



HAL
open science

Didactique du texte et problématisation en Histoire – Géographie – EMC

Damien Heuzard

► **To cite this version:**

Damien Heuzard. Didactique du texte et problématisation en Histoire – Géographie – EMC. Education. 2019. dumas-02533937

HAL Id: dumas-02533937

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02533937>

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention second degré

[Mémoire]

Didactique du texte et problématisation

en Histoire – Géographie – EMC

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

soutenu par

Heuzard Damien

le 14 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Virginie Sieg, directrice de mémoire

Valérie Bodineau, membre de la commission

Remerciement

Je souhaite en premier lieu remercier Mme Bequin Christelle, Professeure d'Histoire – Géographie – EMC du collège de la Foresterie de Bonnétable, pour avoir su me guider et me conseiller au cours de cette année de stage en sa qualité de tutrice mais également de collègue.

Dans un second temps, mes remerciements vont à l'encontre de Mme Sieg Virginie, Formatrice à l'ESPE du Mans. En tant que directrice de recherche, elle a su se rendre disponible afin de m'apporter un suivi régulier ainsi que des conseils avisés ayant permis la réalisation de ce présent mémoire de Master 2 MEEF Second degré en Histoire – Géographie – EMC.

Je me dois à présent de remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège de la Foresterie de Bonnétable. Au-delà d'avoir accepté ma présence lors de leurs cours et d'avoir répondu aux questionnaires de mon mémoire, mes collègues ont su me prodiguer de nombreux conseils et encouragements m'ayant permis de progresser dans mon apprentissage de jeune enseignant d'Histoire – Géographie – EMC.

Ce travail n'aurait pu être réalisé sans l'aide de mes élèves de Quatrième du collège de la Foresterie de Bonnétable qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires de mon mémoire, mais qui ont surtout accepté les différentes approches que j'ai pu essayer au cours de cette année de stage. En cela, je tiens vivement à les remercier de leur collaboration.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master MEEF Second degré Histoire – Géographie – EMC de l'ESPE du Mans, en particulier Mme Valérie Bodineau et M. Arnaud Mongella, pour leurs conseils et encouragements sincères durant mes années de formation.

Enfin, mes remerciements vont évidemment à destination de ma famille, mes amis et mes collègues de Master qui ont su m'apporter leur soutien et leurs conseils tout au long de ces années de formation.

Sommaire

REMERCIEMENT	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	5

PARTIE I : QUELLE PLACE FAUT-IL ACCORDER AU TEXTE ET A LA PROBLEMATISATION DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN HISTOIRE – GEOGRAPHIE – EMC ?

<i>A) <u>Vers une diversité de natures de texte</u></i>	7
<i>B) <u>Les usages multiples du texte dans les pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC</u></i>	11
<i>C) <u>Une place fluctuante du texte dans les pratiques enseignantes</u></i>	14
<i>D) <u>La problématique, une question récente dans l'enseignement</u></i>	17

PARTIE II : CADRE D'ANALYSE ET OUTILS POUR APPREHENDER L'UTILISATION DU TEXTE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES D'HISTOIRE – GEOGRAPHIE – EMC

<i>A) <u>Contexte de l'étude</u></i>	23
<i>B) <u>Des questionnaires pour donner la parole aux élèves et aux enseignants</u></i>	25
<i>C) <u>Des outils évolutifs pour accompagner la progression des élèves</u></i>	28
1) Le tableau comme étape intermédiaire pour construire la réflexion	28
2) D'une multitude de questions à une seule et unique interrogation : la tâche complexe et l'écrit réflexif	32
<i>D) <u>Une démarche permettant de travailler diverses compétences</u></i>	34

<u>PARTIE III : DE LA MISE EN APPLICATION DES OUTILS A L'ANALYSE DES RESULTATS</u>	<u>37</u>
<i><u>A) Des questionnaires mais pour quels constats ?</u></i>	<i>37</i>
1) Le texte issu de la recherche, ou le grand absent des pratiques enseignantes	37
2) Un recours au texte pas si systématique que cela pour enseigner	39
3) Une diversité des usages du texte qui se confirme	40
4) Les limites récurrentes de l'analyse de texte	42
<i><u>B) Un protocole source de progrès et permettant le développement de l'esprit critique et réflexif des élèves ?</u></i>	<i>45</i>
1) Le tableau transitoire pour quels résultats ?	45
2) Tâche complexe et écrit réflexif : un échec total ?	48
3) Des progrès sur la compétence « Pratiquer différents langages en Histoire – Géographie » ?	49
<i><u>C) Critiques et pistes de remédiation d'une démarche de recherche</u></i>	<i>51</i>
1) Un protocole freiné par des obstacles ...	51
2) ... et qui peut être amélioré	53
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE	57
SOMMAIRE DES ANNEXES	58

Introduction

« Monsieur, on ne peut pas travailler sur ce texte car vous avez oublié de nous donner les questions auxquelles nous devons répondre ! ». C'est cette phrase, prononcée par une de mes élèves de Quatrième quelques semaines après la rentrée scolaire de septembre, qui est à l'origine de la présente réflexion sur la place du texte dans les pratiques enseignantes et notamment sur la manière dont ce dernier doit être source de questionnement pour les élèves. Cette élève, et je suis sûr qu'elle n'était pas la seule, partait du postulat qu'étudier un document, et notamment un texte, consistait seulement à répondre aux questions formulées par l'enseignant avant une correction qui permettrait de clore l'activité avant de passer à une suivante. Je ne peux en aucun cas blâmer les élèves pour un tel raisonnement au sens où il s'agit d'une boucle didactique courante dans l'enseignement, et ce quelle que soit la discipline, au sens où elle donne aux enseignants l'impression de gagner du temps afin de pouvoir avancer dans les programmes. Toutefois, et bien que cette préoccupation de terminer les programmes soit d'autant plus omniprésente chez un enseignant-stagiaire, je décidais de rompre en partie avec cette boucle didactique et de réfléchir à une nouvelle approche sur l'étude de texte afin que celle-ci soit une véritable analyse et non pas un simple prélèvement d'information en vue de répondre à des questions préalablement établies par l'enseignant afin d'aborder telle ou telle thématique.

L'Ecole, en tant que lieu du savoir et de sa transmission, a pour objectif depuis la III^{ème} République de former les futurs citoyens, autrement dit des individus à même de réfléchir sur les questions de société grâce à leur esprit critique. Cet enjeu de formation devient d'autant plus prégnant que la massification de l'accès à l'information, par le développement d'Internet notamment, a conduit à une multiplication des sources à disposition des individus. Face à cette profusion de ressources, les individus doivent être correctement préparés afin de pouvoir porter un véritable regard critique sur les textes qu'ils ont à disposition, et éviter ainsi d'être manipulés comme avec le phénomène des *fake news*. Est-ce pour autant préparer les élèves à devenir les citoyens de demain que de leur apprendre qu'une analyse de texte repose seulement sur le fait de répondre à diverses questions posées par l'enseignant ? Ceci d'autant plus que pour ceux qui iront au lycée par la suite et qui seront confrontés à l'explication de texte, et à qui on demandera de savoir expliquer un document historique ou

géographique. Comment leur expliquer dès lors que l'approche méthodologique, à laquelle ils furent formés tout au long de leur cursus scolaire, ne participe pas à la formation de leur esprit critique et plus largement de leur esprit de citoyen ?

Il ne s'agit pas dans ce présent mémoire de mettre à bas l'approche questions – réponses, dont l'intérêt en terme de gain de temps a déjà été évoqué précédemment, mais bien de proposer l'idée que les élèves peuvent être confrontés à d'autres approches afin que l'Ecole remplisse pleinement son objectif de former les citoyens de demain. C'est donc à l'enseignant, et pas seulement en Histoire – Géographie – EMC, qu'incombe le devoir de trouver le juste équilibre entre son obligation de terminer les programmes et sa volonté de former des élèves compétents. Le cycle quatre apparaît de ce fait comme un moment opportun pour tester de nouvelles démarches d'analyse de texte avec les élèves afin de forger progressivement, certes leur esprit critique, mais aussi leur esprit de curiosité et une forme de rigueur les invitant à questionner par eux-mêmes les ressources à leur disposition. Ceci explique mon choix de faire de mes deux classes de Quatrième le support de cette étude, d'autant que le cycle quatre en tant que cycle des approfondissements représente une étape intermédiaire entre un cycle trois durant lequel les élèves furent familiarisés avec l'approche questions – réponses, et une éventuelle scolarité au lycée où les élèves seront formés à la méthodologie de l'explication de texte. Pourquoi ne pas profiter de ce cycle pour débiter cette formation méthodologique et ainsi permettre aux élèves de se former sur un temps plus long ? Cette étude, centrée sur le texte en tant que ressource à disposition des pratiques enseignantes, s'interroge dès lors sur comment le texte peut-il inviter les élèves à se questionner et à problématiser sur un sujet en sortant du simple prélèvement d'information afin de développer leur esprit critique ?

Pour tenter de répondre à cette question, ou plutôt émettre d'éventuelles pistes de réflexion, ce présent mémoire procédera en trois temps. Tout d'abord, une première partie sera consacrée à une approche permettant de replacer le texte et la problématisation dans les champs de la recherche et du milieu scolaire. De ce premier temps découlera une seconde partie dédiée au cadrage de cette recherche avec une explication des démarches mises en œuvre et des objectifs visés. Enfin, la troisième et dernière partie de cette étude reposera sur l'analyse des données et traces recueillies lors de l'expérimentation afin de valider ou invalider les hypothèses de travail, et proposer d'éventuelles pistes de remédiation.

Partie I : Quelle place faut-il accorder au texte et à la problématisation dans les pratiques enseignantes en Histoire – Géographie – EMC ?

A) Vers une diversité de natures de texte

Le texte, au même titre qu'une iconographie ou une carte, doit être considéré comme un document au service de la pratique enseignante. Le document, du latin *documentum* « ce qui sert à instruire » et définit par le *Petit Robert* comme étant « tout ce qui sert de preuve, de témoignage », est donc entendu comme tout support pédagogique utilisé par l'enseignant afin de transmettre des connaissances à ses élèves tout en leur faisant acquérir des compétences méthodologiques propres à sa discipline comme l'analyse de carte en Géographie, mais qui peuvent aussi être interdisciplinaires telle la compétence « Analyser et comprendre un document ». Le texte, en tant que document, participe donc à cette transmission de connaissances et de compétences méthodologiques. De ce fait, une transposition de la typologie du document de Gérard Granier, inspecteur académique, et de Françoise Picot, inspectrice de l'Education nationale¹, est applicable au texte afin de distinguer les textes en fonction de la manière dont l'enseignant entend les utiliser avec ses élèves.

Le premier type de texte peut être désigné comme étant le « texte source »² considéré comme le document par excellence pour enseigner la discipline au sens où il s'agit de l'outil de travail principal de l'historien. Jusqu'au XIX^{ème} siècle, l'Histoire était avant tout considérée comme une simple narration des faits historiques et c'est à partir des textes, et éventuellement des œuvres iconographiques, que les historiens

¹ GRENIER Gérard, PICOT Françoise, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, Hagnerelle Michel (dir.), 2004, p. 177-184, disponible en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>.

² *Ibid.*, p. 178.

retraçaient cette chronologie. La création en 1929 de l'École des Annales par Marc Bloch et Lucien Febvre représente l'un des premiers tournants de cette approche puisque les historiens portent désormais leur regard non plus sur les faits historiques mais sur les faits de civilisation, et pour cela ils doivent diversifier leurs sources afin de les comparer pour confirmer ou infirmer leurs hypothèses. Ce recul de l'importance du texte dans la recherche historique se poursuit dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle avec des historiens, comme Jacques Le Goff ou Georges Duby, qui entendent élargir leurs analyses historiques par l'adjonction d'une approche pluridisciplinaire, en incluant un regard sociologique ou géographique par exemple à leur travail. Cette adjonction de nouvelles sciences dans la démarche historique s'accompagne de fait d'une diversité accrue des sources utilisées, comme le recours aux cartes et aux méthodes quantitatives avec les sondages. Cependant, même si la nature des sources à disposition des historiens s'est élargie, le texte conserve une place prépondérante dans la recherche ainsi que dans les pratiques enseignantes. Toutefois la désignation d'un texte comme étant une source est sujet à débat au sens où c'est le regard du chercheur qui fait d'un texte une source³. Ce statut de source est d'autant plus problématique dans le cadre de la Géographie puisque le géographe conçoit lui-même ses sources et outils, comme les interviews et les enquêtes, et il ne s'appuie donc pas sur des textes déjà existants auxquels il donne la valeur de source. A ces problèmes de désignation, s'adjoint une difficulté plus didactique puisque le texte source est souvent difficile voire inaccessible aux élèves au vu du vocabulaire utilisé et des méthodes d'analyses spécifiques qu'il sous-entend (paléographie, épigraphie...). La mise en place d'outils d'interprétation langagiers et un apprentissage de ces méthodologies permettraient de pallier à ces difficultés afin que les élèves soient en mesure de travailler directement sur les textes sources. Toutefois, de tels objectifs ne sont pas ceux de l'enseignement secondaire aujourd'hui car même si auparavant les instructions officielles entendaient faire acquérir aux élèves un « comportement de

³ PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Paris, Hachette Education, 2007, p.107 : « la source n'existe que par le questionnement de l'historien : la trace du passé préexiste, c'est le questionnement et le raisonnement de l'historien qui lui confèrent le statut de source historique en lui faisant produire des informations à interpréter ».

l'historien ou du géographe »⁴, cette approche n'est plus d'actualité désormais puisque l'enseignement secondaire n'entend pas former de futurs historiens ou géographes.

L'enseignant en Histoire – Géographie – EMC peut également avoir recours à des « textes produits de la recherche »⁵ autrement dit tous les textes extraits de publications universitaires : articles, colloques, thèses, mémoires... Par le biais de ces textes, les élèves sont confrontés à des productions historiques et géographiques ce qui leur permet d'appréhender la manière de faire de la recherche en Histoire – Géographie et les conclusions que l'on peut en tirer. Toutefois, la pertinence des textes utilisés par l'enseignant suppose, de la part de ce dernier, un important travail en amont non seulement pour se tenir au courant des évolutions de la recherche mais également pour juger de la pertinence des textes qu'il va ou non proposer à ses élèves par la suite. Il s'agit dès lors d'une part non négligeable de son travail d'enseignant d'Histoire – Géographie – EMC. A cela, il faut adjoindre de nouveaux les difficultés rencontrées par les élèves en terme de compréhension du vocabulaire et de méthodologies d'analyse de texte, qui font que les textes produits de la recherche sont aussi difficiles voire inaccessibles pour les élèves que les textes sources.

Le « texte sélectionné »⁶ quant à lui désigne tout texte sélectionné par l'enseignant dans l'actualité. Il peut dès lors s'agir d'articles de journaux, de textes de communication ou de publicité présentant un intérêt pédagogique. Le recours à ce type de texte concerne principalement la Géographie et l'EMC au sens où l'enseignement de ces disciplines repose en partie sur l'actualité afin d'être au plus près des avancées sur le plan de la recherche et des mutations de société. La maîtrise de la méthodologie d'analyse des textes de presses et d'actualités demeure cependant un prérequis nécessaire afin que les élèves puissent exploiter au mieux ces textes sélectionnés.

⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officielle de l'Enseignement Nationale, Compléments de programme de la classe de Seconde, n° 39, juillet 1987.*

⁵ GRENIER Gérard, PICOT Françoise, *op. cit.*, p. 178.

⁶ *Ibid.*, p. 179.

Enfin, le « texte construit »⁷ par l'enseignant ou un auteur de manuel représente la dernière catégorie de cette typologie et semble-t-il la plus courante, tout du moins au collège, au sens où elle renvoie à tout texte adapté, de manière plus ou moins visible, afin de rendre les catégories texte source et texte produit de la recherche plus accessibles aux élèves. Cette adaptation des textes repose en partie sur une simplification du vocabulaire, voire une traduction des textes quand ils sont écrits dans une langue étrangère ou ancienne, ainsi que sur une sélection des parties de texte que l'enseignant juge les plus pertinents à analyser avec les élèves, d'où la mention « d'après tel auteur » que l'enseignant doit indiquer afin de respecter les droits d'auteur tout en soulignant qu'il a apporté des modifications au texte original. La diversité de textes appartenant à cette catégorie explique la précision apportée par le *Rapport de l'inspection générale sur « Le document dans l'enseignement »* qui précise que « le document en usage dans les classes est presque toujours une représentation ou une interprétation »⁸. Plus accessible sur le plan langagier et méthodologique, le texte construit apparaît donc comme omniprésent dans les pratiques enseignantes dans la mesure où il permet de pallier nombre de difficultés que pourraient rencontrer les élèves afin que ces derniers puissent plus facilement et rapidement en faire l'analyse ou répondre aux questions associées.

Cette typologie permet de distinguer des approches différentes du texte en Histoire et, du texte en Géographie et EMC puisque le texte, que ce soit une source, un texte produit de la recherche, un texte sélectionné ou un texte construit, apparaît comme un élément central des pratiques enseignantes en Histoire. Toutefois, il semble poser plus de problèmes en Géographie et en EMC du fait du rapport à l'actualité de ces disciplines et de la question de savoir si l'on doit accorder autant de crédit à un texte écrit par un journaliste, un géographe ou un historien. A cela s'ajoute la question de savoir si la diversité de nature de ces documents aboutit ou non à une diversité en terme de pratiques didactiques. Privilégier tel ou tel type de texte suppose donc de la part de l'enseignant un choix, choix basé sur sa liberté pédagogique, même si Gérard Grenier estime que : « Sur le plan pédagogique, le meilleur document est celui qui est

⁷ *Ibid.*, p. 179.

⁸ *Ibid.*, p. 179.

susceptible d'être compris par des élèves et aussi de les intéresser, voire de les surprendre. Il faut donc qu'il réponde à des critères de lisibilité et d'attractivité qui peuvent être en contradiction avec l'offre de documents scientifiques »⁹.

B) Les usages multiples du texte dans les pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC

La question des usages du texte en Histoire – Géographie – EMC renvoie aux objectifs que l'enseignant fixe lorsqu'il fait travailler ses élèves sur un voire plusieurs texte(s). Ces objectifs concernent non seulement les connaissances et savoirs que l'enseignant entend transmettre à ses élèves, mais aussi les compétences et méthodologies qu'il souhaite leur faire acquérir même si son but n'est plus, dans les programmes actuels, de faire de ses élèves des historiens ou géographes « confirmés ». Ceci explique la diversité des fonctions du texte dans les pratiques enseignantes, diversité mentionnée de nouveau dans l'article de Gérard Granier et Françoise Picot¹⁰.

Usage récurrent des pratiques enseignantes en Histoire – Géographie – EMC, ainsi que dans d'autres disciplines, le texte illustratif¹¹ vise à rendre concret des faits exposés sous forme de cours magistral par l'enseignant afin que les élèves puissent en faire une représentation mentale afin d'assimiler plus facilement le cours et les savoirs présentés. Ce texte, qui peut recouvrir l'ensemble des natures présentées précédemment, revêt souvent un caractère anecdotique afin de susciter l'intérêt des élèves. Sur le plan des pratiques enseignantes, le professeur demeure le « maître du jeu » au sens où le texte, qu'il a choisi, valide son discours et les élèves ne sont alors que des acteurs passifs qui constatent la validité de son discours.

⁹ *Ibid.*, p. 183.

¹⁰ *Ibid.*, p. 179-181.

¹¹ *Ibid.*, p. 179.

