



HAL
open science

L'Histoire en ULIS : comment la théorie des Intelligences Multiples peut-elle aider les élèves TFC à acquérir les principaux repères historiques ?

Nathalie Dezitter

► To cite this version:

Nathalie Dezitter. L'Histoire en ULIS : comment la théorie des Intelligences Multiples peut-elle aider les élèves TFC à acquérir les principaux repères historiques ?. Education. 2015. dumas-01491017

HAL Id: dumas-01491017

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491017>

Submitted on 16 Mar 2017

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.

MEMOIRE – 2CA-SH

OPTION : D

SESSION 2015

TITRE DU MEMOIRE

L'Histoire en ULIS : comment la théorie des Intelligences Multiples peut-elle aider les élèves TFC à acquérir les principaux repères historiques ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT EMMANUELLE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : HISTOIRE GEOGRAPHIE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : DEZITTER NATHALIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
1. À la rencontre de Noah et Sacha... ..	6
<i>A. Comment fonctionne l'ULIS du collège Flandre ?</i>	<i>6</i>
<i>B. Le groupe d'ULIS du lundi matin.....</i>	<i>7</i>
<i>C. Des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers</i>	<i>8</i>
<i>D. Des élèves aux multiples intelligences.....</i>	<i>11</i>
2. Où puiser des idées pour les aider à réussir en Histoire ?	12
<i>A. La théorie des intelligences multiples au service des élèves TFC d'Ulis.....</i>	<i>12</i>
<i>B. Que disent les textes officiels sur l'acquisition des repères historiques en fin de cycle 3 et en cycle 4 ? Quelles pistes pour des élèves TFC ?.....</i>	<i>15</i>
<i>C. La frise chronologique : un jeu d'ULIS !</i>	<i>18</i>
3. Le projet : l'Histoire en ULIS.....	20
<i>A. Nos rendez-vous du lundi matin</i>	<i>20</i>
<i>B. L'évaluation par le jeu.....</i>	<i>29</i>
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	33

INTRODUCTION

En 2003, j'ai été reçue au CAPES d'Histoire-Géographie et après avoir achevé mon année de stage en lycée, j'ai obtenu un poste au sein d'un établissement bénéficiant du programme école, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) de Calais dans lequel j'ai travaillé durant 7 années. Mes élèves étaient originaires de milieux sociaux très défavorisés et l'école républicaine ne représentait pas à leurs yeux le tremplin qu'elle doit être pour ces jeunes en grande misère économique, intellectuelle et même affective. Ces 7 années ont été très enrichissantes humainement, elles m'ont obligée à me remettre en question à chaque heure de cours, déployant une énergie considérable pour tenter de montrer à mes élèves que l'école pouvait leur apporter quelque chose et les aider à construire leur avenir.

J'ai demandé et obtenu en 2011 ma mutation pour le collège Flandre de La Madeleine. Originnaire de Lille, je me sentais alors en terrain connu, soulagée - il faut bien l'admettre - de savoir que j'allais enseigner à un public que j'imaginai plus réceptif, conscient de l'importance de l'école dans leur devenir, impatiente à l'idée de transmettre davantage dans « ma » discipline, l'Histoire Géographie, que dans « la » discipline. J'ai en effet trouvé des élèves agréables et ne posant guère de problèmes de comportement, curieux d'apprendre, prêts à faire des efforts pour progresser, le plus souvent suivis par des parents investis ou en tout cas sensibles à la parole de l'enseignant et respectueux de celle-ci.

Dès la première année, j'ai accueilli des élèves présentant des troubles cognitifs ou handicaps plus ou moins importants : un élève autiste Asperger, un autre présentant des Troubles de Déficit de l'Attention avec Hyperactivité, une élève malentendante, d'autres inscrits en ULIS et inclus dans mon cours selon l'aménagement de leur emploi du temps, des élèves originaires de notre Unité Pédagogique Educative pour les élèves Allophones Arrivants..., autant de profils différents qui nécessitaient une prise en charge adaptée pour leur permettre de progresser dans les apprentissages tout comme dans leur rapport aux autres. Une nouvelle expérience professionnelle s'offrait à moi mais je devais me rendre à l'évidence : rien dans ma formation initiale ne m'avait préparée à enseigner à des élèves ayant ces difficultés. Il fallait me remettre en question pour être en mesure de leur apporter ce dont ils avaient besoin, adapter mes pratiques à leurs besoins spécifiques, être à la hauteur de la mission qui est la mienne, celle d'une enseignante de l'école Républicaine, l'école de l'égalité des chances, à plus forte raison depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes porteuses de handicap.

J'ai donc demandé des formations au Plan Académique de Formation, notamment sur le travail par compétences, la pratique d'une évaluation positive, sans forcément réussir à les obtenir ou sans en retirer toujours une aide concrète dans mes gestes professionnels quotidiens.

J'ai donc décidé en juin 2014 de poser ma candidature pour la préparation du Certification d'Aptitude pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

J'ai conscience que mon expérience en établissement ECLAIR m'a rendue réceptive aux pratiques spécialisées et que ma manière d'enseigner, de concevoir mon rôle auprès des élèves avait beaucoup évolué depuis l'obtention du CAPES 11 ans auparavant. Il fallait donc que j'aie au bout de ma remise en question professionnelle pour savoir identifier avec pertinence et efficacité les besoins éducatifs particuliers de ces élèves inclus dans mes cours, accompagnés ou seuls, pour leur apporter des réponses qui leur permettent de progresser, et d'être en mesure, le cas échéant, d'aider mes collègues à en faire de même en devenant personne ressource au sein de mon établissement.

Le constat était simple : dans l'esprit de beaucoup d'élèves, faire de l'Histoire se résume à apprendre par cœur des dates auxquelles ils ne donnent pas de sens, et faire de la Géographie ne rime qu'avec l'identification des départements sur les plaques minéralogiques des voitures quand ils partent en vacances (pour ceux qui ont cette chance).

Autant dire que leur enthousiasme quand ils arrivent dans ma classe en début d'année scolaire n'est pas toujours à son comble ! Sur leur fiche de présentation de début d'année, à la question « Quel est votre rapport à l'Histoire et la Géographie ? », ils répondent souvent qu'ils n'aiment pas « ça » ou qu'ils n'en ont jamais fait... Le décor est planté, le défi à la hauteur ma mission : les faire « entrer » dans une matière qui doit leur permettre d'exercer leur esprit critique, de se construire en tant que futur citoyen, de s'ouvrir à d'autres cultures...

En commençant ma formation 2CASH, j'ai été obligée de constater que cette année contrairement aux précédentes, je n'accueillais pas dans mes classes d'élèves bénéficiant de PPS relevant de l'option D lesquels auraient pu servir de support à mon travail. J'ai donc sollicité le nouveau coordonnateur d'ULIS, Monsieur Gambier, pour mener dans sa classe chaque lundi de 9 heures à 10 heures, un projet avec des élèves de 6ème, 5ème et 4ème sur l'acquisition des principaux repères historiques en utilisant la théorie des intelligences multiples. Il s'agissait du seul créneau horaire commun dans nos emplois du temps qui me permettait de travailler avec des élèves de différents niveaux, hors 3ème. Le projet était de réconcilier les élèves d'ULIS avec les grandes dates et événements de l'Histoire en utilisant

leurs intelligences pour asseoir leurs connaissances, l'évaluation se faisant grâce à un jeu de cartes construit par les élèves eux-mêmes tout au long des séances.

L'utilisation de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner¹ m'a semblé pertinente dans le cadre de ce projet car elle part du principe que chaque élève a sa propre forme d'intelligence et que chacun peut réussir s'il parvient à l'exploiter, ce qui est parfois difficile dans un milieu scolaire très contraignant où la différence est davantage vue comme une tare que comme une richesse à exploiter. Par ailleurs, en arrivant au collège Flandre pour prendre en charge l'ULIS, Monsieur Gambier a affiché sur la porte de sa salle de classe cette citation d'Albert Einstein : « Tout le monde est un génie ; mais si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide ». Cette parole illustre parfaitement ce qu'un enseignant doit transmettre à ses élèves, qu'ils aient ou non des troubles cognitifs : chacun a sa propre intelligence, chacun est capable de réussir pour peu qu'il s'en donne les moyens et qu'on l'aide en ce sens en l'encourageant à développer ses compétences, à mieux se connaître lui-même, à prendre conscience de ses capacités sans marquer de confiance en soi. Nos élèves rencontrant des difficultés, quelle qu'en soit l'origine, sont trop souvent victimes d'un regard critique sur leur capacité à réussir, à être un élève à part entière. Ils sont encore trop souvent vus comme « le cancre » de la classe, celui qui a toujours les pires notes, celui qui ne comprend rien et dont le professeur doit s'occuper le plus. Ils se laissent persuader et se persuadent eux-mêmes qu'ils ne valent rien comparés aux autres, qu'ils sont d'ailleurs en ULIS parce qu'ils ne « méritent » pas d'être tout le temps inclus en classe ordinaire. La théorie de Gardner sur les intelligences multiples est un outil formidable pour rendre accessibles de nombreux apprentissages aux élèves qui peinent à répondre à des exigences normées. C'est pour cette raison qu'elle est reprise dans le projet d'ULIS rédigé pour cette année scolaire 2014-2015.

En choisissant d'entrer en ULIS par ce biais, j'empruntais donc une porte déjà ouverte par le coordonnateur et je rencontrais des élèves qui y avaient été sensibilisés.

Aussi ai-je proposé de mettre en œuvre une vingtaine de séances de 55 minutes portant sur l'acquisition des principaux repères historiques par le biais de la théorie des intelligences multiples de H. Gardner auprès des élèves du regroupement d'ULIS présentant des troubles des fonctions cognitives.

Dans un premier temps, je présenterai donc les quelques élèves d'ULIS avec lesquels j'ai travaillé dans le cadre de ce projet. J'évoquerai les dispositifs qui les accompagnent dans leur

¹ GARDNER. H, *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 2008.

scolarité et tâcherai d'identifier leurs besoins éducatifs particuliers afin d'être en mesure de proposer des adaptations susceptibles de les aider à progresser.

Dans un deuxième temps, je proposerai de nous demander en quoi la théorie des intelligences multiples de Gardner peut aider à l'acquisition des principaux repères historiques au collège auprès d'élèves souffrant de troubles cognitifs et ce qui est indiqué dans les textes officiels à ce sujet.

Enfin, je m'attacherai à présenter le projet « Histoire en ULIS » mené entre décembre 2014 et mai 2015, à en faire le bilan, en exposant les réussites comme les limites, à en ouvrir les perspectives.

1. À la rencontre de Noah et Sacha...

A. Comment fonctionne l'ULIS du collège Flandre ?

Le collège Flandre de La Madeleine accueille une UPI devenue ULIS depuis 2008. Le dispositif accueille 12 élèves de 11 à 15 ans. Ce sont des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC).

Les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui se divisent en quatre classes²:

1. les fonctions réceptives permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information
2. la mémoire et l'apprentissage permettant le stockage et le rappel de l'information
3. la pensée ou le raisonnement concernant l'organisation et la réorganisation mentales de l'information
4. les fonctions expressives permettant la communication ou l'action.

Les élèves d'ULIS du collège Flandre viennent d'un périmètre géographique relativement proche (de La Madeleine à Mons en Barœul en passant par Wambrechies ou Lille), se rendant dans l'établissement de façon autonome ou en taxi. Les élèves sont bien intégrés dans le collège. Ils sont inscrits dans une classe ordinaire ou dans une classe de SEGPA. Ils y suivent les cours selon un emploi du temps défini avec le coordonnateur dans le Projet Personnalisé de Scolarisation. En outre, celui-ci précise les modalités d'inclusion afin que les élèves puissent suivre le cours : présence d'une AVS, aide d'un tuteur, cours adaptés, ... Lorsqu'un

² L. Bérubé, *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement. Recherche et réd.*, c1991., 176 p. cité par S. Préclin, professeur d'EPS, formateur Espe.

