Master MEEF

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

Mention second degré

Acquérir la compétence du récit historique en 4e par la tâche complexe

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

soutenu par

Juliette Née

le 14 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Valérie Bodineau, directrice de mémoire

Arnaud Mongella, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 3

Introduction p. 4

1. Le récit, un exercice universitaire applicable au collège p. 6

1.1 Un exercice d'écriture propre à l'historien : le récit p. 6

1.2. Le récit historique au collège p. 10

1.3 Acquérir la compétence du récit historique par la tâche complexe p. 13

2. La mise en œuvre : les étapes de l'apprentissage du récit historique avec les classes de 4e p. 18

2.1. Présentation des deux classes de 4e p. 18

2.2. Des situations didactiques pour travailler le récit historique p. 19

2.3 Présentation des données collectées p. 22

2.4 Présentation des outils d'analyse p. 23

3. Analyse : la compétence du récit est-elle acquise par tous ? p. 26

3.1. La maitrise de la compétence du récit historique p. 26

3.2. La maitrise du récit par chaque élève p. 28

3.3 Des savoirs et des savoir-faire ancrés sur le long terme ? p. 32

Conclusion p. 39

Bibliographie p. 41

Annexes p. 42

4ème de couverture p. 55

Introduction

En septembre 2017, je commence à enseigner en tant que professeure-stagiaire au collège Jean Moulin de Marolles-les-Braults. Je découvre alors mes élèves : les élèves de mes deux classes de 4e sont plutôt volontaires et curieux. Ils sont actifs à l'oral et se mettent facilement au travail. Les activités sont généralement progressives dans la démarche intellectuelle, c'est-à-dire des tâches simples doivent être effectuées avant une question plus complexe qui demande un travail d'écriture. Je suis alors surprise par la difficulté que représente l'écriture pour les élèves. Il est difficile pour eux de produire un texte organisé de quelques lignes qui soit compréhensible pour le lecteur. C'est vrai pour beaucoup d'élèves et je suis assez surprise par le contraste avec leur pertinence à l'oral. Je remarque aussi que si l'écriture leur pose problème, c'est aussi parce que c'est une tâche qui demande la mobilisation de compétences et de savoirs qu'ils ont du mal à identifier. Ce sont donc ces deux constats qui me mènent vers mon sujet de recherche :

- Les élèves ont du mal à effectuer des tâches complexes. Ils parviennent bien à répondre à des questions simples et guidées. Dès lors qu'ils doivent mobiliser un nombre d'informations important et une compétence, cela devient difficile pour la plupart d'entre eux. Les élèves sont désœuvrés face à la déstabilisation cognitive que représente une tâche complexe. Or pour que les élèves soient compétents, ils doivent être capables de mobiliser leurs savoir-faire dans des situations inédites. « L'idée essentielle qui est au cœur de la notion de compétence, est qu'un individu compétent est celui qui, non seulement sait accomplir des opérations auxquelles on l'a entraîné, mais est capable de les mobiliser à bon escient dans des situations relativement nouvelles. »[1]

- Les élèves ont des difficultés pour écrire. Ils s'expriment correctement à l'oral, pourtant leur expression écrite est désorganisée, manque de structure et est peu développée.

[1] Carette, V. (2008)

Ainsi, il m'a paru intéressant de questionner ces deux problèmes dans un exercice historique : le récit « en tant qu'il développe les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation. »[2]

Pourquoi les élèves, et surtout les plus faibles, sont-ils déstabilisés face aux exercices d'écriture longs ? Est-ce qu'ils connaissent les méthodes de travail ? Est-ce qu'ils manquent de réflexes pour élaborer un processus qui leur permette de produire un texte de qualité ? Est-ce que décomposer une tâche comme cela se fait souvent fait perdre de son sens à l'exercice plutôt que de le rendre plus abordable ?

Notre problématique sera donc la suivante : Comment la tâche complexe permet l'intégration des ressources par les élèves pour les mener à l'acquisition de la compétence du récit historique, quels que soient leurs niveaux ?

Nous partirons donc de l'hypothèse suivante : la tâche complexe que constitue la production d'un récit historique fait sens pour tous les élèves et leur permet d'intégrer les ressources nécessaires à la construction d'un récit, ils deviennent alors autonomes face à cet exercice d'écriture, quels que soient leurs niveaux.

Nous verrons au cours de ce mémoire que le récit est un exercice canonique pour les historiens mais aussi un exercice pertinent au collège qu'il est intéressant d'aborder par la tâche complexe. Les expériences menées avec deux classes de 4^{e} au sein du collège Jean Moulin nous permettront de récolter différentes données qui seront analysées, il apparaitra alors que les élèves deviennent peu à peu compétents pour produire des récits historiques.

[2] Cariou, D. (2006)

1. Le récit, un exercice universitaire applicable au collège

1.1 Un exercice d'écriture propre à l'historien : le récit

1.1.1 L'histoire comme récit

Le récit relève du raisonnement naturel. Chaque individu fait régulièrement un récit des évènements, c'est une démarche naturelle pour transmettre des informations à un autre individu. On peut raconter sa journée ou raconter un évènement de son histoire personnelle.

Le raisonnement historique relève du raisonnement naturel et de la pensée sociale contrairement à la pensée logico-formelle qui caractérise le raisonnement scientifique. En effet, l'histoire appelle à un raisonnement par analogie. On comprend l'histoire par notre vécu. L'explication historique est celle que chacun pratique au quotidien. A ce raisonnement naturel il faut ajouter une méthode critique qui permet d'apporter une objectivité à ce qui est raconté et expliqué et qui permet de prétendre que l'histoire tend vers la recherche de la vérité.

Pour Paul Veyne, « l'histoire est un roman »[3], seulement elle est un roman vrai. C'est ce qui différencie l'histoire de la fiction. Quand un roman raconte, l'histoire raconte également mais elle tend vers la vérité. L'histoire se distingue du roman de fiction par son but : raconter les faits comme ils se sont passés, mais également par la méthode : l'historien renvoie à des références à des sources, il avance des preuves.

En effet l'histoire écrite présente des similarités avec le récit de fiction, et c'est aussi pour cela qu'elle intéresse le grand nombre, on peut lire des écrits d'histoire sans pré-requis. L'histoire est similaire au roman dans le sens où elle raconte un enchainement d'évènements. L'historien comme le romancier ont tous deux pour souci de bien écrire. Même Seignobos qui prônait pourtant l'éloignement de l'histoire littéraire écrivait « l'historien doit toujours bien écrire,

[3] Veyne, P. (1970)

sans jamais s'endimancher »[4]. Car l'histoire écrite à une visée explicative et veut être comprise, il est important pour l'historien de bien écrire.

Ainsi si l'histoire est similaire à la fiction dans son écriture, elle présente la différence majeure de tendre vers la vérité et il existe plusieurs façons d'écrire l'histoire.

Antoine Prost[5] en distingue trois : le commentaire, le tableau et le récit. Un commentaire est un écrit qui commente un fait historique à partir d'interprétation d'autres historiens. C'est une forme un peu plus rare que les deux autres. Le tableau mérite qu'on s'y attarde puisque nous verrons plus loin qu'il y a des tableaux au sein des récits. Le tableau dresse un état des faits à un moment donné. Cette description est faite sous plusieurs aspects : sociaux, économiques, culturels, politiques… *La Méditerranée* de Fernand Braudel peut en être un exemple. Le tableau répond à la question « comment était-ce ? ».

Le récit consiste à raconter les faits dans un ordre chronologique et répond plutôt à la question « comment en est-on arrivés à cela ? ». Le récit commence par un point, finit par un autre point et explique comment on est passé du premier point au second. Les faits qui ont conduit du premier point au second sont racontés dans un ordre chronologique et sont expliqués. Le récit est structuré autour de l'étude d'un changement. Il consiste en une étude des causes et des intentions, et des effets des agissements des hommes. Il met en avant un cadre et des acteurs.

Le récit n'est pas strictement linéaire, il est possible de faire le récit d'évènements en un lieu géographique puis en un autre lieu, ces évènements menant à un état de fait commun. Cette stratégie peut être adoptée dans un souci de compréhension par le lecteur.

Un des principaux traits du récit est le temps. Les faits sont racontés dans l'ordre dans lequel ils se sont déroulés soit dans l'ordre chronologique. Cependant, il n'y a pas de norme concernant la durée sur laquelle un récit se concentre. Un récit peut couvrir des siècles ou seulement une journée. De plus un

[4] Langlois, C.-V. et Seignobos, C. (1897)
[5] Prost, A. (1996)

récit peut s'attarder sur un évènement et l'expliquer longuement mais il peut passer sur de nombreuses années sans s'y arrêter. En effet, le récit s'intéresse particulièrement à ce qui ne se déroule pas comme prévu.

Ces considérations nous amène à nous questionner sur l'écriture du récit et les choix qui sont faits dans cette écriture.

1.1.2 Ecrire le récit historique

Nous avons vu que le raisonnement historique, et le récit plus encore, relèvent du raisonnement naturel. Or lorsque l'on raconte, on fait des choix. On omet des éléments qui nous semblent peu significatifs et on insiste sur d'autres.

Paul Veyne et Heyden White[6] avancent le concept de mise en intrigue du récit. Par mise en intrigue on entend la construction du sujet. Car si le récit renvoie à un raisonnement naturel, il est fait de choix. La mise en intrigue guide toute la structure du récit. Elle consiste à faire des choix de bornes chronologique ; un récit sera différent selon qu'il traite un fait sur une année ou sur plusieurs siècles. La mise en intrigue induit aussi de faire un choix de focale ; les évènements seront traités différemment selon qu'on s'intéresse au social, au politique ou au démographique. Cela consiste également à mettre en avant certains acteurs et décors. Finalement, un récit est toujours interprétatif selon l'intrigue qu'on lui attribue. Le choix de l'intrigue constitue les faits, puisque les faits ne sont jamais comme tels, ils dépendent du regard de l'historien.

