

ministère  
éducation  
nationale  
jeunesse  
vie associative



éduscol



Vade-mecum histoire-géographie-éducation civique

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

---

### Expliquer

novembre 2011

## Expliquer en histoire-géographie

---

Nos disciplines sont ancrées dans le champ des sciences sociales ; elles s'appuient sur des modes de raisonnement propres à ce champ pour expliquer des faits géographiques et historiques. Que ce soit le chercheur, le professeur ou l'élève qui apprend l'histoire ou la géographie, ce sont les mêmes modes de raisonnement qui sont mobilisés. La différence n'est donc pas de nature mais dans le degré de complexité de ces raisonnements<sup>1</sup>.

### 1. Quels sont les modes de raisonnement mobilisés dans nos disciplines ?

Toute explication en histoire ou en géographie s'inscrit dans une visée démonstrative :

- Le chercheur construit une problématique de recherche et constitue un corpus de sources pour enrichir ou modifier des savoirs existants ; son travail n'a de valeur que par les explications qu'il donne de la réalité qu'il étudie.
- Le professeur, pour préparer ses séances, définit un « fil directeur » qui lui permet d'analyser, donc d'expliquer, tel ou tel fait en s'appuyant sur des connaissances et sur des documents.
- L'élève apprend progressivement à raisonner, ce qui se fait en plusieurs étapes : il doit identifier (donc comprendre) la question qui lui est posée pour ensuite mobiliser ses connaissances, voire s'appuyer sur des supports (documents, productions graphiques), pour étayer ses explications. C'est l'obligation d'expliquer qui permet de dépasser peu à peu la seule restitution des connaissances acquises. Lorsqu'il devient plus autonome, l'élève doit s'exercer à poser lui-même la (les) question(s) qui interroge(nt) utilement la réalité historique ou géographique qu'il étudie.

Dans ces trois cas de figure, le processus d'explication est totalement constitutif de la réflexion historique ou géographique. L'histoire ou la géographie ne sont pas des disciplines de simple restitution de connaissances, comme l'esprit public le croit parfois, mais constituent des champs d'analyse et de réflexion auxquels il faut peu à peu former les élèves. Il s'agit de comprendre les actions de personnages, de groupes sociaux, d'organisations, qui agissent en fonction de leur « champ d'expérience » (leur héritage, social, culturel, politique, économique) et du but politique, idéologique, économique, etc. qu'ils poursuivent<sup>2</sup>. Il faut donc analyser la manière dont les « acteurs » sociaux, politiques, économiques interprètent leur propre contexte, décrypter leurs motivations, décrire leur action mais aussi mesurer les effets de ces actes, les changements qu'ils induisent, qui ne correspondent pas forcément aux motivations initiales.

Cela nécessite de rechercher des explications qui dépassent la seule logique des acteurs ; elles reposent sur des opérations de mise en relation de cause(s) à effet(s), associées dans nos disciplines à des situations d'antériorité, de simultanéité et de postériorité, ou à des espaces différents. C'est le plus souvent à partir d'un faisceau de causes différentes que l'on peut expliquer telle ou telle situation.

Mais la recherche de causes dans nos disciplines n'obéit pas à l'existence de lois scientifiques. Dans la plupart des cas, expliquer consiste à mettre en relation des faits ou des situations de nature différente, à les corrélérer pour en déduire une interprétation plausible. Par exemple, la corrélation entre la courbe du chômage en Allemagne au début des années 1930 et la croissance des effectifs du parti nazi est un des éléments d'explication de l'ascension du nazisme. Tributaire de l'éloignement dans le temps des réalités qu'il étudie comme de l'état des sources qu'il peut rassembler, l'historien tisse un tamis aussi fin que possible pour « attraper » les faits qui l'intéressent mais il ne peut jamais prétendre dresser un tableau exhaustif du passé.

La recherche d'explications impose aussi de raisonner en changeant d'échelle. En histoire, un fait historique est analysé en faisant référence à des temporalités différentes. Ainsi l'accès au pouvoir d'Hitler le 30 janvier 1933 s'explique-t-il par des facteurs conjoncturels, les forces conservatrices choisissant de lui laisser le champ libre, mais aussi par un contexte particulier fait de crise économique (entre 1929 et 1932), d'exacerbation du nationalisme (qui remonte à la défaite allemande

---

<sup>1</sup> Lautier Nicole, Tutiaux Guyon Nicole; *Revue Française de Pédagogie*, 2007

<sup>2</sup> Koselleck Rheinardt, *Le futur passé*, 1979

de 1918), mais aussi de développement du pangermanisme (dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle). Quant à l'idéologie raciste nazie, elle ne peut se comprendre sans la mutation du terreau anti-judaïque, qui existe depuis le Moyen Age, transformé en antisémitisme, là encore dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup>, par le biais des théories raciales en vogue.

