



HAL
open science

La diversification des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3

Céline Taverner

► **To cite this version:**

Céline Taverner. La diversification des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Education. 2012. dumas-00750769

HAL Id: dumas-00750769

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00750769v1>

Submitted on 12 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : TAVERNE CELINE
SITE DE FORMATION : ARRAS
SECTION :1**

**Intitulé du séminaire de recherche : Didactique de l'histoire
Intitulé du sujet de mémoire : La diversification des outils pédagogiques dans
l'enseignement de l'histoire au cycle trois
Nom et prénom du directeur de mémoire : Nicole Tutiaux-Guillon**

Sommaire

Introduction.....	page 1
I. Construction de la recherche.....	page 3
II. Démarche de recherche argumentée.....	page 10
1. Le choix, la constitution et la cohérence du corpus.....	page 10
2. Présentation détaillée du corpus.....	page 12
III. Résultats et interprétations.....	page 20
A. Les différents outils didactiques.....	page 20
1. Liste.....	page 20
2. Conditions d'une bonne compréhension.....	page 25
3. Choix justifié par les programmes.....	page 27
B. Les fonctions du document.....	page 28
1. Il questionne.....	page 28
2. Il informe.....	page 28
3. Il illustre.....	page 29
C. Les raisons d'une diversification des supports.....	page 29
1. Une source de motivation.....	page 29
2. Gérer les difficultés scolaires.....	page 31
Conclusion.....	page 33
Bibliographie.....	page 35
Annexe	

Introduction.

Suite à une enquête menée, je me suis rendue compte que beaucoup d'étudiants en master SMEEF spécialité professorat des écoles disent se poser des questions quant à la réalisation d'un enseignement de l'histoire au cycle trois. De plus, des professeurs des écoles venant d'être titularisés évoquent « faire de leur mieux » pour essayer de transmettre des savoirs selon le matériel et les moyens mis à leur disposition, la formation suivie (car tous n'ont pas effectué un master spécialité professorat des écoles), la curiosité personnelle, l'utilisation du patrimoine local à proximité, et sans oublier les recommandations des programmes officiels. Néanmoins au sein des compétences professionnelles, il est dit que le professeur des écoles doit maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, c'est-à-dire qu'il doit avoir une connaissance actualisée des concepts à enseigner et des savoirs didactiques (compétence n°3). Il doit aussi concevoir et mettre en œuvre un enseignement efficace dans la mesure où il doit connaître les composantes du socle commun, connaître les programmes et les documents d'accompagnement, connaître les objectifs à atteindre pour un niveau donné, raisonner en termes de compétences, c'est-à-dire déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites (compétence n°4). C'est pourquoi j'ai décidé de réaliser ce mémoire de recherche et de professionnalisation sur l'enseignement de l'histoire au cycle trois. L'année dernière j'ai réalisé une fiche de lecture au second semestre portant sur *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* (2004) sous la direction de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, notamment sur les matériaux utilisés dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au cycle trois (Chapitre 4). Cette recherche portait sur le rapport entre les matériaux utilisés en classe et l'enseignement de l'histoire. Les matériaux y sont définis comme « les documents, mais aussi les outils utilisés en classe par l'enseignant et par les élèves » (p.155). Cette lecture m'a permis de m'interroger sur la relation entre l'utilisation des outils pédagogiques et l'enseignement de l'histoire.

Ainsi on peut se demander en tant qu'étudiants professeur des écoles ou titulaires, que peut-on vraiment considérer comme outils pédagogiques ? Par qui vont-ils être utilisés ? De quelle façon ? Comment les choisir ? J'ai alors décidé de mener ma recherche sur les pratiques mises en place par les enseignants, quant à l'enseignement de l'histoire. J'ai choisi de m'intéresser seulement à cette discipline dans la mesure où cette recherche

s'effectue dans un temps limité. Ainsi le but de ce mémoire est de comprendre la correspondance entre l'utilisation des outils pédagogiques et l'enseignement de l'histoire, et donc de connaître et d'interpréter les choix mis en place. Cependant la recherche ne sera pas normative, il ne s'agira pas de dire quelle est la meilleure façon de faire, ni d'étudier un éventuel écart entre ce qui devrait être fait et ce qui est fait, ni de porter un jugement sur les opinions ou les pratiques d'un enseignant. Mais au contraire il s'agit ici d'étudier : Quels outils pédagogiques utiliser pour enseigner l'histoire ? Dans quelles mesures ? Puis partant de cette interrogation générale : comment les supports sont utilisés en classe dans l'enseignement de l'histoire, il serait intéressant de connaître les attentes du professeur quant à l'utilisation de ces supports par les élèves. En effet on pourrait se demander: En quoi les goûts des élèves sont pris en compte dans la variété des supports pour apprendre l'histoire au cycle trois ? D'ailleurs les résultats de la recherche de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (2004) ont montré l'importance de l'intérêt et du plaisir du maître et des élèves. Mais alors le goût, le plaisir à apprendre et à comprendre l'histoire dépendent-ils des choix effectués par le professeur ? Si le professeur différencie ses pratiques pédagogiques va-t-il susciter plus d'intérêt pour ses élèves ? Ainsi la problématique de ce mémoire de recherche est : « En quoi différencier les supports pédagogiques est-il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire en cycle trois ? ». Ce mémoire de recherche et de professionnalisation expose alors le cadrage théorique, la présentation des données puis l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

I. Construction de la recherche.

Pourquoi serait-il intéressant de traiter de l'utilisation des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire comme sujet de recherche et de professionnalisation?

D'un point de vue professionnel, l'utilisation des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle trois ne relève pas d'un choix délibéré des enseignants dans la mesure où cette discipline figure dans les programmes de l'école primaire de 2008. L'histoire est à la fois l'étude et la connaissance des faits, des événements du passé. C'est un récit d'historiens qui tentent de décrire, d'expliquer ou de faire revivre des temps révolus. Ce récit historique est construit à partir de sources. Ce sont des documents originaux, authentiques, qui donnent des informations auxquelles l'historien va faire subir un traitement pour enrichir l'étude du passé et expliquer certains phénomènes. On peut définir la source en histoire comme tout ce qui peut révéler quelque chose sur le passé. Pendant longtemps les historiens ont travaillé seulement sur des documents d'archives, puis la nature des sources s'est diversifiée et enrichie. Ainsi pour Lucien Febvre, « l'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser ... Donc avec des mots, des signes, des paysages et des tuiles, des formes de champs et de mauvaises herbes, des éclipses de lune et des colliers d'attelage, des expertises de pierres par des géologues et des analyses d'épées en métal par des chimistes ». (Febvre, 1953, p. 428). On considère maintenant comme sources : les documents écrits, les images, les cartes (contemporaines de la période étudiée), les témoignages oraux, les objets dans les musées et les œuvres artistiques. Jacques Le Goff pense que la découverte du monde s'effectue par des sorties et des enquêtes sur le terrain puis par l'enseignement de l'histoire car on peut, grâce à elles, « montrer aux élèves que l'histoire n'est pas seulement dans les livres ou les musées, mais dans la rue et les campagnes, qu'ils baignent dedans » (Loison, 2004). Ainsi cette définition sur l'histoire permet de montrer l'importance de son enseignement à l'école primaire. De plus il était important de montrer le rôle des historiens, car c'est grâce à eux qu'il est possible d'enseigner l'histoire à l'école par le biais de textes historiques. Ces documents se trouvent surtout dans les manuels scolaires qui sont, comme le souligne les résultats de la recherche de F. Audigier et de N. Tutiaux-Guillon (2004), les principaux supports utilisés par les

professeurs de l'école élémentaire. Néanmoins ces auteurs mettent en évidence qu'il en existe d'autres. Ils utilisent d'ailleurs le terme de « matériaux » afin d'englober les documents et les différents outils utilisés par les élèves en classe et choisis par le professeur. Ainsi du point de vue professionnel, je souhaite que ce mémoire réponde à mes questions en tant que future professeur puisque des doutes persistent sur l'enseignement de l'histoire en classe. L'histoire est une discipline scolaire qui paraît si vaste (bien que délimitée par les programmes) à enseigner en un temps records. Par ce mémoire, j'espère acquérir quelques pistes pédagogiques que je pourrai mettre en place avec ma future classe, une fois titularisée.

Puis ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la recherche. Selon Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008) « L'histoire scolaire occupe une position originale dans le champ des didactiques par la complexité de ses références (production savante, autoréférence scolaire et usages publics de l'histoire). » Elles définissent l'histoire comme « une discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé et attachée à la neutralité du texte enseigné ; une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation. » L'orientation de cette recherche est didactique dans la mesure où son questionnement concerne les disciplines scolaires dans la classe, à travers les activités mises en œuvre, les méthodes privilégiées. En effet celle-ci renvoie à la mise en place des ressources pratiques de la formation pour enseigner, évaluer... Le but ici est de tenter d'interpréter les choix mis en œuvre, les manières dont chacun s'y prend dans sa classe pour enseigner l'histoire.

D'ailleurs F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, dans *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, présentent et interprètent les résultats d'une analyse portant sur des observations de classe, des enquêtes par questionnaires, et des entretiens avec des professeurs des écoles. Cette lecture permet de prendre conscience du réel travail de la recherche par le biais de la production de données et de l'interprétation de celles-ci. En effet une interprétation est proposée concernant les choix mis en place dans l'enseignement de ces trois disciplines, les manières dont chacun s'y prend. Il ne s'agit pas de présenter l'écart entre ce que disent les textes officiels et ce que font les professeurs des écoles. Cet ouvrage est alors didactique puisqu'il présente les conceptions, les représentations et la mise en pratique (contenus, méthodes et moyens utilisés) de ces trois

disciplines scolaires. Ces auteurs s'interrogent sur la place donnée à ces trois disciplines à l'école élémentaire, en pratique. En lien avec mon sujet, je me suis notamment intéressée au deuxième chapitre intitulé « Les outils que les maîtres disent utiliser pour préparer les leçons d'histoire, de géographie et d'éducation civique ». (p.103) Cet extrait propose d'ailleurs une définition du terme d'outils, c'est « tout ce que les enseignants utilisent en amont de la classe, pour leur propre information sur les contenus d'enseignement et pour la préparation des séances, ainsi que tous les supports qu'ils destinent aux élèves dans la classe ». Les outils sont donc les supports qu'utilisent les enseignants pour préparer leur cours, alors que les matériaux (précédemment évoqués) désignent les documents didactiques utilisés par les élèves dans la classe. A travers cette définition, on obtient déjà plusieurs informations concernant l'utilisation de ces supports en classe. En effet ces outils sont à destination de deux publics différents : le professeur qui les utilise pour s'appuyer dessus au cours d'une leçon ou autre, et les élèves. Les outils utilisés en classe doivent être didactiques, c'est à dire qu'ils doivent être porteurs d'enseignement afin d'être adressés et accessibles aux enfants. Les outils sont le support d'un travail qui permet de passer du savoir enseigné par le professeur à un savoir appris par les élèves.

