

SOMMAIRE

Préface	5
Introduction	7
Partie I - Démarche	9
1. Pourquoi évaluer ?	10
2. Les formes d'évaluation : l'évaluation est au cœur des apprentissages	10
3. À quelles occasions évaluer des compétences en histoire, géographie ou éducation civique ?	12
4. La méthode retenue, un exemple mais pas un modèle	12
5. Construction des capacités dans le programme de 6 ^e	16
6. La plus-value pour les élèves	21
Partie II - Évaluations	23
Histoire	27
1. L'Orient ancien	29
2. La civilisation grecque	39
3. Rome	65
4. Les débuts du judaïsme et du christianisme	79
5. Les empires chrétiens du haut Moyen Âge	87
Géographie	95
1. Mon espace proche : paysages et territoire	97
2. Où sont les hommes sur la Terre ?	111
3. Habiter la ville	123
4. Habiter le monde rural	133
5. Habiter les littoraux	141
6. Habiter des espaces à fortes contraintes	155
Éducation civique	167
1. Le collégien	169
2. L'enfant	179
3. L'habitant	185
Sources et crédits	191

Partie I

Démarche

1. Pourquoi évaluer ?

L'évaluation est au cœur du système éducatif, elle répond à quatre exigences.

• **Une exigence institutionnelle** : il s'agit d'abord de rendre compte à la nation. Il s'agit de la légitimité de l'école, il faut mesurer les acquis et éventuellement mesurer les progrès. L'école est nationale, il est donc essentiel de dire ce que font les enfants et de justifier le budget consacré par la nation.

• **Une exigence sociale** : les parents, acteurs importants du système, attendent ces évaluations pour savoir où en sont leurs enfants : quels progrès réalisés ou à venir ?

• **Une exigence personnelle** : enfin les enfants, eux aussi, attendent ces évaluations. Il s'agit de leur montrer leurs acquis et le chemin qu'ils doivent suivre. Il peut être intéressant d'expliquer le « travail de l'élève » : avant, je savais faire ceci, aujourd'hui j'ai appris, plus tard j'apprendrai... C'est ainsi que l'on pourra impliquer l'enfant dans son évaluation, lui faire comprendre que l'évaluation n'est pas une punition mais un moyen de valoriser ses acquis et ses progrès, le placer dans un processus de réussite et le sortir de la fatalité de l'échec.

• **Une exigence pédagogique** : pour l'enseignant, l'évaluation est au cœur de sa pratique, on ne peut pas enseigner sans vérifier les acquis des élèves. C'est aussi le moment d'identifier le décalage avec les résultats attendus et donc de proposer des aides ou des remédiations.

Ainsi, en rendant compte, on change le regard sur l'évaluation « couperet » et on permet une meilleure réussite de tous.

Sans construire une « usine à gaz », il peut être utile de donner quelques repères pour l'équipe disciplinaire de l'établissement :

- échanger autour des acquis ;
- mutualiser les exercices ;
- garder trace pour se donner des indicateurs en fonction des objectifs que l'on s'est fixés ;
- communiquer avec lisibilité.

2. Les formes d'évaluation : l'évaluation est au cœur des apprentissages

Tout enseignement doit être évalué pour faire un bilan à un moment, adapter les exigences en cours de formation. La littérature sur ce point est très abondante, ce n'est pas le lieu ici de reprendre tous les travaux des chercheurs sur la mémoire, les formes d'évaluation, la docimologie etc. Ces travaux sont abordés en formation initiale dans le cadre de la préparation des concours de recrutement.

On rappelle rapidement quelques situations d'évaluation. En début d'apprentissage, par exemple à l'entrée au collège, on pourrait imaginer *une évaluation diagnostique* pour faire le point sur les besoins des élèves par rapport aux grands repères du temps et de l'espace. Il n'est pas question de recréer un examen d'entrée en 6^e, mais il peut parfois être utile de faire le point dans le cadre d'un projet particulier de continuité entre les cycles ou un autre projet dans le cadre de la liaison école/collège.

La situation la plus répandue correspond à *l'évaluation sommative* en fin de chapitre qui reprend les différents points abordés lors des leçons précédentes. Les élèves sont prévenus, ils ont eu parfois une fiche d'objectifs qui leur permet de se préparer et réussir l'évaluation. Le plus souvent, les élèves répondent à des questions portant sur des définitions, des repères et un ou deux documents accompagnés de questions (relevé d'informations, explicitation du vocabulaire) qui permettent de vérifier des savoir-faire ou capacités. Parfois une petite interrogation sur deux ou trois définitions ou repères peut donner lieu à une vérification des acquis pour des chapitres plus longs, c'est une évaluation sommative ponctuelle.

Une troisième forme se met en place : *l'évaluation par tâche complexe*. Cette dernière forme est souvent associée à l'évaluation par compétences. On peut la rapprocher de l'évaluation formative. Il s'agit de mettre l'élève face à une situation inédite qui doit lui permettre de réfléchir sur ses connaissances afin de choisir celles qui lui permettront de faire face à cette situation, il devra également choisir la démarche à mettre en œuvre. En histoire, géographie et éducation civique, la situation inédite se retrouve fréquemment, comme le précisent les fiches du vade-mecum des capacités en histoire, géographie et éducation civique :

« La connaissance d'un sujet donné est une combinaison de repères, de savoirs factuels, de savoir-faire, de mise en perspective intellectuelle et de communication adaptée pour pouvoir en faire état, voire la partager. En histoire géographie éducation civique, toute situation d'apprentissage relève de ce que l'on appelle une "tâche complexe" :

- plusieurs capacités sont le plus souvent associées pour réaliser un travail ;
- des connaissances doivent nécessairement être mobilisées ;
- des attitudes, des habitudes intellectuelles, doivent être favorisées (la curiosité, le questionnement de la réalité, la recherche de l'autonomie, l'esprit d'initiative, l'ouverture au monde, etc.).

