



HAL
open science

Enjeux et apports du local dans l'enseignement de l'Histoire

Alexis Goethal

► **To cite this version:**

Alexis Goethal. Enjeux et apports du local dans l'enseignement de l'Histoire. Education. 2019.
dumas-02533867

HAL Id: dumas-02533867

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02533867>

Submitted on 6 Apr 2020

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

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



Année Universitaire
2018/2019

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Enjeux et apports du local dans l'enseignement de l'Histoire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par
Alexis Goethal
le 14 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :
Arnaud Mongella, directeur de mémoire
Valérie Bodineau, membre de la commission

Table des matières

Table des matières	2
Introduction.....	4
I)Le local : un outil pour l'enseignement de l'Histoire.....	5
A) Définition des concepts.....	6
1) Le Patrimoine : un concept en mutation.....	6
2) L'histoire locale, une définition floue	8
B) Quelles utilisations pédagogique du local dans l'enseignement de l'Histoire. ...	10
1) Une démarche adoptée ponctuellement mais à l'efficacité éprouvée	10
2) Étude de cas de proximité en Histoire : quelles pratiques ?	14
II) Démarche et méthode de recherche	19
A) Quelles études de cas en classe ?	19
1)La Cathédrale Saint-Julien du Mans : symbole de la chrétienté médiévale ? .	19
2)La Résistance au travers des archives locales : Comment se structure la Résistance en Sarthe ?.....	21
B) Eléments observés et démarche de recherche.....	23
C) Quels outils statistiques pour l'analyse des résultats.....	25
III) Le local : un outil suscitant intérêt et interrogations	29
A)L'approche locale : un gain d'intérêt visible	29
B)Quelle efficacité en termes de transmission notionnelle ?	31
C)Des limites floues pour les élèves	37
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	44
Annexes.....	46

1)Fiche de préparation la Chrétienté médiévale.....	46
2)Fiche de préparation La France en Résistance	50
3)Fiches de résistants sarthois utilisées en classe.....	52
4)Document élève pour la visite	57
5)Trace écrite Thomas (2scd)	61
6)Tableau rempli par les élèves	65
7)Texte sur l'étude des femmes dans la Résistance	66
8)Questionnaire Mathis (2scd)	68
9)Questionnaire Charlotte (1 ^{ère} S).....	69
10)Questionnaire Dorian (1 ^{ère} S).....	70
11)Questionnaire Alexandre (1 ^{ère} S).....	71
12)Questionnaire Titouan (1 ^{ère} S).....	72
13)Questionnaire Corentin (1 ^{ères} S)	73
14)Questionnaire Marcus (1 ^{ère} S)	74
15)Rang des élèves par classe	75
16)Analyse statistique questionnaire seconde	76
17)Perception des notions selon la fréquence de visite	78
18)Analyse statistique questionnaire première S	78

Introduction

« En Grande-Bretagne, plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès d'élèves de collèges ou de lycées pour connaître leur intérêt pour cet enseignement [...] sur les contenus, ils privilégient l'histoire locale, ou des thématiques telles que l'esclavage, l'Armada espagnole, la révolution industrielle. »¹

Cette citation extraite d'un dossier spécial de l'Institut Français de l'Education à propos de la construction d'une histoire commune révèle qu'encore aujourd'hui les élèves ont une appétence pour l'histoire locale. Pourtant cela peut nous interroger à l'heure où la mondialisation va croissante.² Il est intéressant de voir également un profond attachement des français pour leur patrimoine. Le récent incendie qui ravagea Notre-Dame de Paris, et l'élan de solidarité qui s'organise pour sa reconstruction en est bien le criant révélateur. L'histoire locale et le patrimoine local sont autant de ressources de proximités utilisées à l'enseignement de l'histoire, encore faut-il s'interroger sur les usages que nous en faisons.

Le choix de ce sujet de recherche nous est apparu comme évident et cela à plusieurs égards. D'une part, le lycée Montesquieu est situé en plein cœur du Mans, à proximité de la vieille ville et de ces principaux monuments. Nous avons donc une ressource pédagogique de premier choix grâce à ce patrimoine local de proximité. De plus au cours d'un précédent mémoire de recherche nous nous étions intéressé à l'histoire économique du Maine, en particulier à la figure de l'entrepreneur textile au siècle des Lumières, au travers de la famille Véron. Celle-ci, est restée dans la postérité grâce à Véron de Forbonnais le célèbre économiste physiocrate qui participa à la rédaction de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Nous avons donc une très bonne connaissance de l'histoire locale et nous pensons que l'utilisation des ressources de proximités doit pouvoir permettre d'éveiller l'intérêt des élèves plus facilement. Cela permet de s'ancrer dans leur espace du quotidien.

¹ FEYFANT, Annie, *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*, dossier de veille de l'EFE, n°109, mars 2016, p.15.

² CARROUE, Laurent, « Article Mondialisation », www.géoconfluence.fr consulté le 15/04/2019.

<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mondialisation>

Notre hypothèse de recherche est par conséquent que l'usage de la proximité (qu'il s'agisse de l'Histoire local ou du patrimoine) permet d'éveiller l'intérêt des élèves et est gage de plus d'efficacité pour la transmission des notions, en particulière pour des élèves plus fragiles.

Pour répondre à cette question nous interrogerons les évolutions sémantiques et historiques du patrimoine et de l'histoire locale, avant de voir qu'elle application concrète nous pouvons en faire dans le cadre de l'enseignement secondaire. Puis nous présenterons les démarches mises en œuvre dans le cadre de cette recherche, les différentes études de cas menées ainsi que les éléments observés dans le cadre de notre enquête. Enfin, nous aborderons les résultats de l'analyse en trois temps, nous verrons les gains en termes d'intérêts puis l'efficacité de la transmission notionnelle, enfin nous terminerons par les limites de cette approche par le local et les éléments de remédiation que nous pourrions mettre en place en tant qu'enseignant.

I) Le local : un outil pour l'enseignement de l'Histoire

Dans un monde de plus en plus connecté et de plus en plus soumis à l'influence du global.³ Il convient d'interroger la place du local dans l'enseignement de l'Histoire à l'heure où nous semblons assister à un « changement d'échelle historiographique » sans précédent.⁴ Les programmes scolaires ont pendant longtemps encouragé l'utilisation des ressources de proximité comme le patrimoine local et l'histoire locale dans l'enseignement de l'Histoire. Cette première partie se propose de faire l'état des connaissances sur l'Histoire locale et le patrimoine local, tout en évoquant les différentes utilisations pédagogiques possibles.

A) Définition des concepts

³ BOUCHERON, Patrick, *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2018.

⁴ DOUKI, Caroline, MINARD, Philippe, « Histoire globale, histoire connectées : un changement d'échelle historiographique ? », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°54-bis, 2007, pp.7-21.

1) Le Patrimoine : un concept en mutation

Dominique Poulot⁵ voit la naissance du patrimoine au XVIII^{ème} siècle dans les cabinets de curiosités et les salons des antiquaires. Il s'agirait là d'un début de collection d'objets choisis pour leur valeur artistique ou archéologique, ce phénomène est particulièrement remarquable en Italie.⁶ La Révolution Française constitue une seconde phase cruciale pour la construction de la notion contemporaine de patrimoine. En effet, les destructions révolutionnaires et les confiscations de vastes collections nobiliaires posent la question toute nouvelle de la gestion de ces œuvres et de ces biens en tout genre. Les inventaires, tels celui des biens du Clergé (février 1794) marquent donc un premier élargissement de la notion, on y regroupe les monuments et les œuvres qu'ils renferment.⁷ Toutefois, il s'agit pour l'essentiel de monuments à caractère religieux. Dès 1830 est créée une inspection générale aux Monuments Historiques, il s'agirait ici d'une naissance institutionnelle du patrimoine français. Et son célèbre inspecteur général Prosper Mérimée.

L'ensemble des auteurs ayant travaillé sur ce sujet évoque l'élargissement progressif du concept de patrimoine. Il s'agit d'une notion qui englobe désormais tout ce qu'une société veut transmettre à la génération suivante. Au cours du XIX^{ème} siècle on perd donc la dimension patriotique et l'aspect élitiste qui pouvait caractériser le patrimoine.⁸ On assiste donc à un élargissement de la notion qui englobe désormais des objets patrimoniaux qui ne sont pas uniquement des biens physiques, on parle alors de patrimoine immatériel. Ceci va de pair avec un mouvement de démocratisation important qui est observable depuis les années 1970, le grand public est désormais un acteur majeur du secteur du patrimoine. Il faut donc intégrer à notre réflexion cet aspect éco-

⁵ POUJOT, Dominique, « Le temps des musées et le temps du patrimoine », *Hermès*, n°61, pp.23-29.

⁶ POMIAN, Krzysztof, *Patrimoine en folie*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'Homme, 1990, p.180.

⁷ BABELON, Jean-Pierre, CHASTEL, André, *La notion de patrimoine*, Paris, L.Levé, 1994.

⁸ LE HEGARAT, Thibault, *Un historique de la notion de patrimoine*, HAL archives ouvertes, 2015.

nomique et commercial de la notion. Il n'est donc pas surprenant de voir en 2008 Olivier Poisson, conservateur général du patrimoine et Inspecteur des monuments historiques décrire la notion de patrimoine comme telle :

« Tout est potentiellement patrimoine parce que tout est chargé de sens, parce que tout a été construit, aménagé, ouvragé, repris, modernisé, refait selon des valeurs humaines qui sont susceptibles, aussi, d'être les nôtres. Le passé est mort, et ne subsiste que dans notre esprit. Seule notre mémoire le fait vivre, attachées l'une et l'autre à des lieux, à des objets, à des œuvres qui restent sous nos yeux et qui les interrogent. »⁹

Toutefois, il s'agit là d'une définition spécifiquement française, puisque la notion de patrimoine ne se construit pas de la même façon dans le monde anglo-saxon. Un exemple significatif est celui de la notion canadienne (ou américain) du patrimoine. Elle prend une valeur beaucoup plus naturelle que monumentale dès les origines, le concept de *wilderness* est ici déterminant puisque le patrimoine américain ou canadien évoque principalement les grands parcs nationaux et une nature sauvage à préserver.¹⁰ Désormais la notion est normalisée et mondialisée par l'intermédiaire de l'UNESCO qui depuis 1972 définit le patrimoine comme « l'héritage du passé dont nous bénéficions aujourd'hui et qu'il nous appartient de transmettre aux générations futures »¹¹. Cette notion se globalise donc au gré des conventions internationales telles la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) ou celle de Faro (2005) qui affirme que le patrimoine est le reflet des sociétés.

En ce sens le patrimoine apparaît également comme l'implicite mémoriel, c'est à dire ce que les sociétés choisissent de montrer. Cet axe de recherche fut très tôt suivi par les historiens, le rapport entre patrimoine et mémoire notamment est largement exploré. Nous pouvons citer le célèbre ouvrage de Pierre Nora¹², *Les lieux de mémoire*,

⁹ LIMOUZIN, Jacques, ICHER, François, *Regards sur le patrimoine*, Montpellier, CRDP académie de Montpellier, 2008, p.12.

¹⁰ GLON, Eric, « Wilderness et forêts au Canada. Quelques aspects d'une relation homme/nature très ambivalente », *Annales de géographie*, n°649, 2006, pp.239-357.

¹¹ MUSSET, Marie, « Education au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune », *Institut Français de Pédagogie*, n°72, mars 2012.

¹²NORA, Pierre, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984.

qui interroge l'objet mémoriel et le patrimoine français. Selon lui, les lieux incarnent une mémoire et sont porteurs par la même occasion d'une part de la mémoire collective. Dans son article sur le site de l'Institut français de l'éducation, Marie Musset¹³ insiste également sur l'aspect mémoriel du patrimoine local en mettant en avant son importance dans la construction d'un sentiment national. Elle insiste sur le fait qu'aujourd'hui le patrimoine a plutôt tendance à transcender les enjeux nationaux et fait donc de la connaissance de celui-ci un objectif de formation du citoyen.

Cette mise à l'honneur du patrimoine est également sujette à des études géographiques. Elles sont le fait, pour l'essentiel, de géographes comme Olivier Lazzarotti¹⁴ ou Maria Gravari-Barbas. Celle-ci forge le concept de patrimonialisation¹⁵ pour montrer l'extension du processus de patrimonialisation à l'échelle planétaire. Il s'agit alors d'étudier ce qui fait patrimoine, le processus de patrimonialisation ainsi que la mise en tourisme de ces lieux. Ces géographes mettent en avant l'apparition d'un phénomène de tourisme de mémoire dans certains lieux historiques comme Auschwitz qui voit plus d'un million de visiteurs annuellement. Il s'agit ici d'étudier les relations entre le lieu touristique, le patrimoine local et les sociétés locales.¹⁶ Cette question du patrimoine local apparaît donc à la croisée des disciplines historique et géographique. En effet, le patrimoine se décline à toutes les échelles. Et des sociétés créées même du patrimoine, cela participe d'une inflation patrimoniale à l'échelle mondiale.

2) L'histoire locale, une définition floue

Plusieurs problèmes sont inhérents à la définition du concept d'Histoire locale. En effet Bertrand Müller évoque la difficulté de définir le « local ». La question de l'échelle d'analyse est difficile à trancher tout comme les critères à retenir. Il remarque

¹³MUSSET, Marie, *op.cit.*

¹⁴LAZZAROTTI, Olivier, Patrimoine et tourisme, Histoires-lieux, acteurs, enjeux, Paris, Belin, 2011.

¹⁵GRAVARI-BARBAS, Maria, Habiter le Patrimoine : Enjeux, Approches, Vécu, Rennes, PUR, 2005.

¹⁶ LAZZAROTTI, Olivier, Des lieux pour mémoires : monuments, patrimoine et mémoire du monde, Paris, Armand Colin, 2012.

d'ailleurs que cette problématique est commune à l'Histoire, la Géographie et la Sociologie à la fin du ^{XIX}^{ème} siècle.¹⁷ De plus cette histoire est « partagée » entre les scientifiques, qui développent progressivement le genre de la monographie local et les érudits locaux, ceux que Philippe Ariès nomme les « historiens du dimanche ». Il s'agit donc d'un genre marqué par les paradoxes. En effet, il convient de décrire un objet d'étude souvent hybride, entre une histoire nationale et régionale ou entre historiens et érudits locaux. Les origines de l'Histoire locale se trouve pour Maurice Agulhon dans les années 1820-1830 durant lesquelles les élites bourgeoises auraient opéré un renversement de leur sensibilité, passant des grands récits nationaux à un gout pour le local.

Pour Benoît de l'Estoile,¹⁸ on ne peut pas éluder la question du territoire local puisque cette l'histoire locale témoigne d'un ancrage dans un territoire de proximité, d'un lien particulier entre l'individu et son lieu de vie. L'école n'est d'ailleurs pas étrangère à cette construction¹⁹ en utilisant l'histoire locale comme une ressource pédagogique, notamment dans les écoles primaires de la III^{ème} République. Le local apparait donc comme prit dans un double mouvement, à la fois constitutif de l'Histoire nationale mais aussi parfois voulant mettre en avant une spécificité régionale. De même, la pluralité des intérêts entre les rédacteurs de cette histoire (élites locales, érudits locaux, historiens...) laisse souvent voir un caractère identitaire fort et il convient donc d'être prudent quant à son utilisation politique.

C'est d'ailleurs dans un contexte d'incertitude sur le découpage territorial au ^{XIX}^{ème} siècle et au tournant du ^{XX}^{ème} que l'Histoire locale connaît un essor.²⁰ Entre 1851 et 1912 pas moins de 22 projets de redécoupage territorial sont proposés par le parlement. Les études régionales se multiplient alors afin de justifier l'intérêt de conserver telle ancienne province, ou tel « pays ». On assiste à cette période à une multiplication

¹⁷ MULLER, Bertrand, « Ecrire l'histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des sciences humaines*, n°9, 2003, pp.37-51.

¹⁸ DE L'ESTOILE, Benoit, « Le gout du passé : érudition locale et appropriation du territoire », *Terrain : anthropologie & sciences humaines*, n°37, septembre 2001.

¹⁹ CHANET, Jean-françois (dir), *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1997.

²⁰ MULLER, Bertrand, « Ecrire l'Histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des sciences humaines*, n°9, 2003.

des études à l'échelle régionale. C'est Paul Vidal de la Blache qui va définir ce territoire du local en 1908 comme un territoire où les Hommes sont installés depuis les temps les plus lointains.²¹ Nous pourrions quant à nous définir le local comme l'espace du quotidien, l'espace vécue des élèves.²²

B) Quelles utilisations pédagogique du local dans l'enseignement de l'Histoire.