De plus les résultats de la recherche de F. Audigier et de N. Tutiaux-Guillon (2004) souligne l'enjeu du choix des documents selon les perceptions des enseignants : « Intéresser et occuper les élèves sont, en histoire, deux préoccupations majeures des enseignants » (p.106). Cela rejoint la problématique de ce mémoire de recherche et de professionnalisation : En quoi différencier les supports pédagogiques est-il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire au cycle trois ? En effet « l'importance de l'affectif, de l'intérêt des élèves et du maître est très affirmée » (p.106). Mon mémoire porte donc sur la façon dont ses aspects sont pris en compte par rapport aux choix des supports utilisés en classe. Ces aspects renvoient à la notion de « facilitateur » de ma problématique. En effet je me demande comment peut-on rendre un enseignement plus attractif, plus motivant et plus facile pour la compréhension des élèves.

Je me suis également intéressée au quatrième chapitre de *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, intitulé « Les matériaux utilisés dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au cycle trois : des pratiques sous-tendues par les conceptions des disciplines ». A travers ce chapitre, les matériaux cités sont les documents écrits, les témoignages oraux, les objets et la carte (p.162). Il est dit qu'en histoire on utilise les documents écrits pour une fréquence de 64%. L'utilisation de ce type de matériaux est donc très fréquente dans les pratiques de classe.

Le texte est l'essence même de l'histoire. Néanmoins il est important de distinguer l'écrit sur l'histoire (textes écrits par les historiens et les auteurs de manuels) de l'écrit historique (documents, témoignages d'histoire). Les documents écrits peuvent prendre la forme de documents d'archive, de périodique, d'article de presse, de brochure, de documents littéraires, didactiques...De plus ce chapitre s'intéresse également à la fréquence d'utilisation des supports (p.162). Le manuel est très utilisé en histoire (78%). Le recours aux encyclopédies, dictionnaires, ouvrages spécialisés est très élevé. Le recours aux films et aux vidéos n'est fréquent qu'en histoire à 30%. Les auteurs de la recherche émettent l'hypothèse que si l'audiovisuel est si peu utilisé, c'est parce que ces outils ne sont pas des imprimés, il ne reste pas de traces dans les cahiers donc les élèves peuvent oublier ce qu'ils ont vu. L'informatique est très peu utilisée : 7% en histoire. Ici je me demande pourquoi les documents écrits sont les plus utilisés, et quelles sont les fonctions de ces supports : à quoi servent-ils ? Selon les résultats des enquêtes de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (2004), faites auprès des enseignants, ces outils proviennent de la bibliothèque personnelle de l'enseignant (49% en histoire) qu'il stocke et qu'il conserve; et aussi de la bibliothèque de l'école. Cette recherche s'intéresse aussi à la fonction de ces supports, en effet plus de la moitié des enseignants interrogés utilise les matériaux comme point de départ de la séance. Le même outil peut être utilisé pour différentes raisons. Prenons l'exemple des cartes et des frises : on a dit tout à l'heure qu'elles étaient utilisées très souvent (64%), néanmoins elles permettent le plus souvent de repérer des événements datés. Cependant elles permettent aussi de synthétiser et de prélever des informations. Ce chapitre permet également de s'interroger sur les finalités de l'utilisation de ces outils. Ainsi, les résultats des enquêtes de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (2004) révèlent qu'ils permettent l'enrichissement des connaissances, l'acquisition de savoir-faire, la maîtrise de l'autonomie et le développement des capacités intellectuelles. Le document, selon ces résultats, est un support qui permet de « placer l'élève en situation d'apprentissage actif, en visant l'acquisition de l'autonomie et de savoir-faire, au moins autant que celle de connaissances, ou la construction de valeurs » (p.171). Je me demande alors, quelles sont les autres fonctions du document ? Quelles compétences permet-il d'acquérir chez l'enfant ?

Ce sujet de mémoire fait également référence aux sciences humaines, notamment au thème de la « motivation ». Les recherches qui traitent explicitement de la motivation en milieu scolaire sont récentes, elles apparaissent après le XXe siècle. En effet la motivation ne serait-elle pas une des clés d'un apprentissage réussi ? Diversifier les supports pourrait

répondre aux attentes d'élèves dont les goûts, les motivations, l'intérêt ne sont pas toujours partagés ainsi que le rapport avec l'utilisation des supports, et cela pourrait répondre à la question : « Comment susciter l'intérêt des élèves ? ». Cette diversification des supports pourrait lutter contre l'ennui et la lassitude des élèves et donc provoquer de la motivation. « Les enseignants savent que la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage » (Viau, 1994, p.1). Beaucoup d'enseignants ont une connaissance spontanée de la motivation, c'est-à-dire qu'ils l'expliquent par l'observation des comportements des élèves dans leur classe. Ainsi pour la majorité d'entre eux, la motivation est ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort. Viau propose une définition scientifique de la motivation qui s'inspire des travaux de chercheurs qui ont une approche sociocognitive : (1994, p.7) « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de l'environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » Le contexte se traduit pour l'élève par des activités d'enseignement et d'apprentissage, dans la mesure où il s'agit d'un contexte scolaire. Ces deux types d'activités ont pour but pour l'élève d'écouter et d'interagir avec le professeur durant un cours en classe, de faire des exercices, de travailler en groupe sur un projet, de faire des devoirs et d'apprendre des leçons. Ces activités se font à l'aide d'un support. Ainsi je me demande si la nature du support agit sur la motivation des élèves. Les recherches sociocognitives en pédagogie nous laissent penser que la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par trois types de perceptions : « la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences ». Ces perceptions amènent l'élève à se poser trois questions : pourquoi ferais-je cette activité ? Est-ce que je suis capable de l'accomplir ? Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et sur ses conséquences ? Ces interrogations me renvoient à des questions de recherche : En quoi diversifier les supports est-il facteur d'apprentissage ? (hypothèse de la confrontation pour développer l'esprit critique) Donne-t-on à l'élève les outils pour réussir ? Les documents présentent-ils de bonnes conditions pour leur compréhension ?

Selon Keller (1992) la motivation se trouve dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Afin de motiver ses élèves, le professeur devra créer des conditions d'apprentissage où la façon dont les élèves les percevront, influenceront leur motivation. Selon Viau (1994), il faut distinguer la motivation et la passion ou l'intérêt immédiat et

spontané. En contexte scolaire, l'enseignant impose souvent des activités aux élèves, et cela ne provoque pas nécessairement un intérêt immédiat ou une passion. Les chercheurs en psychologie cognitive révèlent que l'enfant aura plus de facilité à s'approprier une matière si le professeur prend en compte la façon dont elle sera perçue et retenue par les élèves. Quelles sont donc les bonnes conditions d'apprentissage ? La différenciation fait-elle partie de ces conditions ? Si je donne un texte à un élève qui possède une mémoire « visuelle », vais-je le démotiver ? Faut-il pour autant faire l'impasse sur les documents écrits ?

Selon Viau, il existe des indicateurs de la motivation. Il les définit comme étant : « des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève » (1994, p.73). Il faut distinguer les indicateurs de la motivation de ses déterminants en définissant les premiers comme des conséquences et les deuxièmes comme des sources. Ces indicateurs sont : le choix d'entreprendre une activité, la persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif à l'accomplir et la performance qui en résulte. Le premier indicateur de la motivation d'un élève est donc le choix. Un élève motivé fait le choix d'accomplir une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé fait le choix de ne pas vouloir la faire en essayant de l'éviter. Certaines études, comme celles de Covington et Omelich (1985) constatent que certains élèves démotivés n'accomplissent pas une activité en recourant à des stratégies d'évitement. C'est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir. Lebeau (1992) a recensé plus de cinquante stratégies que les élèves disent adopter pour éviter d'accomplir les activités d'apprentissage, comme par exemple regarder les images dans un dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter le professeur pour gagner du temps, etc.

Quelles sont alors les conditions pour que l'élève choisisse d'accomplir une activité d'apprentissage ? Comment le professeur peut-il réussir à transformer un document didactique en un document intéressant pour ses élèves ?

Le deuxième indicateur de la motivation d'un élève est la persévérance. Elle se définit par rapport à la durée d'un travail. On la mesure en calculant le temps que l'élève consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels. La persévérance est un élément clé de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a des chances de réussir. Il faut également fournir des efforts de qualité. Par exemple si un élève est distrait

la majeure partie du temps qu'il consacre à accomplir une activité, il a beau travailler des heures, celles-ci seront inutiles.

Quels outils peuvent lutter contre le décrochage des élèves ? Peut-on éviter cela en variant les outils dans une même séance ?

C'est pourquoi s'ajoute le troisième indicateur de motivation scolaire qui est l'engagement cognitif. Selon Viau, ces termes sont utilisés dans les recherches de psychopédagogie, « pour désigner l'attention et la concentration d'un élève à accomplir les activités qui lui sont proposées. Il se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il doit accomplir une activité » (Viau, 1994). Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne (Weinstein et Meyer, 1991). Les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage (Zimmerman, 1986).

Ainsi je me demande quelles sont les compétences déjà acquises par les élèves à propos de l'utilisation des supports ? D'où provient leur connaissance sur leur utilisation ?

La performance est le quatrième indicateur de la motivation scolaire. Selon Viau (1994), « ce sont les résultats observables de l'apprentissage ». Par exemple, lorsqu'un élève arrive à résoudre un problème de mathématiques dans un examen, on dit qu'il a bien réussi et que cette performance démontre qu'il a appris. C'est une conséquence de la motivation, car un élève motivé persévéra plus qu'un élève non motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura pour effet d'influencer sa performance (Pintrich et Degroot, 1990).

Une question se pose : comment un enseignant peut-il évaluer l'utilisation d'un support didactique par un élève ?

Ainsi j'ai choisi ce sujet de mémoire « L'utilisation des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle trois », dans le but de poursuivre la recherche en didactique de l'histoire afin qu'elle puisse donner des réponses quant à ce sujet. J'ai choisi de traiter de la diversification des outils didactiques suite à la lecture de *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire* de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon. C'est ensuite après les entretiens que j'ai menés auprès des professeurs des écoles que j'ai effectué la lecture de R. Viau *La motivation en contexte scolaire*, car je me suis rendue compte que la motivation était une condition facilitatrice d'un apprentissage réussi. C'est pourquoi je tente lier les thèmes de la diversification des outils

et de la facilité d'apprentissage. Suite à ces deux lectures, ce mémoire essaie de répondre à de nombreuses questions de recherche : Ce questionnement laisse place à une recherche qui s'est effectuée à partir de lectures, d'entretiens auprès de professeurs des écoles, d'analyse de documents. Ces données ont été regroupées dans une grille d'analyse afin de les interpréter et de développer et de montrer des compétences de chercheur.

II. Démarche de recherche argumentée.

1. Le choix, la constitution et la cohérence du corpus.

Pour répondre à ma problématique : « En quoi différencier les supports pédagogiques est – il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire en cycle trois ? », j'ai dû constituer un corpus.

