

Présentation des nouveaux programmes d'histoire-géographie 5^{ème}.

Comme l'an passé pour les programmes de 6^{ème}, la présentation s'articule autour de deux grandes parties. Une partie introductive nous permettra de rappeler les étapes qui ont précédé sa mise en ligne et d'effectuer quelques rappels importants. Ensuite viendra un point sur chacun des chapitres des programmes d'histoire-géographie. Cette année, il y aura, de surcroît, quelques propositions liées aux programmes d'éducation civique.

[En ligne sur le Site Internet Académique](#) [Histoire Géographie Éducation civique:](#)

En cliquant sur les liens suivant vous pourrez accéder à des proposition de séquences, des pistes de réflexion ainsi qu'à d'autres ressources sur les nouveaux programmes de cinquième:

- [Pistes de réflexion & Séquences d'Histoire](#)
- [Pistes de réflexion & Séquences de Géographie](#)
- [Pistes de réflexion & Séquences d'Éducation civique](#)

Autres ressources:

Comptes-rendus des conférences sur les nouveaux programmes:

- [L'Afrique de l'Ouest à l'époque médiévale](#)
- [L'oeuvre d'art pour étudier la civilisation médiévale](#)
- [Énergie et développement durable](#)
- [Les inégalités devant la santé](#)

- [Ressources pour la classe de cinquième \(Éduscol\)](#)
- [Ressources numériques et exemples de séquences pour les nouveaux programmes de cinquième \(Édubases\)](#)

Partie introductive.

Afin d'éviter les redites avec l'an passé, sans pour autant passer sous silence des aspects importants, nous procéderons en trois temps. Nous débuterons avec quelques propos liminaires. Ensuite vous trouverez une série de rappels et/ou de renvois à des éléments qui ont été abordés à propos de la 6^{ème} et qui perdurent. Enfin viendra ce qui est à rattacher plus spécifiquement et à ce qui a été abordé cette année lors des stages sur les programmes de 5^{ème}.

Propos liminaires.

Comme l'an passé cette présentation vient conclure un dispositif académique qui a reposé sur une série de stages de formation continue.

Une journée a eu lieu en Janvier, rassemblant un collègue de chaque établissement de l'Académie. Sa vocation était plutôt l'actualisation des connaissances (les comptes-rendus des conférences sont en ligne sur le [site académique](#): Pour l'Histoire, [l'Afrique](#) et [l'époque médiévale à travers les oeuvres d'art](#). Pour la Géographie, [l'énergie et le DD](#) ainsi que [la santé et le DD](#)).

Ensuite une série de huit stages décentralisés a eu lieu dans les trois départements bas-normands. Ils ont permis d'aborder la mise en œuvre des programmes de 5^{ème} au travers de trois entrées principales : les choix de programmation, la question de la progression autour du concept de développement durable et enfin la mise en activité des élèves.

L'essentiel de ce qui va être présenté a donc été évoqué avec des collègues lors des stages décentralisés ou bien a été discuté et/ou mis en œuvre en liaison avec ces stages.

Cela va se retrouver à plusieurs niveaux dans la mesure où les réflexions générales retenues l'ont été en fonction de l'intérêt qu'elles ont suscité. De même, un certain nombre d'exemples évoqués émane de travaux réalisés lors des stages (c'est ici l'occasion de remercier tous les collègues pour leur participation).

En revanche il n'y a pas eu de production de séquences réalisées en travaux de groupes lors des journées de stage. De ce fait, les exemples de grilles qui seront proposés en regard des différents chapitres des programmes ont tous été produits par les membres du groupe de formation collège et testés auprès de leurs élèves.

Les échos que nous avons eus à propos de la présentation des programmes de 6^{ème} ayant été majoritairement favorables nous avons conservé les mêmes orientations que l'an passé. Pour mémoire, quatre grands objectifs guident notre travail :

- Faire suffisamment court pour que cela ne devienne pas un pensum abandonné au bout de quelques pages. Peut-être, en fonction de l'avancement de la réflexion personnelle de chacun, certains resteront-ils un peu sur leur faim. Qu'ils nous pardonnent et pensent que d'autres cherchent des points d'appui simples et concis.
- Axer sur la mise en œuvre des programmes : éléments clés, pistes de réflexion... sans pour autant tomber dans le prêt à l'emploi avec ses risques de dérive.
- Essayer de privilégier l'ouverture vers plusieurs mises en œuvre plutôt que de détailler un exemple unique.
- Avoir, avec la deuxième partie, une entrée par chapitre pour s'affranchir d'une lecture linéaire et que chacun puisse butiner au gré de ses envies.

Pour conclure sur ce point rappelons que, comme cela avait été le cas lors des programmes de 1995, le choix retenu par l'inspection est de réaliser des stages l'année de la mise en œuvre des programmes et non l'année précédente. Certes cela permet moins d'anticiper (c'est pour cette raison que dès début juillet il y aura quelques séances liées au

programme de 4^{ème} qui seront mises en ligne) mais cela permet, par contre, que les exemples proposés correspondent à des séquences testées en classe et éventuellement amendées en fonction du déroulement devant les élèves.

Pour ce qui est des ressources, quelques rappels seulement :

- Le site Eduscol ([Ressources pour la classe de cinquième](#)) présente des ressources sur les différents chapitres ainsi que certaines fiches aux entrées plus transversales. On y trouvera d'utiles précisions.
- Les publications du type « Documentation photographique » proposent souvent des mises au point sur des thèmes des programmes. En voici quelques exemples : N°8078 sur « L'eau, une ressource menacée ? » ou encore, pour la 4^{ème}, une « trilogie » en cours sur la mondialisation (N° 8080. 8081. 8082).
- A chacun de se tenir au courant de ce qui sort (dans l'académie l'inspection y contribue également via *La passerelle* diffusée régulièrement et à retrouver sur le site académique : [La P@sserelle](#)) aussi bien pour les ouvrages que pour les revues (à titre exemple le hors-série de Mai-Juin 2011 de *Géohistoire* sur *l'épopée de l'Islam* avec, entre autres, un article sur Ibn Battuta, ou le N° 120 des *Cahiers de Science et Vie* consacré à *la ville au Moyen-âge* avec une riche iconographie) ainsi que pour les publications à caractère didactique.
- Enfin différents sites, académiques ou non, proposent de nombreuses séquences. Il est aisé d'y prendre des idées. Prenons seulement garde à nous les approprier, à les utiliser à l'aune de nos pratiques, de nos élèves et non à vouloir appliquer telles quelles des activités qui ont parfois été conçues dans un cadre bien spécifique.
- Sur le thème du développement durable un certain nombre d'ouvrages avaient été cités lors des journées inter académiques sur les programmes. Parmi eux :
 - *Atlas des développements durables* dirigé par Y. Veyret et P Arnould. Ed Autrement. 2008
 - *Développements durables. Tous les enjeux en 12 leçons*. Y. Veyret et J. Jalta. Ed. Autrement 2010
 - *Le développement durable*. S. Brunel. Que sais-je ?. PUF 4^{ème} éd 2010.
 - *Le développement durable. Quels enjeux géographiques ?* Y. Veyret et G. Granier. Doc photographique 2006.
 - *Enseigner le développement durable* Géographie 5^{ème}. CRDP Amiens. SCEREN 2010. (Accompagné d'un Cédérom contenant des documents).

Rappels et renvois à la publication sur les programmes de 6^{ème} mise en ligne en juillet 2010.

Il nous semble important de rappeler quelques fondamentaux en termes de mise en œuvre des programmes. Comme cela avait été fait, de manière nous l'espérons assez complète, à propos des programmes de sixième nous vous renvoyons à la présentation de l'an dernier. De ce fait ne subsistent ici que les titres et l'architecture générale avec, s'il en est besoin et en caractères gras, les modifications éventuelles liées aux programmes de 5^{ème}.

- On traite l'intégralité du programme.

- Pas question de partir avec l'idée délibérée, dès le début de l'année, de sacrifier certains chapitres ou de sacrifier une matière au détriment des autres.

