborder l’écriture en tant que maîtrise de la langue, de l’expression et du vocabulaire. Cette formation part du constat qu’en cours d’histoire et géographie les temps d’écriture autonome sont déficitaires au regard d’une écriture donnée en modèle par le professeur.

Pourtant l’écrit est le canal privilégié de ces disciplines et les référentiels de celles-ci insistent sur la maîtrise de la langue. Notre spécificité de professeurs bivalents en lettres-histoire-géographie n’est-elle pas un atout pour traiter la maîtrise de la langue dans toutes nos disciplines ?

Comme il est dit plus haut poser la question de l’écrit en histoire-géographie suscite plus de questions que de réponses. Cette formation n’a pas pour but d’apporter des réponses toutes faites, immuables et universelles mais bien de déclencher la réflexion entre nous. Pour ce faire il m’a semblé important de poser un état des lieux actuel de la place de l’écrit en histoire et géographie que ce soit au niveau des programmes et des cours comme au niveau du ressenti de nos élèves de LEP. Des propositions d’activités seront ensuite proposées dans un cadre d’échanges de nos pratiques.

1. **UN ETAT DES LIEUX.**
2. **La maîtrise de la langue et des langages scolaires dans l’enseignement de l’histoire géographie.**

Maîtriser la langue est une des finalités de l’enseignement de l’histoire et de la géographie. Cette maîtrise se fait de manière verticale depuis le primaire jusqu’au secondaire. Les documents d’accompagnement du cycle central du collège stipulent que l’histoire géographie répond à des objectifs propres mais s’inscrit aussi dans les objectifs généraux du collège dont ceux de la maîtrise de la langue. Ces documents ajoutent que «  l’écriture en histoire géographie ne peut se limiter à la copie ou à la dictée plus ou moins contrôlées de résumés de cours. C’est l’écriture autonome des élèves qu’il convient de développer »

Evidemment cette place accrue de la maîtrise de la langue et des langages se vérifient au delà du programme de collège dans les autres cycles comme nous le verrons plus loin. Cette explicitation des référentiels peut faire naître de nombreuses interrogations. J’élude ici les questions que peuvent se poser les professeurs des collèges, des lycées généraux et technologiques qui, spécialisés dans une double discipline(histoire-géographie), peuvent se demander s’ils ont les compétences pour traiter en profondeur le problème de l’écrit dans leurs séances. La spécificité de la bivalence entre lettres et histoire-géographie nous permet de voir le problème différemment. Il n’empêche que d’autres questions viennent à notre esprit, comme elles sont venues au groupe de professeur de l’académie de Lyon ayant travaillé sur *le rôle de l’écriture dans la construction des savoirs en histoire-géographie [[1]](#footnote-2) :*

Comment imaginer un travail d’écriture qui ne se limite plus à la dictée ou à la copie de résumé ?Que faire de la trace écrite ?Pourquoi faire écrire plus des élèves qui semblent déjà limités dans cette activité ?Comment pourront-ils s’appuyer sur leurs propres écrits pour avancer ?Aurons-nous la possibilité de corriger tous ces écrits vu leur nouvelle abondance ?

Ainsi l’ingérence de l’écriture autonome en histoire-géographie peut susciter de nombreuses interrogations. Mais combien de fois entendons-nous en salle des professeurs ou en conseil de classe ; ils ne savent pas écrire ! ils sont incapable de faire une phrase ! ils ne veulent pas écrire ? Trop souvent la maîtrise de la langue est attribuée aux professeurs de français alors qu’il s’agit ici de compétences transversales. L’élève est aussi ancré dans ce schéma de pensée qui l’invite à ne rédiger qu’en français et lors des évaluations dans les autres matières. L’écrit se résume donc dans la plupart des cas à recopier les propos du professeur donné comme modèle.

L’écrit, dans ce cas là, devient l’objectif et non le moyen de la leçon. A quoi sert-il que je réponde à la question du professeur puisque ce dernier va donner sa correction en modèle ? Je serai obliger d’effacer, cela fera sale !!L’élève ne construit pas son savoir, il le reçoit du professeur, il n’est pas actif mais réceptif.

La recherche de ces dernières années a beaucoup produit sur l’ « écrire pour apprendre » plutôt que sur l’ « apprendre pour écrire »

1. **L’écrit dans les programmes de lycée professionnel.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **CAP** | **BEP** | **BAC PRO** |
| **II. Démarches et méthodes** | - renforcer les capacités d’analyse et de synthèse ;  - proposer des démarches conduisant progressivement à l’autonomie ;  - développer, en collaboration avec les autres disciplines, des capacités d’expression  orale et écrite ainsi que des aptitudes plus générales à gérer son temps et à organiser son travail. | Il s’agit principalement d’acquérir la maîtrise des méthodes, des notions et des démarches propres à chacune des disciplines et de collaborer au développement d’aptitudes plus générales dans un cadre interdisciplinaire. | Elaborer des synthèses : la pratique du document conduit à privilégier les activités de repérages, de classement et d’analyse. L’étude des copies d’examen montre par ailleurs que les élèves ont la plus grande difficulté à maîtriser les moyens d’expression écrite. Aussi un entraînement renforcé à l’écriture de textes de divers types, à la réalisation de croquis , de schémas ou de cartes est-il indispensable. |
| **III. Compétences** | **S’exprimer à l’écrit.**  - Utiliser un vocabulaire historique ou géographique.  - Raconter un événement.  - Décrire un paysage.  - Expliquer une situation historique ou géographique.  - Justifier un avis, un choix, une proposition.  - Rédiger un paragraphe argumenté. | - Enrichir et approfondir le vocabulaire permettant de décrire, comprendre la vie politique, l’économie et la société les paysages et les différents types d’organisation de l’espace  - Développer les aptitudes plus générales pour conduire vers une plus grande autonomie en relation avec les autres disciplines.  - Rendre capable de s’informer, de trier, classer émettre des hypothèses, exercer une réflexion critique,  - Améliorer les qualités d’expression écrite | - acquérir des "savoir-faire" spécifiques et des méthodes de travail propres à l'histoire et à la géographie;  - élargir la maîtrise de démarches intellectuelles de raisonnement (analyse, synthèse, conceptualisation...);  - mobiliser et organiser des connaissances, construire une réflexion par oral ou par écrit, -- - présenter toute étude ou toute recherche sous forme de questions ou d'interrogations que suggère le sujet à traiter ;  - rechercher la qualité et la précision de l'expression ; |

Les notifications des programmes sont donc assez explicites quant à la maîtrise de la langue et des langages, la langue faisant référence à la maîtrise de l’expression écrite et orale, les langages concernant l’appropriation du vocabulaire et des notions spécifiques aux disciplines enseignées. De nombreux types de texte sont possibles : la narration, la description, le paragraphe argumenté, le texte explicatif, la synthèse.

Les activités écrites sont plus explicites dans les contenus du programme de CAP comme le montre le tableau ci-dessous.

|  |  |
| --- | --- |
|  | LES POSSIBILITES D’ACTIVITES ECRITES EN CAP |
| **1. Guerres et conflits contemporains** | Constitution d’un dossier documentaire sur un conflit localisé actuel ou récent en mettant en évidence la nature du conflit, ses origines, ses acteurs, ses enjeux et ses manifestations, éventuellement, sa résolution (les conflits hors d’Europe sont à privilégier) |
| **2. Inégalités et dépendances dans le monde d’aujourd’hui** | Constitution et commentaire d’un dossier de dessins de presse relatifs aux rapports Nord / Sud.  Réalisation de deux argumentaires simples mettant en évidence les stratégies d’une firme multinationale d’une part, les résistances à cette stratégie d’autre part. L’exemple est choisi dans le secteur d’activité du CAP préparé.  Réalisation d’un dossier (panneau d’exposition, support informatique) présentant la situation sanitaire du département dans lequel se trouve l’établissement : localisation des équipements sanitaires, accès des personnes aux soins. |
| **3. Culture mondiale et pluralité des cultures contemporaines** | Analyse de photographies de paysages urbains reflétant cette culture mondialisée :entrées de villes, enseignes de restauration, de chaînes commerciales internationales, affiches publicitaires.  Réalisation d’une présentation sur support papier (panneau d’exposition) ou sur support informatique (cédérom) des langues  régionales en Europe : carte des aires géographiques, nombre de locuteurs, extraits de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires.  Constitution d’un dossier sur une langue régionale à partir de documents variés. La même démarche peut être envisagée pour une langue de migrants. |
| **4. La démocratie contemporaine en France et en Europe** | Constitution et étude d’un dossier documentaire concernant le débat sur le vote des étrangers en France en présentant les différents points de vue défendus. |
| **5. Les progrès contemporains des sciences, des techniques et**  **de la communication** | Réalisation d’un dossier documentaire (textes, images.) sur l’évolution d’un métier au travers des tâches, des gestes réalisés, des « objets » utilisés, des fonctions occupées dans l’entreprise (ouvriers, employés, ingénieurs.) mais aussi des apports éventuels de la science (découvertes, innovations...).  Réalisation d’un compte rendu oral ou écrit, à l’issue d’une visite d’un (éco) musée, portant sur un « objet technique », ou une lignée d’objets techniques, emblématique d’un métier (automobile, mobilier, maison, ordinateur.).  Présentation sur cédérom de l’entreprise fréquentée au cours de la formation : son évolution dans le temps et dans l’espace, dans ses dimensions techniques, économiques et socioculturelles.  Réalisation d’une enquête portant sur les communications interne et externe de l’entreprise fréquentée au cours de la formation.  Réalisation d’un dossier sur les chemins de l’accès à l’information et à la connaissance pour les apprenants : lieux et supports (de la bibliothèque au réseau, du livre au cédérom). |
| **6. L’homme et sa planète aujourd’hui** | Analyse critique d’une courte séquence télévisée consacrée à un événement lié à un risque naturel ou technologique.  Réalisation d’un dossier documentaire (panneau d’exposition ou support informatique) en relation avec l’un des deux sujets d’étude.  Enquête sur l’approvisionnement et la distribution de l’eau dans la région où se situe la formation |
| **7. De proximité en mondialisation : les territoires contemporains** | .Analyse des déplacements de l’élève, de l’apprenti ou de l’adulte en formation sur des cartes à différentes échelles.  Préparation d’un itinéraire de vacances en France, à la mer, à la montagne ou à la campagne : étude de cartes routières, du réseau ferré, calcul des distances, des temps de transport.  Préparation d’un voyage dans une ville d’Europe : comparaison des itinéraires possibles, étude des cartes des différents réseaux de transport, etc. |

.

