



HAL
open science

L'histoire en Segpa : un voyage vers de nouveaux horizons

Laura Recorbet

► **To cite this version:**

Laura Recorbet. L'histoire en Segpa : un voyage vers de nouveaux horizons . Education. 2015. dumas-01508769

HAL Id: dumas-01508769

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01508769>

Submitted on 14 Apr 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 - CAPA-SH

OPTION : F

SESSION 2015

L'histoire en Segpa : un voyage vers de nouveaux horizons

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT Emmanuelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : HISTOIRE

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : RECORBET Laura



SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIER PARTIE : Analyse de la situation	
1) La classe de 5 ^{ème} Segpa	3
2) L’histoire : définitions et attentes	4
3) La légitimité du sujet	5
4) Analyses possibles des difficultés des élèves	6
a) Les difficultés liées à l’appréhension du temps	6
b) Les difficultés liées à la maîtrise de la langue et aux outils.	7
DEUXIEME PARTIE : les fondements théoriques	
1) La construction des savoirs	8
a) L’émergence des représentations mentales	9
b) Le conflit cognitif et socio-cognitif	11
➔ Les situations-problèmes	11
➔ Le travail de groupes	12
2) La capacité de décentration	13
a) Les documents imaginaires	13
b) Les jeux de rôle	14
TROISIEME PARTIE : Pratique de classe et analyse	
1) Situations favorisant la construction des savoirs	16
a) Un exemple d’émergence des représentations mentales	16
b) Mise en place de situations-problèmes en histoire	17
➔ Exemple de situation-problème sur les château-fort	18
➔ Exemple de situation-problème : Jeanne d’Arc	20
2) Situations stimulant l’abstraction	23
3) Bilan	26
4) Les limites de ces situations	28
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31
SOMMAIRE DES ANNEXES	32
RESUME	33

INTRODUCTION

« La fois dernière en histoire, on a parlé de Gulliver ! ». Cette phrase est un exemple de ce que j'ai pu entendre lors des phases de rappel en histoire. Gulliver a en effet été étudié, mais pour l'étude du récit d'aventures en français. Chaque fois que nous évoquions les séances précédentes d'histoire, les élèves ne se souvenaient plus ou peu de ce qui avait été étudié ou ils mélangeaient les disciplines comme dans l'exemple ci-dessus.

Les élèves de cette classe de 5^{ème} Segpa, la 5^{ème} A, dont je suis l'enseignante de référence, reproduisaient à chaque séance d'histoire ces « confusions ».

J'ai alors cherché des solutions en essayant d'en déterminer les causes. Comment faire pour que les élèves se souviennent davantage des éléments traités en histoire ? Au départ, je pensais qu'ils n'avaient pas de réelles motivations pour cette discipline. J'ai alors décidé de créer du lien entre différentes disciplines de façon à les motiver davantage et à faire des ponts entre leurs connaissances. Cependant, après essais, analyses, discussions avec mes pairs et lectures, je me suis aperçue que je ne me focalisais pas sur l'essentiel : pour apprendre et comprendre, l'élève doit construire son savoir.

L'apprentissage se déroule mieux s'il est fondé sur la participation, s'il est actif, réalisé en commun, s'il donne la préférence à la construction des significations plutôt qu'à la simple réception.

Il est alors essentiel d'utiliser des dispositifs didactiques visant à mettre le plus souvent possible les élèves en situation de conflit cognitif les obligeant ainsi à une remise en question de leurs représentations préexistantes des savoirs. L'élève doit abandonner une façon de penser pour en adopter une nouvelle. L'intitulé de mon mémoire se base sur la citation du philosophe Michel Serres : « Aucun apprentissage n'évite le voyage ». En effet, apprendre c'est s'arracher à un rivage familier pour des horizons inconnus.

La recherche de réponses adaptées m'a conduite à me demander en quoi la réitération de situations d'apprentissage variées du type socio-constructiviste permettra-elle aux élèves de 5^{ème} Segpa de se souvenir des éléments historiques étudiés ?

Je tenterai de répondre à cette problématique dans ce mémoire qui sera organisé en trois parties : la première exposera l'état des lieux de la situation en justifiant notamment le choix du sujet ; la seconde détaillera les fondements théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour élaborer des pistes de travail ; la troisième montrera les séances menées en classe ainsi que leur analyse et dressera un bilan qui validera ou non les hypothèses de travail de départ.

PREMIERE PARTIE : Analyse de la situation

1) La classe de 5^{ème} Segpa, la 5^{ème} A

La classe de cinquième Segpa dont je suis l'enseignante de référence compte 17 élèves : cinq filles et douze garçons. Douze de ces élèves proviennent de la 6^{ème} Segpa (dont une élève qui arrive cette année d'un autre collège) et cinq élèves ont suivi une 6^{ème} générale l'an dernier dans un autre établissement et ont été orientés en 5^{ème} Segpa cette année. Ainsi, six élèves ont fait leur première rentrée en 5^{ème} Segpa dans notre collège.

Sept des élèves de la classe étaient scolarisés en CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) avant d'intégrer la Segpa, les dix autres en CM2.

En début d'année, beaucoup de temps a été consacré à la structuration des habitudes de travail dans le groupe classe par la structuration du temps, de l'espace et des relations aux autres en raison d'un climat de classe peu propice aux apprentissages. Le comportement des élèves a évolué depuis le début de l'année, les repères de la classe sont posés et les élèves les acceptent. Néanmoins, des problèmes de comportement persistent en dehors de la classe pour plusieurs d'entre eux, notamment pour Corentin et Jordan.

La plupart des élèves participe en classe à l'exception de Carolyne, Melwin, Léa, Nina et Jordan qui ne participent pas. Carolyne, Melwin, Léa et Nina font partie des élèves les plus en difficulté de la classe.

Les élèves acceptent les différentes formes de travail, notamment le travail de groupes.

James et Jayson ont eu des résultats très satisfaisants aux évaluations de début d'année et en classe ; ils sont intégrés depuis octobre en français en 5^{ème} générale. James et Jayson ont besoin d'attention pour gérer leur impulsivité cognitive.

Les élèves ont pour certains un réel manque de concentration (Kasey, Valentin V., Marine, Léo, Lorie), ils ont besoin d'être stimulés et que leur attention soit relancée régulièrement. Certains sont rapidement fatigables (Marine, Léa, Jordan, Léo), d'autres très lents (Melwin, Sullivan) et un élève, Jordan, n'entre pas dans les activités refusant parfois de sortir ses outils scolaires.

Le manque de sentiment de compétence et d'autonomie de Sullyvan, Logan et Valentin L. les empêchent de se lancer dans des activités de recherche et ils ont sans cesse besoin d'être rassurés.

Un manque de motivation dans les apprentissages est perçu chez une grande partie des élèves : Carolynne, Melwin, Jordan, Léo, Nicolas, Léa, Marine.

2) L'histoire : définition et attentes

L'histoire est « la connaissance du passé de l'humanité et des sociétés humaines ; une discipline qui étudie ce passé et cherche à le reconstituer ¹ ». Le mot « histoire » désigne à la fois le passé et l'activité historique qui interroge ce passé. Etymologiquement, l'histoire, c'est la « recherche, l'enquête, chercher à savoir ² ».

L'enseignement de l'histoire au collège « prépare les élèves à vivre et à s'intégrer dans la société. Il vise à consolider, élargir et approfondir la culture historique commune des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Il vise aussi à leur faire acquérir une formation intellectuelle fondée sur des capacités travaillées tout au long de la scolarité obligatoire. Cette culture historique commune et cette formation intellectuelle sont liées à une finalité civique : elles préparent les jeunes gens à vivre libres dans une société libre. ³ »

Enseigner l'histoire, c'est permettre à l'élève de se construire une vision du monde et une mémoire ; c'est également l'aider à comprendre et à se situer dans le monde.

La mise en œuvre des programmes d'histoire du collège nécessite pour les élèves de Segpa une adaptation, « mais les choix chronologiques et thématiques qu'ils portent en font un ensemble cohérent. Chaque niveau de classe permet aux élèves de s'approprier de nouvelles références, indispensables à la constitution d'une culture commune et à la structuration du temps ⁴ ».

Concernant les démarches didactiques, les programmes insistent sur l'importance de la recherche du sens des repères et des événements. Il ne s'agit pas seulement de les connaître mais de leur donner un sens et de savoir les inscrire dans un contexte nécessaire à leur

1. Larousse, dictionnaire encyclopédique.

2. H.-I Marrou, *Qu'est-ce que l'histoire ?*, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, 1961.

3. Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008, programme d'enseignement d'histoire du collège.

4. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, 4 documents d'accompagnement, 1998.

compréhension. C'est ainsi que l'histoire fera le support d'un véritable apprentissage et non une simple restitution d'évènements.

3) La légitimité du sujet

Au mois de septembre 2014, des évaluations en français et en mathématiques provenant de la circonscription de Lens ASH ont été passées dans la classe de 5^{ème} A. Celles-ci ont permis de dégager les points d'appui et les difficultés des élèves dans ces domaines, mais pas seulement. En effet, les compétences évaluées sont pour certaines des compétences transversales en Histoire : répondre à une question, comprendre un énoncé, repérer dans un texte des informations explicites, lire un tableau à double entrée.

Ces évaluations montrent que dix élèves sur dix-sept n'ont pas acquis la compétence « dégager le thème d'un texte » ; soit 59% des élèves. Le pourcentage est identique concernant la compréhension d'énoncé.

En ce qui concerne le repérage d'informations explicites dans un texte, 75% des élèves ont acquis cette compétence d'après ces évaluations ; la compréhension est repérée comme point fort pour un nombre important d'élèves de la classe. Ces évaluations montrent également que 35% des élèves n'ont pas acquis la compétence « répondre à une question par une phrase ».

Enfin, 30% des élèves ne maîtrisent pas la lecture d'un tableau et 70% celle d'un graphique.

La synthèse de ces résultats individuels est présentée dans *l'annexe 1*.

Même si le repérage d'informations explicites dans un texte est une compétence acquise pour une grande majorité des élèves, ces évaluations révèlent que la compréhension de texte (le thème d'un texte, la compréhension d'énoncé) reste difficile, et plus largement, la compréhension de documents (tableau, graphique).

Une des problématiques fondamentales repérées chez les élèves de Segpa est celle de l'organisation du temps : ils sont dans l'incapacité à l'appréhender. Cette difficulté, repérée pour ma part de façon perceptive, a alors fait l'objet d'une évaluation diagnostique en septembre 2014, de manière à identifier plus spécifiquement les compétences dans ce domaine. Cette évaluation est présentée dans *l'annexe 2*.

Cette évaluation révèle que 41% des élèves ne maîtrisent pas la localisation dans le temps ; plus de 70% des élèves de la classe ont des difficultés à apprécier la durée, le temps qui passe. 82% des élèves ne maîtrisent pas les acquisitions objectives du temps ; et enfin 65% n'apprécient pas le sentiment de « temps » (*annexe 3*).

Ces difficultés de repérage dans le temps sont prégnantes en histoire. Les élèves de Segpa peinent à se repérer sur une frise et à mémoriser les événements historiques, pourtant déjà travaillés en grande partie à l'école élémentaire. Ce qui a motivé mon choix de présenter un écrit traitant de l'histoire, c'est de trouver les moyens qui pourraient répondre à ces difficultés.

Comme je l'ai énoncé dans l'introduction, je souhaitais au départ m'orienter vers une pédagogie de projet, mêlant plusieurs disciplines, de manière à intéresser davantage les élèves, faire des ponts entre les connaissances et créer de la motivation. Après diverses lectures, je me suis penchée sur les écrits de Jean Pierre Terrail, professeur de sociologie au CNRS. Il dit qu'il faut « se méfier de certaines de nos *bonnes intentions* en tant qu'enseignant : par exemple, insister sur la fonction instrumentale des apprentissages alors que c'est *mettre en évidence leur fonction cognitive* qui est la meilleure source d'une motivation suffisamment solide ; par exemple ne mettre en œuvre qu'une pédagogie du concret alors qu'il n'est pas de progrès cognitif si l'on ne permet pas à l'élève de *passer de la chose à l'idée*⁵ ».

La meilleure source de motivation est alors la construction des savoirs.

4) Analyses des difficultés des élèves

a) Les difficultés liées à la structuration du temps

Les élèves de Segpa ont de réelles difficultés à se repérer et à se projeter dans le temps.

A l'âge de onze-douze ans, l'appréhension du temps n'est pas achevée. Elle comporte bien des degrés d'abstraction, ce n'est que progressivement que l'enfant parvient à une forme d'objectivation.

Les élèves ne possèdent pas cette capacité de recul qui consiste à s'extraire du présent en faisant abstraction du présent. Ils ont également des difficultés à situer un événement, un personnage par rapport à ce qui l'a précédé ou suivi ; ils ne possèdent pas cette habileté chronologique ni la capacité à comprendre la réalité du passé à travers notamment l'évocation (témoignages et documents).

Les difficultés à identifier les transformations du monde depuis les origines, à relier les événements passés par une causalité probable, à voir la continuité, la permanence sont autant de difficultés qui perturbent la compréhension de l'histoire.

b) Les difficultés liées à la maîtrise de la langue et aux outils

Les documents en histoire sont majoritairement des textes. Un élève qui a des difficultés en lecture et en compréhension est vite en difficulté dans cette discipline.