- **Il y a désormais une parité histoire – géographie – éducation-civique. L'institution demande donc d'accorder autant de temps à chacun des trois programmes.**

- Mettre en œuvre un programme demande une réflexion importante de l'enseignant en termes de :

- Programmation

- Progressions

- Noyaux durs ou incontournables du programme. Nous écrivions l'an passé « L'important est bien de se demander ce que l'on peut faire, par exemple, sur « habiter la ville » en tant d'heures avec ses élèves de 6^{ème} » cela vaut tout autant cette année ; seuls les intitulés de chapitres et le niveau de classe change ... et nos élèves n'ont qu'un an de plus.

- Choix : il nous faut toujours choisir en termes d'objectifs, de capacités à travailler, d'horaires...

- A propos de la « lourdeur » des programmes.

- Les programmes offrent des choix et il convient de bien utiliser cette latitude de fonctionnement officielle. Traquons les « et » et les « ou », les « au choix » et faisons-en bon usage.

- Il convient aussi, nous venons de l'écrire, de déterminer les noyaux durs de chaque thème. Par noyaux durs nous entendons ce qui apparaît essentiel, incontournable. C'est parfois très explicite dans le libellé du programme mais parfois moins net. Les informations du site Eduscol peuvent fournir d'utiles précisions.

- Et si malgré tout je suis en retard en toute fin d'année ? Si (malgré tous nos choix judicieux...) il ne reste que deux heures pour faire, au hasard, « L'émergence du roi absolu » et « la question de l'énergie » la consigne de l'inspection est très claire : il faut faire une heure sur chaque thème et ne jamais laisser un thème non abordé. Cette injonction est sans ambiguïté même si elle n'est pas aisée à mettre en pratique et si on est amené à des choix encore plus draconiens.

- La question des pourcentages attribués à chaque chapitre ou à chaque bloc du programme.

- Il s'agit bien de pourcentages de l'horaire effectif. A chacun de déterminer de manière prévisionnelle l'horaire dont il disposera durant l'année. Cet horaire ne sera pas le même d'un enseignant à l'autre selon, par exemple, les sorties, l'emploi du temps et les jours fériés, les stages...

- Il convient de réajuster régulièrement ses prévisions sans attendre le mois de Juin. Il suffit de recalculer l'horaire effectif restant et de réappliquer les pourcentages. Cela

permet de lisser l'effet des dérapages inopinés sur l'année au lieu d'en concentrer les effets sur la toute fin d'année.

- Quelques uns des enjeux majeurs des nouveaux programmes de 6^{ème}.

- Les études de cas.
- L'importance des productions des élèves, écrites et orales
- Le récit (récit de l'élève et récit de l'enseignant) apparaît comme un élément incontournable des nouveaux programmes et pas seulement en histoire.
- « Habiter » apparaît comme le concept clé du nouveau programme de géographie de 6^{ème}.
- Attention à deux dérives : tentation encyclopédique et inflation du travail à la maison.

Cette année nous ne reviendrons que peu, ou seulement ponctuellement, sur les points qui précèdent.

Cela ne veut bien évidemment pas dire que ce qui était jugé fondamental en 6^{ème} disparaît en 5^{ème}. Des études de cas, faire produire les élèves à l'écrit comme à l'oral, utiliser et faire utiliser le récit, travailler plus particulièrement un concept (développement durable en 5^{ème}) et éviter certaines dérives demeure de mise. Nous vous invitons donc à lire ou relire (si le cœur vous en dit) ce qui a déjà pu être écrit.

Simplement, nous allons lors de la présente présentation aborder d'autres thématiques ou bien en reprendre certaines mais sous un autre angle. Notons d'ailleurs que ce qui va être traité sur programmation ou progression peut aussi s'appliquer à la 6^{ème} : nous ne pouvons tout faire en quelques jours de stage.

Généralités sur ce qui a été abordé lors des stages sur les programmes de 5^{ème}.

Lors des stages l'accent a principalement été mis sur trois éléments constitutifs de la mise en œuvre des programmes : la programmation (découpage horaire sur l'année), la progression (à travers le concept de développement durable) et la mise en activité des élèves.

Au travers de ce triple prisme tous les chapitres des programmes de 5^{ème} ont été abordés comme exemples ou bien sont concernés même s'ils n'ont pas été abordés directement.

Par commodité nous allons donc reprendre point par point même si, bien sûr, tout cela est imbriqué dans le quotidien de nos pratiques. Rappelons, pour finir, que les grands éléments ici développés s'appliquent également à n'importe quel programme, au delà de la spécificité 5^{ème} qui a été l'occasion de les travailler cette année.

Programmation et choix.

Nous l'avons déjà évoqué, les programmes de 5^{ème} ne sont pas plus aisés à mettre en œuvre que ceux de 6^{ème} et demandent aux enseignants une importante réflexion intellectuelle sur la manière de les aborder. Il ne s'agit pas seulement de connaissances mais aussi de pédagogie et de didactique.

Le programme apparaît difficilement tenable si on ne reprend pas le triple principe affirmé dès l'an passé et rappelé pour partie précédemment :

- Se poser la question : qu'est-ce que je peux faire en tant de temps sur tel thème avec des élèves de tel niveau ?
- Etablir une programmation à géométrie variable avec régulation régulière en fonction des aléas du calendrier et des débordements éventuels sur certains chapitres.
- Utiliser au mieux les choix offerts par le programme (d'ailleurs ce programme de 5^{ème} offre encore plus de choix dans les exemples et/ou études de cas).

On le voit bien « choisir » est, comme toujours, un élément crucial de la construction de nos séquences et la programmation qui résulte largement de ces choix est donc un élément clé de la mise en œuvre des programmes. C'est pourquoi nous avons choisi d'y consacrer une partie du temps lors des stages autour d'une double question qui peut être formulée ainsi : comment bien utiliser les multiples situations où le choix entre « exemples » et/ou études de cas est offert ? Quels exemples ou études de cas retenir ou privilégier ?

Petite digression : notons au passage que souvent des collègues, débutants en particulier, ont du mal à effectuer des choix dans le souci de ne pas dispenser « un enseignement réducteur » pour reprendre l'expression utilisée par un enseignant lors d'une des journées de stage. Il nous semble que lorsque certains choix de début ou de milieu d'année sont difficiles à faire il faut avoir présent à l'esprit que ce sont ces options précoces qui donnent des garanties pour traiter aussi les questions de fin de programme (et même dans ce cas les fins d'années sont délicates à gérer) ; à l'inverse les « dérapages » incontrôlés sont à la garantie de choix uniquement dictés par l'urgence en fin d'année.

Revenons à notre programmation. Il y a donc bien nécessité de réfléchir aux objectifs de la séquence pour en déterminer les noyaux durs et la mise en relation des exemples potentiels avec lesdits objectifs.

Comme nous allons privilégier la géographie à propos de la progression nous allons davantage nous appuyer ici sur l'histoire.

Dans l'introduction de sa biographie de St Louis Jacques Le Goff aborde la notion de personnage global ou globalisant. Il y est revenu, entre autres, dans des entretiens datant de 2004 (*Série d'entretiens d'Emmanuel Laurentin avec Jacques Le Goff et Jean-Pierre Vernant, pour leurs 80 et 90 ans*) dont voici un court extrait qui nous semble très éclairant pour le sujet qui nous concerne : « une des meilleures façons, une des plus possibles, de faire de l'histoire globale, c'était de parler d'objets globalisants. C'est-à-dire de sujets d'une étude historique que l'on ne pouvait pas traiter sans parler de pratiquement tout ce qu'il y avait autour. Il m'a paru que Saint-Louis c'était un bon sujet globalisant... Pour Saint-Louis, lui-même, il fallait parler de presque tout le XIIIe siècle... »

Nous pouvons en retenir, pour ce qui nous concerne, deux éléments qui nous semblent transposables (modestement) à nos pratiques :

- Faire le choix de personnages, de lieux, d'événements... Globalisants
- Ce qui les rend globalisants c'est qu'on ne peut les étudier sans parler de pratiquement tout ce qui est autour.

Ainsi donc, quand on le peut (c'est plus ou moins facile, cela dépend des situations) c'est ce dernier critère qui nous semble être essentiel pour notre choix.