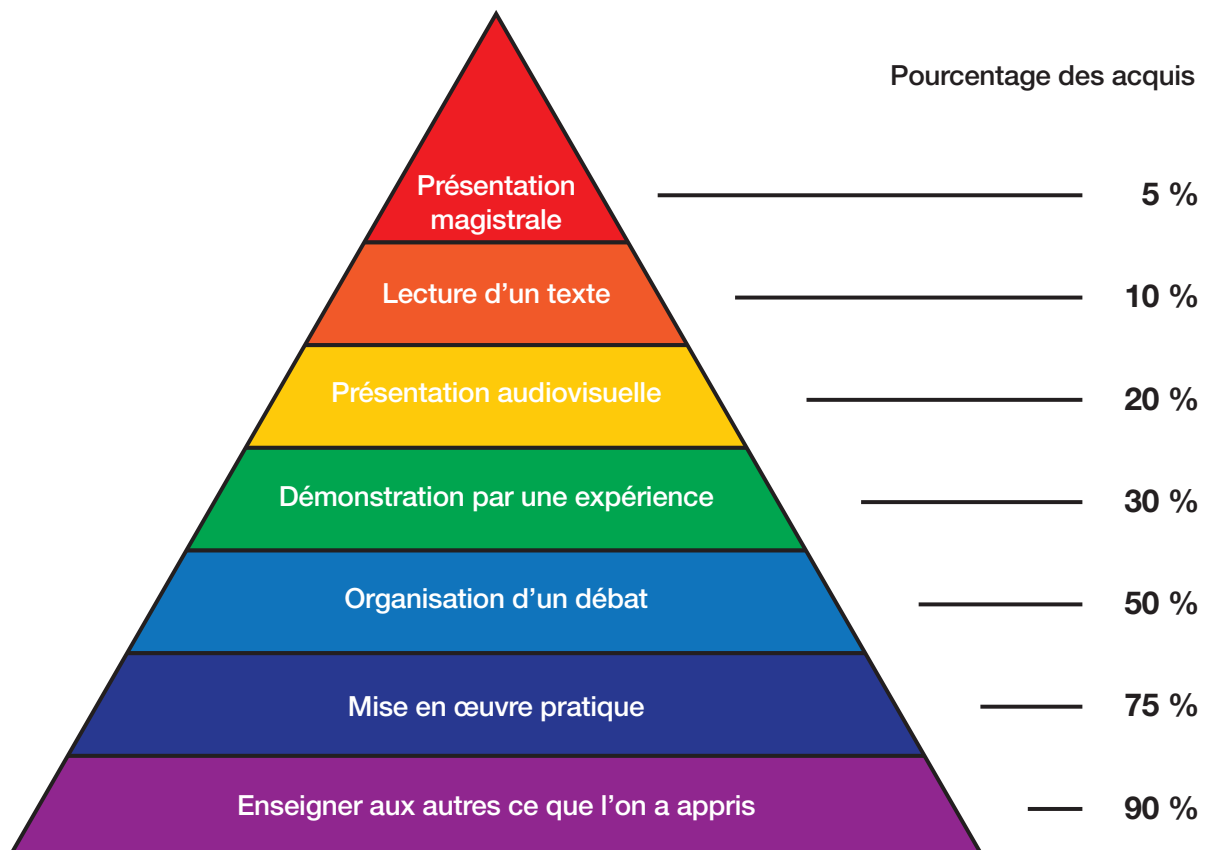
Pour autant, il est possible au professeur de cibler une capacité et de la mettre en exergue de façon explicite pour les élèves, en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation. »

La dernière phrase est importante car dans certaines situations d'apprentissage – étude de cas en géographie, entrée dans le thème en histoire – la tâche complexe a toute sa place et permet une autre façon de faire travailler les élèves et de construire une situation d'apprentissage efficace.

Enfin se pose le problème de la notation. La note fait partie de la culture française et est systématiquement associée à l'évaluation. Lorsque l'expérimentation du socle commun s'est mise en place, certains établissements se sont lancés dans une expérimentation de classe sans note, mais les formes d'évaluation n'ont pas pour autant été transformées. Déjà lors de la réforme Haby du « collège unique » en 1976, des équipes avaient fait disparaître les notes au profit de niveaux mais là encore sans modifier les pratiques d'évaluation.

Les exemples qui sont proposés ne révolutionnent pas le système ! Ils tentent de faire évoluer le regard des différents acteurs sur l'évaluation : élèves, parents et professeurs. Surtout, ce travail veut montrer le lien entre évaluation et situation d'apprentissage. Une présentation d'un travail de recherche aux États-Unis (Université du Maine), nous a interpellés. Les chercheurs ont proposé le résultat de leur travail sous la forme d'une pyramide.

Il s'avère que les acquis sont plus importants dans une situation de démonstration ou d'explication de sa démarche, ce qui correspond aux exercices proposés dans une tâche complexe. La mise en commun des hypothèses lors de la correction apparaît comme un moment clé pour la construction des acquis ; la mise en situation de recherche au cœur de la démarche est un autre moment primordial. Cependant, il faut souligner que tout ne peut pas se faire avec cette démarche. Le professeur, en construisant son projet pédagogique, choisira la démarche qui lui semble la plus adaptée en fonction des objectifs poursuivis dans sa séquence ou sa séance. Comme un peintre choisit ses couleurs pour réaliser son œuvre, c'est là sa liberté pédagogique. Nous retrouvons donc le lien étroit entre évaluation et apprentissages : évaluer par compétences nécessite de construire des situations d'apprentissage qui les mettent en avant et donc les explicitent. L'évaluation donne du sens aux apprentissages et prend sens pour les élèves.



La pyramide des apprentissages

3. À quelles occasions évaluer des compétences en histoire, géographie ou éducation civique ?

L'évaluation est la tâche pédagogique centrale dans la mise en place d'un apprentissage. Elle peut se situer à différents moments et dans différentes situations de classe. L'ensemble des informations collectées permet d'accumuler des renseignements pour l'évaluation des compétences.

Lors d'un bilan trimestriel (participation orale, conduite, organisation, cahier)

Situation de classe

- Participation orale :
 - lecture d'un texte à voix haute ;
 - Réponse à des questions sur un document.
- Copie du cours sur le cahier.
- Conduite.
- Fait d'être silencieux.

Lors de moments de mise en activité spécifique

Situation de classe

- Débat.
- Travail de groupe.
- CNRD ou autre concours (avec l'appui du professeur documentaliste).
- Travail en salle informatique.

Dans tout contrôle de connaissances

Situation de classe

- Orthographe et expression de la copie.
- Réponse aux questions.
- Réponse aux questions bonus.
- Autocorrection.

Dans les évaluations type brevet

Situation de classe

- Orthographe et expression de la copie.
- Réponse organisée à une question.
- Tâche cartographique.
- Contextualisation d'un repère historique.

Dans des évaluations sommatives après avoir fini un chapitre

Cf. évaluations.

Dans des évaluations dites « par tâche complexe »

Cf. tâches complexes.

4. La méthode retenue, un exemple mais pas un modèle

Les auteurs ont voulu rassembler ici deux situations d'évaluation possibles mais qui sont, nous insistons, des exemples et non des modèles. L'idée est que les enseignants les utilisent comme point de départ et les adaptent à leur propre situation pédagogique.

Les fiches d'évaluation correspondent à une évaluation en fin de chapitre (plutôt sommative) mais, pour permettre le recueil d'informations dans le cadre d'une validation future, ces fiches renvoient à des grandes capacités. Ainsi le travail des enseignants dans la durée s'en trouve facilité.

Les fiches « tâche complexe » proposent une situation pédagogique inédite qui permet d'évaluer un ensemble d'acquis (connaissances, capacités et attitudes). Pour permettre la réussite de tous les élèves, un ensemble d'aides (boîte à outils) est proposé et fourni à la demande aux élèves au fur et à mesure de leur travail. Ainsi la tâche est-elle

réalisée mais les connaissances et capacités correspondant aux aides données ne sont pas considérées comme acquises. Le but recherché est d'éviter le blocage en cours d'exercice et la remise d'une copie blanche.