En Histoire, les textes recèlent des difficultés particulières : des inférences, des sous-entendus qui demandent pour être compris que l'élève soit capable de se référer au contexte, un lexique spécifique et une langue parfois éloignée de celle des élèves.

Outre les documents écrits, l'interprétation des documents iconographiques peut également poser problème.

Liliane Hamm ⁶, établit pour la lecture d'image un schéma d'analyse sur plusieurs niveaux. Le premier niveau d'analyse concerne la *dénotation*, la simple reconnaissance de ce qui est représenté. A ce stade, peuvent se poser des difficultés de décodage et des difficultés en lien avec les différences culturelles de chacun. Le deuxième niveau est la *connotation*, la lecture interprétative de l'image. A ce niveau, l'accès au sens peut poser des difficultés chez certains élèves.

DEUXIEME PARTIE : Les fondements théoriques

Nous avons tous appris un nombre impressionnant de savoirs historiques à l'école. Mais nous pouvons nous demander ce qu'il reste de ces connaissances des années plus tard. Inversement, pour les savoirs mémorisés, nous pouvons nous interroger sur les raisons pour lesquelles ils sont restés en mémoire.

Les enseignants veulent faire acquérir de nombreuses connaissances aux élèves. Mais bien souvent, celui qui travaille le plus dans la classe est le maître et non les élèves. Les professeurs souhaitent faire progresser les élèves et leur faire construire des savoirs. Néanmoins, ils ne savent pas comment s'y prendre. Les enseignants constatent que les leçons semblent comprises sur le coup par les élèves, mais qu'ils ne parviennent pas à réinvestir ce qui a été appris.

Les cours d'histoire, enseignés de façon magistrale ou classique (thème donné – étude de documents – leçon), génèrent chez la plupart des élèves passivité et ennui. Les éléments étudiés ainsi ne restent pas en mémoire. L'alternative à cela peut être la démarche socio-constructiviste des savoirs dans laquelle les élèves cherchent et apprennent en cherchant ; ils deviennent acteurs de leurs apprentissages. Le fait de rechercher la compréhension de faits historiques permet alors de mémoriser naturellement les savoirs. Entre alors en jeu la mémoire épisodique : l'individu se voit en tant qu'acteur des événements mémorisés. Il mémorise alors non seulement un événement qu'il a vécu, mais tout le contexte particulier de cet événement.

1) La construction des savoirs

Le discours tenu par les enseignants concernant les savoirs non mémorisés en histoire est souvent dû à un manque de motivation. C'est également la première hypothèse à laquelle j'avais pensé.

Gérard de Vecchi se demande : « Et si la motivation n'était que le résultat de quelque chose de plus profond : la prise en compte du sens ?⁷ ». En effet, les activités proposées aux élèves sont souvent dénuées de sens pour eux. Il est alors nécessaire d'en donner dans les activités proposées. L'enseignant peut déterminer le sujet à traiter au départ mais doit s'interroger sur la place de l'apprenant dans les autres étapes : celui-ci pourrait définir les objectifs avec lui en passant par une prise de conscience de ses intérêts ; les élèves pourraient trouver une démarche à suivre sans que celle-ci ne soit pas imposée par le professeur ou déterminer les activités par rapport au problème posé. L'élève doit être placé dans des situations qui l'interpellent, qui lui pose problème. L'attitude du maître et les situations qu'ils proposent sont très importantes.

Selon A. Dalongeville, les élèves « n'apprennent vraiment que les savoirs qu'ils construisent⁸ ». Cette construction du savoir passe par une remise en question de leurs représentations et par une reconstruction permettant de créer le nouveau savoir.

Pour Gérard de Vecchi, le « vrai travail de construction n'a pu être réalisé que par chacun d'entre nous ». Il compare les savoirs aux aliments : « personne ne peut manger à notre

7. DE VECCHI Gérard, CAMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Hachette Education, 2004, page 59.

8. DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, De Boeck, 2010, page 22.

place ; on peut simplement nous préparer des mets, nous inciter (ou nous obliger !) à nous nourrir, mais il est impossible d'avalier et de digérer pour nous ⁹». Seul l'élève est capable de construire son propre savoir. Il appartient au maître de lui en donner les moyens.

Il y a une cinquantaine d'années, un bon enseignement était considéré lié aux qualités de l'enseignant. Jacques Carbonnel ¹⁰ a montré qu'aujourd'hui, il ne suffit pas d'enseigner, il faut que l'apprenant soit acteur de ses apprentissages et ce sont les activités de construction des savoirs, par la remise en question des pré-conceptions, qui doivent être privilégiées dans les tâches scolaires.

Mais il n'est pas évident que les élèves acceptent volontiers la remise en cause de leurs représentations mentales. Cela oblige l'élève à entrer en conflit avec lui-même. Les représentations mentales des élèves sont des points d'appui pour l'enseignant qui peut alors mettre en place des activités adaptées.

a) L'émergence des représentations mentales

« Tout individu, enfant ou adulte, appréhende le monde non pas directement mais à travers une grille d'analyse correspondant à un ensemble de modèles explicatifs qui lui permettent de donner du sens à tout ce qui l'entoure ¹¹. » Ce sont ces modèles explicatifs que l'on appelle *représentations mentales*. Pour Monique Lafont, la représentation serait pour chaque individu « son réel, sa manière de penser le monde (...) à un moment donné de l'histoire ». Pour Michel Develay, la représentation que nous avons du monde ne constitue pas qu'une vision partielle du réel c'est-à-dire son rapport au monde au moment présent. Pour lui, « la représentation inscrit le sujet qui l'exprime dans son rapport d'objectivité au monde ¹²».

Construire un savoir, c'est s'engager sur un chemin qui mènera vers un lieu ignoré. Cette démarche est à la base de toute construction des savoirs. On part de ce que l'on sait pour aller plus loin en passant par des ruptures successives et en ajustant les nouveaux apports à nos conceptions initiales.

9. DE VECCHI Gérard, CAMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Hachette Education, 2004.

10. Jacques Carbonnel, « Différencier la pédagogie », *Cahiers pédagogiques n°312 Les représentations mentales*, mars 1993.

11. LAFONT Monique, « Un grand chantier », *Cahiers pédagogiques n°312 Les représentations mentales*, mars 1993, page 8.

12. Michel Develay, « les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer », *Cahiers pédagogiques n°312 Les représentations mentales*, mars 1993, page 9.

Les conceptions erronées sont particulièrement tenaces. Il est important de les prendre en compte car elles constituent le point de départ à partir duquel le savoir va se construire. Le maître peut placer les élèves dans une situation où leur savoir ne peut pas fonctionner et où ils seront amenés à vivre une rupture. Ils se réfèreront alors à d'autres modèles et construiront progressivement un nouveau savoir.

Les enseignants prennent rarement en compte les idées préalables des élèves. Ils considèrent que les informations qu'ils apportent lors du cours sont imprégnées directement. Ils sont généralement persuadés que les élèves ont compris le concept étudié, mais constatent après quelques jours ou quelques semaines, qu'ils n'ont pas compris et retenu la notion. Leurs idées initiales ont refait surface car elles sont inscrites durablement chez eux. La résistance de ces représentations gêne les savoirs historiques. D'après Alain Dalongeville, il existe six facteurs pouvant engendrer chez les élèves des conceptions préalables en histoire : la vie familiale qui induit souvent des sentiments d'appartenance à une communauté définie ; les Etats et les pouvoirs politiques ; les médias ; l'individu lui-même qui a spontanément une vision déformée des phénomènes qui se produisent à l'échelle de la société ; la tendance à l'anachronisme, le fait que l'individu saisisse le temps historique à l'échelle de son temps personnel ; les mots qui peuvent donner lieu à des confusions.

Pour que ces représentations soient définitivement abandonnées, le professeur doit mettre en place des démarches pédagogiques spécifiques.

La prise en compte des représentations des élèves par l'enseignant implique une pédagogie centrée sur l'apprenant et qui implique chez l'enseignant un changement de culture qui peut paraître pour certains difficile.

Les échanges entre élèves concernant leurs représentations peuvent être déstabilisants pour l'enseignant et celui-ci peut considérer que ce moment est peu producteur de savoirs immédiats.

Il existe différentes techniques, décrites par Alain Dalongeville, permettant de mettre en évidence les représentations mentales des élèves, de les confronter à d'autres et ainsi de créer l'envie d'en savoir plus.

La *fresque* est un moyen très rapide « d'obtenir une vue d'ensemble des représentations préexistantes d'un événement ¹³ ». L'enseignant indique le thème traité au tableau puis les élèves évoquent un mot ou une expression en rapport avec le thème selon eux. Le professeur

note tous les mots des élèves. Cet ensemble forme ainsi la « fresque ». Cette technique est ainsi l'occasion de repérer les confusions et les erreurs qui pourront être traitées par la suite.

Les *définitions spontanées* sont des moyens utilisés par l'enseignant lorsque celui-ci considère que le concept étudié est complexe et que les représentations des élèves sont erronées. Les élèves écrivent une définition de la notion étudiée en individuel. L'enseignant lit ensuite à haute voix les définitions proposées de manière à susciter le questionnement et l'intérêt des élèves. A la fin du thème ou de la notion étudiée, les élèves tenteront d'améliorer leur définition. Le professeur lira à nouveau les définitions et fera apparaître les éléments essentiels de celle-ci.

b) Le conflit cognitif et socio-cognitif

Le *conflit cognitif* est la remise en question des représentations préexistantes d'attitudes, de concepts et de savoir-faire.

Le *conflit socio-cognitif* est l'interaction cognitive entre des élèves ayant des conceptions différentes des savoirs permettant de remettre en cause leurs représentations initiales.

Doise et Mugny ¹⁴, chercheurs en psychologie sociale, ont montré dans leurs expériences que le rapport à l'autre pouvait intervenir dans les progrès cognitifs. La représentation initiale de l'enfant qui se voit contestée par l'avis d'un pair paraît plus efficace que le conflit produit par l'élève lui-même. L'élève apprend en se confrontant aux autres. Cela montre que les discussions et débats entre élèves favorisent les progrès cognitifs.

➔ Les situations problèmes

On appelle en didactique « *situation-problème* » une situation pouvant remettre en cause les représentations mentales des élèves et les amener à modifier leur organisation mentale.

Pour les mathématiciens, une situation-problème doit avoir les caractéristiques suivantes¹⁵ :

- C'est un problème auquel les élèves n'ont pas les connaissances suffisantes pour pouvoir le résoudre immédiatement.
- L'énoncé doit être compréhensible et les élèves ont la possibilité d'envisager la forme de la réponse.

14. DOISE, W. et MUGNY, G., *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981, in DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, De Boeck, 2010, p 166-167.

15. ARSAC, G., GERMAIN, G. et MANTE, M., *Problème ouvert et situation-problème*, IREM de Lyon, Villeurbanne, 1988, in DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, De Boeck, 2010.

- Les élèves doivent pouvoir être capable de mesurer si la solution trouvée est correcte ou non.
- La connaissance que les élèves doivent acquérir doit précisément être celle qui permet aux élèves de résoudre le problème.

La situation-problème est une démarche didactique d'apprentissage. Son objectif est que les élèves prennent conscience de l'insuffisance de leurs représentations mentales et qu'il leur est alors nécessaire de créer de nouveaux savoirs.

La situation-problème doit être une source de questionnement. Elle doit selon Philippe Meirieu « créer l'énigme ¹⁶ » : la situation proposée créera chez l'élève un étonnement qui permettra d'entraîner l'élève dans la remise en cause de ses représentations.

Pour construire ce type de situation didactique, l'enseignant doit s'interroger sur son objectif pédagogique, sur les tâches proposées aux élèves leur permettant de s'approprier les savoirs, sur les documents distribués et les consignes données.

Apprendre nécessite le changement ; l'élève doit être confronté à des situations l'empêchant d'utiliser ses conceptions erronées. Il devra déconstruire ce qu'il sait et construire progressivement un autre savoir.

Pour la mise en place de situation-problème, le maître proposera des situations obligeant les élèves à mobiliser leurs conceptions erronées, ce qui donnera du sens aux apprentissages. Il pourra utiliser tout ce qui permet de créer un conflit cognitif chez l'élève.

➔ Le travail de groupes

Pour mettre en œuvre le conflit socio-cognitif, la démarche qui paraît le plus adapté semble être le travail en groupe.

Le *travail de groupes* est un moment d'apprentissage pendant lequel les élèves travaillent ensemble, en groupes, pour réaliser une tâche commune sans que le maître intervienne directement.

Ce dispositif didactique favorise les échanges et la confrontation entre élèves. Il crée un conflit socio-cognitif et ainsi la construction des savoirs. L'élève constate que les autres ont des avis différents du sien ce qui l'amène à un effort de décentration et à un questionnement

sur ses propres conceptions. De plus, il permet de développer des compétences sociales et civiques.

Malgré ces intérêts pédagogiques, peu d'enseignants mettent en place ce type d'organisation dans la classe car ils considèrent généralement qu'il est difficile à mener.