Le texte d'accroche¹² cherche lui aussi à susciter l'intérêt des élèves, notamment en début de séance, afin de les sensibiliser à la problématique du cours. Son analyse est le plus souvent succincte puisque ce texte n'a pas pour objectif de mettre en place un questionnement long mais il sert plutôt à introduire un cours ou une séance, avant de passer à une analyse plus poussée d'un ou plusieurs autres textes ou documents.

Contrairement au texte illustratif qui permet à l'enseignant de rendre son cours plus concret, le texte preuve¹³ permet à ce dernier d'authentifier et de justifier sa parole. Le recours à ce type de texte témoigne d'une pratique enseignante prégnante puisque nombre d'enseignants ne s'accordent pas le droit de transmettre leurs connaissances sans les justifier par un texte, comme si le texte permettait à l'enseignant de dire à ses élèves que son discours est valide puisque présenté dans un texte. Cet usage fait du texte un vecteur de connaissances qui vient soutenir voire supplanter le discours de l'enseignant selon la manière dont l'enseignant l'utilise.

A l'opposé de ce texte preuve centré sur la transmission des connaissances, le texte outil¹⁴ porte son attention sur l'apprentissage des compétences méthodologiques. Ces compétences peuvent être disciplinaires, comme situer un texte dans son contexte historique de rédaction ou « identifier le document et son point de vue particulier », mais également interdisciplinaires autour du prélèvement d'information ou de la capacité à répondre à des questions liées au texte par exemple. Cette catégorie permet aussi de travailler autour de la mise en relation des données lorsqu'il s'agit d'analyser plusieurs documents, comme lors des examens. Cependant, l'analyse du texte demeure fermée dans la mesure où le questionnement sur le texte est élaboré par l'enseignant en vue de déboucher sur une production finale ou la mise en avant d'un aspect particulier d'un fait historique et géographique. Le professeur garde la main puisque l'autonomie des élèves est réduite et même s'ils sont mis en

¹² *Ibid.*, p. 180.

¹³ *Ibid.*, p. 180.

¹⁴ *Ibid.*, p. 180.

activité, le texte demeure porteur de savoirs au lieu d'être source de questionnement de la part de ces derniers.

Apparu dans les instructions officielles des programmes de 1995-1998, le texte patrimonial¹⁵ est enseigné pour lui-même en raison de son importance et de son caractère emblématique. Utilisé davantage au collège qu'au lycée, ce type de texte revêt un but civique au sens où il entend donner une culture commune à tous les élèves et ce en faisant abstraction de leurs origines sociales et culturelles. Cette catégorie concerne aussi bien les textes religieux que les textes littéraires, les textes juridiques que les textes philosophiques... Parmi les grands textes patrimoniaux, on peut notamment citer la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 dont l'objectif est de souder la nation autour de valeurs communes (liberté, égalité, fraternité...), le *Discours du 18 juin 1940* du général De Gaulle en tant que témoin du passé et de la volonté de créer une culture citoyenne commune. Le texte patrimonial apparaît donc comme indispensable dans la formation des élèves, autour de leur rapport aux autres et au monde.

Enfin, le texte local¹⁶ quant à lui apparaît comme plus concret au sens où il est plus proche des élèves puisqu'il fait mention d'une réalité qu'ils connaissent. Il peut permettre, notamment en Géographie, de partir d'une approche locale avant d'élargir vers une approche plus générale afin de voir si certaines réalités sont transposables ou non en fonction des échelles. Connaissant un regain d'intérêt dans les pratiques enseignantes, le texte local est souvent source d'intérêt pour les élèves car mentionnant une ou plusieurs réalités qu'ils croient connaître, même si le plus souvent les enseignants s'aperçoivent que les élèves ne connaissent pas ou que partiellement le cadre local qui les entoure.

¹⁵ *Ibid.*, p. 180.

¹⁶ *Ibid.*, p. 180.

C) Une place fluctuante du texte dans les pratiques enseignantes

Bien que considéré comme le support par excellence du travail de l'historien, les premières préconisations sur l'utilisation des documents¹⁷, en particulier du texte, dans l'enseignement datent du milieu du XIX^{ème} siècle même si elles ne concernent alors que l'école primaire en 1842. Il faut attendre les préconisations des programmes des années 1880 pour que le texte trouve une place prépondérante dans les pratiques enseignantes. Le recours au texte entend alors rendre l'enseignement plus vivant en mobilisant davantage les élèves via la mise en activité tout en donnant un caractère plus concret au contenu qui ne repose plus désormais sur la seule parole de l'enseignant. Ceci marque un tournant dans les pratiques enseignantes au sens où les élèves deviennent davantage acteurs du cours, et que la mise en activité remplace l'ancienne approche du par cœur à partir de la parole de l'enseignant. Cette méthode inductive, de l'observation puis de l'explication, est reprise en 1894 par Charles Seignobos qu'il l'adapte à l'enseignement secondaire, permettant une continuité de pratiques entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Cette idée est par la suite reprise par l'Ecole Normale en 1920 mais elle fait face à la résistance du corps professoral et des universitaires, alors que de grandes figures comme Lucien Febvre sont favorables à l'utilisation du document, Lucien Febvre soulignant même que « pour pouvoir expliquer, il faut d'abord connaître ». On assiste donc à une distorsion entre les instructions et la pratique, soulignant encore davantage l'écart grandissant entre pratique enseignante et monde universitaire.

Il faut attendre l'année 1954 pour assister au « sacre » du texte dans le sens où l'Inspection Générale d'Histoire préconise désormais la mise en activité des élèves ainsi que sa volonté de réduire l'écart entre l'histoire scolaire et l'histoire des chercheurs et universitaires. Pour cela, il convient de donner aux élèves un aperçu du métier de l'historien ou du géographe, et de la manière dont ces derniers « créés, fabriquent » l'Histoire ou la Géographie. Cette volonté est notamment soulignée dans

¹⁷ MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan pédagogie, 1993, p. 171. Il définit le document comme : « un élément de taille modeste, mobilisable à convenance, porteur d'information avant qu'on ne le convoque pour un usage scolaire... une matière première ».

les prescriptions qui accompagnent les programmes de 1954 et qui font le constat que « l'enseignement de l'histoire ne ferait pas encore assez grande part de l'initiative personnelle chez les élèves, et son principal défaut serait de ne point leur donner même un aperçu de ce qu'est le métier d'historien »¹⁸. On assiste alors aux débuts de la pensée de l'Histoire et de la Géographie à travers l'esprit critique, puisque les documents, et en particulier les textes, doivent donner aux élèves matière à réfléchir et occupent souvent le rôle de point de départ d'une leçon. Les prescriptions du programme soulignent d'ailleurs l'importance des documents dans les pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC puisque « par leur examen, leur analyse, leur critique, leur confrontation, voilà nos élèves en état de recevoir une perception fraîche et directe des siècles écoulés, d'en obtenir une compréhension plus vive et plus intime, de se hausser à une interprétation originale »¹⁹. Cette approche s'impose dans les années 1960 d'autant que les documents, et en particulier les textes, sont alors considérés comme des ressources pour faire face à la démocratisation de l'enseignement. Cependant, c'est aussi à cette époque que le texte perd du terrain face à d'autres types de sources, comme l'iconographie ou la cartographie, qui s'imposent progressivement dans la recherche scientifique ainsi que dans les pratiques enseignantes. Les documents obtiennent aussi leurs lettres de noblesse à cette époque au sens où ils sont utilisés lors des examens, notamment en 1956 lorsque Fernand Braudel introduit le document dans les épreuves d'agrégation. Ce n'est cependant qu'en 1977 que le document est utilisé pour les épreuves du baccalauréat, et parfois à l'excès puisque certaines années les corpus documentaires comprendront jusqu'à dix documents, et principalement des textes.

Il faut attendre les programmes de 1995 pour que la place du document, et notamment du texte, dans les pratiques enseignantes soit de nouveau interrogée. En effet, les nouveaux programmes de 1995 précisent que l'historien invente ses sources avant de les interroger, autrement dit il construit sa réflexion historique. Emerge alors la critique du texte-preuve au sens où les instructions officielles estiment que le

¹⁸ LE MAREC Yannick, « Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire », dans *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 42, 2008, p. 197.

¹⁹ *Ibid.*, p. 197.

discours de l'enseignant n'a pas besoin d'être validé par un texte sélectionné par lui en amont et qui confirme ses paroles. Le texte-illustratif est lui aussi sujet à la critique puisqu'il ne cherche pas à rendre les élèves compétents mais seulement à rendre le cours plus concret. De ce fait, le *Bulletin officiel* précise que « [...] Les documents ne sont pas une illustration des thèmes proposées. [...] Ils doivent être étudiés pour eux-mêmes, comme des éléments du programme »²⁰, ce qui signifie qu'un document n'a d'intérêt pour un cours qu'à condition qu'il soit analysé et étudié par les élèves afin de construire le savoir historique tout en permettant à l'élève de devenir compétent et de construire sa réflexion. L'enseignant doit dès lors bannir ou tout du moins limiter dans sa pratique tout document ne servant qu'à illustrer ou valider son propos, afin de ne proposer à ses élèves que des documents leur permettant de structurer leur réflexion historique et géographique. Cette période marque un changement du statut du document dans les pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC puisque l'on assiste à un regain d'intérêt pour le récit, considéré comme une ressource, avec un enseignant qui doit raconter les faits mais également les faire raconter par ses élèves : les élèves demeurent des acteurs du cours. Les programmes de 1995 marquent aussi l'entrée des textes patrimoniaux dans les pratiques enseignantes, même si ces textes sont davantage là pour eux-mêmes et pour leur caractère emblématique. Ces textes, comme la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* de 1948 ou la *Constitution de la V^{ème} République* de 1958, forment une sorte de pilier d'une culture partagée par les élèves et quelle que soit leur origine ou leur milieu social. Cette arrivée des textes patrimoniaux est à mettre en lien avec le tournant mémoriel lié au bicentenaire de la Révolution française, avec l'importance prise par la notion mémorielle et les lieux de mémoire avec le travail de Pierre Nora notamment. Les programmes de 1995 représentent donc un véritable moment de rupture concernant le recours aux documents, et plus généralement aux textes, dans les pratiques enseignantes puisque l'enseignant ne cherche plus désormais à faire de ses élèves de futurs historiens ou géographes, ce qui lui permet de prendre de la distance par rapport à la recherche scientifique et ainsi d'avoir une autonomie plus large sur le plan des pratiques même si le recours aux textes demeure encore très présent. Cela est

²⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officielle de l'Enseignement Nationale*, *Programme d'Histoire, classe de sixième*, 20 juin 1996, n° 25.

notamment visible dans un article de Georges Gaudin, intitulé « Pratiques et usage du document en histoire »²¹ et publié en 1997, dans lequel Gaudin met en avant les résultats d'une enquête réalisée par les inspecteurs pédagogiques portant sur 600 leçons d'Histoire en collège et lycée afin de savoir le pourcentage d'utilisation des documents en fonction de trois natures : texte, image et carte. Il en ressort que le texte fut utilisé à plus de 80% en collège au cours de ces 600 leçons, et à 85% en lycée. A ce regain d'autonomie sur le plan des pratiques enseignantes, s'ajoute aussi le rééquilibrage document / récit puisque les programmes entendent mettre fin au modèle du « tout-document », présent notamment au collège, et entendu comme le fait qu'un cours ne représente qu'une suite d'études de documents exploités toujours de la même manière (lecture des documents – réponses à des questions – correction des questions) sans aboutir à une analyse approfondie des documents. L'une des critiques de ce modèle est la difficulté à créer du lien au sein du cours puisqu'un fait est souvent vu à travers un document ou alors une partie du cours égale un document. Longtemps cette démarche fut justifiée par la volonté d'une mise en activité permanente des élèves afin qu'ils deviennent compétents, ainsi que par la peur du cours magistral dans l'enseignement secondaire et notamment au collège. Cependant, les recherches ont montré que cette approche s'avère trop répétitive et source d'ennui pour les élèves, d'où cette volonté des programmes de 1995 d'introduire une partie de récit dans les pratiques enseignantes.

D) La problématique, une question récente dans l'enseignement

Problème, problématique, problématiser, problématisation : ces termes appartiennent au lexique utilisé en permanence par l'enseignant d'Histoire – Géographie – EMC qui entend donner du sens à son enseignement, sens pour lui-même mais surtout pour ses élèves. L'émergence de ce questionnement dans les pratiques enseignantes est à mettre en parallèle avec les évolutions des sciences

²¹ GAUDIN Georges, « Pratiques et usage du document en histoire », dans *Le Lien*, septembre 1997, n° 42.

historique et géographique, et la volonté des enseignants de construire des savoirs disciplinaires pertinents à travers une démarche qui soit source d'intérêt pour les élèves.

L'émergence de la problématique sur le plan historiographique trouve son origine dans le passage de l'histoire récit à l'histoire problème, histoire problème dont François Furet est l'un des représentants²². Selon lui, la résolution d'un problème par l'historien passe par trois étapes de travail. Dans un premier temps, ce dernier doit conceptualiser c'est-à-dire penser les faits du passé à travers des outils qu'il définit. Ensuite, l'historien construit un « réseau de signification » c'est-à-dire qu'il crée du lien entre les faits avant de mener, dans un dernier temps, une comparaison pour appréhender non seulement les continuités mais aussi les moments de rupture dans l'histoire. François Furet pose ainsi le problème comme fondement et point de départ de toute démarche historique, reprenant la vision de Gaston Bachelard qui quelques années auparavant soulignait que « l'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes »²³. Cette méthode scientifique, de poser un problème avant d'émettre des hypothèses et de les affirmer ou infirmer via l'analyse et la mise en relation des sources, n'est cependant aucunement transposable dans le cadre de l'enseignement dans la mesure où ses objectifs diffèrent de ceux de la recherche, l'enseignant utilisant des savoirs déjà élaborés alors que l'historien est producteur de nouveaux savoirs. Se crée dès lors une distance entre l'histoire scolaire et l'histoire scientifique, distance reposant sur le fait que « l'histoire scolaire, prise dans une tension entre savoirs et partage d'un sens social, s'est peu affrontée directement à la pensée du problème et à sa place dans la formation intellectuelle » selon Anne Vézier²⁴. Cet éloignement entre un savoir scientifique problématisé et un savoir scolaire non problématisé repose également sur

²² FURET François, « De l'histoire récit à l'histoire problème », dans *Diogène*, janvier-mars 1975, n° 89.

²³ BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970, p. 14.

²⁴ VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaire », dans *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile*, Presse universitaires du Septentrion, 2013, p. 2.

la « traduction » des textes savants en textes utilisables dans le cadre des pratiques enseignantes, ce qu'Alain Mercier nomme la transposition didactique²⁵. Celle-ci aboutit certes à la production de savoirs scolaires directement exploitables par l'enseignant, mais au détriment de la démarche scientifique qui est effacée des contenus et donne l'impression aux élèves que l'histoire est une science finie alors qu'elle se construit. Cet écart entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement n'affecte toutefois en rien la rigueur scientifique de l'enseignant qui doit se tenir informer des évolutions historiographiques et épistémologiques des questions qu'il enseigne afin de produire un discours valide sur le plan scientifique et en phase avec les débats de société ou les problématiques de la recherche universitaire.

Il faut attendre les années 1980, et plus précisément le programme de Seconde de 1986 et les *Compléments* de 1987, pour que le terme de problématique émerge dans l'enseignement disciplinaire d'Histoire – Géographie – EMC. Ce « moment problématique », selon l'expression de Yannick Le Marec²⁶, repose sur la volonté jusque-là inachevée de l'Inspection générale de construire ou reconstruire une épistémologie de l'histoire scolaire basée sur les discours et les méthodes des historiens. Le terme de problématique est utilisé dans le programme de Seconde concernant l'enseignement de la Révolution française, thème au combien source de débats entre les historiens, avec un texte officiel qui précise « qu'il appartient à chaque enseignant de choisir sa problématique » avant de préciser un peu plus loin qu'« il n'y a pas une lecture mais des lectures de la Révolution »²⁷. Cette volonté d'intégration de l'historiographie dans les pratiques scolaires entend montrer aux élèves que l'histoire est une science en construction et qu'eux-mêmes peuvent réfléchir à ces questions afin de « faire participer les élèves à l'aventure intellectuelle de l'historien » selon l'introduction du paragraphe « Initiation à la méthode historique » des *Compléments* de 1987²⁸. Faire comprendre aux élèves que l'histoire est une

²⁵ MERCIER Alain, « Note de synthèse », dans la *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, n° 141, p. 139.

²⁶ LE MAREC Yannick, *op. cit.*, p. 196.

²⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Compléments*, 1989, p. 23.

²⁸ LE MAREC Yannick, *op. cit.*, p. 198.

sédimentation d'interprétations de faits pouvant aboutir à des visions plurielles d'un même épisode, tel est donc l'un des objectifs de la réforme des programmes de lycées de 1986. A cela, il faut adjoindre une finalité plus « formatrice » au sens où les cours doivent désormais se construire autour d'un questionnement auquel les élèves sont amenés à répondre par l'analyse, l'explication voire l'argumentation autour de documents ou d'idées, leur permettant ainsi de devenir compétents. Malgré des intentions louables, ces programmes, abandonnés dès 1995, sont sujets à critique de la part des didacticiens de l'histoire pour qui la pluralité des approches historiques est difficilement transposable au milieu scolaire puisque « les savoirs scolaires « de par leur vocation à construire et transmettre une culture commune pour tous les jeunes » ont tendance à fermer le sens, à refuser la pluralité des interprétations, à refuser la dimension politique des savoirs et donc, à éloigner ce qui fait douter »²⁹. L'idée de problématique, ou plutôt de réflexion, demeure toutefois avec la réforme des épreuves du baccalauréat de 1997 avec un exercice de composition qui entend répondre à un questionnement, de même qu'une étude de document pour laquelle la problématique est très clairement défini dans le sujet afin de guider l'analyse du corpus documentaire en vue de produire une synthèse y répondant. Avec la réforme du baccalauréat de 2011³⁰, l'idée de questionnement disparaît de l'épreuve de composition au profit d'une analyse de sujet devant aboutir à une rédaction organisée, c'est-à-dire que la maîtrise des connaissances est préférée à la réflexion. L'étude de document a quant-à-elle laissé place à une étude critique d'un ou deux document(s) où le candidat doit rendre compte du contenu de ces derniers avant d'en présenter l'intérêt, voire les limites, sur le plan de la compréhension des situations historiques ou géographiques qu'ils évoquent.

La problématique est rapidement devenue un élément de l'enseignement de la discipline puisque chaque chapitre voire chaque séance entend répondre à une question, souvent artificielle et posée par l'enseignant et qui ne fait pas toujours sens pour les élèves. Pour que la problématique ait du sens, il faut qu'elle soit véritablement

²⁹ *Ibid.* p. 201.

30 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Note de service n° 2011-149 du 3-10-2011*, BO spécial n°7 du 6 octobre 2011.

le fil conducteur du cours auquel l'enseignant entend apporter une réponse via un raisonnement et une démarche, et non pas seulement par l'apport de savoirs. Cependant, la problématique demeure le plus souvent un rituel formel prenant la forme d'une question de faible intérêt que l'enseignant donne à ses élèves.