Dans un premier temps, j'ai effectué des recherches sur les prescriptions officielles concernant les programmes de l'école élémentaire en histoire au cycle trois. Les *Instructions Officielles* constituent le point de départ de mon corpus car il s'agit d'un document d'accompagnement et de référence où figure ce que l'enseignant doit enseigner à ses élèves.

J. Chobaux a écrit un article dans le volume 8 de *La revue française de sociologie*, intitulé « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français ». Celle-ci définit les *Instructions Officielles* comme « un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels. Alors que ceux-ci fixent les décisions concernant la structure de l'enseignement, les horaires et les programmes, les instructions précisent l' « esprit » dans lequel doivent être appliquées les décisions : elles explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale les principes de l'éducation scolaire. Les arrêtés ministériels transmettent donc des données de fait ; les instructions officielles, elles, transmettent des normes pédagogiques.» Les *Instructions Officielles* sont un ensemble de textes régissant la mise en place d'une politique éducative. Ce sont des prescriptions pratiques que tous les professeurs des écoles sont censés connaître et appliquer afin que tous les enfants allant dans un établissement primaire public reçoivent le même contenu scolaire.

Puis mon corpus est constitué d'entretiens auprès de professeurs des écoles enseignant l'histoire au cycle trois. Ceux-ci sont visibles en annexe n°1. J'ai inclus ces entretiens dans mon corpus afin de recueillir des données et mettre au jour certains indicateurs qui pourront ou non vérifier mes hypothèses concernant ma problématique. Dans un premier temps les questions de mes entretiens ont permis de faire naître de nouvelles hypothèses, de voir les questions les plus pertinentes et de repérer les thèmes récurrents, et aussi de récolter un certain nombre de données liées au terrain. Cette première phase d'entretien a été menée en parallèle des premières lectures pour mettre à jour ma problématique. J'ai ensuite plus affiné mes questions afin que les professeurs des écoles enquêtés me donnent des exemples précis de leur expérience concernant mon objet d'étude. En creusant sur ses informations données, cela m'a permis de répondre à des hypothèses et de tirer profit au maximum de ce que disait les professeurs.

Ensuite, j'ai étudié de plus près un manuel scolaire et le guide du maître correspondant. Les résultats de la recherche de F. Audigier et N. Tutiaux- Guillon (2004) montrent que le manuel scolaire est le principal outil utilisé en classe. Je souhaitais savoir s'il y avait au sein de ces ouvrages des suggestions pour d'autres supports. J'ai inclus dans mon corpus les ouvrages de F. Changeux-Claus intitulés *Histoire Cycle 3* et *Histoire Cycle 3 : guide du maître*. Ces manuels ont été choisis pour raison de disponibilité matérielle. Néanmoins, ils ont été édités en 2010, et ils prennent compte les programmes officiels actuels de 2008. De plus, le choix de leur analyse fait suite aux entretiens car les professeurs des écoles enquêtés, disent travailler avec le manuel, certains uniquement ou d'autres comme ouverture sur un autre support.

De plus, j'ai inclus dans mon corpus *Je prépare ma classe de CM2* de M. Loison, (2010), et notamment le neuvième chapitre sur l'histoire. Il s'agit d'un guide de pédagogie que beaucoup de professeurs des écoles utilisent tout au long de l'année pour faciliter leur pratique de classe au quotidien. Cet ouvrage propose un repérage des compétences du socle commun à mettre en place pour chaque séance, des conseils pratiques et des repères et des exemples de progression sur l'ensemble du cycle, ainsi que des séances détaillées. L'objectif principal d'un guide pédagogique est d'aider le professeur dans la mise en œuvre d'un enseignement.

Enfin, j'ai inclus dans mon corpus des données de terrain de stage. Bien que mon stage se soit déroulé en IME (Institut Médico-Educatif), avec un groupe d'enfants âgés de six à neuf ans avec un niveau de moyenne-grande section et qu'ils n'étudient pas à proprement parler l'histoire (ce qui ne correspond pas tout à fait aux critères de ma problématique), j'ai pu observer et discuter avec le professeur ainsi qu'avec les élèves des supports utilisés en classe, des choix mis en place, de la diversification effectuée et des objectifs d'apprentissage sous-entendus. Ces données de terrain m'ont permis d'observer en réalité les réactions des élèves face à un support d'apprentissage et à la fois de me rendre compte que le point de vue des élèves était un argument à prendre en compte dans ce corpus de recherche. En effet ces données n'ont pas le même statut que les autres, elles sont plus spontanées. Les données de terrain sont importantes car une idée n'acquiert le qualificatif de scientifique que lorsqu'elle est vérifiée par le terrain et donc conforme aux idées réelles.

2. Présentation détaillée du corpus.

Dans un premier temps, concernant les prescriptions officielles de l'école élémentaire en histoire au cycle trois, j'ai d'abord été voir dans le *Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008* pour savoir ce qui était dit quant à la place des supports pédagogiques. Celui-ci stipule que pour l'enseignement de l'histoire au cycle trois, l'étude du programme « permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de **quelques documents patrimoniaux** ». Le professeur possède alors une certaine liberté quant au choix des outils pédagogiques à utiliser avec ses élèves.

Néanmoins, le *Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008* présente l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Dans le préambule, il est dit que : « Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. » Ainsi l'histoire des arts permet de créer des liens entre des connaissances comme par exemple l'histoire et des œuvres d'art, cela permet de comprendre le sens des œuvres abordées et le lien avec la société à laquelle elles se rapportent. D'ailleurs l'un des objectifs de l'école

primaire est de « mettre en évidence l'importance des arts dans l'histoire de la France et de l'Europe. » Au sein de ce *Bulletin Officiel* on y trouve une liste de référence qui met en avant la périodisation historique et les différents domaines artistiques à étudier.

Puis j'ai souhaité aller voir dans les prescriptions officielles antérieures, malgré qu'elles ne constituent plus les programmes actuels, si cela était plus détaillé. J'ai fait ce choix dans la mesure où beaucoup de professeurs des écoles ont connu ces programmes sauf ceux nommés après 2008. En effet dans le *Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002*, il est dit : « Au cycle 3, à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire mieux constituée, le maître aide l'élève à construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Le respect du déroulement chronologique, jalonné par des dates significatives, y est donc essentiel et constitue l'une des bases de l'approche historique. L'élève doit être déjà capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette "connaissance par traces" qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit donc pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, et l'auteur. Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique. (...) les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque. Ces textes, différents des textes de fiction, peuvent ainsi aider les maîtres à "raconter" l'histoire. Ils fournissent aussi la matière d'ateliers de lecture historique. Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire. Pour l'époque actuelle, l'historien peut faire appel à des documents oraux relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles. Pour éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés (...) chaque séance se termine par l'écriture (...) d'une courte et modeste synthèse. Ces synthèses sont rassemblées dans un cahier unique (conservé pendant toute la durée du cycle) qui facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège ». Ainsi les *Instruction Officielles de 2002* sont plus précises quant au choix des documents, bien qu'elles laissent comme celles de 2008 une grande marge de liberté pour l'enseignant, de nombreux supports sont tout de même cités (informations surlignées). De plus il est précisé en termes de compétences devant être acquises en fin de cycle trois en histoire, que l'élève doit être capable de classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine, et de consulter une encyclopédie et les pages internet. Il

s'agit donc d'indicateurs pour le professeur des écoles : il possède des exemples de types de documents à utiliser dans sa classe. Les compétences dans *les Instructions Officielles* de 2008, sont classées tout à la fin du programme du cycle, il s'agit du Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CM2. La quatrième compétence fait référence à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Il est dit que l'élève doit être capable d'utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. Dans la cinquième compétence intitulée la culture humaniste, il est évoqué que l'élève doit être capable de lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie, d'identifier sur une carte (...).

De plus, le *Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002*, est accompagné d'un document d'application des programmes de 2002 en histoire au cycle trois, sur lequel figure pour chaque grande période historique : les repères chronologiques, le vocabulaire de base, les personnages et groupes significatifs, les sources et documents à utiliser et des prolongements.

C'est dans cette optique que M. Michaux propose dans son ouvrage *Outils et méthodes en histoire-géographie* (2007), des exemples de lecture de documents. Prenons par exemple le huitième chapitre qui se consacre à la lecture et le commentaire d'un texte en histoire (p.101). Dans une première rubrique on y trouve le document intitulé « Billets qui accompagnaient des enfants abandonnés », et dans une deuxième rubrique on y retrouve les questions et méthodes portant sur le document. Pour chaque question, des conseils sont évoqués. Par exemple pour la question « Qui est l'auteur ? », la réponse apportée se veut générale afin de la transposer à d'autres documents. On y trouve ensuite une rubrique portant sur les bonnes démarches avec quelques conseils comme « Se demander dans quelle mesure le texte est fiable », « repérer la ou les informations importantes », « confronter avec le contexte historique ». Puis une autre rubrique apparaît, concernant les erreurs à éviter : « confondre source et texte d'historien », « ne pas remarquer l'importance de certains détails ». Dans une autre partie, M. Michaux évoque le vocabulaire indispensable par rapport à ce texte, au contexte du texte. Et dans une dernière partie, il s'agit d'exercices d'entraînement, on y retrouve deux autres textes où la méthode évoquée précédemment doit être appliquée. Cet ouvrage est à destination des professeurs des écoles et il permet une méthodologie pour utiliser les outils en classe.

Toujours concernant le *Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008*, on trouve dans la septième compétence intitulée « L'autonomie et l'initiative », que l'élève doit être capable

de montrer une certaine persévérance dans toutes les activités. Cette compétence est à mettre en commun avec l'ouvrage de R. Viau (1994), *La motivation en contexte scolaire*, évoqué dans la première partie de ce mémoire. La persévérance est un indicateur de la motivation. Cela fait peut faire référence à la notion de « facilité » évoquée dans la problématique : « En quoi différencier les supports pédagogiques est –il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire en cycle 3 ? ». Ainsi, on peut se demander si les programmes officielles font partie des réelles pratiques de classe. Sont-ils pris en compte dans le choix des outils pédagogiques utilisés par les enseignants ?

Puis mon corpus est constitué d'entretiens auprès de professeurs des écoles enseignant l'histoire au cycle 3 (annexe n°1). En effet je me suis rendue compte que les questionnaires que je voulais soumettre au départ comportaient beaucoup trop de questions ouvertes. Les entretiens que j'ai menés sont plus qualitatifs que quantitatifs des réponses venant d'un questionnaire. Ainsi je me suis entretenue avec quatre professeurs des écoles par le biais de courriers électroniques pour raison de non proximité, qui ont accepté de répondre, de consacrer un peu de temps et de réflexion à ma problématique dans la mesure où celle-ci concerne leur activité et où ils trouvent alors la possibilité d'exprimer leur point de vue; ce qui constitue une difficulté, bien connue des chercheurs en sciences sociales. Ils ont été avertis des intentions de la recherche et de son côté non normatif et anonyme. Ceux-ci m'ont donné leur point de vue sur leur pratique professionnelle, leur choix, leur vécu quant à l'utilisation des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire.