Le programme de CAP est beaucoup plus précis dans les compétences à développer et les activités possibles. Il se réfère beaucoup plus à ce qui se pratique au collège en insistant sur la narration historique et la description géographique. Mais l’accent porte aussi sur d’autres types d’écrits et notamment les écrits expositifs ou dossiers documentaires, les argumentaires.

Plusieurs rapports de la DEPP , direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance sont sortis ces derniers mois pour faire le bilan des pratiques en histoire géographie du primaire au lycée. Il est donc intéressant d’aller voir en amont de nos programmes ce qui peut être proposé au collège.

1. **L’écrit dans les programmes de collège.**

|  |  |
| --- | --- |
|  | **L’écrit dans les programmes de collège.** |
| **6ème** | Comme toutes les disciplines, l’histoire et la géographie doivent inciter à lire. On ne se limitera pas à des extraits, on veillera à ce que les élèves abordent dans des éditions adaptées à leur  âge, chez eux ou au centre de documentation et d’information (C.D.I.), quelques-uns des grands textes inscrits au programme.  On veillera d’abord à la bonne tenue du cahier, mais écrire ne doit pas se limiter, même si cette pratique peut encore apparaître nécessaire en sixième, à la copie d’un résumé écrit au tableau.  On privilégiera la rédaction autonome ou guidée de phrases simples. Le langage de la carte est essentiel à la géographie. On évitera dans ce domaine la simple reproduction et on exercera  les élèves à l’élaboration de croquis élémentaires (localisations,  mises en relation). L’enseignement de l’histoire et de la géographie doit ainsi permettre d’initier à la pratique de différents langages.  Le C.D.I. est un partenaire privilégié de l’enseignement de l’histoire et de la géographie. En liaison avec les documentalistes, on apprendra aux élèves à manier les outils de la connaissance  et, en tout premier lieu, leurs manuels. On les initiera à la recherche documentaire autonome. On vérifiera que le fonds documentaire comporte, dans des éditions adaptées à l’âge des élèves,  les textes et les documents qui font partie intégrante des programmes. |
| **5ème-4ème** | De multiples exercices, en classe, au CDI ou à la maison, permettent l’appropriation d’une culture maîtrisée et des langages fondamentaux des disciplines. La rédaction autonome doit prendre une place privilégiée. En 6e, les élèves ont appris à rédiger des phrases simples ; en 5e et en 4e, on leur apprendra à lier entre elles ces phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs. En 3e, en effet, ils devront être capables de rédiger des paragraphes argumentés et cohérents. On veillera donc à ce que les contrôles fassent une large place à la rédaction autonome.  Le cahier est le support et le guide du travail des élèves. Doivent y figurer les repères chronologiques et spatiaux qu’il est indispensable de mémoriser, la trace des lectures, des observations de cartes, d’images, de documents. Le cahier peut être aussi support d’exercices: rédaction autonome, élaboration de croquis. Un résumé complet est-il indispensable? Pour guider l’acquisition des connaissances, le cahier doit permettre aux élèves de retrouver, en liaison constante avec le manuel, repères essentiels et fil conducteur. Ainsi les élèves pourront-ils acquérir une pratique autonome du manuel.  Les convergences entre les programmes d’histoire et de géographie et les autres programmes du cycle central du collège sont multiples. Les démarches intellectuelles inséparables de l’acquisition des connaissances historiques et géographiques (lire,  observer, identifier, mettre en relation, rédiger…) sont également mises en oeuvre par d’autres disciplines. Les contenus des programmes croisent les contenus de presque toutes les disciplines. Les liens avec l’enseignement du français sont également naturels: lecture (un certain nombre de textes figurent dans les deux programmes), expression, élaboration de textes argumentatifs. |
| **3ème** | Les élèves, depuis la sixième, ont été entraînés à élaborer, de manière autonome, quelques phrases simples. En classe de troisième ils sont progressivement capables, à partir ou non de documents, de rédiger un paragraphe cohérent, de quinze à vingt lignes, impliquant  la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d’explication. En géographie ils apprennent à construire, à partir d’un fond de carte, un croquis explicatif et sa légende. L’histoire et la géographie mettent en relation, de manière raisonnée, différentes informations,  contribuant ainsi à la formation intellectuelle d’ensemble des élèves.  L’enseignement de l’histoire et de la géographie rencontre naturellement les objectifs de l’enseignement du français : lecture documentaire et cursive, écriture de textes narratifs ; pratique, à l’écrit comme à l’oral, de l’argumentation raisonnée. |

Il est notable qu’à travers ces programmes de collège, on insiste sur la mise en autonomie à l’écrit des élèves. Cette construction de l’écrit s’est faite de manière progressive en commençant par des phrases simples en 6ème pour aller vers le paragraphe argumenté en 3ème.

1. **Un état des lieux institutionnel sur les activités et les pratiques d’enseignement en histoire-géographie ECJS.**

Il est intéressant de regarder ces rapports de manière verticale, du primaire au secondaire, en ayant en tête le postulat de départ que l’histoire géographie contribue et participe à la maîtrise des langages.

Dans le rapport l’histoire-géographie, l’éducation civique, aujourd’hui, Philippe Claus[[2]](#footnote-3)nous rappelle les compétences attendues à la fin du cycle 3 et dont une est particulièrement adaptée à ces propos sur l’écrit : *le recours rigoureux et argumenté à la description, à l‘analyse et à la synthèse qui fait appel à des supports variés :*

* *La réflexion collective et le débat qui supposent un usage régulier de la parole*
* *Le récit*
* *L’écriture collective et/ ou individuelle de courtes synthèses*

Philippe Claus poursuit en montrant que «  faire écrire les élèves dans une discipline ou le récit et la description tiennent une place majeure, c’est participer aux compétences attendues en matière de maîtrise de la langue : élaborer et écrire un récit ou une description avec ou sans supports en respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales.. » ces activités peuvent prendre la forme d’une reformulation, d’une création et systématiquement de l’élaboration individuelle ou collective d’une courte synthèse.

Au collège Nicole Braxmeyer[[3]](#footnote-4) démontre que 50 % des enseignants n’accordent qu’entre 5 et 10 minutes à l’activité écrite des élèves. Une des tâche spécifique de l’écrit est de conserver le travail fait sur les documents. L’écrit en collège est celui que le professeur donne en modèle, c’est à dire soit un résumé dicté soit écrit au tableau . L’écrit autonome des élèves est donc peu développé. Seulement 49 % des enseignants font construire un résumé individuel ou collectif. La prise de note est peu fréquente puisque seulement 34 % des professeurs y ont parfois recours.

En effet, mettre les élèves en situation de production écrite est la deuxième source de difficulté dans l’enseignement de ces disciplines selon 62 % des enseignants concernant l’écriture d’un paragraphe. Cette activité est tout de même de plus en plus proposée à l’approche de la troisième dont les élèves doivent « progressivement être capable, à partir ou non de documents, de rédiger un paragraphe cohérent de quinze à vingt lignes impliquant la mise en ordre de connaissances et de recherches de facteurs explicatifs » Pourtant les élèves éprouvent de nombreuses difficultés quant à cette activité, difficultés qui sont selon les enseignants dues à l’absence de régularité du travail des élèves, la lourdeur des programmes et le décalage entre les exigences du programme et les capacités des élèves.

Enfin au lycée professionnel, Marion Billet[[4]](#footnote-5) constate que l’analyse de documents est, comme au collège, l’activité essentielle du cours d’histoire-géographie. Si l’écrit occupe une place importante ( 52 % des enseignants déclarent y passer entre 5 et 10 minutes et 25 % jusqu’à 20 minutes), l’écriture autonome des élèves est peu développée. La forme de trace écrite privilégiée repose sur la conservation du travail effectué sur les documents toujours et souvent pour 71 % des enseignants. La prise de note est peu fréquente ( 39 % y ont parfois recours)

Finalement c’est le résumé du cours qui est le plus souvent construit de manière individuelle ou collective par les élèves (53%) que dicté ou écrit au tableau. Selon les élèves, leurs écrits correspondent avant tout à ceux de l’enseignant donné en modèle. Ils révèlent aussi à 55 % qu’ils n’aiment pas faire un travail écrit, à 29 % vouloir copier moins et à 4 % avoir plus souvent l’occasion d’écrire tout seuls. Quand on interroge les enseignants près des trois quarts estiment que les cours dispensés servent à améliorer la capacité d’expression autant orale qu’écrite ce qui démontre l’importance de l’acquisition de la maîtrise écrite de la langue dans nos responsabilités d’enseignants du second degrés.

A 72 % les enseignants estiment difficile et très difficile l’écriture d’un paragraphe en histoire géographie. D’une manière générale, il n’est pas simple de mettre les élèves en activité sous toutes les formes que peut prendre l’écrit même quand il consiste à réaliser des cartes, des schémas, des croquis ou élaborer une synthèse. [[5]](#footnote-6)

Ces difficultés sont analysées comme étant du à la carence de culture générale des élèves, au décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves et l’absence de régularité dans le travail de ces mêmes élèves.

Si on fait le bilan, on peut voir une certaine similitude des pratiques et des difficultés entre le collège et le lycée professionnel :

* Les pratiques sont similaires, beaucoup d’étude de documents et un écrit qui consiste à répondre aux questions associé à un résumé modelé par le professeur ;
* Les difficultés à mettre les élèves dans un travail autonome d’écrit.
* Un comportement des élèves peu enclins au travail notamment écrit, avec peu de culture générale face à un programme trop ambitieux.