En géographie, le choix d'implantation d'un site s'explique par une analyse à des échelles territoriales différentes. Le groupe Disney a pu s'implanter à Marne la Vallée parce qu'il existait une superficie vaste et peu densément peuplée mais aussi parce que les collectivités territoriales et l'Etat ont eu une politique d'incitation et d'accessibilité au site (connexions route / rail / aéroport) ; politique alors en concordance avec la stratégie de ce groupe qui cherchait un site d'implantation européen, accessible aux échelles nationales et internationales, à proximité de grands foyers de peuplement bénéficiant d'une image mondiale positive (Paris, métropole européenne et mondiale).

Ces mises en relation s'opèrent aussi par des interactions entre des phénomènes de nature différente, interactions qui ont des effets sur l'ensemble d'un système. Par exemple l'introduction en Bretagne de méthodes d'élevage industriel entraîne une forte croissance de la production puis une surproduction ayant pour effet la chute des cours, mais aussi des effets environnementaux (pollution des eaux, algues vertes), phénomènes qui engendrent une mise en question du « modèle agricole breton ». En fin de cycle, les élèves peuvent être ainsi initiés à une démarche systémique qu'ils approfondiront au lycée. (Pour aller plus loin dans une compréhension des approches géo-systémiques : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/vin/VinScient2.htm>)

Comprendre et expliquer des situations historiques et géographiques nécessitent de confronter notre univers propre à un « ailleurs » en géographie, à un « avant » en histoire. Le chercheur ou le professeur savent opérer la comparaison entre ces deux univers parce qu'ils ont les connaissances et l'outillage intellectuel nécessaires, l'élève, non ! Le collégien va chercher à comparer ou expliquer en fonction de ce qu'il connaît et donc commettre des erreurs d'interprétations ou des anachronismes. C'est au professeur de lui permettre d'accéder à des mondes qui n'existent plus ou qui paraissent incompréhensibles pour lui. La réalité est toujours plus complexe que l'image qu'elle donne ; la recherche d'explications dans nos disciplines doit s'inscrire, pour de jeunes élèves, dans cette complexité sans pour autant être compliquée.

## **2. « Expliquer » dans les cours d'histoire-géographie au collège**

Expliquer dans nos disciplines exige une familiarité avec les raisonnements décrits ci-dessus ; c'est un apprentissage au long cours auquel les élèves doivent être progressivement initiés.

Dans les programmes du collège, la capacité « expliquer » est toujours associée aux capacités « décrire » et « raconter » car ces dernières ne peuvent être conçues sans visée démonstrative donc explicative.

Afin d'aider les élèves à comprendre la nécessité d'expliquer mais aussi le sens des explications attendues, la première démarche du professeur est de montrer ce qui, dans un récit, une description, un exposé de situation, relève de l'énoncé d'un fait ou procède de son explication. Les différents éléments auxquels on a recours pour « expliquer » sont systématiquement mis en évidence ou repérés par les élèves ; c'est ce travail, régulier, qui leur permettra ensuite de construire leur propre faisceau d'explications donc d'appréhender progressivement la nature du raisonnement en histoire ou en géographie.

## **3. Repères pour une progression**

### **Quels types d'explications travailler entre la 6<sup>e</sup> et la fin de la classe de 5<sup>e</sup> ?**

- Les élèves sont initiés progressivement à :
  - ne rien affirmer sans chercher à l'expliquer, ce qui doit devenir une habitude et une attitude intellectuelle pour toute la scolarité ultérieure ;
  - argumenter, justifier un fait en s'appuyant sur des connaissances acquises, sur des documents, sur le propos du professeur ;
  - identifier de manière simple une ou plusieurs motivations d'un "acteur" historique ou géographique en s'appuyant sur un personnage ou un exemple concret. Cela permet de susciter l'intérêt de l'élève et de faciliter sa compréhension, mais le professeur doit progressivement l'amener, à partir de cet exemple, à énoncer des explications plus

générales. Ainsi lorsqu'un élève fait le récit des voyages de Christophe Colomb, il doit être aussi en mesure de comprendre et donc, d'expliquer les contextes techniques, culturels, économiques, religieux qui rendent possibles ces voyages et finalement être en mesure de montrer que l'aventure de C. Colomb s'insère dans un contexte général d'ouverture de l'Europe au monde ;

- repérer des situations d'antériorité et de postériorité pour identifier une ou deux causes simples expliquant un changement et les conséquences de celui-ci ;
- opérer des comparaisons simples entre des faits pour en déduire des similitudes et des différences.