Déterminons le personnage, le lieu, l'œuvre... :

- qui va nous permettre de tisser au mieux des fils avec le contexte dans lequel il ou elle se situe,
- qui va le mieux nous permettre de donner du sens aux objectifs retenus pour le chapitre considéré,
- qui, réciproquement, va le mieux prendre du sens dans l'ensemble de la séquence où il ou elle est inséré(e).

Le mieux est sans doute maintenant de passer à quelques exemples. Nous les présentons succinctement avant qu'ils n'apparaissent aux pages suivantes juste avant de passer à la partie « progression ».

- Premier exemple : le Mont st Michel. Des collègues du collège de St James (dont l'un travaille au service pédagogique du Mont) nous ont, lors de l'une des journées de stage, présenté un organigramme récapitulant les entrées possibles dans le programme avec comme clé commune d'accès des activités liées au Mont St Michel.
- Deuxième exemple : l'abbaye de Fontenay. Vous aurez ci-dessous, un organigramme résumant l'esprit de la séquence mise en ligne à propos de « la place de l'Eglise XIè-XVè siècle ». Cette séquence tourne principalement autour de l'exemple de l'abbaye de Fontenay.
- Troisième exemple. Léonard de Vinci et la Renaissance. Le tableau présenté vise à montrer les nombreux liens qui sont possibles entre la Renaissance et l'exemple de L. de Vinci. Il est à noter que cet exemple est presque « trop » globalisant dans la mesure où toutes les pistes possibles ne pourront être explorées dans le cadre des 2h offertes par le programme. Cela montre que même au sein d'un exemple il peut à nouveau y avoir des choix à faire.
- Enfin vous retrouverez la même démarche dans le cadre de certaines présentations de séquences mises en ligne sur le site de l'académie. Citons pêle-mêle : Mansa moussa, Raphaël, Philippe-Auguste, le tableau de Dubois *Le massacre de la St Barthélémy...*

Ajoutons sur ce point des choix de programmation qu'il y a aussi des éléments de cohérence ou de convergence dans les programmes qui peuvent guider certains choix.

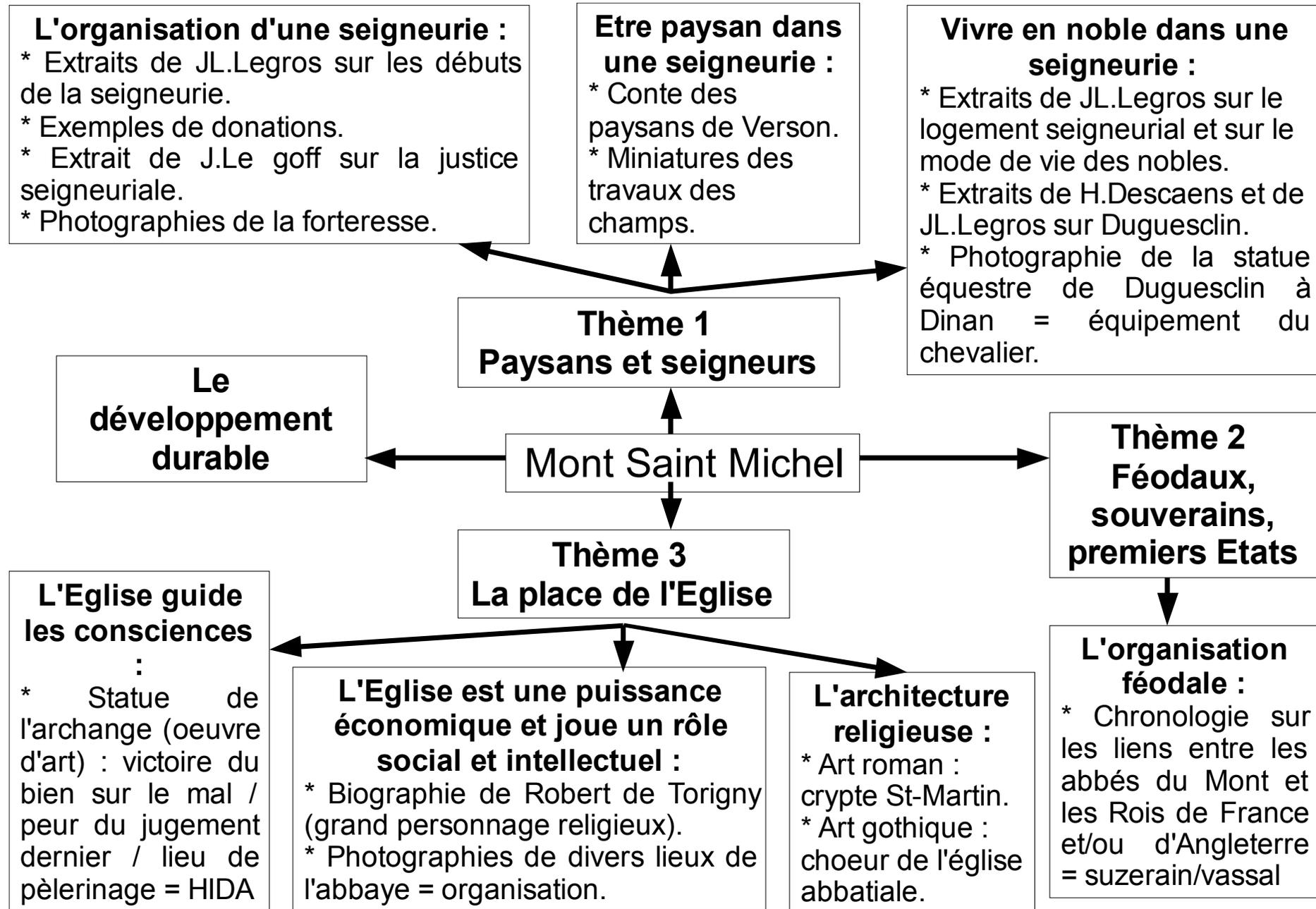
Cela peut être au sein de l'une de nos matières. C'est le cas par exemple de l'islam/regards sur l'Afrique, ce qui a amené nombre de collègues à traiter le chapitre « regards sur l'Afrique » dans la foulée de « l'islam ». C'est également le cas entre « la crise religieuse » et « l'émergence du roi absolu » ; le tableau de Dubois *Le massacre de*

la St Barthélémy cité précédemment correspond à un évènement liée à la crise religieuse mais permet aussi d'aller vers l'Edit de Nantes avec l'action royale permettant seule d'imposer la paix civile. En géographie certains exemples (des pays, des thématiques, des séries statistiques...) peuvent être utilisés pour différents chapitres qu'ils servent de lien ou bien qu'ils soient abordés ou approfondis en plusieurs temps ; c'est le cas, en particulier, pour la partie II. Des sociétés inégalement développées.

Mais il peut aussi y avoir convergence d'une matière à l'autre. Nous pensons tout particulièrement à la question des risques présente en géographie et en éducation civique.

Pour être tout à fait complet au regard de ce qui a été abordé lors des stages précisons qu'il est également possible d'envisager de décliner un exemple comme fil directeur pour certains chapitres de géographie.

On peut ainsi imaginer un ou deux pays revenant de manière récurrente et dont les facettes seraient construites au fur et à mesure du programme, que ce soit lors d'activités en classe ou bien sous forme d'un travail à la maison, à condition que de s'assurer que tous les élèves ont bien à leur disposition, de manière égale, les supports et informations pour réaliser le travail.



**La place de
l'Eglise
XI^e – XV^e siècle**

Capacités

Connaître :

- l'âge des églises romanes
- l'âge des églises gothiques

Raconter quelques épisodes de la vie d'un grand personnage **SAINT BERNARD DE CLAIRVAUX**

Décrire une abbaye et son organisation **FONTENAY**

Démarches

Exemple d'une abbaye et de son ordre religieux

FONTENAY / CISTERCIENS

Exemple d'une église romane et une cathédrale gothique

EGLISE ABBATIALE

Exemple d'une oeuvre d'art : statuaire, reliquaire, fresque, chant **RETABLE XIV ou STATUE VIERGE XIV**

Exemple d'un grand personnage **SAINT BERNARD**

Connaissances

Faire découvrir quelques aspects du sentiment religieux

Mettre en évidence la volonté de l'Eglise de guider les consciences

Mettre en évidence sa puissance économique

Mettre en évidence son rôle social et culturel

L'exemple de Léonard de Vinci et la Renaissance.