élève ne peut pas suivre un cours de sa classe ordinaire, il est pris en charge par le coordonnateur dans le lieu de regroupement afin de bénéficier de cours personnalisés pour le faire progresser dans ses objectifs personnels inscrits dans le volet pédagogique du PPS dans le volet pédagogique et en fonction de ceintures de compétences (démarche PIDAPI³ Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages et en Pédagogie Institutionnelle). Durant ces moments de regroupement, il peut y avoir aussi des activités visant à créer une dynamique de classe pour les élèves du dispositif. Un des objectifs est que les élèves, à besoins éducatifs particuliers, se sentent en sécurité, dans un lieu ressource.

Les Projets Personnalisés de Scolarisation sont rédigés lors du premier trimestre par l'enseignant coordonnateur et sont à disposition de l'équipe éducative des classes des élèves, en version numérique sur le serveur interne du collège ainsi que dans la salle des professeurs en version papier.

B. Le groupe d'ULIS du lundi matin

La salle dédiée à l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (B 105) se situe au même étage du bâtiment B que ma salle de cours d'Histoire Géographie Education Civique, la B110. J'ai donc, ne serait-ce que par cette situation dans l'établissement, été très rapidement en contact avec les élèves qui y sont accueillis et le professeur qui les prend en charge.

Il s'agit d'une petite salle à l'affichage simple et efficace qui n'est malheureusement pas équipée d'un vidéoprojecteur. J'aurais voulu proposer au groupe du lundi matin de l'accueillir systématiquement en B110 mais cela n'a malheureusement été possible qu'à de rares occasions, en l'absence du professeur-stagiaire qui l'utilise sur ce créneau horaire.

Le lundi matin de 9h à 10h, Monsieur Gambier regroupe normalement 5 élèves : Steven (6ème), Noah (5ème), Sacha (4ème), Douchka (5ème) et Maxime (5ème). Au cours du 1er trimestre, cet effectif était plus important mais deux élèves de 6ème ont déménagé et une élève de 4ème a pu être incluse davantage dans sa classe de référence en cours de trimestre.

Par ailleurs, Douchka étant absente de manière chronique (elle arrive plutôt à 10h, quand elle vient en matinée) et Maxime ayant quant à lui refusé de venir au collège entre septembre et février (puis sa présence est demeurée perlée jusqu'à ce jour), ce mémoire ne portera que sur

³ La démarche PIDAPI (Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages et Pédagogie Institutionnelle) propose des outils sous forme de fiches de travail regroupant l'ensemble des compétences relatives au cycle III. Ces compétences sont ordonnées selon des couleurs de ceintures (jaune et orange pour des compétences en lien avec le cycle II et vert, bleu et marron pour celles de cycle III). Dans chaque ceinture, les enfants peuvent trouver une série de compétences (en moyenne cinq ou six) pour lesquelles ils doivent s'entraîner avant le passage de l'épreuve validant (la ceinture). Pour chaque domaine, il y a des ceintures de niveau (comme au judo). Jaune Orange Vert Bleu Marron Noir. Ils progresseront ainsi à leur rythme.

deux élèves de ce regroupement aux profils très différents : Noah et Sacha. Précisons en effet que Steven n'a été inscrit en ULIS qu'en février 2015, les places étant limitées dans ce dispositif, et s'il a participé à une partie des séances, le projet était trop avancé et ma connaissance de cet élève trop limitée au moment de la rédaction du travail qui nous occupe pour que je puisse l'inclure dans mon analyse. En outre, il a été exclu à titre conservatoire jusqu'à la tenue de son conseil de discipline entre le 24 mars et le 9 avril, ce qui l'a privé de suivre certaines de nos séances.

Ces élèves ne se connaissent pas forcément des années précédentes (ils viennent d'horizons différents) et ne comprennent pas toujours pour quelles raisons ils sont inscrits dans ce dispositif dont ils connaissent à peine la signification du sigle (ce qui ne représente malheureusement pas une différence avec les élèves scolarisés en classe ordinaire). Par ailleurs, ils ne sont pas toujours regroupés en salle d'ULIS aux mêmes horaires. Les liens qui les unissent ne sont donc pas forcément profonds, pas toujours courtois et créer des interactions dans le travail n'est pas chose aisée d'autant qu'ils sont de niveaux différents.

C. Des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers

Lorsque j'ai consulté les collègues qui accueillent ces élèves en classe ordinaire ou en SEGPA pour les cours d'Histoire Géographie Education Civique sur les difficultés qu'ils rencontraient, la réponse a été unanime : ils ne maîtrisent pas les principaux repères historiques et géographiques, peinent à se représenter le temps, ont des problèmes de structuration dans le temps, outre les questions liées au comportement en classe, et autres inattention, gesticulation, bavardages et prises de paroles intempestifs.

Les élèves ont été évalués en début d'année scolaire par le collègue coordonnateur sur les compétences des paliers 1 et 2 du socle commun dans les domaines des mathématiques et du français. Pour la plupart des élèves, il a constaté une acquisition partielle des compétences du palier 1, celles du palier 2 sont quasiment inexistantes. Aucune évaluation n'avait été menée en Histoire ni en Géographie.

Il fallait donc commencer par là.

SACHA est un jeune garçon de 14 ans 6 mois, né le 19 octobre 2000 et il est inscrit dans le dispositif ULIS pour la troisième année consécutive et vient au collège seul en transport en commun. Il est inclus 14h30⁴ dans sa classe de référence de 4^{ème} et effectue 10h30 de regroupement en ULIS auxquelles s'ajoutent 2 heures de suivi à l'extérieur (orthophoniste,

⁴ Cf. l'emploi du temps de Sacha en annexe 2

SESSAD). Le palier 2 n'est pas acquis en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux. Sacha est un élève agréable et souriant. Inclus dans la 6^{ème} dont j'étais professeur principal 2 ans auparavant, il a continué à venir me saluer dans ma salle ou quand il me croisait dans les couloirs et évoque régulièrement certains chapitres étudiés ensemble. Il pratique l'humour avec aisance, tout en se basculant sur sa chaise avec une nonchalance calculée. Son regard est volontiers pétillant, même à 8h55 le lundi matin. Il discute sans difficulté avec les autres élèves de sa classe, d'ULIS et du collègue mais aime surtout être seul, ou cherche une relation privilégiée avec l'adulte, spécialement l'Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif. Son comportement en classe est approprié ce qui justifie qu'il soit inclus dans sa classe de référence plus de la moitié de son temps de présence dans l'établissement. Il manifeste depuis son entrée en 6^{ème} une réelle appétence scolaire et témoigne son envie de réussir par une participation en classe aussi active que possible. Il a à cœur de montrer qu'il sait et sait faire des choses et répond aussi volontiers aux diverses sollicitations, qu'elles émanent de l'AVSco ou de l'enseignant.

Sacha a donc besoin d'être valorisé dans cette participation orale active et efficace.

Quand Sacha est confronté à une difficulté, il est suffisamment autonome pour aller chercher spontanément les réponses qu'il cherche dans son cahier, manuel ou tout autre support à sa disposition. Cette attitude positive a rendu possibles les progrès de cet élève au fil des années. Elle lui permet de réactiver des souvenirs plus ou moins précis des différents chapitres de 6^{ème} et de 5^{ème}. En Histoire, il réagit à l'évocation de certains événements majeurs (ex. Première Guerre mondiale, même s'il pense que « 14 » et « 18 » étaient le nombre de personnes ou d'Etats concernés par le conflit...) mais ses connaissances ne sont pas suffisamment ancrées dans sa mémoire pour qu'il puisse les utiliser. Cette difficulté révèle vraisemblablement un problème de stockage trop superficiel ou de récupération de l'information. Il est cependant capable de raconter un événement dans l'ordre chronologique.

Sacha a donc besoin de procédures pour récupérer plus facilement l'information stockée et sans que le support soit nécessaire.

En effet, Sacha a tendance à encore trop s'appuyer sur l'AVSco ou sur l'adulte selon les circonstances, ce qui traduit un manque d'autonomie dans le travail. De plus, il se montre trop influençable. En effet, il se laisse régulièrement embarquer dans des histoires de bagarre ou d'agitation quand il est en regroupement avec d'autres élèves de 3^{ème} SEGPA ou dans la cour de récréation. Ce constat dénote un manque certain de maturité, l'adolescence et l'effet de groupe n'aidant pas non plus, il est vrai...

La tâche écrite est très laborieuse pour Sacha si bien qu'il lui arrive de rechigner à faire un exercice s'il sent qu'il devra écrire beaucoup (ou trop, à son goût). Il a besoin de temps pour écrire ou d'écrire moins.

La lecture elle aussi est difficile et non porteuse de sens : Sacha déchiffre plus qu'il ne lit. Il lui faut l'aide de l'adulte pour revenir sur ce qu'il a déchiffré et lui apporter l'éclairage nécessaire pour répondre à un questionnaire par exemple. Cette situation rend la présence de l'AVSCo indispensable pendant les évaluations et un aménagement en ce sens est prévu l'an prochain puisque Sacha passera le Diplôme National du Brevet.

NOAH est un élève de 13 ans né le 17 décembre 2001. C'est sa première année dans le dispositif ULIS (faute de place durant son année de 6^{ème}). Il passe 11h30 en regroupement et est inclus en 5^{ème} SEGPA durant 15h30⁵. Il bénéficie de deux séances d'orthophonie par semaine (soit 1 heure). Ses compétences du socle commun palier 2 sont à consolider.

Noah est relativement petit comparé aux autres élèves de son niveau scolaire (et spécialement quand il est en ULIS avec les élèves de 3^{ème} SEGPA). Cette caractéristique physique a son importance car Noah déploie une énergie impressionnante pour s'imposer par d'autres moyens que sa carrure. Revêche au premier abord, son attitude a tendance à demeurer rétive.

Noah ne parvient pas à rester concentré très longtemps. Il manque de confiance en ses capacités à réussir et préfère refuser toute nouvelle tâche. Il répète sans cesse qu'il ne sait pas, il s'agit de la phrase qui sort de sa bouche le plus fréquemment, tel un leitmotiv.

Il a besoin d'être valorisé aux yeux des autres pour se sentir compétent et entrer dans la tâche. Il conviendra d'encourager régulièrement toute démarche de prise de risque, s'il se trompe, il faudra lui montrer que l'on utilise l'erreur comme point d'appui pour construire les savoirs et savoir-faire.

Noah rechigne plus encore quand il s'agit de tâche écrite. Il a des difficultés à accepter l'erreur et préfère abandonner plutôt que demander de l'aide. Pourtant, Noah se repose beaucoup sur les adultes qui l'entourent pour l'aider à faire son travail. Il pose régulièrement la tête sur sa table pour signifier son ennui ou sa fatigue. En début de séance, il garde systématiquement son manteau, prétextant qu'il a froid. Il s'énerve rapidement et se braque quand on exige quelque chose de lui mais son humeur est versatile et il est de nouveau accessible quelques minutes plus tard. Agité, il gesticule sans cesse sur sa chaise mais « râle » également quand l'occasion lui est donnée de se lever et de faire une activité debout. Il trouve d'ailleurs

⁵ Cf. Emploi du temps de Noah en annexe 3

toujours une bonne raison de ne pas se mettre au travail ou de ne pas finir celui qu'il a commencé.

Il semble évident que Noah a besoin d'un certain espace de liberté pour éviter que trop de contrainte n'annihile son envie (déjà limitée) de travailler. De plus, entrer dans la tâche sera toujours plus aisé pour lui si les activités proposées (spécialement en début de séance) sont accessibles et ludiques pour que travailler ne rime pas avec ennui.

Noah participe à l'oral mais ses interventions sont le plus souvent intempestives, non canalisées : Noah ne respecte pas les règles du groupe à propos de la prise de parole spécialement. Noah éprouve des difficultés à faire le lien entre les différentes notions vues en classe, il ne réactive pas les connaissances abordées lors des séances précédentes.

Il a besoin de visualiser les savoirs et de manipuler pour les encoder, les stocker et être capable de les récupérer plus facilement.

Cependant, Noah est toujours volontaire pour faire des mathématiques, du calcul, mental ou écrit. Il comprend les consignes simples et cherche à entrer en relation avec les autres.