1) Une démarche adoptée ponctuellement mais à l'efficacité éprouvée

S'il fallait voir les prémices de l'utilisation du local dans l'enseignement de l'Histoire, il faudrait sans nul doute évoquer l'école de la III^{ème} République (1870-1940). Il s'agit en effet d'une période de construction de l'identité nationale forte. Pour ce faire les enseignants sont fortement incités à mobiliser des ressources locales, en particulier les monuments.²³ Par exemple, *Le tour de France par deux enfants*,²⁴ largement exploité par les instituteurs de l'époque, offre plusieurs vignettes utilisant le patrimoine. Joutard y voit un enracinement de l'identité française dans le patrimoine monumental. Pour ce qui est du secondaire, Evelyne Hery²⁵ remarque que les autorités furent plus prudentes quant à son utilisation du fait des enjeux politiques, la réduisant bien souvent à un prélude à l'Histoire nationale. Le programme de 1925 évoque « l'histoire locale n'interviendra ici que comme illustration de l'histoire générale et non comme un enseignement ayant en soi ses fins et ses méthodes »²⁶. Cependant, Hery note une première

²¹ VIDAL DE LA BLACHE, Paul, *La France, tableau géographique*, Paris, Hachette, 1908.

²² FREMONT, Armand, article « La région espace vécue », *hypergeo*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article365> consulté le 20/04/2019.

²³ JOUTARD, Philippe, « L'art à l'école, le patrimoine », *Beaux Arts magazine*, Paris, SCEREN/CNDP, 2002.

²⁴ FOUILLE, Augustine, *Le tour de France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877.

²⁵ HERY, Evelyne, « Enseignement de l'Histoire et Histoire locale 1880-1980 », *Annales de Bretagne et des pays de l'ouest*, n°107, 2000, pp.69-95.

²⁶ Journal Officiel du 3 septembre 1925.

rupture avec la loi Deixonne de 1951 autorisant l'enseignement des langues régionales et cultures régionales en France. Pourtant, bien qu'absent des programmes du secondaire, l'Histoire locale ne disparaît jamais vraiment puisque la liberté pédagogique des enseignants leur permet d'utiliser le local comme une ressource malgré tout.

Bien que l'utilisation du local dans l'enseignement de l'Histoire soit fortement variable en fonction des contextes politiques et des époques, l'intérêt pédagogique est en revanche assez unanime. En effet, cela permet d'ancrer davantage les enjeux dans l'espace vécu de l'élève. Bien souvent, même si les connaissances sont fausses ou lacunaires, il place l'apprenant en situation valorisante puisque cet élément patrimonial ou d'histoire local est connu et une partie de l'espace vécu. Cela donne plus de concret au concept historique et facilite le passage entre le passé et le présent, le local devient un vecteur de transmission. Michel Bourlaud remarque d'ailleurs que l'utilisation de l'histoire locale permet de contourner une des difficultés de l'Histoire générale : la conceptualisation. En effet, le degré d'abstraction est très fort pour certains élèves, il s'agit donc de redonner un peu de concret afin de visualiser les choses : l'Histoire générale « requiert un degré d'abstraction conceptuelle malgré les, ou à cause des, efforts de simplification et la rédaction d'instructions ou de commentaires. Cela la rend souvent d'accès difficile pour nombreux élèves. »²⁷. A l'inverse l'histoire locale rend plus aisé, selon lui la compréhension des situations historiques proposées car plus évocatrices et plus proches.

Toutefois cette utilisation du local doit satisfaire un certain nombre de conditions et ne saurait constituer une panacée. Les diverses ressources EDUSCOL invitent l'enseignant à utiliser le local mais avec prudence puisqu'il faut bien être vigilant à transmettre des notions et des connaissances générales au travers de l'étude locale. Il ne saurait constituer un objet d'étude en soi, le risque de dérive « localiste » est en effet mentionné à plusieurs reprises dans les fiches EDUSCOL, ce qui vient nous rappeler qu'aujourd'hui encore le local revêt un intérêt politique fort : les cas Breton ou

²⁷ BOURLAUD, Michel, « Enseigner l'Histoire de la Réunion à la Réunion, l'exemple de la départementalisation au travers de la collecte de témoignages en milieu scolaire », dans *1946 : La Réunion département. Regard sur la Réunion contemporaine*, Paris, L'Harmattan, pp.351-3354.

Corse sont souvent mentionnés. Un second objectif est de pouvoir permettre aux élèves de comprendre le monde dans sa complexité et sa globalité. Il s'agit ici de pouvoir faire percevoir certaines particularités locales, tout en intégrant le local dans un tout. Un troisième objectif de l'enseignement de l'Histoire et de la géographie est qu'il ne s'agit aucunement de former des spécialistes des disciplines concernées, cet enseignement vise à former des « citoyens éclairés » en mesure de s'insérer dans la vie de la Cité. Or le local permet bien selon Michel Bourlaud une « meilleure compréhension de la communauté à laquelle on appartient »²⁸. En effet, le patrimoine local possède une forte dimension civique comme le rappelle Marie Musset²⁹. Puisque pour elle, éducation au patrimoine rime aussi avec éducation à la citoyenneté. En effet, les enjeux de préservation, de protection ou encore mémoriels sont à la croisée du patrimoine et du civique.

Depuis les programmes de 1995, on assiste à un retour en force de l'utilisation du patrimoine et de l'histoire locale. Anne-Cécile Dijoux³⁰ y voit une conséquence de l'inflation patrimoniale évoquée précédemment. Il s'agit également souvent de transmettre aux élèves une mémoire collective au travers de ce patrimoine local. Un bon exemple est celui fourni par le chapitre de seconde générale sur la chrétienté médiévale. Les fiches d'accompagnement EDUSCOL suggèrent d'effectuer une étude « choisis en fonction de leur pertinence pour faire découvrir les traits essentiels d'une réalité historique : ainsi l'étude d'un élément du patrimoine religieux permet d'aborder la spiritualité religieuse »³¹. Ici l'étude de cas prend tout son sens. Au collège, le local apparaît en position plus marginale dans les programmes³². En revanche les programmes du lycée, faisant plus de place à la démarche de l'étude de cas, permettent

²⁸ BOURLAUD, Michel, *Op.cit...*

²⁹ MUSSET, Marie, *Op.cit...*

³⁰ DIJOUX, Anne-Cécile, *Patrimoine et Histoire locale : enjeux didactiques et pédagogiques*, Mémoire de Master 2 MEEF, Université de la Réunion, 2011.

³¹ Ressources pour la mise en place du programme de seconde générale, EDUSCOL, 2010.

³² CHAMPIGNY, Danielle, DURAND, Bénédicte, « Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du « local » ? », Extrait du colloque *Apprendre l'Histoire et la Géographie à l'école*, 2002.

d'introduire plus facilement des analyses à l'échelle locale. La démarche hypothético-déductive convient bien à cet exercice puisque l'élève peut appréhender la complexité de l'Histoire en analysant une situation et en la comparant à un autre espace géographique.

QUELLES LIMITES A L'UTILISATION DU LOCAL ?

Nous l'avons déjà évoqué la première limite à abordé est la dérive « localiste ». L'enseignant doit être vigilant au fait que le local ne peut pas s'enseigner uniquement pour ce qu'il est. Il doit être élargi à d'autres objets d'étude. Ensuite, l'enseignant doit pouvoir être en mesure de « cadrer le pouvoir émotionnel »³³ du patrimoine ou du document d'Histoire locale. La charte de 2002 pour le patrimoine (UNESCO) encourage l'utilisation du pouvoir émotionnel du patrimoine local. Toutefois l'enseignant doit pouvoir le cadrer afin de ne pas rester dans l'émotion collective, ou dans une dérive mémorielle, l'objectif demeure bel et bien de fonder un raisonnement scientifique. C'est ici un élément important pointé par les chercheurs américains, le patrimoine aurait pour inconvénient de plonger l'élève dans l'émotion là où l'histoire vise un objectif tout autre, beaucoup plus tourné vers l'objectivité et la construction d'un savoir globalisant.³⁴ Marie Musset pointe également du doigt les limites dans les outils proposés aux enseignants qui utilisent ses ressources locales. En effet, les documents patrimoniaux sont biens souvent conçus par des professionnels du patrimoine ayant des objectifs qui ne concordent pas forcément avec ceux des programmes, il faut donc être vigilant sur les finalités des visites ou de l'utilisation de certaines ressources. Les ouvrages d'histoire locale sont eux aussi à contextualiser et prendre avec des pincettes selon l'orientation politique de l'auteur ou l'objectif poursuivi. Il faut donc prêter attention au choix du médiateur (enseignant ou animateur du patrimoine). Cette multiplication des acteurs rend le travail de l'enseignant déterminant. Pourtant les textes tels que la mise en

³³ MUSSET, Marie, *Op.cit...*

³⁴ YESILBURS, Cemil, BARTON, Keith , « Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies ». JOURNAL OF SOCIAL STUDIES EDUCATION RESEARCH, vol. 2, n° 2, 2011, pp. 1–21.

œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école³⁵ poussent à une plus grande collaboration entre animateurs, parents, élèves, enseignants, afin d'unifier et créer une certaine synergie autour du patrimoine local. ³⁶

2) Étude de cas de proximité en Histoire : quelles pratiques ?

Ces évolutions nous poussent à nous interroger sur la pertinence des études de cas utilisant le territoire proche du lycée, le territoire de proximité, dans l'enseignement de l'Histoire. Celles-ci peuvent mobiliser le patrimoine local dans son ensemble donc également des spécificités historiques locales ou les monuments proches de l'établissement scolaire. Les études sur ce sujet sont très peu nombreuses et se cantonnent pour l'essentiel à des mémoires de recherches en didactique réalisées dans le cadre du Master 2 MEEF en Histoire-géographie. Pourtant le local représente bien l'échelle idéale car si pendant longtemps l'étude de cas représente un outil de preuve pour illustrer une théorie générale, elle est aujourd'hui plutôt centrée sur la recherche



ILLUSTRATION 1 : QUELS PATRIMOINES POUR QUELLES NOTIONS ?

³⁵ Circulaire n°2002-086, *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école- Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine »*, www.education.gouv.fr

³⁶ Site de l'Académie Aix-Marseille : Quelle utilisation du patrimoine local en Histoire ?

http://www.arles.ien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.arles.ien.13/spip/IMG/pdf/Arles_patrimoine.pdf

de particularité devant permettre la comparaison et le changement d'échelle.³⁷ Le site de l'Académie d'Aix-Marseille nous offre un précieux tableau à cet égard. Celui-ci permet de percevoir quelle notion nous pouvons construire à partir de différent type de patrimoine. Il est intéressant de constater que l'ensemble des champs historiques possibles et imaginables sont couverts par le patrimoine.

L'ETUDE DE CAS : UNE METHODE D'ANALYSE UTILISEE PAR L'HISTORIEN.

L'étude de cas est un outil longtemps négligé par les historiens. En effet, la plupart des courants historiographiques de la première moitié du XX^e siècle : l'école des Annales, l'Histoire quantitative ou politique, font la part belle aux analyses sur un temps long et prétendent avoir une visée globalisante.³⁸ Tout cela, dans le but de pouvoir étudier les dynamiques de fond, globalisante. D'ailleurs les programmes scolaires de 1997 insistent sur le fait que les élèves doivent pouvoir dégager des « perspectives de longue durée ». Il n'est alors pas du tout question d'éventuelles études de cas. Celle-ci est finalement assez récente dans les milieux scolaires alors qu'elle est utilisée maintenant depuis quelques décennies dans les milieux savants et le monde de la recherche universitaire puisqu'elle va de pair avec un tournant historiographique.

C'est au cours des années 70 que l'étude de cas fait son retour au travers du mouvement appelée la *microstoria*, celui-ci est originaire d'Italie. Il est à l'initiative de chercheurs comme Carlo Ginzburg³⁹ qui étudie l'univers mental d'un meunier du XVI^e siècle. En France, le courant de la microhistoire se développe également à la même période. Il permet, en outre, de provoquer un regain d'intérêt pour les études locales.

³⁷ CARIOU, Didier, *Ecrire l'Histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'Histoire*, Rennes, PUR, 2012, p.152.

³⁸ DARIER, Gille, DARIER, Jean-Marie, « L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente ? » [En ligne] disponible sur : <http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/1h/edc/edc.htm>. Consulté le 25/01/2019.

³⁹GINZBURG, Carlo, *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier au XVI^e siècle*, Paris, Aubier, 1980 (traduction) (1976).

Anne Fillon consacre ainsi ses recherches à l'étaminier Louis Simon⁴⁰ originaire du village de La Fontaine Saint-Martin dans le sud de la Sarthe. Elle suit ce modèle de la micro-histoire afin d'étudier la mentalité de cet étaminier et les relations sociales, spécialement les relations amoureuses, du village. On retrouve dans cette micro-histoire la même logique que celle de l'étude de cas. Il s'agit dans un premier temps d'étudier l'objet dans sa singularité, puis de voir en quoi il s'inscrit dans un contexte plus globalisant. Nous pouvons citer à cet égard le travail d'Alain Corbin, *Le monde retrouvé de Louis François Pinagot* dans lequel il retrace l'histoire d'un anonyme du XIX^e siècle. En choisissant au hasard un individu dans les archives de l'Orne, il l'inclut au fil de ses recherches dans son contexte et retrace le probable et le possible de sa vie. Les historiens étudient également des « cas » au sens d'évènements marquants tel qu'Alain Corbin dans son ouvrage de 1990 *Le village des cannibales*⁴¹ il y décrit un évènement exceptionnel, à savoir un fait divers de l'été 1870 dans un village de Dordogne où un jeune noble est victime d'une foule de 300 à 800 personnes. Ce cas est intéressant de par son originalité et il donne à voir « l'exceptionnel normal »⁴²

L'utilisation du cas en histoire ne se borne pas au courant de la micro-histoire. Le Goff⁴³ parle pour certains personnages historique de « sujet globalisant » dans le sens où ils permettent de percevoir une époque et non pas une vie. Tel est le cas du *Saint-Louis* de Le Goff publié en 1996. De même certains évènements « locaux » peuvent faire cas, par exemple la bataille de Bouvines qui donne à voir sur la mentalité médiévale et nous montre par son caractère exceptionnelle la réalité d'une époque. La monographie fait donc une belle place aux études de cas et à l'échelle locale.

Nous sommes ici dans une démarche de recherche historique qui repose sur les mêmes fondements que l'étude de cas telle qu'elle se pratique aujourd'hui dans le secondaire, à savoir le choix d'un sujet permettant au travers d'un raisonnement pro-

⁴⁰FILLON,, Anne, *Louis Simon, villageois de l'ancienne France*, Rennes, Editions Ouest-France, 1996.

⁴¹ CORBIN, Alain, *Le village des cannibales*, Paris, Flammarion, 1980.

⁴² CARIOU, Didier, *op.cit*, p.154.

⁴³LE GOFF, Jacques, *Saint Louis*, Paris, Gallimard, 1996.

blématisé, de changer d'échelle pour permettre une généralisation. L'étude de cas apparaît donc comme la démarche optimale afin de traiter le local dans l'enseignement secondaire puisqu'elle mobilise des ressorts proches de la démarche historique.

QUI EST PROGRESSIVEMENT UTILISÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La pensée par « cas » trouve ces racines anciennes dans la casuistique, les études de médecine, de droit ou de théologie. Aristote utilise bien souvent des analogies et des raisonnements par le cas. Toutefois son utilisation plus contemporaine débute à la fin du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthode pédagogique utilisée d'ordinaire dans les études juridiques, en effet c'est à Christopher Columbus Langdell professeur à la Harvard Law School (1870) que l'on doit l'utilisation de l'étude de cas comme procédé pédagogique. D'ordinaire les cours de droit étaient dispensés de façon magistrale. Langdell, fort de sa position de doyen de l'université est le premier à penser que l'étude de cas permet de mettre l'étudiant en situation active et de le confronter à la complexité des situations juridiques. Malgré des résultats probants en droit, la méthode ne se diffuse pas en dehors des murs d'Harvard. Le département d'économie est le suivant à expérimenter la méthode de l'étude de cas. À partir de 1919 et l'arrivée du doyen Wallace P. Donham, la méthode est utilisée de façon systématique à la Harvard School of Business Administration.

