



HAL
open science

Quand la scénarisation côtoie les apprentissages : les complexités de l'esclavage et de son abolition

Audrey Giroud, Isabelle Stucker

► To cite this version:

Audrey Giroud, Isabelle Stucker. Quand la scénarisation côtoie les apprentissages : les complexités de l'esclavage et de son abolition. Education. 2013. dumas-00958916

HAL Id: dumas-00958916

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958916>

Submitted on 13 Mar 2014

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.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Quand la scénarisation côtoie les apprentissages

Les complexités de l'esclavage et de son abolition

*« Raconte-moi, et j'oublie.
Montre-moi, et je comprends.
Laisse-moi faire, et j'apprends. »*

Proverbe chinois

Présenté par Audrey Giroud et Isabelle Stucker

Discipline : Histoire

Responsable du mémoire : Mme Frédérique Jacob

Remerciements

En préambule à ce mémoire, nous souhaiterions adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de cette année universitaire.

Nous tenons à remercier l'équipe de formateurs de l'IUFM de Grenoble et plus particulièrement Frédérique JACOB, qui, en tant que Responsable de mémoire, s'est montrée à l'écoute, disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Egalement merci pour l'inspiration et l'aide qu'elle a bien voulu nous consacrer, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Nos remerciements s'adressent également à Sophie LOPEZ, l'enseignante titulaire qui nous a accueillie dans sa classe, pour ses recommandations, sa disponibilité et ses conseils.

Nous n'oublions pas non plus les autres stagiaires de l'IUFM avec qui nous avons passé d'agréables moments et qui on pu nous prodiguer de bons conseils lors de cette année.

Enfin, nous adressons aussi nos remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont soutenus et encouragés au cours de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Introduction	3
Partie 1 : Cadre théorique - le point sur la question	4
I. Problématique	4
II. Hypothèses	4
III. Questionnements	5
Partie 2 : observation de la démarche d'investigation	14
I. Faire comprendre les réalités et les complexités de l'esclavage et de la traite des noirs	15
a) <i>Comment la mise en œuvre des connaissances sous forme de saynète permet de construire les connaissances relatives aux complexités de l'esclavage et de la traite des noirs ?</i>	<i>15</i>
b) <i>Vérifier l'acquisition des connaissances relatives à ces complexités par l'évaluation...</i>	<i>15</i>
II. Travailler en groupe pour mutualiser les savoirs et les compétences	16
a) <i>Ce travail en groupe permet-il de mutualiser les savoirs et compétences sur les documents du corpus ?</i>	<i>16</i>
b) <i>Comment s'organise le travail du groupe autour de la saynète ?</i>	<i>17</i>
III. Tester l'acquisition des connaissances visées au travers d'évaluations sommatives	18
a) <i>Analyse et comparaison des évaluations pour vérifier l'évolution de l'acquisition des connaissances</i>	<i>18</i>
b) <i>Existe-t-il un écart d'acquisition de connaissances entre les élèves acteurs et receveurs ?</i>	<i>21</i>
Partie 3 : Analyse de l'expérimentation	23
I. Questionnement 1 : Quels sont les questionnements autour des réalités et de la complexité de la traite négrière permettant de faire comprendre et apprendre cette période de l'histoire à des élèves de CM2 ?	23
II. Questionnement 2 : Quels apports cognitifs fournis le travail en groupe à chacun de ses membres ?	27
III. Questionnement 3 : Comment l'élève construit-il, lui-même, ses savoirs en comprenant (exploiter et analyser) des documents ?	29
Conclusion	33
Bibliographie	34
Table des annexes	36

Introduction

Actuellement étudiantes en deuxième année de master « Métier de l'Enseignement Scolaire », notre mémoire porte sur le thème de la conception de l'enseignement de l'histoire autrement. Nous avons fait le choix pour notre expérimentation de mettre les élèves dans une situation inédite d'apprentissage dans laquelle les connaissances devaient être mises en scène dans une saynète. En effet, l'enseignement de l'histoire-géographie est souvent perçu et enseigné comme une discipline axée sur les manuels et l'étude de documents. Nous avons tenté de nous éloigner de cette conception afin d'élaborer et de tester une situation inédite où les élèves seraient acteurs de leur apprentissage.

Notre expérimentation se déroule dans une classe de CM2. Au vu des programmes du cycle 3 et des progressions de l'enseignante titulaire de notre classe de stage, nous fait le choix de mener cette démarche sur le thème de la traite des noirs, de l'esclavage et de son abolition.

Notre mémoire tentera de répondre à la problématique suivante :

Comprendre les enjeux et les complexités de l'esclavage et de son abolition au cycle 3 par la mise en œuvre de saynètes.

La scénarisation des connaissances pour renforcer une compétence du socle commun de compétences : la mémorisation.

Nous souhaitons dans un premier temps tester une démarche d'apprentissage différente en proposant aux élèves travaillant en groupe de mettre en scène les connaissances acquises dans nos séances. Mais aussi dans un second temps de leur faire prendre conscience des complexités de l'esclavage et de son abolition.

Le cadre théorique de notre étude tentera de faire le point sur les questions traitant de la complexité de faire apprendre cette période à des élèves de CM2. Notre expérience mettant les élèves dans une situation de travail en groupe, nous discuterons de l'intérêt pédagogique de cette forme de travail ainsi que de la construction des savoirs en plaçant les élèves acteurs de leur apprentissage.

A la suite de ce développement, nous tenterons de répondre aux questionnements et aux hypothèses que nous avons formulées en analysant notre expérimentation et notre pratique dans le but de répondre à notre problématique générale.

Partie 1 : Cadre théorique - le point sur la question

I. Problématique

Lors de ce travail, nous avons fait émerger une problématique prenant en compte les éléments avec lesquels nous souhaitons travailler. Elle est donc au cœur de notre réflexion :

Comprendre les enjeux et les complexités de l'esclavage et de son abolition au cycle 3 par la mise en œuvre de saynètes.

La scénarisation des connaissances pour renforcer une compétence du socle commun de compétences : la mémorisation.

II. Hypothèses

Questionnement 1 : Quels sont les questionnements autour des réalités et de la complexité de la traite négrière permettant de faire comprendre et apprendre cette période de l'histoire à des élèves de CM2 ?

Hypothèse 1 : les élèves ayant travaillé sur le commerce et la vente d'esclaves savent expliquer lors de leur saynète, le rôle de certaines populations noires dans la traite négrière.

Hypothèse 2 : dans l'évaluation sommative, les élèves répondent correctement aux questions traitant des objectifs de déportation des acteurs blancs dans la traite.

Hypothèse 3 : les élèves répondent correctement aux questions traitant de la complexité de l'abolition de l'esclavage au travers des deux abolitions, du rôle de Napoléon et des résistances dans les colonies dans l'évaluation sommative.

Questionnement 2 : Quels apports cognitifs fournis le travail en groupe à chacun de ses membres ?

Hypothèse 1 : tous les élèves du groupe collaborent, s'entraident et échangent leurs réponses autour des problématiques abordées dans le questionnaire

Hypothèse 2 : tous les élèves du groupe analysent les documents du corpus et collaborent ensemble dans la rédaction d'une courte synthèse permettant de répondre correctement à la question posée.

Hypothèse 3 : L'élève en difficulté sur une question ou un document demande de l'aide à ses coéquipiers.

Questionnement 3 : Comment l'élève construit-il, lui-même, ses savoirs en comprenant (exploiter et analyser) des documents ?

Hypothèse 1 : les élèves réinvestissent les réponses du questionnaire et les documents des corpus dans la scénarisation.

Hypothèse 2 : les élèves parviennent à répondre correctement aux questions traitant de la complexité de l'esclavage et de ses abolitions dans l'évaluation sommative.

Hypothèse 3 : dans l'évaluation sommative, les élèves acteurs de leur thème réussissent mieux que les élèves receveurs.

III. Questionnements

Questionnement 1 : Quels sont les questionnements autour des réalités et de la complexité de la traite négrière permettant de faire comprendre et apprendre cette période de l'histoire à des élèves de CM2 ? La traite négrière comporte des réalités et des complexités à prendre en compte. Quels sont les questionnements permettant de la faire comprendre à des élèves de CM2 ?

Après s'être intéressées à ce questionnement nous avons trouvé différents postulats qui intervenaient dans sa compréhension. Voici ce dont nous pouvons rendre compte.

Repentance et reconnaissance ?

En septembre 2001 la conférence mondiale contre le racisme et les discriminations à Durban en Afrique du sud qualifiait les pratiques esclavagistes de « crimes contre l'humanité ». ¹

Toujours en 2001, la loi Taubira, reconnaît les traites négrières comme des « crimes contre l'humanité » pour redonner à des personnes en souffrance leur « dignité ». ²

Toujours autour de la repentance et la reconnaissance de l'histoire ³, un autre questionnement émerge. L'ouvrage *Historiographies II – concepts et débats* dirigé par C. Delacroix met en évidence cet autre questionnement : Faudrait-il se repentir de l'histoire ou bien la « lisser » pour tendre vers l'égalité entre les différentes populations ethniques de la société.

Alors que ce collectif d'auteurs et d'historiens montrent qu'au XIX^{ème} siècle, la notion de « dette à l'humanité » est apparue autour de l'esclavage et de la colonisation pour nettoyer et clarifier la société française de son passé ; le XXI^{ème} siècle fait apparaître, lui, une notion en total opposition. En effet, dans le but de prôner l'égalité de la mémoire et construire une société unie,

¹ *Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée*, [en ligne], Nations Unies, septembre 2001, [consulté le 12 décembre 2012], disponible sur http://www.un.org/french/WCAR/pressreleases/dr_d20.htm

² LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, [en ligne], Legifrance.gouv.fr, mai 2001, [consulté le 12 décembre 2012], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369&dateTexte=&categorieLien=id>, en ligne, consulté le 12 décembre 2012

³ Sous la direction de Delacroix, C., 2010, *Historiographies II – concepts et débats*, Folio histoire, Paris

certains historiens ou certains acteurs politiques demandent une acceptation des erreurs du passé afin de tendre vers une meilleure perspective d'avenir.

Barack Obama, Philadelphie, 18 mars 2008 : « *Chacun doit rester maître de son destin* » et pour cela accepter les fardeaux du passé, sans en devenir victime »

Pour d'autres, tels que les comités de mémoire des traites négrières, cet axe visant davantage d'égalité peut trouver son écho dans la fixation des faits historiques pour leur reconnaissance. C'est cela qui est visé dans la loi Taubira⁴.

Ce point-ci peut faire écho au dernier axe développé dans ce questionnement « politique et histoire ».

Lorsque cette loi de 2001 fut applicable, elle créa une polémique entre certains historiens et associations de défense de la mémoire de l'esclavage (Le collectif des Antillais, Guyanais et Réunionnais).⁶

L'historien Olivier Pétré-Grenouilleau⁵ montre qu'il ne s'agit pas d'un processus semblable à celui de la Shoah (reconnu comme un crime contre l'humanité). En effet, ce déplacement d'esclaves n'a pas été orchestré dans le but d'exterminer une population mais bien de l'amener sur un « lieu de travail ». Cette publication a fait l'objet d'une levée de boucliers de la part du Comité des Antillais, Guyanais et Réunionnais accusant l'historien de négationnisme.⁶

Cette opposition d'angles de vue peut nous amener à étudier un autre type de questionnement portant sur l'histoire en tant que mémoire et l'histoire en tant que système.

Mémoire et histoire globale

Pour ce deuxième questionnement, nous nous sommes intéressées à deux aspects pouvant être placés en opposition concernant les manières d'enseigner : l'histoire dite « globale » et l'histoire « mémoire ».⁷

Selon Françoise Verges dans son article *Traite des Noirs et Esclavagisme, Points aveugles de la pensée française*, il est possible de distinguer deux problèmes majeurs⁸ dans la manière d'enseigner l'histoire.

- La première forme d'enseignement distingue bien la mémoire de l'histoire. La mémoire comme étant le fruit d'un subjectivisme alliant émotion et réécriture. Et l'histoire, construite

⁴ LOI n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, [en ligne], [Légifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr), [consulté le 19 février 2013], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444898&dateTexte=&categorieLien=id>

⁵ Pétré Grenouilleau, O., 2004, *Les traites négrières, Essai d'histoire globale*, Editions Gallimard, Paris

⁶ Daïreaux L., *L'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau : éléments de chronologie*, [en ligne], Clionautes, janvier 2006, [consulté le 25 novembre 2012], disponible sur <http://www.clionautes.org/spip.php?article925>

⁷ L'article publié sur cette page web reste introuvable

⁸ Verges, F., 2006, *Traite des Noirs et Esclavagisme-Points aveugles de la pensée française*, [en ligne], EIPCP, [Consulté le 20 novembre 2012], disponible sur <http://eipcp.net/transversal/1206/verges/fr>

par des experts désirant se rendre au plus près d'une histoire objective bien loin des conflits d'intérêts. Elle se base sur les faits, sur les archives officielles. Elle ne tient pas compte des auteurs, des conditions d'écritures, du contexte d'occurrence etc.

- La seconde forme d'enseignement, elle, montre l'histoire comme un terrain conflictuel sur lequel il est nécessaire de croiser les sources, de s'intéresser aux conditions de sa production, aux contextes en interaction... Elle fait évoluer l'histoire selon les paradigmes, les études et les archives autres que celles considérées comme « officielles ». Cette histoire peut évoluer selon les avancements de la recherche et de ses acteurs.

François Vergès nous montre qu'il s'agit d'un débat ayant déjà eu lieu dans le passé lorsqu'il a fallu aborder l'histoire des femmes, des ouvriers ou encore des indépendances nationales, perçues comme des histoires « mineures » pour lesquelles les différents acteurs (ou représentants) en situation percevaient « des histoires » et non pas « une histoire ». ⁹ C'est donc ici que nous pouvons établir un lien vers la notion d'objectivité en historiographie.

Cela peut également nous amener à réfléchir au sujet de l'histoire dite « globale ». Nous pouvons considérer cette idée comme un des sujets au cœur de l'historiographie actuelle. ¹⁰

Cette étude de l'histoire globale a deux objectifs¹¹. Le premier serait de dépasser la catégorisation classique des recherches historiques en se bornant à des angles de vue trop réducteurs. Dans le cas des traites négrières, il s'agirait de se limiter à l'étude de documents émanant d'un seul port ou d'un seul pays offrant une vision tronquée. Ce que cette idée « d'histoire globale » souhaite éviter c'est de se restreindre à un seul et unique point de vue. De fait, l'histoire pourrait être comprise de manière large et plus précise.

Le second objectif serait de tendre vers un objectivisme. Vers une histoire neutre et sans parti pris. Même si l'objectivité est compliquée à appliquer, il s'agirait surtout d'éviter un européocentrisme orientant une histoire du monde centrée sur l'Occident comme il a souvent été le cas.

Il serait donc nécessaire de rendre compte des réalités des traites négrières en exploitant, en comprenant, en analysant le « tout ». Exploiter le « tout » implique une prise en compte de tous les acteurs, faits et événements pour rendre compte d'une histoire la plus objectivée possible. Une histoire qui ne penche pas pour une histoire particulière. Sans aborder l'histoire de manière globale sous des relations de causes à effets, il ne serait pas possible de donner de solides explications au fait historique. Si le sujet est compartimenté, catégorisé, on ne peut le comprendre ou en tous cas on le comprendrait mal. Il s'agit donc de dépasser l'opposition manichéenne entre africains et

⁹ Vergès, F., 2006, *Traite des Noirs et Esclavagisme-Points aveugles de la pensée française*, [en ligne], EIPCP, [Consulté le 20 novembre 2012], disponible sur <http://eipcp.net/transversal/1206/verges/fr>

¹⁰ L'article publié sur cette page web reste introuvable.

¹¹ L'article publié sur cette page web reste introuvable. La référence est la même pour cette partie.

européens pour tenter de reconstruire les réseaux, les relations, les acteurs et les marchés afin d'aborder, à terme, la situation tel un système en constant mouvement. Pour illustrer nos propos, nous pouvons dire que les traites se sont développées du fait de la rencontre et de l'emboîtement des logiques occidentales, orientales et africaines¹².