D. Des élèves aux multiples intelligences

Lors d'une séance, je leur ai proposé le questionnaire trouvé dans l'ouvrage *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples* de Renaud Keymeulen⁶. J'ai adapté le vocabulaire au niveau de compréhension des élèves, raccourcissant certaines formulations pour que l'exercice ne les lasse pas trop rapidement. Ils s'y sont prêtés de bonne grâce, un peu trop même pour l'un d'entre eux qui a validé presque tous les items, ce qui m'a contraint à affiner mon diagnostic à l'aide d'une autre grille d'observation. J'aurais préféré n'utiliser que la méthode d'observation mais ne les voyant qu'une heure par semaine, mes possibilités étaient trop limitées. A la faveur des heures de regroupement qui lui offrent une meilleure connaissance des élèves, Monsieur Gambier a par ailleurs validé mes conclusions.

NOAH

Le test de Noah a mis en évidence une intelligence logico-mathématique dominante, des intelligences kinesthésique et interpersonnelle prononcées.

Ses réponses correspondent parfaitement à ce que j'avais coché en amont dans la grille d'observation des IM : il aime calculer, trouver l'erreur, la solution à un problème, marche rapidement pour rejoindre sa salle de classe, a besoin de bouger même (surtout) quand il est

⁶ Keymeulen. K., *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, De Boeck, Comprendre scolarité, 2013, p.223 à 226.

assis, préfère être à l'extérieur, l'EPS aux matières plus « théoriques », arrive souvent au collège avec des hématomes parce qu'il a joué les casse-cou. C'est un enfant qui a un contact facile avec les autres, adultes compris ; il préfère travailler en groupe, se montre soucieux (curieux aussi) de ce que ressentent les autres, ne refuse jamais d'expliquer à ses camarades ce qu'ils n'ont pas compris lorsqu'il s'agit d'un sujet qui ne le met pas en difficulté.

SACHA

Quant à Sacha, ses intelligences dominantes s'avèrent être les intelligences visuo-spatiale et intrapersonnelle, ce qui correspond aussi logiquement à ce que j'avais observé par ailleurs : il aime dessiner, et couvre ses cahiers de smileys. En classe, il écrit tout en écoutant. Il préfère apprendre en s'aidant de couleurs (les cartes heuristiques sont un support pertinent pour l'aider à mémoriser), a un bon sens de l'orientation (le cycle de course d'orientation en 6^{ème} avait été un de ceux où il avait été le plus performant durant son année scolaire), visualise dans sa tête quand il cherche à se souvenir de quelque chose, particulièrement en Géographie avec les cartes et les croquis de synthèse qui sont nombreux dans le programme de 4^{ème}. S'il cherche le contact de l'adulte, il aime être seul, ne cherche pas absolument à rejoindre le groupe, exprime aisément ses opinions, ses intérêts, ses projets personnels (même quand ils se résument à jouer à la console de jeux vidéo), il a été le seul à ne pas rechigner lors du passage du test pour identifier les IM, témoignant ainsi de sa capacité à réfléchir sur lui-même.

Etant donné le profil des élèves évoqués tout au long de cette première partie, j'ai décidé d'axer mon travail sur l'acquisition des principaux repères historiques en me servant de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner et de proposer une évaluation des apprentissages sous forme d'un jeu construit avec les élèves.

2. Où puiser des idées pour les aider à réussir en Histoire ?

A. La théorie des intelligences multiples au service des élèves TFC d'ULIS

Dans le projet de l'ULIS pour l'année 2014-2015, il est proposé de personnaliser les apprentissages grâce à la théorie des intelligences multiples afin d'aider les élèves à progresser en prenant confiance en leurs capacités.

La théorie des intelligences multiples a été développée par Howard Gardner qui a relevé 8 formes d'intelligence. « Chaque intelligence doit pouvoir se développer, être observable chez certaines populations tels que les prodiges ou les « savants » ; on doit pouvoir la localiser dans le cerveau et la représenter par des symboles ou dans un système de notation. [...] Nous possédons de manière variable chacune des huit intelligences ; nous les combinons et les utilisons de diverses façons qui nous sont très personnelles. [...] Les nombreux élèves qui n'arrivent pas à prouver qu'ils possèdent les intelligences scolaires traditionnelles développent une faible estime d'eux-mêmes. [...]

Les intelligences sont des outils permettant d'apprendre, de résoudre des problèmes, de créer ; tous les êtres humains peuvent les utiliser.⁷ »

Les huit formes d'intelligence sont :

1. l'intelligence **verbo-linguistique** est la capacité de penser avec des mots, d'utiliser le langage pour comprendre et exprimer ce qui est complexe et de percevoir les structures linguistiques sous toutes leurs formes.
2. l'intelligence **logico-mathématique** est la capacité de compter, calculer, quantifier, d'analyser des propositions et des hypothèses, d'exécuter des opérations mathématiques complexes, de tenir un raisonnement logique.
3. l'intelligence **corporelle-kinesthésique** permet de manipuler les objets et de manifester des habiletés physiques qui exigent une grande précision, d'utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, de s'exprimer à travers le mouvement, d'être habile avec les objets.
4. l'intelligence **visuelle-spatiale** est la capacité de penser en trois dimensions. Elle permet de percevoir des images extérieures et intérieures, de recréer, de transformer et de modifier des images. Elle facilite la production ou le décodage de l'information graphique.
5. l'intelligence **musicale** est caractéristique des individus qui font preuve d'une grande sensibilité au ton, à la mélodie, au rythme et à la sonorité.
6. l'intelligence **interpersonnelle** est la capacité de comprendre, d'entrer en relation avec les autres, d'interagir efficacement avec eux.
7. l'intelligence **intrapersonnelle** porte sur la capacité de se construire une perception exacte de soi-même et d'utiliser cette connaissance pour planifier et diriger sa propre vie.

⁷ CAMPBELL L., CAMPBELL B., DICKINSON D., *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*, La Chenelière, Didactique, Apprentissage.

8. l'intelligence **naturaliste** est la capacité de percevoir la nature sous toutes ses formes, d'observer les régularités présentes dans la nature, d'identifier et de classer des objets, de comprendre des systèmes naturels ou fabriqués par les humains.

L'utilisation de la théorie des Intelligences multiples ne vise pas, bien sûr, à classer les individus selon un seul type d'intelligence et à les enfermer dans des catégories exclusives. Il s'agit au contraire de s'appuyer sur des capacités naturellement plus développées pour développer les autres. De plus, la ou les formes d'intelligences privilégiées par un individu peut varier avec le temps.

L'apport de la théorie d'Howard Gardner aux pratiques pédagogiques a été introduit en France par Bruno Hourst, enseignant de mathématiques et chercheur en pédagogie. Face à l'hétérogénéité des élèves, souvent présentée comme un frein aux apprentissages, le prisme des intelligences multiples peut apporter un éclairage nouveau et enrichir les pratiques de différenciation. Il ne s'agit pas de suivre un modèle et on peut donc adapter la théorie des intelligences multiples à toute situation d'apprentissage et à tout contexte de classe⁸.

Des expérimentations ont été menées, surtout dans le Premier Degré, et il est constaté que les élèves apprécient cette démarche et se montrent très motivés lorsqu'elle est mise en œuvre pour favoriser les apprentissages. Elle leur permet d'exprimer tout leur potentiel, souvent bien au-delà des attentes des enseignants. Ils prennent ainsi confiance en eux. Les élèves les plus en difficulté prennent conscience qu'ils peuvent tout aussi bien réussir que leurs camarades et acquérir les compétences et les savoirs attendus en utilisant d'autres chemins d'accès. Le risque d'enkystement des difficultés est réduit. Quel que soit le niveau des élèves, ils trouvent tous, dans la démarche des Intelligences Multiples une source de progrès. Pour ceux qui sont les plus avancés dans les apprentissages, la possibilité qui leur est offerte d'approfondir un sujet leur évite l'ennui. L'autonomie est renforcée par l'habitude que prennent les élèves de gérer leur participation aux divers ateliers⁹.

Pour les enseignants, utiliser la démarche des intelligences multiples, c'est faire le choix d'un changement de posture pédagogique. En début de séquence, il est organisateur, accompagnateur. En fin de séquence, il apporte des connaissances, synthétise l'ensemble des acquis et structure les savoirs à acquérir. « La mise en place de cette démarche d'apprentissage change, c'est certain, des pratiques de classe conventionnelles et oblige l'enseignant à se poser bien plus de questions... » (Elodie Meddeb). Le rôle de l'enseignant est évidemment primordial dans la mise en place des séquences. Il doit prendre soin de développer toutes les

⁸ Eduscol, *Zoom sur... Individualiser les enseignements : la pédagogie au prisme des Intelligences Multiples*.

⁹ Idem

formes d'intelligence et éviter de renforcer seulement celles qui sont dominantes et que les élèves utilisent spontanément par facilité.

Afin de pouvoir mettre en œuvre la théorie des intelligences multiples avec le groupe d'ULIS du lundi matin, j'ai donc dû, dans un premier temps, diagnostiquer les élèves afin de définir les intelligences prépondérantes chez les élèves (déterminer leur profil) pour, dans un second temps, m'en servir pour faciliter l'acquisition des repères les plus importants en vue du Diplôme National du Brevet, mais aussi développer les intelligences moins utilisées.

Il m'a fallu également interroger le contenu légal de cet apprentissage des principaux repères historiques afin de (dé)limiter mon action et cibler des priorités cohérentes eu égard aux difficultés des élèves et au cadre du projet. Pour cela, j'ai consulté les textes officiels.

B. Que disent les textes officiels sur l'acquisition des repères historiques en fin de cycle 3 et en cycle 4 ? Quelles pistes pour des élèves TFC ?

Dans la grille de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun du palier 3, la compétence 5 concerne « la culture humaniste »¹⁰.

« L'acquisition d'une culture humaniste au collège mobilise plusieurs disciplines. Ensemble, celles-ci apportent aux élèves des connaissances et des repères, qu'ils relèvent de la géographie, de l'histoire, des lettres ou des arts ; elles les forment à des langages et à des méthodes d'information, d'analyse, de réflexion et de création ; elles les aident à construire leur pensée, à développer leur esprit critique, à nourrir leur curiosité et à développer leur sensibilité. Enrichie par l'enseignement de l'histoire des arts, la culture humaniste, à la fois commune à tous et ouverte à l'altérité, constitue une base indispensable à la construction d'un jugement éclairé ».

Le premier item de la compétence 5 s'intitule « avoir des connaissances et des repères ». Ces repères relèvent du temps, concernant les différentes périodes de l'histoire de l'humanité, les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe. En fin de scolarité obligatoire, l'élève est censé connaître les repères historiques étudiés au collège, les grandes phases de l'histoire de l'humanité et les différentes périodes de l'histoire de la France. Il peut donc citer, pour chaque grande période étudiée (Antiquité, Moyen-âge, Epoques Moderne et Contemporaine) quelques caractéristiques essentielles de l'histoire de la France dans différents domaines (politique, social, économique,

¹⁰ Livret personnel des compétences du socle commun, palier 3, compétence 5, « la culture humaniste ».

littéraire, artistique, culturel). Il est capable de situer des faits historiques dans un ordre chronologique, de présenter un fait (contexte, caractéristiques majeures, conséquences), un personnage historique ou une œuvre en expliquant son importance ou sa portée, d'identifier des sources documentaires diverses et peut, pour les plus significatives d'entre-elles, les associer à une période historique.

Le deuxième item s'intitule « Situer dans le temps, l'espace, les civilisations ».

L'élève doit savoir situer des événements, des œuvres littéraires ou artistiques, des découvertes scientifiques ou techniques, des ensembles géographiques. Face à eux, il sait mobiliser ses connaissances et les démarches utiles :

- pour les situer dans le temps et l'espace
- pour dégager, le cas échéant, les liens de continuité et de rupture qu'ils entretiennent.

Il maîtrise donc, de manière autonome, les repérages élémentaires dans le temps et dans l'espace. Il sait faire usage d'une chronologie ou d'une carte, des unités de temps variées (mois, année, siècle, millénaire) et sait se référer aux grandes périodes de l'Histoire. Il sait mettre en relation des objets d'étude différents et procéder à une comparaison élémentaire (au regard du temps, du lieu et de la civilisation de référence).

