

Le projet d'expérimentation sur les matrices est actuellement mené par trois équipes pédagogiques : une en collège, une en lycée professionnel et une en lycée général et technologique. Il est piloté par Mme Girard, IA-IPR de lettres pour l'Éducation nationale, et par M. Tricot, professeur d'université en psychologie pour le volet recherche. Au collège, il cible une classe de 4^{ème} hétérogène, dont les effectifs seront suivis en 3^{ème} afin de mener l'étude sur deux ans, centrée notamment sur le sentiment d'efficacité des élèves.

Introduction

1. [Les matrices : un outil d'accompagnement des tâches complexes](#)
 2. [Les matrices s'appuient sur les sciences cognitives](#)
 3. [Ce que les matrices permettent de travailler dans l'écriture](#)
 4. [Matrices et didactique de l'histoire-géographie](#)
 5. [Les conditions de pertinence d'une matrice](#)
 6. [Exemple d'activité](#)
-

Introduction

Les matrices d'accompagnement sont des outils d'enseignement explicite qui rendent visibles les opérations nécessaires à la réussite d'une tâche complexe. Elles soutiennent la mémoire de travail, la planification, l'autorégulation et le sentiment d'efficacité des élèves. Dans l'écriture en histoire-géographie, elles permettent de passer d'une injonction globale — « rédige », « explique », « analyse » — à une suite d'opérations disciplinaires identifiables : comprendre la consigne, interroger les documents, mobiliser les connaissances, classer les informations, construire un raisonnement, rédiger et vérifier. Leur enjeu n'est pas de simplifier les savoirs, mais de rendre accessibles les démarches intellectuelles qui permettent de les écrire.

De quoi parle-t-on ?

1. Les matrices : un outil d'accompagnement des tâches complexes

Une matrice d'accompagnement peut être définie comme une feuille de route procédurale qui accompagne l'élève dans la réalisation d'une tâche complexe. Elle décompose cette tâche en une série d'opérations simples, ordonnées et explicites. Selon moi, les trois fonctions principales d'une matrice sont de séquencer une activité complexe pour en faciliter la réalisation, aider à la planification, rassurer l'élève par l'usage d'un support connu. Les matrices s'appuient sur l'enseignement explicite, la différenciation facilitée en cours comme en évaluation. Elles fournissent un cadre de travail avec les AESH ainsi qu'à l'intérieur d'une équipe disciplinaire, en facilitant une réflexivité sur la progression des élèves au sein d'un cycle.

La matrice n'est pas une fiche méthode. Une fiche méthode décrit souvent ce qu'il faut savoir faire ; une matrice accompagne l'élève pendant qu'il fait. Elle agit comme un guidage temporaire de l'activité cognitive : elle indique les étapes, rend visibles les opérations attendues, aide l'élève à vérifier son avancement et permet au professeur d'identifier plus précisément les obstacles rencontrés.

Il convient également de distinguer les matrices utilisées en formation et les matrices utilisées dans le cadre d'un examen ou d'un aménagement. Notre projet distingue les matrices « examen », relevant d'une compensation accordée au titre du handicap et ne devant pas rompre l'équité, des matrices utilisées en cours de formation, conçues comme des moyens d'entrée dans une tâche complexe et pouvant contenir les aides que l'enseignant juge nécessaires.

2. Les matrices s'appuient sur les sciences cognitives

2.1. Écrire est une tâche cognitivement coûteuse

Pour un élève, rédiger une réponse organisée, un développement construit, une analyse de document ou un croquis argumenté suppose de gérer simultanément plusieurs opérations : comprendre la consigne, mobiliser des connaissances, sélectionner des informations, les organiser, choisir un vocabulaire adapté, construire une phrase correcte, maintenir le fil du raisonnement, relire et corriger...

Cette simultanéité peut rapidement saturer la mémoire de travail. Les sciences cognitives rappellent que comprendre et apprendre mobilisent des processus différents mais complémentaires : identifier les éléments d'une situation, percevoir leurs liens, établir des relations avec d'autres connaissances, puis mémoriser et récupérer ces informations pour les réutiliser.