Selon l'historien O. Pétré-Grenouilleau, malgré cet européocentrisme, la traite a impacté la société musulmane, occidentale ou de l'Afrique Noire. Il faut donc aujourd'hui éviter de ne parler seulement de la traite négrière par l'angle Atlantique. Certes, il s'agit de celle étant la mieux connue mais les traites orientales et intra-Afrique ont bien existées. Celles-ci sont les moins connues et constituent de réelles lacunes.

Nous pouvons à présent essayer de comprendre l'implication de la politique dans l'histoire. Est-elle justifiée ou au contraire s'agit-il d'un impair à éviter ?

Politique et histoire

Un troisième questionnement autour de la traite des noirs et de son abolition est la question politique. En effet, la loi (et donc la politique) a-t-elle le pouvoir ou, peut-elle s'octroyer le pouvoir de dire la vérité historique ?

« Il me semble également qu'il n'appartient pas à l'État, par l'intermédiaire de la loi, de dire l'histoire, au risque de confondre histoire, mémoire et morale. Plus que d'un «devoir de mémoire», trop souvent convoqué à la barre, on a besoin d'un souci de vérité et d'analyse critique. »¹³

Madeline Rébérioux¹⁴, montre bien que le travail de l'historien est d'établir des faits, de chercher à les regrouper, de comprendre leur sens pour ensuite relier les événements entre eux.

La loi ne peut s'introduire dans cette démarche de recherche d'interactions au risque de bouleverser le processus comme l'expose Pierrick Pourchasse¹⁵. C'est ce qu'il se produit lorsque la loi prévoit une réparation quand un crime se produit. L'article 5 de la loi Taubira (reconnaissant la traite négrière comme un crime contre l'humanité) proposait une étude concernant la faisabilité d'une réparation pour le préjudice subit de la traite. Alors, la situation évolue vers un schéma insensé ou la société contemporaine française devrait payer pour des crimes datant de plusieurs siècles.

De la même manière, la loi du 4 février 2005 demande un enseignement reconnaissant les aspects positifs de la colonisation. Ici, c'est la politique qui, au moyen de cette loi notamment, cadre

¹² Pétré Grenouilleau, O., 2010, *Les traites négrières*, Documentation photographique, La Documentation française, dossier N°8032

¹³ O. Pétré Grenouilleau, l'expansion, 29 juin 2005

¹⁴ Rébérioux, M. *Le Génocide, le juge et l'historien*, 1990, L'Histoire, N°138

¹⁵ Pourchasse, P., 2009, *Les grands débats actuels de l'historiographie sur la traite négrière*, Les cahiers du CEIMA, p. 167-183

l'historien.¹⁶ Suite à cela des pétitions et des créations d'associations pour la défense de la liberté des usages de l'histoire, contre les lois dites « mémorielles » furent mises en place.

Ce débat a fait apparaître deux courants de pensée dans la mémoire et l'histoire. Le premier demandant la « pluralité dans l'Universel » alors que le second exclut tout « particularisme communautaire ».

Aussi, nous pouvons faire échos au procès de l'historien O. Pétré Grenouilleau dont nous avons parlé plus tôt, accusé (pour son ouvrage *Les traites négrières* publié chez Gallimard en 2004) par le *Comité des Antillais, Guyanais et Réunionnais*, de négationnisme au sujet de la traite des noirs.¹⁷ En effet, l'historien démontrait que la traite négrière ne pouvait pas être considérée comme un crime contre l'humanité. Aucune volonté d'extermination du peuple noir n'avait été présente.¹⁸ Nous nous trouvons alors face à la confrontation de l'historien se basant sur la signification même du crime contre l'humanité et d'une loi affirmant que l'esclavage en fut un. Ici, deux figures emblématiques tenant les rôles d'experts sont opposées.

Il s'avère donc que l'esclavage apparaît, ici, être un sujet hautement politique.

Questionnement 2 : Quels sont les apports cognitifs que le travail en groupe fournit à chacun de ses membres ?

Le travail de groupe dans les programmes : La loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990) propose de « mettre l'enfant au centre du système éducatif » et recommande « une organisation de la classe en groupes »¹⁹.

Les programmes et instructions relatifs au collège (1985) décrivent le travail de groupe comme un moyen efficace pour « accéder à l'autonomie et à la responsabilité »²⁰.

Comme le cite Barlow²¹, pour beaucoup d'enseignants, le travail en groupe est souvent perçu comme une perte de temps, ou comme une méthode de travail inaccessible pour les élèves que l'on considère souvent comme incapables de réaliser un tel travail.

¹⁶ LOI n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, [en ligne], *Légifrance.gouv.fr*, [consulté le 19 février 2013], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444898&dateTexte=&categorieLien=id>

¹⁷ Dairea L., *L'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau*: éléments de chronologie, [en ligne], Clionautes, janvier 2006, [consulté le 25 novembre 2012], disponible sur <http://www.clionautes.org/spip.php?article925>

¹⁸ Interview d'O. Pétré-Grenouilleau dans *Le journal du dimanche*, 12 juin 2005

¹⁹ Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, article 4 portant sur la loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990), [en ligne], *Légifrance.gouv.fr*, [consulté le 22 février 2013], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&fastPos=2&fastReqId=661649165&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>

²⁰ Barlow M., *Le travail en groupe des élèves*, p.5, Armand Colin, Paris

²¹ Barlow M., *Le travail en groupe des élèves*, p.5, Armand Colin, Paris

De plus, selon Meirieu²², le travail de groupe se trouve souvent confronté à un problème récurrent. En effet, dans la plupart des travaux réalisés en classe, que ce soit individuellement, en groupe classe ou en petits groupes d'élèves, l'enseignant a souvent pour but d'obtenir une production efficace en lien avec une certaine recherche de perfectionnement qui va davantage utiliser les connaissances des bons élèves au détriment des moins compétents. C'est ce que Meirieu nomme « la division du travail ». En effet le souci de la qualité et de l'efficacité incite à confier les tâches aux plus aptes à les exercer. Il existe aussi l'inquiétude de voir le groupe de travail se confondre avec un groupe de loisir dans lequel les élèves ne seraient intéressés que par le vécu affectif. C'est ce qu'il appelle « la dérive fusionnelle ».

Comment le travail de groupe peut-il alors être compatible avec l'acquisition de nouvelles compétences ? Peut-il être efficace et porteur de savoirs sans pour autant avoir l'impression de perdre du temps ? Et peut-il réellement apporter quelque chose à chacun de ses membres sans pratiquer une certaine discrimination en avantageant les plus compétents ?

Selon Philippe Meirieu, le groupe en pédagogie scolaire se constitue d'au moins trois ou quatre élèves et peut se définir de la façon suivante (en opposition à celle d'une classe traditionnelle) : « Il est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou une partie de l'autorité du maître²³ ». Le groupe correspond donc à un ensemble d'échanges et de relations au sein de ses membres, sur une tâche précise à réaliser, dans une organisation spatiale spécifique et le tout de façon autonome. Il nomme comme variante le nombre de participants qui, selon lui, n'influe pas sur la nature et le fonctionnement du groupe, alors que le niveau scolaire est un autre critère à prendre en compte et qui va surtout modifier la définition par le jeu de différentes pressions dû à des contraintes d'emploi du temps qui peuvent empêcher la pratique de travail en groupe.

La question de la construction des groupes rencontre des points de vue divergents selon les auteurs. En effet, pour B. Schwartz, « il convient de mélanger les élèves de telle sorte que les compétences y soient les plus diversifiées possibles »²⁴, or cette théorie peut être réfutée par le fait que le travail de groupe prend du temps et avantage généralement les élèves les plus performants afin d'en tirer les meilleures connaissances et savoir-faire dans une optique de gain de temps. Le travail de groupe peut donc apporter davantage aux plus performants en les intégrant comme « leader » au sein de celui-ci tout en désavantageant les moins compétents. Mais comme le souligne Philippe Meirieu, il est également possible dans certains cas que certains élèves se découvrent des compétences jusque là inconnues.

²² Meirieu P., *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1*, 8^e éd, Chronique sociale, 2010

²³ Meirieu P., *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1*, p. 25, 8^e éd, Chronique sociale, 2010

²⁴ Schwartz B., *Une autre école*, p. 146, Flammarion, Paris, 1977

Mais dans une autre optique, le travail de groupe se différencie de l'individuel par l'avantage qu'il possède la confrontation des points de vue entre ses membres.²⁵ En effet d'après différents psychologues, tels que Wallon, Vygotsky ou Bruner, cette confrontation est nécessaire dans la construction de l'intelligence qui se fait par le biais d'interactions avec autrui. Il se crée alors un « conflit sociocognitif » chez le sujet qui va lui permettre d'intégrer d'autres points de vue que le sien à sa réflexion personnelle. Pour De Vecchi²⁶, l'émergence de conflits sociocognitifs va tout d'abord être facilité par le travail en petits groupes puis par la suite lors de la restitution dans l'ensemble de la classe. Il y a une construction du savoir qui se fait de façon progressive. Les représentations de chacun évoluent au fur et à mesure des discussions, des interactions et des confrontations. De plus n'oublions pas non plus qu'il existe également une dimension « socio-affective » qui est apportée par ce type de travail et qui permet donc également le développement de la personnalité.

Dans ce cas, le travail de groupe devient réellement une activité dans laquelle s'implique tous les élèves. Ils mettent en commun, se concertent, échangent et discutent autour d'une tâche à réaliser afin d'aboutir à un produit final. L'objectif pédagogique visé ici est essentiellement « apprendre ensemble ».

Cette autonomie qui est laissée aux groupes par l'enseignant leur permet d'apprendre à coopérer, à écouter, se faire entendre, s'affirmer, confronter des points de vue et se mettre d'accord.

De plus, le travail en groupe a également pour bénéfice de développer l'indépendance intellectuelle de chacun de ses membres (Piaget) ainsi que la capacité d'organiser sa pensée au moment d'échanges pour la résolution de problème (Despinoy).

Pour Piaget, le travail de groupe va différer et ne va pas être le même selon la période d'âge dans laquelle se trouve l'élève. En effet, jusqu'à 7-8 ans, les enfants sont toujours dans un stade d'égoïsme intellectuel qui n'autorise que des échanges et discussions encore intellectuellement primitives. A partir de 8-10 la fréquence des échanges vont s'amplifier, mais ce n'est réellement qu'à partir de 10-11 ans que la coopération devient vraiment possible. C'est également à cette même période que la pensée déductive et logique de l'enfant va se développer ce qui permettra un réel travail en groupe qui sera plus riche et productif²⁷.

Philippe Meirieu tend à rejoindre ce point de vue dans le cas où le travail de groupe a été préalablement préparé²⁸. Cela nécessite la mise en place d'une règle stricte qui inclut tous les participants du groupe à la réalisation de tâche commune ainsi qu'en préalable un travail individuel.

²⁵ Caudron H., 2001, *Autonomie et apprentissages – Les questions clés*, Editions Tempes, Douai

²⁶ De Vecchi G., 2006, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave

²⁷ *Le travail en groupe et la remédiation cognitive*, en lien, consulté le 22 février 2013 [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011.glaser_j&part=328371]

²⁸ Barlow M., 1993, *Le travail en groupe des élèves*, p.62-63, Armand Colin, Paris

Cette préparation est selon lui primordiale afin que le groupe fonctionne en se confrontant afin d'améliorer l'étude individuel de chacun et d'en dégager un concept. De plus il est essentiel de clarifier la tâche commune à réaliser ainsi que les méthodes et les différents objectifs individuels afin que les élèves puissent travailler de façon autonome et efficace dans un travail de groupe. Il rappelle également l'importance de la complexité de la tâche qui nécessite un travail de groupe.

²⁹Il existe encore d'autres avantages et d'autres apports du travail de groupe. En effet cette situation de travail procure aux élèves une certaine motivation. De plus elle permet également un accès à l'expression plus aisé pour les plus réservés, un investissement dans la démarche de travail plus grand chez la plupart des élèves, ce qui aboutit sur un processus d'apprentissage. Le groupe peut aussi jouer un rôle sur le travail de mémorisation ; en effet il n'est pas rare de demander de l'aide à un tiers pour réciter, ce qui permet également un contrôle et apporte un encouragement. Le groupe peut également jouer un rôle important dans la formation de certaines opérations intellectuelles telles que l'analyse, la compréhension (par exemples d'un énoncé scolaire, d'un schéma ou d'un tableau) ou encore l'application (comme dans le cas de loi générale qui s'appliquent à des cas particuliers). Dans ces différentes procédures l'exercice du travail en groupe de façon récurrente apporterait à l'élève un entraînement à les maîtriser à force de pratiques personnelles ou observées des autres.

Questionnement 3 : Comment l'élève construit-il et mémorise-t-il, lui même, ses savoirs en comprenant (exploiter et analyser) des documents ?

³⁰De plus en plus l'enseignement se veut être centré sur l'enfant. En effet, selon plusieurs auteurs constructivistes, la découverte est un moyen efficace pour apprendre. Pour eux, les connaissances ne se transmettent pas, elles doivent être construites par l'apprenant. L'élève devient alors acteur de son savoir et le maître devient un accompagnateur. On place alors les apprenants dans des situations d'apprentissages complexes, comme par exemple des situations problèmes. Il s'agit d'un modèle pédagogique dominant aujourd'hui.

« Le constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres « règles » et « modèles mentaux », que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. » ³¹

²⁹ Ponsot L., *Le travail de groupe*, [en ligne], Académie de Dijon, [consulté le 23 avril 2013], disponible sur http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf

³⁰ L'article publié sur cette page web [<http://www.formapex.com/>] reste introuvable.

³¹ Wikipedia

Pour Freinet³², il existe des vérités incontestables (qu'il nomme « invariant ») comme quoi :

- « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle. »
- « La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie. »
- « Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. »

Il s'oppose donc à l'apprentissage transmissif. Pour lui l'élève doit être tel un scientifique et construire ses savoirs par la recherche, les expérimentations et le tâtonnement.

Pour Piaget, figure emblématique du constructivisme : « *Comprendre c'est inventer et expliquer c'est empêcher de comprendre si ça empêche de chercher* ». Autrement dit, pour lui, c'est la notion de construction du savoir et de recherche dans l'apprentissage qui donne du sens à l'affirmation suivante "Comprendre c'est inventer ou construire par réinvention". Il s'oppose ici au modèle transmissif traditionnel et propose une nouvelle didactique de l'apprentissage valorisant la construction du savoir par l'élève comme inducteur de sens dans l'apprentissage.

Ensuite, toujours selon les éléments fournis par Piaget, nous pouvons présenter deux concepts découlant de sa pensée concernant les interactions de l'apprenant et de son environnement :

- L'assimilation qui amène l'apprenant à relier les nouvelles connaissances aux anciennes. Les anciennes ne sont pas supprimées mais complétées.
- L'accommodation, elle, induit des ajustements suite à l'acquisition de nouvelles connaissances. Le cadre cognitif de l'apprenant est donc perturbé par de nouvelles données qu'il doit réorganiser et intégrer.

Piaget montre, qu'entre ces deux concepts, une autorégulation doit être faite pour rechercher le meilleur équilibre pour l'apprenant en fonction de son environnement d'apprentissage.

Aussi, la construction de savoir est personnelle : c'est l'apprenant lui-même qui est capable de construire ses savoirs en confrontant et transformant ses représentations sur un sujet. Le conflit cognitif³³ mettant en relation le sujet avec son environnement, permet à l'élève d'apprendre seul : ses savoirs sont construits, déconstruits et reconstruits par lui-même. C'est donc la raison pour laquelle il évoque la notion de constructeur pour l'apprenant.