En outre, d'après le Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 relatif au programme d'Histoire, Géographie Education civique de 3^{ème}, à la fin de la scolarité obligatoire, l'élève doit connaître et savoir utiliser une cinquantaine de repères historiques dont certains ont déjà été abordés à l'école primaire puis tout au long des 4 années de collège. Ces dates sont regroupées par niveau et donc approximativement par grandes périodes historiques :

- 6^{ème} : l'Antiquité et le début de l'Epoque Médiévale
- 5^{ème} : l'Epoque Médiévale et le début de l'Epoque Moderne
- 4^{ème} : la fin de l'Epoque Moderne et le début de l'Epoque Contemporaine
- 3^{ème} : l'Epoque Contemporaine jusqu'à nos jours

Le programme de 3^{ème} étant très dense, il est difficile de dégager assez de temps pour travailler spécifiquement la mémorisation des repères avec les élèves. Il semble plus réaliste de réactiver certains repères de 6ème, 5ème et 4ème à certains moments du programme d'Histoire, de Géographie et d'Education civique. En retour, le programme de 3ème contribue à redonner du sens à des repères parfois très anciens pour les élèves.

Il est donc important que les élèves possèdent les principaux repères historiques à la veille de leur entrée en 3^{ème}. Cette maîtrise leur permettra d'obtenir sans trop de peine les 6 points attribués aux questions en Histoire à l'épreuve du DNB.

Mais apprendre par cœur des dates n'est plus ce qu'on attend d'un élève de 3^{ème}. Il ne doit plus seulement être capable d'associer simplement une date et un fait historique. Il doit désormais connaître et utiliser les repères.

Il lui faut donc réfléchir à ceux qu'il acquiert, leur donner du sens.

Il convient donc de s'interroger sur ce qu'est un repère¹¹.

Le Robert rappelle l'étymologie latine du mot : « reperire », trouver. Il retient, entre autres, deux acceptions du mot repère. Le repère est ce qui sert à retrouver un emplacement, un endroit pour faire un travail avec précision, ajuster des pièces, localiser un phénomène (signe, objet matériel). Le repère constitue aussi tout ce qui permet de reconnaître, de retrouver une chose dans son ensemble. *Le Larousse*, quant à lui, précise que le repère est une marque, un objet permettant de s'orienter dans l'espace, d'évaluer une distance, une valeur.

Ces acceptions permettent de mieux appréhender l'essence même du repère. Le repère est à la fois un moment précis et singulier de l'Histoire, que nous pouvons matérialiser sur une frise chronologique. Mais c'est aussi une partie indissociable d'un tout, que constitue la culture historique. Le repère appelle une contextualisation précise. Il permet d'acquérir et de structurer les connaissances. Il est donc impératif de multiplier les occasions de travailler ces repères, en mêlant des activités qui contribuent à la mémorisation et des activités qui favorisent la construction du sens.

Si l'on reprend deux notions de Géographie, on peut dire que le travail de repérage poursuit deux objectifs :

- « localiser » sur une frise un événement ponctuel (ex : l'Edit de Nantes), une période (ex : l'âge des églises romanes), un processus (ex : les phases de la décolonisation), un lieu (ex : Alésia) ou un monument (ex : Versailles). Cette démarche permet de consolider la culture historique de l'élève attendue par le socle.
- « situer » un repère donné par rapport à d'autres repères, parfois éloignés dans le temps, afin de dégager les logiques historiques à l'œuvre et les récits possibles au sein d'une liste souvent perçue comme fastidieuse par les classes. Cette mise en perspective générale et mutuelle des repères peut contribuer à une mémorisation plus efficace chez l'élève, grâce à une meilleure compréhension de leur valeur et de leur place respective dans l'Histoire.

¹¹ Académie de Lille – « groupe collège » - Année scolaire 2012-2013 KLESZEWSKI G., NILSON S., PIECUCH S., SINNAEVE A.-L., *Les repères historiques au D.N.B. Ou comment travailler tous les repères (ou presque) des programmes d'histoire de collège en classe de 3ème ?*

En 1984, Jacques Le Goff lors du colloque national de Montpellier sur l'histoire et son enseignement affirmait que « [l]a chronologie n'est pas l'histoire. Modernisons les dates, introduisons des dates concernant les phénomènes historiques qui nous semblent maintenant importants, économiques, sociaux, scientifiques, culturels. Disons à nos élèves que 1789 nous paraît toujours important et 1515 désormais sans signification. Avertissons-les qu'il y a danger à sacrifier les dates, qu'elles ne sont pas un savoir, mais l'outil d'un savoir et que cet outil est lui-même transformé par l'histoire. Aidons-les à construire des segments significatifs de chronologie et, dès que c'est possible, initiions-les à une continuité chronologique.

Donnons-leur les dates comme on donne des cartes à jouer, mais expliquons-leur pourquoi nous leur donnons ces cartes et quelle sorte de jeu elles constituent. »

M'inspirant humblement de cette brillante réflexion, j'ai décidé de sélectionner certaines dates des programmes de la 6^{ème} à la 3^{ème} parmi celles qu'ils devront connaître pour présenter le Diplôme National du Brevet et de proposer aux élèves d'évaluer l'acquisition de ces repères par la construction collective d'un jeu qui leur permette de visualiser leur cohérence, leurs ruptures et leurs continuités, de leur donner du sens pour faciliter leur mémorisation.

C. La frise chronologique : un jeu d'ULIS !

a. De l'intérêt de la frise chronologique pour encoder les repères historiques

L'utilisation de la frise chronologique représente l'intérêt majeur de permettre aux élèves de visualiser d'un simple coup d'œil le temps qui passe, représenté à l'horizontale ou à la verticale. Pour les élèves dotés d'une intelligence « visuelle-spatiale » dominante, la mémorisation se fera d'autant plus facilement si les événements, dates ou personnages sont couchés sur le papier.

Pour les autres types d'intelligence, construire la frise elle-même permet d'encoder plus facilement : les intelligences « kinesthésiques » apprécient de pouvoir manipuler, bouger, s'approprier physiquement le support de leurs savoirs, les intelligences « logico-mathématiques » mettent leur facilité de calcul au service du respect de la proportionnalité, de la mise en ordre chronologique. Les intelligences « intrapersonnelles » auront à réfléchir à la pertinence des dates ou événements choisies quand les « interpersonnelles » s'épanouiront dans la mise en place d'un projet collectif autour d'un ensemble de tables réunies pour l'occasion, afin de voir se fédérer toutes les intelligences du groupe en vue d'atteindre le même objectif.

En outre, une fois la frise chronologique construite, elle pourra resservir en d'autres occasions.

b. Jouer pour apprendre les repères historiques : quand une frise chronologique devient un jeu

Après m'être interrogée sur les objectifs visés, et avant de me lancer dans la conception du jeu, je devais m'interroger sur la pertinence de mon choix pour les atteindre. Pourquoi un jeu sera-t-il supérieur à une autre activité pour l'atteindre ? En effet, tout ne peut pas être abordé sur le mode ludique et le jeu ne doit pas être une fin en soi.

L'objectif visé n'est pas seulement l'acquisition des principaux repères historiques mais plutôt de réveiller les élèves, de faire entrer le plaisir dans la classe. Pour que l'apprentissage rime plus souvent avec plaisir, pour faire naître et développer l'intérêt et la motivation des élèves, de favoriser leur action et leur réflexion et d'accroître un investissement qui n'est pas toujours à son maximum.

La frise chronologique dont nous venons de voir l'intérêt, sera donc notre plateau de jeu.

D'après le réseau Ludus de l'Académie de Caen fondé par des enseignants d'Histoire Géographie¹², la pratique du jeu dans cette discipline est encore très marginale en France alors qu'elle est très développée et depuis longtemps dans les pays anglo-saxons. Rappelons que le jeu a pour intérêt de faire entrer le plaisir dans la classe. Et complétons le raisonnement : sans plaisir pas de désir, sans désir pas d'apprentissage, donc, sans plaisir pas d'apprentissage...

Depuis longtemps, les psychologues ont montré « que le jeu est une activité fondamentale de la construction de l'enfant, celui-ci, lorsqu'il arrive à l'école, lieu par excellence de son développement, va subitement devoir abandonner ce qui, jusqu'alors, était l'une de ses activités principales. L'on n'apprendrait bien que dans l'effort : «Travaille et tu comprendras!» Et si c'était le plaisir et non la souffrance qui était le moteur de l'apprentissage ? » (réseau Ludus)

Jouer serait donc un excellent moyen de motiver les élèves y compris les moins «scolaires». En outre, en Histoire, le jeu donne la possibilité de faire vivre autrement des situations historiques trop souvent présentées de manière schématique et conceptuelle, hors de portée du collégien. Il offre un formidable terrain d'aventure aux enseignants désireux de changer leurs pratiques.

¹² Réseau Ludus, Académie de Caen.

Le jeu est aussi une véritable aide à la compréhension et à la mémorisation. C'est un outil pour comprendre et apprendre des faits, événements, personnages ou périodes. Cette pédagogie du ludique, qui favorise l'action et la réflexion, s'avère particulièrement efficace pour les élèves passifs ou en difficulté. Pendant ces séances, la motivation des élèves est évidente, ainsi que leur capacité à se concentrer plus longtemps.

La mise en place d'un jeu crée l'émulation, l'affrontement, individuel ou en équipes. L'élève se positionne en acteur.

Bien sûr, la pratique du jeu exige de la part de l'enseignant un respect impitoyable des règles énoncées. Cette intolérance à la moindre dissipation donne un cadre à l'exercice qui fait en soi partie du jeu : quand une équipe ou un élève manque de sérieux, il passe son tour. Cette menace suffit généralement à maintenir la discipline dans le groupe.

Ainsi, jouer en classe ne transforme pas forcément le groupe en foire d'empoigne et selon les règles proposées, les élèves ne se jettent pas automatiquement comme des forçats dans la compétition et le conflit. Il peut être surprenant de voir les réactions des élèves lorsque les règles imposent un partenariat, un jeu en collaboration où la victoire est le fruit d'un travail collectif.

3. Le projet : l'Histoire en ULIS

Il s'agissait donc de faire de l'Histoire autrement en ULIS avec l'aide de la théorie des intelligences multiples de H. Gardner et du jeu pour permettre à des élèves d'ULIS présentant des troubles des fonctions cognitives d'acquérir les principaux repères historiques.

A. Nos rendez-vous du lundi matin

1^{ère} étape : se familiariser avec le temps en Histoire

Lors de la première séance, le 8 décembre 2014, je me suis présentée aux élèves du groupe en leur expliquant la raison et l'objectif du projet que je leur proposais. Ils ont manifesté une certaine curiosité et un enthousiasme modéré par la peur d'avoir à apprendre des dates par cœur !

Il s'agissait dans un premier temps de mesurer les difficultés qui pouvaient être les leurs à se repérer dans le temps. Nous avons donc abordé une question au premier abord simple : « Comment mesure-t-on le temps qui passe en Histoire ? » à l'aide d'objets présentés grâce au vidéoprojecteur ou leur appartenant.

Cette étape avait pour but de les familiariser avec les outils de mesure du temps afin qu'ils réussissent à distinguer ceux qui servent au quotidien et ceux qui servent à l'historien. Ce faisant, je sollicitais l'intelligence « naturaliste ».

Comment mesurer le temps qui passe en Histoire?



Dans un second temps, il convenait de vérifier qu'ils étaient au point sur les unités de mesure du temps et donc capables de répondre à la question « Comment calculer le temps qui passe en Histoire ? »

Comment calculer le temps qui passe ?

- | | |
|-----------------|----------------------------------|
| - La minute | - 60 minutes |
| - L'heure | - 7 jours |
| - La seconde | - 60 secondes |
| - Le jour | - 30 ou 31 jours |
| - La semaine | - 365 jours |
| - Le mois | - 1000 années |
| - L'année | - 10 années |
| - La décennie | - 24 heures |
| - Le siècle | - unité de mesure la plus courte |
| - Le millénaire | - 100 années |

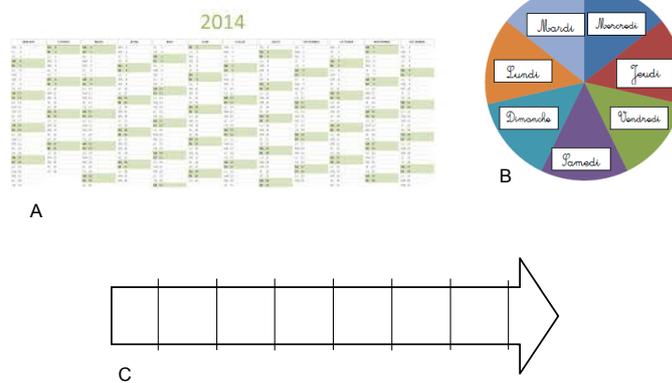
Je souligne en rouge les unités de mesure qui servent le plus en Histoire.
Je souligne en noir les unités de mesure qui servent le plus tous les jours.