C'est le choix de cette intrigue qui va déterminer le rythme du récit. En effet le récit raconte et explique. C'est d'ailleurs impossible de faire l'un sans l'autre, lorsque l'on raconte, on explique. Pour Paul Veyne[7], « l'histoire raconte, et c'est en racontant qu'elle explique ». C'est dans ces explications que peuvent apparaitre des tableaux. Nous avons séparé les trois types d'écrits plus haut mais ils peuvent s'imbriquer. Un élément important selon l'intrigue que l'on a choisie peut nécessiter des dresser un tableau et de répondre à cette question du « comment était-ce ? ».

[6] In Prost, A. (1996)
[7] Veyne, P. (1970)

L'intrigue doit mener à une question de type « comment en est-on de cet état de fait à un autre état de fait ? » et c'est à cela que le récit va tenter de répondre. Ce doit être une question complexe qui soulève des questions secondaires et qui structure l'analyse qui aura lieu dans le récit, autrement dit détermine le plan du récit. Car même si l'on a vu que le plan était chronologique, le récit va cibler et apporter des explications sur certains points.

A ce stade de la réflexion, nous avons établi que l'écriture du récit est l'objet de choix. Mais il ne faudrait pas se méprendre et croire que l'historien cherche à transmettre une vision partielle ou partisane des évènements. Si la personnalité et les convictions de l'historien entrent en compte dans la mise en intrigue, il y a des normes et des méthodes propres à sa discipline qui la distingue du roman ou du texte partisan. Rappelons d'abord que l'objectif du récit est de tendre autant que possible vers le véritable déroulement des faits grâce aux sources. De plus, l'historien tend vers l'objectivité dans ses écrits. Le « je » est proscrit au sein du récit, ainsi que tout jugement de valeur. Contrairement au roman, on ne trouvera pas de « malheureusement » ou de jugement moral sur un acteur. Surtout, un historien s'appuie sur des preuves et des références pour valider son récit. Il cite les travaux d'autres historiens et il s'appuie sur des documents sources pour s'approcher au plus des évènements comme ils ont été vécus.

1.1.3 « Un retour au récit » ?

En 1980, Lawrence Stone[8] publie l'article *Retour au récit ou réflexions sur une nouvelle vieille histoire*. Cela laisse penser qu'il y a eu un effacement du récit. En effet, l'école méthodique puis les Annales ont renouvelé l'histoire et ont rompu avec un récit littéraire de l'histoire. C'est cette histoire évènementielle et centrée sur les grands personnages qui est mise de côté. Les historiens des Annales ont étudié une histoire socio-économique et se sont pour beaucoup basés sur une histoire quantitative. Pour Lawrence Stone, les historiens nouveaux reviennent au récit en constatant que ces méthodes échouent à déterminer des lois.

[8] In Prost, A. (1996)

Pour Antoine Prost[9], les historiens n'ont jamais délaissé le récit. C'est simplement l'histoire évènementielle qui s'est trouvée délaissée, et le récit comme nous l'avons défini a continué d'exister. Eric Hobsbawm répond à Lawrence Stone dans un article[10]. Il admet que les histoires politique et religieuse ont déclinées après la Seconde guerre mondiale au profit d'une histoire socio-économique. Cependant cette histoire a inclus les thèmes qui existaient avant, soit les idées, les hommes, le politique, les mythes… Pour lui, l'histoire n'a jamais été une science dans le sens où elle cherche des lois et des déterminismes mais elle a continué à chercher des cohérences et des réponses à de grandes questions. Pour Antoine Prost, l'important n'est pas le sujet du récit, c'est ce que l'on cherche à démontrer. Ainsi tout sujet peut être objet d'un récit. Il prend l'exemple de l'ouvrage d'Alain Corbin, *Le désir de rivage* qui fait le récit du changement de la vision du littoral, c'est donc une histoire des mentalités, alors que Georges Duby, dans *Le Dimanche de Bouvines*, prend cet évènement pour dresser un tableau alors que c'est un évènement dont on aurait pu faire le récit.

C'est donc le récit comme cette exposition et explication d'un changement qui nous intéresse et que nous allons tenter d'exploiter au collège.

1.2 Le récit historique au collège

Si le récit est un exercice canonique pour les historiens, on peut s'interroger sur l'utilité de son application au collège où l'on forme de futurs citoyens et non de futurs historiens. Pour autant, il est envisageable d'initier les élèves aux démarches de l'historien.

1.2.1 Le récit, démarche d'apprenti historien ?

Les démarches de l'historien sont intéressantes pour le collégien en ce qu'elles exigent de la rigueur, un esprit d'analyse, de la curiosité et une maitrise langagière. Nombre d'étudiants arrivant en première année d'université en histoire se rendent compte à quel point l'enseignement de l'histoire universitaire est différent de l'enseignement de l'histoire scolaire. Et nombre d'étudiants trouvent plus intéressante l'histoire universitaire que l'histoire scolaire. Or une démarche

[9] Prost, A. (1996)
[10] Hobsbawm, E. (1983)

d'investigation est progressivement mise en avant, et ce davantage encore depuis l'introduction des compétences dans les programmes. On s'éloigne de la démarche transmissive pour aller vers une construction des savoirs et des savoir-faire par l'élève. Alexandre Berthon-Dumurgier[11] le souligne, l'écart entre l'histoire universitaire et l'histoire enseignée doit se faire surtout au niveau des connaissances, mais la démarche et les compétences peuvent demeurer les mêmes.

Il est apparu clair à Alexandre Berthon-Dumurgier que pour mettre tous ses élèves au travail, il fallait « expliciter les démarches en classe en s'appuyant sur la méthode de recherche et de découverte des historiens » afin de rendre les élèves autonomes.

Finalement, l'objectif n'est toujours pas de former de futurs historiens dans le sens où les exigences ne peuvent pas être les mêmes en termes de connaissances, mais il est intéressant de leur inculquer les compétences de l'historien : rigueur des sources, exploitation des documents, exigence d'un récit structuré, organisé, exempt de jugement et de partialité.

1.2.2 Le récit pour apprendre l'histoire

L'enseignement de la compétence « raconter » est apparu récemment et cela a pu effrayer au début. Les professeurs ont pu imaginer un retour au récit par le professeur, donc un retour au cours magistral. Cela a pu être vu comme un retour en arrière puisque l'on prônait la construction des savoirs par l'élève en opposition avec la démarche transmissive. Ainsi l'introduction de la capacité « raconter » a été rejetée par 74% des professeurs d'après le SNES[12]. Pourtant, ce n'est pas d'un retour en arrière dont il s'agit puisque l'on parle bien d'une compétence à intégrer pour les élèves.

Le récit est une compétence intéressante à développer en ce qu'elle permet d'intégrer « les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation »[13]. En effet le récit nécessite de partir de documents afin de connaitre l'histoire – compréhension – puis de raconter. Comme nous l'avons

[11] Berthon-Dumurgier, A. (2015)
[12] In Berthon-Dumurgier, A. (2015)
[13] Cariou, D. (2006)

évoqué plus haut, raconter c'est expliquer. De plus, le récit permet la conceptualisation. Cette dernière notion est complexe en histoire puisqu'il est délicat de réunir des faits et des évènements distincts en un concept. Pour autant, il existe bien des concepts en histoire, l'Allemagne nazie et l'URSS répondent bien à la définition de régime totalitaire même s'il existe des différences notoires. C'est là encore un élément intéressant et complexe de reconnaitre l'appartenance d'éléments à un concept tout en prenant en compte et en étudiant les différences qu'il existe entre ces derniers.

Nous avons vu que l'histoire relève d'un raisonnement naturel mais il nous faut être plus précis, d'après Didier Cariou[14], le récit relève d'un mode de pensée mixte. C'est d'abord un mode de raisonnement naturel pour les raisons que nous avons exposées mais cela nécessite également une pensée scientifique puisque le raisonnement est soumis à une méthode critique normée par la communauté historienne.

1.2.3 Le récit comme situation didactique

Le récit comme situation didactique ne peut pas partir de la même situation que pour un historien. En effet pour créer une situation didactique, le professeur fait des choix qu'il ne laisse pas à l'élève. Tout d'abord le professeur se doit de respecter le programme et au sein de ce programme il choisit le sujet qui fera l'objet du récit. Ainsi lorsque l'historien choisit son sujet de travail, sa personnalité et son vécu entre en compte, ici l'élève se voit imposer un sujet. Le travail de lecture d'ouvrages et de recherche de sources ne sera pas non plus fait pas l'élève. Le professeur présélectionne un ensemble documentaire sur lequel l'élève va travailler. Ces choix vont immanquablement guider et orienter le travail de l'élève et contrairement à l'historien, ce n'est pas l'élève qui fait ces choix. Cependant c'est assez inévitable, de plus, comme nous l'avons exposé plus haut, ce n'est pas le métier d'historien que l'on cherche à transmettre mais une démarche intellectuelle.

Ainsi le professeur s'accapare la mise en intrigue du récit : il choisit le sujet et l'angle de vue, il délimite les bornes chronologiques et géographiques, il

[14] Cariou, D. (2006)

sélectionne les documents et il pose généralement la question à laquelle le récit va répondre. C'est donc le professeur qui effectue le travail préalable de l'historien tout en respectant les programmes.

Le travail des élèves est alors d'appliquer le modèle du schéma narratif pour répondre, ils doivent comprendre les documents et prélever les informations qui leur sont utiles, ils doivent expliquer les éléments pour lesquels c'est nécessaire. Les élèves doivent structurer leur écrit et hiérarchiser les informations, ils doivent donc utiliser cette pensée que l'on a qualifiée de mixte.

Le récit exige aussi la maitrise de capacités langagières. Qu'il soit oral ou écrit, le récit doit être composé de phrases structurées, la concordance des temps doit être respectée. C'est une compétence que l'on aurait tendance à attribuer au français, cependant le professeur d'histoire géographie ne peut pas s'en décharger totalement, nous avons d'ailleurs vu plus haut que bien écrire fait partie du travail de l'historien.

Par ailleurs, le récit permet aux collégiens de collégiens de prendre des habitudes en termes de méthode de travail et de fixer les savoirs. Cariou s'inscrit dans le cadre théorique de Vigostky (1934)[15] qui affirme que « l'ajustement progressif entre la pensée et le langage favorise la fixation des savoirs ». Donc si l'élève est l'auteur du récit, il fixe la méthode et les savoirs puisqu'il est sans cesse forcer de réfléchir à des mots à mettre sur sa pensée.