³² C. Freinet, *Invariants pédagogiques*, 1964

³³ Piaget

Partie 2 : observation de la démarche d'investigation

Notre expérimentation se déroule dans une école primaire classée ZEP (Zone d'Education Prioritaire) dans une banlieue populaire de Grenoble. Les élèves n'ont jamais été confrontés au travail en groupe puisque l'enseignante aborde la matière avec des défis individuels sur internet. Nous avons utilisé des modalités de travail différentes. Notre expérimentation comporte des limites. L'échantillon étudié reflète un cas particulier, il ne peut donc être généralisé. De plus, étant seulement deux observatrices, nous n'avons pas pu observer toute la classe.

La séquence mise en place traitait de l'esclavage et de son abolition en 1848. Nous avons fait le choix de la segmenter en cinq thèmes (thème 1 : les traites négrières ; thème 2 : l'esclavage dans les colonies françaises ; thème 3 : les résistances et la première abolition, thème 4 : Napoléon et le rétablissement de l'esclavage, thème 5 : l'abolition définitive de 1848)³⁴. Nous souhaitons développer chez les élèves la culture humaniste et la mémoire au travers de la traite des noirs, l'esclavage et son abolition et d'en comprendre ses complexités.

La première séance a pour objectif de construire les connaissances relatives à un thème donné. La deuxième séance a pour objectif de s'approprier les connaissances construites lors de la séance 1 et de les réinvestir dans une courte saynète en séance 2. Chaque groupe présente sa saynète devant la classe. Le groupe se place en posture transmissive et apporte les connaissances à la classe. Elles permettaient d'évaluer la compréhension du thème travaillé, du travail en groupe ainsi que d'étudier les effets de la position d'acteur ou de spectateur. La troisième séance a pour objectif d'institutionnaliser les connaissances de chaque thème afin que chaque élève en comprenne les réalités et complexités. Nous avons construit deux évaluations sommatives distribuées en séances 5 et 6. Cela nous a permis d'évaluer plus d'éléments. Pour des raisons de calendrier, elles étaient séparées d'environ un mois.

Afin que les élèves puissent scénariser les connaissances relatives à leur thème, il était nécessaire de leur fournir des éléments réflexifs sur lesquels travailler. Nous avons donc réalisé des corpus de documents ainsi que des questionnaires³⁵ portant sur ces cinq thèmes. Dans leur globalité, ils permettaient de faire comprendre la complexité de la traite négrière alliée à l'esclavage.

³⁴ Annexe 1 : Séquence et séances

³⁵ Annexe 2 : Corpus de documents et questionnaires

I. Faire comprendre les réalités et les complexités de l'esclavage et de la traite des noirs

a) Comment la mise en œuvre des connaissances sous forme de saynète permet de construire les connaissances relatives aux complexités de l'esclavage et de la traite des noirs ?

Afin de constater si les complexités de la traite des noirs et de l'esclavage ont bien été comprises, nous avons mis en place une grille d'analyse³⁶ pour le passage de chaque groupe. Nous avons observé les indicateurs proposés dans le tableau pour mesurer la compréhension des élèves et la qualité de restitution des éléments du thème étudié. Il s'agit d'indicateurs permettant de mesurer le critère de compréhension.

b) Vérifier l'acquisition des connaissances relatives à ces complexités par l'évaluation³⁷

Pour vérifier si la complexité de l'esclavage et de ses abolitions avaient été comprises nous avons formulé des questions³⁸ vérifiant la compréhension de ces complexités, puis, nous avons analysé les réponses. Nous avons décidé d'attribuer à chaque réponse une note allant de « a » à « c », « a » étant la note maximale et « c » la note minimale. Ces trois paliers de notation permettent un traitement des résultats facilité par rapport à un nombre de paliers plus élevé. Ils correspondent à « acquis », « en cours d'acquisition » et « non acquis ». Les valeurs a, b, c n'étant pas des valeurs exploitables statistiquement, nous les avons remplacées par une notation numérale afin de comparer l'acquisition des connaissances entre groupe : un « a » correspond à une note de « 2 » (réponse juste), un « b » à un « 1 » (réponse incomplète) et un « c » à un « 0 » (réponse fausse). Nous avons ensuite ramené ces résultats sur 100 dans le but d'obtenir un pourcentage et bénéficier d'une meilleure lisibilité des résultats. Cela permet d'homogénéiser les comparaisons en utilisant la même base. Cette démarche comporte des limites, traiter des compétences par pourcentages peut occasionner une perte de sens mais facilite le traitement des résultats dans nos comparaisons.

Tableau 1 : Compréhension des complexités de l'esclavage dans les deux évaluations

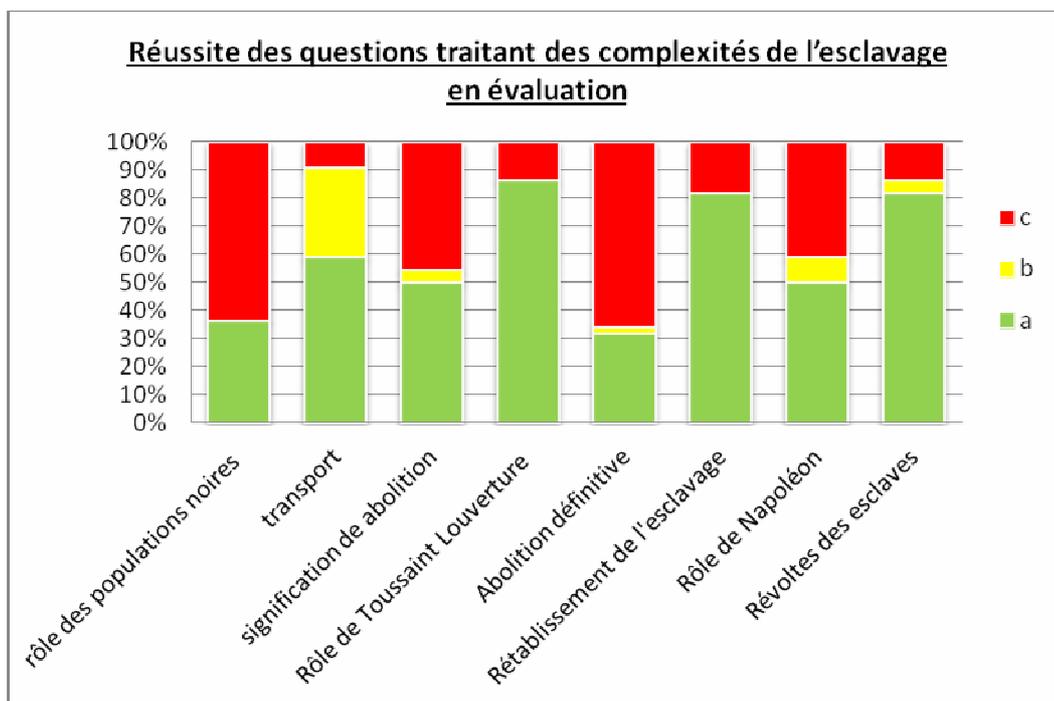
Ce tableau³⁹ présente les questions aux deux évaluations sommatives se rapportant aux complexités de la traite des noirs et de l'esclavage. Il présente la répartition des réponses des élèves (a, b ou c) en pourcentage permettant une meilleure visualisation.

³⁶ Annexe 4: Grille d'analyse 1

³⁷ Annexe 3 : Evaluation sommative 1 et 2

³⁸ Annexe 4 : Tableau 1

³⁹ Annexe 4 : Tableau 1



Nous pouvons observer que les questions liées aux complexités de l'esclavage les mieux réussies sont celles concernant les résistances des esclaves dans les colonies, le rôle de Napoléon dans le rétablissement de l'esclavage et celui de Toussaint Louverture dans la 1^{ère} abolition avec en moyenne 82% et 86% de bonnes réponses. Au contraire, la question concernant l'implication de certaines populations noires dans la vente d'esclaves aux Européens n'a pas été réussie par 63% des élèves. Nous tenterons de l'expliquer dans la troisième partie.

II. Travailler en groupe pour mutualiser les savoirs et les compétences

Nous avons choisis d'observer les indicateurs proposés dans les grilles suivantes afin d'analyser le travail en groupe lors de l'activité sur les corpus ainsi que lors des saynètes. Afin de construire ces grilles, nous nous sommes reportées aux hypothèses du questionnaire 2. Les réponses aux questions sont du type binaire (oui ou non). Nous avons donc choisi de représenter les réponses positives aux indicateurs.

a) Ce travail en groupe permet-il de mutualiser les savoirs et compétences sur les documents du corpus ?

Pour tester les hypothèses du questionnaire 2, nous avons mis en place une grille d'analyse. Elle était appliquée lors du travail de groupe (corpus et travail de scénarisation). Ainsi, elle permettait d'observer les différents mécanismes de travail et de collaboration au sein du groupe.

Indicateurs	G1	G2	G3	G4	G5	Nombre de oui	Nombre de groupes
Désaccord ponctuel dans le groupe		X	X		X	3	5
Recherche d'un consensus pour définir la bonne réponse d'une question	X		X	X		3	5
Séparation des tâches et répartition du travail dans le groupe	X	X	X			3	5
Justification et argumentation des réponses au sein du groupe	X	X	X	X	X	4	5
Prise de parole sur d'autres sujets sans lien avec le thème d'étude	X	X		X	X	4	5
Demande d'aide à l'enseignant	X	X	X	X	X	5	5
Tous les élèves sont intégrés au groupe	X	X	X		X	4	5

Dans la plupart des groupes un conflit relationnel a été observé (4 groupes sur 5) malgré cela, seul un groupe n'est pas parvenu à intégrer l'ensemble des membres au travail. Alors que certains groupes abordent le questionnaire de manière linéaire avec l'ensemble du groupe, 3 groupes sur 5 réalisent une séparation des tâches et du travail. Ainsi, certains se distribuaient les questions et d'autres les documents (pour en rendre compte par la suite au groupe). De plus, ce même pourcentage aboutit à une discussion dans le but de trouver un accord sur une question en débat. Mais dans la totalité des cas, les élèves nous ont demandé de l'aide sur divers points (compréhension ou méthodologie).

b) Comment s'organise le travail du groupe autour de la saynète ?

Nous avons mis en place une grille d'analyse proposant différents indicateurs. Ils correspondent aux éléments auxquels nous portons une attention particulière à chaque passage.

Indicateurs	G1	G2	G3	G4	G5	Nombre de oui	Nombre de groupe
Chaque équipe (journaliste/historien) du groupe travaille individuellement pour sa prise de parole	X	X	X	X	X	5	5
Le groupe décide collectivement des prises de parole						0	5
La mise en contexte de la scène est décidée avec l'ensemble du groupe ?	X		X	X	X	4	5
Le groupe ou un membre du groupe se trouve face à un/des obstacle(s) au cours de la présentation de la saynète	X		X			2	5
Le reste du groupe apporte une aide au(x) membre(s) du groupe en difficulté	X		X			2	5
Le groupe réalise une mise en contexte et une mise en scène du questionnaire	X	X	X	X	X	5	5
Les questions/réponses s'enchaînent de manière logique et fluide	X	X		X	X	4	5

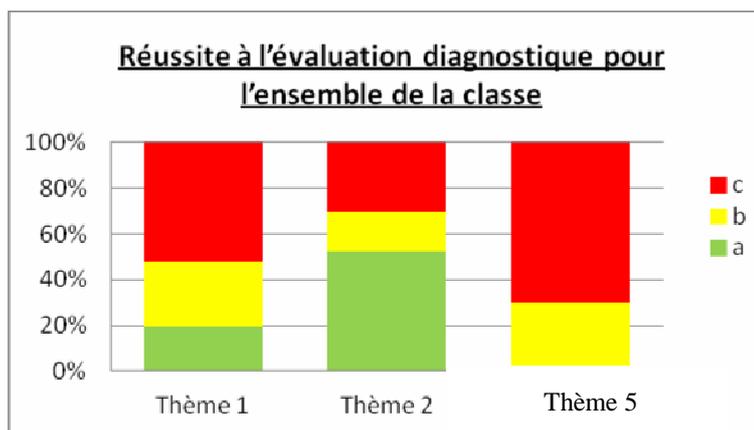
Les discussions au sein du groupe ont porté uniquement sur le choix de la mise en scène, alors que les choix concernant les prises de paroles des journalistes et des historiens se faisaient dans les sous-groupes. 2 groupes sur 5 se sont trouvés face à un obstacle lors de leur présentation et seulement la moitié des groupes est venue en aide au membre en difficulté. Chaque présentation a

bénéficié d'une mise en contexte (type journal télévisé, documentaire...). De la même manière un seul groupe n'est pas parvenu à proposer une présentation fluide (problèmes de lecture, de compréhension et d'entraide).

III. Tester l'acquisition des connaissances visées au travers d'évaluations sommatives

a) Analyse et comparaison des évaluations pour vérifier l'évolution de l'acquisition des connaissances

Nous avons donc calculé le pourcentage d'occurrence de chaque réponse (a, b ou c) dans un premier temps pour chaque question (réussite globale de classe), puis dans un second temps en détaillant pour chaque élève. Les données brutes permettent d'analyser les résultats. Cependant, nous avons choisi de les convertir en pourcentage pour bénéficier d'une meilleure lisibilité des résultats. De plus, cette conversion permet de comparer plus facilement avec d'autres résultats⁴⁰.



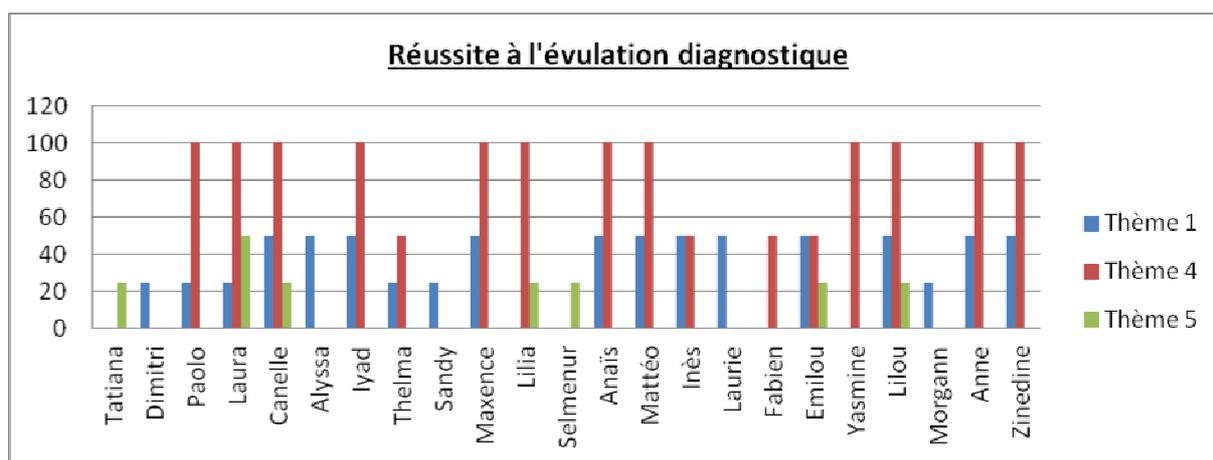
Les deux parts les plus importantes correspondent à une réponse « c ». Il s'agit des questions traitant des thèmes 1 et 5 (les thèmes 2 et 3 n'ont pas été ciblés dans l'évaluation diagnostique). Les thèmes 1 et 4 présentent des réponses assez hétérogènes. En effet, pour le thème 1, 52% des élèves n'ont pas su répondre. Pour la moitié de la classe Napoléon est un repère qui paraît acquis mais pour 30% ce repère ne paraît pas acquis. Quant au thème 5, aucun élève n'a su répondre à la question telle qu'elle était posée, 30 % ont l'air d'avoir des représentations parcellaires de la réponse.

Tableau 3 : Réussite pour les thèmes 1, 4 et 5 pour chaque élève à l'évaluation diagnostique

Afin d'analyser l'acquisition des connaissances de chaque élève, nous avons calculé les résultats individuels à l'évaluation diagnostique à l'aide d'un tableau⁴¹. Ces résultats seront ensuite comparés à ceux des évaluations sommatives.