Ensuite, j'ai inclus dans mon corpus un manuel scolaire et le guide du maître correspondant intitulés *Histoire Cycle 3* et *Histoire Cycle 3 : guide du maître* de F. Changeux-Claus. Selon le préambule des programmes de l'école primaire de 2007, "Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lecture et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté." Le manuel scolaire a un statut particulier dans la mesure où il sert au professeur des écoles pour donner un cours à ses élèves, en fonction des programmes établis par l'Education nationale. Il présente un certain intérêt pour l'enseignant car ce manuel établit une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cycle, il facilite le travail de préparation, il peut aussi rappeler au professeur des connaissances qu'il a pu oublier, et il

souligne les obstacles que peuvent rencontrer les élèves (certains manuels proposent des exercices de remédiation).

J'ai pu constater au cours de mes entretiens que le guide du maître n'est pas souvent utilisé; pourtant, il est un complément du livre de l'élève car il est aussi un outil de formation, pour le débutant comme pour le maître confirmé. Dans l'idéal, le manuel ne s'utilise pas seul, il gagne à être complété par d'autres outils. Il peut être utilisé de deux façons différentes par le professeur. Soit il s'en sert comme un fil conducteur et suit le déroulement du manuel : lecture des documents, observation des images, réponse aux questions correspondantes. Soit le professeur se sert du manuel pour recueillir des documents et réaliser des montages grâce à plusieurs manuels. Dans ce cas, le manuel sert à illustrer le cours donné par le professeur.

Son utilisation peut être diversifiée. Il peut servir d'élément déclencheur, c'est-à-dire qu'il propose des situations de découverte, des situations-problèmes débouchant sur un questionnement ; de documentation ; de livre-référence, pour trouver les différentes connaissances, capacités et attitudes à travailler ; d'entraînement grâce aux exercices.

Le guide du maître est un livre qui accompagne le livre de l'élève et que l'on peut qualifier de mode d'emploi du manuel. Il montre les objectifs de chaque leçon, la structure du manuel, son utilisation et parfois on y trouve des suggestions de documents supplémentaires absents dans le manuel de l'élève.

Le manuel scolaire propose une grande richesse de documents iconographiques et de récits. Ainsi les élèves développent dans une démarche de recherche des compétences de lecture de textes historiques et de compréhension de documents. Le premier chapitre du livre de l'élève intitulé « J'apprends à lire et à comprendre des documents en histoire » cherche à installer chez l'élève les compétences méthodologiques indispensables pour qu'il puisse tirer profit de l'étude des documents en histoire. L'un des objectifs proposé est de « repérer le type de document ». D'ailleurs ce chapitre offre un texte, six photographies et une gravure. De plus un guide méthodologique est proposé aux élèves à la onzième page :

1. Je repère la nature du document : Est-ce un texte ? une image ? la représentation d'un objet ou d'un monument ?
2. Je me pose les questions suivantes :
 - Si c'est un texte : s'agit-il d'un témoignage, d'un discours, d'un article de presse... ? qui en est l'auteur ? de quand date-t-il ? de quoi parle-t-il ?
 - Si c'est une image : s'agit-il d'une photographie ? d'un dessin ? D'un tableau ? qui en est l'auteur ? de quand date-t-elle ? que montre-t-elle ?
 - Si c'est la représentation d'un objet ou d'un monument : de quand date-t-il ? quel est son aspect ? sa couleur ? sa matière ? quelle est sa fonction ?
3. Je cherche à comprendre le document.
 - à partir des indices que j'ai relevés, je le confronte toujours à d'autres documents.
 - je mets en relation les diverses informations trouvées.
 - j'en tire des conclusions.

D'une manière générale, le livre des élèves propose pour chaque chapitre une grande diversité de documents (frises, photographies d'époque, schémas, extraits de bandes dessinées, cartes, plans, reproduction de tableaux...). Il n'y a jamais que des images ou que du texte. De plus il apparaît pour chaque chapitre une rubrique intitulée « Histoire des arts » qui propose par exemple une « « Licorne » peinte il y a 17 000 ans, salle des taureaux, grotte de Lascaux » accompagnée d'un texte expliquant les peintures rupestres, en ce qui concerne le chapitre « Sur les traces des premiers hommes ». Il n'y a jamais que des images ou que du texte.

Dans le guide du maître, les séquences proposées consistent à étudier avec les élèves les pages du manuel d'histoire et donc les documents qui y sont proposés. Cependant la rubrique histoire des arts du guide du maître, il est suggéré que le maître peut montrer une visite virtuelle des salles de Lascaux grâce au film disponible à l'adresse internet suivante : www.lascaux.culture.fr . Ainsi d'autres types de documents sont donc proposés aux élèves, autres que des documents écrits. Néanmoins on peut se demander quelle est sa véritable utilisation en classe. Est-ce vraiment le principal outil d'un enseignement ? Possède-t-il plusieurs fonctions ? Qu'en pense les élèves de son utilisation ?

De plus, j'ai inclus dans mon corpus *Je prépare ma classe de CM2* de M. Loison, (2010), et notamment le neuvième chapitre sur l'histoire. Ce guide de pédagogie propose

une programmation annuelle dans laquelle apparaît une rubrique intitulée « description sommaire de l'activité » où quelques supports pédagogiques sont évoqués (p.174). Si on prend l'exemple de la douzième séance intitulée « Vivre et survivre durant la Grande Guerre », sept documents sont proposés à la classe. On peut remarquer une alternance entre travail de groupe et classe entière. Lorsque les élèves sont en groupe, chaque groupe possède un document dont ils doivent en faire la critique externe (date et auteur) et résumer puis expliquer le contenu de chaque texte. Ensuite il y a une mise en commun, une synthèse où la classe entière énonce les caractéristiques de chaque document et donc celles de la Grande Guerre (à savoir lutter contre les intempéries, les effets de gaz de combat, la brutalisation : combat au corps à corps, et survivre). La séance se déroule en une succession de tâches: analyse textuelle qui se fait en groupe, mise en commun ou synthèse en classe entière, lecture d'images en classe entière, analyse textuelle en groupe, mise en commun et rédaction de la trace écrite. Ces cinq phases constituent la séance de 1h30 par le biais de la confrontation de documents. L'alternance de ces outils au sein d'une même séance serait-il un facteur d'un enseignement réussi ?

De nombreux outils sont évoqués comme par exemple :

- le récit du professeur (par exemple pour insister sur la création des lycées en 1802 pour la formation des cadres de l'Empire et l'organisation de l'université impériale en 1808, la nomination des préfets et la banque de France).
- la photographie (d'une usine, des différentes classes sociales, des soldats pour comparer les uniformes des différentes nations).
- des œuvres d'art (tableau de David, *Portrait de Napoléon 1^{er} en costume impérial* (1805), et celui de Callet, *Louis XVI Roi de France et de Navarre* (1779) afin de comparer et d'identifier les insignes).
- des extraits de documents écrits (« une ville nouvelle au milieu des mines de houille : Saint-Etienne », G. Bruno, le tour de France par deux enfants, belin, 1877.) (extrait du message du maréchal Pétain du 30 octobre 1940).
- des extraits de films (*Germinal* de Claude Berri, *La chambre des officiers* de François dupeyron (les handicapés, les gueules cassées), *La traversée de Paris* de Claude Autant-Lara, 1956).
- internet, encyclopédies (pour rechercher des données relatives au temps et à l'âge de travail des enfants durant le XIXe siècle).
- jeu de rôles (pour mettre en scène la triple alliance).
- des cartes (du front de la guerre 1914-1918).

- des documents iconographiques (bande dessinée de Tardi, œuvres picturales, photographies, affiches de propagande).
- la frise chronologique.

Enfin, j'ai inclus dans mon corpus des données de terrain de stage.

Je me suis rendue compte que quel que soit la séance, il y avait de nombreuses interactions entre le professeur et les élèves. En effet le professeur encourageait vivement ses élèves, il essayait de susciter leur curiosité, il les félicitait très souvent même pour des choses anodines, il les motivait à effectuer une tâche. Néanmoins quand les élèves montraient des signes de fatigue ou qu'ils exprimaient le choix de ne plus travailler, le professeur changeait le support du travail. J'ai aussi constaté qu'il y avait des échanges entre élèves-élèves favorisés par le travail en groupe, utilisant un support en commun. De plus les élèves utilisent souvent des supports différents qui se justifient par les apprentissages. Le professeur m'a dit qu'en général, il utilisait des fiches comme support d'évaluation diagnostique, formative ou sommative. Sinon le reste des activités se réalise principalement sous forme de jeux car ces élèves ont des troubles du comportement et ils se fatiguent vite face à des activités. J'ai pu notamment observer le procédé lamartinien : les élèves devaient écrire les jours de la semaine sur une ardoise. Certes il y a l'esprit de compétition derrière ce procédé, néanmoins les enfants disent préférer utiliser l'ardoise à une feuille bien qu'elle soit utilisée de la même façon. Selon le professeur il est essentiel de varier les supports d'activités pour ne pas que les élèves s'ennuient trop rapidement. Diversifier les supports est donc une des clés des apprentissages. Néanmoins, j'ai pu observer qu'il y avait des limites quant à la proposition de certains supports. Certes je me suis rendue compte que les élèves possédaient des acquis envers l'utilisation de certains supports, qu'ils ont soit obtenu au sein de leur famille en tant qu'objet du quotidien par exemple, ou soit qu'ils ont appris à se servir à l'école durant les années précédentes. Mais j'ai pu constater qu'un nouveau support d'apprentissage, inconnu des élèves pouvait créer un dysfonctionnement au niveau des tâches et des interactions. En effet après discussion avec le professeur, j'en suis venue à la conclusion que si un élève ne connaissait pas l'utilisation d'un support, l'apprentissage de la tâche à accomplir pouvait échouer. Ainsi un support est un moyen d'apprentissage mais c'est aussi un apprentissage, il faut apprendre à se servir des supports pour ensuite transmettre un apprentissage. J'ai également pu observer un autre dysfonctionnement, qui concerne la longueur de l'activité. En effet quel que soit le support de l'activité, celle-ci ne doit pas être trop longue car les élèves sont vite

lassés et expriment clairement leur désir d'arrêter ou de changer d'activité. Le support n'est donc pas une méthode miracle, d'autres critères sont à prendre en compte. Ce qui est à mettre en relation avec l'argument de la temporalité. En I.M.E. les enfants ont des difficultés à travailler sur des supports écrits en fin de matinée ou en fin d'après-midi. Les activités écrites doivent alors s'effectuer à certains moments clés de la journée où l'attention des élèves est grande.

L'analyse de ce corpus devra donc me permettre d'apporter des réponses, de vérifier mon hypothèse qui est ici « En quoi différencier les supports pédagogiques est –il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire en cycle 3 ? ».

III. Résultats et interprétations.

A. Les différents outils didactiques.

1. Liste.

Afin d'analyser et interpréter les résultats, j'ai regroupé les différents supports nommés lors des entretiens et conseillés par le guide pédagogique de M. Loison (2010).