1. **Les élèves de lycées professionnels face à l’écrit : les postures d’écritures en histoire géographie.**

Françoise Bollengier[[6]](#footnote-7) nous explique que les élèves écrivent pendant les cours sous la dictée des professeurs ou ce qu’il a marqué au tableau, ils réalisent de courtes synthèses : ce sont les traces écrites. Les élèves écrivent surtout au moment des contrôles qu’ils soient exercices d’application, contrôles diagnostiques, de fin de séance ou de type examen. Pourtant les élèves sont le plus souvent en difficulté ou en échec face aux écrits dans lesquels ils peinent à mobiliser leurs connaissances. Ceci est d’autant plus paradoxal qu’un certain nombre d’entre eux réussissent à le faire à l’oral. Ceci peut s’expliquer par le fait qu’un « élève, qui lit lentement, qui a du mal à construire un langage normé à l’écrit, a bien du mal à prouver ses compétences dans un système où la vérification des savoirs se fait en écrivant ». Le passage à l’écriture est donc un moment douloureux pour l’élève qui essaye d’ « écrire le moins possible pour cacher ses lacunes ».

Si l’on observe le fonctionnement de nos élèves à l’écrit, nous pouvons dans nos classes remarquer, comme l’a fait Françoise Bollengier que nos élèves :

* Ne planifient pas leurs écrits en ne mobilisant pas les savoirs dont ils ont besoin pour répondre aux questions.
* En synthèse, ils n’arrivent pas à mobiliser à la fois les informations des documents et les savoirs enregistrés.
* Ils écrivent tout de suite sans réfléchir et sans planifier « pour se débarrasser d’une tâche scolaire qui les ennuie ou dont ils ne perçoivent pas véritablement l’intérêt, à part obtenir une bonne note ou avoir la paix en répondant à la consigne du professeur »
* Ils ne relisent pas la copie pour reprendre leurs erreurs.

Ceci donne des écrits mal construits, incomplets, inorganisés en dehors des normes syntaxiques et orthographiques.

Si l’on questionne les élèves, le fait d’écrire à l’école est surtout écrire pour l’école dans le but d’obtenir des notes suffisantes. Ils ont le sentiment que cela ne leur sera pas utile pour leur futur métier. Cet écrit est fortement lié à la souffrance depuis souvent très longtemps : «  je fais beaucoup de fautes, on ne me comprends pas, je cherche mes mots, j’ai toujours été mauvais etc… » sont des remarques quotidiennes de nos élèves en difficulté.

Pour approfondir son propos Françoise Bollengier a expérimenté deux travaux d’écritures.

Dans une situation d’évaluation, après avoir soumis les élèves à un contrôle traditionnel, elle leur demande de répondre à deux questions : « Pourquoi peut-on parler d’un monde inégalitaire ? » induisant un texte rédigé et construit et « que pensez-vous de la situation du tiers monde ? » nécessitant une prise de position personnelle. Ils avaient accès à leurs classeurs et à divers manuels pour ce travail.

Le plus souvent, le discours du livre est recopié avec plus ou moins de logique, correspondant ou pas avec la question posée. Ces savoirs recopiés ne sont jamais expliqués. Leur organisation est le plus souvent illogique.

De plus, l’expression d’une opinion personnelle semble très difficile pour des élèves qui n’ont pas confiance en leur savoir. Cela se résume donc le plus souvent par la convocation de la parole de l’expert. Le « je » est très peu souvent utilisé, il leur semble inconvenant de l’utiliser, rien n’est plus vrai que la parole de l’expert ou du manuel.

Une deuxième expérimentation se déroule au CDI où les élèves devaient constituer des dossiers sur l’inégalité dans le monde. Dans la première partie ils doivent rassembler une documentation explicative et rédiger un texte de même type, pour ensuite aboutir à la construction d’un texte argumentatif répondant à la consigne «  vous essayez de convaincre un interlocuteur de la situation inégalitaire du monde moderne ».

A travers ces deux travaux Françoise Bollengier arrivent aux conclusions suivantes quant aux postures des élèves face à l’écrit d’histoire et de géographie.

* Ils utilisent le langage pour parler d’eux même : se raconter, évoquer leur propre expérience sans prendre le recul nécessaire face à cette dernière ( cas d’un élève d’origine algérienne qui raconte sa vie et celle de son grand-père en Algérie)
* Ils utilisent l’écrit pour s’acquitter de la tâche scolaire : «  l’écriture n’est utilisée que pour répondre aux questions, sans aller plus loin qu’une simple restitution des connaissances[...] Il s’agit simplement de restituer un savoir sans vraiment se soucier de se l’approprier »
* Ils copient, récitent ou convoquent de mémoire un texte d’expert : la parole de l’expert est la seule possible pour des élèves qui ne peuvent être les auteurs de ces savoirs. Ils recopient donc intégralement des passages des documents pour coller au plus près de la consigne. Cette posture est le plus souvent due à leur traumatisme du collège d’avoir été mis en situation d’infériorité par rapport à leurs textes : ils se croient donc dans « l’impossibilité de produire des énoncés satisfaisants »
* Ils inventent et s’efforcent de créer leur propre texte : c’est la posture la moins fréquente : Tout en reprenant l’écriture d’un expert, ils modifient le texte et tentent de se l’approprier.

Cette étude montre l’hétérogénéité des postures d’élèves face à l’écrit mais aussi leur rapport aux savoirs et à leur savoir qui ne peut qu’être inférieur. La situation d’écrit est le plus souvent vécue comme une souffrance. Leur manque de confiance en eux même les pousse à se contenter de la restitution plus ou moins efficace de la parole de l’expert. Leur défiance envers l’écrit les mènent à répondre le plus strictement à la consigne pour s’acquitter le plus vite possible de cette « tâche scolaire ».

**3. Situations et types d’écritures en histoire géographie ?**

Les situations d’écritures sont nombreuses dans nos classes. Cette liste n’est pas exhaustive

* La rédaction des représentations des élèves notamment dans des évaluations diagnostiques, ou dans l’identification des pré acquis.
* La reformulation d’expressions de documents, de définitions personnelles.
* La réponse aux questions sur les documents.
* La rédaction de dossiers au CDI par rapport à des problématiques de départ
* L’étude de cas
* L’évaluation sommative.
* La réalisation de la trace écrite du cours.

|  |  |
| --- | --- |
| ECRIT INFORMATIF  L’ECRIT EXPLICATIF | C’est l’exposé en histoire-géographie qui doit répondre à un problème posé afin de ne pas être un projet de classement mais bien un projet de sens. Dans ce sens il est plus proche de l’écrit explicatif.  Le dossier de recherche.  Analyser un document, une situation  Justifier son interprétation d’une situation.  La transformation d’un schéma en texte amène à chercher les enchaînements et les liens de causalité. |
| L’ECRIT ARGUMENTATIF | C’est finalement un écrit peu utilisé en histoire-géographie par le paradigme même des disciplines qui n’est pas de convaincre un interlocuteur mais de démontrer une situation qu’elle soit géographique ou historique. Le paragraphe argumenté n’a pas pour but de convaincre un récepteur mais d’apporter des « preuves » pour démontrer une situation. Les libellés des sujets d’examen n’invitent d’ailleurs pas à construire une opinion.  Ce type d’écrit est donc plus l’apanage du cours d’ECJS et de son débat argumenté. |
| L’ECRIT DESCRIPTIF | La description est très utilisée en géographie : décrire un paysage, décrire une organisation afin d’apporter une explication sur les dynamiques (mutations d’un paysage) et sur les liens à l’intérieur de ce paysage.  Cette description se fait par thème et sous thème selon une problématique de départ. |
| L’ECRIT  NARRATIF | Ce type d’écrit est très utilisé en histoire. Il permet de raconter une histoire le plus souvent dans son déroulement chronologique. Il est pourtant assez oublié dans les classes de LEP où on lui préfère l’écrit explicatif qui porte plus sur l’analyse d’une situation. |
| LA SYNTHESE | C’est le type de texte qui pose le plus de problèmes à nos élèves. Il nécessite à la fois des compétences d’analyse des documents et des connaissances personnelles. Il est nécessaire aussi de planifier son travail et d’organiser sa réflexion en fonction de la question-problème posée. La maîtrise de ces compétences met souvent l’élève en « surcharge cognitive » face à cette synthèse. |

**4. La maîtrise de la langue écrite : quelle évaluation ?**

Le problème nous est souvent posé dans l’évaluation de la langue écrite à travers les travaux des élèves. Le plus souvent les incorrections de langue qu’elles soient syntaxiques, orthographiques, grammaticales entrent très peu en compte dans la note finale. Pourtant nous savons que nous mettons des notes relativement convenables à des copies qui sont truffées de fautes, et souvent difficile à comprendre pour le correcteur. Cet état de fait s’explique par l’impossibilité que nous avons d’enlever un nombre de points correspondant au nombre de fautes sous peine de mettre des notes négatives. La deuxième explication tient au fait que l’on note des connaissances et non pas les moyens de les transmettre.

Ces arguments ne sont pas très cohérents pour plusieurs raisons :

* Toutes les disciplines s’expriment par la langue et il est nécessaire de maîtriser le plus finement possible cette dernière pour tout travail inhérent à cette discipline.
* Ne pas évaluer la langue en dehors des cours de Français équivaut à laisser l’élève se complaire dans l’idée que le travail sur la langue n’est nécessaire qu’en lettres.

S’il n’est effectivement pas possible d’évaluer les copies en fonction des incorrections de langue, il est tout de même possible de les amener à se corriger. Nous avons fait le constat plus haut que l’élève ne planifiait pas sa copie, ne passait pas par le brouillon et ne se relisait pas avant de rendre sa copie. Lors de sujets d’examens il est courant de voir les élèves avoir fini entre la moitié et les trois quarts du temps dédié. Réintroduire le brouillon et la relecture permettrait d’améliorer considérablement la qualité de langue des copies

Si nous ne pouvons enlever tous les points ayant trait aux incorrections syntaxiques orthographiques et grammaticales, nous pouvons les forcer à se corriger. Il est nécessaire alors de mettre deux notes

* Une note basse intégrant l’évaluation globale de la copie incorrections de langue comprises
* Une note haute qui correspond à la valeur de la copie si l’élève corrige ses fautes.