1.3 Acquérir la compétence du récit par la tâche complexe

Il s'agit donc de rendre les élèves capables de construire un récit historique en partant de documents. Pour y parvenir, il m'a paru intéressant de passer par la tâche complexe comme c'est exposé en introduction.

1.3.1 La tâche complexe, une tâche compliquée ?

Pour beaucoup d'élèves français, la tâche complexe est une tâche compliquée. Ils parviennent bien à répondre à des questions simples et guidées. Dès lors qu'ils doivent mobiliser un nombre d'informations important et une

[15] In Cariou, D. (2006)

compétence, cela devient trop difficile pour la plupart d'entre eux[16]. Les élèves sont désœuvrés face à la déstabilisation cognitive que représente une tâche complexe. Or pour que les élèves soient compétents, ils doivent être capables de mobiliser leurs savoir-faire dans des situations inédites. « L'idée essentielle qui est au cœur de la notion de compétence, est qu'un individu compétent est celui qui, non seulement sait accomplir des opérations auxquelles on l'a entraîné, mais est capable de les mobiliser à bon escient dans des situations relativement nouvelles. » [17]

Cariou[18] parle d'un malentendu dans le contrat didactique : quand le professeur souhaiterait que les élèves montrent qu'ils ont bien compris, les élèves veulent montrer qu'ils ont bien appris. Or l'élève doit comprendre et savoir-faire pour être compétent. C'est pourquoi la tâche complexe est intéressante.

On peut la définir comme une tâche inédite qui fasse sens pour l'élève et nécessite la mobilisation de compétences, de connaissances et de comportements. Ce n'est donc pas une tâche compliquée dans le sens où elle est difficile, mais elle apparait compliquée aux élèves, et notamment aux élèves français, car ils n'y sont pas habitués.[19]

Pourtant la tâche complexe a bien des avantages. Elle permet à l'élève de se confronter à un obstacle cognitif et donc de chercher en lui et dans son environnement (généralement des documents) des ressources qui lui permettront de surmonter cet obstacle. L'élève doit mettre en œuvre des méthodes et des connaissances vues en cours, pour autant, la tâche complexe lui laisse une certaine liberté dans la démarche. La tâche complexe permet aussi de donner du sens à l'activité. Elle est présentée sous la forme d'une situation motivante et contextualisée.

Aussi, la tâche complexe permet de repérer les élèves que Roegiers[20] dits en réussite abusive ou en échec abusif. En effet, les tâches simples peuvent engendrer ce genre de situation et mettre en réussite des élèves qui seraient en

[16] Carette, V. (2008)
[17] Carette, V. (2008)
[18] Cariou, D. (2006)
[19] Carettre, V. (2008)
[20] Roegiers, X. (2010)

posture première, scolaire mais ne sont pas compétents dans une situation inédite et mettre en échec des élèves qui n'auraient pas beaucoup appris mais qui finalement maitriseraient la compétence travaillée et en auraient compris le raisonnement.

1.3.2 La tâche complexe pour rendre tous les élèves compétents

Nous allons revenir sur la définition de tâche complexe que l'on peut également appelé « situation-problème ». D'après Roegiers[21], c'est un « ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente à priori ». L'élève se voit donc poser un problème dont la solution n'est pas évidente et pas forcément unique. Le cheminement pour parvenir à la résolution du problème n'est pas évident et pas non plus unique. Il y a une part de subjectif dans les cheminements possibles et dans les solutions possibles.

Une situation complexe se présente sous la forme d'un support finalisé issue de la mise en forme d'un support et de consignes de travail. Une situation complexe répond aux critères suivants :

- Elle a une fonction c'est-à-dire qu'elle répond à un besoin au cours des apprentissages. Ce peut être une fonction d'assimilation de ressources, d'intégration ou d'évaluation.

- Elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'il y a un cadre spatio-temporel, une compétence travaillée et une problématique. La situation est motivante.

- L'élève a une tâche à réaliser, l'issue et le processus ne sont pas évident à priori.

- Il y a une consigne. Cette consigne n'est pas sous forme de question, c'est une consigne complète, claire et concise. La consigne indique à l'élève ce qu'il doit faire, les outils dont il dispose et le cadre.

[21] Roegiers, X. (2011)

La tâche complexe est conçue suite à une intention didactique du professeur, la tâche complexe répond à un besoin qui émerge dans une suite d'apprentissage. Le professeur crée donc une situation didactique ou une situation-cible à partir de son intention. Roegiers[22] différencie les deux :

- Une situation didactique est un ensemble contextualisé que le professeur donne à sa classe dans le cadre de nouveaux apprentissages.

- Les situations cibles sont les situations visées, c'est-à-dire qu'elles appellent l'élève à mobiliser des connaissances et des compétences rencontrées auparavant. C'est une situation de réinvestissement ou d'intégration des apprentissages. Cette situation peut avoir une fonction d'évaluation. La situation cible permet de mobiliser les trois fonctions de l'évaluation : orientation, régulation, certification.

Roegiers[23] prend le parti d'affirmer que travailler par tâches complexes fait progresser tous les élèves et surtout les plus faibles. Les élèves performants intègrent les apprentissages et mettent du sens quoiqu'il arrive. Pour les élèves faibles, il est d'usage de découper le travail en plusieurs étapes afin de simplifier la tâche. Or, l'élève a besoin de se confronter parfois à la complexité. Cela ne signifie pas qu'il faut arrêter de travailler étapes par étapes avec les élèves en difficultés. Seulement ce type d'élève a aussi besoin de se confronter à la complexité pour intégrer les apprentissages. Cela peut également lui permettre de comprendre le sens et l'utilité qu'il y a derrière les apprentissages qu'on lui inculque.

1.3.3 Approche du récit par la tâche complexe

Le récit est souvent découpé en histoire. On fait passer l'élève par une étape obligatoire de classification avec des catégories telles que « dates », « évènement », « acteurs », « lieux », « causes », « conséquences ». Il n'est pas ici question de dire que cette méthode n'est pas efficace, seulement elle ne l'est pas pour tous. On constate que certains élèves se contentent de lier les éléments

[22] Roegiers, X. (2011)
[23] Roegiers, X. (2010)

qu'ils ont sélectionnés dans des phrases qui ne font pas sens pour eux. Finalement la classification imposée les enferme et vide de sens l'exercice.

La tâche complexe peut alors être une solution pour aborder le récit. En effet cet exercice d'écriture ne s'aborde pas de la même façon selon les personnes et la tâche complexe laisse une certaine liberté dans la façon d'élaborer le récit. Surtout elle est utile car elle oblige l'élève à mettre du sens dans son travail. L'élève ne peut plus remplir des cases et faire des phrases qui lient les éléments prélevés dans les documents. L'élève est forcé de mener une réflexion qui réponde à la question « comment est-on passé de cet état de fait à cet autre état de fait ? ». Cela demande donc une analyse de la consigne (parle-t-on de politique ? d'économie ?), une connaissance du contexte et un prélèvement d'informations dans les documents en fonction de l'analyse qui a été faite de la consigne. L'élève doit fabriquer son récit à partir d'une seule consigne, il est donc forcément plus impliqué dans le processus d'investissement d'apprentissages dans la tâche. L'élève doit penser à une structure et à une façon de verbaliser sa pensée. C'est un travail d'écriture très complet. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, ces va-et-vient permanents entre la pensée et la verbalisation participent à la fixation des savoirs et des apprentissages.

La tâche complexe, ou situation-cible, succède à des situations didactiques pendant lesquelles l'élève s'est entrainé à faire des récits. Lors de la situation-cible, l'élève est amené à mobiliser les ressources qu'il a intégrées au cours des situations didactiques précédentes. Il doit les mobiliser et les adapter à la nouvelle consigne. L'élève est donc amené à réinvestir des acquis mais il les renforce également puisqu'il les met en application.

2. La mise en œuvre : les étapes de l'apprentissage du récit historique avec les classes de 4e

Ce travail de recherche s'appuie sur des pratiques de classe. Au cours de l'année 2017-2018, les deux classes de 4e du collège Jean Moulin ont réalisé des récits historiques et se sont progressivement approprié la méthode.

Cette partie sera consacrée à la présentation des travaux menés autour du récit en classe et à la présentation des outils d'analyse des données récoltées.

2.1 Présentation des deux classes de 4e

Les classes de 4e A et 4e B sont les deux seules classes de 4e du collège Jean Moulin. Les élèves se connaissent depuis très longtemps et l'atmosphère est plutôt bonne et plutôt propice au travail. Si les élèves sont volontaires, nombre d'entre eux présentent pour autant des difficultés, et notamment à l'écrit. Le collège de Marolles-les-Braults est un collège rural et l'ouverture culturelle est assez faible, il y a peu d'élèves lecteurs.

Les élèves ont tous eu le même enseignant en 6e et en 5^{e}. Ils ont donc une pratique commune de l'histoire et de la géographie depuis qu'ils sont arrivés au collège.

La classe de 4e A est une classe de 26 élèves avec 14 filles et 12 garçons. C'est un groupe dynamique. Les élèves sont curieux et participent beaucoup à l'oral. Les élèves se montrent volontaires quels que soient leurs niveaux. Les interactions sont généralement riches.

La classe de 4e B est différente. Il y a 27 élèves dont 15 filles et 12 garçons. C'est une classe volontaire pour travailler également mais le niveau est plus hétérogène, certains élèves parviennent aisément à la maitrise des savoirs et des savoir-faire quand d'autres ont énormément de difficultés.

2.2 Des situations didactiques pour travailler le récit historique

Les élèves ont réalisé quatre récits historiques dans l'année sur trois chapitres différents. J'ai d'abord présenté la méthode aux élèves puis ils ont produit les récits dans le cadre de situations didactiques puis d'une situation cible. Le tableau ci-dessous présente la démarche mise en place pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences du récit tout au long de l'année.

Chapitre	Dispositif	Démarche
Bourgeoisies marchandes, négoces internationaux et traite négrière au XVIIIème	Situation didactique en groupe	Les élèves sont par groupes de quatre, chaque groupe a un corpus de documents différents. Le groupe doit répondre à des questions préparatoires puis produire un récit et le lire à la classe.
La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe.	Situation didactique en individuelle	A partir d'un corpus de documents, les élèves doivent produire un récit de l'année 1789.
La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe.	Situation cible en individuel	A partir d'un corpus de documents, les élèves doivent produire un récit des années 1791-1793.
L'Europe et la Révolution industrielle	Situation didactique en individuel	A partir d'un corpus de documents, les élèves doivent produire un récit de l'année 1848.