Cette publication a pour objectif de montrer que l'approche par compétences ne va pas à l'encontre des démarches mises en œuvre habituellement dans nos disciplines. Cette approche contribue à donner plus de sens aux savoirs, à mettre les élèves en situation d'apprentissage en leur donnant des points de repère clairs grâce à la lisibilité des consignes et des aides éventuelles, pour les faire réussir. Les critères de réussite sont explicités pour rendre transparente l'évaluation. Cette démarche correspond aux préconisations de la mise en œuvre du socle, cf. *Repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences* :

« Fiche 3 : Une tâche complexe, qui n'est pas un empilement de microcompétences, peut conduire à l'évaluation de plusieurs items impliqués dans la tâche, mais pas obligatoirement de tous. »

« Fiche 5 : Le livret de compétences appartient à l'élève, il convient donc de l'impliquer afin qu'il en comprenne le fonctionnement, l'intérêt et les enjeux [...]. Chaque professeur définit les items qui feront l'objet d'une évaluation. Il peut alors, pour ses élèves, les expliciter, les reformuler et aussi préciser les critères de réussite. Ainsi, l'élève connaît clairement les attendus et identifie les tâches associées. »

On peut considérer qu'il y a trois niveaux de réussite :

- **savoir exécuter** ou respecter des « procédures » ;
- **savoir choisir**, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue ;
- **savoir choisir et combiner**, parmi les procédures qu'on connaît, celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue ou complexe.

La démarche s'appuie sur les fiches du vade-mecum cité plus haut. Une fiche de travail, pour les élèves, est proposée pour chaque thème. En début d'année, la démarche est expliquée à la classe et présentée aux familles lors des rencontres de rentrée. Chaque capacité est « traduite » en termes simples pour les élèves. La structure de cette fiche est reprise et explicitée en page suivante.

FICHE DE TRAVAIL ET DE REVISIONS

Cette fiche, bâtie sur le même modèle en histoire, géographie, éducation civique, doit être consultée avant chaque évaluation : c'est d'après elle que le professeur la prépare ! Tu peux la montrer à tes parents ou à un autre adulte pour qu'ils t'aident dans tes révisions.

Le sens de ce chapitre est de...

Je dois être capable, en utilisant les connaissances et les capacités acquises de : dans cette fiche on te donne la liste de ce que tu dois apprendre durant ton année de 6^e grâce au programme étudié.

Tout ne peut pas être évalué lors d'un seul devoir.

Les principales connaissances et les capacités attendues se rapportent toujours à des verbes :

▶ **Connaître** : des définitions, des repères historiques (dates) ou géographiques (lieux), etc. Il ne suffit pas de les apprendre par cœur, il faut aussi savoir les utiliser.

▶ **Décrire** : c'est dire « comment c'est » à partir de ce que l'on voit, de ce que l'on sait.

▶ **Identifier** : il s'agit de reconnaître et de nommer.

▶ **Expliquer** : il faut donner les raisons qui ont entraîné un fait.

▶ **Raconter** : on précise (en rédigeant au présent) « Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? ... » en ne donnant que des éléments confirmés par les historiens (on n'invente pas).

▶ **Caractériser** : on doit donner les caractéristiques, c'est-à-dire les particularités.

▶ **Localiser/situer** : on doit dire quand cela se passe, dans quelle civilisation, où cela se trouve dans le monde, savoir le placer sur une frise chronologique, sur une carte, sur un plan.

▶ **Réaliser un croquis simple** : on représente un paysage, un territoire en se limitant aux grandes lignes.

▶ **Lire et comprendre un document** : on donne sa nature, son idée essentielle, on y prélève des informations pour répondre à des questions, on le compare à ses connaissances, à d'autres documents. Lorsque c'est une carte : on connaît la fonction d'une légende et les éléments du langage cartographique (figurés, codes couleurs).

Pour compléter les définitions des capacités nous invitons les enseignants à reprendre les fiches du vade-mecum citées plus haut ¹. Les verbes des capacités « travail en équipe disciplinaire » peuvent être utilisés pour élaborer le projet disciplinaire et établir la progressivité des apprentissages, dans la liaison avec l'école et le lycée (cf. le tableau des capacités et méthodes en introduction des programmes de toutes les séries générales et technologiques du lycée).

Une progressivité des capacités par type d'exercice peut être construite sur l'année comme le tableau suivant le propose. Elle sera enrichie en 5^e, 4^e et 3^e.

6 ^e	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
Récit	<p>Phase 1 : à partir d'un récit écrit ou oral fourni par l'enseignant, faire repérer en les surlignant les différents éléments qui le constituent.</p> <p>Phase 2 : à partir d'un document, énoncer à l'oral un propos ordonné, témoignant d'une progression logique du récit.</p>	<p>Phase 3 : à partir d'un récit oral de l'enseignant, accompagné de mots-clés écrits au tableau, faire une courte restitution écrite en respectant les règles élémentaires de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation.</p> <p>Phase 4 : à partir d'un corpus documentaire avec questions (les documents et les questions sont dans l'ordre) construire un récit pour raconter la vie d'un personnage ou un événement en respectant les règles élémentaires de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation.</p>	<p>Phase 5 : reprendre la phase 4 avec les documents dans le désordre.</p> <p>Phase 6 : reprendre la phase 5 sans les questions ; éléments attendus dans ce récit autonome : qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? etc.</p>