La matrice aide précisément à gérer cette complexité. Elle ne retire pas l'exigence intellectuelle ; elle évite que l'élève soit submergé par la gestion simultanée de toutes les opérations. Elle permet de réduire la charge cognitive inutile, celle qui naît de l'implicite, de l'incertitude sur la marche à suivre ou de la difficulté à planifier.

En ce sens, la matrice ne simplifie pas l'objectif disciplinaire. Elle simplifie l'accès à la tâche.

2.2. La matrice explicite les procédures invisibles

Pour un enseignant, de nombreuses procédures sont automatisées : lire un sujet, repérer un verbe de consigne, identifier une période, distinguer un exemple d'une idée, classer des informations, articuler un argument et une preuve, hiérarchiser des éléments dans un plan. Pour l'élève, notamment en difficulté, ces opérations ne vont pas de soi.

La matrice rend visibles ces gestes souvent implicites. Par exemple, dans une matrice de brouillon de développement construit, l'élève est invité à lire deux fois le sujet, à surligner les verbes de consigne, à expliquer ces verbes avec ses mots, à identifier les mots-clés, à écrire leurs définitions, puis à noter ce qu'il sait avant de construire une problématique et des idées principales.

Ce type de guidage correspond à un principe fort de l'enseignement explicite : analyser la tâche, identifier les étapes nécessaires à sa réussite, les formuler clairement, puis accompagner les élèves vers une réalisation de plus en plus autonome. La matrice est donc un outil d'enseignement explicite

appliqué à l'écriture : elle permet de ne pas supposer que les élèves savent spontanément comment s'y prendre.

2.3. La matrice soutient les fonctions exécutives : planifier, inhiber, contrôler

Les tâches d'écriture sollicitent fortement les fonctions exécutives. L'élève doit planifier son travail, résister à l'envie de rédiger immédiatement, maintenir l'objectif en mémoire, vérifier qu'il répond bien au sujet, corriger son texte, parfois réorganiser ses idées.

La matrice aide à externaliser une partie de ce pilotage. Elle donne un ordre d'action, fixe des points de contrôle et encourage l'élève à différer certaines opérations. Par exemple, avant de rédiger, l'élève peut être amené à construire un tableau « idée principale – exemples – explications », à choisir des exemples précis, puis à décider de l'ordre dans lequel les présenter.

Ce point est essentiel : la matrice n'est pas seulement une aide pour « les élèves les plus en difficulté ». Elle est un support d'apprentissage pour tous les élèves, car elle entraîne des gestes de planification et d'autorégulation qui sont au cœur de l'autonomie scolaire. Elle peut ensuite être allégée, partiellement retirée ou transformée en aide optionnelle.

2.4. La matrice aide l'élève à distinguer la tâche du but d'apprentissage

Un obstacle fréquent tient à la confusion entre ce que l'élève fait et ce qu'il apprend. Les sciences cognitives insistent sur l'importance de faire distinguer aux élèves les buts d'apprentissage et les consignes de réalisation : un élève peut dire « on fait un tableau » sans comprendre que le tableau sert à comparer, classer, expliquer ou argumenter.

Les matrices peuvent répondre à cette difficulté lorsqu'elles ne se limitent pas à une liste mécanique d'actions, mais explicitent le sens des opérations. Une matrice ne dit pas seulement : « je complète un tableau » ; elle indique pourquoi : « je classe les informations utiles dans la bonne idée principale », « je choisis les exemples qui prouvent mon idée », « je vérifie que mon plan répond bien à la problématique ».

Cet enjeu est central pour l'écriture en histoire-géographie : l'élève doit comprendre que les outils intermédiaires — tableau, carte mentale, schéma, brouillon, plan — ne sont pas des productions décoratives, mais des instruments de raisonnement.