Pour que ces situations de travail soient efficaces, il existe un certain nombre de conditions :

- La situation proposée aux élèves doit permettre aux élèves de revoir leurs idées préalables.
- Elle doit permettre la remise en cause des pré-conceptions de tous les élèves.
- Il faut modifier la constitution des groupes régulièrement pour éviter qu'un élève ne se rallie à l'idée d'un autre sous prétexte qu'il est considéré comme « bon élève ». Il n'y aurait alors pas de conflit socio-cognitif.

Dans tout travail de groupe, il arrive souvent que certains élèves ne se mettent pas véritablement au travail et laissent les autres accomplir la tâche scolaire. Un moyen pour l'enseignant d'éviter cette dérive est que ce travail débouche sur la production d'un objet communicable. Chaque membre du groupe doit se sentir responsable du travail collectif. Il est également possible de faire désigner au sein du groupe des fonctions : un élève est le rapporteur, un autre l'intermédiaire avec le professeur, un autre le secrétaire, etc.

2) La capacité de décentration

Une pré-conception fréquente chez les élèves et qui fait obstacle au savoir historique est la tendance à l'anachronisme : ils projettent sur les siècles passés les institutions, règles juridiques et pratiques d'aujourd'hui, et attribuent aux personnages du passé des façons d'être et de penser de leur époque.

Pour remettre en cause cette façon de penser, il est possible de mettre les élèves en situation de décentration volontaire lors d'activités telles que les documents imaginaires ou les jeux de rôles dans lesquelles il s'agit à l'oral ou à l'écrit d'adopter le point de vue de personnage historique.

a) Les documents imaginaires

Ce type d'activité rend les élèves en imagination acteurs de l'histoire en leur demandant de rédiger un document s'adressant à un destinataire imaginaire également.

L'enseignant donne des consignes concernant le contexte, l'identité des auteurs et des destinataires, l'objectif du document à rédiger, de manière à mettre les élèves en situation-problème. Le maître doit veiller à ne pas donner trop de contraintes, qui pourraient limiter l'imagination.

Pour réussir ce type de tâche visant à produire un document imaginaire avec un certain nombre d'éléments imposés, les élèves doivent faire l'effort de se décentrer. Eu égard aux difficultés des élèves dans le domaine conceptuel, ce type d'activité permet de travailler l'abstraction. En effet, les élèves de Segpa ne se représentent pas le but à atteindre, ils n'anticipent pas, ne mettent pas en place les liens de causalité et ne situent pas dans le temps. Ce type de tâche a également l'avantage de mettre mentalement les élèves en situations d'acteurs de l'histoire et non pas de spectateurs.

Pour réaliser cette activité, les élèves doivent réunir un ensemble d'informations sur l'époque travaillée. Même si l'enseignant fournit une partie des documents et des informations, les élèves sont demandeurs car ils en ont besoin pour réaliser l'exercice. Dès lors, on s'éloigne de la pédagogie dite transmissive.

De plus, les élèves adoptent une façon d'être de penser différente de la leur. « Il y a la contrainte de reconstruire une logique de pensée et d'action qui est celle d'un acteur de l'histoire et qui, du même coup, fait apparaître celle que l'élève a spontanément comme relative. Non seulement un tel exercice vient contrecarrer la tendance spontanée à l'anachronisme, mais elle contribue à donner une figure concrète à la profondeur du temps historique en rendant sensible à l'élève la distance historique.¹⁷ ».

b) Les jeux de rôle

Dans ce type d'activité, les élèves « jouent » le rôle d'acteurs de l'histoire, ils le font exister. Pour jouer de manière expressive, la parole et les mouvements entrent en jeu. L'élève exprime les idées et sentiments des personnages. Dans un souci de réalisme, les personnages peuvent porter des costumes, qui peuvent être confectionnés par les élèves.

L'élève se met en scène. Apparaît alors son rapport au concept étudié, son rapport aux autres et à lui-même. Il ne s'agit pas de se contenter de jouer mais de confronter les interprétations des élèves car leurs interprétations sont forcément incomplètes et peuvent être explicitées par des faits historiques.

Lors de ce type d'activités, la théâtralisation de scènes ou romans historiques peut favoriser les apprentissages dans le sens où les élèves, qu'ils soient acteurs ou spectateurs, enregistrent des informations, éprouvent des émotions. Elles laissent des traces dans les mémoires des élèves. Selon A. Dalongeville, « la valeur éducative d'activités à caractère ludique à forte charge émotive a été prouvée depuis un demi-siècle en Grande-Bretagne au travers de l'utilisation, très répandue dans les écoles, du « drama », un outil pédagogique reposant sur le postulat que l'on apprend à travers ses émotions ¹⁸.

L'enseignant peut penser que les jeux de rôle peuvent être difficiles à mettre en place avec des adolescents car ils émettent des réticences face aux activités les obligeant à s'extérioriser. Mais il est important d'essayer en raison du bénéfice en matière d'apprentissage.

Il est souhaitable que chaque élève participe, qu'il ait l'occasion de jouer au moins une fois le rôle d'un personnage historique.

Nous pouvons conclure cette partie en reprenant les propos de Michel Huber : « Diversifier et affiner les mises en situations qui permettent de confronter les apprenants aux sources historiques pour en faire des protagonistes du passé afin de mettre en mouvement images mentales et représentations ¹⁹».

TROISIEME PARTIE : Pratique de classe et analyse

Pour Gérard de Vecchi, il faut faire en sorte que « l'élève ne reste plus cantonné dans un apprentissage plus mémorisé que construit ²⁰ ». Pour reprendre ses propos, l'élève doit être un « détective du passé », « un chercheur, un vrai ». L'élève est au cœur des apprentissages. L'enseignant doit mettre en place des situations didactiques permettant la construction des savoirs par l'élève.

Pour mettre en place ce type de séance, j'ai tout d'abord recherché à faire émerger les conceptions préalables des élèves pour mettre ensuite en place des situations-problèmes.

18. DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, De Boeck, 2010, page 201.

19-20. HUBER Michel, DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire autrement, Devenir les héros des événements du passé*, Chronique sociale, 2002.

1) Situations favorisant la construction des savoirs

a) Un exemple d'émergence des représentations mentales

En début d'année scolaire, pour la préparation des séances d'histoire, je choisissais les documents à étudier en fonction du thème à aborder dans les programmes. Lors des séances je répartissais généralement les élèves en groupe en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers. Parfois, les groupes avaient les mêmes documents avec des questions différentes ou moindres ; à d'autres moments, il arrivait que chaque groupe ait des documents différents, abordant différents points essentiels d'un même thème. Des adaptations étaient proposées en fonction des besoins des élèves.

Comme critère de pertinence pour le choix des documents, je me fondais sur les présumées représentations mentales des élèves, celles que j'imaginai qu'ils détenaient, sans jamais y faire référence avec eux. A aucun moment, je ne les interrogeais clairement sur leurs représentations.

Au cours de l'année, après discussions avec mes pairs et lectures de divers ouvrages, l'émergence des conceptions initiales des élèves pour la préparation des séances s'est avérée évidente. En effet, partir des représentations des élèves me permettrait de choisir les documents les plus appropriés pour répondre à leurs attentes ; le fait d'évoquer les conceptions de chacun, de les confronter, permettra de créer l'envie des élèves d'en savoir plus. Un changement de démarche de ma part est alors apparu nécessaire.

J'ai choisi d'utiliser les techniques proposées par A. Dalongeville décrites ci-dessus (p.10), la fresque et les définitions spontanées, car elles permettent de connaître rapidement les pré-conceptions des élèves sur un sujet donné.

Pour étayer mon propos, je décris un exemple d'activité effectué en classe : un procédé mélangeant les techniques de la fresque et de la définition spontanée, sur le thème de Jeanne d'Arc. Voici le déroulement de la séance telle qu'elle a été menée.

J'indique au tableau « Jeanne d'Arc ». Je distribue aux élèves une feuille de papier et leur précise que je les ramasserai ensuite. Je leur donne la consigne suivante : « Sur cette feuille, écrivez en une ou deux lignes ce que vous savez de Jeanne d'Arc ». Après quelques minutes, je ramasse les feuilles puis lis à haute voix les phrases proposées (sans nommer le prénom des élèves) de façon à créer l'intérêt des élèves. Je note également tous les éléments au tableau pour en garder une trace.

Lors de ce moment, j'ai constaté le peu de représentations qu'avaient les élèves sur ce personnage historique. Dès l'énoncé de la consigne, plusieurs d'entre eux m'énonçaient oralement qu'ils n'avaient jamais entendu parler de Jeanne d'Arc. Sur les feuilles de papier, quelques élèves donnent des informations exactes sur le personnage. Nicolas et James notent que c'est « une femme du Moyen Age », Jayson la qualifie de « chevalière extraordinaire » et Jordan écrit qu' « elle est morte brûlée vive ». Cinq élèves n'ont rien écrit ou affirment qu'ils n'ont jamais entendu parler de ce personnage. D'autres essaient de déduire de son nom des informations : « c'est une femme », « elle tire des arcs et des flèches ».

Je constate que les représentations afférentes à Jeanne d'Arc sont très pauvres. Aucun élève n'a évoqué les Anglais, et un seul sait qu'elle a été brûlée. Des écrits d'élèves sont présentés en annexe 4.

Cette activité est un moyen me permettant de repérer les confusions qui devront être traitées lors de la séquence. Sullyvan écrit qu'elle est « un personnage de comédie », Logan « un peintre ». Cette phase permet également de situer le travail à mener sur le thème de la construction du royaume de France. Les documents à proposer aux élèves devront donner les informations importantes concernant le personnage.

b) Mise en place de situations-problèmes en histoire

L'organisation des situations-problèmes en histoire dans ma classe s'organise de la façon suivante à chaque séance : émergence des représentations des élèves, travail de groupe, présentation et confrontation du travail des groupes. Cette dernière étape permet de créer des contradictions chez les élèves qui sont alors censés revoir leurs représentations, avoir un début de questionnement qui sera un moteur dans la lecture des documents.

L'organisation de mon cours n'a pas toujours respecté ces différentes étapes (*c.f séance sur le château fort*) ; après plusieurs expériences, c'est désormais celle que j'ai retenue.

Pour mettre en place une situation-problème en classe, le professeur adopte une posture d' « animateur » qui se décline en plusieurs moments.

Il faut tout d'abord mettre les élèves en situation de recherche. Les hypothèses qu'émettent les élèves sont parfois inattendues et c'est à l'enseignant de prévoir un certain nombre de possibles afin de ne pas être pris au dépourvu, même si le champ des possibles ne peut jamais être totalement couvert par le professeur. Il est possible dans ce cas qu'il cherche avec les

élèves, en même temps qu'eux et rompre l'idée que l'enseignant sait tout ; il fait comme les élèves, il cherche pour savoir.

Durant cette phase, l'enseignant est en recherche permanente : non pas sur les contenus mais sur la façon dont les élèves cherchent. Il observe leurs hypothèses et leurs stratégies.

Son rôle lorsque les élèves sont en groupe est de relancer la discussion si le besoin s'en fait sentir au bout d'un moment. Il passe et écoute les groupes et centre son attention sur les discussions des élèves pour affiner son analyse concernant leurs représentations. Ce temps lui permet aussi d'évaluer le décalage qui existe entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il se passe lors du travail de groupe.

Il est nécessaire d'instituer un moment oral collectif et si besoin de formaliser par écrit les réflexions engagées car ce sont des moyens de conceptualiser. Cette production écrite peut être un matériau pour l'évaluation de ce qui a été travaillé en classe lors de la situation-problème.

➔ Exemple de situation-problème sur les châteaux-forts

Cette séance a été réalisée en novembre 2014. L'objectif était de comprendre pourquoi les paysans construisaient des châteaux forts. Décrire et expliquer la société au Moyen Age (fief, contrat mutuel) et dégager des informations d'un document étaient les compétences visées. La fiche de préparation de la séance se trouve en annexe 5.

Concernant le déroulement, avant de commencer la situation-problème en tant que telle, les élèves ont été répartis par groupe. Chaque groupe représentait une partie de la société de l'époque étudiée : paysans, chevaliers ou seigneurs. Pour connaître leur groupe d'appartenance, des documents leur donnaient les informations nécessaires (voir annexe 6).

Après lecture des documents, les élèves devaient faire deviner aux autres groupes le groupe auquel ils appartenaient sous formes diverses : jeu de rôle, texte ou mime. Cette phase sera détaillée dans la partie suivante consacrée aux présentations d'activités développant les capacités d'abstraction (page 23).

J'ai ensuite exposé de manière théâtralisée, l'évènement déclencheur de la situation-problème : « Attention, des Barbares arrivent ! Ils détruisent et brûlent tout sur leur passage ! Vous vous réunissez dans votre groupe et cherchez une solution pour échapper à ce danger ». Après une quinzaine de minutes, chaque groupe devait présenter sa ou ses solutions.