1. Référence : vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique.

6 ^e		1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
Étude de documents		<p>Phase 1 : description, guidée par des questions précises de l'enseignant, de documents iconographiques et de paysages à l'écrit ou à l'oral, à l'aide de phrases simples mais bien construites.</p> <p>Phase 2 : pareil que la phase 1 avec une description autonome.</p> <p>Phase 3 : pareil que la phase 2 avec une description ordonnée et hiérarchisée.</p> <p>Phase 4 : pareil que la phase 3 + formuler une hypothèse d'interprétation.</p> <p>Phase 5 : donner des éléments d'explication en utilisant ses connaissances ou d'autres documents (court texte d'historien ou de géographe, extrait d'une leçon du manuel), la légende.</p>	<p>Consolidation des phases 3 à 5</p> <p>Phase 6 : présenter le document étudié, localiser, situer dans l'espace et dans le temps à l'aide de repères acquis ou donnés.</p> <p>Phase 7 : repérer des informations dans un texte en les surlignant.</p> <p>Phase 8 : répondre à des questions plus ouvertes sur un document ou un ensemble documentaire, y compris des textes courts.</p> <p>Phase 9 : pareil que la phase 5 en utilisant un vocabulaire historique ou géographique précis et adéquat.</p>	<p>Consolidation des phases 3 à 9 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec présentation systématique des documents ; - ne rien affirmer sans chercher à le justifier ou à l'expliquer ; - comparer des faits simples pour en déduire des similitudes et des différences.
Lecture de carte		<p><i>Voir rubrique étude de documents + spécificités suivantes.</i></p> <p>Phase 1 : connaître les conventions d'une carte : TOLE (titre, orientation, légende, échelle), les codes symboliques simples, les couleurs, et leur signification.</p>	<p><i>Voir rubrique étude de documents + spécificités suivantes.</i></p> <p>Consolidation de la phase 1.</p> <p>Phase 2 : connaître les conventions d'une carte : TOLE (titre, orientation, légende, échelle), les codes symboliques plus complexes, les dégradés de couleurs, et leur signification.</p>	<p><i>Voir rubrique étude de documents + spécificités suivantes.</i></p> <p>Consolidation des phases 1 et 2.</p>
Croquis	localisation organisation territoriale	<p>Phase 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découper soigneusement le croquis à coller en respectant le cadre qui fixe les limites de l'espace ; - sur un plan, tracer un itinéraire parcouru ; - sur un fond de carte simple, écrire un titre, compléter une légende déjà tracée et organisée par le professeur, nommer des repères, attribuer un nom à un point déjà placé, colorier une ou plusieurs zones, selon les indications du professeur ; - effectuer un travail soigné, avec des outils appropriés (feutres fins pour les noms et les lignes, crayons de couleur pour les surfaces), des noms écrits horizontalement. <p>Être capable de verbaliser le sens du croquis.</p>	<p>Consolidation de la phase 1.</p> <p>Phase 2 : trouver un titre bref et significatif pour un croquis.</p> <p>Phase 3 : placer un point de façon autonome et le nommer.</p> <p>Phase 4 : donner une légende à un croquis en traçant les cartouches correctement en autonomie et la renseigner selon les indications fournies par le professeur.</p>	<p>Consolidation des phases 1 à 4.</p> <p>Phase 5 : colorier et compléter une carte ou un croquis à l'aide d'une légende donnée.</p>
	paysage	<p><i>Voir rubrique précédente + spécificités suivantes.</i></p> <p>Phase 1 : colorier, directement sur une reproduction de photographie, les différentes zones repérées lors d'une analyse faite en commun et à l'oral ; nommer chaque zone dans une légende ou annoter la photographie selon les indications du professeur.</p>	<p><i>Voir rubrique précédente + spécificités suivantes.</i></p> <p>Phase 2 : à partir de l'observation d'une photographie, colorier les différentes zones repérées en commun et à l'oral, sur un croquis donné par le professeur où figure le détournage ; nommer chaque zone dans une légende selon les indications du professeur.</p>	<p><i>Voir rubrique précédente + spécificités suivantes.</i></p> <p>Phase 3 : à partir de l'observation d'une photographie, colorier les différentes zones repérées seul, sur un croquis donné par le professeur où figure le détournage ; nommer chaque zone seul en utilisant un vocabulaire géographique approprié.</p>

6 ^e	Problématique	Décrire	Expliquer	Raconter	Localiser et situer dans l'espace	Localiser et situer dans le temps	Lire et pratiquer différents langages	Faire un croquis
Rome	Découvrir comment la civilisation romaine s'affirme, s'organise et se répand autour de la Méditerranée.	<ul style="list-style-type: none"> La journée d'un citoyen romain un jour d'élection ou le forum à la fin de la République. Une ville gallo-romaine (en fonction du patrimoine local). 	Le rôle de l'empereur.	<ul style="list-style-type: none"> La légende de la fondation de Rome. Le siège d'Alésia. La vie et la carrière de César. 	Rome, l'Italie et la Gaule sur une carte du Bassin méditerranéen au I ^{er} siècle avant J.-C.	<ul style="list-style-type: none"> Placer les repères sur une ligne du temps : la fondation de Rome au VIII^e siècle avant J.-C. ; Jules César et Vercingétorix (52 avant J.-C.) ; le principat d'Auguste (27 avant J.-C. – 14) ; la paix romaine (I^{er} et II^e siècle) ; l'édit de Caracalla (212). 	<ul style="list-style-type: none"> Lire des images (principaux monuments de Rome). Lire une carte du commerce dans l'Empire romain. Lire le plan d'une ville gallo-romaine. 	Colorier la carte des conquêtes romaines.
Judaïsme et christianisme	Comprendre comment naissent ces deux religions mono-théistes.	Une basilique chrétienne.	<ul style="list-style-type: none"> L'écriture de la Bible. La diaspora. 	<ul style="list-style-type: none"> De grands récits de la Bible. Des récits du Nouveau Testament. Un épisode de la christianisation de l'Empire romain. 	La Palestine, Jérusalem, Rome et Constantinople sur une carte de l'Empire romain.	<ul style="list-style-type: none"> Placer les repères sur une ligne du temps : début de l'écriture de la Bible ; (VIII^e siècle avant J.-C.) ; destruction du second Temple (70) ; mort de Jésus vers 30 ; écriture des Évangiles (I^{er} siècle) ; édit de Milan (313). 	<ul style="list-style-type: none"> Lire la carte de la diaspora. Lire des extraits de textes religieux. Lire des images (vestiges archéologiques, art paléochrétien). Lire la carte de la diffusion du christianisme. 	
Les empires chrétiens du haut Moyen Âge	Découvrir les caractéristiques majeures des empires de l'Orient byzantin et de l'Occident carolingien et en quoi ils sont héritiers de l'Empire romain.	Quelques grands fondements de chaque empire : caractéristiques politiques, (qui gouverne ?) culturelles (Quelle langue parle-t-on ?) Quelle écriture utilise-t-on ? et religieuses (Quelles sont les croyances, les lieux de culte et les cérémonies religieuses ?)	Deux empires chrétiens héritiers de l'Empire romain.		L'Empire carolingien et l'Empire byzantin sur la carte de l'Europe au IX ^e siècle.	<ul style="list-style-type: none"> Placer les repères sur une ligne du temps : l'Empire byzantin : IV^e-XV^e siècle ; le couronnement de Charlemagne : 800 	<ul style="list-style-type: none"> Lire la carte de l'Europe au IX^e siècle. Lire des œuvres d'art : les mosaïques de Ravenne, une icône, la statue équestre de Charlemagne. Lire des textes (Annales royales du IX^e siècle). 	