2.5. La matrice renforce le sentiment d'efficacité

La matrice peut agir sur le sentiment d'efficacité de l'élève. Face à une tâche complexe, certains élèves échouent avant même de commencer : ils ne savent pas par où entrer, anticipent l'échec, ou réduisent la tâche à une production immédiate et désorganisée. Le projet d'expérimentation prévoit d'ailleurs une focale explicite sur le sentiment d'efficacité des élèves et des enseignants.

En découpant la tâche en étapes identifiables, la matrice transforme une difficulté globale en une suite de réussites partielles. Cocher une étape ne garantit pas la réussite finale, mais permet à l'élève de percevoir qu'il avance. Cela soutient l'engagement, limite l'évitement et rend l'effort plus lisible.

Cette dimension est particulièrement utile dans les activités d'écriture, souvent perçues par les élèves comme des tâches longues, floues et évaluatives. La matrice installe un cadre rassurant :

l'élève ne dépend plus uniquement d'une injonction générale — « rédige », « explique », « analyse » — mais dispose d'un chemin de travail.

3. Ce que les matrices permettent de travailler dans l'écriture

3.1. Écrire pour penser, pas seulement écrire pour restituer

Dans une perspective scolaire, écrire sert souvent à restituer des connaissances. En histoire-géographie, l'écriture doit aussi être comprise comme un outil de pensée. Écrire permet de sélectionner, classer, hiérarchiser, mettre en relation, justifier, expliquer.

Les matrices accompagnent cette fonction cognitive de l'écriture. Elles peuvent organiser les étapes du passage de la compréhension à la formulation : relever des informations, les reformuler, les classer, les associer à une idée principale, puis rédiger. Dans une matrice de rédaction d'un texte argumenté à partir d'un dossier documentaire, l'élève doit ainsi lire le sujet, reformuler ce qui est demandé, identifier les idées principales, lire les documents, se demander à quelle idée chaque information peut servir, puis vérifier que chaque partie est illustrée d'exemples précis.

L'écriture n'est donc pas seulement la dernière étape de l'activité. Elle commence dès le brouillon, dans les opérations de reformulation, de classement et d'organisation.

3.2. Écrire suppose des automatismes, mais ces automatismes s'enseignent

Une partie de la difficulté des élèves vient du fait qu'ils n'ont pas encore automatisé certains gestes scolaires : identifier les mots-clés, repérer les verbes de consigne, relier un exemple à une idée, utiliser des connecteurs, construire une problématique, conclure.

Les matrices permettent de répéter ces gestes dans des contextes variés. Elles favorisent la stabilisation de routines de travail, à condition d'être utilisées régulièrement, puis progressivement allégées. Cette logique rejoint les acquis des sciences cognitives sur la consolidation : les apprentissages doivent être réactivés et repris dans le temps pour devenir disponibles.

Pour l'écriture, cela signifie qu'une matrice ne doit pas être utilisée une seule fois, comme une aide ponctuelle. C'est avec cette idée d'automatisation en tête que j'ai rapidement transformé les matrices d'accompagnement en activités intégrées. J'y reviendrai.

3.3. La matrice permet un feedback plus précis

La matrice aide aussi l'enseignant à mieux diagnostiquer les difficultés. Lorsqu'un texte final est faible, il est parfois difficile de savoir ce qui a posé problème : compréhension du sujet, manque de connaissances, mauvaise exploitation des documents, absence de plan, difficulté de formulation, défaut de relecture...

Avec une matrice, le professeur peut repérer l'étape où l'élève se bloque. L'évaluation formative devient plus ciblée : l'enseignant peut intervenir sur la reformulation de la consigne, le classement des informations, le choix des exemples ou la construction des liens logiques.

4. Matrices et didactique de l'histoire-géographie

4.1. Écrire en histoire : enquêter, contextualiser, expliquer

L'écriture historique scolaire vise à construire une compréhension raisonnée du passé à partir de traces, de documents, de connaissances et de mises en relation. Elle suppose de situer les faits dans le temps, d'identifier des acteurs, de distinguer source et interprétation, d'articuler causes, faits et conséquences. Cette richesse est aussi le principal risque de surcharge cognitive.