- *Une situation de travail sur le récit en groupe*

La première situation didactique s'est faite en groupe. Pour le chapitre « Bourgeoisies marchandes, négoces internationaux et traite négrière au XVIIIème », j'ai formé des groupes de quatre élèves dans chaque classe. Chacun des corpus de documents permettaient d'apporter un élément de réponse à la problématique « Comment les Européens se sont-ils enrichis au XVII et au XVIIIe siècle ? ». Chaque groupe constitue une sous-partie du cours. Voici comment s'est déroulé le chapitre :

- Le chapitre a commencé par une introduction à partir d'un questionnement sur la présence de cacao sur un tableau du XVIIIe siècle et une mise au point sur le contexte. Les élèves ont reçu une fiche méthode sur le récit. Nous l'avons lue ensemble avec la classe. Cette fiche présente les attendus d'un récit historique réussi, la méthode pour y parvenir et un tableau qui peut être utilisé comme brouillon[24]. Les élèves ont ensuite reçu un corpus documentaire par groupe. Le reste de la première séance est donc consacrée à la lecture du corpus et au prélèvement d'informations pour répondre au questionnaire.

- La deuxième séance est consacrée à la fin de ce questionnaire. Les élèves m'appellent pour faire le point sur leurs réponses avant de passer au récit.

- La troisième et la quatrième séance sont consacrées à la restitution. Les groupes passent devant la classe, lisent leurs récits et répondent aux éventuelles questions. Nous construisons un schéma[25] au fur et à mesure des passages.

- *Une situation didactique en groupe*

Lors du chapitre sur les Lumières. Les élèves sont confrontés à une situation didactique qui porte sur la compétence « raisonner » et non pas sur le récit. Les élèves doivent analyser le texte d'un penseur des Lumières et en faire ressortir l'idée principale. Ensuite, à partir du travail de chacun les élèves doivent rédiger un compte-rendu sur les idées des Lumières en Europe adressé à Catherine II de Russie.

[24] Annexe 1
[25] Annexe 2

Ici, ce n'est pas le récit qui est travaillé mais la tâche complexe. Les élèves sont face à un document et sont dans une situation motivante où ils doivent raisonner à partir d'un document sans questions intermédiaires.

- *Une situation didactique individuelle*

Ce deuxième récit se fait individuellement. Les élèves reprennent le tableau méthode du récit. Ils ont un corpus de documents sur 1789 et ils doivent raconter les évènements qui bouleversent la sphère politique et la société cette année-là. Sans obliger les élèves à passer par un brouillon, je les y incite fortement. Le travail de prélèvement d'informations dure une heure. Puis l'heure d'après je reprends avec eux les documents et organise un brouillon sous forme de tableau d'après ce qu'ont trouvé les élèves[26]. Puis le reste de l'heure est consacré à l'écriture des récits.

A l'heure suivante, je projette les récits de deux élèves. Ensemble nous les retravaillons pour les améliorer en nous appuyant sur la fiche méthode du récit. Les élèves ont alors un temps pour retravailler leurs propres récits. Je ramasse les cahiers par la suite et j'y écris des conseils et des appréciations sur les récits.

- *Une situation-cible pour investir les acquis*

Les élèves sont réellement mis en situation complexe et ils doivent produire un récit. Ils sont chargés de raconter à Catherine II de Russie les évènements qui ont mené au changement de régime politique en France entre 1791 et 1793. Ils ont pour cela un corpus documentaire et les connaissances qu'ils ont acquises durant le chapitre. Cette tâche complexe fait l'objet d'une évaluation qui s'appuie sur une grille[27] inspirée de celles présentées par Xavier Roegiers[28]. La grille est construite en quatre colonnes, chacune notée sur 5 : Interprétation correcte de la situation, Utilisation correcte des outils de la discipline, Autonomie (l'élève a la possibilité de demander une fiche d'aide de méthode contenant le même tableau utilisé pour le récit sur 1789 et une fiche d'aide de connaissances qui donne les définitions à connaitre). Chaque colonne est notée sur 5 points. Les colonnes comportent des indicateurs mais il n'y a pas de points attribués à chaque

[26] Annexe 3
[27] Annexe 4
[28] Roegiers, X. (2011)

indicateur, c'est la colonne en totalité qui est notée. Cela permet d'évaluer la production finale de l'élève mais également la stratégie qu'il a élaborée. Ainsi, il est plus facile de voir ce qui pose problème à la base et de conseiller l'élève pour qu'il progresse.

C'est donc une grille qui vise à évaluer le travail comme un ensemble et qui ne prend pas seulement en compte le travail final mais aussi l'autonomie de l'élève, ses stratégies et les ressources mobilisées comme le préconise Roegiers.

- *Un autre récit au cours de l'année*

Afin de vérifier si le récit est acquis ou non quelques mois après ces situations didactiques et complexes, les élèves sont chargés de construire un autre récit dans le cadre d'une situation didactique. Les élèves peuvent prendre leur fiche méthode. Ils sont chargés de raconter le printemps des peuples en 1848 à Jean-Baptiste Dumay, un député du Creusot trop jeune pour se souvenir des évènements. Je ramasse et commente leurs récits qui sont évalués mais non notés.

2.3 Présentation des données collectées et de leur utilisation

J'ai utilisé différentes données qui seront analysées plus tard.

Les premières données sont les travaux d'élèves. L'échantillon d'analyse provient de six élèves. Sont analysés tous leurs travaux sur le récit et la tâche complexe en histoire présentée plus haut. Cela permet ainsi de rendre compte de la progression de ces élèves sur l'année. Les profils de ces élèves sont différents afin de permettre une analyse comparative.

Les deuxièmes données collectées sont les résultats des évaluations par compétences. Cela nous permettra de constater ou non une progression dans l'acquisition de la méthode du récit au cours de l'année. Deux récits ont fait l'objet d'évaluation par compétences.

La troisième donnée est la retranscription d'un entretien avec un groupe de six élèves aux profils variés. Cet entretien porte sur le ressenti des élèves face

aux activités présentées plus haut. L'objectif est d'évaluer le rapport que les élèves entretiennent avec le récit et la tâche complexe.

2.4 Présentation des outils d'analyse

Afin de valider ou non l'hypothèse de ce mémoire, plusieurs outils seront utilisés pour analyser les données collectées. Certains outils sont de type quantitatif quand d'autres sont qualitatifs.

- Les outils d'analyse des travaux d'élèves

Outil quantitatif 1 : tableau de l'évolution d'un élève au cours des récits effectués

	Respect de la forme du récit	Utilisation correcte des outils de la discipline	Cohérence de la production finale
Récit 1			
Récit 2			
Récit 3			
Récit 4			

➔ Ce tableau, utilisé pour chacun des récits effectués dans l'année, permettra de constater ou non une évolution de l'élève face au récit. Ce tableau reprend les catégories utilisées par Roegiers pour évaluer la tâche complexe. Cela permet d'évaluer le récit dans son ensemble plutôt que par critères trop précis.

Dans « respect de la forme », on évaluera le respect des critères du récit : chronologie, dates, acteurs, évènements, lieux.

Dans « utilisation correcte des outils de la discipline », on évaluera l'utilisation d'outils pour réaliser la tâche : définitions des termes, utilisation d'outils pour lire les documents et pour organiser son travail, l'absence de paraphrase.

Dans « cohérence de la production finale », on évaluera la présence des informations les plus importantes dans le récit, la présence d'explications, les liens causes-conséquences entre les évènements.

Les différents domaines seront évalués sous la forme suivante : - - / - / + / ++

Outil quantitatif 2 : comparaison des niveaux de maitrise dans la classe au premier et au deuxième récit évalué

Cet outil nous permettra de voir si la compétence du récit est maitrisée dans l'ensemble ou non, et surtout si cette compétence est maitrisée sur le long terme.

Outil quantitatif 3 : comparaison des résultats aux évaluations d'histoire des élèves de l'échantillon

La comparaison des résultats de ces 6 élèves aux différentes évaluations d'histoire nous permettra de voir si la tâche complexe fait une différence dans leurs apprentissages.

Outil qualitatif 1 : analyse d'un entretien réalisé avec un panel d'élèves

L'analyse de cet entretien nous permettra de passer du côté des élèves et de leur ressenti face au récit et face à la tâche complexe.

En effet, six élèves ont répondu à mes questions lors d'un entretien[29]. Avant d'analyser cet entretien, je vais dresser le profil des six élèves qui participent à cette discussion.

- Lisa et Natacha sont des élèves très à l'aise, à l'écrit comme à l'oral, elles sont relativement autonomes et n'ont pas de difficultés de compréhension

[29] L'entretien est disponible en intégralité en annexe 5

- Julia est une élève qui n’a pas de difficultés de compréhension. Elle est pertinente à l’oral. Cependant elle peut manquer de rigueur à l’écrit (par exemple en en répondant pas tout à fait à la consigne).
- Joachim est un élève très actif à l’oral, il n’a pas de difficultés de compréhension. Il fournit peu de travail personnel et il a des difficultés à l’écrit. Il manque de rigueur et passe parfois à côté de la consigne, il a également des problèmes d’expression écrite, de syntaxe, d’orthographe.
- Alicia est une élève absentéiste. Elle est en difficulté. Elle a quelques problèmes de compréhension. Elle est très active et très volontaire en classe lorsqu’elle est présente mais elle fournit très peu de travail personnel.
- Eléanor est une élève très discrète. Elle a des difficultés de compréhension. Elle est cependant persévérante.

3. L’analyse : la compétence du récit est-elle atteinte par tous ?

3.1 La maitrise de la compétence du récit historique

Dans cette partie, je vais comparer les résultats des élèves en tâche complexe et en évaluation plus classique. La tâche complexe évaluée et notée est celle présentée plus haut.