Une fois passée cette phase expérimentale à l'université de Harvard, la méthode de l'étude de cas gagne d'autres champs d'études dans le monde universitaire (principalement états-unien) : sociologie, psychologie, marketing... Ce n'est que dans les années 60 que les premières expérimentations sont réalisées dans le secondaire. On les trouve d'ailleurs ponctuellement dans les programmes du secondaire. Aujourd'hui Jean-Claude Passeron⁴⁴ s'interroge sur l'apport de l'étude de cas en en terme pédagogique. Il parvient à montrer que des applications sont possibles en Histoire et s'attache à définir ce qui fait « cas ». Il explique par exemple que le sujet d'étude doit être singulier mais permettre de généraliser (ce qu'Alain Corbin appelle « l'exceptionnel

⁴⁴PASSERON, Jean-Claude, *Penser le cas*, Paris, EHESS, 2005.

normal »), il nous dit que le « cas » ne doit pas être un exemple, ni une preuve, il est plutôt un obstacle qu'il nous faut comprendre.⁴⁵ Passeron résume très bien cela en disant que « Le cas est ici une énigme à résoudre : c'est donc une question d'interprétation. Mais il est inséparablement un moment d'élaboration théorique en construction ».⁴⁶ Ainsi ces cas donnent accès à des paradigmes universels souvent grâce à une étude du local.

En effet, bien qu'utilisé en EMC dans un premier temps au cours des années 1990 la démarche de l'étude de cas se répand dans la discipline par l'intermédiaire de la géographie dans les programmes de 2000. Aujourd'hui l'étude de cas est aussi devenue un outil pour l'enseignement de l'Histoire. Sylvain Doussot, propose plusieurs analyses abordant des études de cas en histoire.⁴⁷ Toutefois, il développe assez peu l'intérêt de la démarche pour se focaliser sur les compétences construites. A l'inverse Didier Carriou, propose lui une analyse de la démarche par l'étude de cas dans son ouvrage de 2003, *Ecrire l'histoire scolaire*⁴⁸, en montrant bien l'intérêt de ces « cas » pour la construction de l'histoire. Il développe en particulier l'intérêt qu'il peut y avoir pour l'enseignant à renverser le raisonnement chronologique habituel et le rapport cause-conséquence. Il préconise en effet de partir du « cas », donc de la conséquence et de remonter dans le temps pour en trouver la cause. Ce qui est rarement mis en pratique dans les classes. L'Histoire locale ou régionale est mentionnée comme l'échelle idéale afin de mener une étude de cas puisque cela permet à la fois de mettre en lumière des spécificités liés à l'objet d'étude et de pouvoir dans un second temps passer à une phase de généralisation qui permet de ne pas rester bloqué sur une histoire uniquement locale mais aussi de construire des concepts ou notions plus vastes.

⁴⁵ *Ibid*, pp.18-19.

⁴⁶ *Ibid*, p.20.

⁴⁷ DOUSSOT, Sylvain, « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Les cartables de Clio*, n°12, 2002, pp.111-125.

⁴⁸ CARIOU, Didier, *op.cit*, pp.152-156.

II) Démarche et méthode de recherche

Il convient dans cette seconde partie de procéder à un bref rappel des études menées en classe pour tester nos hypothèses de recherche. Celles-ci eurent lieu au sein du Lycée Montesquieu au cours de l'année scolaire 2018-2019. Elles furent conduites dans le cadre des enseignements d'Histoire-Géographie des classes de Seconde et de Première S. Avant de revenir en détail sur les éléments méthodologiques de la recherche ainsi que les outils statistiques utilisés nous expliciterons les deux études menées en classe.

A) Quelles études de cas en classe ?

Le présent mémoire de recherche s'appuie sur deux études de cas réalisées lors de l'année scolaire 2018/2019. Elles mobilisent pour la première le patrimoine local proche du lycée Montesquieu, la seconde utilise l'Histoire locale comme point de départ pour étudier la Résistance en Sarthe puis à l'échelle nationale.

1) La Cathédrale Saint-Julien du Mans : symbole de la chrétienté médiévale ?

Nous avons une première fois cherché à utiliser le patrimoine local dans le cadre du programme de la classe de seconde générale. La fiche EDUSCOL⁴⁹ invite à partir de l'étude d'un monument ou d'une œuvre d'art. Si les manuels ne manquent pas d'études de cas pertinentes (la Sainte-Chapelle ou Sainte Foy de Conques), il nous a semblé approprié de mobiliser une ressource patrimoniale locale et très proche du lycée (à peine 100 mètres) : la Cathédrale Saint-Julien. Il aurait été intéressant de laisser les élèves en autonomie découvrir le monument, toutefois le peu de temps à consacrer à ce chapitre et le rythme soutenu de préparation des cours, ne nous a permis uniquement une visite très « scolaire » où l'élève voit mais n'expérimente pas

⁴⁹ Bulletin Officiel spéciale n°4 du 29 avril 2010 : Ressource pour la classe de seconde générale et technologique, Histoire, Thème 3 : La chrétienté médiévale.

vraiment le patrimoine local. Toutefois les premiers résultats sont déjà intéressants et mettent en lumière un réel intérêt pédagogique.

La visite s'est effectuée un jeudi matin, en demi-groupe (afin de faciliter la visite et la gestion des élèves lors des déplacements), ce qui fait une vingtaine d'élèves. Le premier groupe eut droit à une visite assez classique, une feuille de route⁵⁰ était à compléter lors de la visite et aucun n'incident ne fut à déplorer. Le second groupe eu moins de chance puisqu'un joueur d'orgue décida de s'entraîner en plein milieu de la visite ce qui écourta les explications et surtout les questions des élèves une fois arrivée jusque dans le cœur de la Cathédrale.

Ici la Cathédrale Saint-Julien permettait de viser la transmission de plusieurs éléments tels que la puissance de l'Eglise dans la ville et dans la société, en effet l'enseignant ne manqua pas de souligner le dynamisme bâtisseurs des ecclésiastiques du Moyen-âge, cela est d'ailleurs bien visible avec les anciennes maisons canoniales autour de la cathédrale. De même la puissance économique de l'Eglise est aussi visible dans les vitraux, chaque corporation voulant laisser sa marque dans ce lieu symbolique. De plus, il y avait un intérêt évident au niveau de l'Histoire des arts (PEAC) puisque la Cathédrale combine des caractéristiques de l'architecture romane pour la nef et gothique pour le cœur et le transept. Ces éléments furent explicités par l'enseignant, et mis en évidence lors de la visite. Un autre élément clef de la visite fut la mise en évidence d'une rivalité entre le pouvoir ecclésiastique et celui laïc des comtes du Maine, en témoigne la construction du palais des comtes du Maine au XII^{ème} siècle, au même moment que la Cathédrale, de plus une statue de Geoffroy Plantagenêt fut observée dans les bas-reliefs du portail montrant bien cette rivalité et la place hautement politique que prend la Cathédrale. Enfin, un des objectifs de la visite restait l'explication des principales caractéristiques du christianisme : les rites pratiqués dans la Cathédrale, mais aussi la fonction « pédagogique » des peintures et vitraux dans une société où la majorité de la population ne maîtrise pas l'écrit. Nous pouvons donc résumer les objectifs de la façon suivante :

- 1) Importance économique et symbolique de l'Eglise

⁵⁰ Annexe n°4.

- 2) Rivalité des pouvoirs ecclésiastiques et laïcs, importance politique de l'Église.
- 3) Architectures : Romane/Gothique.
- 4) Fonctions concrètes de la Cathédrale : rites & croyances.

Nous sommes donc pleinement dans les attentes de l'institution puisque le BO nous spécifie que l'étude doit faire ressortir « L'importance de la religion dans la vie et les représentations des chrétiens de l'époque médiévale ainsi que le poids de l'Église dans les différents domaines de la vie économique, sociale et culturelle ».⁵¹ La mise en perspective de la visite s'effectue tout au long du chapitre puisque l'enseignant reviendra sur l'importance de l'Église dans la vie des fidèles (purgatoire, paradis, rites...) mais aussi sur l'importance économique et politique (croisades, querelle des investitures) de l'Église. Cette visite est donc le prélude à l'ensemble du cours, un inducteur qui sera remobilisé au fil du chapitre. Pour plus de détail sur le déroulement et la reprise des éléments de la visite lors de la mise en perspective nous invitons le lecteur à consulter la fiche de préparation dans la séquence disponible en annexe⁵².

2) La Résistance au travers des archives locales : Comment se structure la Résistance en Sarthe ?

La seconde expérience à quant à elle prit place dans le programme de première S, dans le cadre d'une étude sur la Résistance en France. Il s'agit du second thème d'histoire de l'année, portant sur les guerres et les régimes totalitaires.⁵³ Nous devons montrer d'après le BO le combat de la Résistance contre l'occupant nazi et contre le régime de Vichy. Après avoir présenté les grands principes de la collaboration vichyste dans une première partie du cours, il convenait de s'intéresser à la Résistance. Sa mise en place puis sa structuration. Pour cela nous avons valorisé des ressources locales, à savoir des fiches constituées par André Piogé dans le cadre des activités après-guerre de la Commission d'Histoire de L'occupation et de la Libération de la

⁵¹ BO- op.cit.

⁵² Annexe n°1.

⁵³ Bulletin Officiel n°8 du 21 février 2013.

France⁵⁴. Ces fiches reprennent de façon exhaustive les noms et parcours d'une multitude de déportés sarthois (juifs, résistants...) ainsi que l'ensemble des réseaux de résistance du département. Elles sont conservées dans les Archives Départementales de la Sarthe situées au Mans. Il nous a donc été aisé de piocher quelques fiches parmi cette manne de sources.⁵⁵ Nous avons sélectionné dans les fiches quelques parcours individuels significatifs. L'enseignant a été vigilant à respecter la parité en sélectionnant deux parcours d'Hommes et deux parcours de Femmes. Par la suite l'étude se structure autour de l'étude d'un parcours de Résistante locale, ayant œuvré dans le nord Sarthe, ce qui permet de mettre en lumière les différentes étapes du processus de construction de la Résistance ainsi que la grande diversité des profils. Ce second temps permet encore une fois de valoriser des ressources locales, à savoir des numéros spéciaux du Maine Libre. En plus de favoriser l'utilisation d'un journal résistant, l'enseignant avait emmené aux élèves la version papier dudit journal, correspondant à l'extrait étudié en classe. Durant une heure les élèves ont donc travaillé pour dégager les caractéristiques de la Résistance en Sarthe, dans un premier temps sur l'étude des documents d'archives, en binôme, où un tableau était à compléter. Puis individuellement sur le texte évoquant l'histoire des femmes dans la Résistance. La reprise s'effectua en classe entière.

Cette étude centrée sur la Sarthe avait plusieurs objectifs. Tout d'abord, elle se devait de confronter les élèves aux documents historiques bruts, à savoir des archives, non transcrites. Des sources primaires qu'ils allaient eux même exploiter. Cette première phase du travail devait faire émerger plusieurs idées. Dans un premier temps cela devait permettre aux élèves de voir la grande diversité des profils de résistant : diversité sociale, mais souvent une prédestination que l'on peut lire dans un engagement politique antérieur, diversité aussi dans les âges, dans les sexes... Il convenait aussi de mettre en lumière que les activités de résistances apparaissent souvent comme genrées puisque les Hommes effectuent dans les fiches choisis souvent des actions

54

http://archives.sarthe.fr/depot_ad72/depot_front/ead/serieJ/FRAD072_00000009J.pdf#search=txt:%22r%C3%A9sistance%22 consulté le 08/04/2019.

55 Archives Départementales de la Sarthe, série 9 J 32-35 : *Déportés et Internés fiches individuelles*.

violentes, tandis que les femmes effectuent plus souvent des actions de soutien logistique (élément contrebalancé dans la suite du cours par le cas de Lucie Aubrac qui mène des actions violentes afin de sortir son mari des griffes de la Gestapo). L'étude de la résistante sarthoise devait quant à elle permettre de dégager une chronologie de l'engagement résistant, avant 1942 et la mise en place du STO, des initiatives ponctuelles et souvent déstructurées, après 1942 un pic d'entrée en résistance puis une structuration des réseaux jusqu'en 1944 où les groupes résistants sont vraiment une partie intégrante du combat pour la Libération. Nous pouvons donc résumer les objectifs sous la forme suivante :

- 1) Evolution chronologique de l'engagement résistant
- 2) Profils type du résistant
- 3) Activités de résistance et place des femmes.

La mise en perspective de cette étude s'effectua de façon filée et l'enseignant a ajouté, complété ou nuancé les résultats apparus à l'issue de l'étude. Celle-ci s'effectua principalement au travers de l'évocation de grandes figures de la Résistance comme Jean Moulin ou Lucie Aubrac, et des statistiques centrées sur l'échelle nationale. Ainsi les élèves pouvaient se faire une idée globale du phénomène mais aussi se rendre compte des spécificités locales ou des absences locales comme les maquis (mis à part celui de Bercé) relativement plus développés dans d'autres régions de France.

B) Eléments observés et démarche de recherche

La démarche de recherche fut fortement contrainte par le fait qu'une approche comparative était impossible. En effet, il était impossible de conserver une partie de classe en tant que groupe témoin, ou de faire porter l'étude sur une classe tout en gardant une seconde classe en tant que groupe témoin puisque l'enseignant n'avait qu'une classe de chaque niveau sous sa responsabilité. Ceci influença fortement l'axe du travail suivant, les études ne pouvaient donc concerner qu'une classe, il fallait donc tenter de cerner l'intérêt d'une démarche utilisant la proximité (patrimoniaire ou l'histoire locale) dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire. L'étude du peu d'enquêtes déjà

réalisées par les historiens ou les didacticiens, nous laissait présager un gain dans l'intérêt de l'élève. Il nous fallait également étudier la perception de cette proximité ou non de la part des élèves. De plus, il nous faut cerner si la transmission des notions est plus ou moins efficaces grâce à cette méthode, les élèves ont-ils perçu l'intérêt didactique derrière cela ? Enfin il convient d'interroger les limites de l'exercice, y-a-t-il des éléments de progrès pour notre expérience futur d'enseignement, et les élèves ont-ils vus que cette approche ne constitue en rien une panacée, et doit être utilisée avec parcimonie.

L'essentiel des éléments étant des variables qualitatives il semblait approprié de procéder par l'usage de questionnaire remis aux élèves. Ceux-ci furent remplis de manière individuelle par les élèves de façon à ce que les réponses ne soient pas induites par un éventuel effet de groupe. L'usage d'échelles descriptives, très utilisées dans les questionnaires de satisfaction en marketing est uniquement destinée à rendre l'utilisation statistique des données plus simple, en traduisant une variable qualitative en variable quantitative. Ponctuellement nous étudierons également des traces écrites d'élèves afin de cerner surtout quelques limites de cette approche ainsi qu'étudier la formation des concepts et notions propres à chaque étude de cas. Pour ceci nous nous servirons des bases méthodologiques décrites par Didier Cariou⁵⁶ à propos de l'observation des traces écrites. Il montre notamment l'importance des raisonnements analogiques pour les élèves lorsqu'ils construisent les notions à partir d'une étude de cas, tout comme pour les historiens, les élèves mobilisent des éléments connus et fonctionnent beaucoup par analogie. Afin de rendre notre analyse des plus pertinentes nous opterons ici pour une démarche statistique comme le fait Cariou⁵⁷ dans la suite de son article en complément de l'observation et de l'analyse des traces écrites.

Il s'agira donc pour nous de tenter de répondre à notre problématique de recherche tout en étant conscient que les situations décrites précédemment ont toute leur spécificité didactique et pédagogique et que l'expérience de l'enseignement reste

⁵⁶ CARIOU, Didier, « Etudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves » dans PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne, REUTER, Yves, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2006, pp.124-136.

⁵⁷ CARIOU, Didier, *op.cit...*p.130.

à chaque fois unique.⁵⁸ En effet, comme le souligne Mialaret dans son ouvrage sur les méthodes de recherche en science de l'éducation, le nombre de variables est quasiment infini et elles sont toutes indépendantes. Il faut donc être conscient que malgré la recherche de lois particulières ou de vérités empiriques les résultats ne rendront compte que d'une situation de classe particulière dans un temps et un espace défini. Cependant nous pouvons remarquer que notre démarche s'inspire directement du chapitre IX⁵⁹ concernant l'expérimentation pédagogique définie comme une expérience destinée à valider ou invalider une hypothèse de départ. Pour cela le chercheur utilise la technique de l'observation simple, notamment des traces écrites des élèves, des questionnaires⁶⁰ standardisés ainsi que l'utilisation de « modèles ». Nous détaillons dans la section suivante les principaux modèles statistiques utilisés dans ce but.