Une matrice d'analyse de texte historique peut ainsi guider des opérations spécifiquement historiennes : identifier la nature du document, distinguer document d'époque et document postérieur, lire le paratexte, s'interroger sur le point de vue de l'auteur, repérer les passages utiles, choisir les connaissances nécessaires, puis rédiger une réponse qui s'appuie à la fois sur le texte et sur les connaissances. Ce guidage évite une lecture purement littérale du document. Il aide l'élève à comprendre qu'un document historique ne « parle » pas seul : il doit être interrogé, contextualisé et confronté à des connaissances.

Dans le cas d'un développement construit, la matrice peut également aider à passer de la juxtaposition de connaissances à une explication organisée. Par exemple, la matrice sur les révolutions de 1848 (présentée en exemple) invite l'élève à identifier les trois types de revendications — sociales, libérales, nationales — puis à classer les informations issues des documents dans ces catégories, à choisir des arguments précis et à rédiger les idées principales de chaque partie. La matrice soutient ici une compétence centrale : écrire pour expliquer, et non seulement écrire pour énumérer.

4.2. Écrire en géographie : décrire, localiser, expliquer, changer d'échelle

En géographie, écrire suppose de raisonner sur l'espace. Les élèves doivent apprendre à décrire des organisations spatiales, identifier des acteurs, comprendre des flux, des réseaux, des inégalités, des conflits d'usage, des dynamiques territoriales. L'écriture géographique ne doit pas se réduire à une accumulation de lieux ou de constats. Une matrice peut aider à structurer ce raisonnement spatial.

En géographie, les matrices peuvent aussi accompagner le passage du texte au schéma ou au croquis. Une matrice de schéma-brouillon de développement construit demande par exemple de repérer ce que montre chaque document, de classer les arguments dans un tableau, de choisir les arguments importants, puis de rendre visibles les liens entre les parties à l'aide de flèches, bulles ou encadrés.

Ce type de matrice est intéressant car il rappelle qu'écrire en géographie ne se limite pas à produire un texte linéaire. Le langage graphique est aussi une forme d'écriture disciplinaire, à condition que les figurés, les liens et la hiérarchie de l'information soient pensés.

4.3. Écrire en histoire-géographie : produire un raisonnement à partir de documents

Une difficulté fréquente des élèves est de passer du document à la réponse organisée. Ils peuvent prélever des informations, mais peinent à comprendre à quoi elles servent. Ils citent ou recopient, sans toujours intégrer les informations dans un raisonnement.

Les matrices répondent à cette difficulté en posant une question centrale : « À quelle idée principale cette information peut-elle servir ? ». C'est une bascule essentielle en histoire-géographie. Les documents ne sont pas seulement des réservoirs d'informations. Ils sont des supports pour construire une réponse à une question, nourrir une explication, justifier une interprétation ou étayer un raisonnement.

La matrice peut donc aider les élèves à construire progressivement la chaîne suivante :

Question posée → informations utiles → classement → idée principale → exemple précis → explication → rédaction organisée.

Cette chaîne est souvent implicite pour les élèves. La matrice la rend visible.

5. Les conditions de pertinence d'une matrice

Une matrice n'est efficace que si elle est bien conçue et bien intégrée à l'enseignement. Plusieurs points de vigilance peuvent être formulés.

D'abord, la matrice doit partir d'une tâche réelle. En général je construis une matrice en partant d'un exercice existant, en le réalisant « comme un élève », puis en identifiant et listant les procédures nécessaires. Cette démarche est essentielle : une matrice ne doit pas être une liste abstraite de conseils, mais la mise au jour des opérations nécessaires pour réussir une tâche donnée.