Outils	Pe n°1	Pe n°2	Pe n°3	Pe n°4	Loison (2010)
Manuel	X		X	X	
Documents textuels	X	X	X	X	X
Documents iconographiques	X	X	X	X	X
Livret d'exercices	X				
Cartes, plans, globe, planisphère	X		X	X	X
Graphiques	X			X	
Affiches-posters	X				
Frises	X		X		X
Diapositives	X				
Patrimoine local	X		X	X	

Internet		X			X
Mise en scène		X			X
Récit	X		X		X
Témoignages oraux			X		
Extraits de film			X		X
Photographies			X		X
Encyclopédie, dictionnaire	X		X		X
Rétroprojecteur					
Instructions Officielles			X	X	
Œuvres d'art					X

A la lecture de ce tableau, on se rend compte que certains outils semblent plus utilisés que d'autres. Néanmoins il faut y mettre une réserve car il se peut que certains professeurs aient pu oublier de mentionner des supports ou alors évoquer des outils qu'ils n'utilisent pas dans cette matière ou dans cette classe, sans pour autant remettre leur propos en doute.

* **Les documents textuels :**

Cet outil est utilisé par tous les professeurs enquêtés et il est conseillé d'être utilisé par le guide pédagogique de M. Loison. Dans l'une des questions de l'entretien avec les professeurs, je demandais quels sont les trois outils utilisés le plus souvent en classe (classé par ordre du plus utilisé) (annexe n°1), le document textuel apparaît en première position chez deux professeurs des écoles. Il s'agit donc d'un support essentiel à l'enseignement de l'histoire au cycle trois. Les documents écrits se trouvent dans les manuels scolaires des élèves. Certains professeurs avouent utiliser des textes destinés aux collégiens en coupant certains extraits pour les rendre accessibles. D'autres professeurs utilisent des documents-sources. Mais qu'est-ce qu'une source ? Le travail de l'historien est fondé sur les sources documentaires. Une source donne l'origine de l'information. En histoire, les sources sont des documents originaux, authentiques, qui donnent des informations auxquelles l'historien va faire subir un traitement pour enrichir l'étude du passé et expliquer certains phénomènes. Michaux (2001.p.30) explique qu'on peut considérer un document comme une source à condition de se poser des questions quant à la nature et à la validité du texte. Un document historique permet donc de révéler quelque chose sur le passé de l'homme,

c'est un objet servant de preuve ou de témoignage. Il peut être également intéressant de confronter les élèves face à différents types de textes : documentaire, historique, littéraire... Le document textuel est donc un support important dans la mesure où il transmet des informations. D'ailleurs les professeurs enquêtés disent utiliser des documents historiques, écrits par des historiens, et non pas des documents littéraires afin que la notion abordée dans ce texte a été vérifiée par des sources. Du point de vue de l'enseignant, le document textuel est donc un support important pour enseigner. Néanmoins, je n'ai pas pu avoir le point de vue des élèves, qui aurait peut-être été intéressant. Limitée par le temps, je n'ai pas pu soumettre des élèves à un questionnaire pour avoir leur point de vue, car cela nécessitait l'accord de l'inspecteur d'académie. Néanmoins une partie de ce mémoire est consacrée aux conditions d'une bonne compréhension des documents dans laquelle sont exposés les critères pris en compte par l'enseignant lors des choix d'utilisation d'un support pédagogique.

*Les documents iconographiques :

Ce support paraît aussi important que les textes par rapport à son utilisation faite en classe (tableau p.20-21). Il est utilisé et conseillé par les quatre avis. Il apparaît dans le top trois des documents les plus utilisés en classe par les quatre professeurs des écoles (annexe n°1). Les images sont très présentes dans les manuels. Elles peuvent représenter des gravures, des tableaux, des caricatures, des affiches, des photographies d'objets ou de monuments qui ont marqué une période historique. Elles permettent d'affiner les représentations des élèves en les confrontant au texte. En effet les textes ne permettent pas toujours d'apporter une représentation concrète pour les élèves, les images permettent de prolonger le travail d'initiation à la lecture de document et d'asseoir les représentations des élèves. Certes la nature du document est intéressante parce qu'elle donne une idée de la représentation de la notion. Néanmoins la lecture peut se révéler plus difficile qu'il n'y paraît. Mon professeur référent de stage m'a avoué que certains élèves avaient des difficultés à lire une image car cela demande certaines compétences. Il faut être organisé (premier plan, second plan), ne rien oublier, penser à quoi cela peut faire référence (sous-entendus, indices...). L'image paraît peut être plus accessible pour les élèves, néanmoins M. Michaux (2001) nous met en garde face aux limites de validité « une image n'est pas plus vraie qu'un texte ».

* Le récit :

Cet outil semble être le plus évident pour transmettre un savoir. En effet c'est d'abord par les connaissances et la parole du professeur que se transmet la connaissance. Trois professeurs enquêtés sur quatre disent y avoir recours. Deux le placent en première position dans le top trois des documents les plus utilisés en classe. écoles (annexe n°1). Mais alors comment définir un récit ? Selon M. Michaux (p.19), un récit « s'oppose au tableau, ou à la description d'un lieu, d'un personnage ou d'une situation à un moment donné. Un récit a un début, un déroulement et une fin. Mais il ne se confond pas avec le roman. Il a quelque chose de vrai au moins pour celui qui la raconte et celui qui l'écoute ou le lit ». Elle ajoute que (p.20) « Le récit historique, quelques soient les doutes sur sa véracité, s'articule autour de faits qui ne peuvent pas être modifiés. Une autre constante du récit historique est la chronologie non modifiable, elle aussi. Raconter l'histoire exige donc un minimum de connaissances factuelles validées par l'histoire universitaire. Mais il faut aussi choisir un thème attractif pour les élèves sous peine de les dégouter de l'histoire. Sans tomber dans l'anecdote pour l'anecdote on peut chercher à ancrer dans les mémoires une caractéristique notionnelle par le biais d'un bref récit accrocheur : « Clovis et le vase de Soissons » est une façon de montrer que le maigre pouvoir du roi franc cherchait à s'appuyer sur la puissance réelle de l'Eglise : mais il faut aider les enfants à le découvrir. » Le professeur des écoles doit donc maîtriser l'Histoire et avoir une bonne culture générale. C'est d'ailleurs la troisième compétence professionnelle du professeur des écoles. Il doit maîtriser les notions enseignées et les savoirs didactiques c'est-à-dire les démarches mises en œuvre, afin de transmettre un enseignement de l'histoire à ses élèves.

* La frise chronologique :

Deux professeurs enquêtés utilisent la frise lors des cours d'histoire. écoles (annexe n°1). Cet outil est aussi conseillé par M. Loison dans son guide pédagogique. C'est une représentation linéaire d'évènements positionnés sur une flèche du temps. La frise associe des événements historiques à leurs positions dans le temps le long d'une échelle graduée, c'est pourquoi on parle d'une chronologie. Selon le premier professeur des écoles enquêté, la frise sert à « marquer de grands changements politiques, militaires, technologiques, culturels qui caractérisent les périodes ». Elle permet de situer une leçon dans le temps. Ce support permet aussi aux élèves de mieux mémoriser les événements historiques, car il n'y aura sur cette frise que le minimum à retenir : dates et événements.

* **La vidéo et le multimédia** : Quel est l'intérêt de les utiliser dans l'apprentissage de l'histoire, en général, puis en particulier dans l'utilisation que l'on peut en faire en tant que document. Deux professeurs sur quatre disent utiliser la vidéo et notamment la projection de films. écoles (annexe n°1). Un professeur sur quatre le place en troisième position dans le top trois des outils les plus utilisés en classe. Il est également conseillé de les utiliser dans *Je prépare ma classe de CM2* de M. Loison, (2010) de diffuser des extraits de films comme *Germinal* de Claude Berri, *La chambre des officiers* de François Dupeyron, *La traversée de Paris* de Claude Autant-Lara, 1956.

La vidéo permet de matérialiser certaines époques passées. Certaines vont être d'époque, contemporaines de l'évènement ou du fait filmé, d'autres sont des reproductions du passé fondées sur une recherche documentaire profonde et donc aussi utile que des documents écrits ou autres. L'impact de l'image vidéo est très important chez les élèves. En effet les générations actuelles sont très influencées par la télévision, le cinéma et Internet. Deux professeurs sur quatre préconisent d'ailleurs son utilisation. M. Loison évoque la nécessité d'utiliser internet afin de rechercher des données relatives au temps et à l'âge de travail des enfants durant le XIXe siècle, par exemple. L'utilisation d'internet est d'ailleurs une compétence requise par les programmes de 2008 : l'élève doit être capable d'« utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ». Il faut donc initier les élèves à une critique des images télévisuelles qui peuvent se révéler fausses. Ce qui fait également de la quatrième compétence du socle commun : l'élève doit être capable de « faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement ».

* **Les documents patrimoniaux** :

Au sens strict, le "patrimoine local" désigne les éléments remarquables du bâti qui fondent un paysage et le rattachent au passé, au travers des traces qui subsistent sur le terrain. Il se suffit à lui-même, contrairement aux autres documents il n'a pas besoin d'être confronté à d'autres sources. Trois professeurs sur quatre disent l'utiliser au sein de leur classe. (annexe n°1). Cela se traduit notamment par des visites de monuments (château d'Olhain (château fort), église romane de Lillers, cathédrale gothique de Saint Omer, menhir d'Acq, dolmen de Fresnicourt, musée d'Azincourt, découverte du champ de bataille, carrière de Wellington (Arras), mémorial canadien et les tranchées de Vimy, vitraux de l'Eglise du village). Les professeurs enquêtés évoquent le patrimoine en faisant référence aux monuments, néanmoins les documents patrimoniaux peuvent prendre la forme de textes. Ces documents sont au cœur de la transmission d'une culture. *La Déclaration des droits de*

l'homme et du citoyen est un texte très important à finalité culturelle, pour enseigner la Révolution. Ces documents jouent un rôle primordial dans l'éducation à la citoyenneté, en donnant des repères culturels communs aux élèves. Ils constituent les éléments fondateurs d'une culture nationale, européenne, voire universelle. Ainsi les documents patrimoniaux peuvent avoir une finalité pédagogique car ils sont placés au cœur de l'enseignement d'une question d'histoire. Ainsi ils peuvent se présenter sous forme :

- d'écrits (littéraires ou philosophiques ; institutionnels et politiques, ou religieux)
- de monuments, de tableaux, d'objets ou de films.

Partie à visée professionnelle :

Par cet inventaire fait auprès de professeurs des écoles et de diverses lectures, j'ai pu constater qu'il existait un bon nombre de supports pédagogiques à utiliser avec les élèves. Avant ce mémoire, je ne m'imaginai pas qu'il puisse en exister autant. Ainsi cette énumération d'outils me sera certainement utile quand je serai professeur des écoles et que je souhaiterai mettre en place un enseignement dynamique favorisé par une diversification des documents au sein d'une même séance.