C) Quels outils statistiques pour l'analyse des résultats

Nous l'avons déjà évoqué, la méthodologie de ce mémoire fut contrainte par les panels d'élèves à disposition. Toutefois, l'impossibilité d'établir un groupe témoin est problématique mais pas insurmontable, nous pouvons recourir au principe d'inférence statistique, à savoir qu'il est possible à partir d'outils mathématiques d'obtenir les caractéristiques d'une population inconnue (moyenne, écart-type...) d'après les résultats obtenus sur un échantillon de population. En effet, les études économétriques, notamment dans le domaine de la santé rendent souvent impossible la comparaison avec des groupes témoins. Il semblerait improbable dans le cas où nous voudrions tester l'efficacité d'un nouveau traitement médical, de laisser mourir des patients qui pourraient être sauvés dans le but de servir de groupe témoin. Il en est de même pour notre étude, un certain nombre de méthodes issues du monde économique, statistique et

⁵⁸ MIALARET, Gaston, *Les méthodes de recherches en science de l'éducation*, Paris, PUF, 2004, p.11.

⁵⁹ *Ibid*, p.98-120.

⁶⁰ *Ibid*, p.88.

économétrique peuvent donc nous permettre de conserver une pertinence optimale dans la conduite de notre étude. Il convient donc de détailler quelque peu les modalités des principaux indicateurs statistiques utilisés dans ce mémoire, pour ce faire nous nous baserons sur l'aide de deux ouvrages de références.^{61 62}

Dans un premier temps nous allons baser notre analyse sur quelques indicateurs statistiques usuels tels que la moyenne des données notée X_m tel que :

$$X_m = \frac{\sum_{i=1}^n X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n}$$

Afin d'étudier la dispersion des données nous analyserons l'écart-type (à savoir l'écart moyen des données observées par rapport à la moyenne), il représente le degré d'homogénéité des données. Un écart-type important témoigne d'une grande hétérogénéité dans les réponses obtenues, à l'inverse un écart-type faible est gage de réponses homogènes. Il pourra être mobilisé très régulièrement dans notre travail afin d'évaluer si les réponses sont homogènes ou si l'on a des différences importantes, selon le sexe, ou pour chaque critère évalué. Celui-ci se note σ_X avec::

$$\sigma_X = \sqrt{\frac{1}{n} \times \sum_{i=1}^n (X_i - X_m)^2}$$

Puis, dans le but d'étudier les liens entre les données nous utiliserons principalement le coefficient de corrélation noté $R(X,Y)$ ⁶³, il est compris entre -1 et 1 et nous dit si les variations des deux variables vont dans le même sens (s'il s'approche de 1) ou dans des directions opposées (s'il est proche de -1). Toutefois le coefficient de corrélation ne nous renseigne nullement sur un quelconque rapport de causalité dans les évolu-

⁶¹ STOCK, James, WATSON, Mark, *Principes d'économétrie*, Paris, Pearson, 2012.

⁶² GOLDFARB, Bernard, PARDOUX, Catherine, *Introduction à la méthode statistique : manuel et exercices corrigés*, Paris, Dunod, 2011.

⁶³ *Ibid*, p.74.

tions des variables, X n'est pas responsable des variations de Y, on constate simplement si les évolutions des deux variables vont dans les mêmes directions ou non. Il sera utilisé afin de connaître le lien entre deux variables, par exemple, en classe de seconde nous pourrions voir si la fréquentation de lieux patrimoniaux suit les mêmes tendances que la qualité des notions transmises aux élèves. Celui-ci se note :

$$R(X,Y) = \frac{COV(X,Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$$

$$\text{Avec } COV(X,Y) = \frac{1}{n} \times \sum_{i=1}^n (X_i - X_m)(Y_i - Y_m)$$

Mais à ce stade de notre analyse il n'est toujours pas possible de déterminer un quelconque rapport de causalité entre les données observées. C'est pour cela que nous devons pousser plus loin le raisonnement et mettre en œuvre des méthodes économétriques faisant appel à certains modèles bien connus comme celui des MCO⁶⁴ (ou Moindre Carrée Ordinaire), cette méthode de régression linéaire simple permet d'évaluer l'impact de la variation d'une variable sur une seconde. Il ne s'agit pas d'un modèle ayant une visée explicative énorme, toutefois il permet de visualiser certaines tendances de causalités intéressantes. Ce modèle est le plus utilisé puisque sous certaines conditions⁶⁵ (la principale étant que les valeurs aberrantes sont rares, ce qui est ici le cas dans notre analyse) les estimateurs du modèle $\hat{\beta}_0$ et $\hat{\beta}_1$ sont sans biais et leur variance est inversement proportionnelle à la taille de l'échantillon. La relation explicative d'une variable Y en fonction d'une variable X se note donc :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \mu_i$$

Où μ_i désigne le terme d'erreur, à savoir la variation de Y_i non expliquée par la variable X.

$$\hat{\beta}_1 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - X_m)(Y_i - Y_m)}{\sum_{i=1}^n (X_i - X_m)^2}$$

⁶⁴ STOCK, James, WATSON, Mark, *Op.cit*, p.14-15.

⁶⁵ *Ibid*, pp.27-30.

$$\hat{\beta}_0 = Y_m - \beta_1 \times X_m$$

$$R^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (\hat{Y}_i \times Y_m)^2}{\sum_{i=1}^n (Y_i \times Y_m)^2}$$

Les estimateurs $\hat{\beta}_0$ et $\hat{\beta}_1$ désignent respectivement une constante qui n'a pas d'interprétation concrète dans le modèle et la pente de la droite de régression (qui s'interprète comme le lien de causalité entre les deux variables). Ces estimateurs, ainsi que le modèle des MCO seront mobilisés à plusieurs reprises dans notre travail, en particulier afin de déterminer l'impact de la fréquentation de lieux patrimoniaux sur la transmission des notions en classe de seconde, ou bien encore afin d'estimer l'impact du genre dans l'émotion suscitée par les documents en classe de première S.

L'indicateur du R^2 permet de mesurer la part de la variance totale expliquée par le modèle. Cet indicateur est compris entre 0 et 1, plus il se rapproche de 1 plus le modèle est de qualité et permet d'expliquer les variations de la variable X. Pour notre cas le R^2 devrait être assez faible car il faudrait un modèle à plusieurs variables explicatives afin d'être très précis dans notre modélisation. En effet, comme le rappelle Gaston Mialaret⁶⁶ les situations d'apprentissages mobilisent une infinité de critères, il est donc difficile d'expliquer une variable avec l'aide d'une seule autre. Toutefois cela peut nous fournir des pistes de recherche et des tendances intéressantes pour l'analyse dans le cadre d'un travail d'initiation à la recherche en science de l'éducation.

⁶⁶ MIALARET, Gaston, *op.cit.*

III) Le local : un outil suscitant intérêt et interrogations

A) L'approche locale : un gain d'intérêt visible

S'il l'on se fie aux statistiques récoltés et aux attitudes des élèves, nous pouvons voir qu'une entrée par le local est synonyme d'un plus grand intérêt de la part des élèves. Cette affirmation se vérifie pour les deux niveaux de classes. En effet, si l'on regarde dans les deux questionnaires les élèves se déclarent très satisfait de l'étude proposée par l'enseignant : pour la classe de seconde nous obtenons une moyenne de 7,6/10 tandis qu'en classe de première S nous obtenons une moyenne de 8,3/10. Ces scores sont élevés et la faiblesse de l'écart-type ($\sigma = 0,9$) pour les deux niveaux indique que les réponses sont plutôt homogènes. Nous pouvons donc dire que les cas proposés ont suscité un intérêt chez les élèves. D'ailleurs ils estiment en large majorité que les deux études proposées permettent bien de cerner les grands enjeux des problématiques soulevées : la place de la chrétienté dans la société médiévale ainsi que la Résistance en France. Les élèves de seconde répondent avec une moyenne de 8,4/10 que la visite de la Cathédrale leur a permis de voir les grands enjeux du thème tandis que les élèves de première S atteignent une moyenne de 7,4/10. Les réponses sont encore une fois ici assez homogènes. Il est intéressant de constater que si l'on se focalise sur l'intérêt des élèves, il ne semble en rien influencé par leur rang dans la classe. En effet, une estimation de β_1 par les MCO concernant la classe de première S nous donne $\beta_1 = 0,00096$, il s'agit donc d'un lien négligeable entre le rang de l'élève dans la classe et l'intérêt de l'élève pour l'activité proposée. Autrement dit un élève qui sera mieux classé d'une position dans le classement de la classe aura un gain d'intérêt de 0,00096 point en moyenne par rapport à l'élève qui le précède dans le classement. Ces études suscitent donc l'intérêts de l'intégralité des élèves, puisqu'elles offrent l'attrait de la nouveauté tout en étant ancrées dans leur espace du quotidien.

De plus les premières S apprécient particulièrement le fait d'avoir dû travailler sur des sources primaires locales. Plusieurs élèves ont mentionné dans leur questionnaire avoir apprécié de pouvoir voire le document d'archives plutôt qu'une transcription. Sur

le fait de savoir s'ils ont jugé l'exploitation des sources primaires locales pertinentes ils répondent très clairement oui avec une moyenne de 8,4/10 ce qui constitue le plus haut score atteint, tous critères confondus, ainsi qu'un faible écart-type, ce qui nous montre que la réponse est unanime. Il est ici intéressant de voir à quel point la forme compte pour immerger les élèves dans la démarche de l'historien dont nous avons parlé dans la première partie de ce travail.

Enfin, il apparaît pour les deux niveaux que les élèves estiment que les ressources de proximités sont globalement sous-exploitées. Pour la classe de première S le résultat est sans appel puisque la moyenne des réponses atteint seulement 4,5/10 lorsqu'on demande si l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire. Pour la classe de seconde la tendance est similaire bien que moins sévère puisque la moyenne descend à 5,7/10, cette différence s'explique probablement par le fait que la grande majorité des élèves avaient déjà visité le monument proposé dans cette étude. Nous pouvons dès lors faire une première différence entre les deux études de cas en nuanciant légèrement le propos, puisque le patrimoine local est semble-t-il plus facilement exploitable du fait des intervenants extérieurs qui peuvent jouer le rôle d'intermédiaire⁶⁷ tandis que l'Histoire locale est peut-être moins accessible pour les enseignants, et de ce fait, moins utilisée dans le cadre scolaire. De plus, la proximité géographique des élèves leur permet de visiter les monuments locaux, dans le cadre familial ou scolaire puisque la plupart des élèves ont maintes fois l'occasion de visiter ces monuments (avec l'école primaire, le collège et dans notre cas parfois pour la troisième fois avec le Lycée). En revanche l'Histoire locale est visiblement moins connue des élèves.

⁶⁷ MUSSET, Marie, *op .cit.*

B) Quelle efficacité en termes de transmission notionnelle ?

Nous avons dégagé dans la partie I les différents éléments plaidant en faveur de l'étude de cas locale dans l'enseignement de l'Histoire. Parmi les arguments utilisés nous avons avancée l'hypothèse selon laquelle il serait plus facile pour les élèves de percevoir les notions en jeu grâce à la proximité avec l'étude (que ce soit les documents proposés ou le monument soumis). Encore faut-il que les élèves perçoivent la proximité avec l'étude soumise. Il était important d'évaluer si les élèves perçoivent la proximité avec l'objet d'étude ainsi que l'impact de cette proximité en terme émotionnel afin de ne pas rester captif de l'émotion et de pouvoir faire place à la réflexion historique.

Les questionnaires permettent pour les deux niveaux de classe de dégager une tendance globale. Il semble bien que les élèves aient perçu la proximité avec les documents soumis, par exemple si l'on considère la classe de seconde générale : les élèves se déclarent plus intéressé par le fait que le monument soit un monument local à hauteur de 7,6/10. Donc la proposition est globalement vérifiée. En classe de première S nous sommes à 7,5/10, les résultats sont donc sensiblement les mêmes. Il semble que tous les élèves aient bien perçu la proximité. Celle-ci est source de plus d'intérêt, nous l'avons vu auparavant et les élèves plébiscitent même plus d'Histoire locale. Nous pouvons également noter que ni le rang, ni le sexe de l'élève ne semble influencer sur la perception de la proximité, de même que sur l'intérêt suscité par l'étude, l'écart type est faible, nous avons donc ici une tendance globale nette.

Cette proximité, si elle est gage d'intérêt pour les élèves peut aussi être source d'émotions puisque l'élève peut plus facilement s'identifier aux personnages étudiés, ou se projeter dans l'espace visité. Nous sortons ici du cadre traditionnel de la classe. Les résultats sont en revanche ici beaucoup plus contrastés. Pour ce qui est de l'étude de la Résistance en Sarthe, et des femmes dans la Résistance. Nous remarquons que les élèves se déclarent globalement touchés par les documents proposés puisque nous arrivons à une moyenne de 6/10 (un critère jugé satisfaisant par les élèves, donc atteint), en revanche la visite de la Cathédrale Saint-Julien est aux alentours de 5,1/10. Les élèves n'ont pas déclaré pour la majorité d'entre eux avoir été débordé par l'émotion à la découverte de la Cathédrale, toutefois certains évoquent néanmoins avoir

ressentie de la fierté, ou s'être senti chanceux d'avoir une telle Cathédrale près de chez eux, certains se déclarent intrigués par le monument. Il est ici intéressant de constater qu'il s'agit pour la plupart soit de très bons élèves, soit d'élèves en décrochages. La visite permet donc d'impliquer l'ensemble des élèves, toutefois nous pouvons remarquer qu'une fois de plus, les élèves les plus faibles, bien qu'intrigués, peuvent rester prisonnier de cet aspect émotionnel du monument sans pouvoir le dépasser et rentrer dans la construction des notions historiques.⁶⁸

Pour ce qui est de l'étude de la Résistance nous remarquons les mêmes tendances. Bien que globalement les élèves se déclarant touchés soient plus nombreux en première S, il y en a particulièrement parmi les élèves de tête de classe ainsi que les élèves les plus fragiles. Le critère évoqué est la facilité avec laquelle on peut s'identifier aux personnages de cette histoire. Nous pouvons à cet égard citer la réponse de Charlotte⁶⁹ :

« Les personnes vues dans les docs peuvent être **comme nous**, on se rapproche plus des personnes du fait de la proximité géographique »

Titouan⁷⁰ déclare aussi que « Le fait que ce soit des personnes **comme nous** qui faisait la Résistance, cela nous montre leur point de vue ».

Nous remarquons ici que Charlotte est une élève de tête de classe tandis que Titouan est plutôt un élève en difficulté. La capacité à s'identifier aux personnages étudiés ne semble donc pas liée au rang. Toutefois, il est remarquable que les jeunes femmes se déclarent plus touchées que les garçons par les documents. Nous remarquons une nette différence dans les moyennes observées : 6,9/10 pour les filles contre 5,6 pour les garçons. De plus, l'écart-type est bien plus faible chez les filles (1,6) que chez les garçons (2,4), cela signifie qu'en plus d'avoir une moyenne largement supérieure les filles ont globalement été plus touchées, et ce peu importe leur rang dans la classe, que les garçons. Ici on peut s'interroger en particulier sur les filles afin de savoir si cet

⁶⁸ MUSSET, Marie, *op.cit.*

⁶⁹ Annexe n°9.

⁷⁰ Annexe n°12.

aspect émotionnel n'a pas constitué un frein dans la perception des notions clefs du chapitre.

En classe de seconde, après concertation avec les formateurs de l'ESPE, il est apparu qu'il fallait mieux donner les notions aux élèves et leur demander s'ils les avaient perçus, plutôt que de laisser une question ouverte comme cela avait été fait en classe de première S. La justification étant l'âge des élèves et la moins grande aisance qu'ils peuvent avoir pour dégager les notions clefs d'un cours. Il ressort de cette étude que la plupart des notions visées ont été transmises en classe de seconde. En effet, sur les éléments visés avec cette étude de cas, trois ont été très bien perçus par les élèves, seule la rivalité de pouvoir entre le laïc et le religieux n'a pas été perçue. Les réponses des garçons sont systématiquement plus importantes que celles des filles. Toutefois nous pouvons peut-être avancer l'hypothèse que la plus petite taille de l'échantillon de garçon biaise positivement le résultat obtenu (12 garçons contre 23 filles).