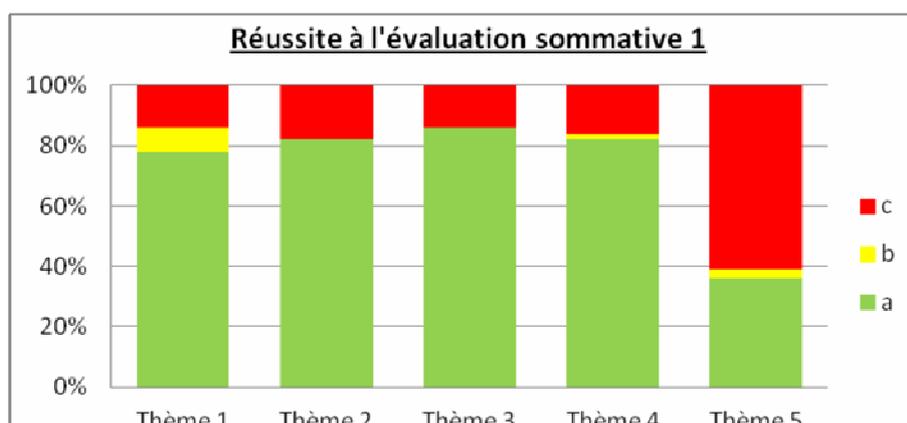
⁴⁰ Annexe 4 : Tableau 2

⁴¹ Annexe 4 : Tableau 3



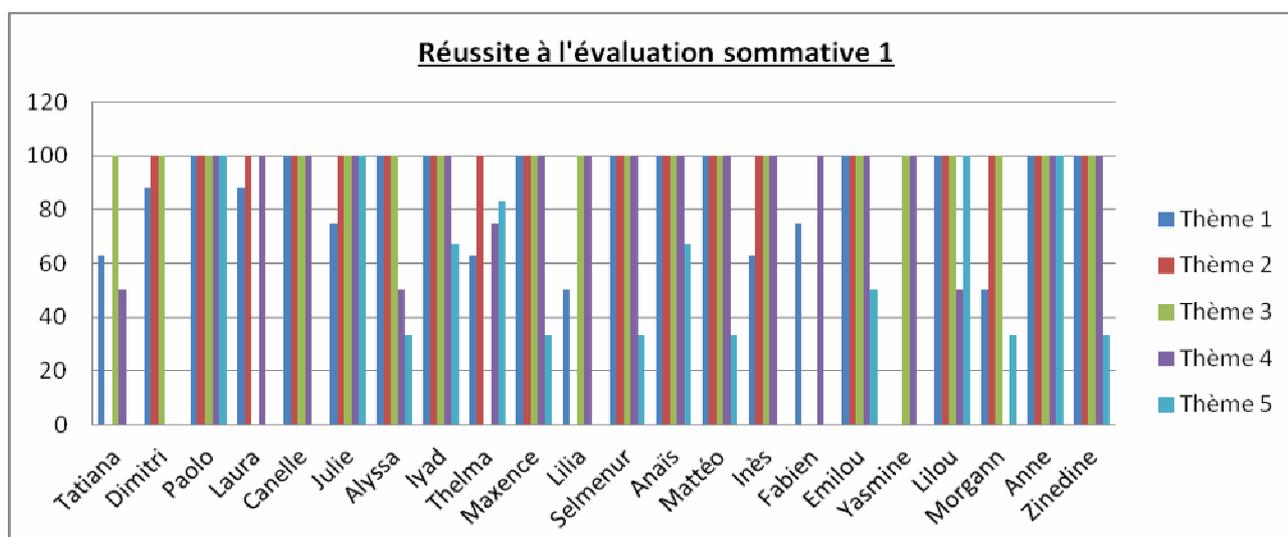
Ce tableau rend compte des mêmes résultats globaux que le précédent mais nous permet d'analyser les résultats individuels à l'évaluation diagnostique (partie 3).

Tableau et graphique 4 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 de la classe à l'évaluation sommative 1



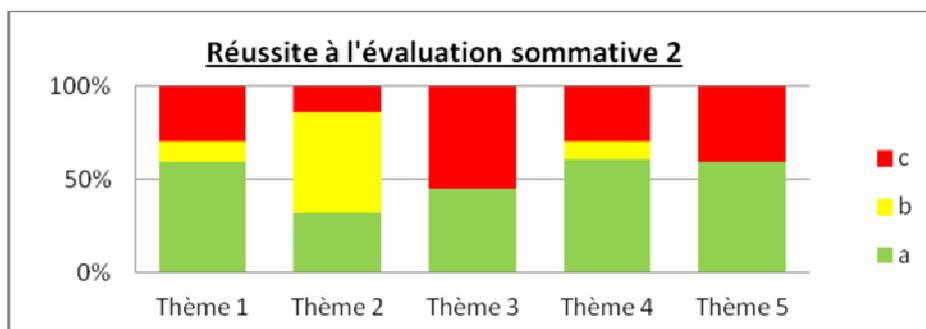
Les connaissances des thèmes 1, 2, 3 et 4 ont été bien acquises pour 78 % des élèves. Au contraire, le thème 5 traitant de l'abolition définitive n'est pas encore acquis pour 61%. Nous analyserons en troisième partie les raisons expliquant ces taux.

Tableau 5 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 pour chaque élève à l'évaluation sommative 1



Ce tableau rend compte des mêmes résultats globaux que le précédent mais nous permet d'analyser les résultats individuels à l'évaluation diagnostique (partie 3). Cela nous permettra d'analyser la réussite des différents thèmes et de les confronter avec les groupes acteurs et receveurs.

Tableau et graphique 6 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 à l'évaluation sommative 2



Les connaissances des thèmes 1, 4 et 5 sont acquises pour 59% des élèves. Au contraire, les thèmes 2 et 3 ne sont pas acquis avec majoritairement des réponses « b » et « c ». Les pourcentages de réponses incomplètes sont les plus faibles pour les thèmes 1, 3, 4 et 5. Les élèves connaissaient très bien ou pas du tout la réponse correcte (questions à réponse fermée).

Tableau 7 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 par élève à l'évaluation sommative 2

Ce graphique présentant les résultats individuels nous permettra par la suite de vérifier si les élèves « acteurs » ont acquis plus de connaissances que les élèves « spectateurs »⁴².

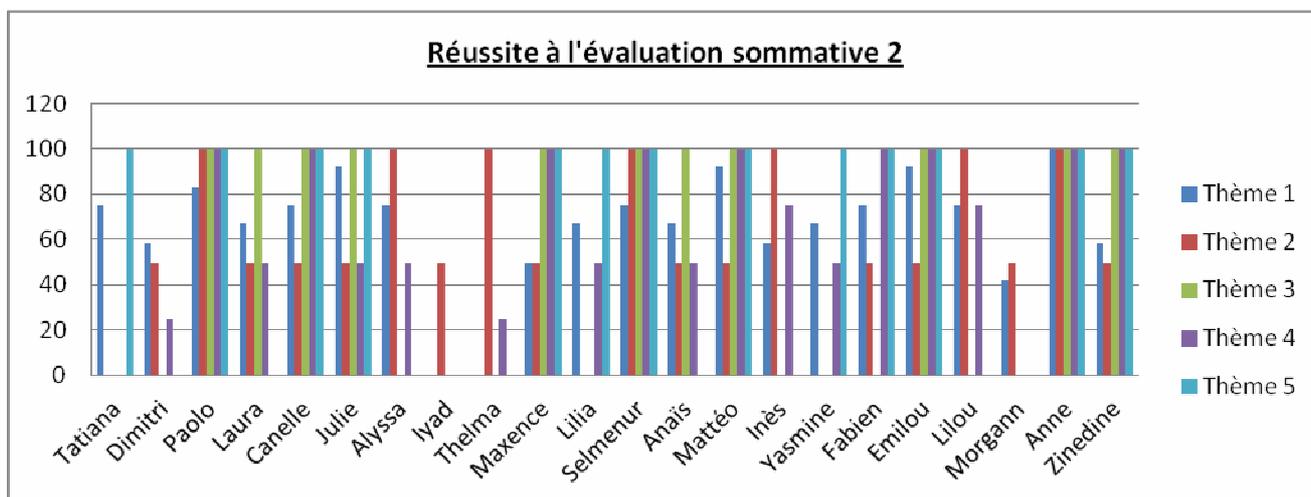
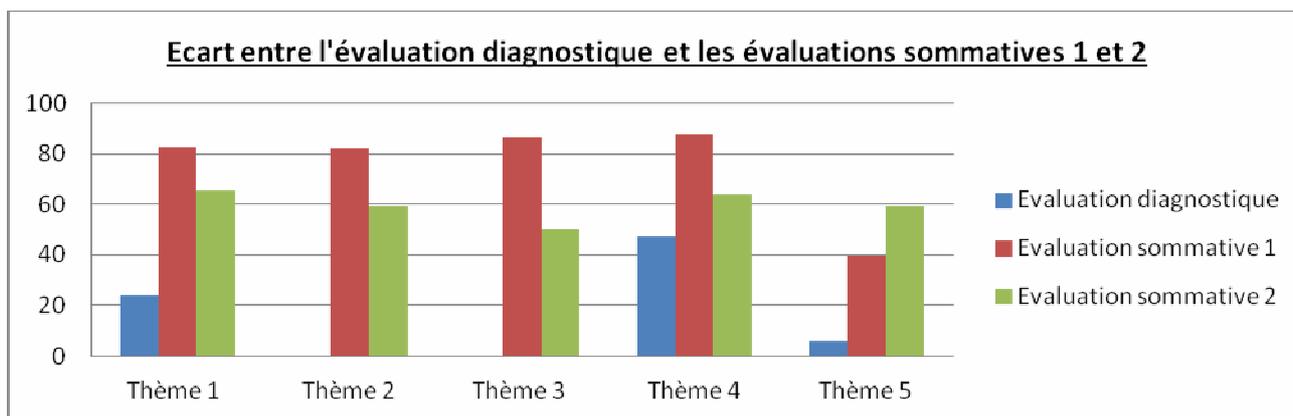


Tableau et graphique 8 : Ecart par thème entre les évaluations diagnostique et sommative

L'évolution entre l'évaluation diagnostique et sommative nous permet de tester l'acquisition des connaissances chez les élèves.⁴³

⁴² Annexe 4 : Tableau 7

⁴³ Annexe 4 : Tableau 8

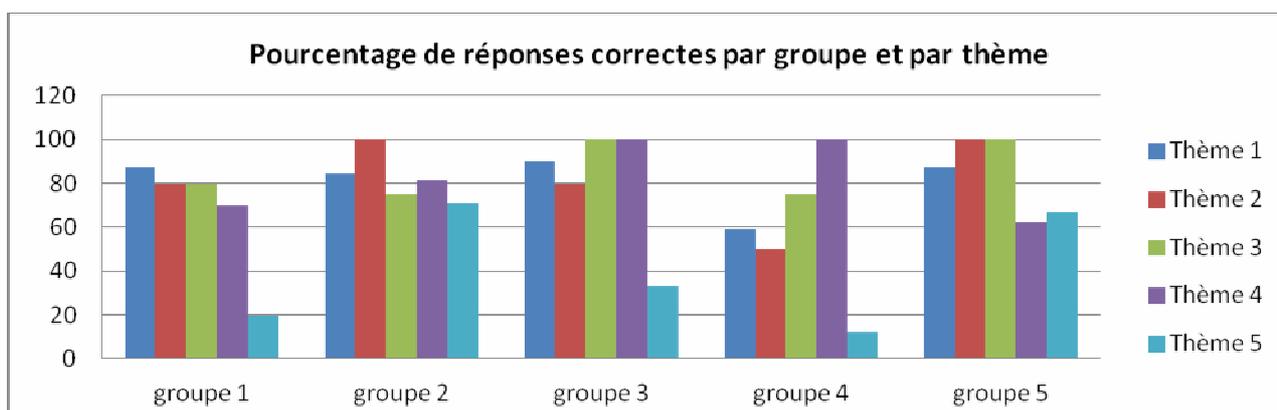


Le thème 1 présente un taux d'évolution positif dans l'évaluation sommative par rapport à la diagnostique mais on observe une légère diminution dans la deuxième sommative. Le thème 4 présente une évolution positive entre l'évaluation diagnostique et les sommatives mais le taux diminue également dans la deuxième sommative. Le thème 5 présente également une évolution positive entre l'évaluation diagnostique et les sommatives.

b) Existe-t-il un écart d'acquisition de connaissances entre les élèves acteurs et receveurs ?

Pour tester l'acquisition des connaissances entre les élèves acteurs de leur thème et les élèves receveurs, nous avons comparé les résultats de l'évaluation sommative en fonction du groupe de l'élève et des questions relatives aux différents thèmes.⁴⁴

Tableau graphique 9 : Evaluation sommative 1

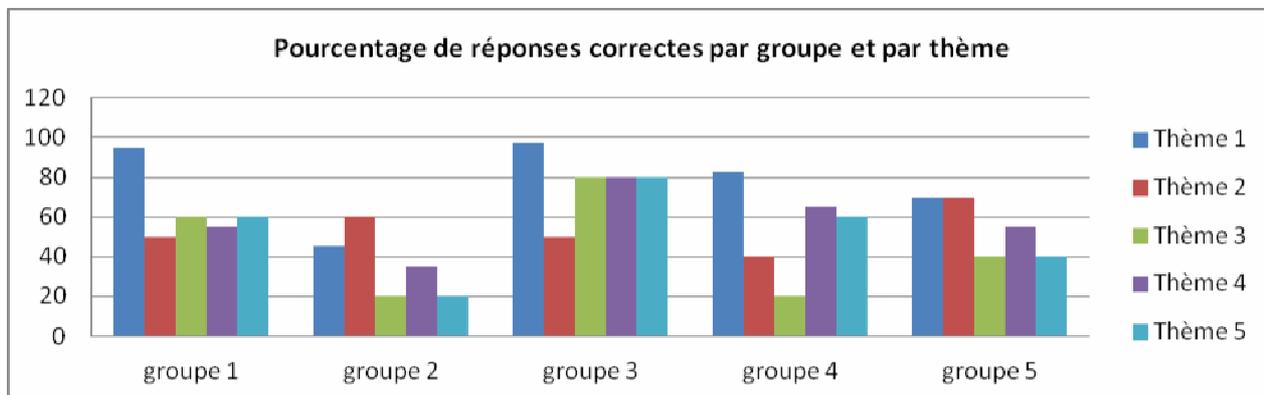


Le groupe 1 était acteur du thème 1, c'est pour ce thème que les connaissances ont été les mieux acquises avec 87.5% de réponses correctes en moyenne. Le groupe 2 était acteur du thème 2. L'acquisition des connaissances y est la plus grande avec 100% de réponses correctes. Le groupe 3 était acteur du thème 3. C'est dans ce thème qu'elle y est la plus grande avec 100% de réponses correctes. Le groupe 4 était acteur du thème 4. C'est dans ce thème qu'elle y est la plus grande avec

⁴⁴ Annexe 4 : Tableaux 9 à 18

100% de réponses correctes. Le groupe 5 était acteur du thème 5. La réussite la plus grande ne concerne pas son thème mais les thèmes 2 et 3. Le thème 5 arrive en quatrième position avec 67% de réponses correctes.

Tableau graphique 10 : Evaluation sommative 2



Les connaissances les mieux acquises pour le groupe 1 concernent celles du thème 1 avec 95% de bonnes réponses correctes en moyenne. Le groupe 2 a également mieux acquis les connaissances de son thème avec 60% de bonnes réponses en moyenne. Pour le groupe 3 nous constatons que les connaissances les mieux acquises concernent le thème 1 avec 97.5% de réussite, le thème 3 arrive ensuite avec 80% de réponses correctes. Pour le groupe 4, c'est également le thème 1 le mieux acquis avec 82.5% de réussite, le thème 4 arrive ensuite avec 65% de réponses correctes. De même pour le groupe 5, ce sont les thèmes 1, 2 et 4, qui sont bien acquis, le thème 5 avec seulement 40% de réussite.