Je vais commencer par une analyse globale : au deuxième trimestre, la moyenne de la classe de 4A en histoire-géographie est de 12,91, la moyenne à ce devoir est 14, 17. En 4B la moyenne de classe du deuxième trimestre est de 13,32 et la moyenne à cette évaluation est 13,91. Dans ces deux cas, on constate que la moyenne du devoir est plus élevée qu’à l’habitude. On constate cependant une différence plus grande dans la classe de 4A. On peut imaginer que c’est lié au profil de la classe. Dans cette classe il y a plus d’élève qui ont des difficultés à donner du sens aux apprentissages et à comprendre ce qu’on attend d’eux lors des évaluations. Or la situation complexe met du sens dans leurs apprentissages. En 4B, la différence est plus faible. C’est une classe où il y a habituellement des notes très hautes et des notes très basses. Les élèves qui ont habituellement des notes très hautes ont eu également des notes très hautes tandis que les élèves un faibles ont un peu monté.

Par ailleurs, les notes montent très haut : il y a trois 20 en 4A, trois notes seulement en-dessous de 10, la note la plus basse est un 4. Il y a deux 20 en 4B, quatre notes en-dessous de 10 et la plus basse note est 8. Les résultats sont donc meilleurs qu’aux évaluations qui ne sont pas des tâches complexes.

Pour ce qui est de la maitrise de la compétence, voici comment se répartissent les élèves :

Tableau 1 : Maitrise de la compétence du récit à l'issue de la tâche complexe

	4A	4B
Maitrise très satisfaisante	7	7
Maitrise satisfaisante	9	7
Maitrise fragile	10	13
Maitrise insuffisante	1	0

On peut constater dans les deux classes que la majorité des élèves a au moins une maitrise satisfaisante de la compétence du récit. Les autres doivent consolider cette compétence et un seul élève sur les deux classes a une maitrise insuffisante. Que ce soit en termes de notes ou de validation de compétences, les résultats sont plutôt satisfaisants. On peut noter également que 14 élèves sont très compétents, cela reste relativement rare. Je pense que travailler le récit par tâche complexe n'a pas bridé les élèves et les a conduits à aller plus loin que les attentes lorsqu'ils le pouvaient.

On peut comparer avec la maitrise d'une compétence similaire en géographie qui serait la description dans le sens où elles font appel à une pensée logico-formelle. Par ailleurs, elles sont classées dans le même domaine de la maitrise du langage de la discipline. Cette comparaison est pertinente car, si le récit a fait l'objet d'un apprentissage par tâche complexe, la description a été travaillée de manière plus classique.

Ces deux compétences ont été travaillées quasiment autant l'une que l'autre. La description a été travaillée en 5^{e}, puis en septembre sur les villes dans la mondialisation et à nouveau en mars dans le chapitre sur le tourisme. La compétence a été travaillée de la manière suivante : au début plutôt une

description de ce qui est vue et petit à petit nous nous sommes dirigés vers une description explicative lors du chapitre sur le tourisme.

Tableau 2 : maitrise de la compétence de la description

	4A	4B
Maitrise très satisfaisante	3	4
Maitrise satisfaisante	1	6
Maitrise fragile	18	14
Maitrise insuffisante	2	1

On constate aisément que la compétence du récit est beaucoup mieux acquise. Ici, la majorité des élèves a une maitrise fragile de la compétence, trois élèves ne maitrisent pas du tout la compétence. Seulement 7 élèves ont une maitrise très satisfaisante. Cette répartition des élèves est assez semblable aux répartitions des évaluations qui ne sont pas des tâches complexes.

Il ressort de cette comparaison que la maitrise de la compétence du récit, en passant par la tâche complexe, semble acquise par un grand nombre d'élève.

3.2 La maitrise du récit par chaque élève

Si la compétence du récit semble acquise ou en cours d'acquisition sur les deux classes, il nous faut tout de même analyser ces résultats à une échelle plus fine. Le problème qui s'est posé au départ est en effet de permettre à tous d'acquérir cette compétence, quels que soient leurs niveaux.

La démarche d'apprentissage par situations didactiques puis situation cible permet d'éviter les situations d'échec abusif ou de réussite abusive. On peut prendre l'exemple d'Antonin. Il a fait un récit tout à fait complet. Au deuxième trimestre il a des notes en histoire-géographie qui oscillent entre 12,5 et 13,5. J'ai l'impression qu'il peine à comprendre les attentes et qu'il manque de rigueur, ce qui le pénalise. Les évaluations plus classiques sont plus fragmentées et il

semblerait qu'il perde le sens et les enjeux des tâches. Quant aux compétences (pour ce même trimestre : se repérer dans l'espace, raisonner et décrire), il en a une maitrise fragile. Avec la tâche complexe sur le récit, il se révèle, il maitrise parfaitement la compétence et obtient la note de 20. Il semble beaucoup mieux comprendre les enjeux et les attentes. Ici, il n'est pas entravé dans sa réflexion puisqu'il construit lui-même sa stratégie du début à la fin.

D'autres élèves sont dans la situation d'Antonin. J'identifie 12 cas d'échecs abusifs sur les deux classes de 4e. Par « échec abusif », je ne veux pas dire que les élèves sont en difficulté. Par contre, leurs notes et leur niveau de compétences ne reflètent pas leur niveau réel qui est au-dessus puisqu'ils prouvent par la tâche complexe qu'ils sont capables de réinvestir leurs acquis dans une situation inédite, ce qui revient à dire qu'ils sont compétents.

Il y a également des cas de réussites abusives. Là encore, il ne s'agit pas d'un élève en tête de classe qui serait finalement en échec. Il s'agit plutôt d'élèves qui ont des résultats corrects parce qu'ils apprennent mais qui ne sont finalement pas compétents. Nous pouvons nous pencher sur le cas de Jordan : ses notes du deuxième trimestre oscillent entre 7,5 et 9,5. C'est un niveau faible mais qui se rapproche de la moyenne. Les compétences sur les autres évaluations sont fragiles. Lors de la tâche complexe sur la Révolution, il obtient la note de 4 et la compétence n'est clairement pas maitrisée. Sur sa copie[30] on note qu'il n'a pas du tout compris les enjeux. Il mélange le travail qui avait été produit sur 1789 avec des éléments de son invention, il ne s'appuie pas du tout sur les documents. Il passe complétement à côté de la consigne. Le fond comme la forme ne sont pas respectés. Ce travail est inquiétant pour un élève de 4e. Pourtant, ses résultats habituels ne sont pas aussi inquiétants que ce que l'on peut voir ici.

Je note une autre élève qui serait dans un cas de réussite abusive. Elle non plus ne saisit pas vraiment les enjeux. Elle semble avoir des résultats corrects parce qu'elle apprend mais elle n'est finalement pas « compétente ».

[30] Annexe 6

Toutefois, on remarque que dans la majorité des cas, ce sont des élèves habituellement en échec, tout du moins à un niveau intérieur à leur niveau réel, qui se trouvent dans des situations de réussite lors de cette tâche complexe.

D'après nos discussions en entretien, les élèves en réussite semblent préférer la tâche complexe plutôt qu'une activité plus guidée. Elles affirment que cela les fait réfléchir davantage. En effet, le but d'une tâche complexe est de permettre aux élèves d'adopter une posture réflexive[31]. Une activité non fragmentée pousse les élèves à sortir d'une posture première, du « faire » pour aller vers une secondarisation et une activité intellectuelle haute. Or, cette posture est relativement habituelle pour les élèves les plus compétents. C'est certainement pourquoi la tâche complexe ne semble pas difficile à Lisa et à Natacha. Par contre, les autres élèves ont plus de mal à adopter cette posture réflexive. C'est pourquoi il semble difficile de faire une tâche inhabituelle avec une consigne unique. Cependant rendre tous les élèves compétents, c'est aussi tous les amenés vers la réalisation d'une tâche complexe puisque c'est le réinvestissement de leurs apprentissages.

Les élèves qui ont du mal à adopter une posture primaire et à « faire » sont dans cette situation amenés à adopter une posture réflexive et à adopter la stratégie qui leur convient le mieux pour réaliser leur récit. Certains élèves n'ont pas fait de brouillon, certains ont fait des frises, d'autres des tableaux ou encore des textes. L'élève est donc libre d'adopter la stratégie de travail qu'il souhaite et il n'est pas enfermé dans la stratégie qu'aurait élaborée le professeur à travers des questions intermédiaires. Il y a alors plus d'élèves en réussite puisque la tâche complexe permet une différenciation[32]. En effet, la différenciation consiste à varier les processus d'apprentissage mais à cibler un même objectif. Or ici, l'élève choisit lui-même sa stratégie pour parvenir à produire un récit.

[31] Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009)

[32] Cahiers pédagogiques, N° 503, Actualité de la pédagogie différenciée, février 2013. Disponible sur Cahiers-pedagogiques.com/L-essentiel-en-une-page

Lors de l'entretien, plusieurs difficultés, propres à chacun, sont ressorties :

- Le prélèvement des bonnes informations

Pour Natacha, c'est plutôt ce point qui pose problème. En effet, effectuer un récit historique nécessite d'abord de prélever les informations dans les documents. Il faut donc lire et observer les documents, les comprendre et prélever les informations. Cela peut être une première barrière. J'ai moi-même pu remarquer que c'était un problème : soit certains élèves ne comprennent pas les textes et les paraphrasent, soit ils n'exploitent pas certains documents, notamment les documents iconographiques.

C'est d'ailleurs une difficulté à laquelle j'ai trop peu pensé et qui s'est révélée insurmontable pour Jordan qui est cité plus haut. Celui-ci n'a donc pas pu produire un seul récit correct. Il aurait fallu que je pense à des outils pour l'aider à lire les documents. Eventuellement des textes raccourcis avec les éléments importants en gras et des mots clés à utiliser impérativement dans le récit. J'aurais également pu essayer de lui lire les textes à voix haute en y mettant le ton approprié.