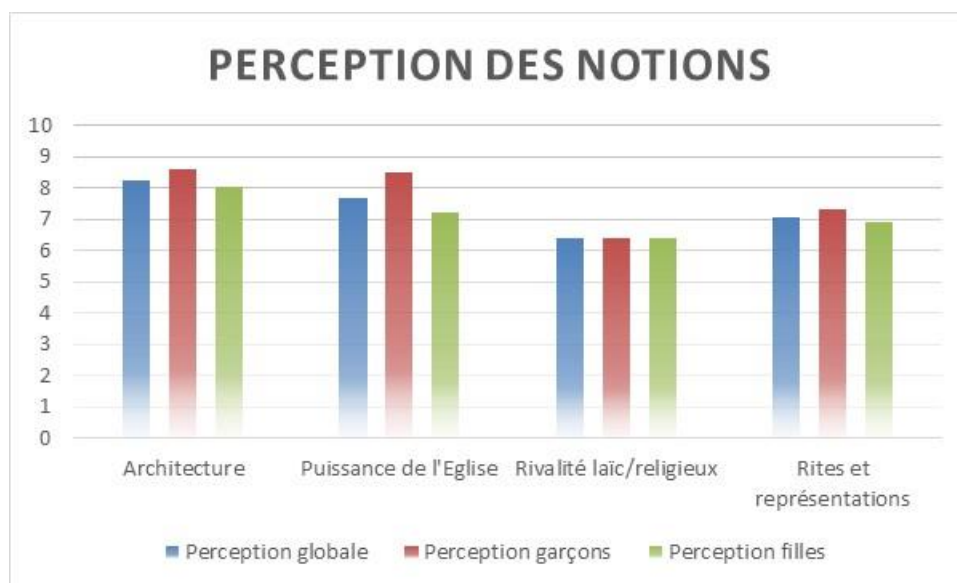


ILLUSTRATION 2 : PERCEPTION DES NOTIONS EN CLASSE DE SECONDE SELON LE SEXE

Il semble que la perception des notions de la part des élèves ne soit pas liée à leur rang dans la classe mais plutôt à leur pratique du patrimoine. Nous avons regroupé les élèves en trois catégories selon les réponses apportées dans les questionnaires. Les premiers ayant une pratique faible du patrimoine, à savoir uniquement dans le cadre scolaire. La seconde catégorie est « Occasionnelle », elle regroupe les élèves

qui vont 1 ou 2 fois dans l'année visiter des monuments avec leurs parents, enfin la catégorie « Fréquente » désigne des élèves qui vont à chaque vacances visiter des monuments patrimoniaux. Nous codons 0 si l'élève a une pratique faible du patrimoine, 5 s'il a une pratique occasionnelle et 10 s'il a une pratique fréquente. Nous pouvons estimer l'impact de la fréquentation habituelle de lieux patrimoniaux sur la perception des notions. D'après les questionnaires des élèves, sur les 4 notions visées par l'enseignant les élèves ont perçu environ 7,35/10 notions. L'échantillon d'élève sondé permet de voir qu'une majorité des élèves a une forte expérience du patrimoine (15 élèves). Ceci s'explique par le public privilégié du lycée Montesquieu et le fort taux de CSP+ parmi les parents d'élèves, puisque les élèves sont les héritiers du capital culturel de leur parent comme le montre très bien les travaux de Pierre Bourdieu.⁷¹

Expérience du patrimoine	En effectif	en (%)
Expérience faible	11	31,43
Expérience occasionnel	9	25,71
Expérience fréquente	15	42,86

ILLUSTRATION 3 : TABLEAU DE REPARTITION DES EXPERIENCES PATRIMONIALES

Si l'on procède à une estimation par les MCO le modèle nous donne :

$\beta_1 = 0,093$ $\beta_0 = 7,37$

On a donc une équation équivalente à : $Y_i = 7,37 + 0,093 \times X_i$

On remarque alors que l'impact de la fréquentation de lieux patrimoniaux joue positivement sur les notions perçus par les élèves. Il est d'autant plus intéressant de remarquer que si l'on prend la notion la moins bien comprise par les élèves, c'est-à-dire la rivalité entre le pouvoir laïc et le pouvoir religieux. Les élèves déclarent l'avoir perçu à hauteur de 6,4/10, soit presque un point de moins en moyenne que pour l'ensemble

⁷¹ BOURDIEU, Pierre, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit, 1964.

des notions. Si l'on procède de même en faisant une estimation par les MCO, on obtient :

$\beta_1 = 0,12$
$\beta_0 = 7,06$

Nous avons donc : $Y_i = 7,06 + 0,12 \times X_i$

Nous remarquons donc que plus les notions semblent difficiles à appréhender, plus la pratique ou non du patrimoine dans le cadre familial devient un facteur discriminant. Si l'on remplace les valeurs de X_i par 0 ou 10, soit une pratique faible contre une pratique fréquente du patrimoine, on obtient les résultats suivants : $Y_0 = 7,06$ et $Y_{10} = 8,26$ soit un écart significatif dans la perception de la notion entre un élève qui à l'habitude de visiter des monuments patrimoniaux et un élève qui n'en visite jamais. On peut d'ailleurs remarquer que le coefficient de corrélation entre les notions et l'expérience du patrimoine sont corrélés positivement : $\sigma_{(X,Y)} = 0,31$ ce qui signifie que les deux variables suivent plutôt la même tendance. Si l'on rentre dans le détail on obtient le tableau suivant :

Notions/ Pratique du patrimoine	Coefficient de corrélation
Architecture	0,01
Puissance de l'Eglise	0,25
Rivalité laïc/Religieux	0,22
Rites et représentations	0,24

ILLUSTRATION 4 : TABLEAU DES COEFFICIENTS DE CORRELATION ENTRE LES NOTIONS ET LA PRATIQUE PATRIMONIALES DES ELEVES.

L'ensemble des notions sont donc corrélées positivement avec la pratique du patrimoine. Nous observons que les notions d'architectures sont bien moins corrélées avec la pratique du patrimoine. En effet, il s'agit de la notion principale de la sortie et la plupart des élèves avaient des prérequis importants sur ces notions d'architectures

gothiques et romanes. En revanche les autres éléments de la visite étaient davantage nouveaux, ce qui les rends d'autant plus discriminant pour les élèves n'ayant aucune pratique du patrimoine.

En classe de première les notions perçues prenaient la forme d'une question ouverte, les résultats sont donc plus partiels. Toutefois il est intéressant de constater que 81% des élèves ont été capables de formuler au moins une notion dans ce qu'ils retiennent du cours. Ce qui est un score très honorable. Si l'on s'intéresse à la répartition et les différentes notions retenues nous obtenons le graphique suivant :

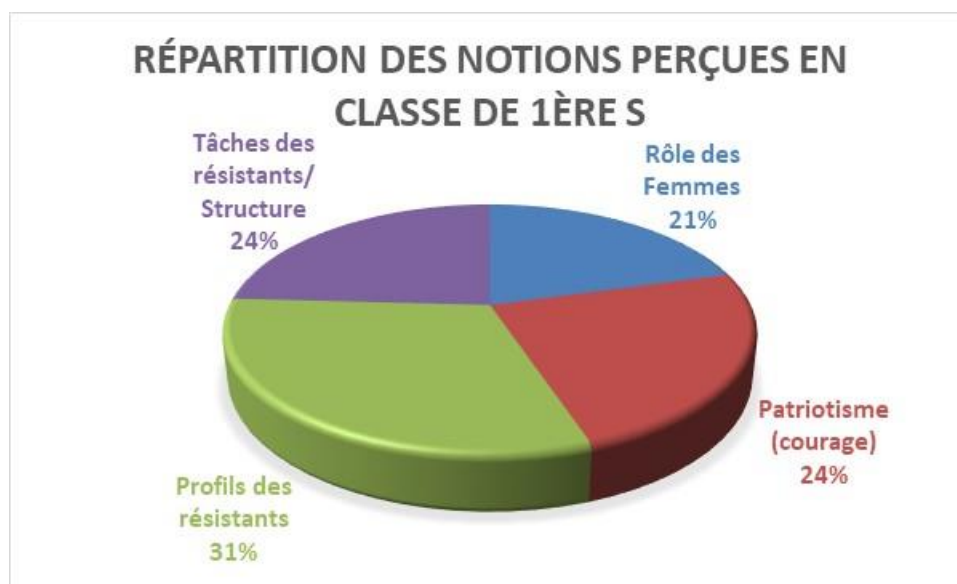


ILLUSTRATION 5 : REPARTITION DES NOTIONS PERÇUES EN CLASSE DE PREMIERE S

Ce graphique représente les différentes notions perçues par les élèves ayant perçu des notions (les 81%). Il est intéressant de remarquer que les trois éléments que l'enseignant voulait transmettre sont bien présent ici, à savoir : La structuration des réseaux résistant, les tâches des résistants et les différents profils. En plus, près d'un quart des élèves a retenu de l'étude un aspect que nous appellerons « patriotique » puisqu'ils évoquent le courage des résistants et l'engagement pour le pays. L'étude des termes employés ici évoque ce patriotisme à l'image du questionnaire de Corentin⁷² ou de Marcus⁷³ :

⁷² Annexe n°13.

⁷³ Annexe n°14.

« Le devoir de défendre la patrie » ou encore que « Beaucoup de gens normaux faisaient des trucs extraordinaires ».

Ces éléments n'étaient pas nécessairement destinés à être retenus par les élèves. Toutefois il est intéressant de constater que les élèves ont retenu des éléments non souhaités par l'enseignant, ou du moins un aspect que l'enseignant n'avait pas anticipé.

C) Des limites floues pour les élèves

Comme tout dispositif didactique l'utilisation du local comme outil comporte des limites. Nous en avons dégagé plusieurs dans la partie I, à savoir que les élèves les plus fragiles risquent d'avoir du mal à généraliser, entre autre.

Il nous paraît intéressant de voir dans quelle mesure le rang d'un élève au sein de la classe (le classement est réalisé à partir de la moyenne annuelle) influence le fait que cet élève va percevoir ou non des limites à l'exercice proposé. Nous codons 1 si l'élève perçoit une limite pertinente et 0 sinon. Le rang de l'élève est donc notre variable explicative (X) et la perception ou non de limites sera notre variable expliquée (Y). Si l'on considère les résultats obtenus avec la classe de seconde, en procédant à une estimation par les MCO nous arrivons au modèle suivant :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \mu_i$$

$$\text{Avec : } \beta_1 = -0,02072$$

$$\text{Et : } \beta_0 = 0,7445$$

$$Y_i = 0,7445 - 0,02072X_i$$

On voit bien que le rang de l'élève dans la classe joue négativement sur le fait qu'il va percevoir ou non les limites d'une approche par le local. En effet, si l'on considère un élève de rang 1, le modèle nous donne un Y estimé et 0,72 (donc très proche de 1), alors que si l'on prend un élève de rang 35, le modèle nous

donne un résultat de 0,02. Autrement dit il y a de forte chance qu'un élève de tête de classe perçoive les limites d'une approche par le local tandis qu'un élève de fin de classe risque de rester enfermé dans cette approche locale sans parvenir à généraliser. Il y a donc un lien négatif assez fort entre les deux variables du modèle.

Nous touchons ici une limite de cette démarche par le local. Toutefois, les résultats observés sur la classe de première S sont différents. En effet, le poids du rang dans la détermination de la perception des limites est bien moindre ($\beta_1 = -0,0098$). Ce résultat peut s'en doute s'expliquer par le fait que les élèves sont plus âgés, il leur est donc plus facile de percevoir les limites d'une telle approche. De plus, l'hétérogénéité du groupe est bien plus faible en première S qu'en seconde générale, les écarts de niveaux d'analyse entre la tête de classe et le « ventre mou » sont donc largement inférieurs. Il est d'autant plus intéressant de remarquer que dans les deux classes environ 1/3 des élèves ont perçu des limites pertinentes aux exercices proposés : 34% pour les premières S et 37% pour les secondes.

Limite	% des élèves (parmi ceux ayant perçu une limite)
Chronophage pour l'enseignant	24%
Eléments pratiques (prise de note difficile, froid, bruit...)	31%
Difficulté de généraliser	15%
Taille du groupe de visite (risque de non-respect du monument)	15%
Bâtiment religieux qui n'a pas de sens pour les non-croyants	15%

ILLUSTRATION 6 : TABLEAU DES LIMITES PERCUES PAR LES ELEVES DE SECONDE.

Il est intéressant de constater que les élèves pointent dans un premier temps les éléments matériels. En effet, 31% des élèves évoquent des difficultés à prendre des notes pendant la visite, des difficultés liées au bruit, ou bien encore la température dans la Cathédrale. Il est vrai que la météo n'était pas optimale pour la sortie mais il s'agit là d'un facteur sur lequel il est difficile d'influer. Toutefois une étude de la trace écrite de Thomas⁷⁴ nous permet de voir qu'il y a bien un problème de gestion de la prise de note. Il s'agit ici d'une limite spécifique à la visite en elle-même, puisque les élèves ne peuvent pas bouger et prendre des notes en même temps. Il faudrait réfléchir ici à un autre format pour la prise de note, notamment grâce aux nouvelles technologies. Une autre limite de l'utilisation du patrimoine local dans l'enseignement de l'Histoire est le fait que son utilisation est très chronophage. Il est ici intéressant de noter que les élèves se placent dans la peau de l'enseignant et remarquent qu'une visite prend du temps et donc que nécessairement on ne peut pas faire que des visites tout au long de l'année si l'on veut pouvoir traiter l'ensemble du programme. Nous trouvons ensuite, à peu près à égalité trois nouvelles limites. Il s'agit pour la première d'une nécessité de changer d'échelle, de varier les espaces d'étude. En effet, le patrimoine local ne doit pas devenir une panacée, la réponse à la question la plus complète fut à cet égard celle de Mathis :

« Ce sont des sorties intéressantes, pédagogiques, et qui varient des cours « magistraux » classiques. Elles ne permettent cependant pas de généraliser les visites à une plus grande échelle. Ce sont donc de très bonnes idées qui doivent rester occasionnelles. »⁷⁵

Cet élève perçoit donc deux limites de cette approche, premièrement on ne peut pas généraliser les éléments dégagés à partir de l'étude de cas, et deuxièmement, il faut que cela reste occasionnel.

Enfin deux élèves évoquent le fait que la visite prend moins de sens pour les élèves non-croyants, puisqu'il s'agit d'un bâtiment ayant une fonction religieuse. Il est ici intéressant de remarquer que seulement 2 élèves du 35 n'ont pas réussi

⁷⁴ Voir Annexe n°5.

⁷⁵ Voir en Annexe n°8.

à dépasser la vision religieuse du bâtiment pour s'emparer pleinement de la dimension patrimoniale de celui-ci. Il est encore plus intéressant de noter que ce sont 2 élèves de confession catholique, les autres élèves (musulmans, juive, ou athées) ont réussi à l'interpréter comme un bâtiment patrimonial puisqu'ils avaient certainement moins l'expérience du lieu. Ceci nous amène à évoquer une autre limite de l'utilisation du patrimoine local en classe. En effet, 83% des élèves avaient déjà visité la Cathédrale, ce qui contribue à ancrer déjà des représentations du lieu pour les élèves, soit dans la sphère familiale, soit lors de visite scolaire, puisque la plupart des élèves viennent des collèges de quartiers environnant et ont donc déjà mobilisé ces ressources, notamment dans le cadre du programme de 5^{ème}. Cela peut donc nuire à l'intérêt général de la visite. Toutefois, ces représentations sont également intéressantes pour l'enseignant puisqu'elles permettent de remobiliser des notions ou souvenirs de classe. Par exemple lors de la visite avec le second groupe, Samy a retrouvé sur les piliers de la Cathédrale des symboles (un poisson dans le cas présent), il a alors interpellé l'enseignant afin de savoir de quoi il s'agissait car il en avait déjà entendu parlé lors d'une visite avec le collège. Lors de l'évocation de ces traces laissées par les bâtisseurs de la Cathédrale Saint-Julien plusieurs élèves ont reconnu avoir déjà vu cela lors de précédentes sorties scolaires.

Pour la classe de première les limites d'une approche par l'Histoire locale sont beaucoup plus unanimes :

Limite	% des élèves (parmi ceux ayant perçu une limite)
Il faut pouvoir généraliser en étudiant une autre région/ changer d'échelle	89%
Certaines régions offrent moins d'étude de cas possible	11%

ILLUSTRATION 7 : TABLEAU DES LIMITES PERÇUES PAR LES ELEVES DE PREMIERE S.

Nous voyons que pour la classe de première la principale limite de l'étude sur la Résistance en Sarthe est que toute étude locale nécessite une mise en perspective, ou du moins un changement d'échelle afin de comparer pour voir si le cas évoqué est représentatif ou non de l'Histoire nationale. Il peut être intéressant de constater que ces élèves ont peut-être déjà bien intégré la démarche de l'étude de cas très utilisée en géographie. De plus, un élève a mentionné le fait que certaines régions pouvaient être défavorisées puisque toutes n'offrent pas les mêmes ressources pour les enseignants, elles ne permettent pas de couvrir les mêmes périodes... Dorian⁷⁶ fait apparaître cet élément dans son questionnaire :

« Tout dépend de notre localisation géographique car dans certaines régions il y a moins d'aspects historiques. Le manque d'ouverture sur les autres pays. »

Il s'agit ici d'une autre limite intéressante puisque la démarche ne va pas être transposable dans tous les territoires. Elle demande donc à l'enseignant une bonne connaissance des ressources locales ainsi qu'une bonne connaissance de l'Histoire local. Il est évident qu'il s'agit d'un enseignement ancré dans le territoire de l'EPL et que par conséquent cela nécessite une forte adaptabilité de la part de l'enseignant. De plus, certains élèves évoquent une dérive que remarquait déjà Marie Musset à propos de l'usage des documents patrimoniaux, c'est le risque du chauvinisme, élément que fait apparaître Alexandre⁷⁷ de façon humoristique dans son questionnaire sous la forme « nos régions ont du talent ».