2. Conditions d'une bonne compréhension.

Chaque professeur des écoles enquêté affirme que pour une bonne compréhension du document certains critères sont nécessaires. Le choix des documents est essentiel. Ils nécessitent une lecture préalable et une appropriation par l'enseignant. C'est pourquoi l'utilisation systématique et exhaustive des documents proposés par le manuel peut réserver de mauvaises surprises. Les critères retenus selon les enquêtes sont les suivants :

- **Les documents doivent être accessibles, et adaptés au niveau des élèves.** Deux professeurs sur quatre privilégient ce critère (Annexe n°1). Le document doit être accessible aux élèves car face à un document trop compliqué, les élèves risquent de se retrouver coincés, démunis et ils ne seront pas en mesure de l'exploiter, voire de s'en désintéresser. Cela fait référence aux indicateurs de la motivation de R. Viau (1994, p.73) : un élève peut faire le choix de ne pas accomplir une activité par le professeur. Le problème le plus souvent rencontré est celui de la compréhension de l'écrit. Il peut être difficile de travailler avec les élèves sur des documents originaux, comme par exemple les documents manuscrits en latin ou en vieux français du Moyen âge nécessitant certaines connaissances que les élèves ne possèdent pas. Le professeur pourra être amené à modifier lui-même un document, soit en précisant le vocabulaire, en le raccourcissant... Une lecture attentive (par

l'élève, puis par l'enseignant) est nécessaire pour entrer dans certains documents. Le vocabulaire qui pose problème doit être explicité, par exemple à l'aide du dictionnaire comme l'évoquait le premier professeur des écoles enquêté, les références culturelles et la situation dans le temps précisés. Il ne s'agit pas non plus de proposer des documents historiques auxquels les élèves n'en comprennent pas le sens. Le deuxième professeur des écoles enquêté, annonce qu'il faut que ces textes historiques soient « à la portée des élèves ». Pour cela on peut par exemple couper des passages du texte et garder ce qui est intéressant et adapté au niveau des élèves. Le maître peut ainsi être amené à les simplifier en les tronquant ou en les accompagnant d'un questionnaire pour en faciliter l'analyse.

- **Les documents doivent être lisibles.**

Trois professeurs sur quatre évoquent ce critère (Annexe n°1). Par mon expérience personnelle, en tant qu'étudiante, je me suis rendue compte que la photocopie est l'ennemie de l'étude de documents. Si le texte ou l'image qui sont présentés aux élèves sont difficilement lisibles, les élèves auront dès le départ des difficultés à s'investir dans le travail sur le document.

Les professeurs évoquent le critère de la qualité des photographies. En général les documents iconographiques sont photocopiés en noir et blanc à cause du coût de la couleur. L'utilisation d'un manuel peut donc s'avérer nécessaire car il constitue une banque d'images que l'enseignant sélectionne selon les notions à aborder. L'enseignant peut également sélectionner ces documents dans sa bibliothèque personnelle comme l'évoque F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon au sein de leur recherche (2004). Beaucoup de manuels scolaires datent de plus de dix ans dans les écoles, quand il y en a, néanmoins ils ont l'avantage de donner à voir des reproductions de qualité. L'utilisation d'extraits de film ou de diapositives permet aussi d'améliorer la qualité de la présentation des documents mais également de l'intérêt suscité chez les élèves.

- **Les documents doivent être accompagnés de consignes claires.**

C'est un critère que l'on retrouve dans les entretiens (Annexe n°1). L'étude de documents se fait en fonction des objectifs fixés par l'enseignant. Ces objectifs sont le fruit des compétences souhaitées dans les *Instructions Officielles*. La clarté des consignes, leur précision sont des conditions préalables à la réussite des élèves. Ces consignes peuvent être écrites au tableau. Les consignes peuvent aussi permettre de guider la lecture du document. Par exemple des questions peuvent être posées pour les dix premières lignes...

- **Les documents doivent être limités en nombre** (deux, maximum trois). Cette condition n'apparaît pas dans les entretiens, néanmoins ce point a été évoqué lors de mon stage. La

multiplicité des documents proposés peut générer la confusion et la difficulté de croisement des informations prélevées. De plus cette limite doit permettre une analyse approfondie et ne pas submerger les élèves d'informations.

Partie à visée professionnelle :

Ainsi, j'ai pu constater que certains critères sont à prendre en compte afin de proposer des documents aux élèves. Il ne s'agit pas de leur soumettre des supports dont ils ne possèdent pas les compétences pour les étudier. Il est donc essentiel de se remettre en question en tant que professeur des écoles, car un document peut nous paraître facile à comprendre mais difficile pour les élèves. Il faut toujours se demander si le document correspond aux attentes et aux compétences de l'élève.

3. Choix justifié par les programmes.

Lors des entretiens, deux professeurs sur quatre utilisent les programmes de l'école élémentaire pour justifier leurs choix face aux documents (Annexe n°1). On peut faire l'hypothèse que les deux autres professeurs ne les utilisent pas, peut-être parce qu'ils enseignent depuis un certain nombre d'années et qu'ils les connaissent. Il s'agit d'un outil dont les finalités sont clairement affichées pour les enseignants, qui sont obligés d'en tenir compte. Néanmoins ce n'est pas parce que c'est prescrit que c'est réellement mis en œuvre par les enseignants. Ces instructions sont un élément facilitateur de la transposition didactique en théorie (élément de cadrage et de choix). Les documents d'accompagnements ne sont pas forcément suivis précisément par l'enseignant. Dans les *Instructions Officielles*, les éléments enseignés et les méthodes d'enseignement ne sont pas imposés mais vivement conseillés, il n'y a pas nécessairement des règles de mise en œuvre du programme. Les programmes permettent une égalité entre les élèves.

Partie à visée professionnelle :

Je pense que quand je serai professeur débutante, les programmes constitueront la base de mes programmations. Cela me permettra dans un premier temps de me rassurer car comme il s'agit d'un document officiel je serai sûre de faire ce qu'il faut, et dans un second temps de faire acquérir les compétences nécessaires aux enfants. Néanmoins, je pense qu'au fur et à mesure, je connaîtrai les programmes et je ne serai plus obligée de les consulter régulièrement.

B. Les fonctions du document.

1. Le document questionne.

Deux professeurs sur quatre affirment lors de ces entretiens que le document peut servir de situation de départ dans la séance (Annexe n°1). C'est d'ailleurs ce que montrent les résultats de la recherche de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (2004). Le document devient alors le support d'une recherche de réponse commune ou individuelle à la question posée. Le document questionne celui qui le découvre et prend toute sa place dans une démarche problématisée. M. Michaux (2001, p. 37-38) révèle qu'une « image peut aussi servir de déclencheur, en début de cours, à condition qu'elle pose question, et donc qu'elle permette de formuler des hypothèses que la suite de la leçon viendra ou non valider. » C'est ce que signale le troisième professeur enquêté « une image par exemple ne sert pas seulement à illustrer une leçon, elle peut aussi questionner ». Ainsi, le document qui introduit la séquence, celui qui motive, doit être choisi avec grand soin car c'est un document choc qui atteint la sensibilité et l'imagination. Les élèves vont l'observer de près afin d'en extraire les idées principales de la leçon.

2. Le document informe.

Il semble qu'il s'agit de la fonction première du document. Cela provient de sa définition : un document est généralement défini comme le support physique d'une information. Plus précisément on peut le définir comme un ensemble de données informatives présentes sur un support, sous une forme permanente et lisible par l'homme. Et pourtant à la question « Quelle(s) fonction(s) donnez-vous aux outils pédagogiques ? », (annexe n°1) aucun des professeurs enquêtés n'a mentionné le document comme source d'information. Une des raisons possibles pourrait être que cela paraît trop évident. Néanmoins des réponses comme « apporter des notions précises », « ils permettent une meilleure connaissance de l'histoire », « apporter des informations supplémentaires » ont été soumises. Cette dernière réponse se rapproche plus de la fonction principale du document. Selon M. Flonneau (1996), le document est « le point de départ et fondement de l'activité de l'élève : il permet la découverte en amenant l'élève à extraire les idées fortes qui seront développées et précisées par le maître. Le document est alors base de recherche. » Les documents sont des outils nécessaires pour aboutir à un savoir. Le professeur choisit un document pour que les élèves construisent une notion. Il porte donc un regard très utilitaire sur le document et se pose toujours la question « qu'est-ce que je veux qu'ils découvrent ? Qu'est-ce que je veux

montrer ? ». De manière générale, j'ai pu observer, lors d'un stage effectué en cm2 l'année dernière, que les élèves travaillent à partir d'un corpus documentaire : plusieurs documents sont à mettre en relation les uns avec les autres. La démarche suivie par les élèves privilégie la réflexion. Les élèves construisent peu à peu leurs savoirs en interrogeant les documents. Le corpus documentaire est alors source d'informations et d'analyse.

3. Le document illustre une leçon.

Certes cette fonction n'est plus reconnue comme essentielle, mais il est important que dans l'espace classe le document trouve sa place, qu'il constitue une référence (iconographique surtout...) repérable (sur la frise chronologique affichée dans la classe, dans un classeur collectif, dans le coin musée, etc). M. Flonneau (1996) indique que le document « illustre des données historiques racontées ou trouvées, il matérialise le réel, il donne une idée de ce qui a été. » Deux professeurs enquêtés (Annexe n°1) font d'ailleurs référence à cette notion d'illustration. Cette fonction du document peut contribuer à fixer les connaissances et favoriser la mémorisation des élèves. Le document-illustration sert à montrer.

Partie à visée professionnelle :

Ainsi j'ai pu découvrir que le document possédait plusieurs fonctions. Ayant été élève j'ai principalement connu les fonctions « informer » et « illustrer ». Cette dernière prenait d'ailleurs la forme d'images. En effet le professeur nous demandait de décorer notre cahier d'histoire avec des images que l'on pouvait trouver dans des revues ou sur internet. Grâce à ce mémoire, je pourrai mettre en place dans ma future classe ces trois fonctions

C. Les raisons d'une diversification des supports.

1. Une source de motivation.

Les entretiens menés montrent que la motivation est un critère essentiel à prendre en compte dans le choix des documents à mettre en place dans un cours d'histoire (Annexe n°1). Un professeur indique que c'est « une source de motivation pour les élèves : ils (les documents) éveillent la curiosité, génèrent la motivation et provoquent des réactions spontanées plus ou moins fortes, qu'il convient de prendre en considération », ce professeur ajoute que « cette diversification est nécessaire afin que l'enseignement ne soit pas répétitif et donc contraignant pour les élèves. Il faut que l'élève ait envie d'apprendre, pour cela il doit être motivé ». Un autre professeur enquêté annonce qu'il « essaie au maximum de

varier les supports dans le but de motiver les élèves, de rendre la séance attractive et de faciliter la mémorisation ». La motivation est donc un des facteurs déterminants de l'apprentissage, car l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. Dans le contexte scolaire, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages. Selon R. Viau (1994), la motivation, dans le contexte scolaire, est un état dynamique basé sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à s'y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver aux buts. Les professeurs enquêtés qui n'ont pas fait référence à la motivation comme critère de choix des documents, sont peut-être des enseignants qui ne pensent pas à se poser la question si leurs élèves sont motivés. Ils exposent peut-être leur matière de façon dogmatique, leur préoccupation étant de terminer le programme. Ils sont plus centrés sur le contenu que sur l'apprenant. Certains enseignants ignorent l'aspect de motivation pendant l'acte pédagogique, ils n'y pensent même pas. La question qu'ils se posent souvent est « pourquoi nos élèves ne réussissent pas ? » Leur réponse est rapide : « ils sont faibles, sans niveau. » La question qu'on peut se poser encore ; « l'enseignement motivé améliore-t-il la compréhension des apprentissages et augmente le désir d'apprendre ? » B. Andre (1998, p.41) donne sa définition en disant que, motiver, c'est « créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. » Le professeur doit donner le sens à tout apprentissage car « motiver un élève, c'est donc donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque » (Raynal F. et Rieunier A., 1997, p 239).