6 ^e	Problématique	Décrire	Expliquer	Raconter	Localiser et situer dans l'espace	Localiser et situer dans le temps	Lire et pratiquer différents langages	Faire un croquis
Regards sur des mondes lointains	Découvrir une civilisation lointaine remarquable.	Une ou deux grandes caractéristiques de la civilisation choisie, un site, une œuvre d'art. <ul style="list-style-type: none"> • L'itinéraire de la sortie. • Les paysages. 			La civilisation étudiée sur une carte de l'Asie.	La civilisation étudiée sur une ligne du temps.		
Mon espace proche	Observer mon espace proche et comprendre son organisation.	<ul style="list-style-type: none"> • L'itinéraire de la sortie. • Les paysages. 			<ul style="list-style-type: none"> • Localiser sur un planisphère, une carte d'Europe et de France : les continents, les océans, la France, la région et la commune du collège. • Les situer en utilisant les points cardinaux. 		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un plan lors de la sortie. • Lire le plan. • Lire des cartes, des images. • Utiliser un globe virtuel, un SIG. 	Réaliser un croquis simple (1 ^{er} de géographie).
Où sont les hommes sur la Terre ?	Découvrir comment les hommes sont répartis sur la Terre et pourquoi.	La répartition de la population mondiale.	La répartition de la population à l'échelle du foyer de peuplement étudié.		<ul style="list-style-type: none"> • Localiser sur un planisphère : • les principaux foyers de population et les espaces faiblement peuplés ; • les dix plus grandes métropoles mondiales. 		Lire des cartes thématiques (population, climat, relief, aires culturelles, États, ...) : planisphère, Asie de l'Est ou Europe.	Réaliser un croquis avec les grands foyers de peuplement et les espaces faiblement peuplés.
Habiter la ville	Découvrir la vie en ville dans différents lieux du monde et les paysages auxquels ce mode de vie donne naissance.	Les paysages étudiés.	Les transformations des paysages concernés.		Les deux villes étudiées sur différents planisphères thématiques.		Lire des cartes, des images, des textes descriptifs.	Réaliser un croquis simple de paysage.
Habiter le monde rural	Découvrir la vie et le travail dans les campagnes dans différents lieux du monde et les paysages auxquels ce mode de vie et de travail donnent naissance.	Les paysages étudiés	Les transformations des paysages concernés.		Les deux espaces ruraux étudiés sur différents planisphères thématiques.		Lire des cartes, des images, des textes descriptifs.	Réaliser un croquis simple de paysage.

6 ^e	Problématique	Décrire	Expliquer	Raconter	Localiser et situer dans l'espace	Localiser et situer dans le temps	Lire et pratiquer différents langages	Faire un croquis
Habiter les littoraux	Découvrir comment les littoraux sont différemment aménagés par les hommes qui les habitent ainsi que les paysages qui naissent de leurs choix.	Les paysages étudiés.	Les transformations des paysages concernés.		Les deux littoraux étudiés sur différents plans thématiques.		Lire des cartes, des images, des textes descriptifs.	Réaliser un croquis simple de paysage.
	Découvrir comment les sociétés s'adaptent aux fortes contraintes de leur espace de vie.	Les paysages étudiés.	Les transformations des paysages concernés.		<ul style="list-style-type: none"> • Les deux espaces contraignants étudiés sur différents plans thématiques. • Les grands ensembles de relief et les principales zones climatiques de la planète. 		Lire des cartes, des images, des textes descriptifs.	Réaliser un croquis simple de paysage.
Habiter des espaces à fortes contraintes	Comprendre le rôle et l'organisation du collège, où chacun a des droits et des devoirs, pour que tous puissent recevoir une éducation.	<ul style="list-style-type: none"> • La façon dont on utilise le carnet de correspondance. • La fonction de classe et les règles utilisées lors de leur élection. • Le droit à l'éducation et les cas où il n'est pas entièrement respecté en France ou dans le monde. • Le rôle de deux organismes internationaux : l'UNESCO et l'UNICEF. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mission du collège et la fonction de ses lieux. • Le rôle des personnes travaillant au collège. • Les règles de vie collective et le règlement intérieur. • Ce qu'est la laïcité et un établissement laïc. • Ce qu'est l'obligation scolaire en France et ce qui se passe si elle n'est pas respectée. 	Raconter ma semaine de collégien.	Localiser et situer sur un plan : le collège, ses bâtiments, ses lieux.	<ul style="list-style-type: none"> • La Convention internationale des droits de l'enfant : 1989. • La loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées en France. 	Lire un plan, des images, des cartes, de courts textes descriptifs et des extraits du règlement, de très courts extraits de textes de loi.	
	Le collégien							

6 ^e	Problématique	Décrire	Expliquer	Raconter	Localiser et situer dans l'espace	Localiser et situer dans le temps	Lire et pratiquer différents langages	Faire un croquis
L'enfant	Découvrir ce qui fait de moi une personne avec des droits et des devoirs.	<ul style="list-style-type: none"> • L'identité juridique d'une personne et les droits qu'elle lui confère. • Comment on peut obtenir des papiers d'identité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi, sans identité juridique, une personne n'a pas d'existence légale. • Les droits et les devoirs des parents (ou responsables légaux) vis-à-vis de leur enfant. • Les droits et devoirs des enfants (dans la famille, au collège, dans la société). • Les règles de vie collective et le règlement intérieur du collège. 			La Convention internationale des droits de l'enfant : 1989.	Lire des images, de courts textes descriptifs et des extraits du règlement, de très courts extraits de textes de loi, un acte de naissance.	
L'habitant	Comprendre que l'habitant d'une commune peut participer à son organisation, à la prise des décisions et à la mise en place des règles nécessaires à toute collectivité.	<ul style="list-style-type: none"> • Le rôle du maire, des conseillers municipaux et la façon dont ils accèdent à leur fonction. • Le rôle de l'intercommunalité. • Le rôle des habitants d'une commune et des associations étudiées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les projets municipaux étudiés. • A quoi sert l'agenda 21 de ma commune, ses priorités essentielles et quelques actions en cours ou à venir. 		Localiser et situer sur un plan les projets municipaux étudiés.	Le Sommet et déclaration de Rio sur l'environnement et le développement : 1992.		

6. La plus-value pour les élèves

L'ensemble des fiches proposées ont été expérimentées par les auteurs dans leurs classes (collège rural et collège urbain avec une grande mixité sociale). Le bilan suivant peut en être dégagé. Ce type de démarche obtient l'adhésion des élèves et des parents car il permet d'améliorer les résultats. En effet :

- les élèves perçoivent mieux les objectifs poursuivis ;
- ils sont évalués positivement (ce qu'ils savent faire et non plus ce qu'ils ne savent pas faire);
- les plus en difficulté, remotivés par la tâche proposée, se mettent plus volontiers au travail et obtiennent de meilleurs résultats, ce qui permet d'améliorer l'image qu'ils se font d'eux même ;
- un grand nombre d'élèves tentent de relever le défi sans les aides proposées et réussissent de façon honorable.

La mise en œuvre des nouveaux programmes facilite ce renouvellement de nos démarches disciplinaires.

Quelques définitions : pour s'y retrouver

Compétence : ce terme parfois controversé et qui a suscité un grand nombre de publications sera défini à l'aide du décret du socle commun :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison** de **connaissances fondamentales** pour notre temps, de **capacités à les mettre en œuvre** dans des **situations variées**, mais aussi d'**attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'**ouverture** aux autres, le goût pour la **recherche de la vérité**, le **respect** de soi et d'autrui, la **curiosité** et la **créativité**. »

Socle commun des connaissances et des compétences – Décret du 11 juillet 2006 p. 4

Les compétences ne sont pas compensables entre elles. Mais dépassons le conflit connaissances/compétences, les unes ne peuvent pas se passer des autres !

Socle : validé par une attestation, il répond à une demande sociale. Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'école organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences qui définissent ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire : un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques.

Programme : il est évalué par un examen, répond à une demande scientifique et disciplinaire, mais également politique, puisqu'il est décidé par la nation. Il a force de loi.