En restituant les copies, il semble intéressant de mettre l’élève en posture de correction de sa copie. Cela veut dire que lorsque le correcteur lit la copie, il l’annote pour indiquer les erreurs que l’élève doit corriger, les passages qu’il doit reformuler, la ponctuation qu’il doit établir etc…C’est en fonction de ces annotations et de leurs corrections que le professeur lui attribuera la note maximale promise.

Cette manière de fonctionner a des résultats plutôt satisfaisants. Le fait de pouvoir obtenir une note supérieure implique l’élève dans son auto-correction. Il va se mettre de lui-même en activité de recherche de ses lacunes pour s’améliorer. De plus insister sur la correction de la langue lui permet de ressentir son utilité transdisciplinaire. Cela permet aussi d’avoir un suivi plus individualisé de l’élève. Ce travail se fait à la maison ou lors des heures d’étude. Les élèves rendent d’eux même la correction les jours suivants.

|  |  |
| --- | --- |
| **Notes**  13 si vous corrigez vos fautes  Sinon 10 | **Appréciations**: Le sujet est bien compris et les documents bien analysés. Les connaissances personnelles enrichissent votre propos. Pourtant les lacunes en orthographes et syntaxes nuisent à l’ensemble. Corrigez les selon les indications données en marge |

* 1. **LA TRACE ECRITE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE : UN TEMPS D’ECRITURE OU DE RECOPIAGE ?**

J’entends ici par trace écrite tout ce qui reste dans les classeurs, que ce soit les résumés de cours qui, on l’a vu précédemment, sont le plus souvent les écrits du professeur donnés en modèle malgré la volonté de nombre d’enseignants de les faire rédiger en autonomie ou collectivement. Que ce soit aussi les réponses au questions sur les documents, aux évaluations, qui sont les moments privilégiés de l’écriture en autonomie. Cela peut être aussi le travail à la maison, les dossiers de recherches etc

Si l’on s’attarde au résumé, on peut remarquer comme le souligne Suzanne Boudon[[7]](#footnote-8), que le simple fait de faire recopier un résumé modèle ne permet pas de développer ni les compétences d’organisation des informations, ni celles de réflexion pour dégager une synthèse. La trace écrite donnée par le professeur permet juste de classer un savoir dispensé sans mise en réflexion de l’élève. L’élève a l’impression aussi d’être passif et d’être le récepteur inactif d’un savoir. Quand ce résumé arrive en fin de séance, il est parfois dissociée des activités écoutées ou réalisées par les élèves le rendant moins cohérent à leurs yeux.

Suzanne Boudon insiste sur la place de la trace écrite qui a pour «  fonction d’apprendre aux élèves à structurer leurs acquis » qui n’a pas pour simple fonction d’enregistrer des savoirs. Elle en dégage quatre temps :

* Travail sur les documents pour en dégager les faits et les informations.
* Apprendre à organiser ces informations mal formulées.
* Etablir les liens entre les différents documents et ses différentes réponses
* Ecrire ce qu’il a compris.

Il est nécessaire de rendre l’élève actif au cours de ces différentes étapes afin que la trace écrite ne soit plus vécue comme plaquée en fin de cours mais « comme associée à la démarche de travail ». Suzanne Boudon distingue la trace écrite du savoir en élaboration, c’est à dire les annotations sur ou à côté des documents, qui peuvent être des notes ou des réponses aux questions et qui sont des écrits transitoires, avec la trace écrite du savoir stabilisé qui est ce que doit retenir l’élève.

**Quelles remédiations pour accroître la mise en activité de nos élèves dans l’élaboration du savoir stabilisé ou définitif ?**

Toute séance a pour but de répondre à une situation problème posée en introduction du cours soit par le professeur, soit par un document d’accroche qui fera émerger cette problématique.

Mettre les élèves en situation d’élaborer une réponse écrite à ce problème grâce seulement à l’analyse de documents n’est pas forcément envisageable. Le savoir du professeur doit compléter les lacunes des informations et ce savoir doit être redigéré dans cette forme de trace écrite.

On pourrait donc imaginer le déroulement de cette séance ainsi :

* Situation problème émergée par le professeur ou à faire émerger par les élèves, à laquelle doit répondre une trace écrite organisée en amont par le professeur ou à faire organiser en fin de séance par les élèves.
* Le plan de la réponse correspond au découpage en parties du résumé.
* Dans chacune de ces parties ou dans quelques unes de ces parties selon le temps que l’on veut consacrer à l’écrit des élèves on peut envisager de travailler ainsi :
  + Faire relever aux élèves les informations des document répondant à la problématique de départ, soit en les guidant par des questions (CAP, BEP) soit en leur laissant plus d’autonomie dans l’analyse de documents (prise de notes en bac)
  + Interroger à l’oral certains élèves et noter les éléments de réponse au tableau quant à la phase première.
  + Compléter ce savoir en élaboration par le savoir du professeur en notant aussi les informations professorales au tableau.
  + Rédaction en autonomie d’un résumé individuel englobant ces diverses informations.
  + Lecture par certains élèves de leur résumé, validation ou non par les autres élèves de celui-ci en fonction des éléments portés au tableau.
  + La validation de ce résumé devient le savoir stabilisé.

Les inconvénients et les avantages de ce travail.

Ce travail peut être intéressant car il permet à l’élève d’élaborer et de structurer ses acquis. L’implication est plus importante stimulée par le fait d’élaborer lui même une trace écrite qui n’est plus un modèle à apprendre. Son écrit devient l’écrit de référence.

Certaines limites sont tout de même à dégager. La première est le temps, comme le souligne les remarques des enseignants dans les rapports précités, le programme est trop lourd et souvent en inadéquation avec les capacités de nos élèves. C’est pourquoi les enseignants privilégient plus particulièrement les aspects notionnels aux compétences transversales. Le genre d’activité proposé est chronophage et a donc du mal à s’insérer dans nos progressions. Faire écrire nos élèves en histoire géographie fait perdre du temps, c’est un fait mais les progrès que cette activité génère concernent des compétences transversales et donc notre bivalence en tant que telle. Le décloisonnement de nos disciplines pourrait permettre d’y accorder plus de temps.

Face à cette chronophagie, nous pouvons aussi imaginer ne faire rédiger qu’une partie de la trace écrite et revenir à des méthodes plus traditionnelles pour les autres.

Suzanne Boudon propose deux solutions

* Une trace écrite filée tout au long du cours

Cette situation s’élabore avec des élèves ayant besoin d’être guidés en interaction avec le cours dialogué où le professeur a un rôle directif. Il s’agit là de faire rédiger progressivement les élèves au fur et à mesure de leur travail. Prise de notes sur un document, mise au point par la classe et l’enseignant, rédaction de ce savoir stabilisé en autonomie.

* La trace écrite groupée

En BEP, après l’étude dialoguée de plusieurs documents, sollicitation des élèves pour élaborer le savoir qu’ils doivent retenir.

En bac ou en classe d’examen, les élèves travaillent sur un corps de documents puis organisent à l’écrit un texte explicatif ou une courte synthèse qui rassemble le savoir en élaboration. Après remédiation du professeur et de la classe, cette trace écrite devient savoir stabilisé.

Lors d’un groupement de documents, les élèves dégagent la situation problème et analyse finement les documents pour y répondre. Ces observations sont organisées dans un texte explicatif ou expositif. Les élèves et le professeur le remanient, l’améliorent pour en faire un savoir stabilisé.

Quelque soit la formule choisie et les inconvénients que nous pouvons y opposer, faire participer l’élève à l’élaboration de la trace écrite est une activité qui est productrice en terme de sens et de compétences pour l’élève car elle met en place une activité de réflexion plus qu’une activité de mémoire. De plus faire rédiger sa propre trace écrite à un élève qui est en souffrance face à l’écrit, c’est lui redonner confiance en lui.

**La France occupée, révolution nationale et collaboration**

**Problématique :**

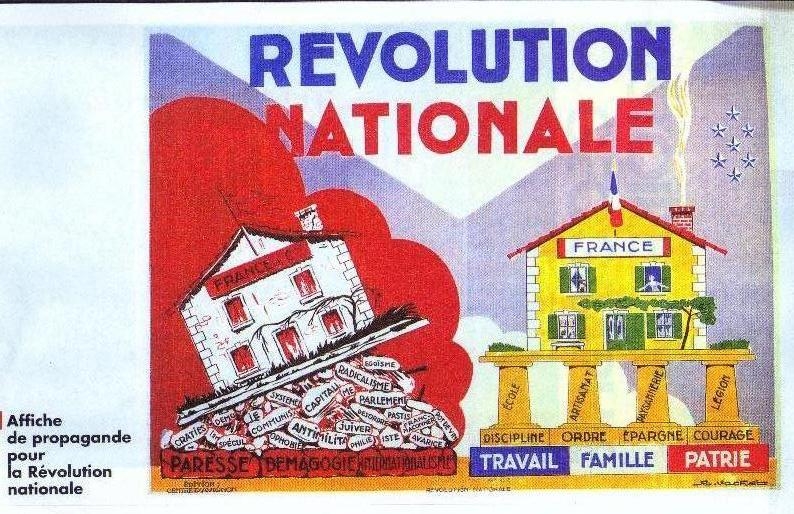
Quel régime politique le maréchal Pétain va-t-il mettre en place dans la France occupée ?

Etude des documents et prise de notes par les élèves : savoir en élaboration

1. **Révolution nationale et culte du chef.**

Notes :





Notes :

**II. Vers la collaboration**

Notes

**Vers la collaboration.**

Pour moi, Français, je voudrais que nous puissions aimer une Europe dans laquelle la France aura une place qui sera digne d'elle. Pour construire cette Europe, l'Allemagne est en train de livrer des combats gigantesques. Elle doit, avec d'autres, consentir d'immenses sacrifices. Elle ne ménage pas le sang de sa jeunesse. Pour la jeter dans la bataille, elle va la chercher à l'usine et au champ. Je souhaite la victoire de l'Allemagne, parce que sans elle, le bolchevisme, demain, s'installerait partout. [;..]