Ces modes de raisonnement sont travaillés tout au long de la scolarité au collège.

#### **Quels modes de raisonnement plus complexes les élèves doivent-ils acquérir entre la 4<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> ?**

- énoncer un fait, une situation en donnant plusieurs explications, elles-mêmes fondées sur des connaissances ou des supports ;
- identifier différentes conséquences d'un changement ;
- apprendre progressivement à raisonner en utilisant des échelles différentes : en histoire en apprenant à distinguer dans leurs explications des faits de longue durée avec les ruptures brutales, en géographie, en apprenant à combiner des explications simples analysables à l'échelle locale, et d'autres à des échelles régionales, nationales, mondiales ;
- corréler des supports ou des connaissances et émettre des hypothèses pour ensuite les vérifier ;
  
- opérer des comparaisons entre des situations ou des faits pour en déduire des similitudes et des différences et en proposer une interprétation.

#### **4. Des situations d'apprentissage et d'évaluation pour apprendre à expliquer**

##### **Des situations variées, non des modèles**

Quelle que soit leur qualité, les situations d'apprentissage ou d'évaluation proposées ne doivent pas être considérées comme des modèles. Elles visent avant tout à **montrer la variété des situations possibles** et à proposer des alternatives à la pratique, très fréquente, de mises en activité ou d'évaluations standardisées sur document(s) dont l'efficacité en termes de formation des élèves doit être interrogée (présentation sans mise en perspective, prélèvement d'informations ponctuelles, attention insuffisante accordée au sens général du document). Le travail par compétences ne peut se limiter à cette seule approche.

### **En histoire-géographie, des tâches souvent complexes**

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...

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.

### **Une évaluation diversifiée au service des apprentissages**

Le souci de valider les compétences acquises peut conduire le professeur à évaluer à de multiples reprises, et sur une période très limitée, leur maîtrise par les élèves. Or, une évaluation trop fréquente risque de faire perdre de vue l'essentiel : les apprentissages des élèves. On évalue pour mesurer l'efficacité d'un enseignement en termes de formation des élèves, on n'enseigne pas pour évaluer.

On gardera donc à l'esprit que :

- L'évaluation est un moment de l'apprentissage et non pas uniquement le point final de l'étude d'un sujet en histoire ou en géographie ;
- Elle doit être adaptée à ce que l'on souhaite évaluer, et doit prendre des formes variées. On peut vérifier la maîtrise de connaissances comme celle de capacités avec des activités qui dépassent l'habitude des questions sur document(s) : par exemple rédiger un article pour une petite revue historique réalisée par les élèves ou une exposition de classe, participer à un jeu de rôles, réaliser une affiche sur une ville, commenter une sortie dans l'espace proche, sélectionner des documents pour réaliser une brochure sur un thème donné... sont autant d'exercices qui permettent de vérifier de manière intéressante la maîtrise de savoirs et de capacités chez les élèves et qu'il est possible d'adapter facilement au niveau souhaité.
- Elle doit porter sur l'écrit mais aussi sur l'oral ;
- Elle ne se suffit pas à elle-même et doit être articulée à des renforcements ou des approfondissements afin de fonder des acquis qui, tout en étant adaptés à l'âge des élèves, soient solides, donc mobilisables dans la durée.