M. Michaux (2001, p.78) s'est alors intéressée à la question « Comment motiver ses élèves ? » : « Il faut réfléchir aux moyens pour rendre la séance plus attractive. (...) On trouvera des moyens plus variés de susciter et de réveiller l'attention en apportant des documents un peu surprenants qui s'écartent du manuel : BD, vidéo, article de presse, objet ancien, archives « vraies » ou photocopiées, etc. ». La diversification des outils pédagogiques est donc un moyen de motiver ses élèves, surtout si le professeur utilise des outils qui sortent du commun, des objets inconnus des élèves ou qu'ils n'auraient jamais pensé trouver dans un cours d'histoire. Ce choix est lié fortement à la motivation recherchée, et aux objectifs, en particulier méthodologiques. De plus la diversification des outils peut se faire au sein d'une même séance comme le propose le guide pédagogique de Loison. Si on prend l'exemple de la douzième séance intitulée « Vivre et survivre durant la Grande Guerre », sept documents sont proposés à la classe. On peut remarquer une

alternance entre travail de groupe et classe entière. Lorsque les élèves sont en groupe, chaque groupe possède un document dont ils doivent en faire la critique externe (date et auteur) et résumer puis expliquer le contenu de chaque texte. Ensuite il y a mise en commun, une synthèse où la classe entière révèle les caractéristiques de chaque document et donc celles de la Grande Guerre (à savoir lutter contre les intempéries, les effets de gaz de combat, la brutalisation : combat au corps à corps, et survivre). Alternance entre analyse textuelle qui se fait en groupe, mise en commun ou synthèse en classe entière, puis lecture d'images en classe entière, ensuite analyse textuelle en groupe, enfin mise en commun et rédaction de la trace écrite. Ces cinq phases constituent la séance de 1h30 par le biais de la confrontation de documents.

Partie à visée professionnelle :

La motivation est donc un facteur essentiel à prendre en compte chez les élèves, c'est pourquoi il est nécessaire de souvent se remettre en question en tant qu'enseignant afin de réfléchir à ce que ressentent les élèves lors d'un cours. De plus je pense que c'est important de dynamiser le cours en alternant des phases comportant des supports différents au sein de la séance. Il faut aussi savoir se poser les bonnes questions : pourquoi un élève est démotivé ? Comment je pourrais résoudre ce problème ? Je pense que ces questions me feront évoluer dans ma future pratique professionnelle.

2. Gérer les difficultés scolaires.

Deux professeurs évoquent lors des entretiens le fait de diversifier les outils afin de gérer les difficultés scolaires (Annexe n°1). L'un évoque : « Les documents proposés aux élèves seront différents mais ils devront permettre d'aboutir à une trace écrite collective. Ils doivent donc être choisis de manière à se compléter. Ici, les supports seront choisis en fonction du niveau d'observation des élèves, de leur degré de maîtrise de la fonction symbolique ».

Il est évident qu'au sein d'une classe les élèves ne peuvent pas être identiques : ils n'ont pas tous acquis le même niveau de compétences, leurs capacités d'attention sont inégales, certains sont presque exclusivement « visuels » et d'autres « auditifs », les motivations des filles et celles des garçons ne sont pas les mêmes, qu'il s'agisse des thèmes ou des supports. De plus c'est le cas pour le premier professeur des écoles enquêté, la classe est à double niveau (CM1-CM2). Tous ces critères expliquent qu'il est parfois nécessaire de mettre en place une différenciation. Celle-ci peut être engendrée par une différence des

supports utilisés. Bien sûr, il ne s'agit pas non plus pour le professeur de préparer son cours de quatre manières différentes selon les critères évoqués précédemment car cette différenciation serait beaucoup trop lourde à préparer et à mettre en place. Néanmoins l'enseignant peut mettre en place des situations d'apprentissage qui peuvent fonctionner pour tout le monde, quelque soient les différences des élèves, c'est souvent le cas du récit, ou celui du commentaire dialogué d'images fixes ou de vidéo. Ainsi la situation d'apprentissage s'effectuera sur plusieurs phases. Par exemple, cinq minutes de récit seront appréciés par tous, même des « visuels », si on les fait suivre de cinq minutes de réflexion individuelle sur trois documents, chaque élève ayant celui des trois qui correspond le mieux à ses possibilités, puis dix minutes de cours dialogué... on aura déjà véritablement différencié. Ainsi cette façon de différencier les supports du cours, permet que chaque élève soit, au moins une fois pendant la leçon pris en compte dans ses spécificités. Pour varier les supports lors de la situation d'apprentissage, le professeur peut aussi mettre en place soit un questionnement différent autour d'un même document. Cela s'effectue en fonction des difficultés rencontrées par les élèves lors d'activités de lecture et d'analyse critique, le document historique sera questionné différemment. Le document sera accompagné d'un questionnaire adapté, passant progressivement de questions fermées (par exemple un vrai-faux) à des questions de plus en plus ouvertes (décrire un évènement). Ou alors le professeur peut mettre en place un questionnement de différents documents autour d'une notion commune. Les documents proposés aux élèves seront différents mais ils aboutiront à une trace écrite collective. Comme le préciser le professeur enquêté, ces documents seront choisis de manière à se compléter.

Partie à visée professionnelle :

Cette analyse sur la différenciation m'a permis de comprendre comment celle-ci était mise en place dans les réelles pratiques de classe, par le biais des enquêtes faites auprès des professeurs des écoles. Je pourrai, à l'avenir, mettre en place une différenciation pédagogique par le biais d'une diversification des supports.

Conclusion

Ce mémoire de recherche et de professionnalisation s'interroge sur les pratiques de classe concernant l'enseignement de l'histoire au cycle trois. En effet il peut paraître difficile de savoir comment et quoi enseigner à ses élèves quand le professeur vient d'être titularisé. Se retrouver seul face à une classe avec un enjeu important qui est d'apporter des connaissances et des compétences à ses élèves, alors que la formation apportée en master a plus été théorique que pratique, peut se révéler difficile. C'est pourquoi ce mémoire expose par le biais de production et d'interprétation de données, des solutions pédagogiques concernant l'enseignement de l'histoire au cycle trois.

Les entretiens que j'ai menés auprès de quatre professeurs des écoles m'ont particulièrement aiguillé sur leur profession. Ce sont eux qui m'ont permis d'approfondir mes questions de recherche. Ils ont soulevé des notions, des pratiques qu'ils mettent en place dans leur classe, auxquelles j'ignorais leur importance. C'est notamment le cas de la motivation. Cette question a vraiment éveillé mon intérêt, elle m'a permis de comprendre qu'il était nécessaire de se mettre à la place de l'élève et de se demander : qu'est-ce que l'élève va apprendre dans cette séance ? Comment va-t-il l'apprendre ? Comment éveiller sa curiosité ? Comment le motiver ? Je pense qu'il est nécessaire de se poser ces questions afin de réussir son enseignement et aussi de réussir à instaurer un bon climat de classe dans lequel le professeur et les élèves prennent du plaisir à enseigner et à apprendre. Les entretiens m'ont également permis de m'interroger sur la différenciation pédagogique par le biais de la diversification des outils utilisés en classe. En effet le niveau d'une classe est souvent hétérogène et il est indispensable de prendre en compte le niveau de tous les élèves afin de remédier aux différents dysfonctionnements qui peuvent subsister. Ainsi les différents outils pédagogiques peuvent les aider à interroger une même notion mais de manière différente. Le corpus constitué dans cette recherche m'a vraiment permis de comprendre de nombreuses choses sur les pratiques de classe. Je pense qu'une fois titularisée, je prendrai en compte ces conseils, ces solutions pédagogiques.

La problématique de ce mémoire était : En quoi diversifier les supports pédagogiques est-il facilitateur pour l'enseignement de l'histoire au cycle trois ? Cette question a pris sens après la lecture de *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, qui m'a permis de m'interroger sur la

place, le rôle et la fonction des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire. Par le biais de cette recherche j'ai appris que la diversification des supports était nécessaire pour confronter l'élève face à différents outils car c'est dans la comparaison de documents que l'on comprend ce qui s'est passé. De plus l'utilisation de différents supports est également préconisée par les *Instructions Officielles*.

A présent, je me demande si les résultats de cette recherche portant sur la diversification des supports en histoire, sont transposables à d'autres disciplines scolaires, comme les mathématiques, le français. Existe-il plusieurs supports dans ces matières ? Ont-ils les mêmes fonctions ? Permettent-ils de générer de la motivation et de gérer les difficultés scolaires ? Ces questions pourraient faire l'objet d'étude d'autres recherches.

Bibliographie.

- **Références de recherche :**

AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N., (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP.

AUDIGIER F., Ed., (1993), *Documents : des moyens pour quelles fins ?* actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales avril 1992, Paris, INRP.

AUDIGIER F., (dir.), (1997), *Concepts, modèles et raisonnements*, actes du huitième colloque mars 1996, INRP, plusieurs contributions.

FEBVRE L., *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953.

VIAU R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université, DL 1994.

- **Références professionnelles**

ANDRE B., (1998), *Motiver pour enseigner*, Paris, Hachette éducation.

BASSAGET J-M, (2005), *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Retz

CALABRE S., Ed., Janvier-février 2008, Note de synthèse rédigée par LAUTIER N. et ALLIEU-MARY, *In, Revue française de pédagogie N°162 Acquisitions et progressions scolaires: recherche en psychologie*, Broché.

FLONNEAU M., (1996), *De la découverte du monde à l'histoire aux cycles II et III*, Paris, Nathan.

LOISON M., (dir), (2004), *Enseigner l'Histoire au Cycle 3 : Tome 1, Passer du domaine d'activités au champ disciplinaire au CE2 et dans les classes à cours multiples*, CRDP Nord-Pas-de-Calais.

LOISON M., (dir), (2010), Chapitre 9 : Histoire, In, P.-A. CABIRAN et M LOISON, *Je prépare ma classe de CM2*, (p. 173-200), Paris, Vuivert.

MARBEAU L., AUDIGIER F., Ed., (1991), Choisir et utiliser les documents, In, *La formation aux didactiques Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences sociales* (Actes du colloque), INRP.