Partie 3 : Analyse de l'expérimentation

I. Questionnement 1 : Quels sont les questionnements autour des réalités et de la complexité de la traite négrière permettant de faire comprendre et apprendre cette période de l'histoire à des élèves de CM2 ?

Hypothèse 1 : les élèves ayant travaillé sur le commerce et la vente d'esclaves savent expliquer lors de leur saynète, le rôle de certaines populations noires dans la traite négrière.

Avant de mettre en place notre expérimentation, nous avons émis l'hypothèse que les élèves ayant travaillé sur le thème 1 (commerce et vente d'esclaves) auraient compris et sauraient réexpliquer le rôle de certaines populations noires dans la traite négrière (notamment le rôle de d'élites dans la capture et la vente d'esclaves noirs). Nous l'avons pointé comme l'une des complexités de la traite négrière que les élèves devaient comprendre. Nous l'avons fait ressortir dans le thème 1 avec une image (document 7) représentant des hommes noirs transportant les esclaves. Or, les élèves ont conservé la représentation inverse, selon laquelle les esclaves noirs étaient vendus par les français. Nous avons donc décidé au moment de l'institutionnalisation de pratiquer une remédiation orale avec l'ensemble de la classe en insistant sur ce point. Nous n'avons pas réussi à casser les représentations initiales des élèves. Il aurait fallu avant toutes choses clarifier et prendre en compte le savoir initial des élèves. Il est nécessaire de leur en faire prendre conscience afin de pouvoir les rectifier, les modifier ou les complexifier⁴⁵. Ceci aurait du être fait lors de l'évaluation diagnostique en faisant verbaliser davantage les élèves sur ce point. Cette démarche est bien entendue à généraliser à chaque nouvel apprentissage afin de pouvoir casser les fausses représentations. Afin que les élèves parviennent à construire et à intégrer ce nouveau concept il est important de choisir des documents et d'utiliser un langage approprié qui sera complexifié petit à petit. Cela demande du temps ainsi qu'une certaine maturité. Le choix des documents et des questions n'était probablement pas approprié pour faire comprendre cette complexité aux élèves. Pour permettre aux élèves de construire de nouvelles représentations il faut les accompagner et notamment leur permettre de se poser les bonnes questions. La lecture d'une image doit être accompagnée d'un questionnement permettant ainsi aux élèves de s'interroger et d'en comprendre le sens. Cela aurait pu être repris plus profondément en remédiation.

De plus, le processus d'assimilation de nouvelles connaissances se fait à partir des connaissances préexistantes. D'après Piaget plusieurs processus entrent en compte : les processus d'assimilation et d'accommodation. Pour qu'il se produise un apprentissage, l'apprenant va se

⁴⁵ Larchanché, M., *Didactique de la géographie*, [consulté le 23 avril 2013], disponible sur http://netia59a.ac-lille.fr/circ-dunkerque-centre/IMG/pdf/didactique_de_la_geographie.pdf

confronter à un conflit cognitif qui va créer une situation de déséquilibre car les connaissances ne peuvent pas être assimilées. La rééquilibration se fait par accommodation afin de permettre l'incorporation des éléments de l'apprentissage⁴⁶. Pour que de nouveaux concepts, et plus particulièrement des complexités comme celles-ci puissent être intégrés, il faut que l'élève se retrouve dans une situation de conflit cognitif.

Nous pouvons donc réfuter notre hypothèse. Les élèves ayant travaillé sur le thème 1 n'ont pas compris le rôle des populations noires dans la traite négrière. Les représentations initiales n'ont pas été suffisamment prises en compte et l'expérience menée n'a pas été assez axée sur ce point pour essayer de les changer. Cette complexité demandait plus de temps pour se construire et nécessitait de mettre les élèves dans une situation de conflit cognitif. Nous pouvons repenser notre hypothèse et la formuler différemment : La construction de nouveaux concepts nécessite une certaine maturation afin que ceux-ci puissent être complexifiés et maîtrisés. L'enseignant doit veiller à utiliser des documents explicites mettant l'élève en conflit cognitif par rapport à ses connaissances.

Hypothèse 2 : dans l'évaluation sommative, les élèves répondent correctement aux questions traitant des objectifs de déportation des acteurs blancs dans la traite.

Nous avons émis l'hypothèse que tous les élèves de la classe auraient compris et répondraient correctement aux questions des évaluations sommatives concernant les objectifs de déportation des acteurs blancs dans la traite négrière (schéma du commerce triangulaire en évaluation sommative 1).

Au vu de l'analyse du tableau 1, à la question sur le transport, il ressort que 59,1% des élèves ont répondu correctement, 31,8% ont fourni une réponse incomplète, et 9,1% n'ont pas su répondre. La majorité des élèves ont su répondre à cette question lors de l'évaluation sommative et ont acquis cette complexité. Ce point qui a déjà été abordé l'année précédente semble être maîtrisé par les élèves. Il ne s'agit pas d'un concept nouveau à construire mais plus d'une représentation à prolonger et à complexifier. Or la mesure de cette acquisition est à relativiser puisque l'évaluation sommative ne demandait pas de réponses écrites et justifiées. Le tableau 8 (écart par thème entre la diagnostique et sommative), montre une très forte augmentation de réussite pour le thème 1, avec une évolution de +58% entre la diagnostique et la sommative 1. Les élèves avaient déjà certaines connaissances sur ce thème, cette évolution traduit la réactivation des connaissances. Ils auraient pu être intéressés d'approfondir cette complexité en allant plus loin que les connaissances déjà

⁴⁶ Depover C., De Lièvre B., Quintin J-J., Porco F., Floquet C., *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage*, [consulté le 24 avril 2013], disponible sur <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>

acquises ou en insistant davantage sur la complexité du rôle de certaines populations noires (hypothèse 1). Mais bien que cette évaluation sommative 1 traduit l'acquisition de cette complexité (82% de réussite pour la classe), on observe une réussite en baisse à la deuxième (66% de réussite). Cette baisse peut s'expliquer par l'éloignement de ces deux évaluations.

Dans ce cas précis les élèves n'ont pas été mis face à un conflit cognitif. Ils avaient déjà de bonnes connaissances sur le sujet, nous ne pouvons réellement conclure sur le fait que les élèves aient appris de nouvelles choses. Bien que nous n'avons pas demandé aux élèves d'expliquer les objectifs de déportation des acteurs blancs de la traite, nous pouvons tout de même valider notre hypothèse car la réussite à ce thème est importante (82% et 66%).

Hypothèse 3 : les élèves répondent correctement aux questions traitant de la complexité de l'abolition de l'esclavage au travers des deux abolitions, du rôle de Napoléon et des résistances dans les colonies dans l'évaluation sommative.

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle à l'issue de notre séquence, les élèves sauraient expliquer les complexités de l'abolition de l'esclavage grâce aux abolitions, au rôle de Napoléon et les résistances dans les colonies.

Les questions autour des deux abolitions ont dans l'ensemble des résultats assez hétérogènes. Cela peut s'expliquer par le fait que certains élèves n'ont pas acquis les connaissances permettant de répondre correctement aux questions de l'évaluation ou par une évaluation comportant des questions non appropriées. Le choix de la forme d'une évaluation et de sa facilité est à prendre en compte. Une question à choix multiple ou une question ouverte ne donne pas les mêmes informations sur l'état des connaissances. Pour vérifier les connaissances sur cette complexité, nous avons demandé aux élèves de fournir une définition et seulement une faible moitié de la classe a répondu correctement. Une question trop ouverte qui ne guide pas les élèves et peut expliquer un faible pourcentage de réussite à la question. Nous pouvons nous questionner sur l'utilisation de l'évaluation. Elle a pour but de vérifier le niveau d'acquisition des connaissances des élèves mais il faut être attentif aux questions posées qui influent sur la qualité des réponses. Une évaluation doit être pensée par l'enseignant dans le but de permettre de vérifier les acquis des élèves, la forme des questions doit être adaptée et réfléchie. Ici, une question ouverte n'était peut-être pas la forme la plus adéquate car un grand nombre d'élèves a été bloqué pour répondre. De ce fait, cette question n'est pas représentative de la réussite et donc de la compréhension de cette complexité. Il aurait fallu au moins placer cette question en contexte afin d'orienter un minimum les élèves pour ne pas les bloquer. De même pour la question concernant l'abolition définitive, seulement 30% de la classe est parvenu à fournir une réponse correcte. Ici encore le choix de la

formulation de la question était inappropriée et pas assez claire. Il est donc difficile de vérifier si les élèves ont compris cette complexité.

Cependant, la question relative au rétablissement de l'esclavage a bien été réussie. Plus de 80% des élèves sont parvenus à répondre correctement. Nous pouvons émettre une nouvelle hypothèse : le rétablissement de l'esclavage est un élément marquant pour les élèves. Il est mieux acquis que les autres lors de l'évaluation.

En ce qui concerne le rôle de Napoléon dans l'esclavage, moins de la moitié de la classe est parvenue à fournir une réponse correcte. Nous pouvons faire ici les mêmes remarques que pour l'hypothèse 1. Les élèves avaient déjà des connaissances et des représentations initiales sur ce thème (image positive de Napoléon comme chef des armées). Nous n'avons pas réussi à casser ces représentations et seule une faible moitié des élèves a retenu le rôle de Napoléon dans le rétablissement de l'esclavage. Nos documents et questions n'étaient pas suffisants pour créer un conflit cognitif chez les élèves afin de remettre en question leurs connaissances. Nous n'avons fait figurer aucune justification de son acte, les corpus présentaient seulement le fait qu'il avait rétabli l'esclavage sans en justifier sa posture. Des précisions de ces points auraient sûrement pu aider les élèves à mieux comprendre. Ici encore nous pouvons discuter du choix de la formulation de notre question qui n'était pas claire. Nous imaginons que les élèves ont dû être gênés par la formulation. De même que pour la question de l'abolition, le choix de la formulation de la question n'était pas adapté. Nous pouvons alors émettre une nouvelle hypothèse selon laquelle l'élément perturbateur dans des conceptions préexistantes doit être appuyé de manière claire dans le corpus et que les questions traitant de cet élément doivent être assez bien formulées pour que l'élève ne soit pas gêné par un biais quel qu'il soit.

Concernant la résistance dans les colonies et le rôle de Toussaint Louverture dans l'abolition de l'esclavage, nous constatons qu'il s'agit de questions auxquelles les élèves ont très bien su répondre. En effet, le taux de réponses correctes avoisine les 80%.

Au vue de cette analyse, nous ne pouvons valider cette hypothèse. En effet, les complexités de l'abolition de l'esclavage ne sont acquises de manière partielle et hétérogène. Cela peut aussi s'illustrer par cette nouvelle hypothèse : les élèves de cycle 3 sont-ils assez matures pour être capable de comprendre de telles complexités ?

Ces éléments sont à prendre en compte dans notre future vie de professeur des écoles. Le choix de la formulation des questions doit être réfléchi et adapté. Les questions doivent être claires et cadrées afin de ne pas bloquer l'élève dans la compréhension de la question. Si l'objectif de la séance est de rompre des conceptions chez l'élève pour en construire de nouvelles ; et si certaines sont déjà présentes chez l'élève ; alors il est primordial de donner lieu à un réel conflit cognitif pour ancrer et construire de nouvelles connaissances.

II. Questionnement 2 : Quels apports cognitifs fournis le travail en groupe à chacun de ses membres ?

Hypothèse 1 : tous les élèves du groupe collaborent, s'entraident et échangent leurs réponses autour des problématiques abordées dans le questionnaire.

Notre hypothèse de départ était portée sur un travail de groupe qui fonctionnait facilement. Les élèves travaillant en groupe de 4 ou 5 élèves, nous avons posé l'hypothèse que tous les groupes allaient fonctionner de façon aisée mettant en place une méthode de travail rapide où chaque élève apporterait sa part et où le travail se déroulerait sans discrimination. Or, nous avons noté un réel écart entre le prévu et l'expérimentation. Nous avons observé des conflits relationnels et des difficultés d'organisation. C'est sur ce deuxième point que nous allons nous focaliser. La répartition du travail et des tâches a été un réel problème pour ces élèves qui n'avaient jamais été confrontés à ce fonctionnement. Dans une optique de gain de temps et d'efficacité certain on fait le choix de se séparer le travail alors que d'autres ont préféré travailler tous ensemble. Or, nous souhaitons ici que les élèves travaillent ensemble afin de permettre la confrontation et la divergence des points de vue, qu'il y ait comme le nomme Piaget un conflit sociocognitif.⁴⁷ Or, il apparaît, comme le nomme Meirieu une « dérive économique » dans certain groupe qui, dans un souci d'efficacité et de rendement ont séparé les tâches en les confiant aux plus aptes. Cela peut s'expliquer par le fait que c'était la première fois que les élèves étaient confrontés à ce fonctionnement et que nous n'avions pas donné de règles de fonctionnement de travail. Il est nécessaire au préalable de préparer le travail en groupe. Dans un premier temps l'enseignant doit réfléchir sur la constitution des groupes. Dans notre cas nous nous sommes référées à l'enseignante titulaire et en sa connaissance des élèves. En fonction du travail voulu il faut se questionner sur la composition et la répartition des élèves. Dans un second temps le travail de groupe doit être préparé avec les élèves pour leur donner une méthode de fonctionnement, de façon à ce que la dynamique soit centrée sur le développement cognitif de chacun des membres. Dans un troisième temps il faut réfléchir aux matériaux et aux informations donnés aux élèves afin qu'ils permettent la participation de chacun. Dans notre expérience le matériel fourni n'était pas adapté (un corpus de document par groupe avec un questionnaire par élève) et cela a posé des problèmes d'organisation. Il s'agit donc d'un élément important qui doit faire l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant car il conditionne le bon déroulement du travail de groupe. Dans cette optique et afin que le travail requière la participation de chacun, il aurait pu être préférable de proposer un travail individuel aux élèves du groupe qui auraient ensuite mis en commun et confronté leurs points de vue dans un débat collectif. Nous pouvons alors

⁴⁷ Barlow M., *Le travail en groupe des élèves*, chapitre 4 - le groupe, outil de l'apprentissage intellectuel, Editions Bordas, Paris

émettre une nouvelle hypothèse : pour confronter et échanger des points de vue, il faut que les élèves passent d'abord par une phase de travail et de réflexion individuelle. Nous pouvons également faire référence à Piaget puisque selon lui, ce n'est qu'à partir de 10-11 ans que la coopération devient vraiment possible. Les élèves de CM2 n'étaient peut-être pas assez matures pour vraiment coopérer. Ces éléments sont donc à prendre en compte pour notre futur métier si nous souhaitons réitérer ce mode de fonctionnement en préparant d'avantage le travail, les matériaux, la constitution des groupes et le fonctionnement avec les élèves.

Sur la question des échanges au sein du groupe, nous avons analysé en partie 2 que les discussions au sein du groupe dépendaient de la tâche. Les élèves prenaient les décisions en groupe ou en sous-groupe selon les élèves concernés. Les échanges et la collaboration au sein du groupe dépendaient donc de la tâche demandée.

Hypothèse 2 : tous les élèves du groupe analysent les documents du corpus et collaborent ensemble dans la rédaction d'une courte synthèse permettant de répondre correctement à la question posée.

Comme nous l'avons expliqué précédemment certain groupe ont fait le choix de se séparer le travail alors que d'autres ont préféré travailler tous ensemble. Dans les groupes qui ont séparé les tâches, tous les élèves n'ont pas travaillé et réfléchi sur l'intégralité du corpus. Il n'y a donc eu aucun débat et aucune confrontation des points de vue. Nous avons aussi observé des élèves leaders et d'autres passifs.⁴⁸Cela correspond à ce que Meirieu nomme « la division du travail ». Le travail dans le groupe est confié aux élèves les plus « compétents » dans un souci de qualité et d'efficacité, ce qui désavantage les « moins compétents ». Une fois de plus, comme nous l'avons déjà repéré en hypothèse 1, les outils et le matériel mis à disposition des élèves n'étaient pas adaptés pour ce premier travail de groupe. Nous n'avons pas suffisamment guidé les élèves dans ce travail. En effet, nous n'avons pas indiqué sur le corpus les documents permettant de répondre aux questions. Nous avons préféré que les élèves fassent le lien eux-mêmes, or cela n'était pas du tout adapté et a posé des difficultés aux élèves pour faire les liens. Ce point serait donc à modifier, en guidant davantage les élèves. Nous pouvons émettre une nouvelle hypothèse : la constitution des groupes de façon homogène (élèves de même niveau) permet de créer au sein d'un groupe des conflits sociocognitifs et d'éviter la division du travail selon les performances des élèves.