Une réflexion fut menée par certains didacticiens³¹ de l'histoire afin de proposer des situations d'enseignement reposant sur un véritable problème auquel les élèves seraient amenés à répondre, reprenant ainsi le modèle de la situation-problème des sciences³². Pour ces didacticiens, cinq attributs permettent d'élaborer une situation-problème pertinente pour les élèves : la situation doit amener les élèves à formuler des hypothèses, elle doit les contraindre à expliquer leurs représentations des faits tout en ayant un caractère énigmatique suscitant leur intérêt, les ressources permettant de résoudre cette situation ne sont pas fournies au départ et la démarche doit être progressive afin de faire raisonner les élèves pour qu'ils appréhendent l'écart entre leurs représentations et les faits. Cette réflexion fut complétée par un groupe de recherche animé par Anne Le Roux³³ à la fin des années 1990 et permettant l'élaboration d'une typologie des questions et problèmes utilisés dans le cadre des pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC. La « question d'amorce »³⁴ renvoie à la démarche d'enseignement « classique » avec une question posée en début de séance à laquelle les élèves doivent répondre, mais sans partir de leurs représentations propres. Cette approche produit une boucle didactique en cinq temps, question / réponse / validation / complément / synthèse, que Nicole Tutiaux-Guillon qualifie de positiviste³⁵ au sens les savoirs établis scientifiquement sont présentés

³¹ GUYON Simone, MOUSSEAU Marie-José, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Des Nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP, 1993.

³² ORANGE Christian, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », dans *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, Caen, C.E.R.S.E., vol. 38, n° 3, p. 69-93.

³³ LE ROUX Anne (dir.), *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

³⁴ PINSON Gérard, *op. cit.*, p. 78.

³⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », dans *Raisons. Comparaisons. Educations*, n° 4, p. 108-109.

comme aboutis et non pas en construction. Cette démarche diverge de la « situation de résolution de question »³⁶ où l'objectif de l'enseignant est alors de susciter l'intérêt des élèves, en rompant parfois avec le domaine scientifique. Ce n'est pas le cas de la « résolution de problème didactique »³⁷ qui repose sur la transposition didactique d'une problématique scientifique, problématique à laquelle les élèves devront répondre en utilisant des documents sources ainsi que des documents produits de la recherche. Pour travailler sous forme de « gestion des représentations »³⁸, l'enseignant doit en amont recueillir les représentations que les élèves ont d'un fait historique ou géographique, sous forme de nuage de mots par exemple, afin de construire son cours de manière à faire évoluer les représentations des élèves. Enfin la « situation problème »³⁹ repose sur une question « artificielle » dans le sens où elle sert de prétexte à une démarche de résolution qui invite les élèves à faire évoluer leurs représentations, par exemple en jouant sur les échelles géographiques avec une question centrée sur une zone spécifique mais qui invite à une réflexion et une transposition des faits à l'échelle régionale ou internationale. Cette typologie est révélatrice de la mise en œuvre de problématiques dans différentes situations d'enseignement en fonction de l'objectif visé.

³⁶ PINSON Gérard, *op. cit.*, p. 78.

³⁷ *Ibid.*, p. 78.

³⁸ *Ibid.*, p. 78.

³⁹ *Ibid.*, p. 78.

Partie II : Cadre d'analyse et outils pour appréhender l'utilisation du texte dans les pratiques enseignantes d'Histoire – Géographie – EMC

A) Contexte de l'étude

Ce présent travail de recherche prend place au collège, et plus spécifiquement au collège de la Foresterie de Bonnétable qui est un collège en milieu rural du nord du département de la Sarthe. Il convient d'aborder tous les aspects du contexte de cette étude afin de considérer les approches, qui seront évoquées par la suite, dans leur contexte avant de proposer une éventuelle transposition.

Cette étude se focalise sur deux classes de Quatrième du collège de la Foresterie de Bonnétable qui présentent des profils nettement différents. La première de ces classes, qui compte vingt-sept élèves, est une classe présentant une bonne dynamique de groupe, même s'il a fallu plusieurs mois pour construire ce climat de confiance et d'échange entre les élèves, mais également vis-à-vis de l'enseignant. Cette atmosphère permet un travail en classe performant, avec environ un tiers des élèves présentant une forte participation orale à laquelle on peut adjoindre un intérêt certain pour la discipline puisque nombre d'élèves, y compris des élèves en difficulté, n'hésitent pas à poser des questions afin d'enrichir leurs connaissances. Cette classe présente dès lors un profil très satisfaisant pour mener la présente étude, d'autant qu'aucun problème de comportement n'est à signaler en dehors de quelques bavardages faisant l'objet de rappels à l'ordre de temps à autre. Seul le travail personnel des élèves demeure insuffisant, voire inexistant, pour une majorité de la classe d'où des résultats convenables laissant supposer une marge de progression pour ces élèves à condition qu'ils associent davantage travail en classe et travail personnel. Le second échantillonnage de cette étude repose sur une classe de Quatrième de vingt-neuf élèves, classe très hétérogène tant en terme de niveau qu'en terme de comportement. En effet, cette classe présente des profils d'élèves variés allant des élèves en situation de décrochage scolaire aux élèves en réussite scolaire, même si la majorité des élèves ont un niveau fragile. Les difficultés rencontrées par

ces élèves reposent en partie sur le manque de cohésion du groupe classe qui impacte l'atmosphère de travail. A cela, il faut adjoindre un manque de travail certain tant en classe, puisque seul un quart des élèves présente une forte participation orale, qu'à la maison avec des élèves qui ne révisent pas régulièrement et qui sont même en opposition vis-à-vis de toute forme de travail personnel, d'où des résultats fragiles voire insuffisants. Contrairement au premier échantillonnage de cette étude, de nombreux problèmes de comportement sont ici à signaler avec des bavardages incessants pour une majorité de la classe ou encore des comportements immatures tel que le fait de s'amuser à mettre son tube de colle entièrement dans sa bouche. Ainsi, même si les conditions de recherche de cette étude semblent ici plus complexes que pour le groupe précédemment mentionné, la diversité des profils d'élèves apparaît très enrichissante pour analyser l'évolution de niveau des élèves à partir des dispositifs mis en place par l'enseignant pour répondre à la problématique du présent mémoire.

Diversité des profils d'élèves, comparatif entre des classes différentes et prise en compte des progrès ou non des élèves sur une période allant de la rentrée scolaire de septembre aux vacances de printemps, tels sont les critères qui fondent l'intérêt de cette étude sur deux classes de Quatrième. A cela, on peut adjoindre l'enjeu que représente la classe de Quatrième comme classe intermédiaire au sein du cycle quatre entre la classe de Cinquième qui est une classe de transition entre les cycles trois et quatre, et la classe de Troisième comme étape finale de ce cycle et des années collège avec l'examen du Diplôme National du Brevet marquant l'aboutissement de ces années d'étude. En cela, la problématique de ce présent mémoire trouve tout son sens dans ce contexte d'étude puisque les préconisations du programme du cycle quatre sont que « L'élève développe ses compétences par la confrontation à des tâches plus complexes où il s'agit de réfléchir davantage que ce soit en termes de connaissances, de savoir-faire ou d'attitudes. Il est amené à faire des choix, à adopter des procédures adaptées pour résoudre un problème ou mener à bien un projet. [...] Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer un climat de confiance, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur de mal faire »⁴⁰. Questionnement et réflexion des

⁴⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme du cycle 4. En vigueur à compter de l'année scolaire 2018-2019*, novembre 2018, p. 2, disponible en ligne sur :

élèves, tels sont les objectifs des outils mis en œuvre dans ce mémoire et qui rentrent en adéquation avec les attentes du cycle.

B) Des questionnaires pour donner la parole aux élèves et aux enseignants

Pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage diverses visant à faire progresser les élèves, l'enseignant a recours au texte quelle que soit sa nature et l'usage qu'il en fait dans ses cours. S'il entend concevoir de nouvelles approches qu'il estime plus pertinentes et plus à même de servir à la progression de ses élèves, l'enseignant doit dans un premier temps se poser la question de la place et de l'usage qu'il accorde au texte dans ses pratiques enseignantes, ici en classe de Quatrième. Au-delà de ce travail d'introspection de l'enseignant sur lui-même et sur ses pratiques, il apparaît intéressant de porter également son attention sur les apprenants, autrement dit les principaux intéressés, et leurs représentations vis-à-vis du texte que ce soit en terme de nature, d'usage ou de difficulté. Comprendre le recours au texte, dans le cadre des pratiques enseignantes, invite également à avoir une approche pluridisciplinaire afin de voir si certains cadres d'analyse sont propres à l'Histoire – Géographie – EMC ou représentent des normes scolaires en usage dans plusieurs disciplines.

Deux questionnaires ont ainsi été élaborés, un à destination des élèves⁴¹ et un second à destination des enseignants⁴², afin de servir de point de départ à la réflexion sur les usages du texte et comment ce dernier doit inviter les élèves à se questionner. Ces enquêtes furent remises aux principaux intéressés, enseignants et élèves, au retour des vacances de Noël lorsque la réflexion de ce mémoire fut suffisamment avancée pour pouvoir leur soumettre. Il s'agit de questionnaires fermés puisque la

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1_038204.pdf.

⁴¹ Cf. Annexe n° 1.

⁴² Cf. Annexe n° 2.

personne interrogée ne peut répondre à chaque question qu'en cochant une ou plusieurs réponse(s) prédéfinie(s). Ces réponses, élaborées à la suite d'échanges entre le rédacteur de cette étude et sa directrice de mémoire, s'appuient sur les observations de l'enseignant dans le cadre de son enseignement ainsi que sur le référentiel de compétences. Ce questionnement ne vise donc pas à l'exhaustivité mais il entend servir de base de travail à la réflexion sur les usages du texte dans le cadre des pratiques enseignantes. De ce fait, nous voyons ici la limite d'une telle approche au sens où les personnes interrogées ne sont pas libres de leurs réponses et doivent rentrer dans le cadre défini par la personne ayant élaboré ce questionnaire. Cependant, alors que des questions ouvertes auraient pu sembler pertinentes dans le cadre du questionnaire enseignant du fait de la capacité des enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques, une telle approche se serait avérée non pertinente pour le questionnaire élève au sens où ces derniers n'ont pas forcément pleinement conscience de la place du texte dans le cadre des cours et qu'il fallait de ce fait les orienter dans leur réflexion. De même, un questionnement fermé nous permet d'établir des données statistiques afin de nous rendre compte des perceptions que les apprenants comme les enseignants ont des textes dans le cadre de l'enseignement.

Concernant le questionnaire élève⁴³, qui fut remis à cinquante-quatre élèves de Quatrième, trois objectifs se distinguent dans le questionnement posé. Tout d'abord, la première question de cette consultation vise à entrevoir les perceptions qu'ont les élèves vis-à-vis des usages du texte dans le cadre d'un cours, autrement dit quelle est l'utilité d'avoir recours au texte en classe. Le second objectif, qui correspond à la question deux du questionnaire, revêt une approche plus disciplinaire au sens où les élèves doivent distinguer le recours au texte entre les enseignements d'Histoire, de Géographie et d'EMC afin de voir si pour eux une ou plusieurs de ces disciplines privilégient le recours au texte plutôt qu'à un autre type de document. Ceci permettra de faire un parallèle avec la première partie de cette étude et l'évolution de la place du texte dans la recherche. Enfin, les questions trois à cinq s'intéressent quant à elles davantage aux aspects pratiques et méthodologiques du texte dans l'enseignement d'Histoire – Géographie – EMC. Ainsi la question trois porte sur la méthodologie de l'analyse du texte et quels sont les éléments essentiels à étudier selon les élèves, la

⁴³ Cf. Annexe n° 1.

question quatre porte son attention sur ce que les élèves ressentent lorsqu'ils sont confrontés à l'étude d'un ou plusieurs texte(s), alors que la dernière question vise à entrevoir les difficultés que les élèves rencontrent lorsqu'ils travaillent sur ce type de ressource. Ainsi même si ce questionnaire demeure non exhaustif, il entend percevoir au mieux la vision que les élèves ont du texte dans le cadre de notre enseignement d'Histoire – Géographie – EMC que ce soit sur le plan des compétences, sur un plan disciplinaire, sur un plan méthodologique ou encore sur le plan du ressenti et des difficultés.

Le questionnaire enseignant⁴⁴ entend lui fournir une vision non exhaustive des usages du texte dans le cadre des pratiques enseignantes et ce quelle que soit la discipline. Ainsi ce questionnaire fut distribué à l'ensemble du personnel enseignant du collège de la Foresterie de Bonnétable, et non pas aux seuls enseignants d'Histoire – Géographie – EMC, dans le sens où il ne s'agit pas d'étudier seulement la place du texte dans le cadre de cet enseignement disciplinaire mais bien la place accordée au texte dans les pratiques enseignantes de manière générale. Au même titre que le questionnaire élève, cette enquête entend elle aussi répondre à plusieurs objectifs. Tout d'abord, la première question entend déterminer à quelle(s) nature(s) de texte les enseignants ont le plus souvent recours pour élaborer leurs cours, cette question faisant ici écho à la première partie de cette étude et plus précisément à l'approche sur la diversité des natures de texte. La deuxième question, qui est à mettre en parallèle elle aussi avec la première partie de cette étude mais cette fois-ci concernant les usages multiples du texte, s'intéresse aux usages que les enseignants ont du texte dans le cadre de leurs pratiques afin de voir si le texte revêt une véritable utilité ou s'il n'est qu'un prétexte pour d'autres approches. La question trois finalise cette approche sur le recours au texte dans le cadre des pratiques enseignantes puisqu'il s'agit de savoir si le texte est un élément obligatoire ou non à la construction d'un cours, et ce quelle que soit la discipline. Les deux dernières questions de cette enquête sont une reprise des deux questions finales du questionnaire élève mais cette fois-ci il ne s'agit pas d'avoir le ressenti direct des élèves sur l'exploitation du texte, mais de collecter

⁴⁴ Cf. Annexe n° 2.

les observations des enseignants sur les difficultés et les perceptions que les élèves ont lorsqu'ils exploitent cette ressource.

C) Des outils évolutifs pour accompagner la progression des élèves

Quand l'on parle d'étude de texte en classe, les activités proposées aux élèves suivent souvent le même modèle à savoir une multitude de questions, allant des questions simples portant généralement sur la présentation du document textuel à des questions plus complexes sur le sens du texte et les idées défendues par l'auteur. Cette approche, courante dans les pratiques enseignantes et ce quelle que soit la discipline, n'invite pas les élèves à questionner le texte dans la mesure où les élèves vont simplement répondre aux questions posées par l'enseignant et pour lesquelles il attend des réponses déterminées. Dans notre approche, nous prenons le parti pris que les questions doivent émerger des élèves et non de l'enseignant, et que c'est à cette seule condition que les élèves vont pouvoir pleinement questionner un texte et en comprendre le sens. Deux approches distinctes mais néanmoins complémentaires, découlant de l'évolution de la réflexion et de la pratique au cours de cette année en tant qu'enseignant stagiaire, ont ainsi été utilisées afin d'observer l'évolution du regard que les apprenants portent sur l'analyse de texte.

1) Le tableau comme étape intermédiaire pour construire la réflexion

Rompre immédiatement avec le protocole que les élèves ont utilisé tout au long de leur scolarité, à savoir que l'étude de tout document textuel passe par plusieurs interrogations sur ce dernier, aurait été non productif et source de difficulté pour nombre d'élèves qui auraient été déstabilisés par ce changement radical de méthodologie. Cette remarque est d'autant plus pertinente que les élèves de Quatrième n'ont pas encore été confrontés aux méthodologies de la composition et de l'explication de texte, abordées en lycée afin de préparer les épreuves du

baccalauréat. Dès lors, la rupture de ce protocole d'analyse impliquait un changement d'approche progressif afin que les élèves puissent construire progressivement leur réflexion et leur esprit critique.

Notre attention fut ainsi portée sur le tableau comme étape intermédiaire entre l'étude d'un texte par une pluralité de questions et une étude de texte par un angle réflexif. L'intérêt du tableau est ici double puisqu'il permet, au même titre qu'une multitude de questions, de pouvoir faire du prélèvement d'information dans le texte, et ce tout en donnant aux élèves les grands thèmes abordés dans le document mais sans les orienter davantage dans leur réflexion afin qu'ils interrogent eux-mêmes la ressource. Une telle approche est également réalisable en ayant recours à la carte mentale, mais il a fallu faire un choix dans le cadre de cette étude afin de ne pas multiplier les dispositifs auprès des élèves. Comme dit précédemment, le tableau ne devait représenter dans cette approche qu'une étape transitoire devant permettre aux élèves de construire progressivement leur esprit réflexif afin de les amener à réaliser par la suite des tâches plus complexes, source de questionnement de leur part. Ainsi, les premiers temps de cette année d'enseignement furent consacrés à une approche méthodologique visant à montrer aux élèves l'intérêt du tableau comme outil de travail permettant de sélectionner de l'information et de l'organiser. Ce n'est que lorsque les élèves furent familiarisés avec ce type d'approche par tableau, que notre protocole de travail a pu se mettre en place avec différentes étapes de travail présentées dans le tableau qui suit :

<u>Numéro d'expérimentation</u>	<u>Chapitre</u>	<u>Thème abordé</u>	<u>Travail demandé aux élèves</u>
1	L'Europe des Lumières : circulation des idées, despotisme éclairé et contestation de l'absolutisme.	Voltaire, exemple d'un philosophe des Lumières.	Travail individuel de prélèvement d'information dans plusieurs documents pour compléter un tableau.

2	Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation.	Etude de cas pour entrevoir les différents degrés d'intégration dans la mondialisation.	Travail de groupe avec prélèvement d'information dans plusieurs documents afin de remplir un tableau, avant la réalisation d'un paragraphe répondant à la problématique de chaque étude de cas.
3	L'Europe et la Révolution industrielle.	Comparatif des modes de vie bourgeois et ouvrier pendant la Révolution industrielle.	Travail individuel de prélèvement d'information dans plusieurs documents afin de remplir un tableau, puis de rédiger deux paragraphes présentant chacun de ces modes de vie.
4	L'Europe et la Révolution industrielle.	Nouvelles idéologies et visions du monde issues de l'industrialisation.	Travail de groupe avec prélèvement d'information pour réaliser un texte bilan de l'idéologie étudiée, mais sans tableau intermédiaire.
5	Un monde de migrants.	Etudes de cas pour mettre en avant différents types de migrations.	Travail de groupe avec prélèvement d'information à partir d'un témoignage de

			migrant pour reconstituer ensuite sous forme cartographique son parcours, mais sans tableau intermédiaire.
6	Le tourisme et ses espaces.	Le tourisme comme phénomène mondial en plein essor.	<p>Travail individuel de prélèvement d'information pour aboutir à la réalisation d'un paragraphe répondant à l'intitulé de l'activité.</p> <p>Approche différente entre les deux classes : rédaction du seul paragraphe pour une classe, l'autre devant répondre à une multitude de questions avant la rédaction du paragraphe.</p>

Ce protocole en six temps revêt un caractère progressif au sens où l'on peut voir que le tableau, présenté comme préalable pour le prélèvement d'information, disparaît progressivement de la démarche pour ne laisser place qu'à la tâche finale devant être réalisée par les élèves. Cette démarche, pratiquée en Histoire comme en Géographie, mêle travail individuel et travaux de groupe puisque les échanges avec les autres permettent à certains élèves de surmonter leurs difficultés à travers des explications n'émanant pas de l'enseignant, mais les élèves doivent également être en mesure de travailler seul puisque l'on ne peut pas en permanence travailler en

groupe et lors des examens, ils ne pourront compter que sur eux-mêmes. On observe également que la tâche finale demandée aux élèves diffère en fonction des expérimentations puisque cela permet de confronter les élèves à différentes méthodologies, tout en évitant de rentrer de nouveau dans une forme de routine de travail avec prélèvement d'information dans un tableau puis réalisation d'un texte par exemple. Ainsi au cours de ce protocole de recherche, les élèves furent amenés à rédiger un paragraphe répondant à une problématique, réaliser un ou plusieurs paragraphes répondant à une consigne, ou produire une carte.