Ensuite, elle doit expliciter des gestes intellectuels, pas seulement des gestes matériels. « Surligner », « tracer un tableau » ou « cocher une case » n'ont d'intérêt que s'ils servent un raisonnement. Il faut donc éviter les matrices qui installeraient une activité de surface : surligner sans sélectionner, remplir sans comprendre, recopier sans reformuler.

Enfin, la matrice doit être progressivement retirée. Si elle reste toujours identique, elle peut enfermer l'élève dans une dépendance au support. Sa finalité est au contraire l'autonomie : l'élève doit peu à peu intérioriser les étapes, adapter les procédures à des tâches voisines et transférer les gestes appris. Le projet a débuté en classe de 4e et se poursuivra l'année prochaine en 3e ; la réflexion sur le désétayage progressif est donc en cours, afin d'amener les élèves à préparer au mieux le brevet.

Exemple d'activité sous forme de matrice

L'exemple présenté s'inscrit en classe de 4^{ème} dans le thème 2 d'histoire, « l'Europe et le monde au XIX^e siècle », plus précisément dans l'étude des transformations politiques, sociales et nationales qui accompagnent l'entrée dans l'âge industriel.

La tâche proposée consiste à réaliser le plan détaillé d'un développement construit répondant à la problématique : « *En quoi les révolutions de 1848 en Europe sont-elles marquées par des revendications sociales, libérales et nationales ?* »

Le corpus documentaire (issu du manuel Nathan, 2016, p.92-93) permet de croiser une carte du « printemps des peuples », un texte littéraire sur la condition ouvrière, un décret social de la Seconde République, un témoignage d'un étudiant allemand et une lithographie du mouvement national allemand.

Les compétences du socle principalement travaillées relèvent du domaine 1, comprendre et s'exprimer à l'écrit, et du domaine 2, organiser son travail personnel. Les compétences disciplinaires d'histoire concernées sont variées : analyser et comprendre un document, pratiquer différents langages, raisonner, justifier une démarche et les choix effectués.

L'objectif pédagogique est d'accompagner les élèves dans une tâche complexe d'écriture en rendant explicites les étapes du raisonnement : comprendre la consigne, identifier les trois types de revendications, exploiter les documents, classer les informations, choisir des arguments, les expliquer, organiser le plan, puis rédiger introduction et conclusion.

L'objectif didactique est de faire comprendre que 1848 ne se réduit pas à une succession d'insurrections : c'est un moment européen où s'entrecroisent revendications sociales, libérales et nationales. La matrice aide ainsi les élèves à passer du prélèvement documentaire à la construction d'une explication historique organisée, en évitant la simple juxtaposition d'exemples.

L'activité s'inscrit dans un fonctionnement spécifique à mes classes de 4^e, proche du cours noyau développé dans la revue *Cabotage* de l'inspection pédagogique d'histoire-géographie de l'académie de Rennes. Il s'agit d'un des quatre ateliers consacrés spécifiquement, dans ce thème, à la rédaction. Pour information, les autres ateliers d'approfondissement du thème visent à réaliser un brouillon de développement construit sous forme de schéma, rédiger une lettre et rédiger un reportage.

En complément de l'activité, rédigée sous forme de matrice, les élèves disposent :

- du corpus documentaire, plastifié, pour pouvoir noter et raturer sur les documents
- de questions intermédiaires pour guider le prélèvement d'informations si nécessaire
- d'une grille d'auto-évaluation
- d'une correction type proposant un plan détaillé

Dans le cadre de la feuille de route dont ils disposent, les élèves peuvent travailler seuls, en binôme ou en groupe. Les aides et corrections sont en accès libre, de même que les apports du professeur : explication des documents, rappels méthodologiques, reformulation des consignes. D'autres ressources sont également à disposition : dictionnaires, classeurs de méthodes, fiches d'aide. La feuille de route a une visée exclusivement formative : elle est vérifiée en fin de séquence et donne lieu à une bonification, afin de soutenir l'engagement des élèves dans le travail.