Dans le programme : bouleversements culturels :

- La vie et l'œuvre d'un artiste ou d'un mécène de la Renaissance ou un lieu et ses œuvres d'art.
- Une carte des foyers de diffusion de la Renaissance

Les facettes du personnage (<i>et des documents utilisables en classe</i>)		Bouleversements intellectuels / Renaissance
L de Vinci	Inventeur (machines...) <i>Carnets</i>	Nouveautés techniques autres que picturales
	Sfumato <i>Texte sur les perspectives</i>	Nouveautés picturales (peintures, perspective...)
	Décor architectural <i>Recherches sur cité idéale</i>	Admiration de l'Antiquité
	Un tableau <i>Ste Anne...</i>	Persistance de thèmes chrétiens
	Un tableau <i>St Anne...</i>	« Rupture » avec le M-A
	Florence (mais aussi Milan) <i>Biographie</i>	Naissance en Italie
	Meurt en France <i>Biographie ou Clos Lucé</i>	Diffusion (France)
	Pensionné <i>François 1^{er}, duc de Milan...</i>	Mécénat
	Inventions, recherches <i>Détournement de l'Arno/ Pise</i>	Soif de connaissances
	« Touche à tout de génie » <i>Lettre à L. Sforza</i>	Artistes complets
Recherches <i>Carnets : bébé in utero...</i>	Anatomie Médecine	
Portraits <i>Joconde...</i>	Place de l'homme	

=> Un vrai personnage globalisant.

=> Mais des choix à faire / programme (démarches et capacités).

=> On peut aussi aller vers une « œuvre » moins globalisante mais répondant au programme (Cf Delumeau : « *La remise des clés à St Pierre du Pérugin* » in *une histoire de la Renaissance* Ed Perrin.).

Progression : autour du développement durable.

Précisons d'abord que l'on centre cette fois sur la géographie mais que des progressions sur des connaissances ou des savoir faire sont tout autant envisageables en histoire et en éducation civique.

En 5^{ème} nous avons, en géographie donc, un programme qui tourne tout entier autour d'un concept, celui de développement durable (comme c'était le cas en 6^{ème} avec « habiter » et comme ce sera le cas en en 4^{ème} avec « mondialisation »).

Deux points ont été rappelés très clairement par l'Inspection Générale lors de la journée nationale sur les programmes de Janvier 2011 :

- Il y a le développement durable en 5^{ème} et la mondialisation en 4^{ème} car ce sont là deux des clés de lecture du monde les plus opérantes actuellement.

- Le développement durable sous-tend tout le programme de 5^{ème} comme cela apparaît dans le chapeau introductif et, même si, dans la 2^{ème} partie, c'est « développement » qui apparaît le plus souvent dans le libellé, il ne faut pas perdre de vue le « durable »

Il nous faut commencer par un petit rappel autour du concept de manière générale (où nous n'allons pas entrer dans un distinguo concept, notion, notion intégratrice...). Par commodité nous allons fragmenter cela en plusieurs points :

- Il y a, pour nombre de didacticiens, des concepts savants et des concepts scolaires (qui ne sont en général pas une simple transposition à l'identique du concept savant en le simplifiant mais plutôt une recomposition adaptée aux élèves, au niveau de classe...)

- Un peu de vocabulaire : Concepts-attributs-situations correspondant à ce concept..

Pour faire simple (mille excuses aux spécialistes) :

Un concept a un nom souvent parfois appelé signifiant. Ex démocratie, totalitarisme, développement durable, mondialisation

Il a des attributs, c'est-à-dire des grands éléments qui en relèvent et le caractérisent. Ex. Pour la démocratie (liste non exhaustive) : respect des libertés fondamentales, élections libres, pluripartisme, séparation des pouvoirs... Pour le développement durable, c'est moins simple, nous y reviendrons.

Il y a des « situations qui correspondent à ce concept ». Ex. Tel ou tel pays ou gouvernement démocratique ou encore Allemagne nazie ou URSS de Staline pour totalitarisme.

- Qui dit concept dit progression.

Il ne suffit pas de définir un concept. Un élève peut connaître une définition par cœur et être incapable de l'utiliser dans une situation où le concept s'applique. Cela signifie donc :

- Une progression nécessaire sur le programme de telle ou telle année voire sur plusieurs années.
- La maîtrise d'un concept s'acquiert progressivement et ce qui en témoigne c'est la capacité à mettre en relation ses attributs et/ou à identifier ce qui en relève dans des situations différentes.
- Les études de cas sont des situations où le concept s'applique et ce sont donc des moyens de construire, de travailler le concept.
- Remarque : plus nous-mêmes maîtrisons un concept et plus nous sommes en mesure de faire des choix judicieux dans la progression (ceci dit, restons humbles dans ce niveau de maîtrise selon les thèmes).
- Quel intérêt y a-t-il à travailler scolairement avec des concepts ?
 - Le concept permet principalement de donner du lien à des éléments qui sans cela pourraient être disparates. C'est un élément de structuration, de cohérence...
 - On peut aborder les éléments essentiels de la construction d'un concept sans faire le tour de toutes les situations où il s'applique.

Si nous travaillons, par exemple, le chapitre pauvreté il n'est pas nécessaire d'étudier tous les pays pour en déterminer les caractéristiques essentielles. Des exemples ou bien études de cas judicieusement choisis permettent de caractériser les attentes du programme par rapport à la pauvreté avant de passer à une mise en perspective.

- Cela veut dire aussi que si l'on se penche avec attention sur le concept de développement durable et ses attributs en liaison avec les différents chapitres du programme il est possible de déterminer une progression qui permette, en plus, de minimiser les effets de l'urgence de la fin d'année.

Expliquons-nous. Si les attributs essentiels que l'on souhaitait aborder dans le cadre de la construction du concept ont été travaillés avant même le dernier ou les deux derniers chapitres de l'année il est moins grave que ceux-ci se trouvent réduits à cause de l'urgence en fin d'année. Moins grave dans le sens où le concept aura déjà vu ses éléments principaux construits (par exemple « enjeux, ressources... » pour ce qui est de la dernière partie du programme).

Ceci n'est pas une invitation à ne pas finir le programme mais bien une incitation à prendre à bras le corps la réflexion sur la progression. Le jeu en vaut largement la chandelle !

Il est temps de revenir plus précisément au concept de développement durable. Commençons par quelques modestes rappels sur ce concept et sa mise en œuvre dans le programme. Ils seront autant d'évidences pour beaucoup mais nous semblent néanmoins importants. Les quelques éléments bibliographiques présentés précédemment permettront à chacun de creuser la question.

- Particularité du développement durable : ce n'est pas un « concept scientifique » fixé et encore moins fixé par les seuls géographes. Il est à la croisée d'approches différentes et cela se retrouve d'ailleurs dans les programmes des différentes matières où il apparaît au collège.

- Il y a le « trèfle » bien sûr (nous y reviendrons à propos de l'utilisation que nous pouvons en faire en classe) et le rapport Brundtland (1987).

- Des dérives sont possibles par rapport à la géographie que ce soit vers le tout environnemental, vers le tout économique... ou le tout social. Attention à ne pas diluer la géographie dans le développement durable mais, au contraire, faisons de la géographie avec le développement durable et de la géographie du développement durable.

- Veillons à ne pas assimiler le développement durable à la seule protection de l'environnement.

- Prenons garde également au catastrophisme qui préside parfois à la couverture médiatique du développement durable. Couverture médiatique à laquelle les élèves sont parfois sensibles mais sans le décryptage, sans la prise de recul que nous pouvons précisément les aider à acquérir.

- Attention à ne pas donner à penser qu'il n'y a qu'un scénario de développement durable possible dans le futur. La prospective n'est ni de la science-fiction ni l'écriture (ou la projection vers) un futur univoque. Il s'agit d'envisager un champ de possibles à partir de données choisies avec pertinence. Cette dimension nous semble, elle aussi, essentielle.