L'expérimentation six revêt ici un intérêt particulier dans notre démarche dans la mesure où les deux classes observées ne furent pas soumises au même protocole. La classe de Quatrième, comprenant vingt-sept apprenants, reprenait l'approche « classique » des études de texte avec de multiples questions précédant la rédaction d'un paragraphe construit, alors que les élèves de la seconde classe de Quatrième de leur côté devaient uniquement rédiger leur paragraphe à partir de la consigne donnée. Les résultats de cette double approche feront l'objet d'une attention particulière dans la suite de cette étude puisqu'en soumettant les deux classes à une même thématique mais à travers des approches différentes, il apparaît intéressant de voir si les élèves ont mieux réussi l'un ou l'autre des protocoles et si c'est le cas de savoir pourquoi.

2) D'une multitude de questions à une seule et unique interrogation : la tâche complexe et l'écrit réflexif

La tâche complexe et l'écrit réflexif trouvent pleinement leur place dans notre démarche de recherche. Ces exercices, qui font partie intégrante de la notion de compétence⁴⁵, reprennent dans le cadre de cette étude toujours une même structure. Les élèves ont à disposition un ensemble documentaire, composé de documents de natures diverses mais principalement des textes, devant leur permettre de répondre à

⁴⁵ Groupe de travail DGESCO, « Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe », dans *Séminaire « Le livret personnel de compétences au collège »*, 4 mai 2010 à Paris, disponible en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html#definition>

une consigne problématisée ou non. Une telle approche vise à donner de l'appétence aux élèves concernant la tâche à réaliser et ce à travers un cadrage clairement défini. Elle permet également de les positionner dans une situation de réflexion devant les contraindre à mobiliser des ressources internes comme leur culture personnelle ou leurs connaissances, ainsi que des ressources externes telles les fiches méthodologiques ou leurs cahiers de cours. La tâche finale de chacune de ces approches fut ici une production écrite argumentée et structurée reprenant les normes rédactionnelles de la discipline.

Ce protocole de travail fut mobilisé à différents moments lors de l'année d'enseignement, et il doit être mis en parallèle avec la démarche par tableau présentée précédemment. En effet, le premier écrit réflexif proposé aux élèves est intervenu avant que la démarche par tableau ne soit mise en place et, de ce fait il permettait la réalisation d'une évaluation diagnostique des élèves sur leurs capacités rédactionnelle et réflexive. Cet écrit, qui prend place dans le chapitre d'Histoire « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIII^{ème} siècle », portait sur l'économie de plantation et devait aboutir à la réalisation d'un paragraphe sur le rôle et la vie des esclaves dans le cadre de ce système économique. C'est à partir de cette évaluation diagnostique que la démarche par tableau transitoire fut mise en place, permettant la réalisation de nouveaux écrits réflexifs ou tâches complexes au cours de l'année. On peut notamment citer la dernière de ces approches, réalisée avant la rédaction de ce présent mémoire et qui intervenait dans le chapitre « Un monde de migrants » dans le thème II de Géographie. Il s'agit d'une tâche complexe sur l'Europe en tant qu'espace d'immigration et de migrations internes, intervenant à la suite des études de cas de l'expérimentation n° 5 par tableau, et devant permettre aux élèves d'appréhender les conséquences des migrations qu'elles soient positives ou négatives. Cette activité permet de nouveau de faire le diagnostic des apprenants mais cette fois-ci afin d'analyser leur progression sur le plan méthodologique mais également réflexif afin de voir si une telle approche leur a permis de développer leur esprit critique et leur capacité à s'interroger sur des faits historiques ou de société.

D) Une démarche permettant de travailler diverses compétences

La mise en place de ces deux protocoles de recherche a permis, au cours de cette année d'enseignement, la mobilisation d'un éventail assez large de compétences propres à nos disciplines telles « Se repérer dans le temps » ou « Se repérer dans l'espace », mais également pluridisciplinaires comme la compétence « Raisonner ». Il aurait été vain dans le cadre de cette étude de dresser la liste de l'ensemble des compétences mobilisées lors de ces protocoles et d'en faire une analyse critique, d'où une volonté de centrer notre propos sur deux compétences qui furent particulièrement travaillées avec les élèves au cours de l'année : « Analyser et comprendre un document » et « Pratiquer différents langages en Histoire – Géographie ».

La réflexion sur le texte, qui est au cœur de ce mémoire, suppose de la part des élèves l'apprentissage d'une méthodologie devant leur permettre d'en comprendre le sens avant d'être capable de l'expliquer et de l'inscrire dans son contexte de rédaction. Ceci explique le recours à la compétence « Analyser et comprendre un document », compétence qui fut mobilisée lors du cycle trois mais qui est approfondie lors du cycle quatre. Elle permet, selon le référentiel de compétences, de travailler deux domaines de ce socle à savoir le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » et le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre »⁴⁶. Cette compétence, reposant sur la capacité des élèves à prélever de l'information dans un texte afin de la remobiliser pour expliquer le sens de ce dernier, apparaît cependant trop complexe et générale pour être comprise par les apprenants d'où le recours à des sous-compétences plus spécifiques permettant de cibler les objectifs attendus lors de chaque travail. Notre attention s'est dès lors portée sur les sous-compétences « Comprendre le sens général d'un document », « Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs

⁴⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, octobre 2016, disponible en ligne sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_6437_46.pdf

documents, les classer, les hiérarchiser », et enfin « Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique ». Des fiches méthodologiques, comme le « Mur des consignes »⁴⁷ ou « Présenter un document »⁴⁸, furent remises et travaillées avec les élèves afin qu'ils puissent comprendre les attendus de chaque consigne et ainsi concentrer leur attention sur la compréhension et l'analyse du texte.

La compétence « Pratiquer différents langages en Histoire – Géographie » renvoie quant-à-elle à la capacité des élèves à mobiliser des approches méthodologiques diverses reposant au premier abord sur leur aptitude à analyser des textes, d'où un lien clair avec la compétence « Analyser et comprendre un document ». Elle s'inscrit elle aussi dans le référentiel de compétences du cycle quatre et porte sur les mêmes domaines, auxquels il faut adjoindre le domaine 5 intitulé « Les représentations du monde et l'activité humaine »⁴⁹. L'intitulé de cette compétence étant lui aussi obscur pour les élèves, il fut explicité par la mention de sous-compétences : « Ecrire pour construire sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire, pour communiquer et échanger », « Réaliser des productions graphiques et cartographiques, « S'appropriier et utiliser un lexique en contexte » et « S'initier aux techniques de l'argumentation ». Pour travailler ces sous-compétences, les élèves ont pu s'appuyer sur des fiches méthodologiques portant sur le récit historique⁵⁰, sur le langage cartographique⁵¹ ou encore sur la carte mentale⁵². La mise à disposition de ces outils permettait aux élèves de pouvoir porter leur attention sur le texte à proprement parlé puisqu'une fois débarrassés des aspects techniques et

⁴⁷ Cf. Annexe n° 3.

⁴⁸ Cf. Annexe n° 4.

⁴⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *op. cit.*, octobre 2016.

⁵⁰ Cf. Annexe n° 5.

⁵¹ Cf. Annexe n° 6.

⁵² Cf. Annexe n° 7.

méthodologiques, les élèves pouvaient véritablement interroger le texte et émettre une réflexion construite sur ce dernier.

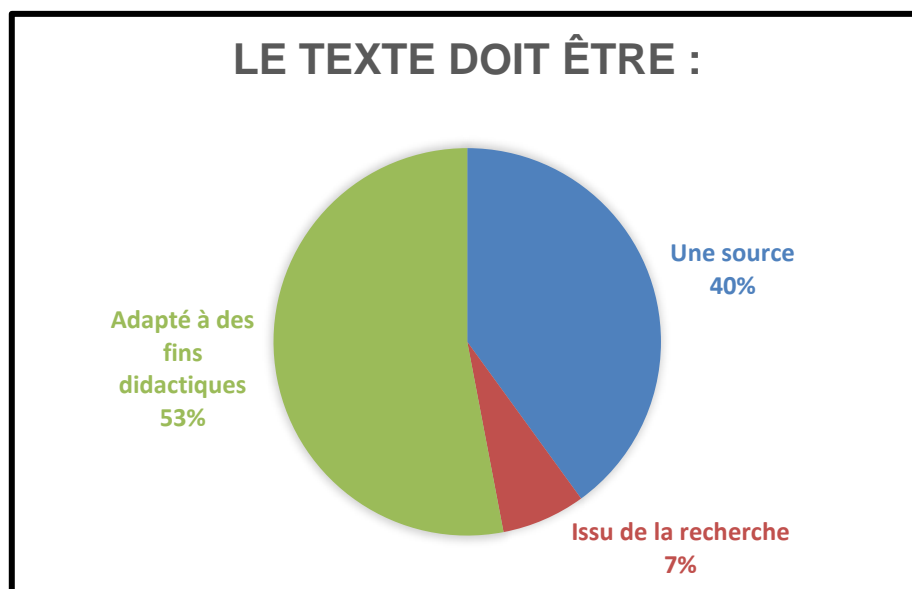
Partie III : De la mise en application des outils à l'analyse des résultats

A) Des questionnaires mais pour quels constats ?

Avant d'exposer les bilans issus de l'étude des deux questionnaires mentionnés précédemment, une critique doit auparavant être réalisée. En effet, alors que le « questionnaire élève » fut soumis à l'ensemble des apprenants des deux classes de Quatrième constituant le cadre de ce mémoire, à savoir cinquante-quatre élèves, seuls neuf enseignants ont répondu au « questionnaire enseignant » qui leur fut distribué. De ce fait, les conclusions présentées ne sont pas exhaustives et doivent être considérées avec précautions.

1) Le texte issu de la recherche, ou le grand absent des pratiques enseignantes

Au vu des avis récoltés auprès des enseignants, il apparaît que l'éloignement entre le milieu scolaire et celui de la recherche semble se confirmer d'après la nature des textes utilisés dans le cadre des enseignements et ce quelle que soit la discipline :



Si l'on se fie au graphique présenté ci-dessus, ainsi qu'aux données chiffrées ayant permis sa réalisation⁵³, nous pouvons d'ores et déjà constater que les enseignants ne recourent quasi exclusivement qu'à deux natures de texte : la source et le texte adapté à des fins didactiques. Ce constat, qui nous le rappelons doit être pris avec la plus grande précaution, confirme la typologie de Gérard Grenier⁵⁴ et son approche selon laquelle certains textes sont plus facilement exploitables que d'autres avec des élèves. Il ne faut toutefois pas en conclure qu'il existe une rupture radicale entre les milieux de la recherche et l'enseignement. Bien au contraire puisqu'au vu des échanges que nous avons pu avoir avec les principaux intéressés, ces derniers nous ont confirmé qu'ils utilisaient bien les ouvrages de recherche, certes pas pour faire cours directement mais pour préparer leurs leçons en amont à partir des dernières références universitaires. Nous avons d'ailleurs noté cette citation faite par un collègue d'Histoire – Géographie – EMC à propos du paganisme antique dans le cadre du programme de Sixième :

« On ne peut pas enseigner la religion romaine sans connaître John Scheid, c'est impossible ! C'est une référence incontournable, notamment grâce à ses travaux sur le domaine religieux et le domaine civique. Ses vidéos sur le site du Collège de France sont d'ailleurs très instructives à ce sujet. Mais si je commence à parler de lui et de ses idées aux élèves, je suis sûr de les perdre car c'est bien trop complexe pour eux, et même parfois pour moi je dois l'admettre ».

L'écart, qui existe dès lors entre ces milieux, ne repose pas sur une non reconnaissance du milieu de la recherche par le milieu scolaire, mais bien sur une non transposabilité des textes des chercheurs auprès des apprenants au vu de leur complexité. Cette constatation soulève cependant une interrogation : comment pouvons-nous, en tant qu'enseignants, inviter les élèves à se questionner sur un texte si nous ne pouvons les mettre en relation avec le domaine de la recherche qui est

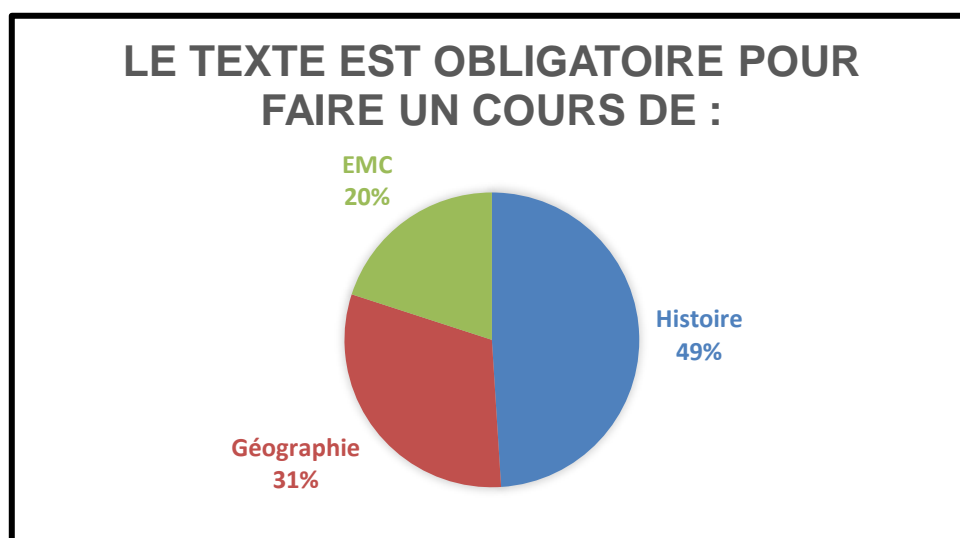
⁵³ Cf. Annexe n° 9.

⁵⁴ GRENIER Gérard, PICOT Françoise, *op. cit.*, p. 177-184.

précisément le milieu où se forme les savoirs à partir d'hypothèses et de problématiques ?

2) Un recours au texte pas si systématique que cela pour enseigner

La diversification des types de sources (iconographie, archéologie, numismatique...) dans le milieu de la recherche s'était accompagnée, comme présentée dans la première partie de ce mémoire, d'un recul partiel du recours au texte dans les pratiques enseignantes depuis les années 1960. Le texte n'était désormais plus une ressource essentielle voire obligatoire pour enseigner, vision qui se confirme puisque huit enseignants sur neuf considèrent que le texte n'est pas obligatoire pour construire leurs cours⁵⁵. Toutefois, ce constat doit être mis en relation avec la représentation que les élèves ont du recours ou non au texte en cours, avec un regard centré ici sur les disciplines d'Histoire, de Géographie et d'EMC⁵⁶ :



Plusieurs constatations peuvent être tirées du présent graphique, qui nous donne une représentation globale pour les deux classes de Quatrième servant

⁵⁵ Cf. Annexe n° 9.

⁵⁶ Cf. Annexe n° 1, question 2.

d'échantillon de recherche pour cette étude⁵⁷. Tout d'abord, il est intéressant de noter que pour aucun des élèves interrogés l'enseignant d'Histoire – Géographie – EMC peut ne pas avoir recours au texte puisqu'aucun des questionnaires ne fut rendu blanc pour cette question. De même, l'utilisation du texte en Histoire émerge comme une nécessité puisque quarante-huit élèves sur cinquante-quatre estiment que son usage est obligatoire, contre seulement trente en Géographie et vingt en EMC. Ce constat est révélateur du lien étroit qui existe entre la discipline historique et le document textuel, et qui semble se retrouver dans les pratiques enseignantes selon les élèves, même si l'on peut émettre l'hypothèse que cette vision résulte de présupposés chez les élèves à savoir que l'Histoire s'apprend par les textes, la Géographie par les cartes et l'EMC par les débats.

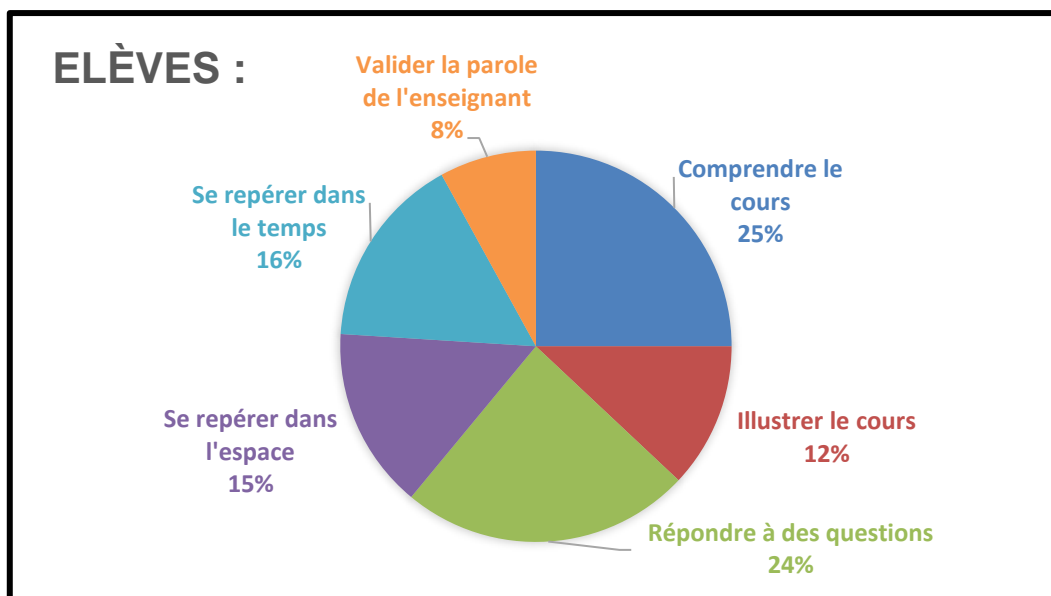
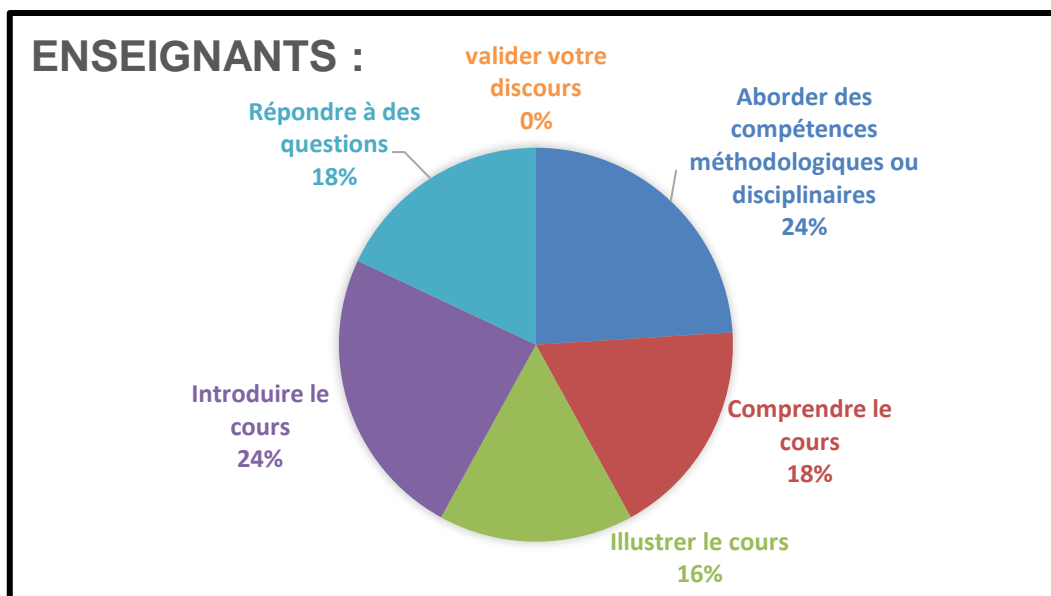
Ainsi même si la vision des enseignants sur le recours systématique au texte a évolué et n'est plus celle des années 1960, celle des élèves semble persister dans le cadre de nos disciplines. Il serait par ailleurs intéressant d'essayer de chiffrer, sur une année, le nombre de textes sur lesquels les élèves travaillent en Histoire, en Géographie et en EMC afin de voir si le regard qu'ils portent sur nos pratiques et nos disciplines est véritablement erroné ou non.