Analyse à priori

La composition des groupes est fonction des besoins éducatifs des élèves. En terme d'adaptation, je m'assure que Léa, Marine et Jordan qui ont un besoin d'attention fonctionnel aient bien écouté la consigne et qu'ils la reformulent. Nina, qui a un besoin d'appartenance au groupe, fait partie du groupe de Nicolas, pour qu'un tutorat s'instaure. Pour Melwin, Corentin et Sullivan, qui ont un besoin de mémorisation, je m'assure qu'ils aient bien retenu et compris la consigne. Les élèves sont répartis dans les groupes de façon homogène.

Lors de la préparation de cette séance, je considérais que pour les élèves, la construction des châteaux était faite à l'instigation des seigneurs, et qu'ils méconnaissaient les rapports sociaux qui existaient à l'époque entre les différentes parties de la société qui en étaient en fait à l'origine. Je pensais qu'ils ignoraient que le château était en fait la manifestation de contrats mutuels de protection et d'entraide passés entre les hommes de l'époque.

J'imaginai alors que les élèves auraient des solutions irréalistes qui ne prendraient pas en compte les besoins de l'époque tels le maintien des champs en culture pour les paysans ou la nourriture pour les seigneurs.

Cette situation-problème permettrait de comprendre l'entraide de l'époque qu'un cours « classique » d'histoire ne pourrait pas faire émerger puisque les contrats mutuels auraient pu être perçus chez les élèves comme naturels, alors qu'ils ne l'ont certainement pas été.

Analyse à posteriori

Les élèves se sont lancés dans la tâche et ont de suite cherché à trouver des solutions. Pendant ces temps d'échange, je circulais dans les groupes pour évaluer les stratégies inventées par les élèves. Puis, je relançais la discussion lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Pour le premier groupe de paysans, les solutions à apporter n'ont pas été immédiates. Marine a proposé à ses camarades de « les frapper à coup de blés et de pioches » mais Valentin V. lui a dit : « ça ne sert à rien, on ne sait pas se battre ». Pour les autres, les réponses apportées ont été rapides et exposées lors de la mise en commun : Kasey, dans l'autre groupe des paysans, a dit : « On se réfugie dans le château et les chevaliers nous protègent » ; chez les chevaliers, Nicolas et ses camarades ont souhaité « combattre les Barbares » ; les seigneurs, Valentin L. et les autres membres de son groupe ont voulu « se réfugier dans le château et les chevaliers nous protègent ». Des productions d'élèves sont présentées en annexe 7.

Pour tous les élèves, il n'y avait pas de doute sur les liens qui existaient entre seigneurs, paysans et chevaliers. Pour eux, le château était bien le lieu de refuge en cas d'attaque.

J'ai été déstabilisée par la réussite trop aisée des élèves ; les élèves n'ont pas eu de difficultés, de questionnements. Ils n'avaient pas de réel obstacle à surmonter.

Je me suis alors interrogée sur la pertinence de cette situation. Pourquoi les élèves n'ont-ils pas eu de doutes quant à la solution historique à apporter au problème ? En réalité, après réflexion, cette situation-problème n'en était pas réellement une ; j'ai alors compris que la notion avait déjà été acquise antérieurement. Cette situation n'était donc pas pertinente. Elle ne remplissait pas toutes les caractéristiques que doit avoir une situation-problème (présentées page 11) pour en être véritablement une : ce doit être un problème auquel les élèves n'ont pas les connaissances suffisantes pour pouvoir le résoudre immédiatement. Or, je ne m'étais pas assurée au préalable qu'ils les avaient, notamment en faisant émerger leurs représentations mentales. C'est pourquoi désormais, la prise en compte des représentations initiales des élèves fait partie intégrante du déroulement de mes séances en histoire.

➔ Exemple de situation problème : Jeanne d'Arc

Cette séance a été effectuée en mars 2015. L'objectif était de comprendre la construction du royaume de France par l'étude d'un personnage historique, Jeanne d'Arc. En terme de compétence, il s'agissait de comprendre l'émergence de l'Etat qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine et sacrée à travers l'exemple d'un personnage significatif.

Concernant le déroulement, les élèves ont d'abord reçu individuellement des documents leur permettant de faire connaissance avec le personnage. Je leur ai précisé oralement que ces documents leur apprendraient qu'elle a été faite prisonnière puis jugée et qu'ils devraient plus tard, à partir de ces documents et d'autres, préparer son procès.

Ensuite, après plusieurs minutes de lecture et étude des documents de manière individuelle, la classe a été divisée en quatre groupes, chacun représentant des personnages de l'époque : les Bourguignons, les Armagnacs, les Anglais et l'Eglise. (Cette partie de la séance sera également reprise dans la partie du mémoire consacrée aux situations favorisant la décentration des élèves, p.25.) Chaque groupe devait étudier les documents et défendre les intérêts qu'il représentait. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Au cours du procès, vous devrez dire si Jeanne d'Arc est coupable et de quoi vous l'accusez ».

Une durée de vingt minutes était accordée aux élèves afin de répondre à la consigne. Une fois le travail de préparation terminée, le « procès » pouvait commencer. Chaque groupe a pris la parole.

Puis, chaque groupe a rédigé les actes d'accusation à l'encontre de Jeanne d'Arc. Pour finir, une synthèse collective a été réalisée avec l'ensemble de la classe. La fiche de préparation de cette séance se trouve en annexe 8.

Analyse à priori

Proposer des documents leur permettant de découvrir le personnage dans un premier temps était selon moi une étape nécessaire eu égard au peu de représentations sur Jeanne d'Arc.

Pour l'organisation des groupes dans la phase suivante, j'ai chaque fois réparti les élèves en fonction de leur besoins éducatifs particuliers :

- Melwin, Corentin, Sullyvan, Carolyne et Léa ont besoin d'un rythme d'apprentissage adapté et d'aides spécifiques en lecture. Ils ont la plupart du temps un nombre moindre de documents, souvent moins complexes que les documents des autres groupes. J'apporte mon aide pour la compréhension lors de la lecture des documents.
- Nina a un besoin de reconnaissance par les autres élèves, est très en retrait et peu active lors du travail de groupe. Léo et Valentin V., présents dans son groupe, jouaient un rôle de tuteur.
- Kasey a besoin de canaliser son énergie ; c'est pourquoi il faisait partie d'un petit groupe d'élèves, avec lesquels il est en bonne condition pour se mettre au travail.

Les groupes sont de niveaux homogènes, de façon à ce que chacun des élèves travaille et qu'ils ne se rangent pas à l'avis du « plus fort », comme expliqué dans la deuxième partie du mémoire.

Cette situation tentait de développer l'esprit critique des élèves ; ne pas se cantonner à la vision classique donnée sur le personnage mais bien essayer d'aller au-delà et de comprendre ce qu'il s'est passé à l'époque.

Analyse à posteriori

Pour tous les groupes, la consigne, qui était une situation un peu inhabituelle pour les élèves, a dû être précisée. A plusieurs reprises, j'ai dû relancer les élèves et leur redire le groupe auquel ils appartenaient. « Vous êtes les Anglais, pourquoi voulez-vous que Jeanne d'Arc soit condamnée ? ». Les idées principales étaient présentes dans chaque groupe. Mon rôle était de les aider en prenant garde aux incompréhensions et en resituant chaque fois leur intérêt dans ce procès.

Pour la rédaction des actes d'accusation, certains élèves avaient des difficultés à se lancer alors qu'ils avaient des arguments (Léa, Corentin) ; je devais alors les soutenir tout en gardant mon rôle d'animateur. D'autres écrivaient de nombreuses lignes (Jayson, Lorie), pensant satisfaire le professeur ; ma mission était alors de leur réexpliquer la consigne. Des productions d'élèves sont rassemblées en annexe 9.

Lors de cette phase de recherche de groupe, tous les élèves étaient en action, impliqués dans la tâche.

Lors du procès, chaque groupe s'est exprimé et tous les arguments des élèves étaient recevables. En annexe 10, des photographies de la classe ont été prises lors du « procès ».

La phase de synthèse collective permettait de décontextualiser et de comprendre à partir de l'étude de ce personnage historique que la construction du royaume de France a été laborieuse. Ces propos n'ont pas émané des élèves, encore figés sur l'étude du personnage. Néanmoins, cette étape de décontextualisation est nécessaire pour généraliser, conceptualiser et s'appropriier le nouveau savoir. Pour Alexandre Ploye, « Une situation didactique en histoire décontextualisée a pour principal défaut de ne pas mettre en place entre les savoirs historiques traités et la temporalité des élèves (celle-ci pouvant être marquée par un rapport à l'unique temps présent) des synchroniseurs capables d'unir, ne serait-ce que sur le temps très court de la séance, le temps de l'histoire et le temps privé de chacun des élèves ²¹. » Or, les élèves de SEGPA sont pour la plupart en « mal de temps ».

Dans chacun des exemples proposés, pour susciter l'intérêt de tous, un objet communicable devait être créé pour que les élèves se mettent véritablement au travail.

Dans la situation des châteaux-forts, chaque groupe devait présenter par écrit puis oralement la solution qu'ils proposaient pour échapper aux Barbares ; dans celle sur Jeanne d'Arc, chaque groupe devait rédiger les accusations portées sur Jeanne d'Arc qui devaient être lues à son procès. Ainsi, chacun se sentait responsable du travail du groupe.

De même, des fonctions étaient désignées dans chaque groupe. Avant chaque séance et mise en place de ce mode d'organisation, j'ai pour habitude de demander aux élèves de rappeler quelles sont les règles du travail de groupe : Marine dit que pour noter quelque chose « il faut se mettre d'accord tous ensemble » et James rappelle qu' « il faut se répartir les rôles : un qui copie, un autre qui va demander des informations au professeur, etc. ». Ainsi, chacun a un rôle et s'implique dans la tâche.

2) Situations stimulant l'abstraction

Des activités telles que les jeux de rôle ou les documents imaginaires permettent de mettre les élèves en situation de décentration volontaire. Pour A. Dalongeville, ces exercices contribuent « à donner une figure concrète à la profondeur du temps historique en rendant sensible à l'élève la distance historique ²² ».

Pour étayer ce propos, je reviens sur la situation précédente concernant les châteaux forts (présentée p.18 et annexe 6). Avant d'entrer dans la situation-problème en tant que telle, les élèves étaient répartis par groupe, chacun représentant une catégorie de la société au Moyen Age. Je ne leur énonçais pas leur groupe d'appartenance ; c'était à eux de le découvrir à partir des documents distribués. Après étude des documents, ils avaient pour mission de faire deviner aux autres groupes celui auquel ils appartenaient sous formes diverses : jeu de rôle, texte ou mime.

La répartition des tâches et des groupes était fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves :

- Jayson, Kasey, Marine et Valentin V, élèves en réussite en lecture et compréhension de documents, faisaient partie du groupe des *paysans*. Ils avaient deux documents à étudier : une enluminure représentant les travaux des paysans, et un texte d'époque sur les charges reposant sur eux. Ce groupe devait produire un texte pour faire comprendre aux autres à quelle partie de la société ils appartenaient. L'objectif était de produire un texte compréhensible de plusieurs lignes, reprenant tous les éléments présents dans les documents : la vie difficile dans les champs, les redevances et les corvées dues au seigneur.
- Nicolas, Melwin et Sullyvan formaient un groupe de *seigneurs*. Une enluminure, *les très riches heures du duc de Berry*, était le document unique à étudier. Ils devaient présenter leur groupe également en quelques lignes. L'objectif était pour ces élèves qui ont des difficultés de compréhension et de production d'écrit, d'écrire quelques lignes reprenant l'information essentielle du document.
- James, Logan et Valentin L., avaient également le même document mais devaient faire deviner leur groupe d'appartenance sous forme théâtrale. Tous les trois ont des compétences en expression orale et je tenais à ce qu'ils les exploitent. Je souhaitais également que Logan, qui a des difficultés d'élocution, travaille le langage oral et l'estime de soi.

- Léa, Nina, Jordan et Léo représentaient des *chevaliers*. Le document à étudier était une enluminure représentant un tournoi. Ils devaient mimer une situation pour faire deviner leur groupe. Pour ces élèves, qui ont chacun un réel besoin de motivation, un document iconographique était à étudier, pour ne pas diminuer leur intérêt pour la tâche par l'étude de plusieurs documents. Le mime me paraissait une activité dans laquelle Jordan pouvait s'impliquer et se mettre au travail sans demander un effort trop important de préparation.

Après quinze minutes de préparation, vint la restitution des productions finales :

- Le groupe des *seigneurs*, présentant une petite saynète, pouvait donner libre cours à leur imagination ; la mise en scène était non orientée. Pour préparer leur mise en scène, ils ont écrit dans un premier temps, tous les mots faisant référence selon eux aux seigneurs. Ils ont par exemple écrit « faire la fête », et « bouffon ». Ils ont dans un second temps schématisé leur mise en scène et écrit les rôles de chacun. Le travail de préparation était sérieux et organisé ; la répartition des tâches de chacun était bien définie.

Lors de la représentation, Valentin L. et Logan représentaient des seigneurs à table, mangeant et de discutant des récoltes des paysans travaillant sur leurs terres ; James, lui, avait le rôle d'un bouffon. Il entra sur scène en réalisant une roulade puis fit des farces aux seigneurs.