- Enfin, bien sûr, en tant que fonctionnaires de la République notre rôle n'est pas de promouvoir une pensée unique mais de montrer aux élèves qu'il y a des opinions contradictoires. Et c'est là que nos disciplines (on pensera aussi à l'éducation civique) prennent tout leur sens : l'apprentissage du débat démocratique, pour ce type de sujet, doit être au cœur de nos pratiques.

Il y a eu dans certains centres de stages des discussions qui étaient le fruit de visions contradictoires. Il nous semble que le programme offre une latitude permettant à chacun d'éviter de présenter aux élèves une vision caricaturale, étroite ou militante des choses.

Pour conclure en quatre phrases à la formulation un peu abrupte :

- Le développement durable est le concept directeur de tout le programme.
- Il est à construire progressivement
- En y entrant par des études de cas
- En faisant déboucher ces études de cas sur des mises en perspective.

Ceci posé encore faut-il préciser quels sont les attributs du concept (ou les éléments essentiels constitutifs du concept) à travailler sur l'année ? Puis quand, avec quels chapitres, les travailler ?

La réponse n'est pas aisée. Pour être francs, nous avons prévu pour les stages de présenter un « nuage notionnel » autour duquel architecturer la progression mais nous avons renoncé devant les difficultés à établir quelque chose de consensuel... et nous n'étions qu'un petit groupe...

Finalement nous avons montré des exemples d'organigrammes (vous en trouverez trois aux pages suivantes qui ne sont en aucun cas des modèles) qui incluaient les principaux attributs du concept. En montrant ces organigrammes notre but était double :

- présenter des mises en relations possibles des attributs en nous centrant sur l'enseignement du développement durable plus que sur le concept savant on l'a dit mal fixé.
- montrer qu'un certain nombre d'attributs revenaient quel que soit l'auteur de l'organigramme.

En définitive l'essentiel est sans doute là. A chaque enseignant à partir des organigrammes ci-dessous, de sa réflexion personnelle et de ses lectures :

- 1) De définir les attributs qu'il compte travailler sur l'année
- 2) De déterminer ce que les différents chapitres peuvent apporter à la construction de ces attributs et donc du concept
- 3) De choisir en fonction de cela, pour chaque chapitre, ses objectifs, l'étude ou les études de cas les plus pertinentes en fonction de cette réflexion...

Notons que cette année, avec la première mise en œuvre, nous avons parfois (souvent...) été amenés à faire ces liens a posteriori. Avec le recul d'une année cela devrait être un peu moins complexe.

Quatre ultimes remarques ressortent des discussions lors des stages :

- Tout le monde convient qu'il y a des attributs fondamentaux qui se retrouvent dans chaque partie voire thème du programme alors que certains sont plus spécifiques à telle ou telle partie ou thème. L'approche de certains chapitres est particulièrement infléchi par les précisions données par le programme (ex ressources, enjeux ... avec la troisième partie).

- Il ne s'agit pas vouloir tout faire à chaque chapitre. Ainsi dans le tout premier thème du programme il est précisé « l'étude de cas débouche sur une approche de la notion de développement durable ». Il est bien précisé « approche » et donc tout n'est pas à envisager dès le 1^{er} thème !

- L'utilisation du fameux trèfle peut être variée : à aborder dès la fin de la 1^{ère} séquence et à enrichir ensuite pour passer d'un schéma appris à un schéma compris... ou à aborder seulement en fin d'année comme clé de voûte de la construction du concept...

Ce qui est à retenir : il y a plusieurs possibilités à adapter en fonction de ses choix propres et pas une seule « bonne » réponse.

- Tout le monde ne fera pas les mêmes choix. Tout le monde n'aura pas la même progression mais l'important est la cohérence interne de la progression de chacun.

- Au total donc, une fois que chacun a réfléchi sur les attributs du concept de développement durable il ne s'agit surtout pas que tous les attributs soient abordés à

chaque thème mais il serait anormal que tous les attributs jugés essentiels n'aient pas été abordés une fois l'année terminée.

Vous nous objecterez peut-être : mais alors pas de belle progression notionnelle avec les notions ou attributs du concept à étudier chapitre par chapitre ? Eh bien non. Nous l'avons signalé à plusieurs reprises tout le monde ne fait pas les mêmes choix et adopter une progression « clé en main » reviendrait à s'assujettir à tous les choix qu'elle comporte.

Prenons néanmoins un exemple simple avec la partie 2 « des sociétés inégalement développées ». Elle offre plusieurs possibilités.

- Traiter le thème obligatoire « la pauvreté » à la fin en suivant l'ordre du programme ou bien commencer par ce chapitre.

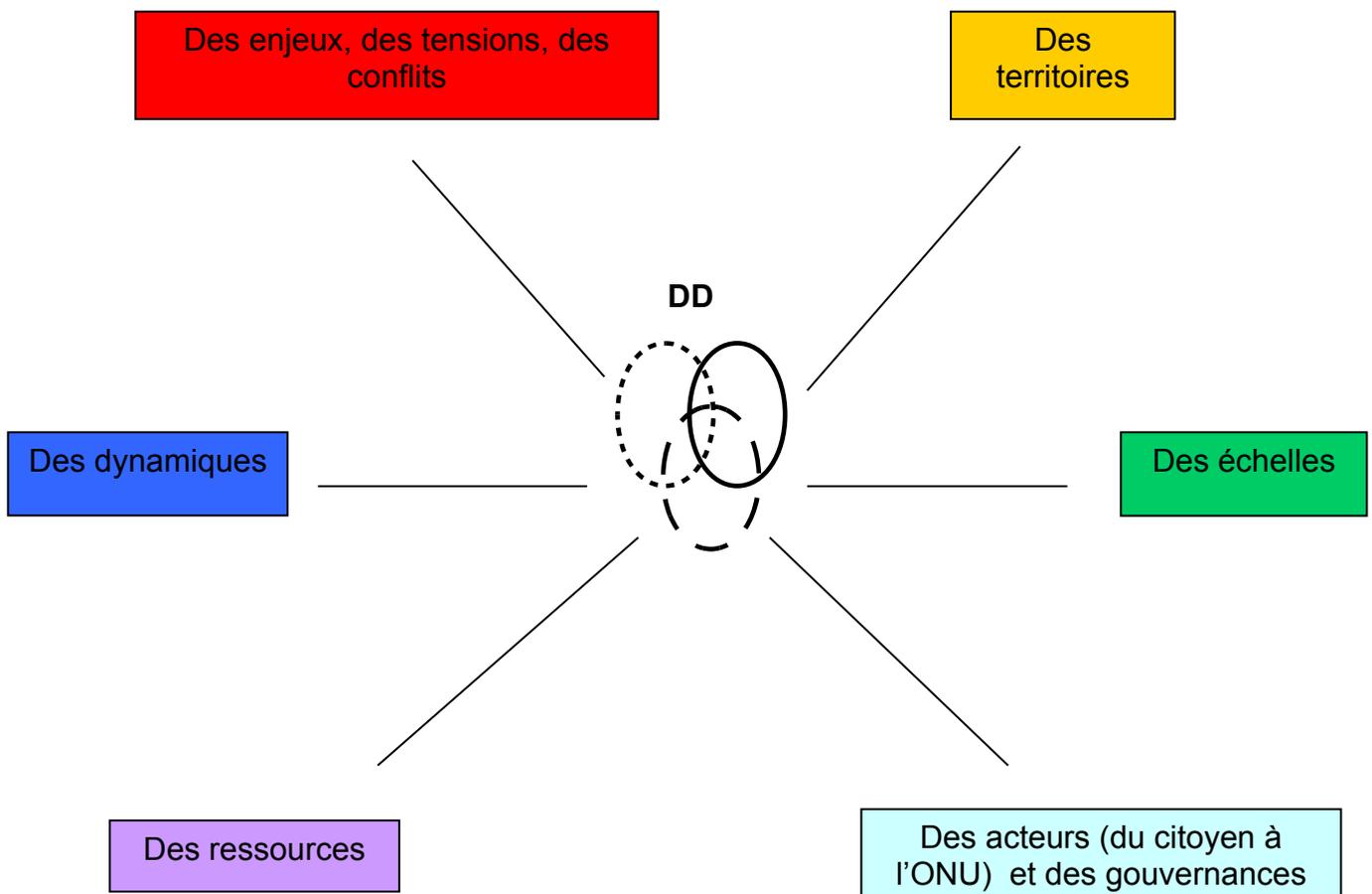
- Il faut également choisir deux des trois thèmes optionnels (alphabétisation, risques, santé).