Le travail de groupe est une pratique qui doit être cohérente avec les objectifs, les buts et les finalités. Il faut s'assurer en premier lieu que les élèves en tireront un bénéfice intellectuel qui n'existerait pas dans un travail individuel. Ce questionnement se pose dans nos pratiques futures, et

⁴⁸ Philippe Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1*, chapitre 3, 8^e éd, Chronique sociale, 2010

si nous faisons le choix d'une telle méthode, nous savons désormais l'importance d'une préparation minutieuse et réfléchie des groupes et du matériel.

Hypothèse 3 : L'élève en difficulté sur une question ou un document demande de l'aide à ses coéquipiers.

Nous avons fait l'hypothèse que le travail de groupe étant composé de relations plurielles favoriseraient l'entraide et la recherche de résolution de problèmes entre coéquipiers. Nous avons observé que des élèves ont su réfléchir et se questionner à plusieurs en tentant de comprendre collectivement, mais dans la totalité des cas, ils ne pouvaient se passer de demander de l'aide à l'enseignant (compréhension et méthodologie). La pauvreté de nos grilles d'observation ne nous permet pas de vérifier cette hypothèse pour cette partie du travail. Le fait d'être deux enseignantes stagiaires pour observer cinq groupes ne nous a pas permis de collecter d'informations précises. Cependant, nous avons pu relever plus d'indices lors des présentations de saynètes puisque nous pouvions nous focaliser sur un seul groupe à la fois. Il est apparu dans un groupe qu'un élève s'est trouvé en difficulté mais rapidement ses coéquipiers sont alors venus à son aide afin de l'aider sur le problème dont il était question. Soit les coéquipiers reprenaient le point en réexpliquant, soit ils lui soufflaient la réponse. Mais cela ne s'est pas retrouvé dans un autre groupe où notre intervention a été nécessaire puisque les autres membres ont davantage incriminé qu'aidé l'élève en difficulté. Le manque de données ne nous permet pas de répondre à l'hypothèse dans son intégralité. Pour la partie du travail sur corpus, nous avons surtout relevés les demandes d'aides formulées aux enseignantes puisque nous n'avons pu observer cela dans les équipes. Mais dans le cas des saynètes, un seul cas réfute notre hypothèse.

III. Questionnement 3 : Comment l'élève construit-il, lui-même, ses savoirs en comprenant (exploiter et analyser) des documents ?

Hypothèse 1 : les élèves réinvestissent les réponses du questionnaire et les documents des corpus dans la scénarisation.

Nous aurions du mettre ici en place une procédure d'expérimentation afin d'analyser le réinvestissement que les élèves faisaient des informations du questionnaire (et du corpus) dans les saynètes. Nous ne disposons pas d'éléments pour valider ou non cette hypothèse. Pour cela, nous aurions du enregistrer les saynètes. Or, les observations que nous avons faites ont été réalisées alors que les élèves présentaient leur travail à la classe. Nous aurions également du construire une grille d'analyse répertoriant les informations du corpus transmises à l'oral. Nous avons eu un manque de

temps avant notre stage pour nous permettre de préparer notre processus d'expérimentation (critères et grilles d'observation) pour recueillir les données nécessaires à cette hypothèse.

Hypothèse 2 : les élèves parviennent à répondre correctement aux questions traitant de la complexité de l'esclavage et de ses abolitions dans l'évaluation sommative.

Ici, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les élèves seraient capables de répondre aux questions traitant des complexités de l'esclavage ainsi que de ses abolitions dans l'évaluation sommative.

Afin de vérifier l'acquisition des connaissances, nous avons séparé l'évaluation sommative en deux évaluations afin de vérifier le plus de connaissances possibles sans donner une évaluation trop longue. Nous observons que la première sommative a été globalement mieux réussie que la deuxième. Ceci s'explique par le fait que la seconde évaluation a été faite par les élèves plus tard que la première (avant les vacances de Noël). Les connaissances étaient beaucoup moins récentes et les élèves ont eu plus de difficultés à réactiver les éléments mémorisés. Cela doit être un élément qu'un enseignant doit tenir compte. Il faut également tenir compte que pendant ce laps de temps les élèves ont travaillé d'autres thèmes d'histoire avec leur enseignante. Les évaluations ont plus de sens et d'utilité si elles ne sont pas trop éloignées de la séquence d'apprentissage sinon elles risqueraient de perdre toute ou partie de leur représentativité.

Ensuite, dans la première évaluation, tous thèmes confondus, la majorité des élèves ont acquis des connaissances des complexités de l'esclavage et des abolitions. La méthode d'enseignement influe sur la mémorisation des événements. En effet leur enseignant de CM1 portait un intérêt particulier à l'histoire et racontait souvent des anecdotes en insistant sur certains détails qui ont été bien retenus par les élèves. Seul le thème 5 a été légèrement moins bien réussi. En effet, il s'agissait du thème traitant de l'abolition de l'esclavage qui n'avait encore jamais été abordé en CM1. Comme nous l'avons vu plus tôt, la seconde évaluation n'offrait pas les mêmes résultats. Les réponses correctes avoisinent les 50%, tous thèmes confondus. Nous observons une chute de près de 20% dû à la réalisation plus tardive de cette seconde évaluation.

Plus particulièrement, nous pouvons nous intéresser aux questions ciblées comme illustrant ces complexités toutes évaluations confondues. Comme nous avons pu l'observer dans la deuxième partie de ce travail, les questions les moins réussies portaient sur le rôle des populations noires dans la vente d'esclaves et l'abolition définitive avec environ 35% de réponses correctes (thème 1 et 5). Nous avons pu constater que le thème 1 avait bien été réussi dans l'ensemble. Cependant, le fait que des élites noires aient pu participer à la vente d'esclaves noirs aux Européens semble être une nuance difficilement perceptible pour les élèves. Il s'agit d'un paradoxe auquel ils doivent prêter attention. Même si nous avons appuyé ce point, seulement 30% de la classe semble avoir acquis cet

élément. Le thème 5 est un thème comportant une majorité de nouveautés. Cela peut expliquer ce faible pourcentage de réussite. Comme nous l'avons déjà abordé, nous pouvons émettre une nouvelle hypothèse : des élèves de cycle 3 sont-ils assez matures pour comprendre de telles complexités voire paradoxes ?

Le rôle de Toussaint Louverture, le rétablissement de l'esclavage et la révolte des esclaves sont des questions pour lesquelles environ 80% de réponses étaient correctes (thème 3 et 4). Une nouvelle hypothèse émerge : les élèves acquièrent davantage les connaissances relatives à des événements marquants de l'histoire retenant particulièrement leur attention.

Pour finir, nous pouvons observer que le rôle des populations noires n'apparaît pas dans la réponse à la question du corpus alors qu'il est acquis pour certains élèves dans l'évaluation sommative. Cela s'explique par le fait que l'évaluation sommative fait suite à une trace écrite permettant aux élèves de voir des notions n'ayant pas été abordées lors des saynètes. Cet élément doit être pris en compte par nous, futures enseignantes. Une trace écrite permet d'homogénéiser les savoirs en les institutionnalisant pour toute la classe.

Hypothèse 3 : dans l'évaluation sommative, les élèves acteurs de leur thème réussissent mieux que les élèves receveurs.

Nous avons ensuite émis l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant travaillé sur leur thème devaient mieux réussir l'évaluation sommative que les autres. Avoir cherché les réponses aux questions devait leur permettre d'acquérir plus de connaissances sur leur thème.

Tout d'abord, nous pouvons observer que pour la première évaluation, les groupes 1, 2, 3 et 4 acteurs respectivement de leur thème obtenaient la part de réponses correctes la plus importante dans le thème étudié. Cela valide donc cette hypothèse. Cependant, le groupe 5 (acteur du thème 5) obtient la plus grande part de réponses correctes pour les thèmes 2 et 3. Comme nous l'avions supposé plus tôt, cela s'explique car le thème 5 est entièrement nouveau. Il n'a jamais été vu auparavant. Tous les autres groupes obtiennent pour ce thème le plus bas taux de réponses correctes. Cela montre qu'il s'agit du thème le plus compliqué à maîtriser ou bien celui pour lequel le groupe n'a pas parvenu à expliquer suffisamment. Nous pouvons également expliquer cela par l'analyse faite en questionnaire 1 sur les représentations initiales des élèves.

Ensuite, pour la seconde évaluation, cette tendance est observable pour les groupes 1 et 2. Alors que les groupes 3, 4 et 5 obtiennent le plus haut taux de réponses correctes dans les thèmes 1 et 2, nous pouvons une fois encore mettre en évidence le fait que ces deux premiers thèmes comportaient peu de nouveautés mais réactivaient des connaissances.

Si, pour la première évaluation, notre hypothèse des groupes acteurs pouvait être validée, pour cette seconde évaluation l'hypothèse ne l'est pas. Nous avons déjà émis une piste

d'explication. Nous pouvons en proposer une seconde. En fin de séquence, nous avons fourni aux élèves une trace écrite qu'ils ont pu apprendre pour l'évaluation sommative. Cela peut expliquer et diminuer l'effet produit par le fait d'être acteur de son thème. Pour éviter ce biais important des résultats, nous aurions du faire compléter les évaluations sommatives avant de distribuer la trace écrite.

Pour finir, et comme nous l'avons abordé plus tôt, les vacances de Noël ont séparé les deux évaluations. Il s'agit d'une autre piste d'explication permettant de comprendre la différence de résultats entre la première évaluation et la seconde. Il est important de prendre en compte l'aspect temporel de la mémoire des connaissances. Une nouvelle hypothèse émerge : l'évaluation mesure une plus grande acquisition des connaissances quand elle se situe au plus proche de la fin de la séquence. Plus on s'éloigne de cette dernière et plus les connaissances deviennent faibles.

Conclusion

Au commencement du travail sur ce mémoire, nous nous étions interrogées quant à la problématique suivante :

Comprendre les enjeux et les complexités de l'esclavage et de son abolition au cycle 3 par la mise en œuvre de saynètes.

La scénarisation des connaissances pour renforcer une compétence du socle commun de compétences : la mémorisation.

Autour de cet axe, plusieurs éléments ont été abordés et mis en valeur. Tout d'abord, dans la première partie, nous nous sommes penchées sur les grands questionnements entrant en jeu dans cette question. Au moyen de lectures d'ouvrages, nous avons rassemblé les éléments utiles pour comprendre les complexités de la traite des noirs. Nous avons rendu compte de ce que le travail en groupe apporterait à ses membres. Pour finir, nous avons essayé de comprendre comment l'apprenant construisait lui-même ses savoirs en travaillant sur des documents.

Dans la deuxième partie, nous avons étudié les éléments de notre démarche d'expérimentation. Nous avons analysé les expériences mises en œuvre lors de ce stage et en avons traité les résultats pour commencer une première analyse.

C'est dans la troisième partie que nous nous sommes penchées sur ces résultats et que nous avons proposé des pistes d'explication pour répondre aux hypothèses formulées en première partie du mémoire.

Ces éléments ont pu mettre en exergue des points à prendre en compte lors de notre futur emploi de professeur des écoles. Nous avons pu nous rendre compte que le travail en groupe ne peut être utilisé pour un travail tel que celui que nous avons proposé. L'enseignant doit proposer une progression permettant aux élèves de s'accommoder et de faire en sorte que le travail en groupe devienne une modalité enrichissante. De plus, les formulations des consignes et questions pouvaient biaiser le traitement de la réponse de l'élève. Aussi, la maturité des élèves doit être prise en compte. Des éléments de complexités liés à l'esclavage et à la traite des noirs n'ont pu être acquis à cause du manque de maturité physiologique des enfants.

Après avoir abordé plusieurs aspects entrant en jeu dans l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, nous pouvons alors nous demander si la constitution des groupes de travail pourrait être un levier intéressant à prendre en compte et à faire varier dans un travail tel que nous l'avons proposé. Les groupes de niveau hétérogène acquièrent-ils davantage de connaissances que ceux homogènes ? Est-ce que ces groupes, compte tenu de leur constitution s'entendent et collaborent mieux pour accomplir la tâche demandée ?

Bibliographie

Ouvrages

- Barlow M., 1993, *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris
- Caudron H., 2001, *Autonomie et apprentissages – Les questions clés*, Editions Tempes, Douai
- Sous la direction de Delacroix, C., 2010, *Historiographies II – concepts et débats*, Folio histoire, Paris
- De Vecchi G., 2006, *Enseigner le travail de groupe*, Editions Delagrave
- Meirieu, P., 2010, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe ?- 1*, 8^{ème} édition, Chronique sociale, Lyon
- Pétré Grenouilleau, O., 2004, *Les traites négrières*, Essai d'histoire globale, Editions Gallimard, Paris
- Pourchasse, P., 2009, *Les grands débats actuels de l'historiographie sur la traite négrière*, Les cahiers du CEIMA, p. 167-183

Articles de périodiques

- Pétré Grenouilleau, O., 2010, *Les traites négrières*, Documentation photographique, La Documentation française, dossier N°8032
- Rébérioux, M. *Le Génocide, le juge et l'historien*, 1990, L'Histoire, N°138

Sitographie

- *Le travail en groupe et la remédiation cognitive*, [en ligne], [consulté le 22 février 2013], disponible sur http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011.glasier_j&part=328371
- *Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée*, [en ligne], Nations Unies, septembre 2001, [consulté le 12 décembre 2012], disponible sur http://www.un.org/french/WCAR/pressreleases/dr_d20.htm
- Daireaux L., *L'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau": éléments de chronologie*, [en ligne], Clionautes, janvier 2006, [consulté le 25 novembre 2012], disponible sur <http://www.clionautes.org/spip.php?article925>
- Gauvrit, F., *L'abolition de l'esclavage pendant la révolution Française*, [en ligne], Académie de Nouméa, juillet 2010, [consulté le 30 octobre 2012], disponible sur <http://www.ac-noumea.nc/histoire-geo/spip/spip.php?article59>
- Hilaire, J., *Il était une fois Toussaint Louverture*, [en ligne], Haïti culture, mars 2003, [consulté le 30 octobre 2012], disponible sur http://www.haiticulture.ch/Toussaint_hommage.html

- *Itinéraires de citoyenneté*, [en ligne], CIDEM, 2012, [consulté le 29 octobre 2012], disponible sur http://itinerairesdecitoyennete.org/journees/10_mai/index.php
- Larrère, M., *La deuxième république abolit l'esclavage*, [en ligne], L'histoire par l'image-Réunion des musées nationaux, 2010, [consulté le 29 octobre 2012], disponible sur <http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=3>
- Meirieu, P., *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*, [en ligne], [consulté le 20 novembre 2012], disponible sur <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdge.pdf>
- Ponsot L., *Le travail de groupe*, [en ligne], Académie de Dijon, [consulté le 23 avril 2013], disponible sur http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf
- Toussaint Louverture, [en ligne], Wikipedia, avril 2013, [consulté le 30 octobre 2012], disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Toussaint_Louverture
- LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, [en ligne], Legifrance.gouv.fr, mai 2001, [consulté le 12 décembre 2012], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369&dateTexte=&categorieLien=id>, en ligne, consulté le 12 décembre 2012
- LOI n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, [en ligne], *Legifrance.gouv.fr*, [consulté le 19 février 2013], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444898&dateTexte=&categorieLien=id>
- Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, article 4 portant sur la loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990), [en ligne], *Legifrance.gouv.fr*, [consulté le 22 février 2013], disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&fastPos=2&fastReqId=661649165&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>
- Thomann, F., 2005, *Travailler en groupe dans la classe*, [en ligne], [consulté le 20 novembre 2012], disponible sur <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Thomann.pdf>
- Verges, F., 2006, *Traite des Noirs et Esclavagisme-Points aveugles de la pensée française*, [en ligne], EIPCP, [Consulté le 20 novembre 2012], disponible sur <http://eipcp.net/transversal/1206/verges/fr>