- L'organisation du travail

Pour les élèves comme Alicia et Julia, c'est plutôt organiser ses idées qui est compliqué. J'avais anticipé cette difficulté et j'ai distribué un tableau à compléter en guise de brouillon. C'est utile pour certains comme Alicia, pour d'autres cela demeure compliqué comme pour Julia et Joachim. Il ressort aussi de cet entretien que les élèves n'utilisent pas de brouillon s'ils n'y sont pas forcés et surtout qu'ils ne savent pas qu'en faire. Ils semblent tous dire que lorsqu'ils font un brouillon, ils perdent du temps et recopient ensuite mots pour mots. La plupart des élèves sont donc dans une démarche où ils écrivent directement. Cela peut fonctionner pour le récit mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, malgré mes explications sur le brouillon, sur le fait qu'un brouillon ne doit pas être un texte mais un tableau, une frise, un schéma, une liste… il semblerait que les élèves ne l'intègrent pas. C'est peut-être parce qu'ils ont rarement besoin de faire un brouillon. Généralement, des activités préalables (questions, tableau ou schéma à remplir) sont préparées par le professeur avant une tâche finale. Or c'est cela qui

ferait office de brouillon et les élèves sont habitués à remplir ou à répondre aux questions mais pas à fabriquer leurs brouillons eux-mêmes.

- L'écriture

L'écriture peut être une difficulté en soit. Les élèves peuvent avoir du mal à trouver les mots, à avoir une bonne syntaxe et une orthographe qui permettent la compréhension.

Il y a donc une différenciation qui se fait naturellement sur les stratégies. Et si l'objectif reste le même, il y a tout de même des différences dans le résultat final. L'enseignant a une exigence minimale lorsque les élèves produisent un travail mais certains peuvent dépasser ces exigences.

Il a été dit pendant l'entretien :

Enseignante : est-ce que ça change quelque chose que vous fassiez vous-même les récits ? Lisa : ba oui parce qu'on dit nos propres paroles donc on comprend mieux.

Chaque élève produit un texte différent. Le récit est vérifié par l'enseignant. Cependant la trace écrite sera propre à chaque élève donc les élèves les plus performants auront un récit extrêmement complet et détaillé. Ainsi, ils ne sont pas frustrés dans leurs apprentissages puisqu'ils auront pu aller aussi loin qu'ils le souhaitent. Quant aux élèves plus en difficulté, ils auront un niveau de compréhension et d'analyse moins fins mais ils ont les informations essentielles formulées selon leurs mots.

Il ressort ici que la tâche complexe permet à chacun d'élaborer des stratégies et d'avancer à son rythme pour surmonter les difficultés qui sont propres à chaque élève.

3.3 Des savoirs et des savoir-faire ancrés sur le long terme ?

L'objectif est de permettre à tous les élèves d'acquérir la compétence du récit historique. Mais il faut que cette compétence soit maitrisée sur le long terme

pour que l'hypothèse d'un apprentissage plus efficace par la tâche complexe soit valide.

Tout d'abord, il me parait intéressant de relever le ressenti des élèves face au récit, je m'appuierai pour cela sur l'entretien :

Le récit est quelque chose de relativement nouveau pour ces élèves. Ils ne se souviennent plus s'ils en ont fait en 5e. Après concertation avec mon collègue, ils en ont fait un sur l'occident féodal.

Ce qui ressort de ce moment de discussion, c'est d'abord que ces élèves aiment faire des récits. Ce n'est pas quelque chose d'évident a priori. Je note que les élèves ont des difficultés à l'écrit, ce qui est normal puisqu'ils ont de moins en moins à le faire hors de l'école. Pour autant, les six élèves aiment produire ces textes qui font généralement une page ou plus. Joachim et Eléanor, qui ont des difficultés à l'écrit, apprécient aussi cet exercice.

Les raisons de ce plaisir à écrire semblent être les suivantes :

- La mise en situation :

Ces six élèves aiment écrire pour une personne fictive et se mettre dans la peau d'un personnage (un témoin, contemporain, des évènements qu'ils racontent). Ici c'est donc la construction de la situation présentée comme une situation motivante qui amène l'élève à s'investir dans son travail.[33]

- Utiliser ses mots

Plusieurs fois au cours de l'entretien, les élèves soulignent qu'ils aiment avoir un texte qu'ils ont produit eux-mêmes dans lequel ils utilisent leurs mots. En effet, la trace écrite dans le cahier est souvent celle du professeur. Or, ils peuvent ici utiliser leur propre travail pour avancer dans leurs apprentissages et réviser pour les évaluations (après vérification par le professeur). Cela permet à la fois une meilleure compréhension puisque le travail est pensé par l'élève, de l'analyse des documents jusqu'au récit organisé. Cela permet également un intérêt plus grand puisque l'élève a une certaine fierté et satisfaction devant le travail réalisé.

[33] Roegiers, X. (2011)

Le fait que les élèves aiment cette activité est positif, un élève motivé est un élève qui apprend mieux. On s'investit davantage lorsqu'on porte de l'intérêt pour ce qu'on fait[34].

Pour autant, cela demeure compliqué de faire intégrer aux élèves sur le long terme la compétence du récit. En effet, l'analyse des propos montre que les élèves travaillent sur les connaissances et non sur les compétences et les méthodes. Les élèves reconnaissent d'ailleurs pendant l'entretien qu'ils apprennent le cours d'histoire en vue des évaluations se concentrent sur les connaissances et non sur les méthodes.

Or la répétition des situations didactiques peut permettre aux élèves d'acquérir cette compétence sur le long terme. Pour vérifier cette information, j'ai décidé de comparer la validation de la compétence des élèves au moment où nous avons appris cette compétence et trois mois plus tard lorsque la compétence a dû être réinvestie pour un récit sur 1848[35]. Ce récit est une situation didactique, les élèves ont le droit de consulter leur fiche méthode.

Tableau 3 : évolution des deux classes face au récit de décembre à mars

	4A		4B	
	Décembre	Mars	Décembre	Mars
Maitrise très satisfaisante	7	3	7	3
Maitrise satisfaisante	9	9	7	9
Maitrise fragile	10	12	13	14
Maitrise insuffisante	1	1	0	0

On note que la compétence est moins bien maitrisée qu'en décembre lorsque la situation cible a fait suite à deux situations didactiques. Là, un laps de

[34] http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm
[35] Annexe 7

temps important s'est écoulé. Certains élèves qui étaient compétents sont devenus fragiles sur cette compétence : 6 élèves en 4A et 3 élèves en 4B a, d'autres, au contraire, ont pu progresser et devenir compétents : 2 en 4A et 1 en 4B. Ce qui est notable, c'est la différence entre les élèves dont la maitrise était très satisfaisante en décembre (14) et en mars (6).

Sur les 53 élèves de 4^{e}, 24 ont au moins une maitrise satisfaisante du récit historique. 26 ont une maitrise fragile, c'est-à-dire qu'ils ne remplissent pas les exigences minimales du récit. Cependant, j'ai pu constater que beaucoup d'entre eux sont sur la bonne voie.

Les élèves ont donc un peu régressé. Cela peut s'expliquer par le fait que la compétence n'a pas été travaillée depuis décembre. Les élèves ont donc perdu des réflexes et des habitudes dans la construction des récits. Seule la répétition pourra réellement ancrer la compétence. Cependant la régression n'est pas importante et le niveau global demeure satisfaisant, même s'il l'est moins qu'en décembre.

Je note qu'il est difficile d''ancrer les compétences dans le temps, les élèves perdent rapidement la maitrise des compétences lorsque celle-ci n'est pas répétée. Antonin par exemple, est un élève que je considère en échec abusif, a beaucoup progressé lors des situations didactiques et de la tâche complexe, cependant la période sans faire de récit semble trop longue pour lui pour ancrer cette compétence. Voici le bilan de ses récits :

Tableau 4 : Récits d'Antonin au cours de l'année

Antonin			
	Respect de la forme du récit	Utilisation correcte des outils de la discipline	Cohérence de la production finale
Récit 1	++	-	+
Récit 2	++	-	+
Récit 3	++	++	++
Récit 4	++	-	-

Il progresse beaucoup au début jusqu'à arriver à un travail excellent puis son récit effectué en mars est de bien moindre qualité. Il contient des incohérences et témoigne d'un manque de rigueur dans le prélèvement d'informations dans les documents.

Tableau 5 : Récits de Julia au cours de l'année

Julia			
	Respect de la forme du récit	Utilisation correcte des outils de la discipline	Cohérence de la production finale
Récit 1	+	+	+
Récit 2	++	+	+
Récit 3	++	++	++
Récit 4	++	+	+

Julia, elle, parvient à maintenir une bonne maitrise de cette compétence. Cependant elle avait produit un récit excellent à l'issue des deux situations

didactiques et elle retourne à une maitrise satisfaisante de cette compétence en mars. Là encore, on note que la longue période entre les récits 3 et 4 lui a porté préjudice.

J'ai noté que les élèves acquièrent des réflexes pour certains (réalisation d'un tableau au brouillon etc) mais pas tous. Lorsque les élèves ne sont pas poussés à faire un brouillon, ils passent directement à l'écrit et c'est souvent cela qui pose problème, leur production est désorganisée.

Il semblerait aussi que les connaissances soient un peu retenues par certains, lors de l'entretien début avril, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient retenu de la tâche complexe faite en décembre et il en est ressorti ceci :

Enseignant : sur le récit qui concernait le changement de régime politique entre 1791 et 1793, de quoi vous vous souvenez ?

Alicia : ils ont pas renversé le roi ?

Lisa : ah si et il a été guillotiné !

Joachim : ah oui je vois y avait l'image où il tenait la tête.

Lisa : il était parti et il s'était sauvé et y avait des gens qui l'avait rattrapé et il l'avait ramené à Versailles et il avait été tué.

Les élèves gardent donc certaines connaissances puisqu'ils ont construit et organiser le savoir[36]. Pour autant, ces connaissances demeurent vagues : on n'a pas le nom du roi et il y a une confusion entre Versailles et Paris. Là encore, je note qu'il est difficile d'ancrer les connaissances dans l'esprit des élèves, malgré le fait qu'ils adoptent des démarches historiennes. Pour autant, ils n'ont pas complétement oublié non plus.

La stabilisation des connaissances et des compétences dans le temps est donc compliquée et le bilan est mitigé. En l'absence de répétition, les élèves perdent rapidement la maitrise d'une compétence pourtant acquise à un moment T et les connaissances deviennent vagues assez rapidement. C'est pourquoi, pour stabiliser les compétences et permettre aux élèves de les acquérir durablement, la

[36] Cariou, D. (2006)

démarche par cycle est tout à fait pertinente et permet de travailler les mêmes compétences plusieurs fois jusqu'à une validation en fin de cycle.