Aidés par l'exemple, ils ont réalisé cet exercice en autonomie et la correction s'est faite de manière collective. Noah s'est montré très à l'aise, tandis que Sacha a eu à cœur d'aider ses camarades plus à la peine. Ce faisant, c'est l'intelligence « logico-mathématique » qui était sollicitée.

Au moment de nous interroger sur la manière dont on représente le temps qui passe en Histoire, les difficultés ont été grandissantes. En effet, si jusque là aucun des élèves du groupe (à cette époque de l'année encore relativement nombreux) n'avait montré de grosses

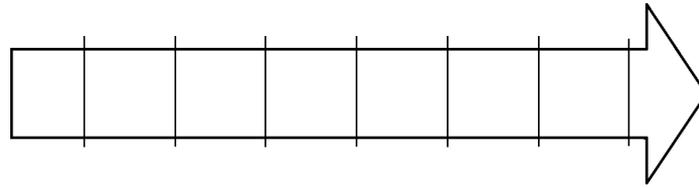
difficultés, la tâche commençait à se compliquer car il leur fallait se représenter le temps dans l'espace.

Comment représenter le temps qui passe en Histoire?



Je suis donc partie d'un outil qu'ils croisent tous les jours : le calendrier. Chacun a apporté sa contribution en expliquant l'usage qu'il en fait au sein de sa famille (noter les anniversaires, les rendez-vous, les dates importantes, les jours fériés, le début des vacances scolaires etc.) Pourtant aucun n'a été en mesure d'établir une frise chronologique personnelle représentant les dates les plus significatives de leur vie (entrée au CP, tournoi de football, entrée au collège, naissance du petit frère, premières vacances à la mer...). Leur jeune âge n'était pas la seule explication à ce blocage : il s'agit là plutôt d'une difficulté à réfléchir sur soi-même, à se détacher de soi pour porter un regard plus large sur sa propre existence. L'intelligence « intrapersonnelle » sollicitée dans cet exercice a mis les élèves en situation inconfortable. J'ai donc contourné l'obstacle en réalisant avec eux la frise chronologique de nos dates d'anniversaire et suis revenue à la charge par la suite en leur demandant de construire celle de leur semaine au collège. Cette activité était censée être plus accessible compte tenu du travail fait auparavant mais mes interventions n'ayant lieu qu'une fois par semaine, il leur a été difficile de réactiver ce qui avait été vu lors des séances précédentes pour réussir à effectuer l'exercice sans l'aide de leur carnet de correspondance par exemple.

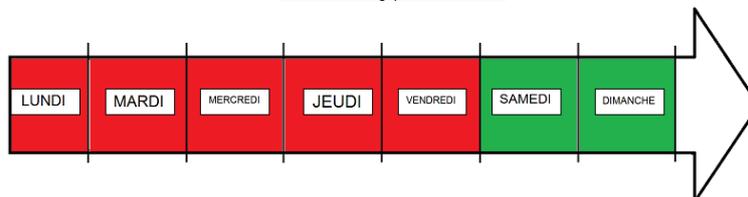
Je construis la frise chronologique de ma semaine



Je colorie en rouge les jours où je viens au collège
Je colorie en vert les jours où je ne viens pas au collège

Colorier en rouge (contrainte, obligation) les jours où ils viennent au collège et en vert (liberté), leur a permis de visualiser le déroulement de leur semaine de collégien, chacun remarquant l'importance du temps passé dans l'établissement, comparé au temps passé à l'extérieur. En coloriant, nous avons également sollicité leurs intelligences « visuo-spatiale » et « kinesthésique ».

La frise chronologique de ma semaine



Nous nous sommes ensuite essayés à réaliser la frise chronologique de l'année civile et de l'année scolaire afin de déterminer la différence de matérialisation du temps qui passe selon le point de vue adopté et les besoins. Les élèves ont donc identifié les différences entre une année civile (qui débute en janvier pour finir en décembre, composée de 12 mois) et une année scolaire (qui débute en septembre pour finir début juillet, composée de 10 mois). Utilisant les compétences (et l'intelligence) mathématiques de Noah, ils ont calculé l'intervalle entre chaque mois pour que la frise chronologique soit réalisée à l'échelle.

Cette phase a été facilitée par l'aisance de Noah avec les chiffres, il a porté le groupe lors de cette phase.

2^{ème} étape : Où en suis-je avec les événements et les dates en Histoire ?

Je ne connaissais pas tous les élèves du groupe avant de commencer mes interventions et même pour ceux que j'avais déjà rencontrés antérieurement dans leur parcours scolaire au collège, j'ai éprouvé le besoin de repartir de zéro dans l'évaluation de leur pré requis historique. Ce fut une bonne surprise concernant Sacha. Il avait encodé et stocké énormément lors des cours auxquels il avait participé en 6^{ème} et tout au long des séances, il a réussi à récupérer ses connaissances lors de nombreuses sollicitations.

Les objectifs de ces deux séances ont été de leur faire prendre conscience qu'ils ont des connaissances historiques qu'ils ignorent, et de construire avec eux un raisonnement pour identifier un événement historique en l'associant à une représentation iconographique et/ou à une date, un personnage, un lieu. Je sollicitais dans cette activité essentiellement leur intelligence « visuelle-spatiale », c'est-à-dire celle qui est la plus fréquemment dominante chez nos élèves.

A l'issue des deux séances, chaque élève devait être en mesure de compléter une frise après avoir rangé dans l'ordre chronologique les événements étudiés, parmi ceux-ci, la Première et la Seconde Guerres mondiales, le sacre de Napoléon I, la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, Louis XIV construit Versailles, Charlemagne devient empereur des Francs.

Cette phase a été laborieuse car les prérequis de Noah étaient très fragiles pour ne pas dire inexistantes. Sacha s'est révélé plus à l'aise. Il a fait assez facilement l'effort de récupération des dates qui correspondent au programme de 6^{ème} que nous avons alors étudiées ensemble, peinant davantage sur celles de 5^{ème} et ayant besoin du soutien du cahier ou du manuel pour celles de 4^{ème}. A la fin des 2 séances, j'ai pu observer que l'utilisation de la frise chronologique était acquise pour tous les élèves : ils ont réussi sans peine à placer les lettres correspondantes aux événements d'après l'ordre chronologique qu'ils venaient d'établir.

Il était donc temps de passer à la mémorisation des principales époques historiques et des dates qui les bornent.

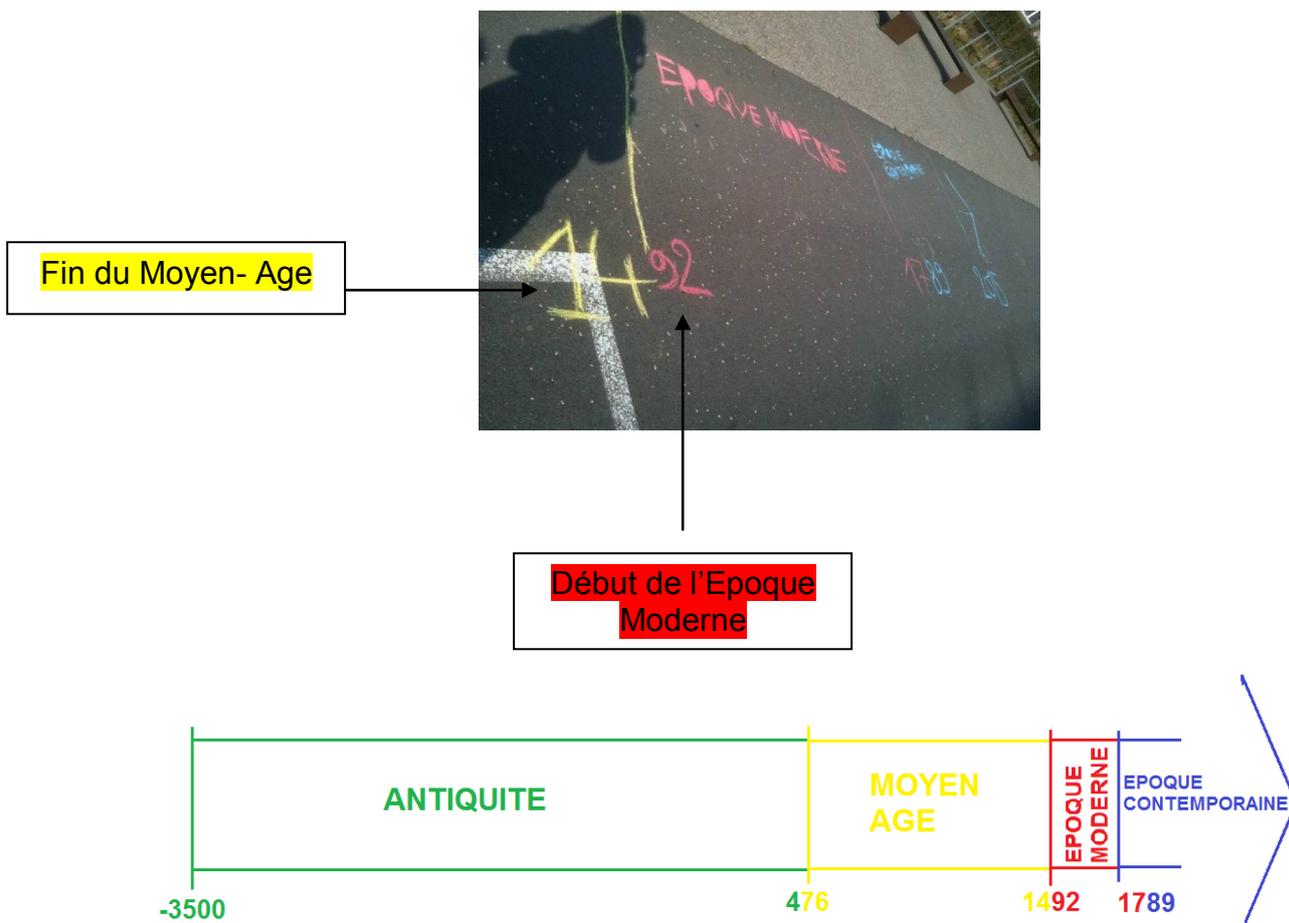
Nous avons inventé ensemble un code couleur en attribuant une couleur déterminée à chaque époque historique : l'Antiquité devenait verte, le Moyen-âge était jaune, l'Epoque Moderne s'affichait en rouge et l'Epoque Contemporaine achevait notre nuancier en bleu.

Cette étape avait pour but de faciliter l'encodage en sollicitant leur intelligence « visuelle-spatiale ». Nous avons ensuite calculé la durée de chaque époque historique pour être en

mesure de tracer une frise qui respecte les proportions. Les compétences en mathématiques de Noah ont à nouveau servi au groupe : les uns réfléchissaient à l'opération à effectuer pour trouver une différence et Noah exécutait le calcul en un temps record.