Les autres groupes trouvèrent de suite le groupe d'appartenance. La présence du bouffon s'explique par la mise en réseau des textes travaillés en français.

- Pour le groupe de Nicolas, Melwin et Sullyvan, également seigneurs, le texte élaboré a fait débat : « *On* vit dans un château. *Ils* font des fêtes et ils mangent beaucoup de nourriture et *ils* s'amuse beaucoup ». Je note ici la difficulté pour les élèves de se mettre à la place des personnages d'époque. La phrase commence par « On », pronom indiquant que les élèves s'incluent dans le groupe des seigneurs. Les phrases se poursuivent avec l'utilisation de « ils », qui reflètent alors pour les élèves des difficultés à se décentrer. Leur production est visible en [*annexe 11 a*](#).

La classe était alors divisée concernant la réponse : certains considéraient qu'il s'agissait de chevaliers et d'autres de seigneurs. Un débat fut alors lancé entre les élèves. Kasey affirma que « les chevaliers vivent dans les châteaux ». D'autres étaient d'accord avec lui. James répondit « les chevaliers, ils combattent. On nous dit juste dans le texte qu'ils font la fête. Alors, ce sont des seigneurs ». Kasey reconsidéra son

point de vue, trouva les arguments de James convaincants et se rangea à l'avis de James, le reste de la classe également.

- Pour le groupe des *paysans*, Jayson, Kasey, Marine, Valentin V., le texte produit a permis à l'ensemble de la classe de trouver leur groupe d'appartenance. On retrouve dans leur production écrite, une difficulté d'abstraction du même ordre que celle du groupe de Nicolas. « Chaque jour, nous cultivons du blé pour le seigneur. En août, il faut moissonner le blé. Ils nourrissent le seigneur. En octobre, ils paient les impôts ». Au début du texte, ils arrivent à entrer dans la peau des personnages mais ont rapidement des difficultés à se décentrer. Leur écrit est en annexe 11 b).
- Le groupe de Léa, Nina, Léo et Jordan ont représenté leur groupe, des *chevaliers*, en mimant un tournoi, les stylos en guise d'épées. Les autres groupes en ont de suite conclu qu'il s'agissait de chevaliers.

Ce type de situation permet de motiver les élèves, de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Même si une grande partie de la classe s'est montrée investie dans la tâche, je remarque néanmoins que certains élèves ne sont pas entrés dans l'activité. Quelques-uns restaient totalement passifs (Marine, Nina, Léa et Jordan) malgré mes sollicitations. Après m'être assurée qu'il ne s'agissait pas d'un problème de compréhension des consignes, j'ai alors constaté que la motivation de tous était difficile même dans ce type d'activités.

Le rôle de l'enseignant, même s'il est en retrait pendant que les élèves cherchent, est primordial : il observe, sollicite et réoriente le travail des élèves si besoin. Par exemple, un recadrage a été nécessaire lors du travail de groupe des seigneurs présentant la saynète. Je leur ai alors reprécisé leur objectif, et je les ai resitués sur leur groupe d'appartenance.

Il est difficile pour les élèves d'entrer dans la peau de personnage d'époque comme on peut le voir dans les écrits réalisés. Je pense que ce type d'exercice doit être répété pour comprendre la logique de cette démarche d'apprentissage.

Cette démarche a été réutilisée lors du travail sur Jeanne d'Arc. (Cette séance est présentée en annexe 8). Les élèves devaient se mettre dans la peau des personnages d'époque (les Anglais, les Armagnacs, les Bourguignons et l'Eglise) pour rédiger les accusations portées sur Jeanne d'Arc.

Les écrits réalisés par les élèves montrent qu'ils ont réussi à intégrer les idées des personnages de l'époque.

Léa, Corentin, Sullyvan et Melwin, qui lors de la séance sur les châteaux forts avaient eu des difficultés à se décentrer, ont produit un écrit permettant de juger de leur capacité d'abstraction : « Jeanne, nous vous accusons de crimes et d'erreurs. Vous avez invoqué des démons. Vous êtes une sorcière ». Ils utilisent « nous » et s'adressent à Jeanne d'Arc en employant le vouvoiement. Le groupe de Jayson, Kasey et Lorie, représentant les Anglais, ont également réussi à se décentrer : « Jeanne, nous vous accusons d'avoir libéré Orléans et d'avoir fait l'assaut, de nous avoir fait fuir et d'avoir tué nos soldats. Nous voulons vous brûler vive ». Je remarque qu'ils ont bien compris les documents et qu'ils sont bien entrés dans la peau des personnages. Les écrits des groupes se trouvent en annexe 9.

Je constate que l'exercice a été réussi plus aisément pour les élèves, peut être préparés à ce type d'activités puisqu'ils l'avaient déjà vécu précédemment. Lors du travail de préparation, je me suis efforcée dans chaque groupe de leur redemander chaque fois le groupe auquel ils appartenaient : « Vous êtes qui ? Pourquoi voulez-vous condamner Jeanne d'Arc ? ».

3) Bilan

Afin d'estimer l'efficacité de la séance sur Jeanne d'Arc, j'ai choisi de reprendre la technique de la définition spontanée : j'ai à nouveau demandé aux élèves d'écrire sur une feuille de papier, ce qu'ils savaient de Jeanne d'Arc (annexe 12).

Plus de la moitié des élèves (neuf d'entre eux au total) ont écrit des éléments exacts. James a écrit qu'« Il y avait une bataille contre les Anglais. » et Logan qu'« Elle tenait avec les Français. ». Plusieurs élèves ont évoqué son jeune âge et ont parlé de Jeanne d'Arc comme étant une « chevalière » (Corentin, James, Jayson, Nina, Nicolas et Kasey). L'évènement du procès a marqué quelques élèves : « Elle a eu un procès. » (Logan, Léo, Valentin L). L'élément le plus rapporté (Valentin V, Kasey, Jordan, Sullyvan, Valentin V, Nina, Lorie, Corentin) est le fait qu'elle soit morte brûlée vive. Je note que seul Valentin V a situé le personnage dans le temps, à l'époque du Moyen Age. Je remarque que deux élèves ont donné peu d'informations ou peu de précisions : Léo a écrit qu'« Elle se débarrasse des méchants et elle a eu un procès. » et Léa qu'« elle a été en prison et a tué des personnes ». Sullyvan a fait des confusions : « elle porte des arcs et des flèches » mais se souvient qu'elle est morte brûlée vive. Un élève n'a rien écrit sur sa feuille de papier (Melwin). Je constate alors que pour quatre élèves, les éléments mémorisés sont très succincts et peu précis et que pour Melwin, le

personnage n'évoque rien. Melwin a un besoin d'encodage fonctionnel pour mémoriser ; je devrais réfléchir à des adaptations autres pour cet élève dans les séances à venir.

Cette phase a été le moyen de repérer les confusions faites par les élèves. Kasey a inscrit « Elle a libéré un prisonnier ». Un débat s'est instauré alors entre les élèves. Kasey a insisté, il était persuadé qu'elle avait libéré quelqu'un et que son nom commençait par la lettre O. James lui a demandé s'il parlait d'Orléans. Valentin V lui a expliqué alors qu'il s'agissait de la ville d'Orléans, située en France.

Nina et Lorie n'étaient pas certaines de savoir de qui Jeanne d'Arc était l'alliée : des Français ou des Anglais ? Le débat interprétatif a permis alors aux élèves de lever les ambiguïtés.

Cette phase est pour moi un moyen d'évaluer le travail effectué en classe. Le bilan est globalement encourageant même si des difficultés persistent pour certains élèves. D'autres aides devront être envisagées pour eux dans les séances à venir. Néanmoins, les élèves les plus en difficulté ont retenu des éléments importants même s'ils sont peu précis dans leurs écrits. La question se pose de savoir ce qu'il en serait si les activités décrites ci-dessus n'avaient pas eu lieu.

Ensuite, pour estimer l'efficacité des situations proposées depuis octobre et ainsi valider les hypothèses de départ, j'ai proposé aux élèves une évaluation bilan, qui reprenait les éléments présents dans l'évaluation diagnostique de septembre. Ainsi, je souhaitais constater l'évolution de leur représentation du temps.

Vu dans son ensemble, seize élèves ont des résultats supérieurs à 67% et semblent davantage maîtriser la localisation dans le temps. Aucun élève n'est en dessous de 50% de réussite alors qu'en septembre 41% des élèves ne maîtrisaient pas cette compétence. Je constate alors des progrès considérables en terme de localisation dans le temps.

Les élèves ont progressé puisqu'à présent 41% d'entre eux ont des difficultés à apprécier le temps (contre 71% en septembre 2014) et 52% n'ont pas d'acquisitions objectives du temps (contre 82% en septembre 2014). Concernant cette dernière compétence, de gros progrès ont été constatés puisqu'à présent huit élèves ont acquis cette compétence (trois élèves en septembre 2014). Les deux tiers des élèves ont désormais acquis le sentiment de temps. 29% d'entre eux ne maîtrisent pas encore cette compétence mais ils étaient 65% en septembre 2014 à ne pas la maîtriser. Les résultats de l'évaluation bilan sont présentés en [annexe 13](#).

A présent, de manière individuelle, on remarque que la quasi-totalité des élèves a augmenté leur pourcentage de réussite dans la compétence « localisation dans le temps » à l'exception

de Lorie (qui a sensiblement le même pourcentage qu'en septembre 2014), Léo et Kasey (qui ont des résultats restant supérieurs à 67%). On remarque que tous les élèves ont plus de 50% de réussite. On constate une réelle évolution dans cette compétence.

Pour la notion de durée, les pourcentages restent sensiblement les mêmes qu'en septembre 2014. Néanmoins, on constate de réels progrès chez certains élèves : Nicolas, Nina, Valentin V, Jordan. Des pourcentages sont en baisse pour Lorie, Logan, Léo, Corentin.

Neuf élèves ont augmenté leur pourcentage de réussite dans les acquisitions objectives du temps. On remarque que beaucoup d'élèves n'ont pas d'acquisitions objectives et que celles-ci n'ont pas évolué depuis septembre 2014 : Lorie, Léo, Valentin V, Carolyne, Corentin. Pour tous les autres élèves, les pourcentages ont évolué positivement.

Concernant le sentiment de temps, cinq élèves sont en difficulté dans cette compétence. Pour les autres, on note une réelle progression. Des histogrammes indiquant l'évolution des élèves dans chaque compétence depuis septembre 2014 se trouvent en annexe 14.

Le bilan me paraît positif et je peux considérer que mon hypothèse de départ selon laquelle la mise en place d'activités de type socio-constructiviste en histoire permettraient de mémoriser plus aisément les nouveaux savoirs était fondée.

4) Les limites de ces situations

Michel Huber précise que « la perception du temps historique n'est pas une chose qui va de soi, mais, qui se construit progressivement au fil d'activités appropriées ²³ ». En effet, les connaissances se construisent dans la durée. Il est difficile d'évaluer de manière objective les progrès des élèves depuis le début d'année en si peu de temps, en sachant que le nombre de situations proposées reste assez limité cette année. Il faut continuer à proposer ce type de situations pour voir les avancées. Il serait intéressant de réévaluer les élèves dans quelques temps.

Il n'est pas évident de trouver de véritable situation-problème en histoire, remplissant toutes les conditions pour que les élèves construisent leur savoir. Nos élèves en classe de Segpa ont pour la plupart étudié l'histoire en école élémentaire et possèdent quelques repères historiques ou connaissances sur les sujets abordés aujourd'hui au collège. Il faut alors que les situations proposées leur posent véritablement problème et qu'ils n'aient pas les connaissances suffisantes pour pouvoir le résoudre (ce qui n'était pas le cas dans la séance sur

les châteaux forts). Je veillerai donc par la suite, à partir des représentations mentales des élèves pour élaborer ce type de séance.

Pour les activités de décentration volontaire, il n'est pas évident pour les élèves de se mettre dans la peau de personnage d'époque, surtout pour les élèves de la classe qui ont des difficultés d'abstraction. Néanmoins, j'ai constaté des progrès après plusieurs séances de ce type ; les savoirs se construisent progressivement.

Bon nombre d'enseignants considère que la mise en place de situations-problèmes, travail de groupes, jeux de rôle en histoire sont difficiles à mener. En effet, il faut reconnaître que la mise en place d'activités de ce type nécessite tout d'abord un climat de classe serein.

Les élèves doivent avoir des habitudes de travail pour travailler en groupe, échanger et faire des débats interprétatifs.

Ce type d'activité implique notamment un changement du statut de l'enseignant. Certains considèrent que ces activités sont coûteuses en temps et en énergie et pensent que les élèves n'ont pas appris sous prétexte que le savoir n'a pas été transmis par le professeur. L'enseignant doit être capable de se mettre en retrait, accepter de changer de façon de travailler, laisser les élèves en action et les observer pour analyser leur démarche et préparer les séances de manière plus adaptée. Les habituer au débat interprétatif, où le maître n'est plus celui qui donne les réponses mais qui anime le débat entre les élèves, pour que les réponses proviennent d'eux-mêmes est fondamental et c'est ce que je me suis efforcée de changer dans ma pratique de classe.