- Nos choix vont être guidés par les objectifs que l'on détermine et les aspects du concept que l'on souhaite mettre en avant sur cette partie, elle-même intégrée aux choix concernant la totalité du programme.

- Dès lors : « pauvreté + risques + santé » n'est pas meilleur que « santé + risques + pauvreté » ou que « alphabétisation + santé + pauvreté »... Tout est affaire de cohérence interne et cette cohérence résulte des choix précédemment évoqués.

Le développement durable décliné en quelques notions

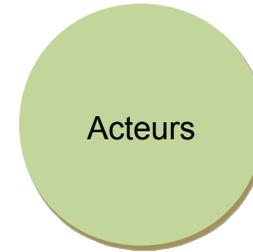
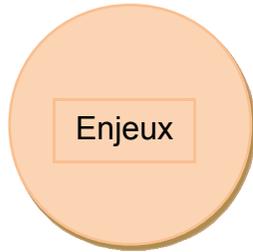
(La liste n'est pas exhaustive et se lit dans le cadre du programme de cinquième)



Programme de géographie de 5^{ème} et développement durable.

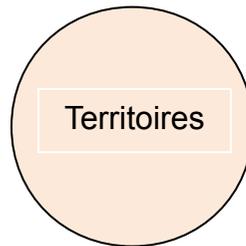
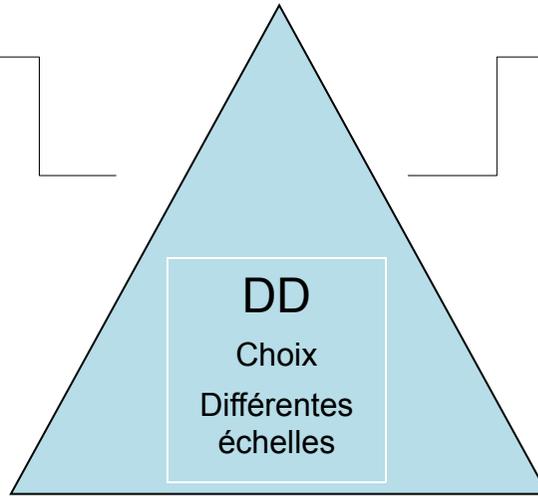
Conflits

Tensions



Citoyens

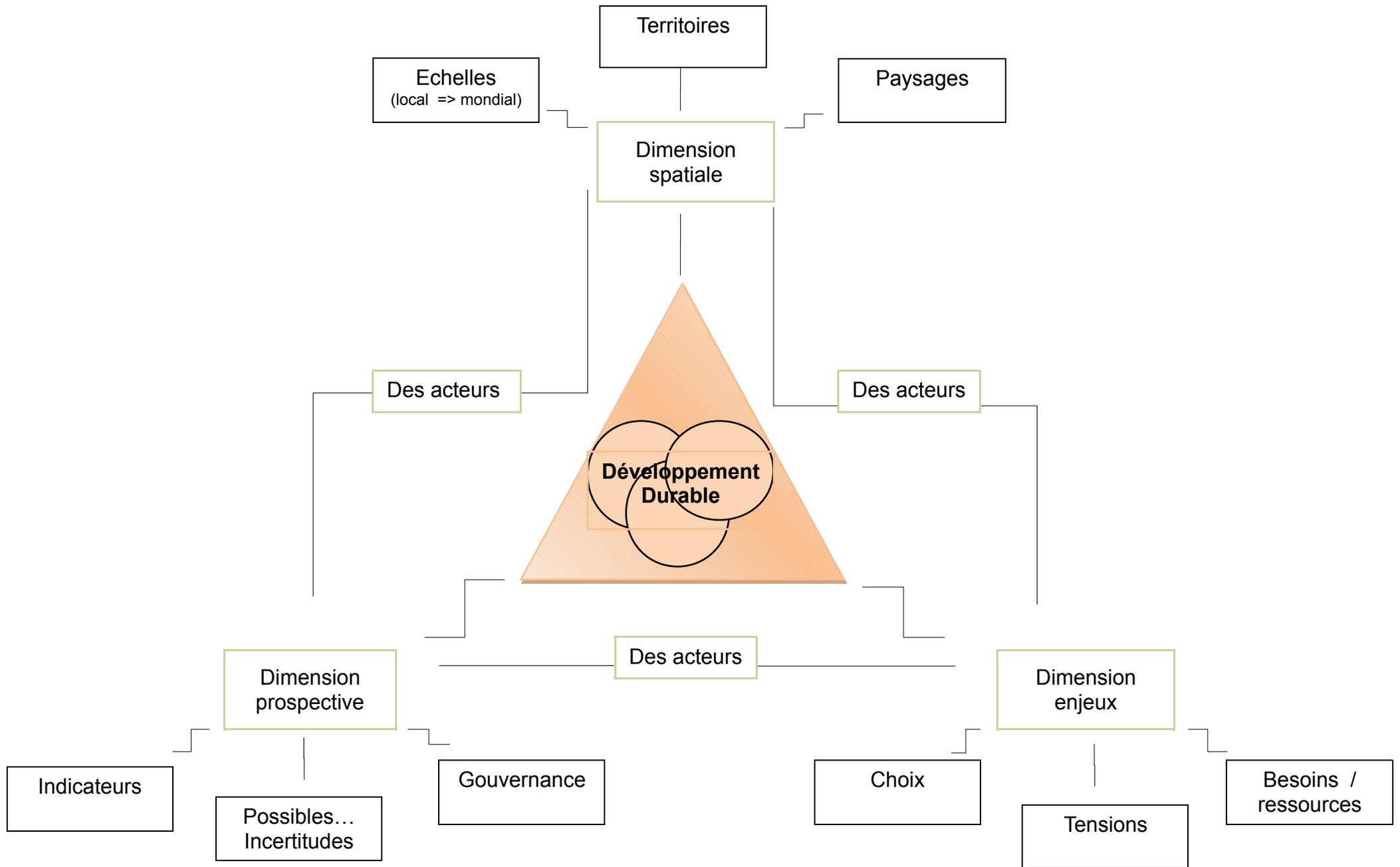
Gouvernance



Paysage

Dynamiques

Programme de géographie de 5^{ème} et développement durable.



Tâche complexe. Mise en activité des élèves.

Pour cette dernière partie de notre présentation générale un certain nombre de remarques s'imposent d'emblée.

Il s'agit d'abord de dissiper toute ambiguïté sur la façon dont nous envisageons la tâche complexe dans le cadre de ce travail sur les programmes de 5ème. En effet, l'expression « tâche complexe » a souvent été employée lors de réunions organisées sur le socle commun et a, parfois, été présentée comme une sorte de panacée permettant, par le biais de son évaluation, de compléter aisément et de manière globale le livret personnel de compétences. Dans le cadre, disons délicat, de la mise en œuvre de l'évaluation puis de la validation des compétences cela a hérisé quelques poils enseignants.

Cela appelle ensuite une précision sur le fait qu'avant d'être présentée dans le cadre que nous venons d'évoquer la tâche complexe existait déjà, comme d'ailleurs la notion de compétences depuis longtemps objet de développements par des chercheurs. Ce n'est pas une création ex nihilo née du socle commun et du LPC. Vous l'avez d'ailleurs déjà rencontrée et pratiquée (nous y reviendrons un peu plus loin). Voici quelques exemples de situation (liste non limitative loin de là) où la tâche complexe a été évoquée en dehors du socle et avant le socle.

- nombre d'articles ou d'ouvrages scientifiques sur le « faire » des élèves, sur le raisonnement, sur la mise en activité des élèves font références ou s'interrogent ou apportent des précisions sur la tâche complexe.

- lors d'un GFA, en ligne sur le site de l'académie de Caen, sur le « raisonnement des élèves en histoire-géographie au collège », un groupe d'enseignants de l'académie avait également abordé cette question.