3) Une diversité des usages du texte qui se confirme

La typologie de Gérard Grenier⁵⁸, mentionnée dans la première partie de cette étude, tendait à démontrer que l'usage du texte dans les pratiques enseignantes diverge en fonction des objectifs que l'enseignant assigne à cette ressource. Les avis récoltés, tant chez les élèves que chez les enseignants, tendent à confirmer la diversité de ces usages :

⁵⁷ Cf. Annexe n° 8.

⁵⁸ GRENIER Gérard, *op. cit.*, p. 179-181.



Pour les élèves, les deux usages du texte qui prédominent en cours sont le texte en tant que ressource pour comprendre le cours et pour répondre à des questions. Ceci nous permet de confirmer, dans une certaine mesure, le maintien de la boucle didactique questions – réponses dans les pratiques enseignantes selon les élèves. Le texte revêt également d’après eux une fonction illustrative, fonction confirmée par le questionnaire enseignant et qui sous entendrait que le texte ne représente pas le point de départ de la réflexion mais qu’il vient clarifier les savoirs présentés précédemment. Au-delà des compétences disciplinaires d’Histoire et de Géographie interrogées, nous pouvons porter notre attention sur le fait que douze élèves pensent que le texte sert à valider la parole de l’enseignant, ce qui pose la question de la confiance accordée aux

discours des enseignants d'autant que parmi ces derniers, aucun n'estime avoir recours au texte en tant que preuve. Pour eux, le texte revêt un usage avant tout en tant que ressource d'accroche permettant d'introduire un cours, et en tant qu'outil permettant de travailler des compétences disciplinaires ou méthodologiques. Au même titre que les élèves, les enseignants ont conscience d'utiliser le texte dans le cadre de la boucle didactique questions – réponses, pour les deux tiers d'entre eux, ainsi que pour faciliter la compréhension de leur cours.

Dès lors il apparaît que la diversité des usages du texte en cours ne sous-entende aucunement la disparition de la boucle didactique questions – réponses, mais ces multiples utilisations du texte permettent-elles aux élèves de véritablement questionner la ressource et de développer leur esprit d'analyse et de critique ? Une telle réponse sous-entendrait une analyse plus détaillée de chacun de ces recours au texte, approche qui n'est cependant pas le propos de ce mémoire.

4) Les limites récurrentes de l'analyse de texte

Comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils analysent un texte, suppose en amont de porter notre attention sur ce qui signifie pour eux étudier un texte⁵⁹. Ce que nous pouvons retenir du regard des élèves sur le texte⁶⁰ c'est que ces derniers portent davantage leur attention sur ce qui entoure le texte que sur le texte en lui-même. En effet, pour eux la source, l'auteur et la provenance du texte représentent des éléments essentiels pour analyser le document, et en cela nous ne pouvons leur donner tort puisque ces éléments permettent d'inscrire le texte dans son contexte historique ou sociétal afin de mieux en appréhender la portée. Toutefois, il nous faut nuancer ce propos au sens où la consigne « présenter un document » demeure le plus souvent la première question que nous posons aux élèves sur un texte, et c'est une consigne à laquelle ils sont de fait formés sur le long terme. Dès

⁵⁹ Cf. Annexe n° 1, question 3.

⁶⁰ Cf. Annexe n° 8, question 3.

lors, les apprenants ne portent qu'une attention limitée à ces différents éléments puisqu'ils ne s'intéressent qu'aux éléments leur permettant de compléter la méthodologie du DANS à savoir la date du texte, son auteur, sa nature et son sujet⁶¹. Ceci explique par ailleurs pourquoi le fait de porter un regard critique sur un texte ne représente pas pour eux une préoccupation majeure, avec seulement un quart des avis récoltés, puisqu'au même titre que le prélèvement d'information pour compléter le DANS, les élèves se contentent d'extraire du texte les informations leur permettant de répondre aux questions posées et ce sans questionner la ressource à leur disposition.

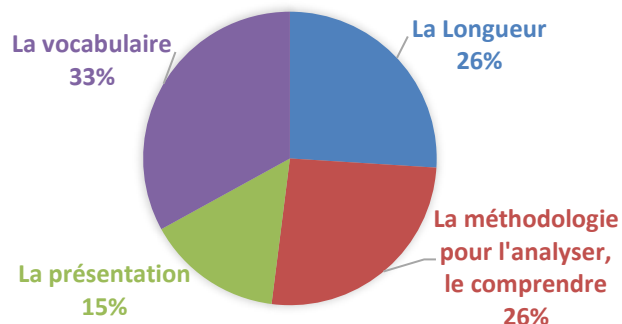
Cette approche succincte de l'analyse du texte semble résulter de présupposés des élèves à l'encontre de ce type de document⁶². Près de la moitié d'entre eux considèrent ainsi que le texte est une ressource plus difficile à exploiter qu'une image dans la mesure où il faut dans un premier temps lire le texte, et nous savons le rejet de nombre d'élèves vis-à-vis de la lecture, avant d'essayer d'en comprendre le sens pour ensuite réaliser le travail demandé par l'enseignant. Considérant que l'observation suffit à comprendre le sens d'un document iconographique, les élèves estiment pouvoir travailler plus rapidement et plus efficacement sur une image puisque la ressource n'aurait qu'un sens explicite. Ceci explique d'ailleurs pourquoi les deux tiers des apprenants estiment qu'un texte illustré est plus facile à comprendre puisque s'ils ne comprennent pas un élément présenté dans le texte, ils peuvent se référer au document iconographique afin d'en comprendre le sens. Cependant, il nous faut admettre que ce présupposé des élèves s'avère invalide au sens où nous pouvons nous apercevoir que la maîtrise de la méthodologie d'analyse d'image demeure moins aboutie chez les apprenants que celle de l'analyse de texte, et ce même si le texte est davantage source d'appréhension pour eux que les autres types de ressources.

Les regards enseignants et élèves se rejoignent toutefois dans la perception des éléments qui posent problèmes aux élèves lorsqu'ils travaillent sur un texte :

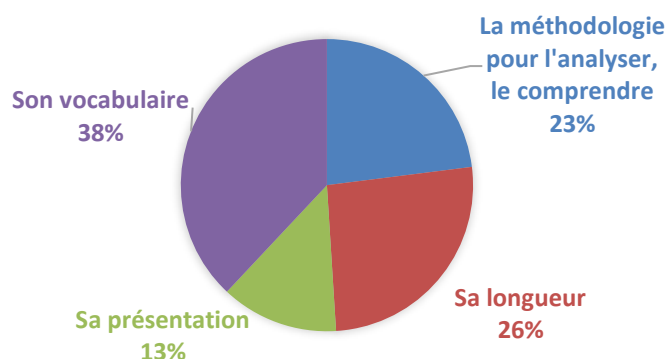
⁶¹ Cf. Annexe n° 4.

⁶² Cf. Annexe n° 8, question 4.

CE QUI POSE PROBLÈME AUX ÉLÈVES QUAND ILS TRAVAILLENT SUR UN TEXTE :



CE QUI ME POSE PROBLÈME, EN TANT QU'ÉLÈVE, QUAND JE TRAVAILLE SUR UN TEXTE :



Sans surprise, le vocabulaire émerge comme l'élément le plus problématique pour les élèves dans l'analyse de texte au sens où s'ils ne comprennent pas les termes utilisés, ils ne peuvent en comprendre le sens et de ce fait réaliser le travail demandé par l'enseignant. A cette difficulté, on peut adjoindre le ressenti des élèves de travailler sur des textes jugés trop longs mais surtout l'idée qu'ils ne disposent pas de la méthodologie pour exploiter au mieux la ressource. Comment les enseignants peuvent-ils remédier à ces difficultés ? Alors qu'ils utilisent déjà des textes qu'ils adaptent aux enjeux didactiques et au niveau des élèves, doivent-ils simplifier encore davantage le vocabulaire de la ressource au risque de la dépouiller d'une partie de son sens, notamment son sens implicite ? Sur un plan pratique, réduire la longueur

des textes étudiés apparaît comme une solution facilement applicable pour pallier en partie aux obstacles des élèves sur le texte. Toutefois, cette approche revêt aussi ses limites dans la mesure où elle peut elle aussi conduire à une perte de sens de la ressource, elle ne permet pas de préparer correctement les élèves à leur futurs examens pour lesquels la longueur des textes ne sera pas adaptée, et d'une manière globale cette solution ne confronte pas les élèves à la réalité puisqu'ils seront amenés dans leur vie à lire et comprendre des textes bien plus longs que ceux proposés en cours, donc autant les former dès à présent à cette certitude. Le constat des freins méthodologiques trouve quant à lui pleinement écho dans le cadre de ce mémoire puisqu'il nous invite, nous enseignants, à nous demander si nous apprenons véritablement à nos élèves à analyser un texte ou si nous nous contentons d'avoir recours à la boucle didactique questions – réponses afin d'avancer dans nos programmes ? En cela, ce constat nous interroge sur nos pratiques enseignantes actuelles et nous encourage à essayer de trouver d'autres approches permettant aux élèves de devenir pleinement compétents concernant l'analyse de texte, ce que propose d'essayer de faire cette présente étude.

B) Un protocole source de progrès et permettant le développement de l'esprit critique et réflexif des élèves ?

1) Le tableau transitoire pour quels résultats ?

Au cours de notre protocole, nous avons pu observer une évolution dans le rapport des élèves au texte, évolution qui est visible dans les productions de ces derniers. Dans la démonstration qui suit, nous allons analyser les travaux de deux élèves aux profils différents : L.L. élève présentant des difficultés scolaires, et L.G. élève ayant au contraire des facilités scolaires.

Prenons l'expérimentation n° 3 comme point de départ de notre analyse. Pour l'un et l'autre des élèves étudiés, il apparaît que la méthodologie du prélèvement d'information dans des documents semble acquise puisque les tableaux attendus pour

la première phase de l'activité sont complétés de manière relativement complète⁶³, ce qui témoigne de l'appropriation de l'approche par tableau transitoire. Si l'on s'intéresse maintenant aux productions écrites issues de ces tableaux, L.L. semble éprouver davantage de difficultés que L.G. à ne pas reprendre les lignes du tableau une à une pour construire son récit, approche qu'il aurait pu tout à fait réaliser s'il avait travaillé précédemment sur des questions. Est-ce la démarche par tableau qui est ici à remettre en question ou la production finale attendue ? En effet, les résultats de l'expérimentation n° 5⁶⁴ semblent souligner que l'aspect rédactionnel est davantage source de difficultés pour les élèves que d'autres types de productions. Les productions cartographiques de L.L. et L.G. sont ici relativement abouties, avec une prise en compte de l'énoncé de la consigne pour questionner le texte et structurer leur légende, même si des écueils méthodologiques persistent. Toutefois, ces productions ne rendent pas visibles les interrogations que les élèves ont pu avoir concernant le témoignage de leur migrant, interrogations qui furent toutefois nombreuses et donnant lieu à de nombreux échanges entre les membres du groupe mais également entre les apprenants et l'enseignant. Ainsi L.G. a interrogé l'enseignant sur quelles étaient les causes de l'instabilité au Venezuela et s'il ne serait pas plus « facile » de régler les problèmes sur place plutôt que de migrer. Ces réflexions prouvent que les apprenants s'interrogent sur les textes qui leur sont donnés et ce même si leurs réflexions ne sont pas toujours transposées dans leurs productions. Cela doit cependant nous interroger sur nos procédés et nos attentes puisque nous attendons des élèves qu'ils s'interrogent sur les textes qu'ils étudient, mais comment appréhender cette réflexion s'ils ne peuvent la transposer dans leurs productions ?

Les résultats de l'expérimentation n° 6⁶⁵ sont ici intéressants à analyser et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il faut rappeler que L.L. et L.G. ne furent pas soumis à la même activité au sens où L.L. devait dans un premier temps répondre à des questions avant de rédiger un paragraphe démontrant que le tourisme est un phénomène mondial en plein essor, alors que L.G. portait son attention sur la

⁶³ Cf. Annexes n° 10 et 13.

⁶⁴ Cf. Annexes n° 11 et 14.

⁶⁵ Cf. Annexes n° 12 et 15.

production écrite et ce sans phase de questions préparatoires. Si nous portons notre attention sur le travail de L.L.⁶⁶, nous pouvons d'ores et déjà constater qu'il a porté son attention d'abord sur le paragraphe et ensuite seulement il a répondu aux questions, qui sont d'ailleurs peu développées. Pour avoir échangé avec cet élève, il nous a indiqué qu'il préférerait travailler sur le paragraphe car il savait que cela lui prendrait plus de temps, qu'en cas de note cela lui rapporterait plus de points mais surtout qu'il ne sait jamais, quand il répond à des questions, s'il a mis assez d'éléments pour répondre correctement. Ce témoignage confirme l'idée que l'approche questions – réponses pose problème aux élèves, alors que c'est une démarche qu'ils ont pratiquée tout au long de leur scolarité. Dans la même idée, l'approche initiale par tableau semble avoir permis à certains élèves de prendre confiance en eux comme pour A.L, élève présentant de nombreuses lacunes en début d'année, mais qui a su s'approprier pleinement notre protocole au point que lors de l'expérimentation n° 6, elle a interpellé l'enseignant pour lui dire :

« Ah non mais moi de toute manière monsieur je ne ferais pas les questions ! Je suis tout à fait capable de rédiger directement sans avoir besoin de passer par des questions avant ! Je pose mes idées au brouillon et ensuite je rédige, c'est plus simple maintenant que je sais comment faire ! »

Ce témoignage semble confirmer la pertinence de notre protocole de recherche, de même que la production de L.G. pour l'expérimentation n° 6 avec une production textuelle satisfaisante, même si des lacunes persistent. Toutefois, il nous faut nuancer notre propos au sens où c'est une élève avec des facilités et de ce fait capable de produire des paragraphes développés. De même, certes sa production écrite répond à la consigne mais à aucun moment L.G. ne fait émerger des interrogations sur pourquoi le tourisme se développe davantage ici et pas là, pourquoi le tourisme connaît un tel développement aujourd'hui et pas avant...

⁶⁶ Cf. Annexe n° 12.

Ainsi, même si notre approche par tableau transitoire a permis aux élèves de s'appropriier les méthodologies disciplinaires et transversales, il ne semble pas pour autant leur avoir permis de développer davantage leur esprit critique et réflexif. Est-ce faute d'expérimentation sur un temps plus long ?

2) Tâche complexe et écrit réflexif : un échec total ?

Suivant notre analyse comparative précédente, nous allons ici interroger les travaux de M.G., élève avec des facilités scolaires, et L.B. qui elle présente quelques difficultés, afin de voir si l'approche par la tâche complexe ou l'écrit réflexif a permis ou non de développer l'esprit réflexif des élèves.

L'écrit réflexif sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations fut utilisé en tant qu'évaluation diagnostique afin de déterminer le niveau rédactionnel et réflexif des élèves, avant la mise en place des différents protocoles de recherche présentés précédemment dans cette étude. Les résultats sont ici intéressants au sens où L.B.⁶⁷ a su réaliser une analyse globale satisfaisante et un texte relativement développé, au contraire de M.G.⁶⁸ qui lui ne semble pas s'être approprié le travail demandé. Certes il ne faut pas tirer des conclusions à partir de ces seuls résultats puisque de multiples facteurs, telle la fatigue, peuvent expliquer cet écart de productions, mais nous pouvons d'ores et déjà constater qu'aucun des deux élèves n'a véritablement questionné le texte puisqu'ils se sont contentés d'un simple prélèvement d'information. Un tel constat est également visible avec la dernière tâche complexe de ce protocole portant sur les conséquences des migrations, puisque M.G.⁶⁹ n'a de nouveau pas réussi à mener une réflexion aboutie alors que celle de

⁶⁷ Cf. Annexe n° 18.

⁶⁸ Cf. Annexe n° 16.

⁶⁹ Cf. Annexe n° 17.

L.B.⁷⁰ est davantage développée. La production de cette dernière est d'autant plus intéressante qu'elle est d'abord passée par la carte mentale pour organiser sa pensée avant de rédiger son paragraphe, indice du développement d'un esprit de réflexion puisqu'elle ne s'est pas jetée immédiatement dans la rédaction comme nombre d'élèves mais elle a pris le temps de poser au brouillon ses idées pour les organiser et produire un texte cohérent. Toutefois, l'un comme l'autre se sont contentés de nouveau de prélever de l'information pour l'organiser ensuite mais sans véritablement interroger les ressources à disposition.

Ces résultats nous interrogent donc sur les apports de la tâche complexe ou de l'écrit réflexif dans le développement de l'esprit réflexif et critique des élèves dans la mesure où cette approche semble mettre en difficulté les élèves avec des facilités puisqu'ils n'arrivent pas à sortir de leur posture scolaire au profit d'une posture ludo-créative contrairement aux élèves en difficultés. Ainsi cette démarche ouvre des pistes de réflexion sur des approches différentes pour aider les élèves en difficulté à travailler autrement et à devenir compétents, mais elle n'apparaît pas pertinente pour la présente étude au sens où elle n'invite pas les élèves à questionner davantage les ressources à leur disposition avec des apprenants qui font ce que les enseignants leur ont appris à faire : répondre aux consignes.

3) Des progrès sur la compétence « Pratiquer différents langages en Histoire – Géographie » ?

Cette compétence, au cœur de notre démarche, doit à présent être interrogée sur le plan des résultats des élèves afin de voir si ces derniers ont su progresser ou non.

⁷⁰ Cf. Annexe n° 19.

Les tableaux suivants ont été réalisés à partir du positionnement par niveau de maîtrise des apprenants sur trois expérimentations aux finalités différentes et présentées précédemment dans ce mémoire :

Expérimentation n° 3 : L'Europe de la Révolution industrielle

	Absent	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
4^{ème} 2	2	5	9	8	3
4^{ème} 4	0	7	11	9	2

Expérimentation n° 5 : Un monde de migrants

	Absent	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
4^{ème} 2	1	2	6	12	6
4^{ème} 4	0	2	7	18	2

Expérimentation n° 6 : Le tourisme et ses espaces

	Absent	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
4^{ème} 2	5	7	5	10	0
4^{ème} 4	3	4	5	16	1

En prenant en compte le fait que les productions finales attendues n'étaient pas les mêmes, nous pouvons toutefois tirer quelques conclusions de ces données. Tout d'abord, il apparaît que l'aspect rédactionnel pose davantage de problème aux élèves

que l'aspect cartographique puisque quatre élèves ont un niveau de maîtrise insuffisant pour le travail de cartographie contre douze pour la première production écrite et onze pour la seconde. Ensuite, nous observons une augmentation du nombre d'élèves vers la maîtrise satisfaisante passant de dix-sept maîtrises satisfaisantes pour l'expérimentation n° 3 à vingt-six pour l'expérimentation n° 6, ce qui sous-entend malgré tout une progression des capacités rédactionnelles des élèves au fur à et mesure de l'année. Enfin seul un élève a pu atteindre une maîtrise très satisfaisante pour l'expérimentation n° 6 contre cinq pour l'expérimentation n° 3. Ceci nous laisse à penser qu'un encadrement plus serré du travail par l'enseignant, avec un tableau par exemple pour l'expérimentation n° 3, permet aux apprenants d'organiser plus facilement leur réflexion et leur travail d'où un niveau de maîtrise qui semble plus abouti.