L'enseignant doit également faire face à toutes les questions que pourraient se poser les élèves dans ce type d'activité, différente des autres et beaucoup moins cadrée par le maître. De nombreuses recherches, notamment sur Jeanne d'Arc, m'ont permis d'appréhender les questions que les élèves pourraient me poser.

Même si ces activités ont remporté l'adhésion de la majorité de classe et ont permis aux élèves de progresser, certains élèves ont encore une attitude passive dans le travail de groupe (Nina, Melwin), et un élève n'entre pas dans les tâches proposées. Pour cet élève qui a ce comportement dans toutes les disciplines, je cherche à apporter d'autres réponses. Pour Nina et Melwin, je veillerai à ce qu'un tuteur puisse les aider dans le travail de groupe, ou les aider dans la prise de parole au sein de groupe. Néanmoins, je constate que ces trois élèves ont tout de même progressé dans l'évaluation bilan.

CONCLUSION

« On a vu qui c'était Jeanne d'Arc l'autre jour en histoire. », « C'est une chevalière du Moyen Age, elle a fait fuir les Anglais mais elle a été arrêtée. On a fait son procès ; elle est morte brûlée vive ». Entendre des propos comme ceux-là est déjà très encourageant.

Si l'objectif de ce mémoire était de créer les conditions pour que les élèves construisent leurs propres savoirs historiques et les retiennent davantage, les bénéfices effectifs dépassent mes attentes.

Tout d'abord, je constate que les élèves ont imprégné les connaissances historiques et qu'ils progressent dans le repérage dans le temps.

Ensuite, les activités proposées en histoire ont permis l'implication des élèves. Ils se sont engagés dans les apprentissages, et la participation a évolué au fur et à mesure des séances, de même que l'aisance dans la réalisation des activités. J'ai ressenti le plaisir de travailler et de s'investir des élèves.

L'écriture de ce mémoire a permis de modifier ma pratique de classe. Etre enseignant, c'est avoir un devoir d'ambition : pour nos élèves et dans notre pratique. Il ne faut pas hésiter à se lancer des défis ; il ne faut pas non plus trop se considérer comme une personne qui sait mais plutôt comme quelqu'un qui cherche.

Ces activités du type socio-constructiviste en histoire me paraissent tout à fait pertinentes et il me paraît judicieux de développer ce type d'approche dans les autres champs disciplinaires tels que le français ou les mathématiques.

Cette année de formation CAPA-SH m'a permis de prendre du recul sur ma pratique, de l'analyser, et de modifier ma posture enseignante. J'ai également trouvé réponses aux questions que je me posais, dans la lecture de nombreux ouvrages, dans l'échange avec les formateurs, conseillers et pairs. Je dispose désormais de connaissances me permettant de comprendre les adolescents en grande difficulté. Celles-ci continueront à évoluer au fil des années, de même que ma pratique professionnelle, j'en suis convaincue.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités

DALONGEVILLE Alain, 2010, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, De Boeck.

DE VECCHI Gérard, CAMONA-MAGNALDI Nicole, 2004, *Faire construire des savoirs*, Hachette Education.

HUBER Michel, DALONGEVILLE Alain, 2002, *Enseigner l'histoire autrement, Devenir les héros des événements du passé*, Chronique sociale.

MEIRIEU Philippe, 2012, *Apprendre...oui, mais comment*, coll. Pédagogies, ESF, Paris.

Articles lus

CARBONNEL Jacques, 1993, « Différencier la pédagogie », *Cahiers pédagogiques*, n°312 Les représentations mentales, page ...

DEVELAY Michel, 1993, « les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer », *Cahiers pédagogiques*, n°312 les représentations mentales.

LAFONT Monique, 1993, « Un grand chantier », *Cahiers pédagogiques*, n°312 les représentations mentales, page ...

PLOYE Alexandre, 2013, « Vers une analyse didactique et clinique de l'enseignement de l'histoire auprès d'élèves de l'enseignement adapté », *Revue du CERFOP*, n°28.

Ouvrages consultés

BARTH Britt-Mari, 1987, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris Retz.

HAMM Liliane, 1986, *Lire des images*, Armand Colin – Bourrelier.

HUBER Michel, 1984, *L'histoire, indiscipline nouvelle*, GFEN, Syros.

TERRAIL Jean-Pierre, 2002, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute.

Textes officiels

Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008, programme d'enseignement d'histoire du collège.

Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré – circulaire n°2009-060 du 24/04/2009.

Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré, documents d'accompagnement, 1998.

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE N°1 : Résultats individuels aux évaluations initiales de circonscription des compétences transversales en histoire

ANNEXE N°2 : Evaluation diagnostique de la classe – septembre 2014 (Evaluation inspirée des tests d’orthophonie « questionnaire espace-temps », 1972, éditions ESF, sous la direction de George Dubois)

ANNEXE N°3 : Synthèse des résultats individuels de l’évaluation diagnostique de classe

ANNEXE N°4 : Productions d’élèves – représentations initiales sur Jeanne d’Arc

ANNEXE N°5 : Fiche de préparation, situation-problème sur les châteaux forts

ANNEXE N°6 : Documents permettant d’identifier et de faire deviner le groupe d’appartenance de chacun – séance sur les châteaux-forts

ANNEXE N°7 : Productions d’élèves – réponses apportées à la situation-problème sur les châteaux-forts

ANNEXE N°8 : Fiche de préparation, situation-problème sur Jeanne d’Arc

ANNEXE N°9 : Productions d’élèves – actes d’accusation de Jeanne d’Arc

ANNEXE N°10 : Photographies des groupes d’élèves lors du « procès » - situation-problème sur Jeanne d’Arc

ANNEXE N°11 : Productions d’élèves – Ecrits permettant de faire devenir leur groupe d’appartenance – séance sur les châteaux-forts

ANNEXE N°12 : Productions d’élèves – Bilan sur Jeanne d’Arc

ANNEXE N°13 : Synthèse des résultats individuels de l’évaluation bilan de classe – mars 2015

ANNEXE N°14 : Histogrammes présentant l’évolution des élèves entre septembre 2014 et mars 2015 dans chaque compétence

ANNEXE N°1

Résultats individuels aux évaluations diagnostiques de circonscription

Compétences transversales en histoire

	Jayson	Léo	Melwin	Marine	James	Kasey	Lorie	Jordan	Sullyvan	Nicolas	Valentin L	Nina	Léa	Corentin	Carolynne	Valentin V	Logan
Dégager le thème d'un texte.	a	na	na	a	na	a	a	na	na	na	a	na	a	na	na	a	na
Lire et comprendre un énoncé.	a	a	na	a	na	na	na	na	na	a	a	a	a	na	na	na	na
Repérer dans un texte des informations explicites.	a	ea	a	a	a	a	a	a	ea	a	ea	ea	a	a	a	a	a
Répondre à une question par une phrase.	a	na	a	a	a	na	na	na	a	a	a	a	a	na	na	a	a
Lire un tableau à double entrée.	a	a	a	a	a	a	a	a	ea	a	a	ea	a	na	ea	a	ea
Lire un graphique.	a	a	na	na	a	ea	ea	ea	na	na	a	ea	ea	na	na	ea	a

a : acquis

ea : en cours d'acquisition

na : non acquis

ANNEXE N°2

Evaluation diagnostique de la classe – septembre 2014

(Evaluation inspirée des tests d'orthophonie « questionnaire espace-temps », 1972, éditions ESF, sous la direction de George Dubois)

EVALUATION

Localisation dans le temps :

- 1) Quel jour de la semaine était-on hier ? _____
- 2) Quel jour de la semaine est-on aujourd'hui ? _____
- 3) Quel jour du mois est-on ? _____
- 4) Quelle heure est-il à peu près ? _____
- 5) Quel mois est-on ? _____
- 6) Dans quelle saison ? _____
- 7) En quelle année ? _____
- 8) Noël est à quelle date ? _____
- 9) Les vacances d'été sont quels mois ? _____

Appréciation de la durée :

- 1) Un jour dure combien de temps ? _____
- 2) La nuit dure combien de temps ? _____
- 3) Le dimanche dure combien de temps ? _____
- 4) Un mois dure combien de temps ? _____
- 5) Tu es en vélo, au bout d'une heure, à combien de km seras-tu ? _____
- 6) Tu es en voiture, au bout d'une heure, à combien de km seras-tu ? _____
- 7) Tu es en avion, au bout d'une heure, à combien de km seras-tu ? _____
- 8) Dans combien de temps auras-tu un métier ? _____

Acquisitions objectives :

- 1) Dans une année, il y a combien de jours ? _____
- 2) Dans un siècle, il y a combien d'années ? _____
- 3) Combien y-a-t-il de minutes dans une heure ? _____

Sentiment de temps :

- 1) Ton dernier anniversaire, c'était il y a combien de temps ? _____
- 2) Dans combien de temps sera ton prochain anniversaire ? _____
- 3) Où aimerais-tu être l'an prochain ? _____

ANNEXE N°3

Synthèse des résultats individuels de l'évaluation diagnostique de classe

Report des résultats – Septembre 2014 :

	Localisation dans le temps /9	Appréciation de la durée /8	Acquisition objectives /3	Sentiment de temps /3
Nicolas	6	5	1	2
James	6	6	1	1
Melwin	5	0	0	1
Lorie	5	3	0	1
Logan	8	2	2	1
Nina	4	1	0	1
Valentin L	7	3	0	1
Léo	7	3	0	1
Valentin V	8	3	0	3
Carolyne	5	2	0	1
Jayson	6	5	1	2
Corentin	5	2	0	2
Marine	8	5	0	2
Kasey	8	6	1	1
Léa	4	0	3	1
Jordan	6	2	3	3
Sullyvan	4	2	0	1

Résultats (en %) – Septembre 2014 :

% : Acquis - % : en cours d'acquisition - % : non acquis

	Localisation dans le temps /9	Appréciation de la durée /8	Acquisitions objectives /3	Sentiment de temps /3
Nicolas	67%	62.5%	33%	67%
James	67%	75%	33%	33%
Melwin	56%	0%	0%	33%
Lorie	56%	37.5%	0%	33%
Logan	89%	25%	67%	33%
Nina	44%	12.5%	0%	33%
Valentin L	78%	37.5%	0%	33%
Léo	78%	37.5%	0%	33%
Valentin V	89%	37.5%	0%	100%
Carolynne	56%	25%	0%	33%
Jayson	67%	62.5%	33%	67%
Corentin	56%	25%	0%	67%
Marine	89%	62.5%	0%	67%
Kasey	89%	75%	33%	33%
Léa	44%	0%	100%	33%
Jordan	67%	25%	100%	100%
Sullyvan	44%	25%	0%	33%

Localisation dans le temps :

10 élèves ont des résultats supérieurs à 67% ; 4 élèves ont 56% de réussite et 3 élèves 44%.
Ces résultats révèlent que **59%** des élèves de la classe maîtrisent la localisation dans le temps tandis que 41 % des élèves ne maîtrisent pas cette compétence.

Appréciation de la durée :

5 élèves ont des résultats supérieurs à 60% ; 12 élèves ont moins de 37.5% de réussite.
71% des élèves de la classe n'apprécient pas la durée.

Acquisitions objectives :

3 élèves ont des résultats supérieurs à 67% ; 14 élèves ont moins de 33% de réussite.
82% des élèves n'ont pas d'acquisitions objectives du temps.

Sentiment de temps :

6 élèves ont plus de 67% de réussite ; 11 élèves ont des résultats inférieurs à 33%.
65% des élèves de la classe n'apprécient pas le sentiment de temps.

ANNEXE N°4 :

Productions d'élèves – représentations initiales sur Jeanne d'Arc

Jeanne d'Arc est une ~~actrice~~ peintre.

Sullyvan

Jeanne d'Arc est une personne de comédi

maître Jeanne d'Arc est un personnage avec une arc et des fleche

Marie,

Valentin
L.

J'ai jamais entendu parler de jumeau d'ark.

James
SFA

ses une femme de St. George.

Jayson Je sais que sait une chevalière extraordinaire.

Jordan Elle est morte brûlée viv.

ANNEXE N°5 :

Fiche de préparation, situation-problème sur les châteaux forts

Fiche de préparation : SITUATION-PROBLEME

Les châteaux forts : pourquoi les paysans les construisent-ils ?

Discipline : Histoire Niveau : 5^{ème} Durée : 1h
 Titre de la séance: Les châteaux forts : pourquoi les paysans les construisent-ils ? Nombre de séances : 1

Objectif : comprendre pourquoi les paysans construisent des châteaux forts.
Compétences : Décrire et expliquer la société au Moyen Age (fief, contrat mutuel) Socle commun: Connaître les repères historiques étudiés au collège.
 Comprendre et retenir le vocabulaire historique. Connaître les grandes phases de l'histoire.
 Dégager des informations d'un document.
Capacité : Lire et utiliser différents types de documents.