De nombreux ouvriers sont sans travail alors que l'Allemagne a un besoin urgent de main d'oeuvre. Dans cette situation, un nouvel espoir se lève pour nos prisonniers. C'est la relève qui commence. [...]

Ouvriers de France! C'est pour la libération des prisonniers que vous allez travailler en Allemagne. C'est pour notre pays que vous irez en grand nombre. C'est pour permettre à la France de retrouver sa place dans la nouvelle Europe que vous répondrez à mon appel.

Discours de Pierre LAVAL, président du Conseil des ministres du gouvernement de Vichy, 22 juin 1942

#### Notes

**La loi sur le statut des Juifs**

« Nous, Maréchal de France, chef de l’Etat français, le conseil des ministres entendu, Décrétons :

**Article premier** — Est regardé comme juif, pour l’ap­plication de la présente loi, toute personne issue de trois grands-parents de race juive ou de deux grands-parents de la même race, si son conjoint lui-même est Juif.

**Article 2** — L’accès et l’exercice des fonctions publiques sont interdits aux Juifs. [..]

**Article *4***— L’accès et l’exercice des professions libérales, des professions libres, des fonctions dévolues aux officiers ministériels et à tous auxiliaires de justice sont permis aux Juifs, *à* moins que des règlements d’admi­nistration publique n’aient fixé pour eux une propor­tion déterminée [.]

**Article 5** — Les Juifs ne pourront, sans condition ni réserve, exercer l’une quelconque des professions sui­vantes : directeurs, gérants, rédacteurs de journaux **[…]**, directeurs, administrateurs, gérants de salle de théâtre ou de cinématographie, […] de toutes entreprises se rap­portant à la radiodiffusion.

**L’article 7** fixe les conditions dans lesquelles les fonc­tionnaires juifs […] cesseront d’exercer leurs fonctions dans les deux mois.

Fait àVichy, le 3 octobre 1940. Philippe Pétain

**Date :**

**N° de séquence**

**Séance : La France occupée, révolution nationale et collaboration**

Restitution des notes prises par les élèves en paragraphe : savoir stabilisé.

**I.Révolution nationale et culte du chef.**

**DOC 1 et 2 :**

**II un régime de collaboration.**

**DOC 3 et 4 :**

**Conclusion répondant à la problématique**

**6. EXEMPLES DE MOMENTS D’ECRITURE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE.**

* 1. **LA PROBLEMATIQUE**

La problématique est en elle-même porteuse d’écrit. Qu’elle soit émergée par le professeur, par un document d’accroche, ou plus directement par les élèves après l’étude de plusieurs documents, elle a pour obligation d’obtenir une réponse. Cette problématique est la colonne vertébrale de la séance qui va, d’une manière organisée et plus ou moins longue selon les cycles, y répondre. Une conclusion à cette problématique est toutefois nécessaire et c’est à ce moment là qu’une autre activité d’écriture peut avoir lieu.

Je propose toujours en fin de séance de répondre à la problématique de départ en dégageant les points importants apportés tout au long de la séance. Il ne s’agit pas là de faire une synthèse comme à l’examen mais bien, de manière rédigée, d’apporter une réponse conclusive en quelques lignes au problème soulevé.

Cela veut dire aussi, qu’en amont, la question problème ne soit pas incompréhensible pour les élèves quand elle est directement donnée par le professeur. Cette réponse à la problématique est aussi une variable d’ajustement du temps scolaire. S’il reste un peu de temps en fin de séance, il est possible de la faire rédiger en classe, si la séance est terminée, elle donne lieu à un travail à la maison repris la fois suivante, s’il reste quelques minutes une réponse collective orale est possible.

* 1. **Apprendre à localiser en écrivant en géographie.**

Un des problèmes récurant de nos élèves est de ne pas savoir se situer dans l’espace et de ne pas savoir situer l’espace autour de soi. Les repères spatiaux ne sont pas intégrés en fin de troisième pour une majorité d’élèves de LEP qui se contentent de situer « à gauche, à droite, en haut et en bas » sur une carte. Ces réponses fréquentes montrent le manque de maîtrise du langage élémentaire de localisation.

La maîtrise de la langue et des langages disciplinaires sont des finalités de nos disciplines.

Cette exemple d’activité peut concourir à leur maîtrise.

|  |  |
| --- | --- |
| **CAP** | **BEP** |
| * Situer dans l’espace : orienter, localiser. * Utiliser une échelle graphique. * Utiliser la légende d’une carte. * Utiliser un vocabulaire historique ou géographique. | * Se situer et se repérer dans l’espace * En utilisant des notions et un vocabulaire spécifique, en réalisant des tâches comme calculer une distance * Présenter oralement et à l’écrit une situation historique ou géographique. |
| **7. De proximité en mondialisation : les territoires contemporains**  Analyse des déplacements de l’élève, de l’apprenti ou de l’adulte en formation sur des cartes à différentes échelles.  Etude de la carte au 1/25 000e de la ville qu’il fréquente et réalisation d’un croquis simple.  Préparation d’un itinéraire de vacances en France, à la mer, à la montagne ou à la campagne : étude de cartes routières, du réseau ferré, calcul des distances, des temps de transport.  Préparation d’un voyage dans une ville d’Europe : comparaison des itinéraires possibles, étude des cartes des différents réseaux de transport, etc.  Lecture de paysages urbains | * Si localiser est une des demandes des programmes, il n’y a aucune entrée dans les programmes pour privilégier l’exercice proposé. * Il semble évident que ce type d’exercice peut-être fait en module, jouant ainsi sur le petit nombre facilitant l’acquisition de compétences. |

Il ne serait pas inutile de faire ce type d’exercice à l’entrée en première pour localiser les grands éléments de l’espace français souvent oubliés par les élèves..

**Séance : localiser et se déplacer. CAP, BEP**

Objectifs :

* Utiliser et connaître la rose des vents.
* Localiser
* Utiliser et connaître le langage géographique.
* Expliquer un trajet.

Configuration de la classe :

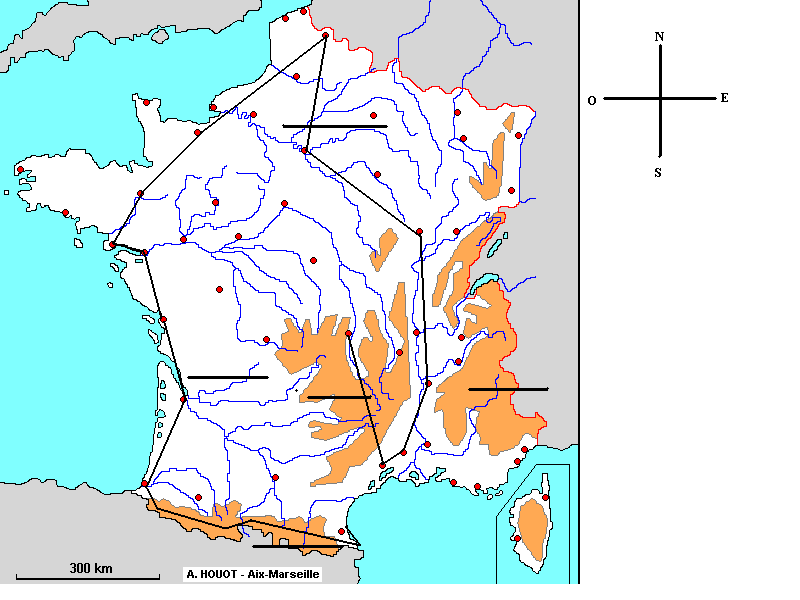
* Travail en binôme ou par groupe, chacun sur une carte différente afin qu’un élève rédige et l’autre retrouve le trajet

Documents :

* 2 documents supports à l’échelle proposant un parcours différent : ici la carte de France et le trajet proposé.
* Une carte à la même échelle pour retrouver les éléments demandés.

Consigne de départ :

En partant de Clermont-Ferrand, vous rédigez un texte explicatif du trajet que vous effectuez à destination d’un camarade qui devra reproduire ce voyage sur un fond de carte vierge. Afin qu’il puisse retrouver ce trajet, vous utilisez un vocabulaire précis du déplacement et de l’orientation grâce aux points cardinaux, vous nommez les villes et les ensembles du relief, les fleuves que vous traversez ou que vous longez et vous les localisez dans leur environnement proche..



**Déroulement de la séance :**

* **Travail 1** : reporter sur la carte le nom des villes, des reliefs, des fleuves traversés.
* **Travail 2** : à partir de ces éléments rédigez un texte explicatif à destination d’un autre élève afin qu’il reproduise ce trajet.
* **Travail 3** : réalisation du trajet sur la carte par l’élève récepteur.
* **Travail 4**: correction au tableau des différents itinéraires, les élèves doivent noter ce qui n’a pas fonctionné dans l’explication du trajet par l’émetteur.
* **Travail 5** : reécriture du trajet par l’émetteur selon les remarques faites par le récepteur et les indications du professeur.

Ce type d’écrit offre plusieurs avantages. La première tient à la situation d’énonciation. En effet cet exercice n’est pas désincarné, il s’adresse à quelqu'un, ce qui entraîne une plus forte implication de l’émetteur. L’élève doit faire comprendre à un autre élève un itinéraire. Il sort donc de l’écrit purement scolaire destiné au professeur.

L’élève doit s’approprier lors des deux phases d’écriture du vocabulaire spécifique allant au plus près du langage géographique. C’est par l’acquisition du langage, compris ici comme vocabulaire, que l’élève va pouvoir structurer plus finement sa pensée. On ne peut penser que ce que l’on peut nommer.

Aussi l’élève est mis en position de réécrire son texte pour l’affiner. Nous savons que l’écrit d’histoire-géographie est le plus souvent le résultat d’un seul jet non corrigé pour nos élèves. Le mettre dans une situation à deux écritures peut lui permettre de comprendre la nécessité de relecture et d’auto-correction face à toute situation d’écrit.