Cette analyse chiffrée nous invite cependant à nous demander si les élèves ne doivent pas d'abord devenir compétents et maîtriser parfaitement les différentes méthodologies qui leur sont proposées avant de pouvoir développer leur esprit critique et véritablement se poser des questions sur les ressources textuelles.

C) Critiques et pistes de remédiation d'une démarche de recherche

Comme annoncé précédemment, la présente analyse ne visait aucunement à l'exhaustivité et de ce fait plusieurs écueils et pistes de remédiation peuvent être soulignés.

1) Un protocole freiné par des obstacles ...

La première pierre d'achoppement de notre démarche fut le peu de retour des questionnaires enseignants, limitant de fait notre analyse des pratiques enseignantes. En effet, sur les quarante professeurs enseignant au collège de la Foresterie de

Bonnétable, seuls neuf nous ont rendu le questionnaire déposé dans leurs casiers, et parmi ces neufs collègues huit sont des professeurs de langue ou de science humaine et sociale. Dès lors, la portée des conclusions issues des analyses de ces questionnaires demeure limitée, d'autant plus que le nombre de disciplines représentées demeure restreint. Au-delà d'une approche quantitative qui aurait été souhaitable, une plus grande diversité des enseignements aurait elle aussi été profitable pour la pertinence de cette étude. En effet, cette pluralité nous aurait permis de voir si le modèle de la boucle didactique questions – réponses est une constante propre aux seules disciplines langagières et humaines ou s'il s'agit d'une pratique commune à l'ensemble des enseignements. De même, elle nous aurait permis de mieux entrevoir la place accordée au texte dans les pratiques enseignantes en vue d'éventuels échanges sur les démarches mises en œuvre, par exemple en Français ou en Mathématiques, pour travailler sur le texte et questionner cette ressource.

Notre protocole d'analyse repose sur deux classes de Quatrième, autrement dit un échantillon relativement élargi permettant une approche comparative. Toutefois, une telle approche ne fut pas menée lors de cette année d'enseignement ce qui limite dès lors l'intérêt de cette étude. En effet, les deux classes ont toujours été soumises aux mêmes activités tout au long de la démarche ce qui permet certes d'obtenir davantage de résultats concernant chacun des protocoles mis en place, mais cela empêche toute forme de comparaison. Seule l'expérimentation n° 6 fait exception puisque les élèves d'une classe ont dû répondre à diverses questions avant de rédiger leurs paragraphes, alors que les apprenants de l'autre classe de leur côté ne devaient réaliser que cet unique travail de rédaction. Même si le comparatif des résultats obtenus sur cette activité est intéressant dans une certaine mesure, un protocole de recherche différent aurait pu être mis en place pour pouvoir véritablement mener cette approche comparative tout au long de ce mémoire. Au début de cette démarche, l'enseignant aurait ainsi pu distinguer ses classes par des approches différentes. L'une d'elle aurait continué à appliquer la boucle didactique questions – réponses alors que la seconde aurait appliqué le protocole par tableau transitoire mentionné précédemment, les productions finales demandées étant cependant les mêmes pour les deux classes. En collectant les travaux réalisés, l'enseignant aurait pu certes évaluer la qualité des productions mais surtout les confronter afin de voir si l'une ou

l'autre de ces démarches avait permis ou non aux élèves d'aller au-delà du simple prélèvement d'information pour véritablement questionner les textes.

2) ... et qui peut être amélioré

Auparavant dans ce mémoire, nous avons justifié notre choix de mettre en place notre démarche de recherche sur le niveau Quatrième en tant que classe intermédiaire au sein du cycle quatre qui est le cycle des approfondissements. Toutefois, est-ce une décision judicieuse de mener une telle approche sur une année seulement et peut-on véritablement tirer des conclusions pertinentes de ce protocole ? La mise en place des cycles d'éducation dans le système scolaire reposait sur la volonté de définir des phases d'apprentissages dont les objectifs seraient clairement définis notamment en terme de niveau de compétence. De ce fait, notre démarche gagnerait en pertinence si elle était menée sur l'ensemble du cycle quatre et non pas seulement sur une année, puisque nous pourrions ainsi définir les objectifs propres à chaque niveau tout en permettant aux élèves de se former sur un temps plus long. Ainsi l'année de Cinquième serait la période permettant de soumettre progressivement les élèves au protocole du tableau transitoire, sans rompre totalement avec la démarche questions – réponses, afin que la transition entre les cycles trois et quatre se fasse par étape. Le niveau Quatrième permettrait de consolider cette démarche avec pourquoi pas une suppression totale du cheminement par questions – réponses, avant une année de Troisième qui serait celle du perfectionnement en vue de préparer les élèves au Diplôme National du Brevet mais également à la future méthodologie de l'explication de texte pour ceux qui iront au lycée. Cette piste de remédiation nous permettrait ainsi d'analyser l'évolution des élèves sur un temps long afin de voir si ce protocole de recherche est source ou non de progrès et de développement des compétences et de l'esprit critique chez ces derniers.

Se pose également la question du choix du tableau en tant qu'outil de transition entre deux démarches de travail afin d'inviter les apprenants à questionner le texte. Ne serait-ce pas plus pertinent de laisser le choix aux élèves quant au protocole à utiliser afin qu'ils s'approprient par eux même la méthode qu'ils jugent la plus

pertinente pour eux, permettant par là même le développement de leur posture ludocréative selon le modèle de Dominique Bucheton et Yves Soulé⁷¹ ? L'approche par tableau présente les mêmes inconvénients que la démarche questions – réponses au sens où si les élèves ne s'approprient pas pleinement la méthode, ils ne peuvent progresser que difficilement et donc leur questionnement sur le texte sera limité. Dès lors, notre démarche est ici contestable au sens où elle ne pourrait faire basculer les difficultés que d'un élève à un autre par une méthode de travail que tel élève ne va pas maîtriser. Ainsi, accorder la liberté de l'approche aux élèves leur permettrait de se l'approprier pleinement afin que les difficultés méthodologiques puissent s'effacer progressivement au profit d'un raisonnement et d'un questionnement plus aboutis. Certains élèves pourraient dès lors avoir recours au tableau, à la carte mentale, directement aux productions textuelle ou graphique, aux questions... Cette diversité de scénarios sous-entend cependant un travail en amont plus conséquent de la part de l'enseignant afin de pouvoir proposer aux élèves l'ensemble des dispositifs pédagogiques auxquels ils pourraient avoir recours et ce pour chaque activité.

⁷¹ BUCHETON Dominique, SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », dans *Education et didactique*, vol. 3 n° 3, octobre 2009, disponible en ligne sur : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>.

Conclusion

Au cours de l'année scolaire écoulée, nous avons tenté de mettre en place un protocole de recherche auprès de deux classes de Quatrième afin de développer l'esprit réflexif et critique des élèves afin que l'analyse de texte ne soit plus un simple prélèvement d'information dans un texte, mais bien une manière pour eux de questionner la ressource.

Plusieurs défis se sont posés à nous tout au long de cette démarche. Tout d'abord, comment proposer une nouvelle approche de travail auprès d'élèves lorsque l'on débute dans l'enseignement et que nos préoccupations principales sont de répondre aux attentes de l'institution tout en permettant aux élèves de progresser ? A cela, il faut adjoindre que ce protocole de recherche est en rupture avec les méthodes que les élèves ont connu jusqu'alors et de ce fait pouvait conduire à mettre nombre d'élèves en difficulté. Toutefois, notre étude a pu être menée dans un contexte favorable grâce à des élèves faisant preuve de bonne volonté et s'appropriant pleinement les protocoles mis en place. Nous avons également bénéficié d'un encadrement et de soutiens de la part de la tutrice établissement, des formateurs ESPE, des collègues et de la direction du collège de la Foresterie de Bonnétable ayant permis de faire évoluer notre réflexion. Ainsi, nous avons pu pleinement expérimenter nos hypothèses de travail et en tirer des conclusions visant à faire évoluer nos pratiques enseignantes.

Le dispositif du tableau transitoire, permettant le passage d'une approche par de multiples questions à une démarche par question ou consigne unique, a permis d'observer de larges progrès chez nombre d'élèves étudiés. Cette évolution résulte en partie d'une mise en confiance des élèves en leur proposant une autre approche de travail, ce qui a permis d'enrôler plus facilement les élèves dans les activités, notamment ceux ayant le plus de difficultés. Il serait cependant trompeur d'imaginer que ce protocole a permis d'effacer toutes les difficultés des élèves puisque certains conservent un niveau de maîtrise insuffisant tout au long de l'année. Ainsi, l'outil pédagogique que représente le tableau transitoire présente des avantages pour faire progresser les élèves sur les compétences méthodologiques, même s'il n'a cependant pas permis aux élèves de problématiser sur le texte ce qui était l'objectif de cette étude.

Ce constat est également valable pour le protocole par tâche complexe ou écrit réflexif, d'autant que les élèves ont eu davantage de difficultés à se l'approprier que l'approche par tableau transitoire.

Ainsi notre hypothèse selon laquelle le changement d'approche sur l'analyse de texte, en rompant avec la boucle questions – réponses, permettrait aux élèves de questionner la ressource s'avère invalide. Cet « échec » ne doit cependant pas nous décourager, d'autant que notre protocole de recherche a été source de progrès et d'une prise de confiance pour nombre d'élèves. Il doit nous interroger sur les points de blocage n'ayant pas permis d'aboutir à notre objectif de problématisation sur le texte par les élèves. La courte durée de cette expérimentation sur une seule année peut expliquer en partie ces résultats, et il nous faut nous demander si les élèves ne doivent pas d'abord acquérir un niveau de compétence méthodologique suffisant avant de pouvoir questionner la ressource textuelle et de ce fait aller au-delà des attentes de l'institution pour un niveau cycle quatre.

Bibliographie

Le document dans l'enseignement de l'Histoire – Géographie – EMC

GAUDIN Georges, « Pratiques et usage du document en histoire », dans *Le Lien*, septembre 1997, n° 42.

GRENIER Gérard, PICOT Françoise, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, HAGNERELLE Michel (dir.), 2004, p. 177-184, disponible en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>.

LE MAREC Yannick, « Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire », dans *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 42, 2008, p. 195-206.

LE ROUX Anne (dir.), *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Paris, Hachette Education, 2007.

La problématisation

ORANGE Christian, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », dans *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, Caen, C.E.R.S.E., vol. 38, n° 3, p. 69-93.

VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaire », dans *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile*, Presse universitaires du Septentrion, 2013, p. 11-28.

Sommaire des annexes

<u>Annexe 1</u> : Questionnaire élève sur le texte	59
<u>Annexe 2</u> : Questionnaire enseignant sur le document-texte	60
<u>Annexe 3</u> : Mur des consignes	61
<u>Annexe 4</u> : Fiche méthodologique « Présenter un document en Histoire - Géographie - EMC »	67
<u>Annexe 5</u> : Fiche méthodologique « Récit historique »	70
<u>Annexe 6</u> : Fiche méthodologique « La carte et le croquis en Géographie »	72
<u>Annexe 7</u> : Fiche méthodologique « Carte mentale »	74
<u>Annexe 8</u> : Résultats chiffrés du « Questionnaire élève »	76
<u>Annexe 9</u> : Résultats chiffrés du « Questionnaire enseignant »	78
<u>Annexe 10</u> : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 3	80
<u>Annexe 11</u> : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 5	82
<u>Annexe 12</u> : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 6	83
<u>Annexe 13</u> : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 3	85
<u>Annexe 14</u> : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 5	87
<u>Annexe 15</u> : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 6	88
<u>Annexe 16</u> : Travail de M.G. sur le premier écrit réflexif portant sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations	89
<u>Annexe 17</u> : Travail de M.G. sur la dernière tâche complexe portant sur les causes des migrations internationales	89
<u>Annexe 18</u> : Travail de L.B. sur le premier écrit réflexif portant sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations	90
<u>Annexe 19</u> : Travail de L.B. sur la dernière tâche complexe portant sur les causes des migrations internationales	90

Annexe 1 : Questionnaire élève sur le texte

NOM – Prénom :

Classe :

Questionnaire élève sur le texte

<p>1) <u>Le texte sert à :</u></p>	<p>_ Comprendre le cours <input type="checkbox"/></p> <p>_ Illustrer le cours <input type="checkbox"/></p> <p>_ Répondre à des questions <input type="checkbox"/></p> <p>_ Se repérer dans l'espace <input type="checkbox"/></p> <p>_ Se repérer dans le temps <input type="checkbox"/></p> <p>_ Valider la parole de l'enseignant <input type="checkbox"/></p>
<p>2) <u>Le texte est obligatoire pour faire un cours de :</u></p>	<p>_ Histoire <input type="checkbox"/></p> <p>_ Géographie <input type="checkbox"/></p> <p>_ EMC <input type="checkbox"/></p>
<p>3) <u>Pour étudier un texte, on doit :</u></p>	<p>_ Analyser tout le paratexte <input type="checkbox"/></p> <p>_ Avoir un regard critique sur le document <input type="checkbox"/></p> <p>_ Connaître la source / l'auteur / la provenance <input type="checkbox"/></p>
<p>4) <u>Le texte est :</u></p>	<p>_ Plus compliqué à exploiter qu'une image <input type="checkbox"/></p> <p>_ Plus facile à comprendre s'il est illustré (avec une image par exemple) <input type="checkbox"/></p> <p>_ Source de « peur », de craintes <input type="checkbox"/></p>
<p>5) <u>Ce qui me pose problème quand je travaille sur un texte :</u></p>	<p>_ La méthodologie pour l'analyser, le comprendre <input type="checkbox"/></p> <p>_ Sa longueur <input type="checkbox"/></p> <p>_ Sa présentation (écrit trop petit par exemple) <input type="checkbox"/></p> <p>_ Son vocabulaire <input type="checkbox"/></p>

Annexe 2 : Questionnaire enseignant sur le document-texte

NOM – Prénom :

Discipline :

Questionnaire enseignant sur le document-texte

1) <u>Le document-texte doit être :</u>	_ Une source <input type="checkbox"/> _ Issu de la recherche <input type="checkbox"/> _ Adapté à des fins didactiques <input type="checkbox"/>
2) <u>Le document-texte sert à :</u>	_ Aborder des compétences méthodologiques ou disciplinaires <input type="checkbox"/> _ Comprendre le cours <input type="checkbox"/> _ Illustrer le cours <input type="checkbox"/> _ Introduire le cours <input type="checkbox"/> _ Répondre à des questions <input type="checkbox"/> _ Valider votre discours <input type="checkbox"/>
3) <u>Le document-texte est obligatoire pour construire votre cours :</u>	_ Oui <input type="checkbox"/> _ Non <input type="checkbox"/>
4) <u>Le document-texte est aux yeux des élèves :</u>	_ Plus compliqué à exploiter qu'une image <input type="checkbox"/> _ Plus facile à comprendre s'il est illustré (avec une image par exemple) <input type="checkbox"/> _ Source d'appréhension, de craintes <input type="checkbox"/> _ Source d'ennui ou de désordre à cause de l'habitude texte + questions <input type="checkbox"/>
5) <u>Ce qui pose problème aux élèves quand ils travaillent sur un document-texte :</u>	_ La longueur <input type="checkbox"/> _ La méthodologie pour l'analyser, le comprendre <input type="checkbox"/> _ La présentation (écrit trop petit par exemple) <input type="checkbox"/> _ Le vocabulaire <input type="checkbox"/>

Annexe 3 : Mur des consignes

	<u>N°</u>	<u>Consignes</u>	<u>Explications</u>	<u>Exemples</u>
D E M A R C H E I N T E L L E C T U E	1	Identifier / Présenter un document	<p>Dire ce qu'est un document pour pouvoir l'expliquer. On se sert de la méthode DANS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Date</u> = quand ? => différence entre la date de réalisation et la date du sujet. • <u>Auteur</u> = qui ? => nom, dates, fonction, fiabilité supposée... • <u>Nature</u> = quoi ? => extrait de texte, photographie, carte... • <u>Sujet</u> = quel propos ? => information principale du document, idée directrice. 	
	2	Questionner un sujet	<p>Se poser des questions et chercher des réponses sur un sujet. On utilise la méthode des 4QOCP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quand ?</u> : la date • <u>Qui ?</u> : les acteurs • <u>Quoi ?</u> : les faits • <u>Quelles conséquences ?</u> : les résultats, les effets • <u>Où ?</u> : le lieu • <u>Comment ?</u> : le déroulement • <u>Pourquoi ?</u> : les causes 	

L L E	3	Décrire	<p>Dire ce que j'observe, ce qui est visible.</p> <p><u>Photographie</u> : lecture par plans, point de vue de l'auteur.</p> <p><u>Œuvre d'art</u> : couleurs, lumières, lignes, formes, esthétique.</p> <p><u>Graphique</u> : augmentation, diminution, stagnation.</p> <p><u>Situation historique ou géographique</u> : quoi ? qui ? comment ?</p>	
	4	Localiser	<p><u>Histoire</u> : c'est répondre à la question « quand ? » (localiser dans le temps).</p> <p><u>Géographie</u> : c'est répondre à la question « où ? » (localiser dans l'espace).</p>	<p>Christophe Colomb découvre l'Amérique en 1492.</p> <p>Le collège de la Foresterie se trouve dans la commune de Bonnétable.</p>
	5	Situer	<p><u>Histoire</u> : c'est répondre à la question « quand, par rapport à quoi ? » donc replacer un évènement dans son contexte, par rapport à d'autres dates ou des éléments (historiques, sociaux, économiques...) qui permettent de comprendre l'évènement.</p> <p><u>Géographie</u> : c'est répondre à la question « où, par rapport à quoi ? », en situant un lieu par rapport à d'autres lieux.</p>	<p>En 1492, Christophe Colomb découvre un nouveau continent : l'Amérique. C'est le début des conquêtes européennes dans le Nouveau Monde.</p> <p>Le collège de la Foresterie se trouve dans la commune de Bonnétable, à 30 km du Mans.</p>

	6	Relever / Traiter l'information	Prélever, extraire une information d'un document.	
	7	Faire une recherche	<p>Trouver une information pertinente, fiable et adaptée. Cela nécessite de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définir le travail à réaliser • Trouver et évaluer des sources • Prendre des notes • Restituer ce qui a été trouvé. 	
	8	Citer ses sources	<p>C'est respecter la propriété intellectuelle de l'auteur.</p> <p><u>Texte</u> : Auteur, <i>Titre</i>, éditeur, date de parution.</p> <p><u>Site internet</u> : Auteur, <i>Nom du site web</i>, adresse url.</p> <p><u>Article</u> : Auteur de l'article, <i>Titre de l'article</i>, nom du magazine, numéro, date, page.</p> <p><u>Vidéo</u> : Auteur, <i>Titre de la vidéo</i>, nom du site web, adresse url.</p>	BROWN Dan, <i>Da Vinci Code</i> , Doubleday, 2003.
M O T S	9	Définir	Donner la définition d'un mot, d'un concept.	Une liberté est le droit de faire ce que la loi permet, sous réserve de ne pas porter atteinte aux droits d'autrui.
	10	Nommer	Dire ce que c'est, donner un nom.	1515 correspond à la bataille de Marignan.