**Vocabulaire :**

Mouvement libéral : mouvement réclamant plus de libertés politiques et la limitation des droits des souverains.

Mouvement national : mouvement réclamant l'indépendance d'un peuple ou son unité lorsqu'il est divisé entre plusieurs États, comme l'Italie et l'Allemagne.

A l'aide de la consigne détaillée ci-dessous, réalisez le plan détaillé d'un développement construit sur les révolutions de 1848 en Europe qui montrent qu'elles sont marquées par des revendications sociales (qui défendent la cause des ouvriers), libérales et nationales.

Une fois que vous avez réalisé une tâche, cochez la case correspondante

A : Je comprends la consigne		
1	Je LIS attentivement le sujet (deux fois) pour comprendre ce que le plan détaillé doit expliquer.	☐
2	Je REFORMULE la problématique du développement construit : « On cherche à expliquer pourquoi... »	☐
3	J' IDENTIFIE les trois types de revendications à traiter : sociales, libérales, nationales et je les REFORMULE à l'aide du vocabulaire.	☐
5	Je NOTE sur mon brouillon les trois idées principales sous forme de : carte mentale, tableau...	☐
B : Je lis et l'exploite les documents		
6	Je COMPTE les documents et je REPÈRE leur nature et leur auteur à l'oral.	☐
7	Je LIS chaque document en entier une première fois pour comprendre.	☐
8	Pour chaque document, je me POSE la question à l'oral: → Montre-t-il une revendication sociale, libérale ou nationale ? → Donne-t-il un exemple, une idée, un événement ou un acteur ?	☐
C : Je construis mon plan détaillé		
9	Je LIS à nouveau chaque document en notant les informations importantes au brouillon.	☐
9	Je CLASSE les informations utiles dans mon tableau, ma carte mentale,... en les liant à l'idée principale correspondante.	☐
10	Pour chaque partie, je CHOISIS 2 ou 3 arguments précis issus des documents.	☐
11	Je NOTE pour chaque argument une brève explication (→ pourquoi il est important ?).	☐
12	Je CHOISIS l'ordre dans lequel je présenterai mes arguments / exemples (logique, chronologique, du plus simple au plus complexe...).	☐
13	J' AJOUTE des connecteurs logiques pour structurer mes arguments et préparer la rédaction.	☐
14	Je RÉDIGE au brouillon l'idée principale de chaque partie sous forme de phrase.	☐
15	Je RÉDIGE l'introduction du développement construit.	☐
<i>Nous pouvons utiliser la fiche méthode « Rédiger l'introduction d'un développement construit ».</i>		
16	Je RÉDIGE la conclusion du développement construit.	☐
D : Je vérifie mon travail		
17	Mon plan a bien 3 parties, chacune liée à un type de revendication.	☐
18	J'ai utilisé au moins 2 documents par partie.	☐
19	J'ai rédigé une introduction et une conclusion claires au brouillon.	☐

Atelier 2 / Coup de pouce

Les questions intermédiaires ci-dessous peuvent t'aider à prélever les arguments et exemples importants pour construire ton brouillon. Elles ne sont pas forcément à réaliser entièrement, ou même par écrit, mais peuvent te servir de guide.

Doc 1

(tu peux t'aider de la carte p.92 du manuel en la comparant à la carte de l'activité)

1. Quels sont les principaux foyers d'insurrection ?
2. Quel est le seul pays industrialisé d'Europe qui n'est pas concerné par le « printemps des peuples » ?
3. Que veulent les révolutionnaires ? Aide-toi des définitions.
4. Qui mène la répression contre ce mouvement ?

Doc 2

5. Comment Heinrich Heine dépeint-il la condition ouvrière ?
6. Que dénonce-t-il dans le troisième couplet de cette chanson ?