Conclusion

« Le récit historique favorise la mobilisation et le contrôle de la pensée du sens commun des élèves qui constituent la voie d'accès à la pensée historienne. »[37]. Cette citation nous montre tout l'intérêt de pousser des élèves de 4e à produire des récits historiques. En les amenant à faire ce travail d'historien, les élèves construisent eux-mêmes leurs savoirs et apprennent à structurer leur pensée. « Les faits ont une organisation naturelle […] l'effort du travail de l'historien consiste justement à retrouver cette organisation »[38]. En adoptant les démarches de l'historien c'est-à-dire travailler sur des documents, retrouver l'organisation des faits et écrire, les élèves entrainent leur pensée à structurer de façon rigoureuse. Aborder le récit comme une tâche complexe leur permet de produire un récit complétement, du prélèvement d'informations, à la structure et à la conceptualisation propre à l'histoire. L'élève est acteur dans la conceptualisation et dans la construction des savoirs, cela donne du sens à ses apprentissages.

Aborder le récit par la démarche de la tâche complexe permet à tous les élèves d'élaborer une stratégie pour parvenir à une production finale. Le récit étant un exercice relevant du raisonnement naturel, ne pas le décomposer permet de laisser les élèves libres d'utiliser les processus qu'ils souhaitent pour parvenir au résultat. Les quatre récits produits dans l'année ont permis aux élèves d'ajuster leur pratique. Ils ont pu élaborer une stratégie commune en groupe, puis s'entrainer individuellement. L'évaluation de la tâche complexe, avec la grille telle qu'elle était construite donne aux élèves un regard sur leur production mais aussi sur la stratégie élaborée et la méthode de travail pour y parvenir, ce qui est bien plus rare et les pousse vers le progrès. La tâche complexe amène les élèves à se familiariser avec des méthodes de travail et des processus qui fonctionnent pour eux. C'est donc un apprentissage individualisé de la méthode du récit et non une décomposition des étapes commune à toute la classe. Chaque élève construit le récit à son rythme et chaque élève parvient au niveau de compréhension, d'analyse et d'explication dont il est capable.

Je craignais que la tâche complexe effraye mes élèves et leur paraisse insurmontable. Pourtant, mis à part quelques élèves inquiets au début de ne

[37] Cariou, D. (2006)
[38] Veyne, P. (1970)

trouver qu'une seule consigne, tous ont travaillé lors de ces tâches complexes, tous ont rendu une production sérieuse, même les élèves habitués à rendre une copie blanche ou presque. Ils ont trouvé ces situations motivantes et stimulantes.

Si après quelques mois, tous les élèves ne sont pas parvenus à élaborer des récits historiques complets, les résultats demeurent satisfaisants. Je note cependant la difficulté à stabiliser durablement les connaissances et les compétences chez les élèves, la répétition et l'entrainement semblent nécessaires.

Les quatrièmes ont encore un an pour maitriser complétement cette compétence en fin de cycle et ils sont quasiment tous sur la bonne voie pour y parvenir. A ma grande satisfaction, j'ai vu la majorité de mes élèves prendre plaisir à écrire des textes de plus en plus longs et pertinents, à raconter les évènements du passé, à progresser et à vouloir améliorer leurs récits pour Catherine II.

Alors si tous les élèves ne sont pas tous parvenus à atteindre une maitrise satisfaisante de la compétence travaillée, tous se sont impliqués, ont été motivés et ont eu la sensation de réfléchir et de la fierté à produire entièrement et seul un récit. On peut donc considérer que voir ces élèves réfléchir, prendre goût à produire des textes historiques, mêmes si ces derniers ne sont pas parfaits, est déjà une satisfaction.

Bibliographie

Berthon-Dumurgier, A. (2015). Apprentissages historiques et métier d'historien: Un parcours de compétences. Annales. Histoire, Sciences Sociales, 70e année,(1), 161-170. https://www.cairn.info/revue-annales-2015-1-page-161.htm.

Bucheton, D. et Soulé, Y., Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées, Education et didactique, 2009

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. Revue française de pédagogie, 162, 81-93.

Cariou, D. (2006) Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. Le cartable de Clio, n° 6, 174-184.

Delaplace, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. Pratiques, n° 133-134, p. 33-53.

Hobsbawm, E. (1983). Retour au récit : Réponse à Lawrence Stone. Le Débat, 23,(1), 153-160. DOI : 10.3917/deba.023.0153.

Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008) La didactique de l'histoire, Revue française de pédagogie.
URL : http://journals.openedition.org/rfp/926

Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, France, Le Seuil.

Roegiers, X. (2011), *Des situations pour intégrer des acquis scolaires,* De Boeck supérieur.

Roegiers, X. (2010), *L'école et l'évaluation,* De Boeck supérieur.

Sérandour J. (1998), La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire. De l'analyse des pratiques canoniques à l'expérimentation du récit en histoire, in Audigier F. (dir.), Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, Paris, INRP, p. 265-304.

Annexe 1 : fiche méthode du récit

LE RECIT

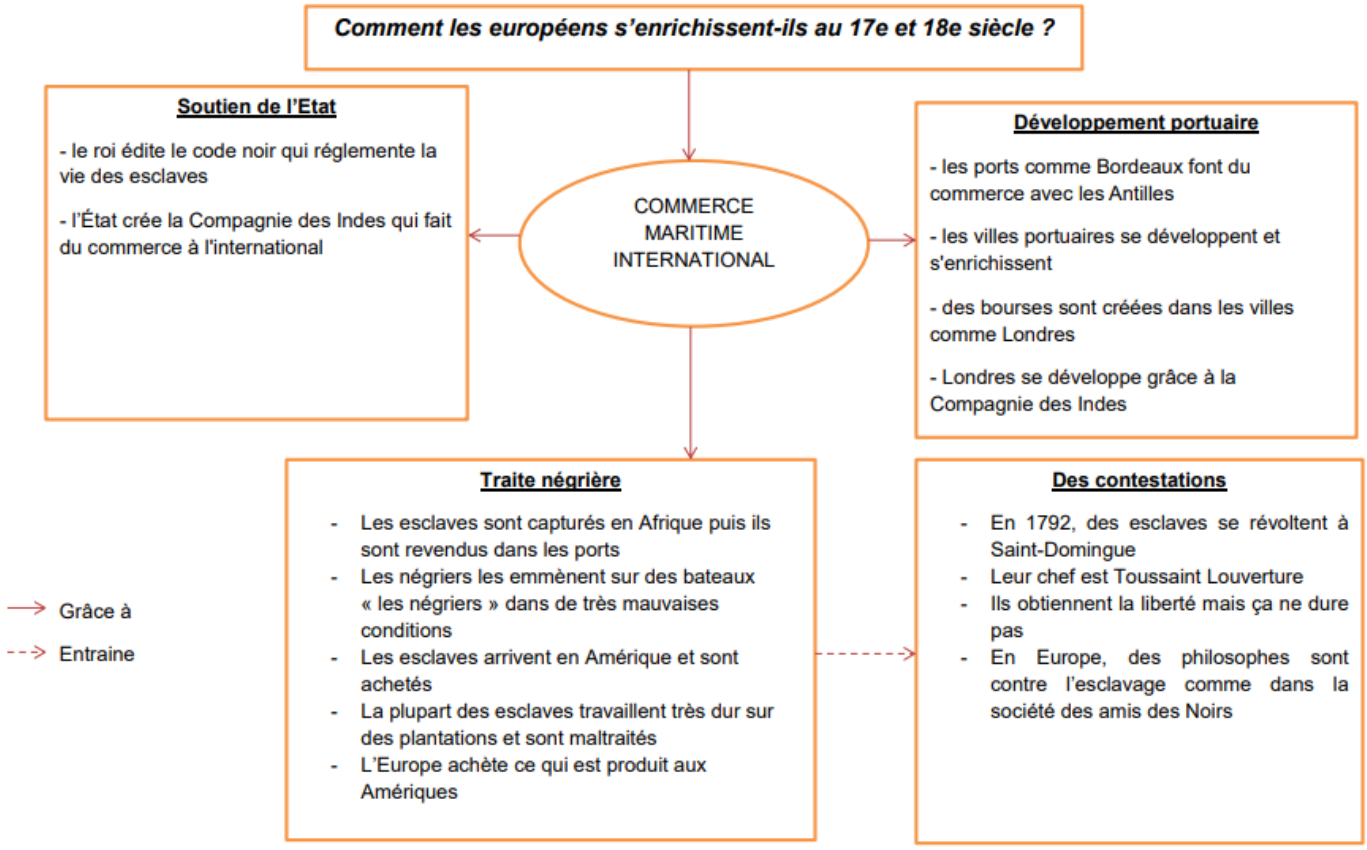
Le récit en histoire permet de raconter. C'est un récit au plus proche de la réalité.