MARGAIRAZ D., Ed., (1989), L'analyse didactique du rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, In, *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP.

MICHAUX M., (2001), *Histoire, cycle 3*, Paris, Bordas pédagogie.

MICHAUX M., (2005), *Histoire géographie & éducation civique*, Paris, Bordas.

MICHAUX M., (2007), *Outils et méthodes en histoire-géographie*, Paris, Bordas Editions.

RAYNAL F. et RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur.

Annexe n°1 : Entretiens auprès des professeurs des écoles qui enseignent en cycle trois.

Dans quel niveau de classe enseignez-vous ? Combien de temps avez-vous ce niveau de classe ?

Pe n°1 : « J'enseigne en CM1- CM2, depuis plus de douze ans. »

Pe n°2 : « Cela fait la deuxième année que j'ai une classe de CM1. »

Pe n°3 : « Cela fait huit ans que j'ai des CM2. »

Pe n°4 : « Je suis titulaire depuis cette année avec une classe de CM1. »

Dans un premier temps je souhaiterai savoir quels outils pédagogiques utilisez- vous dans votre classe pour enseigner l'histoire ?

Pe n°1 : « J'utilise le manuel des élèves dans lequel il y a des textes et des illustrations, un livret d'exercices, un globe, un planisphère, des cartes, des croquis, des plans, des graphiques, des affiches, des frises. Je projette parfois des diapositives. En ce qui concerne le patrimoine local, j'ai déjà été visité avec une classe le château d'Olhain (château fort), l'église romane de Lillers, la cathédrale gothique de Saint Omer, le menhir d'Acq, le dolmen de Fresnicourt, on a déjà fait une visite du musée d'Azincourt et la découverte du champ de bataille, ainsi que la carrière de Wellington (Arras), le mémorial canadien et les tranchées de Vimy ».

Pe n°2 : « J'utilise le plus souvent des textes documentaires en essayant d'intégrer des textes historiques à la portée des élèves, j'insère des images d'époques. Il m'arrive de faire faire aux élèves des recherches sur internet. Je peux utiliser la mise en scène pour certaines leçons (par exemple l'hommage vassalique entre le vassal et le suzerain) ».

Pe n°3 : « J'utilise principalement le récit car je pense que c'est le support principal au sein d'un cours. J'utilise aussi des documents écrits, témoignages oraux, films, photographies, frise, cartes, images, plans, le patrimoine local quand cela est possible, les documents dans le manuel scolaire, encyclopédie, dictionnaire. »

Pe n°4 : « J'utilise plusieurs outils : textes, cartes, graphiques, documents iconographiques dans chaque corpus de documents. La correction des documents peut se faire avec un rétroprojecteur par un élève du groupe (le porte-parole) puisque chaque groupe travaille sur un document mais les élèves ont le corpus entier. En cm1 nous avons été admiré les vitraux

de l'Eglise du village lorsque nous étudions le moyen âge (l'Eglise) en lien avec l'histoire de l'art et les arts visuels nous avons fait un projet en classe: réaliser un vitrail. »

Selon vous, quels sont les trois outils que vous utilisez le plus. Ceux-ci seront classés par ordre du plus utilisé ou moins utilisé.

Pe n°1	1- récit 2- manuel 3- cartes
Pe n°2	1- documents textuels 2- documents iconographiques 3-internet
Pe n°3	1- récit 2- manuel : document écrit et illustrations 3- extraits de films
Pe n°4	1- textes 2- cartes 3- images

A quoi servent les outils dans l'enseignement de l'histoire ? Quelle(s) fonction(s) leur donnez-vous? Et pourquoi?

Pe n°1 : « J'ai fixé une grande frise au mur de la classe car je pense que c'est un outil indispensable pour situer chaque leçon dans le temps. Les dates permettent de marquer de grands changements politiques, militaires, technologiques, culturels qui caractérisent les périodes. Le manuel de l'élève est aussi intéressant car il contient autant d'images que de textes + le lexique + le résumé. J'utilise aussi un livret d'exercices qui contient des textes avec un vocabulaire historique et des illustrations (gravures, miniatures, sculptures, photographies), il y a la ligne du temps avec les repères chronologiques, et des exercices d'application sur les textes : ce sont des exercices très variés faits individuellement ou collectivement. Il y a des types d'exercices comme le vrai ou faux, des phrases à compléter, des recherches d'indices dans un petit texte, observer et décrire une illustration.

Ces deux outils permettent d'offrir une grande diversité de supports. Je projette parfois des diapositives. J'affiche également de grands posters à fixer au tableau : cela peut permettre de décrire, déballage verbal et apport de vocabulaire ex : le château fort, un tournoi. Puis certains documents peuvent être cherchés par les élèves et j'en apporte d'autres pour permettre réaliser un petit exposé par les élèves (2 élèves par groupe). Il faut faire attention aux documents apportés par les élèves : en tant que professeur, on doit veiller à ce qu'ils aient bien lu et compris le document. Pour cela les élèves ont pu rechercher les mots difficiles dans le dictionnaire. Je ne souhaite pas que mes élèves apportent des documents sortis d'internet tels quels. Ces recherches permettent d'élargir et d'enrichir les leçons ».

Pe n°2 : « Les documents sont souvent une situation de départ de la séance, ils visent aussi à apporter des notions précises (surtout les textes) à aborder dans la leçon.

Les images sont intéressantes pour décrire la vie des gens à l'époque étudiée (par exemple la vie des paysans, des seigneurs au Moyen-Age) ».

Pe n°3 : « Les documents permettent une meilleure connaissance de l'histoire. C'est aussi une source de motivation pour les élèves : ils éveillent la curiosité, génèrent la motivation et provoquent des réactions spontanées plus ou moins fortes, qu'il convient de prendre en considération. Le document peut aussi illustrer une leçon. »

Pe n°4 : « La diversification des outils permet de gérer les difficultés scolaires. Les documents proposés aux élèves seront différents mais ils devront permettre d'aboutir à une trace écrite collective. Ils doivent donc être choisis de manière à se compléter. Ici, les supports seront choisis en fonction du niveau d'observation des élèves, de leur degré de maîtrise de la fonction symbolique (iconographique, textuel renforcement oral).

Diversifiez-vous les documents, les outils pédagogiques? A quelle fréquence?

Pe n°1 : « La diversification est adaptée selon le type d'activités (collectives, individuelles, réalisées par groupes), elle permet d'apprendre à organiser, interpréter et comparer les connaissances; et elle permet d'apprendre à l'élève à observer, décrire, comparer, comprendre les réalités qui l'entourent et celles plus éloignées dans le temps que leur fait découvrir l'analyse critique de documents simples ».

Pe n°2 : « J'essaie au maximum de varier les supports dans le but de motiver les élèves, de rendre la séance attractive et de faciliter la mémorisation mais ce n'est pas toujours facile (manque de temps, de moyens...) ».

Pe n°3 : « Dans chaque corpus j'inclus un texte, une image, une carte, je diversifie parfois en proposant des témoignages oraux, en visitant le patrimoine local... Cette diversification est nécessaire afin que l'enseignement ne soit pas répétitif et donc contraignant pour les élèves. Il faut que l'élève ait envie d'apprendre, pour cela il doit être motivé. De plus le fait d'utiliser différents supports permet de s'interroger sur les supports en eux-mêmes : leurs fonctions (critique externe), car une image par exemple ne sert pas seulement à illustrer une leçon, elle peut aussi questionner, apporter des informations supplémentaires. »

Pe n°4 : « J'essaie de placer régulièrement les élèves face à la diversité. Cependant les documents doivent être limités en nombre (deux à trois maximum par séance). La multiplicité des documents proposés génère parfois la confusion et la difficulté de croisement des informations prélevées chez les enfants ».

Comment faites-vous pour choisir les documents? Quels critères prenez-vous en compte?

Pe n°1 : « Le choix dépend de la fonction. Il faut une bonne lisibilité, de bonnes dimensions (si au tableau). Il faut penser à comparer des documents (ex : charrue et araire). Tout document doit être clair. Le document est un repère pour l'élève il va l'aider à mémoriser. La diversité des documents est une richesse pour l'enseignement de l'Histoire. Elle permet à l'élève de s'adapter à une multitude de lectures très variées (cartes, tableaux, photos, ...) ».

Pe n°2 : « Je choisis les documents en fonction de la notion que je veux amener aux élèves, je vérifie qu'ils soient à leur portée au niveau de la compréhension (ce qui est souvent difficile avec les textes historiques) je veille à utiliser des documents historiques et non des fiches proposées avec des illustrations... J'essaie également de faire le lien avec l'Histoire des arts. Je ne fais pas de différenciation pour les documents par souci de temps et d'organisation mais ce serait souvent nécessaire !! ».

Pe n°3 : « Je pense que les documents doivent être accessibles et adaptés au niveau des élèves, surtout pour les documents écrits (recherche de mots dans le dictionnaire). Il faut

savoir adapter la leçon pour qu'elle soit la plus efficace possible. Les documents doivent être lisibles et doivent être accompagnés de consignes claires ».L'objectif essentiel est de faciliter l'apprentissage de l'histoire en leur proposant de s'investir dans des activités de questionnement, de recherche et de construction intellectuelle des notions, à côté du récit historique. Référence aux programmes. L'alternance recherche- verbalisation-réflexion impose un rythme de travail qui rompt avec la monotonie. »

Pe n°4 : « Je pars des *Instructions Officielles* de 2008 et je m'appuie sur les documents d'accompagnement pour trouver les notions que je dois aborder, puis à partir de là je cherche des documents. Ensuite je cherche dans les manuels d'histoire-géographie les documents qui pourraient faire partie de mon corpus.

Pour choisir les documents, je tiens compte de la longueur des textes (surtout pour les élèves en difficulté : différenciation de travail), de la véracité des propos dans les textes du coup je prends des textes historiques en majeure partie, et je fais aussi attention à la qualité des photographies. »

Résumé

L'objectif de cette recherche était d'étudier la diversification des outils pédagogiques utilisés en classe au cycle trois. Dans un premier temps un questionnaire a été mis en place : Quels sont les enjeux du choix des documents utilisés en classe ? Quelle est la fréquence d'utilisation de ces outils ? Quelles fonctions leur donner ? Quelles sont les bonnes conditions d'un enseignement ? Quelles sont les conditions pour susciter la motivation chez les élèves ? La diversification des supports permet-elle une différenciation pédagogique ?

Puis des enquêtes ont été effectuées auprès de professeurs des écoles de cycle trois afin d'obtenir leur point de vue, leur vécu, des exemples de leur pratique de classe concernant la mise en place de ces outils dans leur enseignement. Les principaux résultats de cette enquête montrent que les outils pédagogiques sont utilisés pour plusieurs fins : pour véhiculer des connaissances, pour gérer des difficultés scolaires, pour générer de la motivation.

Mots-clés : cycle trois, outils pédagogiques, fonctions documents, compréhension documents, enseignement, motivation, différenciation, programmes.