Doc 3

7. Quelles mesures sont prises par ce décret ? pour quelles raisons ?

Doc 4

8. Pourquoi peut-on dire que cet étudiant est un soutien et un acteur du mouvement national ? Aide-toi de la définition.

Doc 5

9. Décris en détail cette scène. Pourquoi peut-on dire qu'elle marque la rencontre entre mouvement national et mouvement libéral ?

**Proposition de correction :****Plan détaillé :****I. Les révolutions de 1848 expriment des revendications sociales**

- Les ouvriers demandent de meilleures conditions de travail.
→ Doc. 3 : la IIe République française instaure la journée de travail de 10h à Paris.
- Il existe un fort sentiment d'injustice sociale.
→ Doc. 2 : image symbolique de la société injuste avec un ordre social très hiérarchisé (classe laborieuse / classe bourgeoise).
- La question sociale devient un sujet politique, intégré au débat public.

II. Les révolutions de 1848 sont aussi libérales

- Les manifestants souhaitent plus de libertés politiques.
→ Doc. 4 : Les étudiants de Berlin revendiquent la liberté d'expression et de la presse.
- Ils exigent une Constitution et la fin des régimes autoritaires.
→ Références implicites aux contestations à Vienne et dans d'autres capitales.
- On observe une volonté d'élargir les droits à une plus grande partie de la population.

III. Ces révolutions traduisent aussi des revendications nationales

- Des peuples aspirent à leur indépendance ou à leur unité.
→ Doc. 1 : l'Europe est morcelée ; plusieurs peuples sont sans État propre.
- En Allemagne, des révoltes éclatent pour une unification.
→ Doc. 5 : Les couleurs du drapeau allemand symbolisent cette volonté.
- Le « Printemps des peuples » marque donc un moment fort des nationalismes.

Introduction :

En 1848, une vague de révolutions touche de nombreux pays européens, de la France à l'Empire autrichien. Ces mouvements, appelés le Printemps des peuples, expriment des volontés de changement profond. Les manifestants réclament des droits nouveaux et une transformation de la société.

En quoi les révolutions de 1848 en Europe sont-elles marquées par des revendications sociales, libérales et nationales ?

Nous verrons que ces révolutions sont marquées par des revendications sociales, puis libérales et enfin nationales.

Conclusion :

Les révolutions de 1848 traduisent des revendications multiples, sociales, libérales et nationales. Si elles ont échoué à court terme, elles ont cependant laissé des traces durables dans l'histoire politique et sociale de l'Europe. Elles annoncent des luttes futures pour la démocratie et les droits des peuples.

Grille d'auto-évaluation – Atelier 2 : Les révolutions de 1848 en Europe

Compétence évaluée	Je ne sais pas encore faire	Je sais faire un peu	Je sais faire	Je maîtrise très bien
1. Compréhension du sujet	Le sujet n'est pas compris ou le plan est hors sujet.	Le plan reste très général, partiellement en lien avec le sujet.	Le plan répond au sujet et traite les trois aspects attendus.	Le sujet est parfaitement compris et reformulé avec clarté.
2. Organisation du plan	Le plan est absent ou incohérent.	Il y a un début d'organisation, mais les parties sont déséquilibrées ou confuses.	Le plan est clair, en trois parties bien définies.	Le plan est structuré, progressif, et chaque partie est équilibrée.
3. Choix et utilisation des documents	Les documents sont absents ou mal utilisés.	Un ou deux documents sont utilisés, parfois hors de propos.	Chaque partie s'appuie sur au moins deux documents bien choisis.	Les documents sont bien exploités, avec des liens pertinents et croisés.
4. Qualité des exemples et des explications	Il n'y a pas ou peu d'arguments, sans lien avec les idées.	Les arguments sont présents mais peu précis ou mal expliqués.	Chaque argument est clair et correctement expliqué.	Les exemples sont variés, précis, bien intégrés et expliqués.
6. Introduction / conclusion	Absentes ou hors sujet.	Présentes mais incomplètes ou maladroitement.	Présentes, correctes, avec annonce du plan et résumé final.	Soignées, bien structurées, avec problématique, ouverture...