Évaluer et valider : cf. Eduscol, diaporama de présentation du LPC pour les enseignants, sur http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/68/6/LPC-presentation-enseignants_163686.pdf.

La définition de ces termes est essentielle pour ne pas confondre les opérations d'évaluation et la construction des apprentissages de façon progressive.

Pour aller plus loin

Quelques pistes bibliographiques

Anne Armand, *Adapter les enseignements*, Cahiers pédagogiques n° 499, 2012.

Patrice Bride et Anthony Lozac'h, *Développer des compétences en histoire-géographie*, Cahiers pédagogiques, hors-série numérique n° 28, novembre 2012.

Françoise Colsaët et Yannick Mével, *Évaluer à l'heure des compétences*, Cahiers pédagogiques n° 491, octobre 2011.

Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez, *Socle commun et compétences : pratiques pour le collège*, ESF, Cahiers Pédagogiques, coll. « Pédagogies », 2011.

Anne Hiribarren et Vincent Guédé, *Travailler par compétences*, Cahiers pédagogiques n° 476, novembre 2009.

Jean-Michel Zakhartchouk et Rolande Hatem, *Travail par compétences et socle commun*, CRDP d'Amiens, janvier 2009.

Sites Internet

IFE (Institut français d'éducation) : www.inrp.fr/ et <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs>.

Portail national histoire et géographie : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites.html>.

Vade-mecum en histoire et géographie : <http://eduscol.education.fr/pid25742-cid58268/vade-mecum-des-capacites-en-histoire-geographie-education-civique.html>.

Liste des ressources Eduscol pour la mise en œuvre du socle, indispensables pour travailler individuellement et en équipe : <http://eduscol.education.fr/pid25572/evaluation-des-competences.html>.

Voir les rubriques : le livret personnel de compétences LPC, les repères pour la mise en œuvre du socle au collège, les grilles de références, la contribution des disciplines à la culture humaniste, les fiches ressources pour la mise en œuvre des programmes de la 6^e à la 3^e.

Les productions du Scéren CNDP pour la mise en œuvre des programmes

CNDP en histoire et en géographie pour chaque niveau de collège.

CRDP d'Amiens pour le programme de géographie de 5^e et le développement durable.

CRDP de Versailles, pour chaque année de collège.

Partie II

Évaluations

Introduction

Si le choix a été fait de cibler cette publication sur l'évaluation, il ne faut pas oublier qu'elle vient après toute une phase d'apprentissage.

Durant celle-ci, nous nous appliquons à répondre aux attentes officielles : entrer dans les thèmes d'étude par une démarche inductive problématisée pour atteindre des connaissances et des capacités (Cf. l'introduction des programmes de l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique au collège, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008, les fiches ressources publiées sur Eduscol et l'*Aide à la mise en œuvre des programmes d'Histoire-géographie-éducation civique de 6^e* publiée au sein du réseau Scérén sous la direction de Laurent Le Mercier en octobre 2009).

Nous gardons à l'esprit que des choix s'imposent à nous : il ne s'agit pas d'être exhaustif, il ne faut pas avoir peur de ne pas tout dire, mais il est fondamental de donner du sens à nos apprentissages.

Si le cours reste une occasion pour l'élève d'élargir ses connaissances, il est indispensable qu'il soit aussi le lieu d'acquisition de procédures ou capacités qui donnent sens à ces connaissances et qui doivent être régulièrement répétées pour être maîtrisées. En même temps, nous devons aussi nous appliquer à proposer des activités (travail de groupe, recherche individuelle, formulation d'hypothèses, etc.) et une organisation qui favorisent l'autonomie.

C'est dans cet esprit que nous proposons, pour chaque chapitre, une fiche de travail lue et commentée à nos classes, présentée comme un véritable outil sur lequel pourront s'appuyer les révisions.

Il va de soi que, dans le cadre d'une évaluation qui se veut positive, l'évaluation demandée ne porte que sur des points énoncés dans la fiche ; ils sont souvent rappelés dans les titres des exercices demandés.

Les évaluations qui vont vous être présentées ici ont pour objectif d'évaluer ce travail quotidien de la classe en le liant au socle commun de connaissances et de compétences.

Il appartiendra à chacun de les associer ou pas à une notation chiffrée en y introduisant un barème.

Pour chacune d'entre elles, deux grilles d'évaluation ont été établies. Elles permettent de dégager des indicateurs de compétences à relier avec un référentiel (comme le Livret personnel de compétences tel qu'il existe à la date de parution de cet ouvrage).

La première partie, destinée aux enseignants, permet de couvrir l'ensemble des possibles. Là aussi, il convient de faire des choix, au risque de se retrouver rapidement submergé par la tâche. Nous suggérons de ne retenir que quelques indicateurs à la fois, grisés dans le tableau et que l'on retrouve ensuite seuls dans la deuxième grille, qui figure, elle, dans la fiche élève. D'autres choix sont bien entendu possibles.

L'idée est de varier les indicateurs retenus ; ainsi, en procédant régulièrement à ces évaluations durant les quatre années de collège, nous pourrions pleinement jouer notre rôle quand il s'agira de participer à la validation des compétences en fin de 3^e, forts d'une observation de longue date.

Le choix des indicateurs et l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le tableau et tout au long des évaluations tente de répondre à l'exigence de la progressivité nécessaire des apprentissages, de même que les critères de réussite qui évoluent au cours de l'année scolaire (pour la progressivité des apprentissages, nous vous renvoyons au vade-mecum publié sur Eduscol cité plus haut).

Vous constaterez que pour l'évaluation à partir d'une situation inédite, nous avons retenu davantage d'indicateurs : puisqu'il s'agit de tâches plus complexes, il est possible d'observer une palette plus large de capacités et surtout d'attitudes.

D'autre part, certaines de ces tâches, qui demandent un temps plus long pour être réalisées, sont plutôt utilisées comme des évaluations formatives, à aborder comme autant d'entrées en histoire ou d'études de cas en géographie.

Rappelons aussi que pour permettre à tous les élèves d'aller au bout de la démarche, nous proposons une boîte à outils (voir l'introduction de cet ouvrage). Si un élève fait appel au professeur pour qu'il lui remette le ou les outils nécessaires pour avancer, les connaissances et capacités correspondantes ne seront pas considérées comme acquises. L'élève voit ainsi reconnues certaines de ses connaissances et capacités même s'il ne les maîtrise pas toutes ; il n'a pas « zéro » en cas de production notée.

En pratique, nous recommandons de dupliquer les outils autant de fois que nécessaire pour répondre à des demandes simultanées ; ils peuvent même être plastifiés. L'enseignant qui analyse ce qui bloque l'élève distribue l'outil adapté puis surligne sur la copie le numéro de l'outil distribué.

Enfin, il ne faut pas oublier que toute évaluation appelle une remédiation en cas d'échec. Si ce n'est pas l'objet de cette publication, elle ne nous paraît pas moins être une condition sine qua non de notre pédagogie.

Il appartiendra donc à chacun de poursuivre cette réflexion par un travail sur ce que le Journal officiel n° 138 du 16 juin 2007 (page 10 437, texte n° 102) définit comme la « mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation » et qui « doit être distinguée du "rattrapage", qui consiste en une remise à niveau des connaissances ».