C. Rédiger des définitions et des notions en autonomie

Les notions et les définitions sont le plus souvent données par le professeur ou recopiées dans le manuel. Cette manière de faire ne permet pas son appropriation intellectuelle par l’élève qui n’a pour rôle ici que celui du scripteur.

Rendre actif l’élève dans l’élaboration de ces courtes traces peut donc lui permettre de les faire siennes. Il est évident que toutes les notions et définitions des programmes ne peuvent être traitées de cette manière par manque de temps. Il faut donc sélectionner, celles qui semblent importantes dans chacun des programmes.

Prenons ici la notion de totalitarisme prescrite par les référentiels de terminale baccalauréat professionnel, notion centrale du programme, comme modèle de référence applicable à bien d’autres.

A partir d’un corpus de documents relativement courts concernant le contrôle des activités sociales, politiques, économiques, culturelles, la soumission totale des individus par l’embrigadement, la propagande et la terreur, nous pouvons demander aux élèves de relever les caractéristiques de ce type de régime et d’en élaborer une première définition.

Cette première définition sera sans aucun doute lacunaire, des morceaux de phrases mis les uns derrière les autres sans cohérence. Il faut donc la retravailler pour passer du général au particulier.

La technique de la liste[[8]](#footnote-9) est à ce moment là intéressante. Il est demandé aux élèves de faire la liste des caractéristiques des régimes totalitaires. Cette liste permet de « sélectionner réellement les informations et de sortir de la linéarité du langage écrit. »

Cette mise en verticalité des mots choisis pour définir la notion permet de les objectiver, en pouvant les déplacer, les confronter à la réflexion des élèves, de les regrouper par thème, de les retrancher, les confronter à la réflexion des élèves et surtout de les hiérarchiser. Cette partie du travail se déroule à l’oral et au tableau.

Cette hiérarchisation faite va permettre à l’élève d’élaborer la définition définitive à l’écrit. Cette définition sera la sienne malgré la remédiation première effectuée par la classe et le professeur.

Cette méthode permet en outre de faire entrer l’élève dans la conceptualisation en histoire en le faisant passer du particulier, les informations délivrées par des documents dans un contexte, au général, ici la notion de totalitarisme.

**D. La prise de notes.**

Faire prendre des notes à nos élèves de LP sur des documents variés semble être une tâche très ardue. Il faut dire que nous les entraînons peu à ce type d’exercice. Ainsi ce qu’ils tirent des différents documents est le plus souvent guidé par le questionnement du professeur. Ils se mettent donc dans une posture de recherche qui ne consiste qu’à trouver l’élément exacte répondant à la question du professeur. Le reste du document n’est donc pas important, seul l’élément de réponse l’est.

Aussi faut-il se poser la question suivante : l’élève doit-il seulement s’accaparer des connaissances contenues dans un document ou doit-il s’accaparer d’un document pour en analyser le contenu ?ou, et plus simplement formulé, le document n’est il qu’un puit à information ou l’outil privilégié de l’esprit critique ?

Il semble nécessaire de redonner une place de mise en réflexion du document afin de développer l’esprit critique de nos élèves. Cela ne signifie pas qu’il faille abolir les questions sur les documents, mais peut-être laisser les élèves plus souvent en autonomie de réflexion par rapport à ces derniers en leur donnant une grille de lecture pour les aider. Cela signifie aussi qu’il faut que le document soit à leur portée. Evidemment, il n’existe pas une grille de lecture type pour guider les élèves. Elle se construit selon le niveau de la classe, selon le document proposé. On peut toutefois isoler des items indispensables pour la prise de note de l’élève.

* [[9]](#footnote-10)La recherche des principales informations contenues dans le paratexte permettant d’identifier la situation de communication (émetteur, récepteur, référent etc..) ainsi que la date d’énonciation qui permettra de contextualiser dans un ensemble plus large.
* La recherche des principales informations contenues dans le texte : c’est l’étape la plus difficile puisqu’il s’agit à ce niveau de trier l’information. L’élève ne doit pas recopier le texte mais se l’approprier et en restituer « la substantifique moelle » avec ses propres notes
* Tout document est un point de vue, il semble important de faire rechercher l’intention de l’auteur

### Exemple des discours de Pétain et de De Gaulle en seconde BEP

**Objectifs :**

* Faire prendre des notes aux élèves.
* Faire rédiger un paragraphe répondant à la problématique.

**Problématique :**

Comment deux personnages connus analysent-ils la défaite et quelle suite envisagent-ils ?

**Le projet :**

Tout travail d’écriture doit être avant tout un projet. Il est nécessaire de faire comprendre à l’élève le sens du travail proposé. Ici il est nécessaire d’expliquer comment la prise de note peut amener à la rédaction d’un paragraphe répondant à une problématique. C’est un travail d’histoire mais aussi un travail d’écriture personnelle.

S’il est guidé par une grille de lecture, il doit mener l’élève à s’en détacher au fur et à mesure de sa scolarité pour devenir autonome dans sa prise de notes et dans la rédaction.

**Déroulement :**

* Lecture des textes
* Contextualisation des discours à l’aide des para textes soit en autonomie par les élèves soit avec l’aide du professeur pour les zones d’ombres des textes. Aucune trace écrite n’est donnée, les élèves inscrivent ce qu’ils ont compris.
* En faire émerger la problématique.
* Prise de note en autonomie sur les textes par les élèves.
* Correction commune avec mise au tableau des notes des élèves.
* Elaboration d’un plan et d’une articulation.
* Rédaction au brouillon d’un paragraphe en autonomie à partir des notes prises.
* Lecture de différentes rédactions et remédiation avec l’ensemble des élèves pour voir les manques. Le but de ce travail est de créer une grille de correction de ce que l’on doit trouver dans le paragraphe. Chaque élève doit s’auto-corriger en fonction de cette grille.
* Reprise de la rédaction pour l’améliorer en fonction des remarques faites.

.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **L’énonciation du texte** | | |
| Qui a énoncé ce message ? | Le général De Gaulle | Maréchal Pétain, héros 1ère guerre mondiale, appelé au pouvoir lors de la défaite |
| Pour qui ? | Pour le peuple français mais seulement une minorité l’entendra | Peuple français |
| Quand ? | Le 18 juin 1940 | 20 juin 1940 |
| Où ? | A Londres, dans la radio anglaise BBC | Bordeaux |
| Pourquoi ? | Après la défaite française, le général se réfugie à Londres pour préparer la Résistance et appeler les Français à le rejoindre | L’armée française est battue, demande d’Armistice |
| **Le contenu** | | |
| Quel(s) thème(s) ce texte aborde-t-il ? | Les causes de la défaite.  Les atouts des alliés pour préparer la victoire.  Appel à la résistance | La défaite  Les causes de cette défaite.  Acceptation de cette défaite par les Français. |
| Quel(s) information(s) ou explication(s) l’auteur apporte-t-il ? | Les Français ont été submergés par une armée plus nombreuse, mieux équipée et ayant une meilleure tactique.  Mais la guerre n’est pas terminée, les alliés sont nombreux (Angleterre, USA) + empires coloniaux.  Appelle les combattants, techniciens et civils à le rejoindre pour continuer la lutte. | La France a définitivement perdu  Moins d’alliés, moins d’hommes, moins de matériel.  On doit donc se soumettre. |
| **Les intentions de l’auteur : on peut relever les champs lexicaux , les indices d’opinions, les implicites, les explicites selon le niveau de classe.** | | |
|  | De Gaulle veut mobiliser au delà de la défaite pour résister Il utilise des champs lexicaux de l’espérance, de la victoire | Pétain utilise le langage de la défaite de la résignation à l’occupation allemande. |

* Ces notes sont ensuite inscrites au tableau les élèves les complètent en interaction avec le professeur.
* Elles sont organisées et planifiées : la problématique est le fil rouge de cet exercice. Comme souvent dans les sujets d’examen de BEP, elle suggère un plan à respecter. Si l’élève a pris les informations en notes, il faut lui faire planifier son écrit. Cela peut se faire en autonomie ou en interaction avec les élèves.

*Comment deux personnages connus analysent-ils la défaite et quelle suite envisagent-ils  ?* permet d’amener un plan type

Introduction : éléments de contextualisation vus avec les élèves (qui ? à qui ? quand ? quoi ?où ?

1ère partie : les deux analyses de la défaite.

2ème partie : les suites envisagées.

Conclusion : l’opposition des personnages quant à la posture française face à la débâcle.

* Un premier jet d’écriture a lieu en tenant compte du plan et des notes complétées.
* Une lecture de certains écrits d’élèves permet de voir les manques en terme de contenu et de formulation.
* Lecture de certains écrits et remédiation avec l’ensemble des élèves pour voir les manques. Le but de ce travail est de créer une grille de correction de ce que l’on doit trouver dans le paragraphe. Chaque élève doit s’auto-corriger en fonction de cette grille.
* Retour à l’écriture pour améliorer son texte
* Annotation individuelle des écrits d’élèves pour les lacunes liées à la langue.
* Reprise définitive du texte par l’élève en se corrigeant.