Enfin une dernière limite est que, Passeron comme Cariou, évoquent le fait que toute étude de cas doit donner lieu à une synthèse écrite, une restitution du travail accompli par l'élève. Or dans le cas présent la restitution s'effectue le jour du devoir sous la forme d'une composition. Pour le cas des premières S l'expérience est concluante car tous les élèves ont pu remobiliser l'étude de cas de façon pertinente. En revanche pour les élèves de seconde seulement 2

⁷⁶ Annexe

⁷⁷ Annexe

élèves sur 35 ont pensé à remobiliser l'étude de cas dans leur argumentation ce qui traduit une nouvelle fois une plus grande difficulté à percevoir l'essentiel des notions pour des élèves plus jeunes.

Conclusion

Ce travail nous montre bien que l'utilisation des ressources de proximité, qu'il s'agisse de l'Histoire locale ou du patrimoine local, est pleine d'intérêts pour l'enseignant. En effet, nous avons montré que le patrimoine et l'histoire locale sont utilisés depuis longtemps dans l'enseignement de l'Histoire. On peut toutefois remarquer des variations dans l'intensité de leur utilisation en matière scolaire puisque le local n'est pas dénué d'enjeux politiques ou identitaires plus larges. Depuis le début des années 2000 son usage s'est répandu, dans un premier temps grâce à la géographie, puis en Histoire. Mais il convient d'interroger la pertinence d'une telle approche dans un monde de plus en plus connecté et globalisé. Sur le plan pédagogique il apparaît que la démarche de l'étude de cas soit la bonne formule d'après les didacticiens pour exploiter les ressources de proximité car elle permet de dépasser le local pour construire d'autres notions plus larges, le changement d'échelle étant le fondement de la démarche on peut aisément comprendre que le passage du local au national est pertinent. Dans le cas de la présente enquête nous avons choisi de traiter deux études de cas, l'une en classe de seconde sur la Cathédrale Saint-Julien du Mans et l'autre en classe de première S sur la Résistance en Sarthe. Ces deux études nous permettent grâce à des questionnaires de mener une étude statistique afin d'estimer l'intérêt de ces démarches et les leçons que nous pouvons en tirer. Il semble donc que ces démarches mobilisant le local soit gage d'un intérêt renforcé pour les élèves. Cela permet donc d'inclure dans les activités les élèves les plus fragiles. D'ailleurs l'ensemble des élèves réclament plus de local dans l'enseignement de l'Histoire, les chiffres sont ici assez nets. De plus la majorité de ces mêmes élèves les plus fragiles se déclarent émus par le

patrimoine ou le document d'histoire locale. Ce pouvoir émotionnel du document de proximité est à cadrer pour l'enseignant, car nous avons pu constater que pour les élèves les plus faibles il pouvait constituer un obstacle dans la transmission des principales notions. De plus, l'utilisation du patrimoine local présuppose une connaissance préalable du patrimoine, une fréquentation dans le cadre familial semble ici un critère discriminant pour comprendre les éléments les plus complexes d'une visite. Il faut donc être vigilant à fournir les clefs de compréhension à l'ensemble des élèves. Il faut également être vigilant lors de la phase de mise en perspective puisqu'il apparaît que les bons élèves voient assez facilement les limites de la démarche par le local. En effet, son utilisation ne doit pas devenir une panacée, il faut varier les espaces d'études afin d'être représentatif d'une Histoire nationale. Le risque est ici d'enfermer les élèves les plus faibles dans une approche locale puisqu'ils vont avoir plus de mal à changer d'échelle et à prendre de la distance vis-à-vis de l'objet d'étude. De plus nous observons une plus grande hétérogénéité sur ce point en classe de seconde probablement dû à la jeunesse des élèves ainsi qu'à une plus grande diversité de profils.

Le local est donc un outil à manier avec précaution, s'il permet sans conteste de gagner l'intérêt des élèves, tant qu'il reste ponctuel, il est aussi un danger. Il ne peut qu'aider les meilleurs élèves à s'emparer d'un objet d'étude et le dépasser alors que les plus faibles peuvent ne pas parvenir à généraliser, ce qui est toutefois une difficulté inhérente à la démarche par l'étude de cas. Il faut donc savoir alterner entre les échelles des études proposées afin de satisfaire une demande bien réelle des élèves pour comprendre leur environnement proche, et des études plus classiques portant sur d'autres territoires. A l'avenir nous pourrions utiliser ces mêmes démarches en prêtant une attention particulière à la phase de mise en perspective afin d'inclure les élèves les plus fragiles en réfléchissant à des modes originaux de mise en perspective ainsi qu'en renforçant l'aspect expérientiel, notamment en ce qui concerne les visites.

Bibliographie

BOURLAUD, Michel, « Enseigner l'Histoire de la Réunion à la Réunion, l'exemple de la départementalisation au travers de la collecte de témoignages en milieu scolaire », dans *1946 : La Réunion département. Regard sur la Réunion contemporaine*, Paris, L'Harmattan, pp.351-3354.

CARIOU, Didier, *Ecrire l'Histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'Histoire*, Rennes, PUR, 2012, p.152.

CARIOU, Didier, « Etudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves » dans PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne, REUTER, Yves, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2006, pp.124-136.

CHAMPIGNY, Danielle, DURAND, Bénédicte, « Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du « local » ? », Extrait du colloque *Apprendre l'Histoire et la Géographie à l'école*, 2002.

DARIER, Gille, DARIER, Jean-Marie, « L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente ? » [En ligne] disponible sur : <http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/1h/edc/edc.htm>. Consulté le 25/01/2019.

DE L'ESTOILE, Benoit, « Le gout du passé : érudition locale et appropriation du territoire », *Terrain : anthropologie & sciences humaines*, n°37, septembre 2001.

DIJOUX, Anne-Cécile, *Patrimoine et Histoire locale : enjeux didactiques et pédagogiques*, Mémoire de Master 2 MEEF, Université de la Réunion, 2011.

DOUSSOT, Sylvain, « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Les cartables de Cléo*, n°12, 2002, pp.111-125.

FEYFANT, Annie, *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*, dossier de veille de l'EFE, n°109, mars 2016, p.15.

MULLER, Bertrand, « Ecrire l'histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des sciences humaines*, n°9, 2003, pp.37-51

MUSSET, Marie, « Education au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune », *Institut Français de Pédagogie*, n°72, mars 2012.

GOLDFARB, Bernard, PARDOUX, Catherine, Introduction à la méthode statistique : manuel et exercices corrigés, Paris, Dunod, 2011.

HERY, Evelyne, « Enseignement de l'Histoire et Histoire locale 1880-1980 », *Annales de Bretagne et des pays de l'ouest*, n°107, 2000, pp.69-95.

JOUTARD, Philippe, « L'art à l'école, le patrimoine », *Beaux-Arts magazine*, Paris, SCEREN/CNDP, 2002.

MIALARET, Gaston, Les méthodes de recherches en science de l'éducation, Paris, PUF, 2004.

PASSERON, Jean-Claude, *Penser le cas*, Paris, EHESS, 2005.

STOCK, James, WATSON, Mark, *Principes d'économétrie*, Paris, Pearson, 2012.

Annexes

1) Fiche de préparation la Chrétienté médiévale

Thème : Sociétés et cultures de l'Europe médiévales du XIe au XIIIe siècle		Durée du thème : 8/9h			
Problématique du chapitre : Dans quelle mesure l'Eglise encadre-t-elle la vie économique, politique, sociale et religieuse de l'Occident ?		Durée du chapitre ou du sous-thème : 5H			
Problématique ou question large auxquelles les élèves devront répondre en fin de séance :		Durée de la séquence : 5h			
I) Comment vivent les chrétiens au MA ?		I) 2H (1h visite et 1H reprise)			
II) Quel est le poids de l'Eglise dans la vie politique et économique ?		II) 1H magistral dialogué			
III) Comment l'Eglise assure-t-elle un rôle de contrôle social ?		III) 1H corpus en binome.			
		+ composition 1H			
Scénario pédagogique et activités	Support de la séance	Notions	Connaissances-repères historiques et géographiques	Compétences mobilisées	Evaluation

<p>Introduction</p> <p>Powerpoint = accroche Jésus a-t-il existé ?</p> <p>Faire la différence entre l'Histoire et la Religion, le mythe.</p> <p>Magistral-Dialogué</p>	<p>Power-Point</p>	<p>Schisme Chrétienté</p>	<p>Schisme de 1054</p> <p>Politique de Tolérance dans l'Empire Romain</p> <p>Cadre spatial = « occident »</p>	<p>- identifier des documents (nature, auteur, date, conditions de production)</p> <p>- participer à la progression du cours en intervenant à la demande</p>	<p>Composition: Comment l'Eglise encadre-t-elle la société en occident entre les XI et XIII siècles ?</p>
<p>l) Qu'est-ce qu'une société chrétienne ?</p> <p>Travail sur document = réalisation d'un programme du clergé</p> <p>+ visite e la Cathédrale du Mans</p>	<p>Sortie scolaire mobilisant le patrimoine local + reprise en classe en magistral-dialogué</p>	<p>Intercession</p> <p>Purgatoire/Paradis</p> <p>Sacrements</p>	<p>Clergé régulier/Séculier</p> <p>Quelques-uns des sacrements</p> <p>Dio-cèse/Pa-roisse</p> <p>Architecture romane/Go-thique</p>	<p>du professeur ou en sollicitant des éclairages ou explications si nécessaire</p> <p>- prendre des notes,</p>	

II)	L'Eglise une ins- titution clef de la vie poli- tique et écono- mique	Magistral- dialogué à partir d'un power- point	Croisade Ordre reli- gieux Investi- tures	Querelle des investi- tures (1075- 1122) = concordat de Worms Croisade de 1096 (Ur- bain II) Grandes phases de l'ordre de Citeaux.	faire des fiches de révision, mémori- ser les cours (plans, notions et idées clés, faits essen- tiels, re- pères chronolo- giques et	
III)	L'Eglise entre intégra- tion et exclu- sion Travail en binome sur corpus docu- ments	2 Corpus docu- ments sur l'inquisi- tion et sur les hérésies (Vau- dois et Ca- thares).	Inquisition Excommu- nication Sorcellerie Hérésies	Mise en place de l'inquisition (1231- 1234) Hérésie Vaudoise (1184 ex- communi- cation de Valdès)	spatiaux, docu- ments pa- trimo- niaux)	
Ouvrage consultés pour la prep :		Effets sur le groupe- classe : - Pas de chance, un mec a joué de		Effet sur les élèves : - La visite change un peu et sus- cite l'intérêt des		

<ul style="list-style-type: none"> - BALARD, Michel, <i>Le Moyen-Age en occident</i>, Paris, Belin, 2016 [6^{ème} édition] - Manuel scolaire (Magnard, Hachette, Nathan) - GAUTIER, Nicolas, <i>La Cathédrale du Mans : du visible à l'invisible</i>, Le Mans, Edition de la Reinette, 2015. 	<p>l'orge pendant la visite avec le groupe 2... il a fallu porter la voix.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le Il a suscité moins d'intérêt => surement le format du cours et la complexité des éléments abordés. 	<p>élèves. Il faudrait les laisser en autonomie dans le monument avec une fiche d'activité et pas faire une visite comme un guide conférencier.</p>
<p>A garder :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La visite est bien mais à mettre encore plus en perspective. 	<p>A éviter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des temps trop long en magistral dialogué. 	<p>Ce qui m'a manqué pour progresser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre plus dans le lâché prise pendant la visite.

2) Fiche de préparation La France en Résistance

Thème : Guerre et totalitarisme			
Problématique du chapitre : Dans quelle mesure l'attitude des français est-elle ambivalente durant la WW2 ?			
Problématique ou question large auxquelles les élèves devront répondre en fin de séance :			
1) Pourquoi certains français font le choix de la collaboration ?			
2) Comment s'organise progressivement la Résistance ?			
Scénario pédagogique et activités	Support de la séance	Notions	Connaissances-repères historiques et géographiques
<p>Introduction</p> <p>=> « drôle de guerre »</p> <p>=> fin de la IIIème république</p> <p>=> début de la dichotomie (De Gaulles/ Pétain) dès juin 1940.</p> <p>=> problématique : Dans quelle mesure l'attitude des français est-elle ambivalente durant la WW2 ?</p>	Powerpoint	<p>Armistice (un)</p> <p>Drôle de guerre</p>	Remobiliser les connaissances du chapitre précédent (compétence 3)

<p>I) La France à l'heure allemande (Magistral dialogué + petite analyse de document = remobiliser la méthode).</p> <p>A) Une France à genoux</p> <p>B) Le régime de Vichy : un régime anti-républicain</p> <p>C) Le choix de la collaboration</p>	<p>- Carte de la France occupé</p> <p>- Texte sur les conditions imposés à la France après l'armistice. = travail méthodologique= le commentaire de document.</p>	<p>Collaboration (toutes les échelles)</p> <p>Vichysme.</p>	<p>Mise en place du régime de Vichy (chronologie)</p> <p>Gestapo</p> <p>STO</p>
<p>II) La France en Résistance (activité sur les Fiches de résistants déportés)</p> <p>A) Les origines de la Résistance</p> <p>B) Une organisation progressive</p> <p>C) La Libération : triomphe de la Résistance ?</p>	<p>- travail sur extraits d'archives, en binome, dégager le profil type du résistant ainsi que les actions envisageables.</p>	<p>Résistance</p> <p>Maquis</p> <p>Souveraineté</p> <p>[à compléter]</p>	<p>FFL / FFI</p> <p>Grandes phases de la Résistance</p> <p>mise en place du GPRF (1944) et CFLN</p> <p>CNR</p>

Ouvrage consultés pour la prep :		Effets sur le groupe-classe :	
Manuel Nathan		-	
Doc photo sur la France en Guerre			
Milza & Berstein = Histoire du Xxème siècle			
A garder :		A éviter :	
		-	

3) *Fiches de résistants sarthois utilisées en classe*

Département de : ... *Sarthe*

STATISTIQUE DE LA DEPORTATION

NOM - Prénoms : *Leclerc Jeanne.*

Date de naissance : *9 Décembre 1920 à St Christophe-sur-Co-Nvais (Sarthe)*

Domicile ^{Avant} ~~actuel~~ : *La Croix-en-Tomane*
Occupation.

Profession au moment de l'arrestation :

Date et lieu d'arrestation : *9 octobre 1941 au Mans.*

Motif d'arrestation : *Résistance : Réseau Hector. (dénonciation -*

Camps et prisons d'internement : *Angers du 9/10/1941 au Novem bre 1941 -*
Paris Novem bre 1941 au 19/12/1941.

Date de départ en déportation : *Dachau (from 20-12-41 - Août 44*

Camps de concentration : *Ravensbrück (Août 1944 - 2) Arel 1944*

Rentré - non rentré : *13 Avril 1945.*

DR cm 2009 2739

Envoi de M. *Vivier* *E*

Département : *Indre-et-Loire*

R. H. L. (substant)

X

DÉPORTATION (Orme) Sarthe.

3
M. Gaiuche

NOM - PRÉNOMS: GAIUCHE Marie Jules

Date de naissance: 2 mai 1909 Paris 17^e

Domicile actuel: 22, rue du Collège Alençon

Profession et domicile au moment de l'arrestation: Employé au Rattachement
Général de l'Orme, 22, rue du Collège Alençon Orme.

Date et lieu d'arrestation: 23 octobre 1943 à la Fresnaye 9 Chédouet Sarthe

Motif d'arrestation: Parachutage et Renseignement Radio Chinchilla
arrêtés par Masny chef de Centre l'espionnage allemand
pour la zone Nord. (après arrestation de Bernard
lepeq dit Chinchilla.)

Camps et prisons d'internement: Fresnes, Royal lieu Compiègne, Auschwitz
Büchenwald, Reichswald (sudètes) dépendait de Grossross

Date de départ en déportation: 24.4.1944 de Compiègne

Camps de concentration Auschwitz, Büchenwald, Reichswald (sudètes)

Rentré - non rentré 25 mai 1945.

Décédé le _____ à _____

Libéré le 10 mai 1945 Rentré en France le 25 mai 1945.

Renseignements particuliers: Membre des Fous Français lors bataille
agent de Renseignements du BCRA M de Londres
Membre du Réseau Rossard Evreux rattaché
au Réseau Harathony. (Membre des FFL. rattaché
à Londres avant le 8 novembre 1942.)