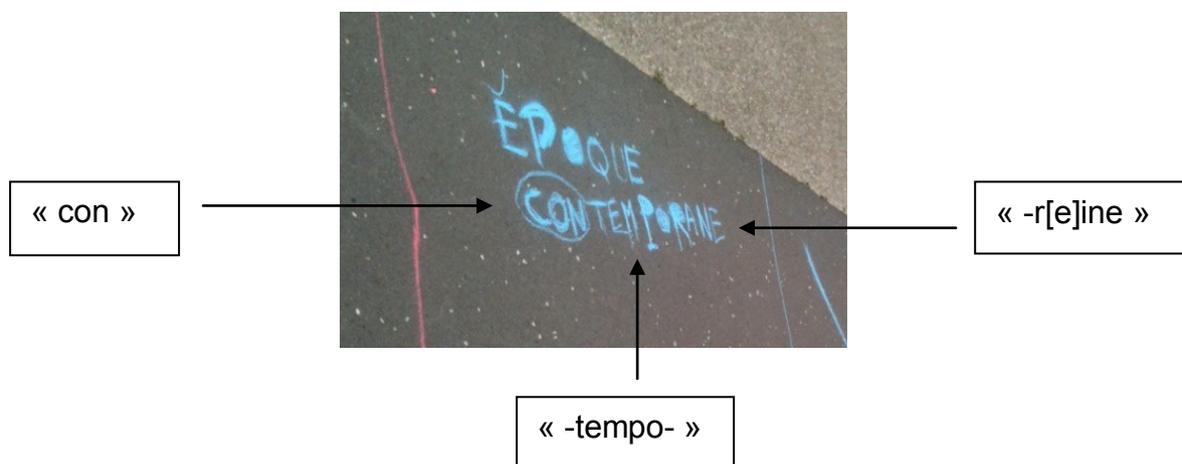
1. ANTIQUITE = 3976 années
2. MOYEN – AGE = 1016 années
3. EPOQUE MODERNE = 297 années
4. EPOQUE CONTEMPORAINE = 226 années

Après avoir demandé l'autorisation du chef d'établissement et craies en main, et le groupe est donc descendu dans la cour de récréation pour tracer au sol la frise chronologique¹³ représentant les principales époques historiques et les dates qui les délimitent. Pour ce faire, nous avons choisi d'écrire les dates charnière entre deux époques historiques en utilisant les 2 couleurs qui caractérisent les périodes concernées comme présenté ci-dessous :



¹³ Cf. Annexe 5. Réalisation de la frise chronologique des époques historiques et des dates qui les délimitent dans la cour de récréation

Si la pluie a effacé toute trace de notre frise assez rapidement, la stratégie adoptée a été profitable pour Noah et Sacha : lors de notre rendez-vous suivant, ils étaient tous les deux capables d'énumérer les époques historiques dans l'ordre, s'aidant ostensiblement des couleurs. Noah a reconnu avoir inventé son propre moyen mnémotechnique pour encoder l'Epoque Contemporaine : il a décomposé le mot, « con »-« tempo »-« r[e]ine ».



Si la méthode n'est pas nécessairement celle que j'espérais en mettant en place l'exercice, je reconnais que le résultat est allé au-delà de mes espérances.

Tout d'abord, Noah et Sacha ont eu infiniment de plaisir à bouger, à sortir de la salle de classe, à être dans les couloirs à un horaire inhabituel, à ne pas passer la séance assis. C'est leur intelligence « kinesthésique » que j'ai laissée s'exprimer.

Ensuite, ils ont fait preuve d'enthousiasme, l'idée d'écrire sur le sol d'un endroit pavé d'interdits n'y était sans doute pas étrangère, et ils se sont laissés prendre au jeu. Il a fallu compter le nombre de pas nécessaires pour représenter chaque époque historique afin que notre frise soit proportionnelle : Noah a effectué les calculs en se servant du sol comme brouillon. Partant du principe qu'un pas équivaut à un siècle, nous avons représenté :

L'Antiquité ≈ 40 pas Le Moyen-âge ≈ 10 pas L'Epoque Moderne ≈ 3 pas

L'Epoque Contemporaine ≈ 2.5 pas

L'intelligence « logico-mathématique » de Noah a cette fois encore aidé le groupe à avancer, le délai de réalisation étant assez restreint (séance de 55 minutes de sonnerie à sonnerie avant la récréation du matin).

A l'issue de la séance, les élèves ont été fiers de montrer la frise aux camarades descendus en récréation, de la détailler, d'expliquer comment ils avaient calculé le temps grâce à leurs pieds.

Les séances suivantes ont été consacrées à la construction du jeu ayant pour but d'encoder les principales dates historiques. Nous sommes d'abord partis des dates et événements qu'ils connaissaient, dont ils avaient déjà entendu parler, qui éveillaient leur curiosité afin de solliciter leur intelligence « intrapersonnelle ». Ensuite, j'ai complété cette liste en exposant aux élèves les dates choisies en respect des textes officiels. Ils ont dû dans un premier temps sélectionner les couleurs correspondant aux époques historiques auxquelles chacune appartient, travaillant ainsi leur intelligence « visuelle-spatiale ». Et nous avons réalisé les cartes du jeu, en couleur : - des cartes-dates - des cartes-événements - des cartes-iconographiques.

Il fallait des règles simples, claires et rapides à expliquer afin de mobiliser les élèves immédiatement. Néanmoins il était préférable d'en inventer quelques variantes pour éviter la lassitude et maintenir leur mobilisation suffisamment longtemps pour atteindre l'objectif fixé en termes de connaissances.

Aussi, après un échange constructif avec le coordonnateur ULIS qui pratique le groupe quotidiennement, 2 règles principales ont été élaborées : une règle « contre la montre » comportant une version « coopération » et une version « compétition » avec une règle plus complexe. La coopération entre élèves a l'avantage de mettre en application un comportement recherché en éducation civique : la solidarité.

	Version « contre la montre »	Version « complexe » « La carte et l'écu »
Coopération « tous ensemble »	<p><u>Début du jeu</u> : les cartes sont posées en pile, faces cachées</p> <p><u>Objectif</u> : se débarrasser des cartes le plus rapidement possible en les plaçant correctement</p> <p><u>Déroulement du jeu</u> : le groupe place ensemble sur la frise chronologique le maximum de cartes au bon endroit durant un temps limité</p> <p>1 carte bien placée = 1 point</p> <p>→ <u>correction</u> finale, on compte le nombre de points</p>	<p><u>Début du jeu</u> : chaque élève a 18 cartes faces cachées (répartition équitable des cartes « date », « événement », « personnage », « représentation ») et 20 écus</p> <p><u>Objectif</u> : placer toutes ses cartes et obtenir le maximum d'écus</p> <p><u>Déroulement du jeu</u> : à chaque tour, l'élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - placer directement la carte = 2 écus <p>Ou</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander un indice <p><u>Tarifs des indices</u></p>

	La même version est possible avec un temps chronométré à battre au fil des parties	<ul style="list-style-type: none"> - moyen mnémotechnique = 1 écu - nom ou date de l'événement = 2 écus - un autre élève peut proposer de donner l'indice. Si ce qu'il donne est correct, il gagne le ou les écus selon la grille tarifaire ci-dessus. - Si aucun élève ne peut aider, c'est l'enseignant qui donne l'indice.
Compétition « chacun pour soi »	<p><u>Début du jeu</u> : les élèves disposent du même nombre de cartes chacun, faces cachées.</p> <p><u>Objectif</u> : se débarrasser des cartes le plus rapidement possible en les plaçant correctement</p> <p><u>Déroulement du jeu</u> : à tour de rôle, les élèves doivent placer le maximum de cartes au bon endroit durant un temps limité.</p> <p><u>Objectif</u> : être celui qui s'est débarrassé du plus grand nombre de cartes en les plaçant correctement.</p> <p>→ <u>correction intermédiaire</u>, on valide quand l'élève pose une carte</p>	<p>Les élèves peuvent s'échanger des cartes de valeur égale (<i>ex. une carte « date » en échange d'une carte « date »</i>)</p> <p>→ <u>correction intermédiaire</u>, on valide quand l'élève pose une carte et on lui attribue les écus correspondants</p> <p>→ <u>correction finale</u>, chaque élève compte ses écus.</p>

Le matériel-support est la frise chronologique des 4 principales périodes historiques réalisée avec les élèves, elle est disposée au centre d'une grande table autour de laquelle se positionnent les élèves, debout pour plus de confort visuel et de mobilité.

Les règles du jeu sont expliquées démonstration à l'appui. Un tour pour rien est organisé rapidement pour être sûr que tous les élèves ont compris. Les règles de fonctionnement de la séance sont expliquées clairement : les déplacements autour de la table sont fortement encouragés, les échanges largement conseillés dans la version « contre la montre-tous ensemble » mais aucun débordement n'est accepté sous prétexte que nous apprenons en jouant.

B. L'évaluation par le jeu

A l'heure où j'achève cette rédaction, je n'ai eu le temps de tester que la version « contre la montre-coopératif » avec les élèves. Aussi ne pourrai-je présenter de conclusions sur les 2 variantes qu'à l'occasion de la soutenance du mémoire. Les grilles d'observations présentées en annexes diffèrent selon les différentes règles pratiquées, une grille sur les connaissances et les compétences/capacités visées sera également complétée à l'issue des séances.

Noah, Sacha et leurs camarades se sont très facilement pris au jeu. Ils n'ont pas vraiment pris conscience que l'objectif était d'apprendre des repères. Après quelques parties, j'ai pu constater que Noah et Sacha se souvenaient des cartes précédentes, des erreurs déjà commises, par eux, par les autres... et un peu à la fois se sont appropriés les dates, les événements, les personnages. Ils ont commencé à acquérir une vision d'ensemble de la chronologie qui va leur permettre de construire leur propre procédure d'encodage. Noah s'est rendu compte qu'il pouvait mémoriser par l'image proposée avec le repère, même s'il s'est montré plus à l'aise avec les cartes-dates, ce qui est logique compte tenu de son profil d'intelligence « logico-mathématique ».

Pour éviter de mal placer une carte, Sacha a su prendre le temps de la réflexion pour mobiliser ses connaissances. Il a argumenté à voix haute avant de décider de placer les cartes pour convaincre ses camarades. Le fait de travailler ensemble s'est accompagné de quelques mésententes dans le groupe lorsqu'une carte était sujette à polémique. Noah criant plus fort que les autres pour compenser sa petite taille, le groupe s'est parfois trop rapidement plié à ses suggestions. Sacha a peiné à s'imposer même lorsqu'il avait la bonne réponse. Cet aspect de son intelligence « intrapersonnelle » le pénalisera vraisemblablement moins dans la version « contre la montre-compétition » et « la carte et l'écu ».

La plastification des cartes s'est révélée être une étape incontournable. En effet, ils les ont largement manipulées, tordues au gré de leur réflexion, tournées et retournées comme si elles allaient leur dévoiler une information secrète qui leur aurait échappé jusqu'alors !

Il faudra néanmoins prévoir de leur représenter régulièrement l'activité pour les inciter à récupérer les repères ainsi mémorisés. Nous pouvons même envisager de poursuivre l'expérience durant les années à venir puisque le plus jeune élève du groupe vient d'arriver en 6ème, tandis que le plus âgé entrera en 3ème en septembre avec l'enjeu du DNB en ligne de mire. D'autres dates ou événements pourront être ajoutés, que les élèves amèneront de leurs cours. La fabrication de nouvelles cartes pourrait alors faire l'objet de séances ponctuelles.

CONCLUSION

Au moment de conclure ce travail, je dois reconnaître ma frustration de n'avoir pas eu plus de temps pour mettre en œuvre mon projet. L'organisation de l'année de formation au 2CASH, les incertitudes sur l'écriture de PPS pour certains élèves avec lesquels j'avais envisagé dans un premier temps de travailler et les contraintes liées à la prise en charge de mes classes ont retardé la prise de décision si bien qu'en ne commençant à intervenir en ULIS qu'en décembre, il était peu probable que je puisse tirer une conclusion générale en fin de mémoire. Il est pourtant indéniable qu'à ce stade, le rapport au temps et à sa représentation qu'ont les élèves, a considérablement évolué et qu'ils ont à présent tous acquis la chronologie des différentes époques historiques. Une demi-douzaine d'événements historiques majeurs leur est maintenant familière, même s'il leur est encore difficile de récupérer les dates : une séance unique de pratique du jeu n'étant évidemment pas suffisante pour un encodage efficace.

Il me faut donc reporter une analyse plus complète, un constat de l'évaluation finale et envisager de les présenter à l'occasion de la soutenance de ce travail afin qu'il prenne tout son sens. Je pourrai alors répondre avec plus d'exhaustivité à des questions fondamentales comme « est-ce que mon jeu a fonctionné dans toutes ses versions ? », « est-ce qu'à l'issue de cette vingtaine de séances en ULIS Noah et Sacha ont acquis les principaux repères historiques visés ? », « y ont-ils pris plaisir ? », « quelles modifications peuvent être envisagées pour les prochaines années ? », « ont-ils sollicité d'autres intelligences que leur intelligence dominante pour atteindre les objectifs fixés ? ». Les réponses à toutes ces questions n'auront pas seulement pour but d'améliorer le jeu pratiqué lors de nos séances mais surtout de m'accompagner dans la poursuite de ma réflexion personnelle entreprise cette année à propos de mes pratiques pédagogiques, sur la place que je dois à l'avenir accorder de façon beaucoup plus systématique aux intelligences multiples et au jeu dans mon enseignement et ma manière d'évaluer tous les élèves, qu'ils souffrent ou non de troubles des fonctions cognitives.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

CAMPBELL B., *Les intelligences multiples, guide pratique*, éd. Chenelière, coll. Chenelière/Didactique, Apprentissage.