1. **Ecrire à partir d’une carte.**

**L’exemple de l’industrialisation américaine en terminale bac pro.**

**Objectif :**

* Transformer une carte en texte.
* S’approprier le langage de localisation.
* Approprier la géographie industrielle américaine

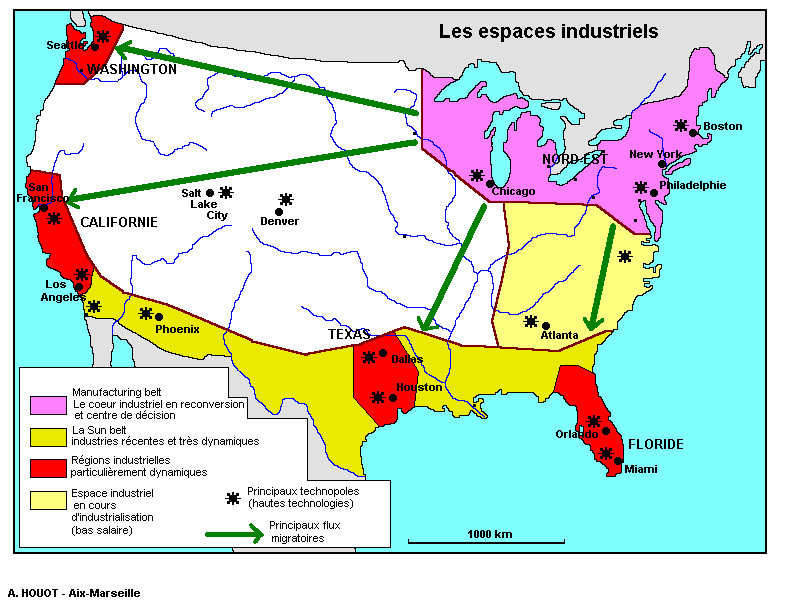
**Supports :**

* **Carte des espaces industriels**
* **Carte des Etats et des villes américaines.**

**Projet :** rédigez un texte décrivant et expliquant les localisations de l’industrie américaine**.**

**Déroulement**

* Projection de la carte
* Lecture et explicitation de la légende.
* Elaboration d’un plan allant du général au particulier avec visée explicative.
* Rédaction des élèves.
* Mise en commun et remédiation en notant ce qui est incontournable au tableau.
* Rédaction définitive en autonomie ou collectivement.

****

**Plan proposé par les élèves.**

**Description générale du thème les pleins les vides.**

**Le cœur industriel en reconversion.**

**Les espaces dynamiques.**

**Les espaces en cours d’industrialisation**

**Les facteurs d’explications : technopôles et flux migratoires.**

**Conclusion**

Ce type d’écrit permet à l’élève de localiser les phénomènes en faisant des va et vient entre la carte thématique et la carte des localisations. Au delà de l’écrit lui-même il amène l’élève à organiser son écrit en le hiérarchisant en fonction de la légende. L’observation plus attentive de la légende lui permet aussi d’amener des éléments d’explication au phénomène observé. Les remédiations proposées lui permettent de nourrir davantage son écrit en y important d’autres informations. Il se construit donc par l’écriture verbale une image plus fine de l’espace représentée et de ses interactions.

**F. Elaborer un écrit expositif à partir d’une recherche documentaire.**

Ce type d’écrit est intéressant à mener parce qu’il permet à l’élève d’être actif dans l’élaboration de ses connaissances. Evidemment il mène conjointement des compétences de recherche et d’analyse de documents. Pourtant, le constat des résultats est souvent mitigé.

* Les élèves répondent approximativement et débordent du sujet.
* Ils recopient les documents sans les analyser.
* Ils éditent des pages entières trouvées sur internet sans en extraire l’information.

Le résultat final est donc souvent une compilation ou un patchwork mal digéré de toutes les informations trouvées. Ce constat est souvent le résultat d’un travail mal organisé : toute recherche en autonomie doit être soigneusement encadrée.

Plusieurs conseils peuvent être prodigués :

**Ce genre d’écrit répond à un projet** : exposé oral ou écrit, panneau d’exposition etc.. c’est en expliquant à l’élève ce projet que l’on arrivera à l’impliquer en lui montrant la nécessité de compétences transversales comme la recherche, l’analyse mais aussi la qualité de l’expression. Ce travail implique d’autant plus l’élève qu’il est destiné à un récepteur. L’élève n’est plus dans une seule confrontation de son travail avec le professeur. Le public est plus large, l’implication est donc souvent plus grande.

**Ce genre d’écrit répond à un problème**: Il est nécessaire de problématiser la recherche afin que l’élève s’en serve comme guide. Les documents seront donc analysés en fonction de cette question-problème l’élève y puisant seulement ce qui est nécessaire.

**Le nombre de document analysés doit être limité** : Il n’est pas utile de faire travailler sur un vaste nombre de documents, ceci ayant pour effet de perdre l’élève. C’est pourquoi il est important que le professeur valide les documents choisis et leurs contenus avant que l’élève ne les analyse. Il est possible aussi de sélectionner les documents en amont par le professeur.

**L’analyse des documents n’est pas du recopiage de documents** : il est nécessaire que l’élève trie les informations importantes répondant au problème de départ. Dans ce but nous pouvons utiliser une grille de prise de note (voir plus loin). Si l’élève travaille sur support papier, il peut surligner les informations nécessaires pour répondre au problème. Si la recherche s’effectue sur internet, il semble important que l’élève prenne en note les informations utiles plutôt que d’imprimer le document. Cela l’oblige à reformuler et à faire sien l’écrit du document.

**La planification du texte :**

Les informations tirées des documents doivent être regroupées, organisées pour répondre à la problématique et amorcer un début de plan. Le professeur est une aide précieuse à ce moment là puisque il suit individuellement les élèves et les aide dans la construction de leur plan. La rédaction ne peut avoir lieu que quand le plan et les informations qu’il recèle sont validés par le professeur. Il semble à ce moment là important d’introduire les connecteurs logiques pour articuler les différents éléments du plan.

**La rédaction de la synthèse, du paragraphe répondant au problème de départ doit se faire en plusieurs jets :**

* Un premier jet met en paragraphe les informations relevées à l’intérieur de chaque partie du plan. Le brouillon est donc indispensable
* Remédiation par le professeur en marge : contenus, expression, orthographe, ponctuation.
* Reprise des indications du professeur par l’élève pour améliorer son texte.
* Validation du texte ou remediation du professeur et reprise de l’écriture par l’élève.

Ces travaux très gourmands en temps sont pourtant indispensables car ils permettent à l’élève de saisir l’importance de la planification des écrits mais aussi de comprendre la nécessité d’écriture et de réécriture du texte. C’est en reprenant son écriture que l’on améliore. Notre bivalence nous permet de faire ce travail à cheval sur des compétences de Français et d’Histoire-Géographie, c’est pourquoi il est évident de répartir l’horaire de ce travail sur les deux valences.

**Nom de l'élève :**

**Thème :**

**Question (s) traitée(s) :**

**Travail :**

1. **Recherches documentaire.**

* Rechercher au CDI au maximum 5 documents (textes, cartes, schéma, photos..) pouvant vous aider à répondre à la ou aux questions.
* Obligation d'inscrire leur référence ci-dessous.

|  |
| --- |
| **Doc 1 : Type du document.**  **Référence :** |
| **Doc 2 : Type du document.**  **Référence :** |
| **Doc 3 : Type du document.**  **Référence :** |
| **Doc 4 : Type du document.**  **Référence :** |
| **Doc 5 : Type du document.**  **Référence :** |

1. **Quelles réponses apportent ces différents documents à la ou aux questions posées ?**

|  |  |
| --- | --- |
| **Doc 1** |  |
| **Doc 2** |  |
| **Doc 3** |  |
| **Doc 4** |  |
| **Doc 5** |  |

1. **Regrouper les informations proposées pour établir un plan et le faire valider par le professeur.**
2. **A partir de ces réponses et du plan, rédigez au brouillon une synthèse répondant à la ou aux questions posées.**
3. **Lecture du texte et annotation du brouillon.**
4. **Reprise de l’écriture en tenant compte des annotations.**
5. **relecture du professeur pour valider l’écrit ou retour à la re-écriture.**
6. **DES EXPERIENCES D’ECRITURES dans l’académie de lyon.**

Cette activité part d’une expérience menée par des professeurs de l’académie du Rhône avec des classes de cinquième en 97-98[[10]](#footnote-11). Les objectifs principaux étaient d’inscrire l’écriture « au cœur de l’apprentissage disciplinaire », mais aussi d’apprendre en modifiant ses représentations premières et les faire évoluer. Cette expérience a été menée dans une séquence consacrée à la Chine et plusieurs activités d’écriture ont été menées. Toutes ces expériences ne sont pas reprises ici, certaines pouvant s’assimiler à ce qui a été vu précédemment.

**Les représentations :**

Première étape, recueil des représentations

* Ecriture des représentations dans un texte dont l’amorce était «  pour moi la Chine c’est… »
* Confrontation des représentations des élèves.
* Classement des représentations les plus exprimées dans un tableau élaboré par le professeur : immensité, caractères de la population, aspects culturels permanents, vie agricole, modernité, pays riche/pauvre ?

Cette première étape permet à l’élève de prendre de la distance avec ses propres représentations.

Deuxième étape, prélèvement d’informations à partir du documentaire sur le village de Pak Wan.[[11]](#footnote-12)

* Premier visionnage sans le son : l’élève doit noter ce qu’il reconnaît et classer les informations dans le tableau précédent : ce tri est une première étape vers l’abstraction.
* Second visionnage avec le son , le commentaire insistant sur les transformations intervenues dans le village. L’élève doit noter ce qu’il apprend puis classer ces nouvelles informations
* Ecriture de ce qui a changé dans ses représentations.

Cette deuxième étape de recueil d’informations permet de donner de « épaisseur » aux concept. Le travail de réécriture permet d’intégrer les nouvelles informations et de faire rentrer l’élève dans l’argumentation.

Troisième étape : ce qui a changé en fin de séquence.

* Reprise de l’écriture de début de séquence «  pour moi la Chine c’est… » pour voir les modifications des représentations, l’acquisition des contenus, l’amélioration des écrits :
  + Ecrits plus longs, plus détaillés, plus riches.
  + Connaissances enrichies.
  + Représentations bouleversées
  + Vision plus nuancée.
  + Passage à la nominalisation d’un concept : passage d’une idée concrète « la ville s’agrandit » au concept (l’urbanisation).
  + Amélioration des qualités de rédaction avec introduction des connecteurs logiques.

**Du schéma fléché à l’écriture :**

Objectifs :

* Acquérir la notion de *révolution verte* à partir des changements survenues à Pak Wan
* Elaborer un schéma sagittale
* Rédiger un texte explicatif.

Déroulement :

* Relevé des informations montrant les changements de vie agricole dans le documentaire
* Hiérarchisation et organisation en interaction pour établir un schéma fléché
* Rédaction d’un texte explicatif à partir de ce schéma se concluant par « voilà pourquoi les cultures de compléments se sont développés à Pak Wan »
* Analyse des textes par le professeur pour relever ce qui pose problème au niveau des contenus et au niveau de la langue :
  + Texte n’est qu’énumération.
  + Eléments utilisés pour structurer son raisonnement sont inexacts
  + Absence ou inversion de liens logiques
  + Erreur de vocabulaire.
    - Sélection de textes pour en identifier les défauts majeurs avec les élèves avec fiche de travail et consigne
    - Réécriture individuelle.