O U T I L S	11	Classer	Regrouper des éléments dans des catégories ou les ordonner d'une certaine manière (ordre alphabétique, ordre chronologique...).	1789 – 212 – 622 – 1914 une fois classés dans l'ordre chronologique deviennent 212 – 622 – 1789 – 1914.
	12	Analyser	Décrire un phénomène et l'expliquer en repérant ses éléments essentiels et les liens entre eux.	
	13	Commenter	Porter un jugement sur un travail ou une source en mettant en avant ce qu'il a pu apporter ou ce qu'il a mis de côté.	<i>La Vie des Douze Césars</i> de Suétone est une source essentielle pour comprendre la vie des premiers empereurs romains.
	14	Comparer / Mettre en relation	Associer plusieurs éléments, documents, faits ou lieux pour montrer une relation de cause-conséquence, dégager des points communs et des différences et établir des liens entre eux.	
	15	Distinguer	Mettre en parallèle deux ou plusieurs éléments de façon à repérer les différences.	
	16	Expliquer	Donner du sens à ce que j'observe, ce que je décris (quelles sont les causes, les conséquences, les liens avec d'autres événements ou espaces...).	Hitler accède au pouvoir en Allemagne le 30 janvier 1933 car les forces conservatrices lui laissent le champ libre, la crise économique (entre 1929 et 1932) exacerbe le nationalisme et le pangermanisme se

			développe depuis le dernier tiers du XIX ^{ème} siècle.
	17	Justifier	Donner la ou les raisons qui permettent de dire qu'une proposition ou une donnée est « vraie » ou « fausse ».
	18	Illustrer	Donner un exemple permettant de mieux faire comprendre une notion ou un phénomène.
	19	Résumer	Lister de manière courte les différents points essentiels relevés dans un document (texte, graphique, tableau...).
	20	Synthétiser	Rassembler les différents points importants relevés dans les questions précédentes en organisant la réponse (le plus souvent en insistant sur leurs ressemblances et leurs différences).
R E D A C T I	21	Introduire	Entrer dans un sujet : <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et définir la période, l'espace et les mots clés. • Soulever un problème sous forme de question.
	22	Rédiger	Ecrire un texte qui a du sens en faisant de phrases correctement ponctuées et orthographiées.

O N	23	Conclure	Apporter une réponse claire et courte à une question posée sur un sujet.	Ainsi, Donc, En conséquence, Pour conclure... : sont des formules de conclusion.
	24	S'exprimer	Partager des idées, formuler sa pensée pour se faire comprendre avec une expression claire et un langage adapté.	
	25	Raconter	Communiquer un propos ordonné, avec des mots justes, inscrit dans une continuité narrative. Cela vise à donner du sens à un évènement, une situation, une période historique...	
	26	Argumenter	Tenter de convaincre à l'aide de raisonnements, d'explications, d'exemples et de vocabulaire.	
	27	Discuter / Débattre	Examiner les arguments en faveur d'une thèse, et ceux qui vont à son encontre ou la nuancent.	

Annexe 4 : Fiche méthodologique « Présenter un document en Histoire – Géographie – EMC »

Document : il s'agit du « matériau » essentiel que l'on utilise pour étudier l'Histoire. Il peut être de différentes nature :

Texte	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Scientifique</u> : écrit par un spécialiste (extrait d'ouvrage ou d'article de revue) • <u>Article de presse</u> : quotidien, hebdomadaire, mensuel, magazine... • <u>Juridique</u> : extrait de loi, de règlement • <u>Politique / administratif</u> : proclamation, manifeste, pétition, discours, constitution... • <u>Religieux</u> : texte sacré, discours religieux... • <u>Littéraire</u> : roman, nouvelle, poésie...
Carte	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Du monde</u> : planisphère • <u>Par anamorphose</u> : les surfaces sont proportionnelles aux données étudiées. • <u>Thématique</u> : centrée sur un sujet. • <u>De synthèse</u> : associe plusieurs thèmes pour montrer l'organisation d'un espace. • <u>Spécialisée</u> : carte routière, météo... • <u>Par points</u> : souvent utilisée pour représenter les densités de population.
Iconographique	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Photo</u> : de paysage, de population... => il faut en préciser l'angle de vue. • Gravure • Dessin, peinture, caricature...

	<ul style="list-style-type: none"> • Affiche • Satellitaire
Graphique	<ul style="list-style-type: none"> • Pyramide des âges • Bâtons, histogramme...
Organigramme	<ul style="list-style-type: none"> • Pour présenter une organisation
Tableau	<ul style="list-style-type: none"> • Typologique • Statistique

La première chose à faire lorsqu'on travaille sur un document est de le présenter, c'est à dire de donner sa fiche d'identité. Pour cela, il faut donner les informations essentielles en utilisant la méthode **DANS** : Date, Auteur, Nature, Sujet.

Date	<p>C'est le plus important pour un document historique car il permet d'en donner le contexte : <u>que se passait-il d'important au moment où ce document a été produit ?</u> Cela permet aussi de savoir si l'auteur est un témoin direct des événements décrits.</p> <p><u>Comment trouver la date d'un document ?</u> Lorsqu'il s'agit d'un texte il ne faut pas chercher la date dans le texte mais en dessous, là où sont données les informations sur le document. Il faut prendre garde à ne pas confondre la date du document lui-même avec sa date de parution, ou ne pas confondre la date de l'événement avec la date du document qui le décrit.</p>
Auteur	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a réalisé (écrit, peint, dessiné...) ce document ? • Si c'est un personnage important, quelle est sa fonction ? • A-t-il vécu lui-même les événements qu'il raconte ? • Pourquoi les raconte-t-il ? <p>L'information est à chercher au même endroit : sous le document. Il peut y avoir plusieurs noms, par exemple, le nom de l'auteur d'un témoignage ou</p>

	<p>d'un discours et le nom de celui qui l'a recueilli (un historien, un journaliste...). L'auteur à présenter est alors celui qui a prononcé le discours, pas celui qui l'a recueilli ou cité.</p>
<p>Nature</p>	<p><u>De quel type de document s'agit-il ?</u> => voir tableau en début de fiche.</p> <p>Pour les œuvres d'art, il faut préciser le matériau et les dimensions s'ils sont mentionnés.</p> <p>Attention : une sculpture, un monument, un objet ... sont forcément photographiés pour pouvoir être exposés dans un manuel, une photocopie ou sur le tableau de votre professeur. Quand un objet d'art est reproduit dans un livre, la nature du document est « sculpture », « huile sur toile », « statue » ... et non « photographie ».</p>
<p>Sujet</p>	<p><u>De quoi parle le document ?</u> Pour répondre à cette question il faut lire et/ou analyser le document et en résumer le contenu en quelques mots pour le présenter de manière très générale, sans rentrer dans les détails. Il ne s'agit que de le présenter, pas de l'analyser.</p>

Annexe 5 : Fiche méthodologique « Récit historique »

Définition : Le récit historique est une forme de narration particulière, propre à l'Histoire, et qui vise à présenter de vrais faits. Il ne s'agit pas d'un récit de fiction puisqu'il a pour but de donner du sens à un événement, une situation, une période historique en apportant une explication.

Au brouillon :

- 1) Ecrire et définir le sujet = ceci permet d'éviter le hors sujet !
- 2) Noter la définition du / des mot(s) clef(s)

Exemple : Raconter la **journée du sacre de Napoléon 1^{er}**

↙ ↘

Mot clef : sacre

Date : 2 décembre 1804

- 3) Ecrire le récit au **présent**.

Un récit historique...		Exemple : Raconter la journée du sacre de Napoléon 1 ^{er}
Est situé dans le temps	Date / Epoque / Contexte historique	<p>Le sacre de Napoléon 1^{er} a lieu le 2 décembre 1804 dans la cathédrale de Notre Dame à Paris. Le sacre est une cérémonie pendant laquelle Napoléon 1^{er} est couronné empereur des Français.</p> <p>Le sacre rassemble les membres de la famille impériale de Napoléon Bonaparte comme le montre le tableau de Jacques Louis David. Le Pape n'est pas le personnage central puisque c'est l'empereur qui couronne l'impératrice, à genoux, et</p>
Est situé dans l' espace	Lieu (ville, pays, continent...)	
Comporte des acteurs individuels / collectifs / concrets ou abstraits	Personnage (roi, soldat, Voltaire, César...) Groupe (bourgeois, habitants du Mans, socialistes...) Etat, peuple...	
Explique des faits (causes, intentions...)	Ordre chronologique à respecter en utilisant des connecteurs	

	logiques (car, donc, mais, ensuite, enfin...)	qui domine la scène. Le peuple attend dehors sur le parvis de la cathédrale.
Envisage les conséquences à court et long terme	Quel impact cela a eu ?	Les campagnes militaires de Bonaparte lui ont permis de devenir populaire et de prendre le pouvoir en 1799 par un coup d'état . Il devient alors consul mais le Consulat (1799-1804) prend fin avec le sacre. En effet, c'est la naissance d'un nouveau régime politique : le 1 ^{er} Empire.
Est révélateur de quelque chose	Marque un moment de rupture avec une époque / une date OU une continuité avec une époque / une date	Napoléon 1^{er} met en place une monarchie impériale de 1804 à 1815 qui s'appuie sur les conquêtes militaires en Europe. C'est la fin de la Révolution française . Le sacre de Napoléon 1 ^{er} en 1804 marque une rupture avec la monarchie d'Ancien Régime car Napoléon 1 ^{er} n'est pas un roi. Mais le 1 ^{er} Empire est aussi une continuité car Napoléon 1 ^{er} utilise les symboles de la monarchie.

Ecueils à éviter / Ce qui ne faut pas faire

- Ne pas recopier les documents => il faut écrire avec ses propres mots.
- Ne pas énumérer sans faire des phrases, sans une syntaxe correcte et sans organiser de parties.
- Ne pas faire une simple chronologie de faits => il faut créer du lien entre des événements qui sont expliqués.
- Ne pas utiliser « je », « il faut que... » et tout le langage familier.
- Ne pas utiliser le futur proche « il va servir à... ».

Annexe 6 : Fiche méthodologique « La carte et le croquis en Géographie »

Définitions :

La carte : c'est la représentation plane, totale (planisphère) ou partielle de la Terre.

Le croquis géographique : c'est une représentation simplifiée d'un espace géographique.

Une carte ou un croquis géographique doivent comporter :

T	itre : c'est l'identité de la carte / du croquis, qui nous informe sur son contenu.
O	rientation : il s'agit d'indiquer le sens de carte (indiquer le Nord avec un N et une flèche).
L	égende : liste des différents figurés (point, ligne, surface) expliqués (de quoi il s'agit).
E	chelle (pour la carte) : savoir à quoi correspond une longueur donnée en vrai (1 cm =)
N	omenclature : nommer les espaces avec la bonne couleur (océans en bleu, villes en rouge...)
C	adre : donner une limite à l'espace étudié.

Le langage des figurés :

- Ville
- Axe de communication
- Déplacement (ou flux)

Le langage des couleurs	
On écrit horizontalement (sauf les cours d'eau)	On colorie au crayon de couleur
En bleu : mers, océans, cours d'eau	<input type="checkbox"/> Eau, zone froide
En rouge : villes	<input type="checkbox"/> Phénomène important
En noir : continents, pays, régions	<input type="checkbox"/> Forêt
En jaune	<input type="checkbox"/> Zone chaude, désert

Conclusion :

Pour analyser une carte ou un croquis :

- Je commence par lire le titre.
- Je lis la légende.
- Je regarde comment les figurés sont répartis.

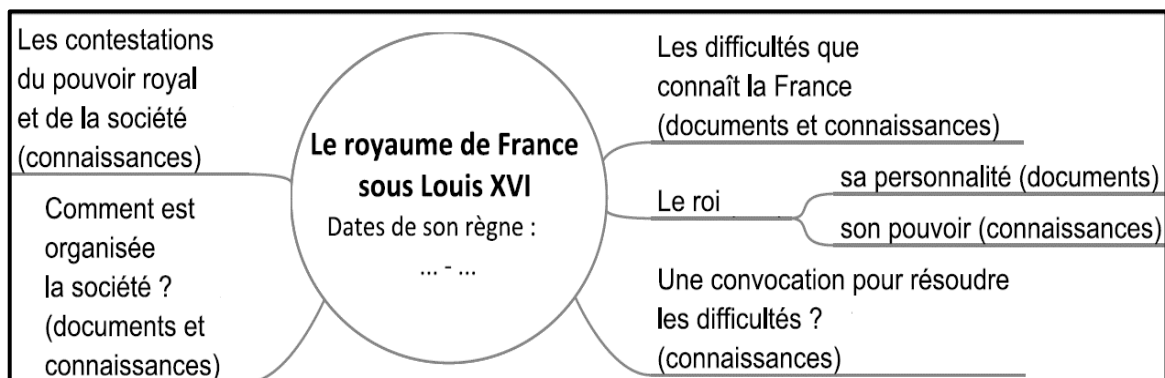
Annexe 7 : Fiche méthodologique « Carte mentale »

Carte mentale : c'est un schéma *arborescent* (comme un arbre, avec des branches et des ramifications) qui donne une vue globale, synthétique et personnelle d'un sujet complexe. Cet outil permet :

- D'organiser les idées, mettre en valeur leur logique et donc mieux les comprendre.
- De mémoriser plus facilement (grâce à son organisation, aux couleurs, aux dessins...).
- De réfléchir sur un sujet, se concentrer.
- De découvrir des relations entre des éléments distants.

Comment réaliser une carte mentale ?

- 1) Écrire le thème, le sujet au centre.
- 2) Dessiner une branche pour chacun des sous-thèmes : la ramification de la carte mentale permet de hiérarchiser les idées, de montrer ce qui est plus important ou plus du détail. Cette division en thèmes et sous-thèmes peut correspondre à un plan de cours.
- 3) Utiliser des mots-clefs pour chacune des idées principales. On peut les écrire en gros, en lettres capitales, puis noter la définition ou des précisions dans la même bulle en plus petit.
- 4) Utiliser la couleur pour regrouper des informations (tout ce qui correspond au même sujet d'une même couleur) ou bien pour faire ressortir l'essentiel (le plus important en rouge, moins important en bleu...).
- 5) Souvent, la lecture de la carte se fait dans le sens des aiguilles d'une montre, mais quand il s'agit d'une comparaison, on peut organiser la carte mentale en deux parties symétriques.



Remarques :

- Certaines personnes préfèrent lire d'abord les branches principales puis les branches secondaires. D'autres lisent plutôt l'ensemble d'une branche avant de passer à la suivante. Les cartes mentales permettent donc de respecter le mode d'appropriation des connaissances de chacun et de développer l'autonomie. Il n'existe jamais UNE carte mentale possible pour un sujet à traiter.
- Il est possible d'illustrer chaque idée principale par une illustration, un dessin...
- Des outils numériques permettent de réaliser des cartes mentales (logiciels *Freemind, Freeplane ...*).

Annexe 8 : Résultats chiffrés du « Questionnaire élève »

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Réponse</u> <u>s 4^{ème} 2</u>	<u>% 4^{ème} 2</u> <u>(25</u> <u>élèves)</u>	<u>Réponse</u> <u>s 4^{ème} 4</u>	<u>% 4^{ème} 4</u> <u>(29</u> <u>élèves)</u>	<u>Réponse</u> <u>s totales</u>	<u>% total</u> <u>(54</u> <u>élèves)</u>
Le texte sert à :	Comprendre le cours	17	25	21	25	38	25
	Illustrer le cours	7	10	11	13	18	12
	Répondre à des questions	20	30	16	19	36	24
	Se repérer dans l'espace	9	14	14	16	23	15
	Se repérer dans le temps	9	14	16	19	25	16
	Valider la parole de l'enseignant	5	7	7	8	12	8
Le texte est obligatoire pour faire un cours de :	Histoire	24	41	24	60	48	49
	Géographie	22	38	8	20	30	31
	EMC	12	21	8	20	20	20

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Réponse</u> <u>s 4^{ème} 2</u>	<u>% 4^{ème} 2</u> <u>(25</u> <u>élèves)</u>	<u>Réponse</u> <u>s 4^{ème} 4</u>	<u>% 4^{ème} 4</u> <u>(29</u> <u>élèves)</u>	<u>Réponse</u> <u>s totales</u>	<u>% total</u> <u>(54</u> <u>élèves)</u>
Pour étudier un texte, on doit :	Analyser tout le paratexte	14	34	16	41	30	37
	Avoir un regard critique sur le document	9	22	3	8	12	15
	Connaître la source, l'auteur, la provenance	18	44	20	51	38	48
Le texte est :	Plus compliqué à exploiter qu'une image	10	30	14	34	24	33
	Plus facile à comprendre s'il est illustré	18	55	23	56	41	55
	Source de « peur », de craintes	5	15	4	10	9	12
Ce qui me pose problème quand je travaille sur un texte :	La méthodologie pour l'analyser, le comprendre	11	25	11	21	22	23
	Sa longueur	10	23	15	28	25	26
	Sa présentation (écrit trop petit par exemple)	7	16	6	11	13	13
	Son vocabulaire	16	36	21	40	37	38

Annexe 9 : Résultats chiffrés du « Questionnaire enseignant »

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Réponses</u>	<u>% total (9 enseignants)</u>
Le document-texte doit être :	Une source	6	40
	Issu de la recherche	1	7
	Adapté à des fins didactiques	8	53
Le document-texte sert à :	Aborder des compétences méthodologiques ou disciplinaires	8	24
	Comprendre le cours	6	18
	Illustrer le cours	5	16
	Introduire le cours	8	24
	Répondre à des questions	6	18
	Valider votre discours	0	0
Le document-texte est obligatoire pour construire votre cours :	Oui	1	11
	Non	8	89

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Réponses</u>	<u>% total (9 enseignants)</u>
Le document-texte est aux yeux des élèves :	Plus compliqué à exploiter qu'une image	6	30
	Plus facile à comprendre s'il est illustré	6	30
	Source d'appréhension, de craintes	5	25
	Source d'ennui, de désordre à cause de l'habitude texte + questions	3	15
Ce qui pose problème aux élèves quand ils travaillent sur un document-texte :	Sa longueur	7	26
	La méthodologie pour l'analyser, le comprendre	7	26
	Sa présentation (écrit trop petit par exemple)	4	15
	Son vocabulaire	9	33