Matériel :

Tps :	Déroulement/consignes	Adaptations
15'	<p>1) <u>Distribution des documents – travail en groupes</u> Ora/ Ecrit - travail de groupe/ Collectif</p> <p>La classe est divisée en 5 groupes. Chaque groupe reçoit un document afin de présenter son personnage aux autres groupes : deux groupes de paysans, deux groupes de seigneurs et un groupe de chevaliers.</p> <p>Chaque groupe doit à l'aide des documents distribué, faire connaître les personnages qui sont présentés sous des formes diverses.</p> <p>Groupe 1 : mime Groupe 2 : texte Groupe 3 : jeu de rôle Groupe 4 : texte Groupe 5 : mime</p>	<p>Groupe 1 : Javson, Lorie, Kasey : paysans Groupe 2 : Léo, Marine, Valentin V : paysans Groupe 3 : Logan, James, Valentin L : seigneurs Groupe 4 : Sullivan, Caroline, Melwin, Corentin : seigneurs Groupe 5 : Jordan, Nina, Léa, Nicolas : chevaliers.</p> <p>La présentation des formes diverses est fonction des BEP des élèves.</p>

20'	<p>2) <u>Présentation du travail de groupe</u> <u>Oral - Collectif</u> Présentation du personnage de chaque groupe sous la forme choisie par l'enseignant afin d'en informer les autres groupes.</p>	
2'	<p>3) <u>Situation problème</u> <u>Oral – collectif</u> L'enseignant expose sous une forme théâtralisée, l'événement déclencheur de la situation-problème : « Attention : des Barbares arrivent ! Ils détruisent et brûlent tout sur leur passage ! »</p>	<p>BEP Jordan, Léa, Marine : Faire reformuler ou répéter ce qui est à faire.</p>
10'	<p>4) <u>Recherche de solutions</u> <u>Oral/ Ecrit – travail de groupes</u> Chaque groupe se réunit afin de chercher une solution pour échapper à ce danger.</p>	
10'	<p>5) <u>Présentation des solutions au groupe classe</u> <u>Oral Collectif</u> Chaque groupe présente sa ou ses solutions. L'enseignant écoute et pousse chaque groupe dans ses retranchements, en soulignant les solutions qui n'en sont pas face à la résistance du danger. L'enseignant et les élèves comparent leurs solutions avec celles ayant fonctionné dans l'histoire et ayant conduit à l'édification des châteaux forts.</p>	

ANNEXE N°6 :

Documents permettant d'identifier et de faire deviner le groupe d'appartenance de chacun – séance sur les châteaux-forts

Groupe 1

Document 1 : Une vie rude

Travaux agricoles, enluminure du XIII^e siècle, *Histoire-Géographie*, Hatier, p 20



Document 2 : De lourdes charges

Voici des extraits d'une chanson populaire du Moyen Âge qui raconte les redevances et les corvées dues au seigneur par les paysans. Les paysans doivent faucher les foins. En août, ils font la moisson du blé. Ils ne peuvent prendre leur récolte qu'après que le seigneur a pris sa part. En septembre, ils doivent donner un porc sur huit. En octobre, ils paient l'impôt. Au début de l'hiver, ils doivent la corvée. À Pâques, le paysan doit donner des moutons et faire une nouvelle corvée de labour. Il doit couper les arbres. Quand il va au moulin ou au four, il doit payer encore.

D'après *La Complainte des vilains de Versons*, XIII^e siècle

Groupe 2 :

Document : les tournois

Enluminure du XIVème siècle, *Histoire-Géographie*, Hatier, p29



Groupe 3 :

Document : Les festivités

Très riches heures du duc de Berry, A monde ouvert, Hachette Education ,1996, p 52



ANNEXE N°7

Productions d'élèves – réponses apportées à la situation-problème sur les châteaux-forts

coentim nous sommes des seigneurs
nicolas
sullyvan Attention des barbares arrivent, ils détruisent et brûlent tout sur
meluin leur passage.

nos solutions pour échapper aux barbares :

- nous se protéger dans le château
- on mais des chevaliers devant la porte du château
- on mais aussi des chevaliers avec dessus du château avec des arbalète pour nous protéger

Marine, Kacey, Nous sommes des paysans.
Valentin, Jayan Attention des barbares arrivent, ils détruisent et brûlent tout sur leur
passage.

Nos solutions pour échapper aux barbares :

- Nous nous réfugions dans le château et les chevaliers nous protègent des barbares.

Léo
Lea
jordan
mimo

Nous sommes des chevaliers

Attention des barbares arrivent, ils détruisent et brûlent tout sur leur passage.

nos solutions pour échapper aux barbares :

Des fleche enflammés et les boulets de canon = on va les combattre

ANNEXE N°8

Fiche de préparation, situation-problème sur Jeanne d'Arc

Fiche de préparation : SITUATION-PROBLEME

Jeanne d'Arc : mais qui donc l'a brûlée ?

Discipline : Histoire Niveau : 5^{ème} Durée : 1h
 Titre de la séance : Jeanne d'Arc : mais qui donc l'a brûlée ? Nombre de séances : 1

Objectif : comprendre la construction du royaume de France.

Compétence : Comprendre l'émergence de l'Etat qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine et sacrée à travers l'exemple d'un personnage significatif.
 Comprendre et retenir le vocabulaire historique.

Dégager des informations d'un document.

Capacité : Lire et utiliser différents types de documents.

Socle commun : Connaître les repères historiques étudiés au collège.
 Connaître les grandes phases de l'histoire.

Matériel :

Tps :	Déroulement/consignes	Adaptations
10'	<p>1) <u>Distribution des documents de présentation Individuel</u> Chaque élève reçoit les documents suivants : une chronologie – une carte des possessions de Bourguignons, des Armagnacs et des Anglais – deux courts documents établissant l'identité de Jeanne d'Arc.</p> <p>Consigne : « Vous avez dix minutes pour faire connaissance avec un personnage de l'histoire de France : Jeanne d'Arc. Comme vous le verrez, elle a fini par être faite prisonnière et a été jugée. Tout à l'heure, grâce à ces documents et à d'autres, vous devrez préparer son procès ».</p>	<p>Tous les élèves ont les mêmes documents. Les deux premiers textes ont été modifiés pour Carolynne, Corentin, Melwin et Sullyvan de façon à faciliter la lecture et améliorer la compréhension.</p>
20'	<p>2) <u>Présentation du travail de groupe et de la situation problème. Oral - Collectif</u> La classe est divisée en quatre groupes. Les groupes sont chargés d'examiner des documents afin de savoir quel sort ils vont réserver à Jeanne d'Arc :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les Bourguignons ; - Les Armagnacs ; 	<p>-Les Anglais : Jaxxon, Lorie, Kasey ; -Les Armagnacs : Léo, Marrine, Valentin V, Nina, Nicolas ; -l'Eglise : Sullyvan, Carolynne, Melwin, Corentin, Léa ; -Les bourguignons : Jordan, Valentin</p>

<p>30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les Anglais ; - L'église <p>Consigne : « Chaque groupe doit travailler avec ses documents et défendre au cours du procès les intérêts des gens qu'il représente. Au cours du procès, vous devrez répondre à trois questions : coupable ou non ? coupable de quoi ? Quelles preuves ? »</p> <p>3) Procès Oral – collectif</p> <p>Consigne : « Le procès commence, chaque groupe va prendre la parole sous ma direction. A l'issue du procès, nous rédigerons les actes d'accusation et de condamnation. »</p> <p>Déroulement du procès présidé par l'enseignant. Rédaction des actes d'accusation et de condamnation en grand groupe.</p> <p>Les Armagnacs : Le triomphe du roi ne pouvait accepter l'aide d'une sorcière ou d'une prétendue sainte. Pour quelle raison Dieu aurait-il choisi une paysanne pour sauver le roi ? Il fallait que son rôle soit diminué. Sa captivité arrangeait tout le monde.</p> <p>Charles VII : La chute de Jeanne d'Arc lui permet de passer à nouveau au premier plan. Devoir sa couronne à une jeune paysanne pouvait manquer de grandeur.</p> <p>L'Eglise : elle était embarrassée. Comment accepter l'idée que Dieu pouvait choisir des intermédiaires en dehors d'elle et que de simples gens pouvaient entrer en contact avec Dieu ? Reconnaître ses dires aurait remis en cause l'existence du clergé.</p> <p>Pour les Anglais et les Bourguignons : sa condamnation était une libération. Cette condamnation religieuse les satisfaisait car ainsi preuve était faite que Dieu n'était pas avec elle.</p>	<p>L, Logan, James</p> <p>La répartition des groupes est fonction des BEP des élèves.</p>
<p>10'</p>	<p>4) Synthèse Oral/ Ecrit – travail de groupes</p> <p>Synthèse orale avec les élèves en recentrant sur la construction bien laborieuse du royaume de France pour des rois de droits divins.</p>	

ANNEXE N°9

Productions d'élèves – actes d'accusation de Jeanne d'Arc

Marine
Nina
Lea
valentin V

Jeanne

Vous êtes accusée de sorcellerie et d'être venue sans autorisation du roi.

Vous ne pouvez pas être envoyée par Dieu.
Nous souhaitons que vous soyez morte ou brûlée vive.

Jayson
Losey
Loise

Jeanne,
Nous vous accusons d'avoir libéré Orléans et d'avoir fait le salut, de nous avoir fait fuir et d'avoir tués nos soldats.
Nous voulons vous brûler vive.

Lea
corentin
Sully
meluvin

Jeanne
Nous vous accusons de crimes et d'erreurs. Vous avez invoqué les démons. Vous êtes une sorcière.

ANNEXE N°10

Photographies des groupes d'élèves lors du « procès » - situation-problème sur Jeanne d'Arc

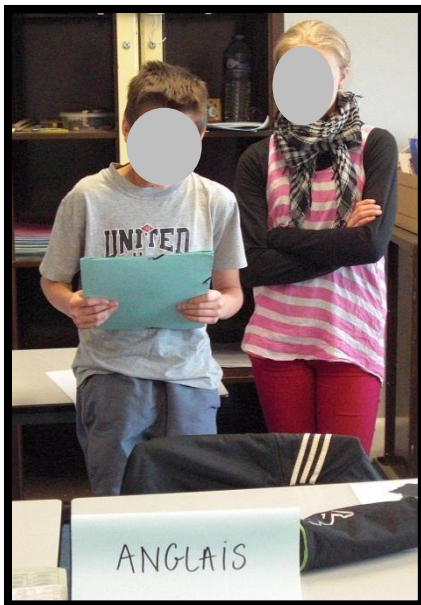
Logan – Valentin V. – James



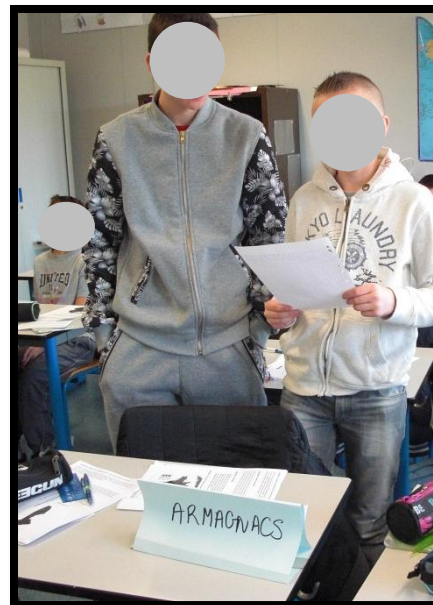
Sullyvan – Léa – Melwin - Corentin



Jayson – Lorie



Léo – Valentin V.



ANNEXE N°11

Productions d'élèves – Ecrits permettant de faire devenir leur groupe d'appartenance – séance sur les châteaux-forts

a) Groupe de Sullyvan, Melwin et Nicolas (*seigneurs*) :

Sullyvan on vit dans un château.
Melwin Ils font des fêtes et ils mangent beaucoup de nourriture et ils
Nicolas s'amuse beaucoup.

b) Groupe de Jayson, Kasey, Marine, Valentin V. (*paysans*) :

Jayson, Kasey, Chaque jour nous cultivons du blé pour le seigneur.
marine, Valentin V. En août il fait moisson du blé,
Il nourrit le seigneur.
En octobre il paie les impôts.

ANNEXE N°12

Productions d'élèves – Bilan Jeanne d'Arc

Jayson

Jeanne D'arc était une jeune fille qui s'est volé des cheveux de chevalière elle est devenue chevalière et elle a construit une armée pour tuer les soldats elle avait que 17 ans.

James

elle a fait une bataille contre les anglais et elle avait 17 ans. les bourgeois ont arrêté car elle a dit que il doit perdre et elle avait 17 ans et comme c'était une paysanne elle avait pas le droit de combattre.