E

DÉPORTATION (Orno) Sarthe 1696

D.R.
9.

NOM - PRÉNOMS: HIRN Robert

Date de naissance: 21 - FÉVRIER 1905 à PARIS XVIII^e

Domicile actuel: 25 rue de Sarthe ~~deux~~ 28 Rue du Mans, Mayon.

Profession et domicile au moment de l'arrestation: MÉCANICIEN AJUSTEUR, S.N.C.F.
Le Mans "Pieu dit le NAROC"

Date et lieu d'arrestation: inconnue (l'intéressé ne se souvenant pas - mauvais état de santé) - Date d'arrivée en Allemagne: 22 sept. 1943

Motif d'arrestation: Sabotage sur matériel ennemi.

Camps et prisons d'internement: Le Mans - Tours

Date de départ en déportation: 22 sept 1943 - Fribourg Sartheuge
Montfort sur le Maine

Camps de concentration: Houche - Rowalthe

Rentré - non rentré: _____

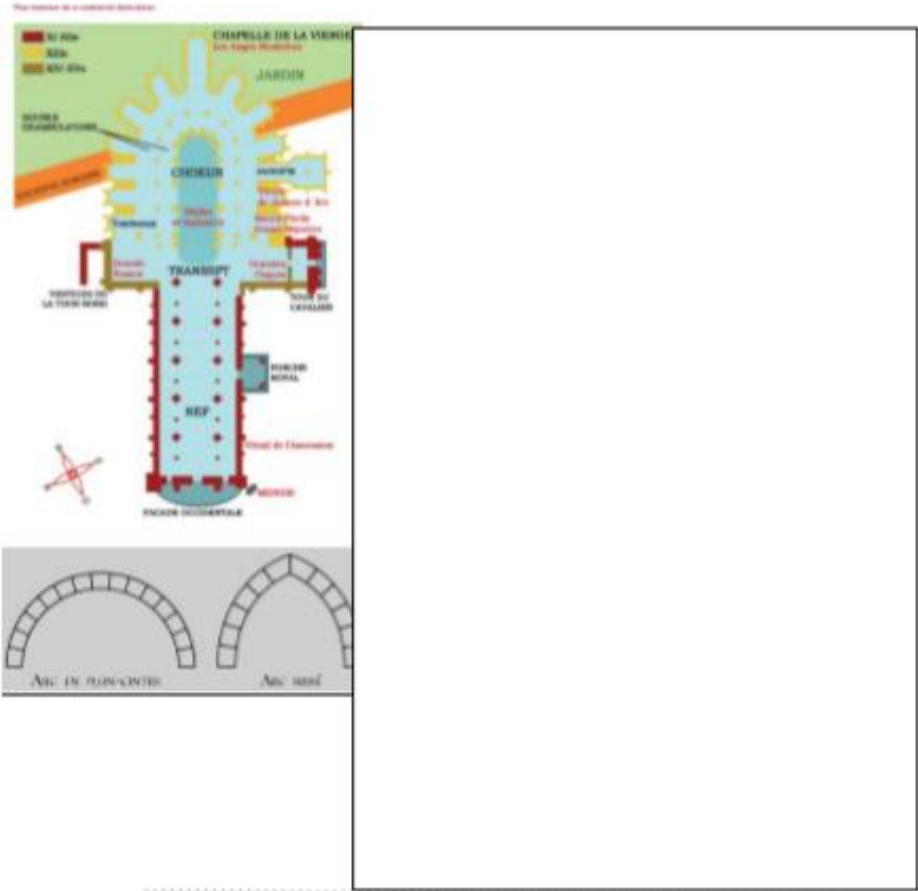
Décédé le: _____

Libéré le: 2 août 45 par les 8^e armée américaine Rentré en France le: 13 août 1945

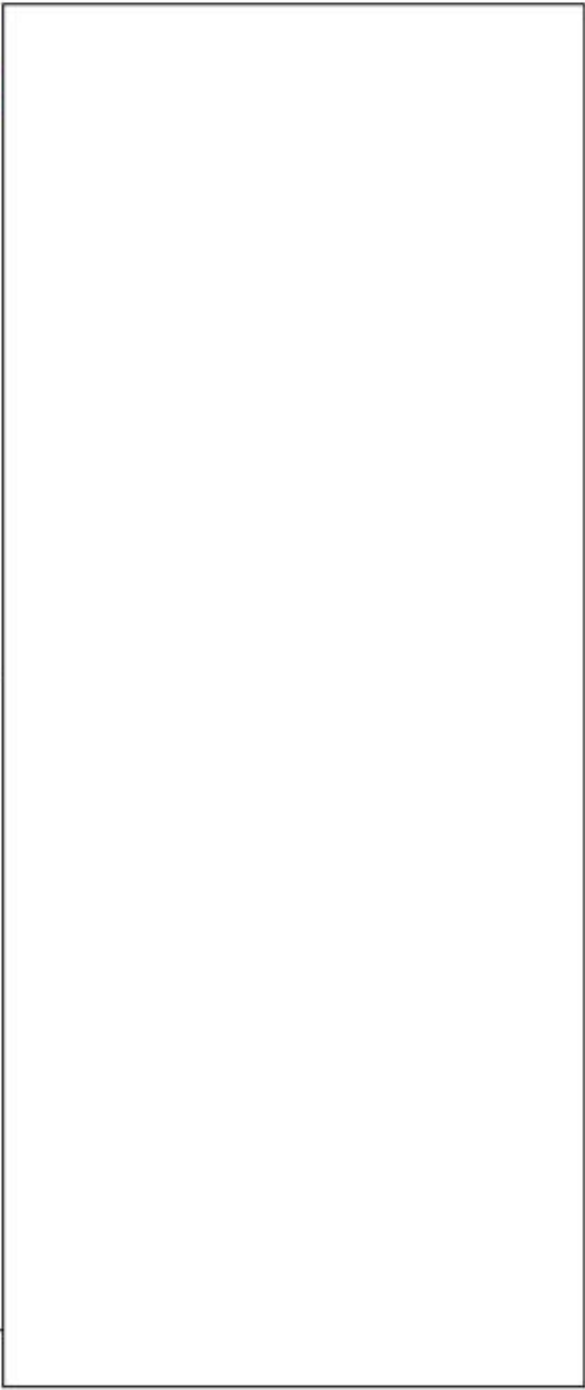
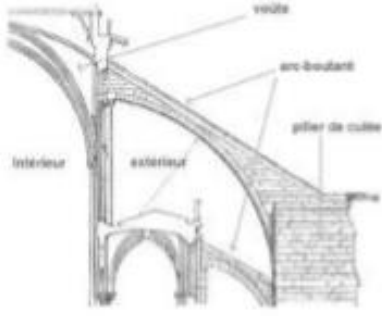
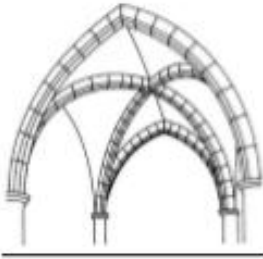
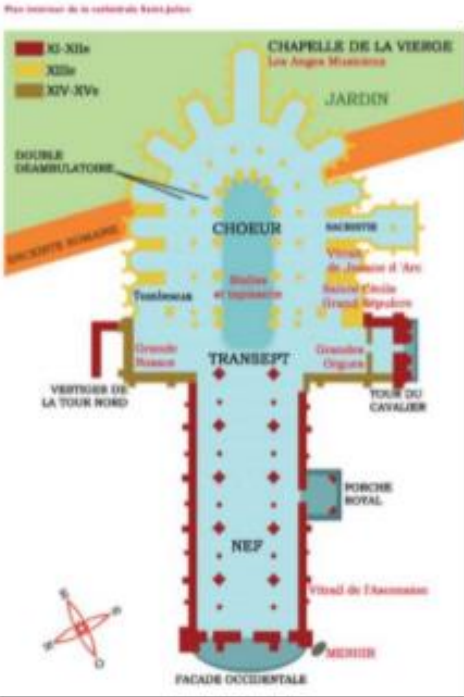
Renseignements particuliers: _____

NE

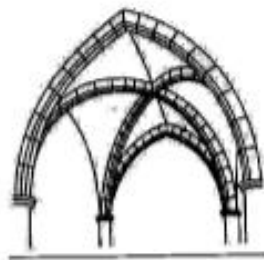
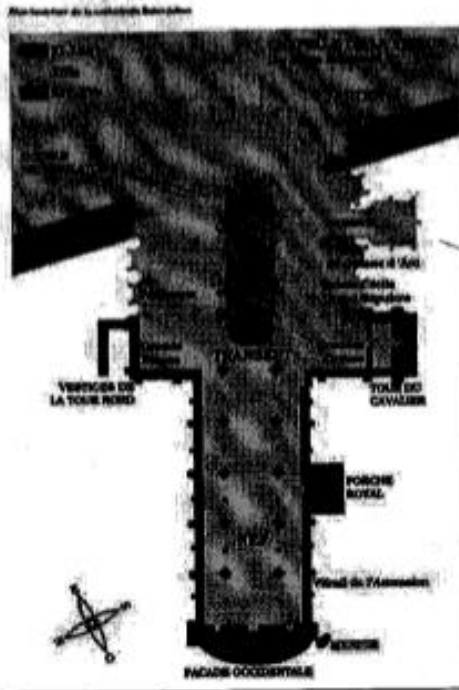
3) L'église romane (XI^e-XII^e siècle)



4) L'église gothique (XII^e-XIV^e siècles)



4) L'église gothique (XII^e-XIV^e siècles)



60m hauteur,
meilleure architecture
européenne

Reambulatoire autour

Saint Martin.

Vitraux

Puissances de certains

aristocrates (représentés

dans les vitraux

chapelle des musiciens

peinture apôlyptique



En 1922, H. Echivard
ELIABERT 1914 à la guerre

↑
mort
dans l'Angon du Japon

6) Tableau rempli par les élèves

Nom du Résistant	Age au moment de l'arrestation	Profession	Motif de l'arrestation	Autres éléments
Labussière Henriette				
Hirn Robert				
Gainche Maurice				
Leclerc Jeanne				

7) Texte sur l'étude des femmes dans la Résistance

Témoignage de M^{me} Régine L. institutrice et secrétaire de Mairie à Tuffé (Sarthe)

En 1942, quelques familles m'avaient confié leurs ennuis au sujet de parents réfractaires. Les difficultés étaient assez grandes pour les ravitailler. Je résolus dès cet instant de les aider. Je me suis mis en relations avec des collègues secrétaires de mairie dans les villages environnant, et je pus ainsi chaque mois distribuer des cartes aux familles qui par mesure de prudence, ne connaissent que moi. Peu à peu, le nombre de mes secours augmenta et en juin, **j'avais entre 15 et 20 réfractaires à pourvoir.** [...]

En 1943, je fis connaissance avec une résistante parisienne, « Simone », qui travaillait dans une librairie clandestine, il fut convenu qu'elle m'enverrait quelques journaux sous enveloppe, par la poste, que j'en taperais quelques exemplaires à la machine et que je les enverrais moi-même dans la région. J'ai diffusé ainsi ; *Les lettres françaises, l'Humanité, Le Barreau Libre, Libération, L'Ecole Libératrice.*

En 1944, au début d'année je fus amenée à travailler avec le groupe MLN⁷⁸, auquel appartenaient mon mari et quelques hommes du village à imprimer leur journal clandestin *La Flamme*. Puis vint le débarquement, mon mari et ses camarades prirent le maquis à une dizaine de kilomètres du village. Il formait un groupe de sabotage qui faisait sauter les lignes de chemin de fer et les lignes électriques [...] J'eus pour travail d'assurer le ravitaillement et de veiller à tout ce qui pourrait nuire à la sécurité du groupe. Nous prévenions les mouvements de troupes allemandes, j'ai transmis le signalement de plusieurs personnes soupçonnés de travailler pour la *gestapo*.

[...] A l'arrivée des américains exactement 24H avant leur arrivée, je pus porter au maquis environ une dizaine de boîtes de balle Mauser. Le maquis manquait de munitions et d'armes et je pensais qu'ils avaient peut-être fait quelques prisonniers dont ils avaient récupérés les armes. Des groupes d'Allemands, peu dangereux d'ailleurs circulaient encore sur les routes, j'avais dissimulé les boîtes de balles dans deux pais creusés que j'emportai sur ma bicyclette.

⁷⁸ MLN = Mouvement de Libération Nationale est un mouvement de Résistance fondé en 1940.

[...] A la Libération, je me renseignai et appris que les Allemands avaient des tanks et des canons anti-char à Saint-Aubin-des-Coudrais, en un endroit qu'on me précisa sur une carte. A mon retour à Tuffé, je rencontrai les premiers chars américains, après quelques pourparlers, je trouvai un officier parlant français et le mis au courant.

DE WILDE, Les Cahiers du Maine libre : La femme dans la résistance, n°9, juin 1945.

Questions :

- 1) Présenter le document.
- 2) Expliquer la phrase en gras (l.5.6). A quoi sont-ils réfractaires ?
- 3) voyez-vous une évolution dans l'engagement résistant de cette femme ? Justifier à l'aide de citations.

8) Questionnaire Mathis (2scd)

Nom : *GIRARDON*

Prénom : *Mathis*

Question 1 : Aviez-vous déjà visité le monument patrimonial proposé ? *OUI/ NON* *→ mais en vitesse !*

Question 2 : A quelle fréquence visitez-vous des lieux patrimoniaux ? *Très rarement : dans le cadre scolaire uniquement*

Question 3 : La visite a-t-elle suscité votre intérêt ?

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			

Question 4 : Avez-vous perçu la proximité du monument ? *Oui*

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			

Question 5 : La visite a-t-elle suscité des émotions en raison de sa proximité géographique ? *Des émotions... Pas quand même !*

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			

Ce n'est pas une question de satisfait

Lesquelles :

Question 6 : Pensez-vous que le patrimoine local est assez exploité dans l'enseignement de l'Histoire-Géographie ?

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			

⇒ Mais il n'empêche que la visite m'a entièrement satisfait

Question 7 : Pensez-vous que le patrimoine local permet de mieux comprendre les enjeux historiques vu en classe (la chrétienté médiévale) ? *Oui, certainement...*

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			

Question 8 : Quels éléments avez-vous retenu de cette visite :

- Architecture (gothique/roman)

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			
- Puissance de l'Eglise dans la ville

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			
- Rivalité des pouvoirs religieux et laïcs

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			
- Rites et représentations religieuses

	4	5	6	7	8	9
Très insatisfait	Insatisfait	Satisfait	Très satisfait			
- Autre :

Question 9 : Voyez-vous des limites à ce type de visite patrimoniale locale dans le cadre des cours ?

Ce sont des activités intéressantes, pédagogiques, et qui varient des cours "magistral" classique. Elles ne permettent cependant pas de généraliser les visites à une plus grande échelle. Ce sont donc de très bonnes idées qui doivent rester occasionnelles.

9) Questionnaire Charlotte (1^{ère} S)

Pas là le vendredi avant les vacances.

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM: Réchard

PRENOM: Charlotte

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

→ très peu utilisées

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

- les personnes vues dans les doc peuvent être comme nous, on se rapproche plus des personnes du fait de la proximité géographique.

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

10) Questionnaire Dorian (1^{ère} S)

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM : *Duleuand*

PRENOM : *Dorian*

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

- / -

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

Ouï, tout dépend de notre localisation géographique car dans certaines régions il y a moins d'aspects historiques. Le manque d'ouvrages

11) Questionnaire Alexandre (1^{ère} S)

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM: BRAUD

PRENOM: Alexandre

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

		3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait			Insatisfait		Satisfait		Très satisfait		

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

- gloire à la patrie
- nos régions ont du talent

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

Non, mais il faut élargir

12) Questionnaire Titouan (1^{ère} S)

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM: *Bondu*

PRENOM: *Titouan*

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

Le fait que ce soit des personnes comme nous qui faisait la Résistance, cela nous montre leur point de vue.

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

13) Questionnaire Corentin (1^{ères} S)

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM: *ADREU*

PRENOM: *Corentin*

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait		Satisfait		Très satisfait			

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

- ~~Le devoir~~ DE nous montrer que tout le monde est concerné par l'acte de la résistance
- Le devoir de défendre la patrie de la France.

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

Non, car cela nous permet de mieux nous sensibiliser sur la résistance

14) Questionnaire Marcus (1^{ère} S)

Bilan de l'étude de la Résistance à partir de documents d'Histoire Locale

NOM : *Declaud*

PRENOM : *Marcus*

Les documents soumis ont-ils suscités votre intérêt ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Le fait de travailler sur des sources primaires locales vous semble-t-il pertinent ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Percevez-vous la proximité géographique des documents soumis ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Les documents ont-ils suscités une émotion particulière chez vous en raison de cette proximité ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Pensez-vous que l'utilisation de l'Histoire Locale aide à mieux comprendre les enjeux de la situation historique étudiée ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Pensez-vous que l'Histoire locale est assez utilisée dans l'enseignement de l'Histoire ?