Ainsi, vous trouverez dans les pages suivantes pour chacun des chapitres du programme de 6^e :

- le rappel des attentes du programme ;
- la grille qui présente aux enseignants l'ensemble des indicateurs qui peuvent être évalués grâce aux évaluations et aux tâches complexes ;
- la fiche de travail et de révisions destinée aux élèves ;
- l'évaluation et pour certains chapitres la tâche complexe.

HISTOIRE

1 L'ORIENT ANCIEN

1 L'ORIENT ANCIEN

LES ATTENTES DU PROGRAMME





<ul style="list-style-type: none">• Connaissances L'Orient ancien au III^e millénaire avant J.-C. : premières écritures et premiers États.	<ul style="list-style-type: none">• Démarches Étude au choix : un site ou un monument de Mésopotamie ou d'Égypte du III^e millénaire avant J.-C. (œuvres de référence à l'école primaire : une sculpture égyptienne, un bas-relief mésopotamien...). Cette étude est remise en perspective dans l'espace de l'Orient ancien.
<ul style="list-style-type: none">• Capacités Connaître et utiliser les repères suivants :<ul style="list-style-type: none">- le site étudié, la Mésopotamie et l'Égypte, sur une carte ;- les premières civilisations (III^e millénaire avant J.-C.). Décrire un monument de Mésopotamie ou d'Égypte. Expliquer le rôle de l'écriture.	

CAPACITÉS ET COMPÉTENCES RETENUES

• Évaluation

Sur ce premier chapitre de début d'année de 6^e, nous avons fait le choix de travailler sur un site de Mésopotamie. La première fiche d'évaluation met en perspective l'écriture dans l'espace de l'Orient ancien.





Parmi les indicateurs de compétences qu'il est possible d'évaluer, nous n'avons retenu que ceux grisés dans le tableau ci-dessous.

Critères de réussite				
Comprendre les questions et les consignes : répondre aux questions sans être hors sujet				
Placer correctement sur la carte les lieux demandés				
Compléter la carte en respectant les règles de la cartographie				
Identifier correctement les deux documents				
Donner le bon millénaire				
Connaître le sens des mots « épopée », « ziggourat », « hiéroglyphes »				
Faire des phrases bien construites, en français correct				
Donner un maximum d'informations sur les premières écritures de l'Orient ancien : quels sont les supports utilisés et à quoi les premières écritures servaient-elles ?				

• **Tâche complexe**

Pour l'évaluation par tâche complexe, nous n'avons retenu que les indicateurs de compétences grisés dans le tableau ci-dessous.

Pour permettre à tous les élèves d'aller au bout de la démarche, nous proposons une boîte à outils (voir l'introduction). L'élève peut faire appel au professeur qui lui remet le ou les outil(s) nécessaire(s) pour avancer. Dans ce cas les connaissances et capacités correspondantes ne seront pas considérées comme acquises.

Critères de réussite				
Comprendre les consignes				
Citer la bonne zone géographique				
Citer la bonne période				
Faire une description la plus complète possible du site de Mésopotamie (ou d'Égypte) dans l'Antiquité				
Présenter la tablette d'argile et expliquer le rôle des premières écritures				
Faire des phrases bien construites, en français correct				
Faire une rédaction correctement ponctuée où les idées s'enchaînent avec logique				
Être capable de déterminer si on a besoin d'aide ou pas et à quel moment du devoir				
Travailler sans les aides proposées ou avec le moins d'aide possible				

FICHE DE TRAVAIL ET DE RÉVISIONS

L'ORIENT ANCIEN

Le sens de ce chapitre est de découvrir les premiers États apparus dans l'Orient ancien et pourquoi ils ont inventé l'écriture.

JE DOIS ÊTRE CAPABLE, EN UTILISANT LES CONNAISSANCES ET LES CAPACITÉS ACQUISES, DE

- ▶ **Connaître :**
 - la signification du mot « Orient » ;
 - le vocabulaire lié au découpage du temps et les équivalences : millénaire, siècle, année ;
 - les chiffres romains ;
 - le vocabulaire de la leçon.
- ▶ **Connaître et utiliser les repères suivants :**
 - sur une ligne du temps, les premières civilisations (III^e millénaire avant J.-C.) ;
 - sur une carte, le site étudié, la Mésopotamie et l'Égypte, le croissant fertile et ses fleuves.
- ▶ **Décrire** en quelques lignes le site étudié, un monument de Mésopotamie ou d'Égypte, une sculpture, un bas-relief.
- ▶ **Expliquer** le rôle de l'écriture : quels sont les supports utilisés et à quoi les premières écritures servaient-elles ?
- ▶ **Comprendre** un énoncé, une consigne en cherchant les mots importants.
- ▶ **Rédiger** une réponse en français correct.

JE DOIS FAIRE PREUVE D'ATTITUDES POSITIVES

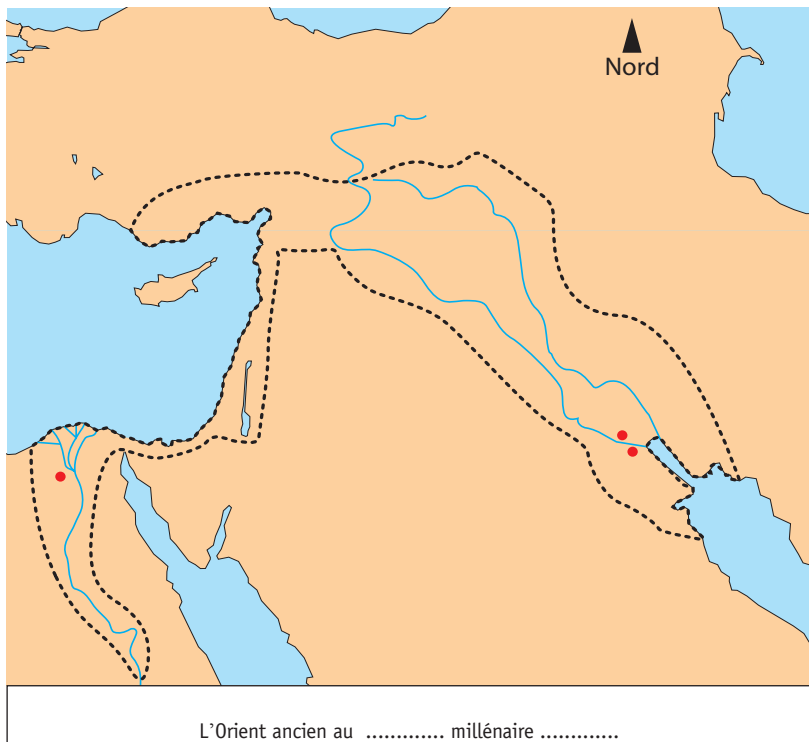
- ▶ J'écoute les autres lorsqu'ils prennent la parole.
- ▶ Je travaille en équipe.
- ▶ Je prépare mon évaluation avec cette fiche (je peux demander de l'aide à mes parents, à un adulte qui peut m'aider à faire mes devoirs, ou réviser en équipe avec des camarades).