DAUDELIN M., *Apprendre à sa façon, 70 activités pour exploiter les intelligences multiples en classe*, éd. Chenelière Education, coll. Chenelière/Didactique, Apprentissage.

EBRON B., *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Ed. SCEREN CNDP-CRDP, coll. ASH

GARAS V., DEVE BOURQUIN D., ADAD D., *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples, Cycle 3, Théorie et pratique, démarche, fiches outils pour la classe*, ed. Retz.

HOURST B., *A l'école des intelligences multiples*, Hachette Education, coll. Profession Enseignant.

KEYMEULEN R., *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*, ed. De Boeck, coll. Comprendre scolarité.

MCGRATH H., NOBLE T., *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer, 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*, traduction Gervais SIROIS, éd. Chenelière Education, coll. Chenelière/Didactique, Apprentissage.
MEIRIEU P., *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014.

DES ARTICLES DE REVUES

Le Nouvel éducateur, « l'histoire-géo ...pas sans nous ! », ICEM Pédagogie Freinet, numéro 211, février 2013.

GARAS V., CHEVALIER C., MEDDEB E., Les Intelligences Multiples : une autre différenciation pédagogique, *Les cahiers innover & réussir 2010*, n°15, p. 48.

TEXTES OFFICIELS

Livret personnel des compétences du socle commun, palier 3, compétence 5, « la culture humaniste ».

Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 relatif au programme d'Histoire, Géographie Education civique de 3ème

ACTE DE COLLOQUE

Conférence du vendredi 24 février 2006 à l'IUFM de Bonneuil, sous l'égide de Frédéric Gante, dans le cadre de la formation continue des RASED du Val de Marne, sur le thème « Les intelligences multiples d'Howard Gardner, un nouveau regard sur la manière d'apprendre ». Intervention de Bruno Hourst, chercheur en pédagogie nouvelle pour « expérimenter » cette théorie par le biais de « jeux-cadres* »

SITOGRAFIE

<http://eduscol.education.fr/cid52893/zoom-sur-les-intelligences-multiples.html>

Académie de Lille – « groupe collège » - Année scolaire 2012-2013 KLESZEWSKI G., NILSON S., PIECUCH S., SINNAEVE A.-L., *Les repères historiques au D.N.B. Ou comment travailler tous les repères (ou presque) des programmes d'histoire de collège en classe de 3ème ?*

Réseau LUDUS de l'Académie de Caen : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus>

MEMOIRE

DEMANY F., 2007-2008, *La structuration du temps et ses effets sur les apprentissages auprès des élèves de CLIS 1 par la mise en place d'une frise chronologique culturelle*, CAPA-SH option D, Lille.

FILLETTE A., 2012-2013, « *On gagne ou on perd tous ensemble.* » *Le jeu coopératif, un support pour développer le savoir – être et le savoir – faire en ULIS*, CAPA-SH option D, Lille.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES DES ANNEXES

Annexe 1. Liste des repères historiques devant être acquis à l'issue de la classe de 3^{ème} selon le Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 relatif au programme d'Histoire, Géographie Education civique de 3^{ème}

Annexe 2. Emploi du temps de Sacha THOREL élève de 4^{ème} du dispositif ULIS

Annexe 3. Emploi du temps de Noah VANDAELE élève de 5^{ème} du dispositif ULIS

Annexe 4. Test des Intelligences Multiples-Enfants

Annexe 5. Réalisation de la frise des époques historiques dans la cour de récréation

Annexe 6. Les cartes de notre jeu

Annexe 7. Notre frise chronologique-plateau de jeu

Annexes 8-8bis-8ter. Grilles d'observation pendant la phase du jeu de carte

Annexe 9. Grille d'évaluation finale sur les connaissances acquises durant le jeu

Annexe 10. Grille d'évaluation finale sur les capacités/compétences acquises durant le jeu

Repères 6^{ème}

- 1) **III^e millénaire av. J.-C.** = les premières civilisations en Mésopotamie et en Egypte
- 2) **VIII^e siècle av. J.-C.** = Homère écrit l'Illiade et l'Odyssee, fondation de Rome, début de l'écriture de la Bible
- 3) **V^e siècle av. J.-C.** = Périclès, homme politique athénien, embellit sa cité qui est à son apogée
- 4) **52 av. J.-C.** = Jules César bat Vercingétorix à Alésia
- 5) **I^{er} siècle** = Début du christianisme
- 6) **I^{er} et II^e siècles** = « Paix romaine »
- 7) **800** = couronnement de Charlemagne empereur

Repères 5^{ème}

- 8) **622** = l'Hégire, début du calendrier musulman
- 9) **X^e-XII^e siècles** = l'âge des églises romanes
- 10) **1096-1099** = première croisade chrétienne pour reprendre Jérusalem aux musulmans
- 11) **XII^e-XV^e siècles** = l'âge des églises gothiques
- 12) **1492** = premier voyage de Christophe Colomb qui découvre l'Amérique
- 13) **XV^e-XVI^e siècles** = la Renaissance (mouvement caractérisé par des nouveautés culturelles, religieuses, politiques, idéologiques, économiques, militaires)
- 14) **1598** = l'édit de Nantes
- 15) **1661-1715** = Louis XIV, construction du château de Versailles

Repères 4^{ème}

- 16) **Milieu du XVIII^e siècle** = rédaction de l'Encyclopédie
- 17) **1789-1799** La Révolution française
- 18) **14 juillet 1789** = prise de la Bastille
- 19) **août 1789** = Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen
- 20) **septembre 1792** = Proclamation de la République.
- 21) **1799-1815** = Le Consulat et l'Empire
- 22) **1804** = Napoléon 1^{er} empereur des Français
- 23) **1815** = le congrès de Vienne (retour de la monarchie en France)
- 24) **1815-1848** = Monarchie constitutionnelle en France
- 25) **1848-1852** = la Seconde République
- 26) **1848** = établissement du suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage
- 27) **1852-1870** = le Second Empire (Napoléon III)
- 28) **1870-1940** = la Troisième République
- 29) **1882** = Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire
- 30) **1894-1906** = Affaire Dreyfus
- 31) **1905** = Loi de séparation des Églises et de l'État

Repères 3^{ème}

- 32) **1914-1918** = la Première Guerre mondiale
- 33) **1916** : bataille de Verdun
- 34) **11 novembre 1918** = Armistice de la Grande Guerre
- 35) **1917** = la révolution russe
- 36) **1924-1953** = Staline au pouvoir
- 37) **1933-1945** = Hitler au pouvoir
- 38) **1936** = victoire électorale et lois sociales du Front Populaire
- 39) **1939-1945** = la Seconde Guerre mondiale
- 40) **8 mai 1945** = fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe
- 41) **août 1945** = bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki
- 42) **18 juin 1940** = Appel du général de Gaulle
- 43) **1940-1944** = le Régime de Vichy
- 44) **1944-1945** = Libération de la France, rétablissement de la République (la IV^e), droit de vote des femmes, Sécurité sociale
- 45) **1961-1989** = le Mur de Berlin
- 46) **1947-1962** = principale phase de la décolonisation
- 47) **1957** = les traités de Rome
- 48) **1958-1969** = Les années de Gaulle
- 49) **1958** = fondation de la Ve République
- 50) **1981-1995** = les années Mitterrand
- 51) **1992** = le traité de Maastricht
- 52) **1995-2007** = Les années Chirac
- 53) **2002** = l'euro monnaie européenne

Annexe 2. Emploi du temps de Sacha THOREL élève de 4^{ème} du dispositif ULIS

Lieu de scolarité		Temps de scolarité	Établissements / Services / Disciplines
Ulis		10h30	
Milieu ordinaire (inclusion)	Niveau : ULIS	1h	Anglais
	Niveau 4 ^{ème}	3h	Histoire Géographie Education Civique
	Niveau : 4 ^{ème}	1h30	Physique Chimie
	Niveau : 4 ^{ème}	3h	Education Physique et Sportive
	Niveau : 4 ^{ème}	1h30	Technologie
	Niveau : 4 ^{ème}	1h	Education musicale
	Niveau : 4 ^{ème} Segpa	1h	Sciences de la Vie et de la Terre
	Niveau : 4 ^{ème}	1h30	Français
	Niveau : 4 ^{ème}	1h	Arts Plastiques

Annexe 3. Emploi du temps de Noah VANDAELE élève de 5^{ème} du dispositif ULIS

Lieu de scolarité		Temps de scolarité	Établissements / Services / Disciplines
ULIS		11h30	
Milieu ordinaire (inclusion)	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	3h	Anglais
	Niveau 5 ^{ème} SEGPA	2h	Histoire Géographie Education Civique
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	1h	Education à l'Orientation
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	3h	Education Physique et Sportive
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	1h30	Technologie
	Niveau: 5 ^{ème} SEGPA	1h	Education musicale
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	2h	Sciences de la Vie et de la Terre
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	1h	ASSR
	Niveau : 5 ^{ème} SEGPA	1h	Arts Plastiques

Annexe 4. Test des Intelligences Multiples-Enfants¹⁴

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.
9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).
17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots
25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement
33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
36. Je gesticule beaucoup en parlant.
37. J'aime reconnaître ou classifier des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.

¹⁴ Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003, d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN). 2001

40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.
41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
42. Je suis habile aux jeux de stratégie (*échecs, dames, ...*).
43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
47. J'ai besoin d'un espace à moi.
48. Je me sens bien dans la nature.
49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.
51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
53. J'écoute plusieurs styles de musique.
54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
55. J'aime inventer et écrire des histoires.
56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.
57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
60. J'aime toucher les choses.
61. J'ai des projets personnels.
62. Ça m'aide beaucoup d'avoir une démarche étape par étape quand je fais quelque chose.
63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose dit en mots ce qu'elle fait.

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
☺ 64	☺ 62	☺ 58	☺ 59	☺ 60	☺ 57	☺ 61	☺ 63
☺ 55	☺ 54	☺ 56	☺ 53	☺ 51	☺ 52	☺ 50	☺ 49
☺ 41	☺ 42	☺ 44	☺ 45	☺ 46	☺ 43	☺ 47	☺ 48
☺ 33	☺ 38	☺ 35	☺ 34	☺ 36	☺ 39	☺ 40	☺ 37
☺ 26	☺ 27	☺ 31	☺ 30	☺ 29	☺ 32	☺ 28	☺ 25
☺ 24	☺ 17	☺ 19	☺ 18	☺ 21	☺ 20	☺ 22	☺ 23
☺ 15	☺ 14	☺ 12	☺ 13	☺ 10	☺ 11	☺ 9	☺ 16
☺ 1	☺ 2	☺ 4	☺ 3	☺ 6	☺ 5	☺ 7	☺ 8

Annexe 5. Réalisation de la frise des époques historiques dans la cour de récréation