Table des annexes

<u>ANNEXE 1 : Séquence et séances</u>	38
<u>ANNEXE 2 : Corpus de documents et questionnaires</u>	42
<u>ANNEXE 3 : Evaluation sommative 1 et 2</u>	43
<u>ANNEXE 4 : Tableaux d'analyse 1-18 et grilles d'analyse 1-2</u>	46

ANNEXE 1 : Plan de séquence et séances d'histoire

Séquence

Niveau : CM2 cycle 3	Domaine d'activité : Histoire	Horaire : 1h30	Nombre de séances : 5
Titre : Esclavage et abolition			
Notion(s) abordée(s) : Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage			
Objectifs de capacités liés au socle commun de compétences et aux programmes			
Connaissances : traite négrière, commerce triangulaire, esclavage, les lumières, abolition (1848), droit de l'homme et du citoyen			
Méthodes : extraire des informations de documents, créer ou compléter un document à partir de sources, comprendre, reformuler, débattre, argumenter,			
Comportement : travail en groupe, écoute, échange, débattre			
Objectif principal de la séquence : <i>Développer la culture humaniste et la mémoire à travers la traite des noirs, l'esclavage et son abolition</i>			
Séance			
1	Evaluation diagnostique : tableau François Biard Etude d'un dossier par groupe thématique : traite négrière et esclavage ; l'abolition en 1848 ; après les abolitions Extraire des informations de documents, trier : <i>résumer, décrire, reformuler</i> Comprendre le travail de l'historien avec les sources		
2	Jeu de rôles (élèves journalistes et historiens) + création frise chronologique + synthèse Débattre et défendre ses idées : langage oral (français) : <i>exprimer un point de vue, prendre la parole devant les élèves, expliciter un raisonnement et présenter des arguments, apprendre à tenir compte des points de vue des autres, adapter ses propos en fonction des interlocuteurs et des objectifs</i>		
3	Institutionnalisation, ouverture sur les formes d'esclavage moderne et évaluation de notre séance par les élèves		
4	Evaluation sommative 1		
5	Evaluation sommative 2		

Séance 1 :

Titre : Approcher le travail de l'historien					40 min
Objectif principal : construire des connaissances autour de thèmes à partir d'un corpus de documents					
Connaissances : traite négrière, esclavage, abolition (1848)					
Grandes lignes de la situation d'apprentissage					
Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel	Temps prévu
Savoir mobiliser des connaissances pour analyser un tableau	Individuel + Groupe classe	<p><u>Mise en route :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projection du tableau de François Biard – L'abolition de l'esclavage. <p>Evaluation des pré requis et représentations des élèves : distribuer questionnaires conceptions</p> <p>« <i>On vous projette un tableau, observez le bien et répondez aux questions que l'on vous distribue. C'est pour voir ce que vous savez déjà.</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse en groupe classe • PE : arbitre et oriente les élèves (si blocage montre des éléments significatifs) • Présentation du tableau, contexte historique et éléments principaux 	Analyser Observer Verbaliser Réfléchir et faire des liens	Tableau de François Biard (annexe 1) Vidéoprojecteur et PC Questionnaires des conceptions	10 min
Etudier, comprendre et analyser des documents.	Groupes	<p><u>Activité 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager la classe en 5 groupes, chaque groupe travaillera sur un thème : traite négrière, esclavage, révoltes et premières abolitions, Napoléon république et rétablissement, l'abolition en 1848 => noter sur une affiche les 5 thèmes <p>• « <i>On vous distribue un dossier avec des documents et un questionnaire. Vous allez lire les documents, et répondre aux questions. Vous avez 30 min. La prochaine fois chaque groupe présentera son travail</i> »</p> <p>PE : Présenter les documents, questionnaires, puis passe dans les groupes et réoriente si besoin.</p> <p>Récupérer les questionnaires pour corriger.</p>	Lire et comprendre des documents Répondre aux questions S'accorder Synthétiser	Dictionnaire 1 corpus (d'un thème) et 1 questionnaire/par élève Affiche paperboard	30 min

Séance 2 :

Titre : scénarisation des connaissances					45 min
Objectif principal : S'approprier les connaissances sur le sujet de traite des noirs et de son abolition pour les valoriser					
Connaissances :					
Grandes lignes de la situation d'apprentissage					
Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel	Temps prévu
	Groupe classe	<u>Rappel :</u> <ul style="list-style-type: none"> Présenter et expliquer l'activité de scénarisation : « chaque groupe va devoir mettre en scène ce qu'il vu et appris avec les documents » 	Ecouter	5 thèmes sur affiche paperboard	2 min
Mobiliser des connaissances et les scénariser	Groupes	<u>« Scénarisation » :</u> <ul style="list-style-type: none"> PE définit les journalistes et les historiens pour chaque groupe et distribue une fiche de répartition des rôles pour chaque groupe (préparer à l'avance) « Vous avez 15 min pour, mettre en place ce que vous allez dire en réutilisant le questionnaire et les documents dans une petite mise en scène de 5min maximum. Les historiens doivent obligatoirement répondre aux journalistes en utilisant les documents et les journalistes peuvent avoir la feuille de question avec eux » Distribuer la grille d'analyse des présentations pour que les élèves sachent sur quoi ils seront « évaluer ». + passer dans les groupes pour corriger les erreurs du questionnaire avec les élèves	Travailler en groupe S'accorder Echanger Scénariser	Fiche rôles /groupe Corpus de documents Questionnaires	15 min
Savoir s'exprimer et expliquer son travail	Groupe classe	<u>Jeu de rôles :</u> <ul style="list-style-type: none"> 3 groupes passent au tableau et présentent leur travail en scénarisant Le PE note si le groupe a bien repris les éléments du dossier. Après chaque passage faire un retour sur la présentation + sur la grille du travail de groupe noter quelques idées sur paperboard ?	Ecouter Travailler en groupe Expliquer et présenter son travail	Grille analyse de la scénarisation pour PE et pour les élèves (pour info) Affiche paperboard	30 min

Séance 3 :

Titre : scénarisation des connaissances et institutionnalisation					35 min
Objectif principal : comprendre les différentes complexités liées à la traite des noirs et à son abolition					
Connaissances : traite négrière, esclavage, abolition (1848)					
Grandes lignes de la situation d'apprentissage					
Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel	Temps prévu
Savoir s'exprimer et expliquer son travail	Groupe classe	<u>Jeu de rôles</u> : Les 2 derniers groupes présentent leur travail, puis retour sur la présentation + sur la grille du travail de groupe Noter quelques idées sur paperboard ?	Ecouter Travailler en groupe Expliquer et présenter son travail	Grille analyse de la scénarisation (PE et élèves) Affiche paperboard ?	20 min
Fixer les connaissances	Groupe classe	<u>Institutionnalisation</u> : Remplir la frise avec les vignettes + faire un résumé de tout ce qui a été vu au travers des 5 thèmes Distribuer la trace écrite	Participer Mobiliser des connaissances	Frise Vignettes personnages et dates Pâte à fixe Trace écrite	15 min
Réfléchir sur l'esclavage moderne et les droits de l'homme	Groupe classe	<u>Ouverture</u> : Amener les élèves à réfléchir sur l'esclavage moderne et les droits de l'homme Lire un texte : annexe 2 « <i>Qu'est-ce que vous en pensez ? A votre avis, c'est actuel ou datant d'une autre période que la notre ? Est-ce que selon vous il existe des enfants esclaves en France, dans le monde ? Ou est-ce que cela peut exister ? dans quels pays ?</i> » On vous distribue un petit texte « <i>convention internationale des droits de l'enfant</i> » qui a été fait en 1989 pour réglementer les droits des enfants.	Réfléchir Ecouter Donner son avis Comprendre : esclavage moderne dans le monde, touche des enfants, verbaliser les forces modernes d'esclavage	Texte esclave à lire CIDE	Si tps suffisant 10 min
Evaluer et établir le bilan de la séance	Groupe classe + individuel	• Evaluation personnelle : distribuer les fiches bilan. « <i>On vous distribue une fiche que vous devez compléter en 5 min. Il n'y a pas de mauvaise réponse, c'est simplement pour savoir ce que vous avez pensé de notre activité. On a besoin de votre avis</i> » •Regrouper les fiches bilan et passer aux questions ouvertes : « <i>Maintenant on voudrait savoir ce que vous avez pensé de notre activité de jeu de rôle sur la traite des noirs et son abolition. A vous, qu'en avez-vous pensé ? Auriez-vous des remarques ou des éléments que vous vous voudriez apporter ou simplement si vous avez quelque chose à nous faire partager ?</i> »	Ecouter Réfléchir Donner son avis	Fiches bilan	10 min

ANNEXE 2 : corpus de documents

ANNEXE 3 : Evaluations sommatives 1 et 2

Evaluation sommative 1

Nom :

Prénom :

Date :

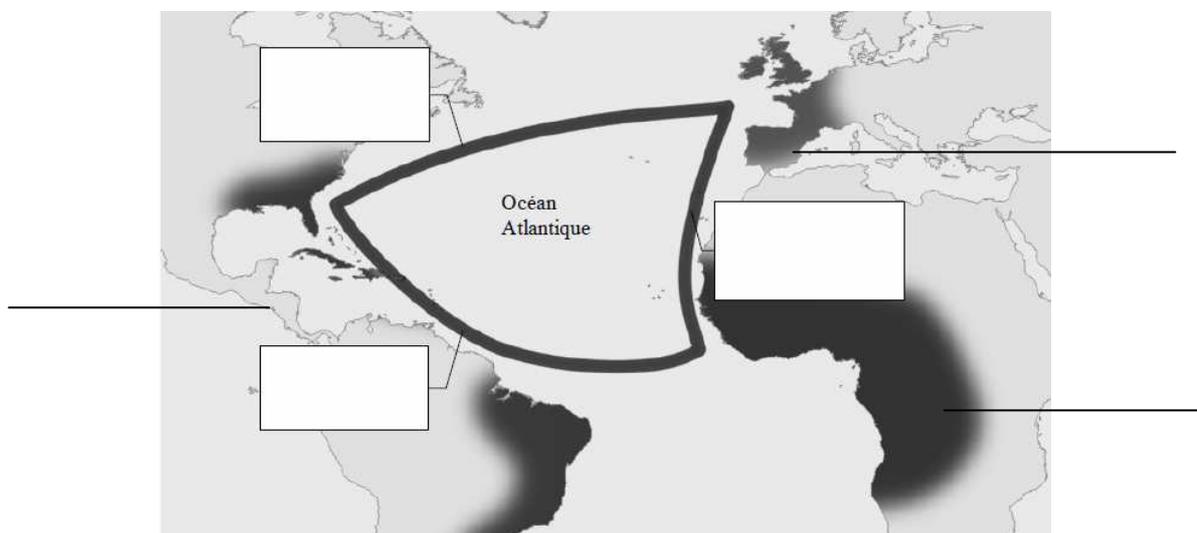
Histoire : Esclavage et abolitions

Consigne : Réponds aux questions et explique en réutilisant tes connaissances d'histoire.

Question 1 : Complète ce schéma et donne un titre

- Indique le nom des trois continents
- Sur le trajet déjà indiqué, précise par des flèches le sens emprunté par les bateaux.
- Indique dans les rectangles blancs ce que transportent les bateaux.

Titre



Question 2 : A quoi servait le Code noir ? (Coche la bonne réponse)

- Il contrôlait les décisions du roi.
- Il réglementait le statut des esclaves.
- C'était un langage codé.

Question 3 : Qui était Toussaint Louverture ? (Coche la bonne réponse)

- C'était un soldat
- C'était un esclave affranchie qui a joué un rôle important dans l'abolition de l'esclavage
- Il a rédigé le Code noir

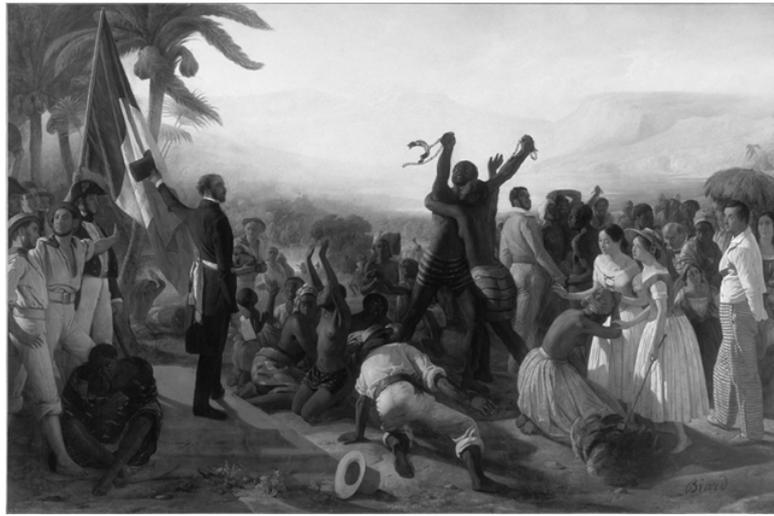
Question 4 :

- Qui a rétabli l'esclavage en 1802 ? _____
- Les _____ vont se révolter dans les colonies.

Question 5 : tableau J.F Biard

- Donne un titre au tableau.
- A quel évènement correspond-il ? _____.

Titre : _____.



Question 6 : Donne une définition du terme « abolition »

Evaluation sommative 2

Nom :

Prénom :

Date :

Histoire : Esclavage

Consigne : Réponds aux questions et explique en réutilisant tes connaissances d'histoire.

Question 1 : Complète le texte

Des navires négriers partent _____ vers _____. Des esclaves noirs sont vendus aux Européens par des _____.

Les navires transportent des _____ dans des conditions de transports très difficiles.

Exemples : _____.

Question 2 : Donne 3 exemples de travaux effectués par les esclaves :

- _____.
- _____.
- _____.

Question 3 : Quel ancien esclave a participé à la première abolition de l'esclavage ?

_____.

Question 4 :

a) Qui était Napoléon ? _____.

b) A-t-il agi pour ou contre l'esclavage ? explique

_____.

Question 5 : Qu'a fait Victor Schoeler ? (coche la bonne réponse)

- Il a participé à l'abolition de l'esclavage.
- Il a écrit le Code noir.
- C'était un esclave.