- enfin des didacticiens, par exemple sur le conflit socio cognitif ou encore la pédagogie par objectif, se sont penchés sur la question.

Nous n'irons pas plus loin, ce n'est pas l'objet ici, il s'agit seulement de montrer que la tâche complexe n'est pas une création du socle voire une « créature du socle » comme nous l'avons entendu une fois, l'expression montrant bien les préventions qui ont pu être engendrées par le contexte d'utilisation récent.

Dès lors, nous avons choisi d'entrer par nos pratiques, par notre quotidien et par la mise en activité des élèves. Lors des stages nous avons organisé tout cela autour d'un tableau qui demande, certes, de s'y arrêter un peu pour une lecture attentive mais dans lequel la grande majorité des collègues nous a dit s'être retrouvée ou plutôt avoir retrouvé ses élèves et ses pratiques.

Concrètement vous trouverez ci-dessous successivement :

- une petite présentation de ce tableau
- le tableau lui-même page suivante
- des éléments facilitant ou explicitant sa lecture puisque vous n'avez pas ici les précisions qui ont été données à l'oral lors des stages
- les conclusions qui en ressortent... et qui seront d'ailleurs également celles de cette partie.

Courte présentation donc pour commencer. Le tableau s'intitule « quelque réflexions à propos de la tâche complexe » mais la mise en activité des élèves et ce qu'ils font en réponse à la tâche demandée est omniprésent.

La tâche c'est, pour faire très simple (pardon aux puristes), ce qui est à faire ; la mise en activité c'est ce que font les élèves et dans quelles conditions ils ont à le faire. Il peut y avoir un écart entre les deux selon le moment de la journée, selon les élèves, leur motivation, leur implication et donc selon le sens qui est donné aux activités proposées (ou selon qu'elles font plus ou moins sens pour eux)... On le voit bien, il y a derrière tout cela des éléments essentiels de pédagogie et/ou de didactique mais l'objet n'est pas ici de les développer.

Précisions également que « complexe » ne veut pas forcément dire « compliqué » au sens de difficile. Complexe est ici lié à l'association, à l'interaction entre des paramètres différents ; avec ce sens là, une tâche complexe peut être moins difficile qu'un simple prélèvement d'information à partir d'un texte au vocabulaire abscons pour un élève. Avec ce sens là, une tâche complexe n'est pas (surtout pas !) à réserver aux seuls « bons élèves ».

Quelques réflexions à propos de « tâche complexe ».

Tâche Complexe

Tâche (ce qui est à faire) / activités (ce que font les élèves).

Tâche complexe, théoriquement, envisage plusieurs apprentissages et va plus loin qu'une simple mise en activité.

Ici, complexe ne veut pas dire compliqué (au sens de difficile).

Choix fait d'entrer par les phases d'un cours.

Dans le domaine du prélèvement d'informations

Dans le domaine du traitement d'informations

Dans le domaine de la communication d'informations

Il y a un triple curseur à envisager dans la complexité :

A l'intérieur de chacun des trois domaines (voir plus loin).

Dans ce qui relève du « traitement » l'élève est toujours dans quelque chose de complexe.

Quand deux domaines, voire les trois s'ajoutent (ce qui est souvent le cas) la complexité s'en trouve augmentée.

NB. Il y a même un quatrième curseur, différent, lié à l'hétérogénéité des élèves.

Précisions...

Réaliser des activités correspondant à une tâche complexe suppose de mobiliser des connaissances personnelles ou bien prélevées (/ documents le plus souvent).

« Prélever des infos dans un texte », par exemple, peut-être une tâche complexe selon le questionnement et selon que la réponse figure de manière explicite ou non... Un questionnement très démultiplié et à réponse unique dans un texte court ne nous semble pas vraiment relever de la tâche complexe.

Précisions...

C'est par excellence le domaine de la tâche complexe, amenant les élèves à : Comparer, hiérarchiser, mettre en perspective, généraliser, passer du particulier au général...

Tout cela suppose du « raisonnement » et cela induit systématiquement des activités qui nécessitent analyse et synthèse.

Il s'agit de produire du « nouveau » « organisé » à partir d'éléments déjà connus ou qui viennent d'être découverts.

Précisions...

Il y a une très grande variabilité selon le type de communication des informations attendu des élèves. Exemples :

- Ecrit /oral
- Forme plus ou moins normée (texte « libre », paragraphe argumenté...)
- Conditions de production (individuelle, collective, avec écrit intermédiaire, à la maison, en classe, en contrôle ...)
- Destinataire : soi-même, un petit groupe, ses pairs, l'enseignant...

La simple copie du cours n'est pas une tâche complexe au sens où nous l'entendons ici...

Quelques conclusions sur ce que nous faisons déjà en H-G- Ed civique.

Selon les situations de cours (ou d'évaluation) nous mettons bien nos élèves en activité en fonction de tâches plus ou moins complexes...

Ces tâches complexes sont particulièrement intéressantes pour faire de l'HG stimulante (situations problèmes, mise en perspective...).

On trouve des éléments récurrents pour réaliser les activités correspondant à des tâches complexes : mobiliser des connaissances et/ou prélever des infos, capacité à utiliser ces connaissances mais aussi des attitudes (implication, écoute, autonomie, curiosité, respect de règles...). Ils sont d'ailleurs aussi présents dans nos programmes.

Dans nos fiches de révisions apparaissent souvent les expressions : tu devras connaître... Tu seras capable de...

Et du côté du socle...

~~En étant caricatural : l'institution pour diverses raisons a mis la validation en avant => pour éviter une usine à gaz par items, les « domaines » sont visés et mis en relation avec des tâches complexes (disciplinaires ou pluridisciplinaires) avec des activités permettant d'évaluer les compétences au sens (connaissances -capacités - attitudes). L'évaluation dans son aspect technique, saisie ... est une autre question~~
Le socle propose des items et/ou des domaines correspondant à ces connaissances, capacités, attitudes, combinées ou non.

Et nous, donc, en HG...

Nous utilisons déjà des tâches complexes mais avec, souvent, de l'implicite : en explicitant nous retrouverons des éléments du socle dans ce que nous faisons déjà.

On peut aussi envisager (et évaluer) des activités spécifiques en fonction de telle ou telle capacité... Pas seulement parce que c'est dans le socle mais parce que cela permet d'aider nos élèves à progresser.

Reprenons ce tableau en fonction du codage couleur qui a été adopté afin de développer et de préciser un peu pour qu'il ne soit pas trop complexe... enfin, compliqué...

 En violet-mauve (selon votre acuité visuelle et la définition de votre écran).
Nous passons rapidement car vous y retrouvez ce qui vient d'être écrit.

 En bleu pâle.

Comme nous l'avons dit nous entrons par les pratiques quotidiennes. Dans toute séance ou séquence, selon les cas, on retrouve les trois phases qui apparaissent ici.

 En bleu plus foncé.

- Verticalement. Nous avons vu que le mot « complexe » était polysémique. Vous retrouvez le fait que certaines activités relèvent quasi obligatoirement de la tâche complexe mais qu'il peut aussi y avoir un degré de complexité plus ou moins important.

- Horizontalement. Un certain nombre de précisions sont données qui permettent de mieux caractériser chacune de nos trois entrées et la place qu'y occupe la tâche complexe.

Au-delà de ces informations, nous touchons là à une dimension essentielle de la mise en activité des élèves.

Il ne suffit pas qu'un élève soit bien sagement en train de faire quelque chose pour qu'il y ait une « réelle mise en activité ». Nous voulons dire par là que certaines activités peuvent être considérées comme de faible mobilisation intellectuelle (on trouve aussi l'expression « basse tension intellectuelle ») alors que d'autres, au contraire, suscitent ou supposent une bien plus forte mobilisation intellectuelle des élèves.