Annexe 10 : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 3

Comparaison des conditions de vie entre ouvriers et bourgeois

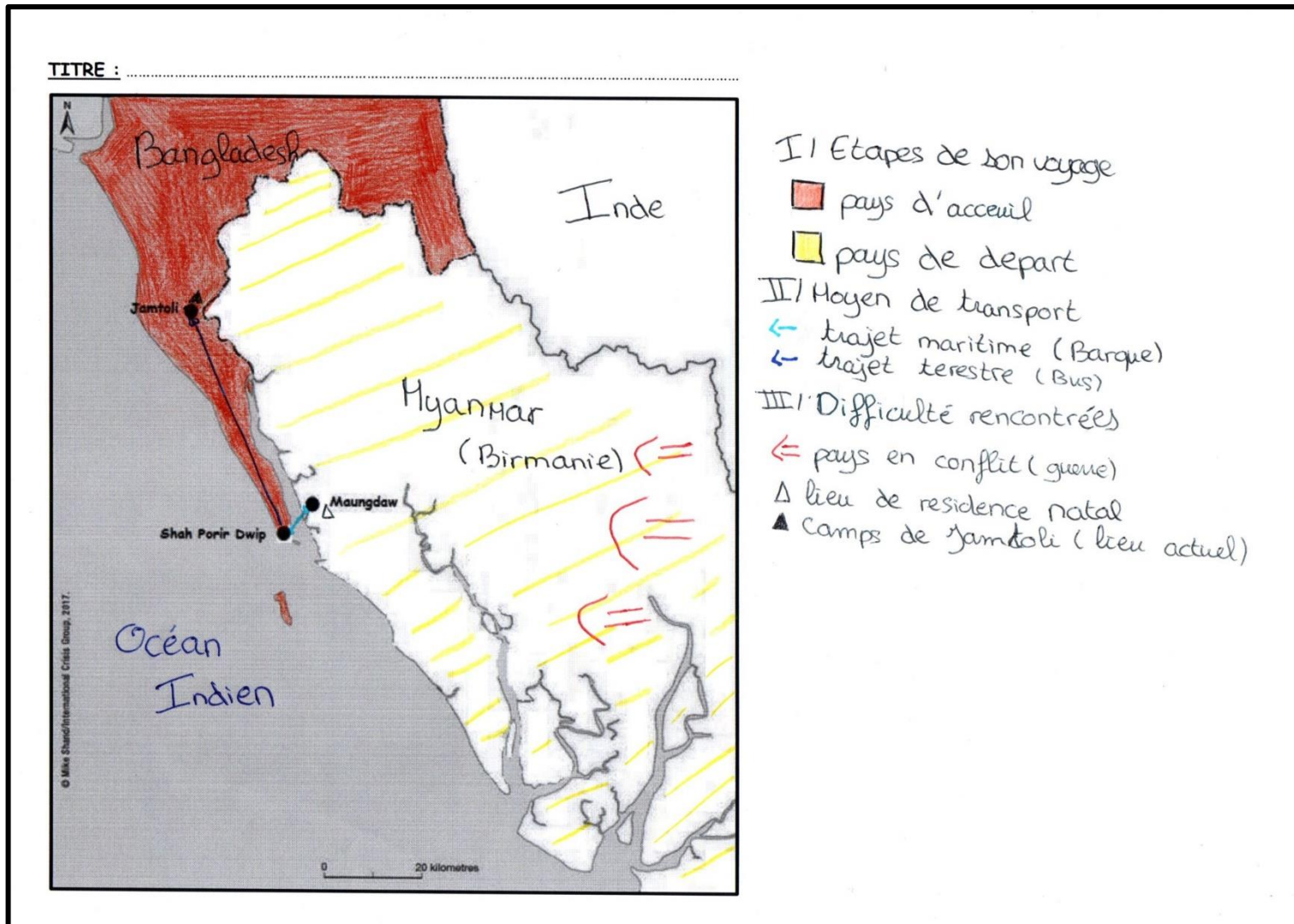
	<u>Prolétaire / Ouvrier</u>	<u>Bourgeois</u>
Définition	Personne qui est pauvre, qui habite dans des bidonvilles, qui ont des maladies / qui ont du mal à manger à leur faim	Une personne qui est assez aisée, qui mange à sa faim, à des beaux vêtements, ont une bonne santé, un logement.
Habitat	bidonvilles, vieille maison - 9,4% du budget dans l'habitation	maisons au centre de la ville - 13,3% du budget dans l'habitation
Part de l'alimentation dans le budget	52,5% de leur argent part dans la nourriture	21,8% de leur budget part dans la nourriture.
Vêtements	- 22,5% budget dans les vêtements - petit vêtement pas cher	- 14,4% du budget dans les vêtements - grand robe - costume
Conditions de travail	- surchauffe pièce surchauffée et éervante - plein de poussière, bruits de craton	- vérification de compte
Conditions de vie	- travaille dans une même pièce surchauffée. - absence totale de stimulant moral ou intellectuel - maintenance au autre chose - mange pas à leur faim - travaille - dort	- 35,75% de budget par dans la santé, le transport, loisirs, éducation - gagne 4 millions de franc par an
Place de l'enfant et de la femme	- travaille pour les enfants - femme qui fait le ménage et la cuisine	- va à l'école et vois leur mère 1/semaine - femme au foyer et vois son mère 2/semaine

Rédigez deux paragraphes argumentés. Dans le premier, vous présentez le mode vie bourgeois au XIX^{ème} siècle, puis dans le second vous réalisez le même travail en évoquant cette fois-ci le mode de vie ouvriers.

des ouvriers se sont des gens pauvres, qui habitent soit dans des bidonvilles, soit dans des habitations en ruine, dans des vieilles maisons, qui sont souvent malade, qui ne mange pas à leur faim. Les ouvriers consomment 9,4% de leur budget dans l'habitation, 9,2% dans le chauffage, 22,5% dans les habillements, 6,4% dans le divers (santé, transport, loisirs, éducation) et 52,5% dans la nourriture. Les ouvriers ont eu que 2500 francs en budget annuel en 1914. Ils achètent des vêtements pas cher, ils travaillent dans des pièces surchauffées et pleines de poussières et de brins de coton. Les enfants travaillent et les femmes font le ménage et la cuisine pour toute la famille.

Les bourgeois sont des personnes qui sont aisés, qui mangent à leur faim; ce qu'ils veulent (viandes), ont de beaux vêtements, ils ont une bonne santé, et un beau logement. Ils ont des maisons au centre ville. Ils dépensent 43,3% de leur budget dans l'habitation, 12,3% dans le chauffage et domestiques, 14,4% dans les habillements, 35,5% dans le divers, 3% dans les impôts et 21,8% dans la nourriture.

Annexe 11 : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 5



Annexe 12 : Travail de L.L. sur l'expérimentation n° 6

Le tourisme est un phénomène à dimension mondiale car les touristes vont 53% des touristes vont principalement en vacances et/ou en loisirs dans d'autres pays. 27% des touristes vont faire des voyages internationaux pour rendre visite à de la famille, pour la santé et encore pour une religion. 14% des autres touristes sont pour faire des visites professionnelles. Il y a encore 6% de touristes qui n'est pas précisé. L'Europe est le continent avec le plus de destination des touristes internationaux avec 51% de touristes qui vient des autres pays pour aller en Europe. 54% des touristes prennent l'avion. Aujourd'hui, l'Europe obtient en moyenne par an 1 940 19 de touristes.

En 2030, l'Europe sera à plus de 1 200 M de touristes.

1) ~~Le~~ nombre de touristes internationaux augmente d'année en année.

3) L'Europe attire le plus de ~~nombre~~ touristes et en 2030 cela sera pareil.

5) Les principaux motifs qui déterminent le choix d'une destination internationale sont les loisirs et les vacances avec 53% des touristes qui y vont pour cela.

Annexe 13 : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 3

Comparaison des conditions de vie entre ouvriers et bourgeois

	<u>Prolétaire / Ouvrier</u>	<u>Bourgeois</u>
Définition	Personne qui travaille toute la journée avec de faible revenu	
Habitat	<ul style="list-style-type: none"> - grande maison - meuble tasser 	<ul style="list-style-type: none"> - petit habitat - meuble serré
Part de l'alimentation dans le budget	- sur 17 000 franc il y a 21,8% de budget nourriture	- sur 2,500 franc 52,5% de budget nourriture
Vêtements	<ul style="list-style-type: none"> - vieux vêtements - vieille robe - tenu de travail déchirer 	<ul style="list-style-type: none"> - femme -> belle robe - homme -> costume ou tenu de travail
Conditions de travail	- confinement dans des pièces où il fait chaud et pleine de poussière	<ul style="list-style-type: none"> - lève tôt / travaille - le soir compte l'argent gagner
Conditions de vie	<ul style="list-style-type: none"> - petit / ils sont tasser - pas ranger sûrement à cause du temps de travail - plus maladie - Pas beaucoup d'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> - grande maison - les domestiques rangent la maison - moins maladie - beaucoup enfant
Place de l'enfant et de la femme	<ul style="list-style-type: none"> - enfants qui travaille - femme textile ou couture les hommes (mines charbon) 	<ul style="list-style-type: none"> - enfant école - femme travaille pas

Rédigez deux paragraphes argumentés. Dans le premier, vous présentez le mode vie bourgeois au XIX^{ème} siècle, puis dans le second vous réalisez le même travail en évoquant cette fois-ci le mode de vie ouvriers.

Ouvrier:

est dans les ←
usines

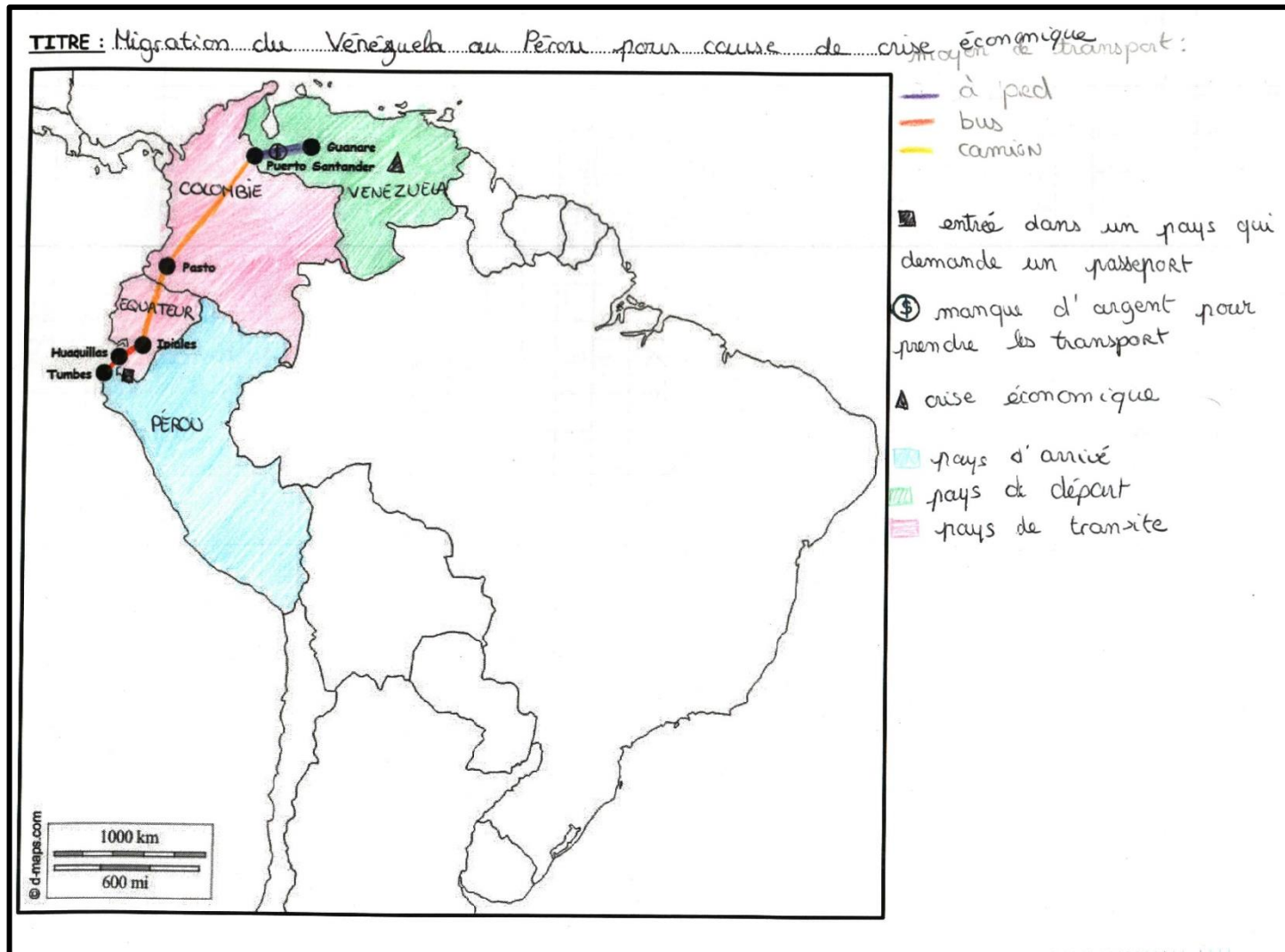
les ouvriers vivent dans de petit logement souvent délabré. Par rapport au bourgeois, ils ont beaucoup d'enfants ce qui fait qu'ils sont tassés dans leur habitation. Les ouvriers ont un faible salaire, 52,5% de leur budget sert à acheter de la nourriture. Les ouvriers travaillent dans les mines que ce soit femme ou homme. Ils sont enfermés dans les mines où il fait chaud et où l'air est presque irrespirable à cause de la poussière. Pour se divertir ils vont au théâtre ou dans de petites fêtes. Ils portent de vieux habits, pour les femmes de vieilles robes et pour les hommes de vieux costumes ou des tenues de travail trouées.

Bourgeois:

les bourgeois ont peu d'enfant, ils vivent dans des habitations très bien décorées avec de grande pièce. La plus part des bourgeois ont à leur service des

domestiques. Ils ont un très bon salaire; 21,8% de leur budget sert à acheter de la nourriture. Pour se divertir les bourgeois sortent, ils vont à l'opéra ou organisent des fêtes ou gala. Les bourgeois sont très bien habillés, les filles portent des robes toute neuve et les hommes portent de beaux costumes avec des cravates ou des neufs papillon. Les bourgeois travaillent dans des bureaux, les femmes ne travaillent pas, elle reste à la maison. Les conditions de travail des bourgeois sont très bonne car ils sont assis toute la journée.

Annexe 14 : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 5



Annexe 15 : Travail de L.G. sur l'expérimentation n° 6

Histoire

22/03/2019

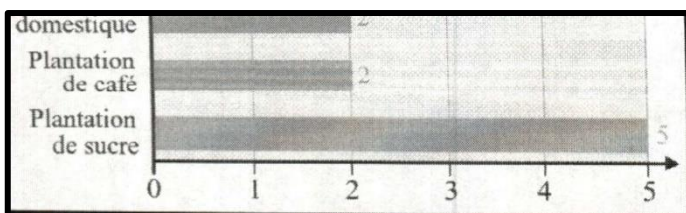
Le tourisme est en pleine essor car il touche tout les continent du plus gros au plus petit et rapporte beaucoup d'argent à ceux qui ont un métier en rapport avec le tourisme.

Chaque année, les touristes partent en vacances, lors moyen de transport privilégié et l'avion avec 54% et en deuxième position les voitures et bus avec 39%, le train et le bateau reste loin derrière avec 2% et 5%.

La destination préférée des touristes en 2015 est l'Europe avec 51% de visiteurs et en deuxième est l'Asie et le Pacifique avec 22% de visiteurs. L'Amérique quand t-à elle est en troisième avec 16%, le Moyen-Orient avec 6% et en dernier l'Afrique avec 5%.

La principale raisons pour laquelle partent les touristes sont les vacances et les loisirs, et aussi les visites familiale, santé et région liés à sa destination qui rapporte le plus d'argent grâce aux touristes est l'Europe qui a gagné 700 millions, suivies de l'Asie et du Pacifique avec 500 millions.

Annexe 16 : Travail de M.G. sur le premier écrit réflexif portant sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations



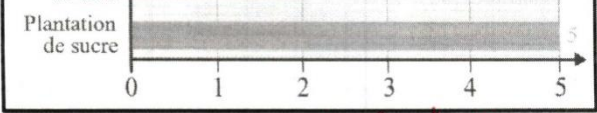
pour habit un morceau de toile. A la moindre négligence, on les attache et le commandeur, armé d'un fouet leur donne jusqu'à 200 coups [...]. Quand on attrape les Noirs fugitifs, on leur coupe une oreille et on les fouette [...]. À la troisième fois, ils sont pendus [...]. »

le rôle des esclaves est de travailler pour les blancs dans...
 des plantation de café ou de canne à sucre ou dans...
 des constructions, des mines et dans le travail domestique...
 les esclaves sont logés dans des petite case il travaillent...
 18 h par jours.

Annexe 17 : Travail de M.G. sur la dernière tâche complexe portant sur les causes des migrations internationales

L'Europe est un grand foyer de migration externe car elle est facilement accessible, elle est reliée au reste de la planète grâce aux liens familiaux des émigrés. Mais l'Europe gagne en main d'œuvre pour les métiers pénibles (batiment, domestique, gardiennage, ...). Mais elle est aussi un grand foyer de migration interne

Annexe 18 : Travail de L.B. sur le premier écrit réflexif portant sur les conditions de vie des esclaves dans les plantations



donne jusqu'à 200 coups [...]. Quand on attrape les Noirs fugitifs, on leur coupe une oreille et on les fouette [...]. À la troisième fois, ils sont pendus [...]. »

dans les colonies

Au XIX^{ème} siècle, en Europe les esclaves travaillaient dans les constructions (5 millions d'esclaves), dans les mines (1 million d'esclaves), en temps que domestique (2 millions d'esclaves), dans les plantations de café (2 millions d'esclaves) et dans les plantations de canne à sucre (5 millions d'esclaves). Pour les réveiller le matin leur maître enlève 3 de coups de fouet qui est un signal pour les appeler au travail. Ils travaillaient presque nus, ils mangeaient du maïs broyé, au moindre faux pas on les attachait et le commandeur leur donne jusqu'à 200 coups de fouet. Quand ils attrapaient des maîtres fugitifs ils leur coupent une oreille et on les fouettaient au bout de la deuxième fois on leur coupe l'autre oreille et au bout de la troisième fois ils les pendent. Les esclaves travaillaient 18 heures dans les plantations de canne à sucre et se levait une demi heure avant le lever du soleil à 5 heures du matin.

Annexe 19 : Travail de L.B. sur la dernière tâche complexe portant sur les causes des migrations internationales

Sujet : Votre frère part 6 mois en Asie avec le programme Erasmus, il prépare ses valises, mais n'a pas fini son exposé sur les migrations en Europe. Il vous demande de l'aider.

L'Europe connaît beaucoup de flux migratoires. Beaucoup de migrants, migrant de leur pays européens et de quelques autres pays vers d'autres pays européens. L'IDH des pays européens est donc très élevé, les transferts de migrants comme les Africains rapporte de l'argent à l'Europe. Le continent attire beaucoup de migrants c'est parce que ce continent est un continent accessible facilement, qui a de différences économiques et sociales. L'Europe augmente donc beaucoup au niveau de la population, et s'enrichit. Dans les pays de départ eux ont un IDH qui baisse, par contre il gagne comme même parfois de l'argent car les migrants de ce pays d'accueil qui s'ont partie en Europe et gagne un assez bon salaire en envoyant à leur famille ce qui permet au pays de départ de s'enrichir.

Les métiers dont ont le plus besoin avec l'augmentation
de la population sont des métiers mal payés, pénibles etc...

population qui augmente grandement

est accessible. conséquence sur le pays d'accueil.

les transferts des
migrants rapportés de
P1 au pays

IDH élevée

l'Europe un grand foyer de
migration, internes et externes

population qui ^{baisse} ~~augmente~~ grandement

conséquences sur le pays de départ.

élévée mais

Didactique du texte et problématisation en Histoire – Géographie – EMC

Mots clés : Problématisation – Quatrième - Tableau transitoire – Tâche complexe – Texte

Résumé : Comment inviter les élèves à se questionner et à problématiser sur le texte en sortant du simple prélèvement d'information ? Peut-on exploiter autrement le texte pour développer l'esprit critique et réflexif des élèves afin qu'ils deviennent compétents ? Ces questions sont au cœur des préoccupations des enseignants qui entendent former les citoyens de demain. Sortir du modèle questions – réponses afin que les élèves analysent et questionnent pleinement le texte, tel est l'objectif de ce présent mémoire. Prenant appui sur deux classes de Quatrième, cette étude a pour ambition d'analyser le lien qui existe entre le texte et la problématisation dans le milieu scolaire, et surtout, de proposer une approche différente de l'exploitation de texte où les élèves deviennent les acteurs du questionnement de la ressource.

Abstract : How to invite pupils to question themselves and to problematize the text by getting out the simple information sample ? Can we use the text differently to develop pupils critical and reflective mind so that they become competent ? These questions are in the middle of the teachers preoccupations who intend to train the citizens of tomorrow. To exit the question - answer model so that pupils analyze and fully question the text, this is the objective of this essay. Leaned on two classes of Fourth, this study wants to analyze the link between text and problematization in the school environment, and especially, to suggest a different approach to the text exploitation where pupils become the actors of the questioning of the resource.