**Ecrire et sélectionner des traces écrites..**

* Prélèvement d’informations dans un corpus documentaire à propos d’un thème, ici la démographie chinoise
* Rédiger un texte par groupe répondant à une question : ici «  comment la Chine a-t-elle ralenti sa progression démographique ? »
* Présentation des textes à l’ensemble de la classe qui doit choisir le meilleur en justifiant on choix.

La trace écrite devient un écrit autonome construit par les élèves validé par la classe sous la conduite du professeur. Ce n’est plus quelque chose de dicté par le professeur.

* **Conclusion :**

La capacité d’écrire ne s’acquière souvent qu’en écrivant. Proposer des activités d’écritures plus systématiques en histoire et géographie ne peuvent donc que développer cette capacité. Ecrire en histoire géographie consiste comme en français à véhiculer un message pour qu’il soit intelligible. Cela nécessite donc un travail de fond qui passe par l’écriture mais aussi par la réécriture, le relecture pour que l’expression prenne tout son sens.

Si la formation porte essentiellement sur l’écriture, on ne peut la dissocier de la lecture, les deux étant finement emboîtées. C’est par une lecture approfondie des documents que l’élève obtiendra les informations retranscrites ensuite à l’écrit.

Les activités d’écriture autonomes sont nombreuses dans nos disciplines, et y consacrer plus de temps permettrait de développer cette capacité chez nos élèves. Si l’obstacle majeur est l’exiguïté horaire de l’histoire et de la géographie, il ne faut pas oublier que la compétence de l’écrit est une compétence transversale et qu’elle nous permet donc un décloisonnement de nos disciplines du simple fait de notre bivalence.

**Bibliographie**

* Revue interligne n° 29, Ecrire en histoire-géographie, <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique98>
* Écrire pour penser, penser pour écrire <http://pasilyon.free.fr/safci2/02_14_ja.html>
* Ecrire, penser, parler en histoire-géographie-ECJS : <http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/hist_geo.htm#hg2> Site de ressources sur ce thème.
* **Didier CARIOU,** Formateur associé à l’IUFM de Créteil, *faire rédiger une liste en histoire pour définir un concept en histoire.*

*http://www.ac- creteil.fr/langages/contenu/prat\_peda/dossiers/hist\_geo.htm#hg2*

* Apprendre en écrivant en SVT, en Physique-Chimie, en mathématiques, en histoire-géographie.coordonné par Gérard Diet, CRDP de Lyon, SCEREN 2002
* Apprendre à écrire au Collège dans les différentes disciplines / Dir. **Barré-De Miniac**, Christine ; Dir. Reuter, Yves. -Paris : INRP, 2006.
* Ecrire pour apprendre, les cahiers pédagogiques n°388-389, novembre-décembre 2000.
* Enseigner l’histoire-géographie en lycée professionnel, direction Norbert Bernard IEN, CRDP Aix Marseille, Delagrave, 2001.

**L’appel du 18 juin 1940**

« Les chefs qui, depuis de nombreuses années, sont à la tête des armées françaises ont formé un Gouverne­ment. Ce Gouvernement, alléguant la *défaite* de nos armées, s’est mis en rapport avec l’ennemi pour cesser le combat. Certes, nous avons ~ nous sommes sub­mergés par la force mécanique terrestre et aérienne de l’ennemi. Eminemment plus que leur nombre, ce sont les chars, les avions, la tactique des Allemands qui ont surpris nos chefs, au point de les amener là où ils en sont aujourd’hui. Mais le dernier mot est-il dit ? L’es­pérance doit-elle disparaître? La défaite est-elle *défi­nitive ?* Non ! Croyez-moi, moi qui vous parle en connaissance de cause et qui vous dis que rien n’est perdu pour la France. Les mêmes moyens qui nous ont vaincus peuvent faire venir un jour la victoire. Car la France n’est pas seule. Elle n’est pas seule. Elle a un vaste Empire derrière elle. Elle peut faire bloc avec l’Empire britannique qui tient la mer et continue la lutte. Elle peut, comme l’Angleterre, utiliser sans limite l’immense industrie des Etats-Unis Cette guerre n’est pas limitée au territoire malheureux de notre pays. Cette guerre n’est pas tranchée par la bataille de France. Cette guerre est une guerre mondiale. Toutes les fautes, tous les retards, toutes les souffrances n’em­pêchent pas qu’il y ait dans l’univers tous les moyens nécessaires pour écraser un jour nos ennemis. Fou­droyés aujourd’hui par la force mécanique, nous pour­rons vaincre dans l’avenir par une force mécanique supérieure. Le destin du monde est là. Moi, Général de Gaulle, actuellement à Londres, j’invite les officiers et les soldats français qui se trouvent en territoire britan­nique, ou qui viendraient à s’y trouver, avec leurs armes ou sans leurs armes, j’invite les ingénieurs et les ouvriers spécialisés des industries d’armement qui se trouvent en territoire britannique ou qui viendraient à s’y trouver, à se mettre en rapport avec moi. Quoi qu’il arrive, la flamme de la résistance française ne doit pas s’éteindre et ne s’éteindra pas. »

**Général de Gaulle, *Discours* radiodiffusé prononcé *à* Londres, le 18 juin 1940**

**Allocution du maréchal Pétain le 20 juillet 1940**

« Français j’ai demandé à nos adversaires de mettre fin aux hostilités Le gouvernement a désigné mercredi les plénipotentiaires chargés de recueillir leurs conditions. J’ai pris cette décision, dure au cœur d’un soldat, parce que la situation militaire l’imposait.. L’infériorité de notre matériel a été plus grande encore que celle de nos effectifs. L’avia­tion française a livré à un contre six ses combats. Moins forts qu’il y a vingt-deux ans, nous avions aussi moins d’amis. Trop peu d’enfants, trop peu d’armes, trop peu d’alliés, voilà les causes de notre défaite. Le peuple français ne conteste pas ses échecs. Tous les peuples ont connu tour à tour des succès et des revers. C’est par la manière dont ils réagissent qu’ils se montrent faibles ou grands. Nous tirerons la leçon des batailles perdues. Depuis la victoire, l’esprit de jouissance l’a emporté sur l’esprit de sacri­fice. On a revendiqué plus qu’on n’a servi. On a voulu épargner l’effort, on rencontre aujourd’hui le malheur. J’ai été avec vous dans les jours glo­rieux. Chef du gouvernement, je suis et resterai avec vous dans les jours sombres Soyez à mes côte. Le combat reste le même. Il s’agit de la France de son sol, de ses fils. »

**Maréchal Pétain, *Discours,* le 20 juin 1940 à Bordeaux**

**Modernisation de la vie agricole**

**Modernisation des techniques** : nouvelles semences, riz semé à la volée, irrigation, pesticides motoculteur

Des travaux moins pénibles

Amélioration des rendements Du temps libre

Toute la surface n’est pas plantée en riz

Développement de la culture de complément.

**ECRIRE EN AUTONOMIE EN HISTOIRE GEOGRAPHIE**

Comment élaborez-vous vos traces écrites ? (trace écrite du professeur dictée ou inscrite au tableau, élaboration de la trace écrite individuellement ou collectivement par les élèves)

Combien de temps consacrez-vous à l’écrit autonome des élèves en moyenne dans une séance de cours ?

En dehors de la trace écrite quelles sont les activités d’écriture en autonomie des élèves?

Quelles sont pour vous les difficultés pour faire écrire nos élèves ?

A quoi sont dues ces difficultés selon vous ?

1. *Des représentations aux concepts, le rôle de l’écriture dans la construction des savoirs en histoire-géographie. In Apprendre en écrivant coordonné par Gérard Diet, CRDP de Lyon, SCEREN 2002*  [↑](#footnote-ref-2)
2. IGEN groupe de l’enseignement primaire *l’histoire-géographie à l’école primaire : programmes pratiques et enjeux. P 73-75*, in Education et Formations n° 76 décembre 2007. [↑](#footnote-ref-3)
3. Professeur chargé d’études au bureau de l’évaluation des politiques éducatives et des expérimentations DEPP *Les pratiques d’enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* in Education et Formations n° 76 décembre 2007. [↑](#footnote-ref-4)
4. chargé d’études au bureau de l’évaluation des politiques éducatives et des expérimentations DEPP, *l’histoire géographie et l’ECJS au lycée professionnel : les professeurs et leurs pratiques d’enseignement p105-117* in Education et Formations n° 76 décembre 2007 [↑](#footnote-ref-5)
5. Statistiques prises dans *images de la disciplines et pratiques d’enseignement en histoire-géographie et ECJS au lycée professionnel*, DEPP, septembre 2007. [↑](#footnote-ref-6)
6. Françoise Bollengier, IUFM de Versailles, *postures d’écritures et appropriations des savoirs en histoire-géographie,* revue Interlignes, n°29 Ecrire en Histoire septembre 2005 [↑](#footnote-ref-7)
7. Suzanne Boudon, IUFM de Versailles, Quelle trace écrite en histoire-géographie ?, revue Interlignes, n°29 Ecrire en Histoire septembre 2005 [↑](#footnote-ref-8)
8. **Didier CARIOU,** Formateur associé à l’IUFM de Créteil, *faire rédiger une liste en histoire pour définir un concept en histoire.* [↑](#footnote-ref-9)
9. Enseigner l’histoire-géographie en lycée professionnel, direction Norbert Bernard IEN, CRDP Aix Marseille, Delagrave, 2001 [↑](#footnote-ref-10)
10. Apprendre en écrivant en SVT, en Physique-Chimie, en mathématiques, en histoire-géographie.coordonné par Gérard Diet, CRDP de Lyon, SCEREN 2002 p189-246 [↑](#footnote-ref-11)
11. Pak Wan émission Galilée, La Cinq. [↑](#footnote-ref-12)