Question 6 : Donne une définition du terme « commerce triangulaire »

_____.

ANNEXE 4 : tableaux 1-18, grilles d'analyse 1-3

Tableau 1 : Réussite des questions traitant des complexités de l'esclavage dans les deux évaluations

Complexités abordées	Questions s'y rapportant	Réponses				Bonnes réponses (%)		
		a	b	c	total	a	b	c
Implication de populations noires dans la traite négrière.	Esclaves vendus en Afrique par des hommes noirs (eval2, q1)	8	0	14	22	36,4	0,0	63,6
Objectifs de déportation des acteurs blancs dans la traite.	Ce que transportent les bateaux (eval1, q1,c)	13	7	2	22	59,1	31,8	9,1
Deux abolitions	Avoir compris la signification de "abolition" (eval1, q6)	11	1	10	22	50,0	4,5	45,5
	Rôle de Toussaint Louverture dans la 1 ^{ère} abolition (eval1, q3)	19	0	3	22	86,4	0,0	13,6
	Abolition définitive (eval1, q5)	14	1	29	44	31,8	2,3	65,9
Rôle de Napoléon	Rétablissement de l'esclavage (eval1, q4, a)	18	0	4	22	81,8	0,0	18,2
	Son rôle dans l'esclavage (eval2, q4, b)	11	2	9	22	50,0	9,1	40,9
Résistances dans les colonies.	Révoltes des esclaves (eval1, q4, b)	18	1	3	22	81,8	4,5	13,6

Tableau 2 : Réussite pour les thèmes visés dans l'évaluation diagnostique pour l'ensemble de la classe (thèmes 1, 4 et 5)

nombre d'élèves		Thème 1			Thème 4			Thème 5		
		a	b	c	a	b	c	a	b	c
23										
	nombre	9	13	24	12	4	7	0	7	16
	%	19,6	28,3	52,2	52,2	17,4	30,4	0,0	30,4	69,6

Tableau 3 : Réussite pour les thèmes 1, 4 et 5 pour chaque élève à l'évaluation diagnostique

Elèves	T5		T5		T1		T4		T1	T4	T5	% de réussite par thème		
	Q1				Q2	Q3	Q4	Q5	total de pts par thème					
									4	2	4	100	100	100
Tatiana	c	c	c	b	c	c	c	c	0	0	1	0	0	25
Dimitri	c	c	c	c	c	b	c	c	1	0	0	25	0	0
Paolo	b	c	c	b	c	b	c	a	1	2	0	25	100	0
Laura	c	c	b	c	b	c	b	a	1	2	2	25	100	50
Canelle	c	c	c	c	b	a	c	a	2	2	1	50	100	25
Alyssa	b	c	c	c	c	a	c	c	2	0	0	50	0	0
Iyad	c	c	c	c	c	a	c	a	2	2	0	50	100	0
Thelma	b	c	c	b	c	b	c	b	1	1	0	25	50	0
Sandy	b	c	c	c	c	b	c	c	1	0	0	25	0	0
Maxence	b	c	c	c	c	a	c	a	2	2	0	50	100	0
Lilia	b	c	c	c	b	c	c	a	0	2	1	0	100	25
Selmenur	c	a	b	b	c	c	c	c	0	0	1	0	0	25
Anaïs	b	c	c	b	c	a	c	a	2	2	0	50	100	0
Mattéo	b	c	c	c	c	b	b	a	2	2	0	50	100	0
Inès	b	c	c	c	c	b	b	b	2	1	0	50	50	0
Laurie	c	c	c	c	c	a	c	c	2	0	0	50	0	0
Fabien	a	c	c	c	c	c	c	b	0	1	0	0	50	0
Emilou	c	c	b	b	c	a	c	b	2	1	1	50	50	25
Yasmine	c	c	c	b	c	c	c	a	0	2	0	0	100	0
Lilou	c	c	c	b	b	b	b	a	2	2	1	50	100	25
Morgann	b	c	c	c	c	c	c	c	0	0	0	25	0	0
Anne	b	c	c	c	c	a	c	a	2	2	0	50	100	0
Zinedine	a	c	c	c	c	b	b	a	2	2	0	50	100	0
Total de réussite par thème en % cumulés												750	1500	200

Tableau et graphique 4 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 de la classe à l'évaluation sommative 1

nombre d'élèves 22	Thème 1			Thème 2			Thème 3			Thème 4			Thème 5		
	a	b	c	a	b	c	a	b	C	a	b	c	a	b	C
nombre	69	7	12	18	0	4	19	0	3	36	1	7	24	2	40
%	78	8	14	82	0	18	86	0	14	82	2	16	36	3	61

Tableau 5 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 pour chaque élève à l'évaluation sommative 1

Elèves	T1		T2	T3	T4		T5		T1	T2	T3	T4	T5	T1	T2	T3	T4	T5				
	Q1		Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	total de points par thème					% de réussite par thème									
	8	2	2	4	6	100	100	100	100	100												
Tatiana	0	2	1	2	0	2	0	2	0	0	0	0	5	0	2	2	0	63	0	100	50	0
Dimitri	2	2	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	7	2	2	0	0	88	100	100	0	0
Paolo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	2	4	6	100	100	100	100	100
Laura	2	2	1	2	2	0	2	2	0	0	0	0	7	2	0	4	0	88	100	0	100	0
Canelle	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	8	2	2	4	0	100	100	100	100	0
Julie	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	2	2	4	6	75	100	100	100	100
Alyssa	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	8	2	2	2	2	100	100	100	50	33
Iyad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	8	2	2	4	4	100	100	100	100	67
Thelma	2	0	1	2	2	0	2	1	2	2	1	1	5	2	0	3	5	63	100	0	75	83
Maxence	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	8	2	2	4	2	100	100	100	100	33
Lilia	0	0	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	4	0	2	4	0	50	0	100	100	0
Selmenur	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	8	2	2	4	2	100	100	100	100	33
Anaïs	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	8	2	2	4	4	100	100	100	100	67
Mattéo	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	8	2	2	4	2	100	100	100	100	33
Inès	2	2	1	0	2	2	2	2	0	0	0	0	5	2	2	4	0	63	100	100	100	0
Fabien	2	2	0	2	0	0	2	2	0	0	0	0	6	0	0	4	0	75	0	0	100	0
Emilou	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	8	2	2	4	3	100	100	100	100	50
Yasmine	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	100	100	0
Lilou	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	8	2	2	2	6	100	100	100	50	100
Morgann	2	0	0	2	2	2	0	0	0	0	2	2	4	2	2	0	2	50	100	100	0	33
Anne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	2	4	6	100	100	100	100	100
Zinedine	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	8	2	2	4	2	100	100	100	100	33
Total réussite par thème en % cumulés													1913	1900	2000	1925	967					

Tableau et graphique 6 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 de la classe à l'évaluation sommative 2

nombre d'élèves	Thème 1			Thème 2			Thème 3			Thème 4			Thème 5		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	C
22	78	14	40	7	12	3	10	0	12	27	4	13	13	0	9
%	59	11	30	32	55	14	45	0	55	61	9	30	59	0	41

Tableau 7 : Réussite pour les thèmes 1, 2, 3, 4 et 5 pour chaque élève à l'évaluation sommative 2

Elèves	T1		T2	T3	T4	T5	T1	T2	T3	T4	T5	T1	T2	T3	T4	T5					
	Q1		Q6	Q2	Q3	Q4	total de points par thème					% de réussite par thème									
							12	2	2	4	2	100	100	100	100	100					
Tatiana	a	a	c	a	a	b	c	c	c	c	a	9	0	0	0	2	75	0	0	0	100
Dimitri	a	a	c	a	c	b	b	c	c	b	c	7	1	0	1	0	58	50	0	25	0
Paolo	a	a	c	a	a	a	a	a	a	a	a	10	2	2	4	2	83	100	100	100	100
Laura	a	a	c	a	a	c	b	a	a	c	c	8	1	2	2	0	67	50	100	50	0
Canelle	a	a	a	c	a	b	b	a	a	a	a	9	1	2	4	2	75	50	100	100	100
Julie	a	a	a	a	a	b	b	a	c	a	a	11	1	2	2	2	92	50	100	50	100
Alyssa	a	a	a	a	c	b	a	c	a	c	c	9	2	0	2	0	75	100	0	50	0
Iyad	c	c	c	c	c	c	b	c	c	c	c	0	1	0	0	0	0	50	0	0	0
Thelma	c	c	c	c	c	c	a	c	b	c	c	0	2	0	1	0	0	100	0	25	0
Maxence	a	a	c	a	c	c	b	a	a	a	a	6	1	2	4	2	50	50	100	100	100
Lilia	a	a	c	a	a	c	c	c	a	c	a	8	0	0	2	2	67	0	0	50	100
Selmenur	a	a	c	a	a	b	a	a	a	a	a	9	2	2	4	2	75	100	100	100	100
Anaïs	a	a	c	a	b	b	b	a	a	c	c	8	1	2	2	0	67	50	100	50	0
Mattéo	a	a	a	a	a	b	b	a	a	a	a	11	1	2	4	2	92	50	100	100	100
Inès	a	a	a	c	b	c	a	c	b	a	c	7	2	0	3	0	58	100	0	75	0
Yasmine	a	a	a	a	c	c	c	c	a	c	a	8	0	0	2	2	67	0	0	50	100
Fabien	a	a	c	a	a	b	b	c	a	a	a	9	1	0	4	2	75	50	0	100	100
Emilou	a	a	a	a	a	b	b	a	a	a	a	11	1	2	4	2	92	50	100	100	100
Lilou	a	a	c	a	a	b	a	c	a	b	c	9	2	0	3	0	75	100	0	75	0
Morgann	c	c	c	a	a	b	b	c	c	c	c	5	1	0	0	0	42	50	0	0	0
Anne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	12	2	2	4	2	100	100	100	100	100
Zinedine	a	a	c	a	c	b	b	a	a	a	a	7	1	2	4	2	58	50	100	100	100
							Total de réussite par thème en % cumulés					1443	1300	1100	1400	1300					

Tableau et graphique 8 : Ecart par thème entre les évaluations diagnostique et sommative

	Evaluation diagnostique		Evaluation sommative 1		Evaluation sommative 2	
	Réussite en % cumulés	Réussite en %	Réussite en % cumulés	Réussite en %	Réussite en % cumulés	Réussite en %
Thème 1	750	31	1913	22	1443	22
Thème 2	Absence de données	Absence de données	1900	22	1300	20
Thème 3	Absence de données	Absence de données	2000	23	1100	17
Thème 4	1500	61	1925	22	1400	21
Thème 5	200	8	967	11	1300	20
Total	2450	100	8705	100	6543	100

Tableau 9 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 1 selon le thème en évaluation sommative 1

Elèves Groupe 1	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		8	2	2	4	6	
		T1	T2	T3	T4	T5	
tatiana	1	5	0	2	2	0	
dimitri	1	7	2	2	0	0	
paolo	1	8	2	2	4	6	
laura	1	7	2	0	4	0	
canelle	1	8	2	2	4	0	
	total des points	35	8	8	14	6	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	87,5	80	80	70	20	67,5

Tableau 10 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 2 selon le thème en évaluation sommative 1

Elèves Groupe 2	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		8	2	2	4	6	
		T1	T2	T3	T4	T5	
julie	2	6	2	2	4	6	
alyssa	2	8	2	2	2	2	
iyad	2	8	2	2	4	4	
thelma	2	5	2	0	3	5	
	total des points	27	8	6	13	17	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	84,4	100	75	81,3	70,8	82,3

Tableau 11 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 3 selon le thème en évaluation sommative 1

Elèves Groupe 3	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		8	2	2	4	6	
		T1	T2	T3	T4	T5	
maxence	3	8	2	2	4	2	
lilia	3	4	0	2	4	0	
selmenur	3	8	2	2	4	2	
anaïs	3	8	2	2	4	4	
mattéo	3	8	2	2	4	2	
	total des points	36	8	10	20	10	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	90	80	100	100	33,3	80,7

Tableau 12 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 3 selon le thème en évaluation sommative 1

Elèves Groupe 4	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		8	2	2	4	6	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Inès	4	5	2	2	4	0	
Yasmine	4	6	0	0	4	0	
Fabien	4	8	2	2	4	3	
emilou	4	0	0	2	4	0	
	total des points	19	4	6	16	3	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	59,4	50	75	100	12,5	59,4

Tableau 13 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 5 selon le thème en évaluation sommative 1

Elèves Groupe 5	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		8	2	2	4	6	
		T1	T2	T3	T4	T5	
lilou	5	8	2	2	2	6	
morgann	5	4	2	2	0	2	
anne	5	8	2	2	4	6	
zinedine	5	8	2	2	4	2	
	total des points	28	8	8	10	16	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	87,5	100	100	62,5	66,7	83,3

Tableau 14 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 1 selon le thème en évaluation sommative 2

Elèves Groupe 1	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		10	2	2	4	2	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Tatiana	1	8	0	0	0	2	
Dimitri	1	6	1	0	1	0	
Paolo	1	8	2	2	4	2	
Laura	1	8	1	2	2	0	
Cannelle	1	8	1	2	4	2	
	total des points	38	5	6	11	6	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	95	50	60	55	60	64

Tableau 15 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 2 selon le thème en évaluation sommative 2

Elèves Groupe 2	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		10	2	2	4	2	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Julie	2	10	1	2	4	2	
Alyssa	2	8	2	0	2	0	
Iyad	2	0	1	0	0	0	
Thelma	2	0	2	0	1	0	
	total des points	18	6	2	7	2	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	45	60	20	35	20	25

Tableau 16 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 3 selon le thème en évaluation sommative 2

Elèves Groupe 3	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		10	2	2	4	2	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Maxence	3	6	1	2	4	2	
Lilia	3	8	0	0	2	2	
Selmenur	3	8	2	2	4	2	
Anais	3	7	1	2	2	0	
Mattéo	3	10	1	2	4	2	
	total des points	39	5	8	16	8	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	97,5	50	80	80	80	77.5

Tableau 17 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 4 selon le thème en évaluation sommative 2

Elèves Groupe 4	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		10	2	2	4	2	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Inès	4	7	2	0	3	0	
Yasmine	4	8	0	0	2	2	
Fabien	4	8	1	0	4	2	
Emilou	4	10	1	2	4	2	
	total des points	33	4	2	13	6	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	82,5	40	20	65	60	53.5

Tableau 18 : mesure de l'écart de réussite pour les élèves du groupe 5 selon le thème en évaluation sommative 2

Elèves Groupe 5	Thème vu	Résultats A=2 B=1 C=0					
		Total de points par thème					
		10	2	2	4	2	
		T1	T2	T3	T4	T5	
Lilou	5	8	2	0	3	0	
Morgann	5	4	1	0	0	0	
Anne	5	10	2	2	4	2	
Zinedine	5	6	2	2	4	2	
	total des points	28	7	4	11	4	
	% de réponses correctes au thème par le groupe	70	70	40	55	40	55

Grille d'analyse 1 : travail en groupe sur le corpus de documents

Indicateurs	Oui	Total	Pourcentage de « oui » (%)
Désaccord ponctuel dans le groupe ?	3	5	60
Recherche d'un consensus pour définir la bonne réponse d'une question ?	3	5	60
Séparation des tâches et répartition du travail dans le groupe ?	3	5	60
Justification et argumentation des réponses au sein du groupe ?	4	5	80
Prise de parole sur d'autres sujets sans lien avec le thème d'étude ?	4	5	80
Demande d'aide à l'enseignant ?	5	5	100
Tous les élèves sont intégrés au groupe ?	4	5	80

Grille d'analyse 2 : travail en groupe durant les saynètes

Indicateurs	Oui	Total	Pourcentage de « oui » (%)
Chaque équipe (journaliste/historien) du groupe travaille individuellement pour sa prise de parole ?	5	5	100
Le groupe décide collectivement des prises de parole ?	0	5	0
La mise en contexte de la scène est décidée avec l'ensemble du groupe ?	4	5	80
Le groupe ou un membre du groupe se trouve face à un/des obstacle(s) au cours de la présentation de la saynète ?	2	5	40
Le reste du groupe apporte une aide au(x) membre(s) du groupe en difficulté ?	2	5	40
Le groupe réalise une mise en contexte et une mise en scène du questionnaire ?	5	5	100
Les questions/réponses s'enchaînent de manière logique et fluide ?	4	5	80



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Audrey Giroud et Isabelle Stucker

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Frédérique Jacob

TITRE : « Quand la scénarisation côtoie les apprentissages ; les complexités de l'esclavage et de son abolition »

RÉSUMÉ : L'histoire est une discipline fondamentale qui traite constamment de complexités. Nous nous sommes intéressées à une méthode d'enseignement mettant les élèves acteurs de leur apprentissage au sein d'un travail de groupe. La mise en scène des connaissances du thème appris se faisait en élaborant par groupe une courte saynète présentée au reste de la classe. Ainsi, il a été possible de comparer et d'analyser deux méthodes d'enseignement pour enseigner les complexités de l'esclavage et de son abolition : la méthode transmissive et une méthode dans laquelle les élèves sont acteurs de leur apprentissage.

MOTS CLÉS :

Enseignement de l'histoire

Cycle 3 – CM2

Travail de groupe

Collaboration

Elève acteur

Elève receveur