ÉVALUATION L'ORIENT ANCIEN

CONSIGNES

• Partie 1 - Avoir des connaissances et des repères

1. Explique les mots « épopée », « ziggourat », « hiéroglyphes ».
2. a) Place sur la carte les lieux suivants en respectant l'écriture utilisée : la MÉSOPOTAMIE, la ville d'Uruk, le Tigre, l'Euphrate.
b) Colorie en vert le croissant fertile.
c) Complète le titre en indiquant le millénaire durant lequel les premières civilisations sont apparues dans cette région du monde.

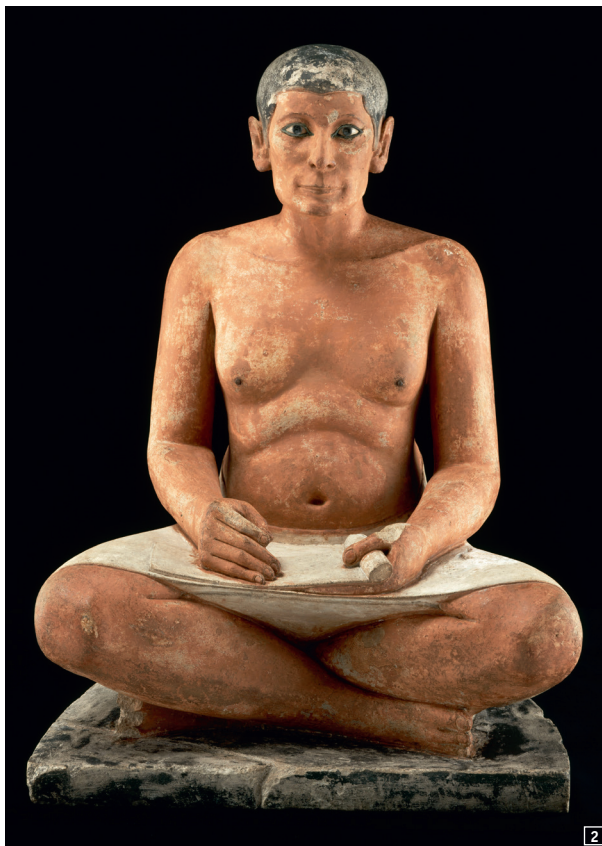


• Partie 2 - Situer dans le temps, l'espace, les civilisations

1. a) Observe le document 1, réfléchis et réponds aux questions en faisant des phrases.
 - Quelle est la nature de ce document ?
 - Comment s'appelle cette sorte d'écriture ?
 - Dans quelle région (Égypte ou Mésopotamie) utilisait-on cette écriture ?



- b) Observe le document 2, réfléchis et réponds aux questions en faisant des phrases.
- Quelle est la nature de ce document ?
 - Ce personnage était un spécialiste de l'écriture, comment l'appelait-on ?
 - Sur quoi écrivait-il ?
 - Dans quelle région (Égypte ou Mésopotamie) celui-ci vivait-il ?



2. À l'aide des documents de cette évaluation et des connaissances acquises en classe, explique, dans un paragraphe rédigé de dix lignes environ, ce que tu sais sur les premières écritures de l'Orient ancien.

Pour t'aider dans ta réponse, pense à te demander : où ? Quand ? Qui ? Avec quels outils ? À quoi sert l'écriture lorsqu'elle apparaît dans l'histoire du monde ?

GRILLE POUR L'ÉVALUATION

Critères de réussite	😊	😐	😞	😡
Placer correctement sur la carte les lieux demandés				
Faire des phrases bien construites en français correct				
Donner un maximum d'informations sur les premières écritures de l'Orient ancien : quels sont les supports utilisés et à quoi les premières écritures servaient-elles ?				

TÂCHE COMPLEXE

L'ORIENT ANCIEN



Ruines d'Ur, avec la ziggourat en arrière-plan

CONSIGNE CONTEXTUALISÉE

Tu es un archéologue spécialiste de l'Orient ancien et tu fais une conférence où tu présentes tes découvertes sur les premières civilisations.

- Tu précises à ton public dans quelle zone géographique tu procèdes à tes fouilles archéologiques et sur quelle période portent tes recherches. ❶
- Tu présentes un des sites sur lesquels tu travailles en Mésopotamie (ou en Égypte, à adapter en fonction de ce qui a été fait en classe) et le décris tel qu'il était dans l'Antiquité. ❷
- Tu présentes ensuite une tablette d'argile (ou un papyrus) dégagée lors des fouilles et tu expliques le rôle de l'écriture dans ces premières civilisations. ❸

Au cours de ta conférence, tu utilises les documents suivants :

- une carte ;
- une photo actuelle du site ;
- une tablette d'argile (ou un papyrus égyptien).

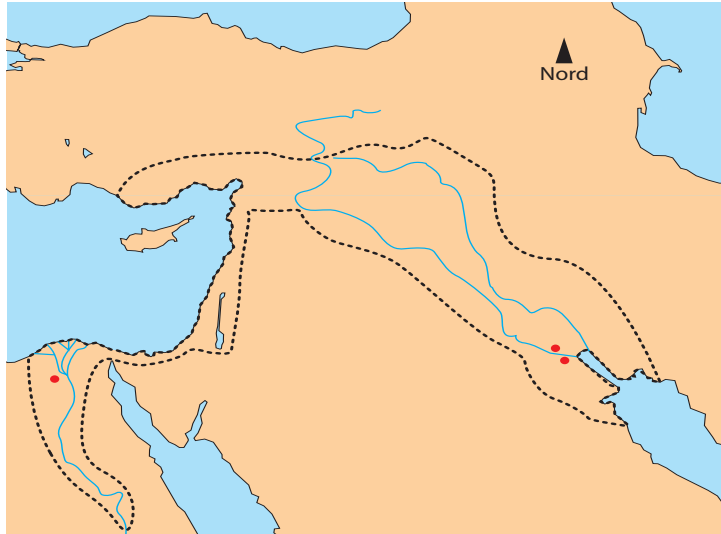
Tu peux choisir de travailler sans aide ou avec une aide ponctuelle à demander au professeur qui choisira dans sa boîte à outils.

GRILLE POUR LA TÂCHE COMPLEXE

Critères de réussite	😊	😐	😞	😡
Citer la bonne zone géographique				
Citer la bonne période				
Faire une description la plus complète possible du site de Mésopotamie (ou d'Égypte) dans l'Antiquité				
Présenter la tablette d'argile et expliquer le rôle des premières écritures				
Faire des phrases bien construites, en français correct				
Travailler sans les aides proposées ou avec le moins d'aide possible				

ENSEMBLE DOCUMENTAIRE

DOCUMENT 1 : L'ORIENT ANCIEN



DOCUMENT 2 : LES VESTIGES D'UR AUJOURD'HUI



DOCUMENT 3 : UNE TABLETTE D'ARGILE AVEC ÉCRITURE CUNÉIFORME