Caricaturons. Sur le temps d'une séance :

- Premier cas : un élève se voit proposer de prélever des informations figurant explicitement dans un document à partir d'une succession de petites questions puis il y a correction de chacune de ces questions (d'ailleurs parfois il a gommé sa propre réponse dans l'attente de la « bonne réponse » donnée par le professeur ou un autre élève) ; cela prend plus de la moitié du cours. Puis le professeur tire les enseignements de ces réponses (le professeur relie, compare, met en perspective). Enfin l'élève copie la trace écrite (celle de l'enseignant) ; cela prend un temps certain en 5^{ème}.

- Deuxième cas : un élève prélève quelques informations dans un document puis est invité, après une rapide correction visant à dissiper les éventuels contresens, à mettre en relation les informations prélevées, à les comparer, à les hiérarchiser (et s'il a fini en avance il commence, après que l'enseignant a validé cette étape, à rédiger les bases de ce qu'il est important de retenir sur le sujet traité). Ensuite une phase de négociation détermine, à partir de la production d'un élève (si on peut la vidéoprojecter c'est l'idéal), la trace écrite adoptée par la classe. Comme cela a pris du temps (et il en faut quand cela émane réellement des élèves) il est possible que cette trace écrite (encore une fois adoptée collectivement) soit distribuée par l'enseignement au début du cours suivant.

Nous entendons déjà les objections, cela ne se déroule jamais comme dans le premier cas !!! Certes, mais, nous l'avons dit, nous caricaturons. Eh bien, si l'on compare les deux cas, il y a un énorme écart en termes de mise en activité des élèves et en termes de réflexion attendue de l'élève.

Dans le premier cas l'élève est, certes, au travail sur son document, participe à la correction, est attentif à la mise en perspective de l'enseignant et copie avec application... On peut avoir l'impression qu'il a été très actif mais il n'en demeure pas moins que ses capacités sont beaucoup moins sollicitées que dans le deuxième cas.

Ultime remarque sur ce point. Après l'époque cours magistral, le dialogué a été un « progrès » ; puis la fiche d'activité destinée à l'élève a permis de mettre l'élève au travail individuellement et pas seulement dans le cadre du dialogue enseignant-quelques élèves. Mais depuis quelques années certaines voix (officielles ou non) s'élèvent pour pointer certaines dérives de la fiche d'activité si elle se résume à une série de questions sans prise de recul, sans invitation à réfléchir sur l'intérêt du document et sur le pourquoi de son utilisation dans le cours où il est étudié.

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de prôner une seule manière de faire avec la dérive de standardisation que l'on imagine. Simplement, quelle que soit la mise en activité envisagée, veillons bien à ce que l'élève soit vraiment mis le plus possible en position de dépasser le simple prélèvement des informations pour aller vers leur traitement puis la communication du résultat de ce traitement. Nous vous renvoyons également, sur ce sujet, à ce qui a été écrit l'an passé sur le récit des élèves et sur l'utilisation des écrits intermédiaires.

 En vert soutenu.

L'objet de cette partie du tableau est bien d'affirmer que dans leurs cours les professeurs d'histoire-géographie-éducation-civique proposent déjà des tâches complexes à leurs élèves. Lors des stages c'est un point sur lequel il y a volontiers eu consensus.

Permettez-nous alors d'en tirer quelques conclusions :

- La tâche complexe et la vraie mise en activité des élèves ne sont donc pas une nouveauté liée au socle commun ou au LPC. Dans ce domaine, ces derniers apparaissent finalement plus comme une incitation qui conforte nos pratiques.
- Le souci de faire travailler nos élèves en sollicitant leurs capacités à lire, écrire, raconter, expliquer... n'est pas né du seul socle ou de l'apparition en toutes lettres des dites capacités dans nos programmes.
- Le fait de demander aux élèves de mettre en relation leurs connaissances, leurs capacités, d'avoir telle ou telle attitude (tiens, connaissances + capacité + attitude = compétence) et de transférer cela à des situations nouvelles. Le fait de chercher à amener nos élèves vers plus d'autonomie intellectuelle, de les amener à être capables de raisonner par eux-mêmes, à mettre en relation ce qu'ils savent et ce qu'ils découvrent, à prendre du recul, à faire preuve d'esprit critique.... Tout cela nous le travaillions déjà.

Nous n'allons pas chercher à en rajouter à toute force. Un certain nombre d'éléments qui sont dans les programmes actuels (capacités...) ou dans le socle (compétences...) correspondent à une formalisation de pratiques qui préexistaient chez nombre d'entre nous.

Ne voyez pas là un esprit polémique mais si révolution il y a avec le socle commun et le LPC elle ne nous semble pas être, principalement, là mais, surtout, ailleurs avec l'évaluation par compétences mais ceci est un autre sujet.

 En vert pâle.

Emportés par notre élan nous avons en partie abordé le contenu de cette dernière partie du tableau.

Nous y avons distingué « et nous donc en histoire géographie » où nous évoquons en grande partie ce qui vient d'être dit. Ajoutons cependant que, si nous mettons tous nos élèves face à des activités de type complexe, c'est parfois fait implicitement et que tout le monde gagne à ce que ce soit plus explicite. Les enseignants pour la construction de leurs cours en adéquation avec des programmes qui y invitent expressément ; les élèves pour que ce que l'on attend d'eux soit bien précisé et que cela aide à donner plus de sens encore à la mise en activité.

Il y a enfin une réflexion à mener ou poursuivre sur ce que l'on attend des élèves en termes de capacités et sur les activités qui permettent de les travailler.

Avec « et du côté du socle » nous revenons sur le fait que nos pratiques - utilisant déjà les tâches complexes, les capacités, les compétences - ne sont pas antinomiques avec les compétences et domaines du socle commun. Dans les stages ce n'est d'ailleurs pas cette affirmation qui cristallisait des crispations mais bien l'entrée institutionnelle par la validation ; à encore ce n'est pas ici le lieu de s'étendre sur cette question.

Au total quelques éléments forts nous semblent à retenir :

- Nous faisons déjà régulièrement travailler nos élèves sur des tâches complexes dans nos cours. Nous gagnerons cependant à identifier bien clairement à quels moments les élèves sont ainsi mis en activité de « haute tension intellectuelle » (rien d'inaccessible pour nos élèves derrière cette expression qui ne doit pas rebuter). De ce fait le cours pourra être mieux encore centré sur ces temps forts de raisonnement. Cela donne des activités particulièrement

intéressantes pour faire une l'histoire-géographie stimulante et souvent motivantes pour les élèves (que l'on songe par exemple à l'intérêt des situations problèmes ou, dans le domaine de la communication, à la réalisation d'une présentation multimédia ...).

- Poursuivons notre réflexion en termes de capacités, de manière de les travailler progressivement et de les évaluer.
- Tout cela amène un rééquilibrage des cours en faveur de la phase de traitement de l'information et en faveur des productions écrites et orales des élèves.
- Enfin ces réflexions, centrées sur nos pratiques, mettront forcément en évidence qu'il y a des liens logiques avec le socle dans ce que nous faisons déjà. Identifier clairement ces liens nous semble de nature à favoriser l'entrée concrète dans les compétences du socle.

Conclusion

Les trois entrées principales retenues : programmation avec choix judicieux des exemples offerts par le programme / progression / tâche complexe-mise en activité des élèves nous semblent contribuer à une meilleure mise en œuvre des programmes en termes de faisabilité (cohérence interne, gestion du temps...) ; d'activités stimulantes pour les élèves ; de pistes de réflexion personnelle pour les enseignants. C'était du moins notre souhait au départ et nous espérons avoir, au moins partiellement, atteint ces objectifs.

Cette partie introductive a abordé beaucoup de domaines sans forcément développer des exemples précis. Celle consacrée à l'étude par chapitre sera essentiellement consacrée à des pistes de mise en œuvre avec une courte réflexion sur chaque thème suivie par les liens vers des grilles de présentations de séquences elles aussi en ligne sur le site de l'académie.

Précisons que, par souci de simplicité, nous nous sommes tenus à une certaine homogénéité formelle d'un thème à l'autre (regroupés par discipline). C'est aussi le cas avec la forme des grilles.

Rappelons enfin une dernière fois que les exemples proposés sont des pistes de réflexion à s'approprier et adapter, si on le souhaite, en fonction de ses propres pratiques. Leur présence dans cette présentation, quel qu'en soit l'auteur, n'en fait en aucun cas des modèles.