### Propositions de situations d'apprentissage et d'évaluation

Niveau, sujet, lien	Capacité(s) travaillé(es) en lien avec le socle	Fil directeur de la séance ou de l'exercice	Démarche pédagogique mise en œuvre
<b>Histoire 6<sup>e</sup></b> <a href="#">Le pouvoir impérial dans l'Empire romain, 6ème</a>	<b>EXPLIQUER</b> /DÉCRIRE (C1 - C5)	Comprendre quels sont les pouvoirs de l'Empereur romain  Rechercher et classer des documents  Décrire et expliquer à l'oral	Pour réaliser ces objectifs, les élèves doivent apprendre à classer les documents par thème et à opérer des liens entre eux.  L'exercice oral est précédé d'un travail d'auto évaluation.
<b>Histoire 5<sup>e</sup></b> <a href="#">La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb</a>	<b>EXPLIQUER</b> (C5)	Comprendre que les grandes découvertes et la création des empires européens ouvrent aux Européens de nouveaux horizons et aussi un nouveau rapport géopolitique au monde	Les élèves sont initiés au raisonnement pluri-causal et à l'analyse des conséquences par le biais de la schématisation.
<b>Histoire 5<sup>e</sup></b> <a href="#">La crise religieuse au XVIème</a>	<b>EXPLIQUER</b> (C5)	Connaître et expliquer les principales causes et conséquences de cette crise	Un travail qui oblige les élèves à rechercher des documents pertinents et organiser ses connaissances sous forme de schéma heuristique ( ou carte mentale).  Organisé sous forme de concours, il est ensuite publié sur le blog du collège.
<b>Histoire 5<sup>e</sup></b> <a href="#">La Renaissance. Léonard de Vinci</a>	<b>EXPLIQUER</b> (C5)	Pourquoi peut-on dire que Léonard de Vinci est bien un personnage représentatif de son temps ?	Comprendre et/ ou réinvestir le concept de « Renaissance », à partir de l'étude de l'artiste, étude elle-même fondée sur la réalisation d'un schéma.
<b>Géographie 5<sup>e</sup></b> <a href="#">Les enjeux du développement durable</a>	<b>EXPLIQUER</b> (C5)	L'étude d'un projet d'aménagement le barrage de Belo Monte (Brésil) pour comprendre les enjeux du Développement Durable	Une démarche fondée sur l'analyse d'un corpus documentaire, puis sur un « jeu de rôle » conduisant les élèves à prendre position pour comprendre les enjeux différents et parfois contradictoires.
<b>Géographie 6<sup>e</sup></b> <a href="#">Espace proche Moÿ de l'Aisne</a>  <i>(voir aussi la <a href="#">Présentation</a>)</i>	LOCALISER, SE SITUER LIRE et PRATIQUER DIFFERENTS LANGAGES (image, carte, croquis) DECRIRE <b>EXPLIQUER</b> TICE (C1-C4-C5-C7)	Étudier l'espace proche à partir d'une sortie, de photographies, d'un texte littéraire et de Géoportail	La sortie est préparée sur un plan puis exploitée à l'aide de documents complémentaires, permettant de comprendre l'organisation du paysage. Un croquis est réalisé. Les capacités sont annoncées et une place est laissée à l'auto-évaluation.

Niveau, sujet, lien	Capacité(s) travaillé(es) en lien avec le socle	Fil directeur de la séance ou de l'exercice	Démarche pédagogique mise en œuvre
<b>Histoire 5<sup>e</sup></b> <a href="#">Les fondements de l'Islam</a>	LIRE et PRATIQUER DIFFERENTS LANGAGES (texte) RACONTER <b>EXPLIQUER</b> CRITIQUER (C1, C5)	Raconter et expliquer quelques épisodes de la tradition musulmane significatifs des croyances	Réflexion sur les sources (datation, croisement) pour montrer que les fondements de l'Islam reposent sur des textes qui ont évolué.
<b>Histoire 4<sup>e</sup></b> <a href="#">Les temps forts de la Révolution française</a>	RACONTER <b>EXPLIQUER</b> (C1, C5)	Travailler la capacité « Raconter et expliquer » à partir de quelques événements Acquérir des repères historiques	Plusieurs fichiers proposent une mise en œuvre de ce thème, notamment l'utilisation d'un schéma heuristique (« Document de support-Raconter un évènement ») ou d'un outil collaboratif (« Un outil Etherpad ») pour rédiger un récit.
<b>Histoire 4<sup>e</sup></b> <a href="#">L'évolution politique en France 1815 – 1914</a>	SITUER DECRIRE DISTINGUER RACONTER <b>EXPLIQUER</b> (C1, C5, C7)	Proposer une activité en liaison avec l'histoire des arts Travailler les capacités « raconter » et « expliquer » à partir de la biographie Donner quelques repères d'histoire politique et travailler sur les temporalités	Trois œuvres permettent d'étudier trois moments de l'évolution politique française. Une frise enrichie sert de trace écrite. Un récit biographique (Clémenceau) permet ensuite de raconter et d'expliquer l'enracinement de la III <sup>e</sup> République.
<b>Géographie 4<sup>e</sup></b> <a href="#">Un exemple de pays moins avancé : le Burkina Faso</a>	DECRIRE <b>EXPLIQUER</b> (C1, C4, C5, C7)	Proposer une activité en autonomie sur un site internet dédié à la géographie Travailler les capacités « décrire » et « expliquer » à partir de la monographie d'un PMA	Une étude de cas, un corpus documentaire et un travail de groupes permettent de réaliser trois schémas heuristiques à partir desquels les élèves doivent rédiger un paragraphe.