Kasey

c'était une chevalière qui a été en prison et elle doit être brûlée
~~par~~ mise par les anglais

Anna Jeanne d'arc c'est une chevalière qui battait les français et que Jeanne d'arc était brûlée et fêtée.

dece Bien quelle a été en prison quelle a tué des personnes

meluim

ANNEXE N°13

Synthèse des résultats individuels de l'évaluation bilan de classe – mars 2015

Report des résultats :

	Localisation dans le temps /9	Appréciation de la durée /8	Acquisition objectives /3	Sentiment de temps /3
Nicolas	7	7	3	3
James	9	8	3	3
Melwin	6	0	1	1
Lorie	5	2	0	2
Logan	8	3	2	1
Valentin L	9	4	2	2
Léo	6	0	0	1
Valentin V	9	6	3	3
Carolyne	7	3	0	2
Jayson	9	4	2	3
Corentin	6	1	0	3
Marine	8	5	2	3
Kasey	7	6	3	3
Léa	8	2	1	2
Jordan	8	8	3	3
Sullyvan	6	5	1	0

Résultats (en %) – Mars 2015 :

% : Acquis - % : en cours d'acquisition - % : non acquis

	Localisation dans le temps /9	Appréciation de la durée /8	Acquisition objectives /3	Sentiment de temps /3
Nicolas	78%	87.5%	100%	100%
James	100%	100%	100%	100%
Melwin	67%	0%	33%	33%
Lorie	56%	25%	0%	67%
Logan	89%	37.5%	67%	33%
Nina	100%	50%	33%	33%
Valentin L	100%	50%	67%	67%
Léo	67%	0%	0%	33%
Valentin V	100%	75%	0%	100%
Carolyne	78%	37.5%	0%	67%
Jayson	100%	50%	67%	100%
Corentin	67%	12.5%	0%	67%
Marine	89%	62.5%	67%	100%
Kasey	78%	75%	100%	100%
Léa	89%	25%	33%	67%
Jordan	89%	100%	100%	100%
Sullyvan	67%	62.5%	33%	0%

Localisation dans le temps :

16 élèves sur 17 ont des résultats supérieurs à 67 % et une élève des résultats supérieurs à 50%. Aucun élève n'est en dessous de 50%.

Appréciation de la durée :

5 élèves ont des résultats supérieurs à 67%. 7 élèves ont moins de 37.5% de réussite. 41% des élèves ont des difficultés à apprécier le temps.

Acquisitions objectives :

8 élèves ont des résultats supérieurs à 67% ; 9 élèves ont moins de 33% de réussite. 52% des élèves n'ont pas d'acquisitions objectives du temps.

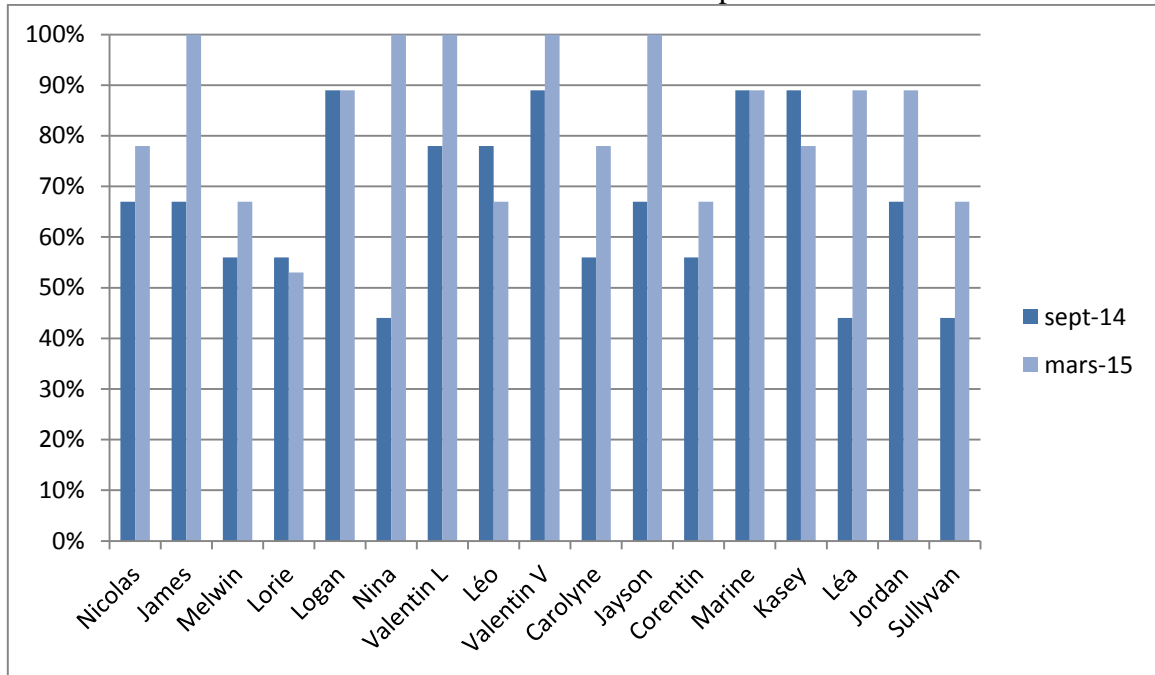
Sentiment de temps :

12 élèves ont plus de 67 % de réussite ; 5 élèves ont des résultats inférieurs à 33%. 29% des élèves n'apprécient pas le sentiment de temps.

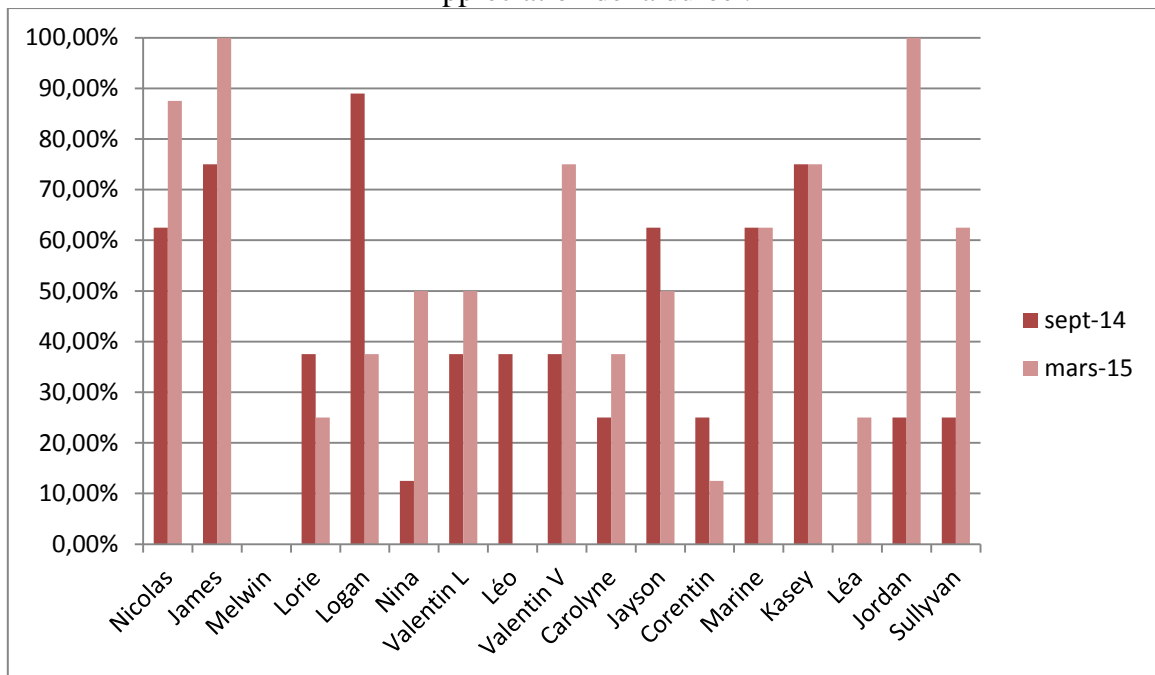
ANNEXE N°14

Histogrammes présentant l'évolution des élèves entre septembre 2014 et mars 2015 dans chaque compétence

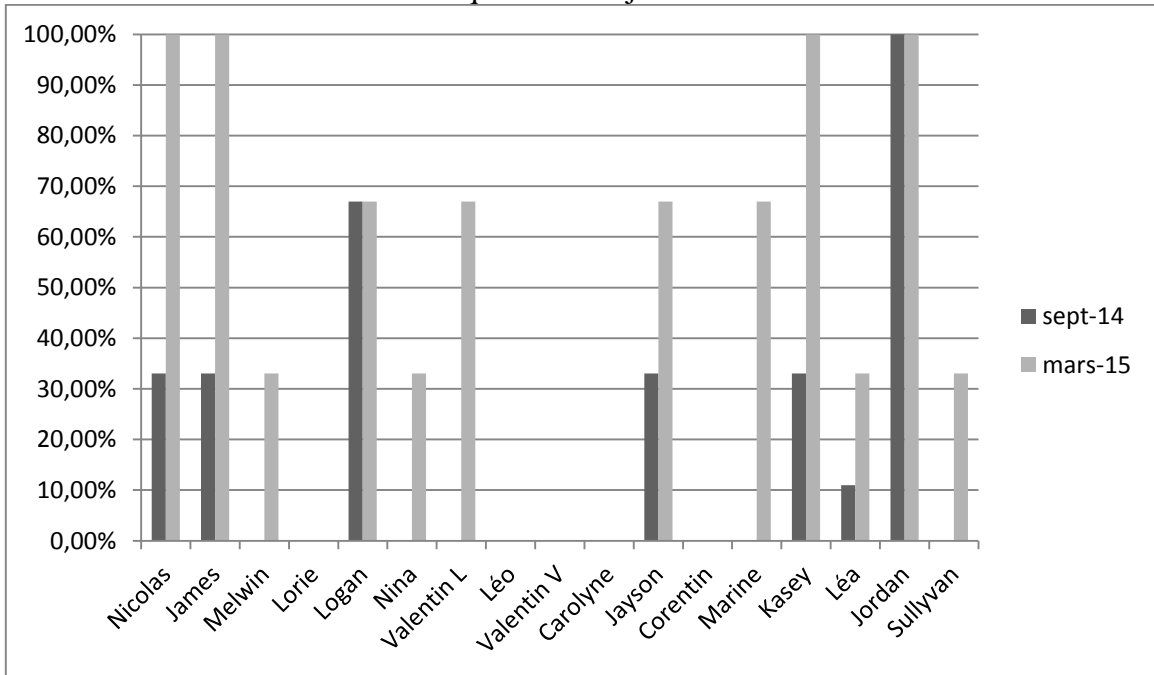
Localisation dans le temps :



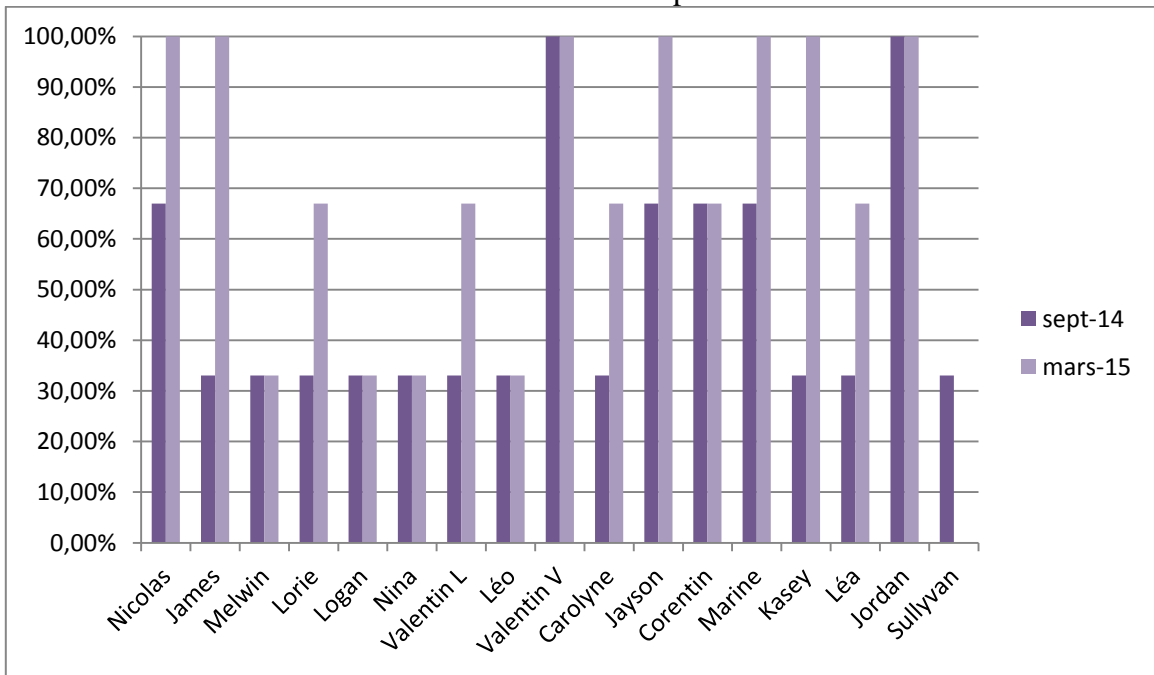
Appréciation de la durée :



Acquisitions objectives :



Sentiment de temps :



RESUME :

Comment faire pour que les élèves se souviennent davantage des éléments traités en histoire ? L'intitulé de mon mémoire se base sur la citation du philosophe Michel Serres : « Aucun apprentissage n'évite le voyage ». En effet, apprendre c'est s'arracher à un rivage familier pour des horizons inconnus.

En quoi la répétition de situations d'apprentissage variées du type socio-constructiviste permettra-t-elle aux élèves de 5^{ème} Segpa de se souvenir des éléments historiques étudiés ?

Mots-clés : *histoire – socio-constructivisme – construction des savoirs – représentations mentales – situation-problème*