	3	4	5	6	7	8	9	10
Très insatisfait	Insatisfait			Satisfait		Très satisfait		

Quelles notions ressortent pour vous de l'étude de ces documents sur la Résistance ?

- Beaucoup de gens normaux faisaient des actes extraordinaires
- les techniques de résistances

Voyez-vous des inconvénients à l'utilisation de l'Histoire locale en classe ?

On étudiant trop de documents locaux la vision global de la guerre peu être équilibré.

15) Rang des élèves par classe

NOM 2scd	Moyenne annuelle	Rang		NOM 1ère S	Moyenne annuelle	Rang
JELASSI	7,1	35		MONTAROU	18,5	1
HILALI	8,33	34		RECHARD	17,2	2
COUTARD	9,69	33		MANI	17	3
SIEPER	9,95	32		DULUARD	16,65	4
BENGUE	9,99	31		DEVILLERS	16,28	5
PASQUIER-PI	10,7	30		LEPINAY	16,23	6
LACORD	10,8	29		GRAJA	14,62	7
FREULON	10,91	28		PLOUSEAU	14,22	8
FORGET	11,06	27		LIEVIN	14,07	9
CHAMPION	11,68	26		MERCERON	14,03	10
ALLARD	11,81	25		CHOPLIN	13,85	11
LECOCQ	11,98	24		BRAUD	13,33	12
AGEORGES	12,19	23		DIDI	13,33	13
ROUET	12,39	22		BLIN	13,28	14
MULOT	12,42	21		ABREU	13,22	15
BEAUFILS	12,92	20		BLOSSIER	12,95	16
NICOLE	13,06	19		FARAJ	12,93	17
LE GAL	13,33	18		CERTENAIS R	12,83	18
BRAHIM	13,36	17		DECLAUDE	12,7	19
BOURSIER	13,81	16		ARSLANIAN	12,57	20
QUILLET	14,01	15		BONDU	12,23	21
BELLANGER	14,1	14		KHERBOUCH	12,18	22
VIRFOLLET	14,37	13		GOBIL	12,15	23
BOBARD	14,39	12		BARELIER	12,08	24
GAUVIN	14,68	11		GAO	11,88	25
DEVALANCE	14,79	10		GRANGER	11,6	26
HAMBERS	15,28	9		HOUMIAN	11,6	27
GUDEON	15,54	8		WAAS	11,5	28
OLIVRY	15,58	7		DIGUIER	11,3	29
TOLMONT	15,63	6		PHILIPPE	10,4	30
KARADAVUT	16,21	5		GUIBERT	9,93	31
CHARBONNI	16,26	4		CARDON	8,8	32
GALLIENNE	16,27	3		PUREN	8,12	33
REBOURCIER	16,8	2		THIEBOT	7,77	34
GIRODON	18,98	1				

16) Analyse statistique questionnaire seconde

NOM	PRENOM	SEXE	Déjà visité	Fréquence (quantitative)	Fréquence (qualitative)	Intérêt	Proximité	Emotions	Emotions ressentie	Exploitation	Enjeux	Notions	Somemes notion	Moyenne notions	Limites	Rang dans la classe	Rivalité
QUILLET	Sacha		1	1	5	Occasionnelle	8	8	7	Impressionné	8	9/9/6/8		#VALEUR!	Chronophage	15	6
NICOLE	Clément		1	0	0	Faible	8	7	3		6	9/9/6/4/8	27	6,75		19	4
SIEPER	Marine		0	1	0	Faible	6	8	6		4	5/7/5/7/7	26	6,5		32	7
LACORD	Inès		0	1	0	Faible	7	9	3		5	6/7/4/8/6	25	6,25		29	8
HAMBERS	Rose		0	1	5	Occasionnelle	7	6	6		5	5/8/7/5/5	25	6,25		9	5
KARADAVUT	Narin		0	1	0	Faible	7	9	8		5	6/7/8/9/8	32	8	Difficile d'entendre	5	9
MULOT	Victoire		0	1	5	Occasionnelle	8	10	8		5	9/10/10/8/9	37	9,25		21	8
LECOCQ	Mathys		1	1	0	Faible	10	10	9		5	10/9/8/7/9	33	8,25	Non, la visite a enrichie	24	7
GUEDON	Mailys		0	0	10	Fréquent	7	10	4		2	9/10/7/10/8	35	8,75	Pas représentatif du res	8	10
ROUET	Eve		0	1	10	Fréquent	9	10	4		2	9/10/10/10/7	37	9,25	On reste dans notre vill	22	10
TOLMONT	Melly		0	1	5	Occasionnelle	9	5	8	Fierté	4	8/7/7/5/5	24	6	Chronophage	6	5
LE GAL	Thomas		1	1	10	Fréquent	7	8	7		9	10/9/8/9/9	35	8,75	Eglise = pour les croyant	18	9
VIRFOLET	Mathylde		0	1	10	Fréquent	7	9	0		5	9/6/9/4/9	28	7		13	4
REBOURCIER	Marion		0	1	10	Fréquent	8	7	0		4	10/8/8/8/8	32	8	Chronophage	2	8
OLIVRY	Louis-Baptiste		1	1	10	Fréquent	8	9	7	Dur à dire	9	10/10/9/10/10	39	9,75	Eglise = pour les croyant	7	10
GIRODON	Mathis		1	1	0	Faible	8	10	3		6	9/9/9/9/9	36	9	Aspect pédagogique int	1	9
BOURSIER	Juliette		0	1	0	Faible	7	5	3		5	7/10/8/5/2	25	6,25		16	5
BRAHIM	Cleo		0	1	5	Occasionnelle	7	7	6		4	8/7/8/6/7	28	7	Prise de note difficile e	17	6
FREULON	Anais		0	1	10	Fréquent	7	7	5		4	9/8/8/7/8	31	7,75	Il faisait froid	28	7
CHARBONNI	Marie		0	0	5	Occasionnelle	8	8	7	Fierté, émerveilleme	6	9/8/9/9/7+ anecdot	33	8,25	Il faut que le groupe soi	4	9
FORGET	Titouan		1	1	5	Occasionnelle	7	7	7	Monument important	7	9/8/10/5/4+anecd	27	6,75	Si la classe ne respecte	27	5
COUTARD	Célestin		1	1	10	Fréquent	7	7	5	Fierté	8	8/8/9/6/5	28	7		33	6
AGEORGES	Henzo		1	1	10	Fréquent	8	7	6	Fierté	4	8/8/9/7/4	28	7		23	7
BEAUFILS	Océane		0	1	10	Fréquent	9	9	8		8	9/10/10/6/8	34	8,5		20	6
ALLARD	Lisenn		0	1	10	Fréquent	8	6	0		4	8/8/5/4/6	23	5,75		25	4
BENGUE	Aline		0	0	0	Faible	6	5	2		5	3/8/2/2/2	14	3,5		31	2
BOBARD	Manon		0	1	5	Occasionnelle	7	8	7		5	8/7/9/6/7	29	7,25		12	6
CHAMPION	Emilie		0	0	5	Occasionnelle	7	7	2		6	6/8/4/4/7	23	5,75		26	4
GALLIENNE	Clothilde		0	1	10	Fréquent	8	8	7		6	9/7/9/7/7	30	7,5		3	7
DEVALANCE	Margaux		0	1	10	Fréquent	6	8	6		8	6/8/8/6/9+conserv	31	7,75		10	6
BELLANGER	Romane		0	1	10	Fréquent	7	4	4		7	7/9/4/4/7	24	6		14	4
GAUVIN	Romane		0	1	10	Fréquent	9	9	6	Beauté	10	8/9/7/7/10	33	8,25		11	7
PASQUIER-P	Romain		1	1	0	Faible	8	8	9	Fierté	8	7/8/9/7/7	31	7,75	Pas assez de temps pou	30	7
JELASSI	Kais		1	0	0	Faible	8	6	6	Curiosité	5	7/7/8/7/8	30	7,5		35	7
HILALI	Samy		1	1	0	Faible	8	6	0		5	7/9/8/0/7	24	6		34	0

	Interet	Proximité	Emotion	Exploitation	Enjeux
Moyenne garçons	7,92	7,75	5,75	6,67	8,58
Moyenne filles	7,43	7,57	4,78	5,17	7,52
Ecart-type garçons	0,79	1,36	2,63	1,72	1,16
Ecart-type filles	0,95	1,75	2,66	1,83	1,75

17) PERCEPTION DES NOTIONS SELON LA FREQUENCE DE LA VISITE

NOM	PRENOM	SEXE	Déjà visité	Fréquence P	Notions	n1	n2	n3	n4	
QUILLET	Sacha		1	1	5	9/9/6/8	9	9	6	8
NICOLE	Clément		1	0	0	9/6/4/8	9	6	4	8
SIEPER	Marine		0	1	0	7/5/7/7	7	5	7	7
LACORD	Inès		0	1	0	7/4/8/6	7	4	8	6
HAMBERS	Rose		0	1	5	8/7/5/5	8	7	5	5
KARADAVUT	Narin		0	1	0	7/8/9/8	7	8	9	8
MULOT	Victoire		0	1	5	10/10/8/9	10	10	8	9
LECOQ	Mathys		1	1	0	9/8/7/9	9	8	7	9
GUEDON	Maily		0	0	10	10/7/10/8	8	7	10	8
ROUET	Eve		0	1	10	10/10/10/7	10	10	10	7
TOLMONT	Melly		0	1	5	7/7/5/5	7	7	5	5
LE GAL	Thomas		1	1	10	9/8/9/9	9	8	9	9
VIRFOLET	Mathylde		0	1	10	6/9/4/9	6	9	4	9
REBOURCIER	Marion		0	1	10	8/8/8/8	8	8	8	8
OLIVRY	Louis-Baptist		1	1	10	10/9/10/10	10	9	10	10
GIRODON	Mathis		1	1	0	9/9/9/9	9	9	9	9
BOURSIER	Juliette		0	1	0	10/8/5/2	10	8	5	2
BRAHIM	Cleo		0	1	5	7/8/6/7	7	8	6	7
FREULON	Anais		0	1	10	8/8/7/8	8	8	7	8
CHARBONNI	Marie		0	0	5	8/9/9/7+ane	8	9	9	7
FORGET	Titouan		1	1	5	8/10/5/4+anv	8	10	5	4
COUTARD	Célestin		1	1	10	8/9/6/5	8	9	6	5
AGEORGES	Henzo		1	1	10	8/9/7/4	8	9	7	4
BEAUFILS	Océane		0	1	10	10/10/6/8	10	10	6	8
ALLARD	Lisenn		0	1	10	8/5/4/6	8	5	4	6
BENGUE	Aline		0	0	0	8/2/2/2	8	2	2	2
BOBARD	Manon		0	1	5	7/9/6/7	7	9	6	7
CHAMPION	Emilie		0	0	5	8/4/4/7	8	4	4	7
GALLIENNE	Clothilde		0	1	10	7/9/7/7	7	9	7	7
DEVALANCE	Margaux		0	1	10	8/8/6/9+con	8	8	6	9
BELLANGER	Romane		0	1	10	9/4/4/7	9	4	4	7
GAUVIN	Romane		0	1	10	9/7/7/10	9	7	7	10
PASQUIER-P	Romain		1	1	0	8/9/7/7	8	9	7	7
JELASSI	Kais		1	0	0	7/8/7/8	7	8	7	8
HILALI	Samy		1	1	0	9/8/0/7	9	8	0	7

18) Analyse statistique questionnaire première S

Nom	Prenom	Sexe	Intérêt	sources locales/ pertinentes	proxi géo	émotion	enjeux	utilisation HL	Notions	Inconvénient perçu	Rang dans la classe	
GUIBERT	JONAS		1	8	7	7	4	5	5 Femmes/Résistance	0	31	
BONDU	TITOUAN		1	8	9	6	4	9	6 N'importe qui peut résister	0	21	
CARDON	CORENTIN		1	8	9	8	7	9	5	0	32	
ABREU	CORENTIN		1	8	8	9	8	9	5 N'importe qui peut résister	0	15	
PHILIPPE	ROXANE		0	9	8	9	9	9	7 Courage des résistants	1 Il ne faut pas faire que ça	30	
GRAJA	SAID		1	7	8	7	3	5	5 (pas là)	0	7	
KOUMIAN	LIVIO		1	8	7	5	6	7	5	0	1 On ne peut pas généraliser	27
GOBIL	ROMAIN		1	7	7	6	5	7	4 Distinction H/F, profil de résistants	0	23	
COUTENAIS-	OCEANE		0	7	7	6	6	7	5 Profil de résistants/ structuration des réseaux	0	18	
LEPINAY	MARION		0	8	7	7	7	9	5 Profil de résistants/ structuration des réseaux	0	6	
MONTAROU	MATHIS		1	7	9	8	7	8	5 L'ampleur de la guerre qui touche la Sarthe	1 Permet un changement d'échelle	1	
DEVILLERS	VIGRILE		1	9	9	7	8	7	2 Place des Femmes	1 Peut être pas représentatif du national	5	
BRAUD	ALEXANDRE		1	8	9	9	7	5	4 Patriotisme	1 Il faut changer d'échelle	12	
MERCERON	MATHIS		1	8	7	8	7	7	3 Patriotisme	1 il faut changer d'échelle	10	
DECLAUDE	MARCUS		1	9	8	7	8	7	2 tache des résistants/ N'importe qui peut résister	1 Il faut changer d'échelle	19	
KHERBOUCH	ELIAS		1	8	9	8	6	8	6 Profil de résistants/ structuration des réseaux	0	22	
DORIAN	DULJARD		1	10	9	7	7	3	3 (indéchiffrable)	1 Certaines régions on moins de patrimoine	4	
PUREN	MEWEN		1	9	10	9	0	9	6	0	33	
DIGUER	LOUISON		1	8	10	5	1	7	0 tache des résistants	0	29	
RECHARD	CHARLOTTE		0	8	9	8	6	7	4 Profils	0	2	
BLOSSIER	LEONIE		0	10	10	6	5	7	5	0	16	
WAAS	MARIE-AMEL		0	10	9	10	10	7	2 Patriotisme / échelle	1 Il ne faut pas faire que ça	21	
FARAJ	ASSALIYA		0	8	7	6	6	7	7 Place des Femmes	0	17	
LIEVIN	MADELEINE		0	10	8	10	7	9	5 Places des Femmes	0	9	
ARSLANIAN	LUCILE		0	8	9	6	6	9	6 Places des Femmes	0 c'est bien au contraire	20	
CHOPLIN	KILLIAN		1	8	9	10	7	9	5 Profil de résistants/ tout le monde peut résister	0	11	

	Sexe	Intérêt	sources locales/ pertinentes	proxi géo	émotion	enjeux	utilisation HL
Moyenne	0,7	8,3	8,4	7,5	6,0	7,4	4,5
Ecart-type		0,9	1,0	1,5	2,2	1,6	1,7
Moyenne garçons		8,1	8,5	7,4	5,6	7,1	4,2
Moyenne filles		8,7	8,2	7,6	6,9	7,9	5,1
Ecart-type garçons		0,8	1,0	1,4	2,4	1,8	1,7
Ecart-types filles		1,1	1,1	1,7	1,6	1,1	1,5

Notions perçues (parmi ceux qui ont perçu qqch)	%	NB
Rôle des Femmes	27,3	6
Patriotisme (courage)	31,8	7
Profils des résistants	40,9	9
Tâches des résistants/ Structure	31,8	7

5 Mots clés : Histoire Locale/ Patrimoine / Etude de cas/ Proximité/ Statistiques.

Résumé en Français (10 lignes):

Dans le présent travail nous nous proposons d'analyser l'intérêt et les limites d'une approche mobilisant les ressources de proximités dans l'enseignement de l'Histoire au lycée. Il s'agit de deux études de cas menées lors de l'année scolaire 2018/2019 au lycée Montesquieu (Le Mans), l'une utilisant l'Histoire locale en classe de première, l'autre utilisant le patrimoine local en classe de seconde. Les résultats sont analysés à l'aide de méthodes économétriques destinées à piloter la lecture des résultats.

Résumé en Anglais (10 lignes):

This dissertation deals with local resources aims and limits, specially concerning the teaching of History in High School. It is about two case studies led during the school year 2018/2019 in the Montesquieu High School, on the first hand the use of local history in « Première » level, on the other hand the use of local heritage in « Seconde » level. Outcomes will be filtered through the prism of econometric mathematic methods for the purpose of helping the outcomes analysis.