Steven compte le nombre de pas nécessaires pour représenter l'Epoque Moderne



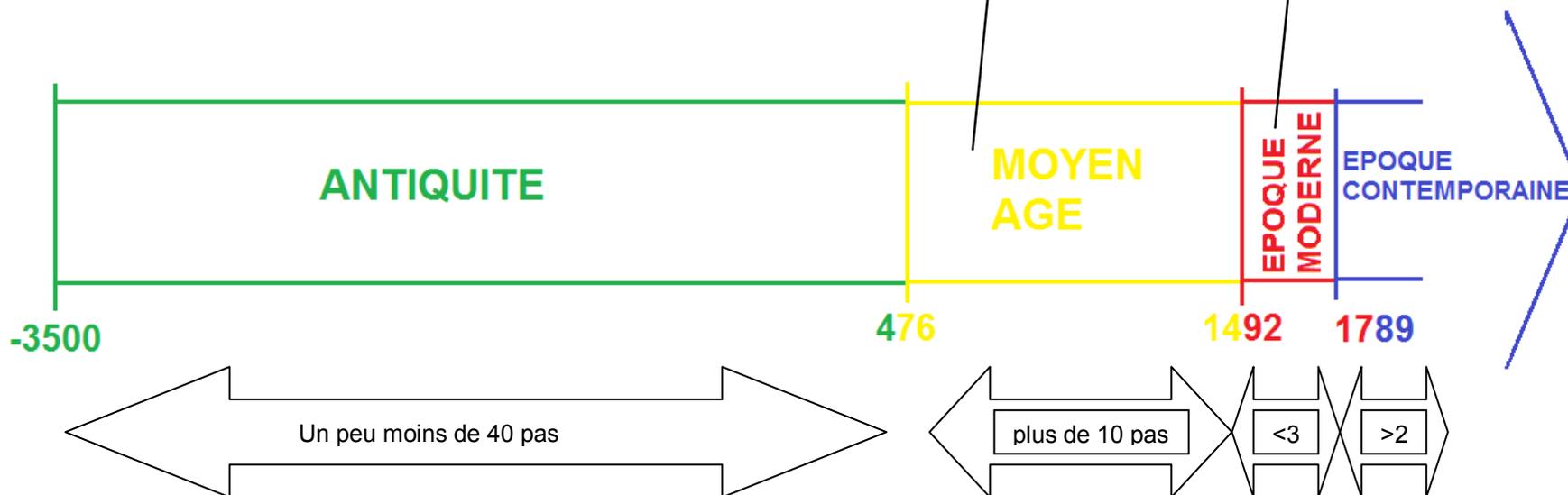
Steven trace en rouge la limite entre Moyen Age et Epoque moderne



Sacha écrit en jaune le nom « Moyen Age »



Steven écrit en rouge le nom « Epoque moderne »





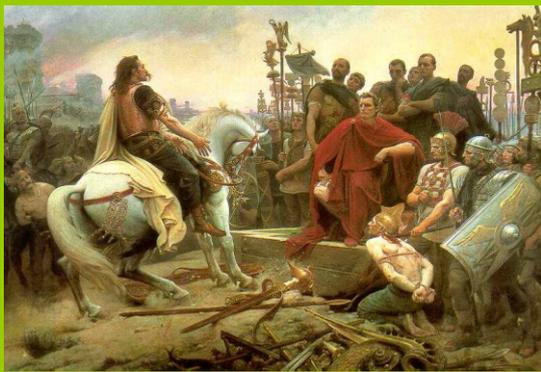
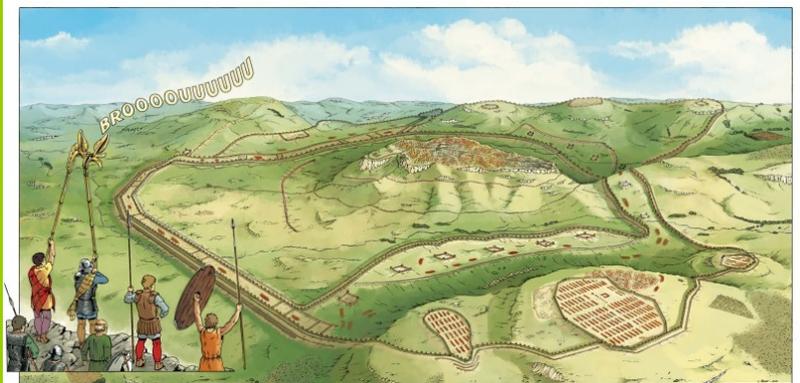
Une frise chronologique colorée où les « dates-bornes » sont bicolores



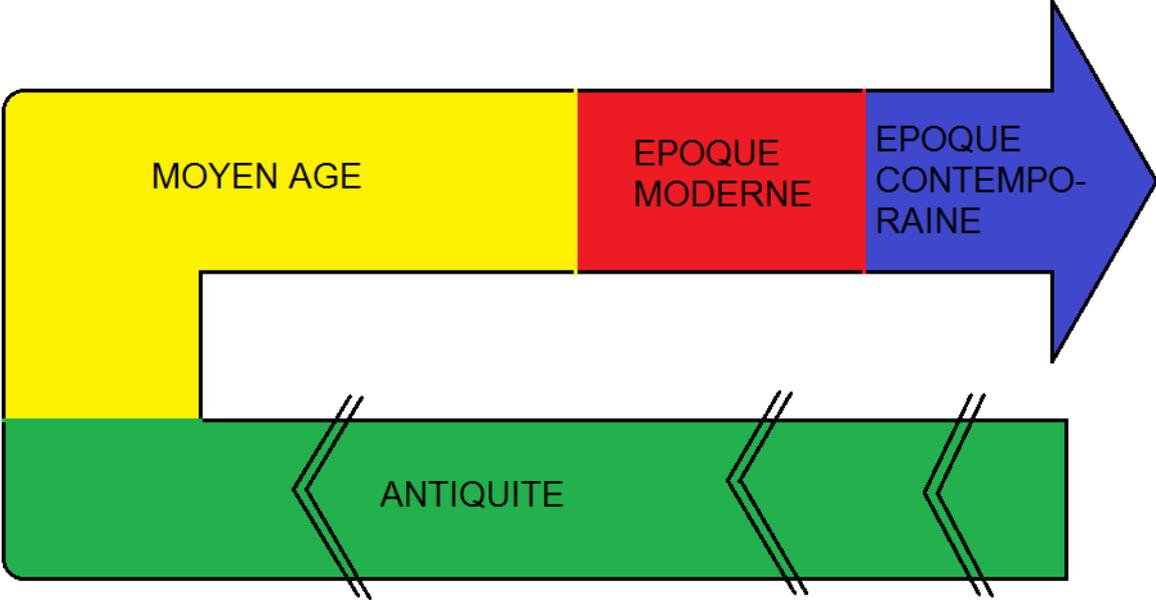
Annexe 6. Les cartes de notre jeu

52 avant JC

César bat Vercingétorix
à Alésia



Annexe 7. Notre frise chronologique-plateau de jeu



Annexe 8. Grille d'observation pour le jeu version coopération « contre la montre – tous ensemble »

0 = jamais - 1 = rarement - 2 = de temps en temps - 3 = souvent - 4 = toujours - NO = non observé

	NOAH			SACHA		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
Habiletés sociales						
Ecoute les consignes						
Respecte les règles du jeu						
Attend son tour pour jouer						
N'interrompt pas ses camarades						
Garde la maîtrise de ses émotions (s'il gagne ou s'il perd)						
Motivation						
Entre dans l'activité						
Prend des initiatives dans le jeu						
Cherche à gagner/à trouver la bonne réponse						
N'abandonne pas devant la difficulté ou l'échec						
Habiletés coopératives						
Donne des conseils, propose son aide						
Accepte d'autres points de vue que le sien						
Accepte l'aide de ses camarades/du professeur						
Encourage ses coéquipiers						
Habiletés de régulation métacognitive						
Elabore des stratégies						
Argumente son point de vue						
Tire des conclusions de ce qu'il observe						
Se sert de ses erreurs et de celles des autres pour trouver la solution						

Annexe 8bis. Grille d'observation pour le jeu version compétition «contre la montre – chacun pour soi »

0 = jamais - 1 = rarement - 2 = de temps en temps - 3 = souvent - 4 = toujours - NO = non observé

	NOAH			SACHA		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
Habiletés sociales						
Ecoute les consignes						
Respecte les règles du jeu						
Attend son tour pour jouer						
N'interrompt pas ses camarades						
Garde la maîtrise de ses émotions (s'il gagne ou s'il perd)						
Motivation						
Entre dans l'activité						
Prend des initiatives dans le jeu						
Cherche à gagner/à trouver la bonne réponse						
N'abandonne pas devant la difficulté ou l'échec						
Habiletés de régulation métacognitive						
Elabore des stratégies						
Argumente son point de vue						
Tire des conclusions de ce qu'il observe						
Se sert de ses erreurs et de celles des autres pour trouver la solution						

Annexe 8ter. Grille d'observation du jeu version « complexe » : « la carte et l'écu »

0 = jamais - 1 = rarement - 2 = de temps en temps - 3 = souvent - 4 = toujours - NO = non observé

	NOAH			SACHA		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3
Habiletés sociales						
Ecoute les consignes						
Respecte les règles du jeu						
Attend son tour pour jouer						
N'interrompt pas ses camarades						
Garde la maîtrise de ses émotions (s'il gagne ou s'il perd)						
Motivation						
Entre dans l'activité						
Prend des initiatives dans le jeu						
Cherche à gagner/à trouver la bonne réponse						
Propose des indices à ses camarades						
Demande un indice si besoin						
N'abandonne pas devant la difficulté ou l'échec						
Habiletés de régulation métacognitive						
Elabore des stratégies						
Argumente son point de vue						
Tire des conclusions de ce qu'il observe						
Se sert de ses erreurs et de celles des autres pour trouver la solution						

Annexe 9. Grille d'évaluation finale sur les connaissances acquises durant le jeu

A = Acquis - EA = En cours d'Acquisition - NA = Non Acquis

	Maitrise des dates		Maitrise des événements		Maitrise des personnages		Maitrise des lieux	
ANTIQUITE	-3500		Invention de l'écriture		Les scribes		Mésopotamie	
							Egypte	
	-VIIIème siècle		Homère écrit <i>l'Iliade et l'Odyssée</i>		Homère		Grèce	
	- Vème siècle		Athènes domine le monde méditerranéen		Périclès		Athènes	
	-52		La Gaule est vaincue par Rome		Jules César		Gaule	
					Vercingétorix		Alésia	
	0		Naissance de Jésus Christ		Jésus Christ		-	
Ier siècle		Début du christianisme		Les chrétiens		-		
MOYEN AGE	476		Chute de l'Empire Romain (d'Occident)		Les Barbares		Rome	
	622		L'Hégire		Mahomet		La Mecque/Médine	
	800		Charlemagne devient empereur des Francs		Charlemagne		L'Empire franc	
	X-XIIème siècles		Les églises romanes		-		Sainte Radegonde de Talmont	
	XII-XVème siècles		Les églises gothiques		-		Notre Dame de Paris	
	1096-1099		La 1 ^{ère} Croisade		Les Croisés		Jérusalem	
EPOQUE MODERNE	1492		Découverte de l'Amérique		Christophe Colomb		Amérique	
	1661-1715		Règne personnel de Louis XIV		Louis XIV		Versailles	
	1789		Révolution Française		Louis XVI		La Bastille/Paris	
EPOQUE CONTEMPO -RAINE	1804		Sacre de Napoléon Ier		Napoléon Ier		Notre Dame de Paris	
	1914-1918		Première Guerre mondiale		« Les Poilus »		Verdun	
	1939-1945		Deuxième Guerre mondiale		Hitler		Hiroshima	

Annexe 10. Grille d'évaluation finale des capacités/compétences acquises durant le jeu

A = Acquis - EA = En cours d'Acquisition - NA = Non Acquis - NE = Non Evalué

		NOAH	SACHA
Je <u>connais</u> les principaux repères historiques des niveaux :	6 ^{ème}		
	5 ^{ème}		
	4 ^{ème}		
Je <u>sais utiliser</u> les principaux repères historiques des niveaux :	6 ^{ème}		
	5 ^{ème}		
	4 ^{ème}		
Je sais <u>raconter</u> un épisode historique relevant du programme de :	6 ^{ème}		
	5 ^{ème}		
	4 ^{ème}		
Je sais <u>expliquer</u> un épisode historique relevant du programme de :	6 ^{ème}		
	5 ^{ème}		
	4 ^{ème}		
Je sais <u>décrire</u> un lieu historique			
Je sais <u>utiliser une frise chronologique</u>			
Je sais <u>construire une frise chronologique</u> de sa journée/semaine/année scolaire			
Je sais <u>placer</u> des événements familiers sur une frise chronologique			
Je sais <u>placer</u> sur une frise chronologique les principales périodes historiques	6 ^{ème}		
	5 ^{ème}		
	4 ^{ème}		
Je sais <u>classer dans l'ordre chronologique</u> des événements étudiés en fonction de leurs dates			
Je sais <u>réactiver</u> mes connaissances			