Critères	Les étapes
Le récit… - suit un ordre chronologique - comporte des dates - met en avant des acteurs - est situé géographiquement - est neutre et objectif (pas de jugement) - inclue des explications et descriptions - peut faire référence aux documents - évoque des faits historiques précis - comporte un vocabulaire historique précis - la lecture est fluide et les enchainements sont logiques	Au brouillon, sous forme de liste ou de tableau : - Je note les dates que je vais citer dans mon récit dans l'ordre chronologique - Je fais correspondre un évènement, et si possible un acteur, à chacune des dates - Si je n'ai pas les dates précises je liste les évènements dans l'ordre chronologique - Je repère où je dois ajouter une explication ou une description - Je repère où je peux faire référence à un document - Je fais correspondre un mot clé à mon évènement s'il y en a un Au propre : - Je peux commencer à rédiger. Je pense à soigner mes transitions pour que le récit soit fluide et que les enchainements soient logiques. - Je me relis

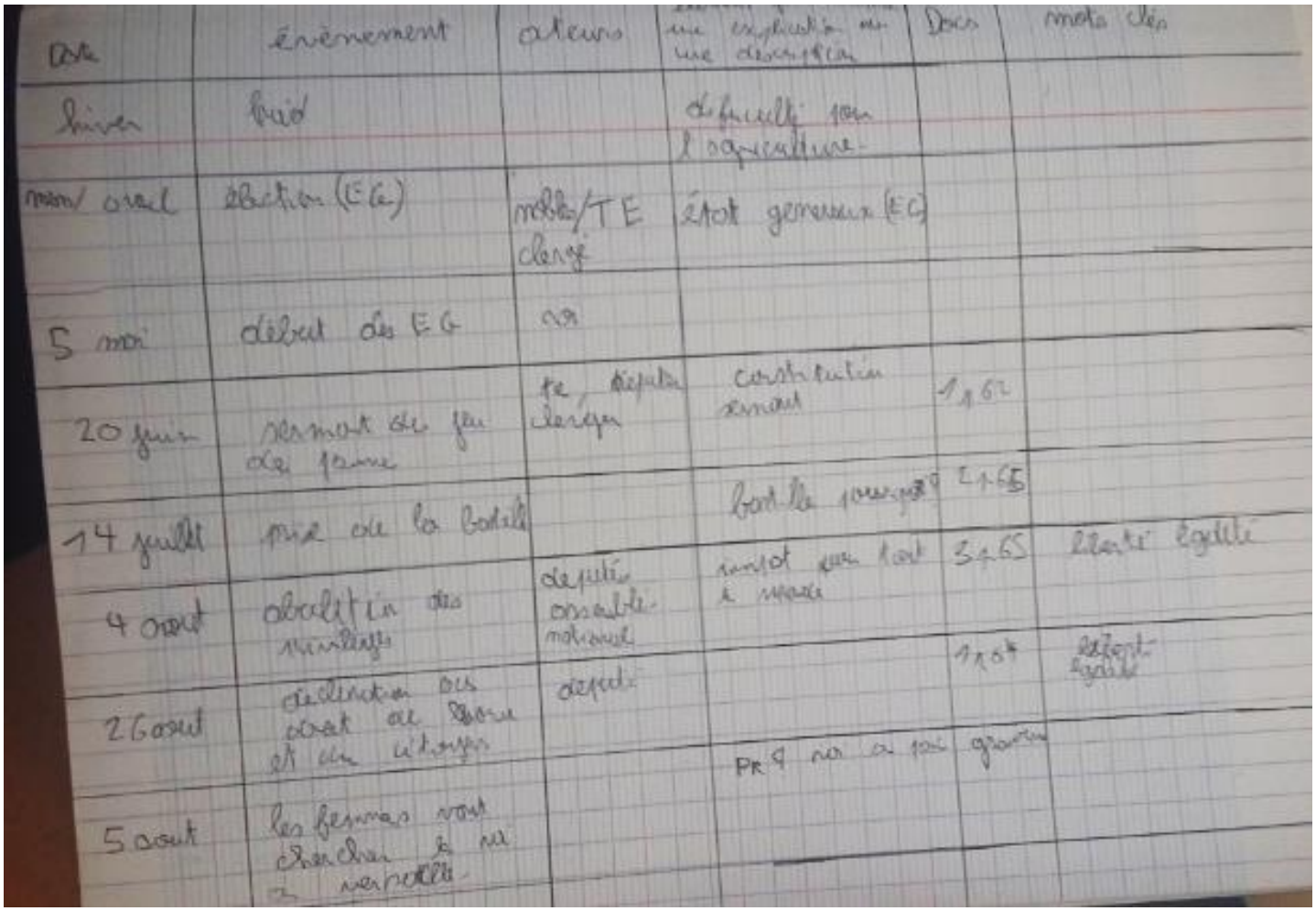
Exemple de tableau pour construire un récit :

Dates	Evènements	Acteurs	Eléments qui nécessitent une explication ou une description	Causes	Conséquences

Annexe 2 : schéma réalisé en classe après chaque passage de groupes



Annexe 3 : tableau brouillon 1789



Date	Événement	Acteurs	Une explication ou une description	Docs	Mots clés
hiver	froid		difficultés pour l'agriculture		
mars/avril	élection (EG)	noble/TE clergé	état généraux (EG)		
5 mai	début des EG	ra			
20 juin	serment du jeu de paume	le député clergé	constitution serment	1 à 62	
14 juillet	prise de la Bastille		bon la question ?	1 à 65	
4 août	abolition des privilèges	député noble national	projet pour tout à mettre	3 à 65	liberté égalité
26 août	déclaration des droit de l'homme et du citoyen	député		1 à 64	liberté égalité
5 août	les femmes vont chercher le roi à versailles		PR ? ra ou pas grève		

Annexe 4 : grille d'évaluation de la tâche complexe

Attention, la grille comporte plusieurs indicateurs, ce n'est pas leur somme qui détermine la note.

Oui Un peu Non

Interprétation correcte de la situation 5 /5	Utilisation correcte des outils de la discipline 4 /5	Cohérence de la production finale 3 /5	Autonomie 4/5
La consigne est respectée	Tous les documents sont utilisés	La France est une monarchie parlementaire avant 1791	Travail bien fait sans aide
La production respecte les critères minimaux du récit (ordre chronologique, dates, événements, acteurs...)	Des outils pour lire les documents sont utilisés	La France devient une République en septembre 1792	Capacité à déterminer si on a besoin d'aide
Le récit concerne les événements entre 1791 et 1793	Les éléments sont sélectionnés et triés avant de rédiger (liste, tableau, schéma...)	La définition de Constitution mobilisée	Méthode acquise
Le récit évoque le changement de régime politique	Les définitions utiles à ce récit sont connues	Le roi ne coopère pas avec l'Assemblée et cela entraine sa chute	Connaissances acquises
	Les dates utiles à ce récit sont connues	Le texte ne recopie pas les documents	L'aide demandée a permis de contourner la difficulté
		Le récit comporte des explications	
		Il y a du lien entre les évènements (causes, conséquences)	

Appréciation générale : C'est un bon travail dans lequel tu as compris les enjeux. Attention cependant, ton récit est trop court et manque d'explications, de définitions et de liens entre les évènements (pourquoi cela arrive ? qu'est-ce que cela entraine ?). Aussi, le récit se fait au présent.

Annexe 5 : Entretien avec les 6 élèves

Mme Née : Est-ce que vous aimez l'histoire-géo ?

Alicia : ça dépend des fois, ça dépend de mon humeur

Natacha : moyen

Mme Née : Est-ce que vous préférez l'histoire ou la géo ?

A l'unanimité : l'histoire

Joachim : ça dépend ce qu'on fait

Mme Née : Est-ce que vous avez déjà fait des récits en 5^{e} ?

Lisa : oui mais beaucoup moins que là

Mme Née : vous vous souvenez sur quoi ou pas ?

Tous : euh non pas trop

Mme Née : Est-ce que vous aimez bien faire des récits ?

Lisa : oh moi j'aime trop

Alicia : ah ba oui j'aime bien mais c'est dur

Lisa : ça dépend sur quoi on travaille

Je rappelle sur quels sujets nous avons fait des récits.

Joachim : c'est le truc quand on doit parler à Catherine II de Russie ?

Mme Née : Oui

Joachim : Ah ba oui c'est bien ça

Alicia : j'aime bien quand on parle aux personnes qu'on connait pas

Joachim : moi je trouve que c'est un peu chiant on n'a jamais eu de réponse. Vous pourriez nous faire une réponse. Un petit merci…

Mme Née : Qu'est-ce qui vous plait dans les récits ?

Joachim : le fait d'écrire à quelqu'un

Lisa : Ecrire ce qu'on veut aussi genre on peut raconter une histoire qu'on veut

Mme Née : mais pourtant on ne met pas tout à fait ce qu'on veut puisqu'il faut respecter les règles du récit historique

Lisa : oui mais on peut prendre un ton un peu spécial et tout vue que c'est l'histoire j'aime bien

Mme Née : finalement c'est de se mettre dans la peau d'un historien c'est ça ?

Lisa : oui

Mme Née : Alicia, tu disais que tu trouvais ça dur, c'est quoi que tu trouves dur ?

Alicia : ba rechercher. Par exemple c'est moins dur de faire avec la feuille que vous nous avez donnée que faire sans la feuille.

Mme Née : D'accord. En fait organiser c'est ça ?

Alicia : oui

Mme Née : donc ce qui est plus dur c'est d'écrire ou de chercher dans les documents ?

Alicia et Joachim : écrire

Lisa et Natasha : Non chercher dans les documents

Alicia : Non chercher dans les documents c'est facile, t'as juste à chercher les éléments et c'est bon

Julia : moi je trouve ça facile

Mme Née : Est-ce que de manière générale vous aimez bien écrire ou pas ?

Lisa : beaucoup

Alicia, Julia, Natacha, Eleanor : oui

Joachim : pas trop, moi je sais pas écrire

Mme Née : on parle d'écrire sans parler d'orthographe là

Joachim : ah ba oui alors j'aime bien

Lisa : en plus j'ai grave de l'inspiration à chaque fois

Mme Née : pour faire des récits, on est passés par des tâches complexes vous vous souvenez ? C'est-à-dire qu'il n'y a pas forcément de questions intermédiaires. A chaque fois vous deviez faire directement un récit d'après les documents en sachant que vous êtes un historien de telle période.

Des tâches complexes vous en faites aussi en maths il me semble. Est-ce qu' en maths ou en histoire vous aimez travailler par tâches complexes ?

Lisa : Moi je préfère plus celles d'histoire que de maths du coup

Tous : oui c'est plus facile.

Mme Née : ça vous parait dur ou pas de ne pas avoir de questions pour vous guider ?

Alicia et Joachim : oui

Lisa : moi je trouve ça plus facile parce que y a des questions parfois on peut pas répondre.

Joachim : ba oui mais des fois on trouve pas tout ce qu'il faut trouver

Alicia : ba tu demandes de l'aide

Joachim : ba oui mais après on a maitrise fragile

Mme Née : la tâche complexe ça vous parait plus intéressant ou moins intéressant qu'une activité avec des questions intermédiaires et une tâche finale ?

Tous : plus intéressant

Joachim : moins

Mme Née : Pourquoi ?

Lisa : ba on réfléchit plus

Joachim et Eleanor : je préfère quand c'est guidé

Mme Née : et pour être guidés vous préférez un tableau de méthode ou des questions ?

Joachim : des questions comme ça on se mélange pas trop

Julia : les tableaux c'est compliqué je trouve

Mme Née : le premier récit c'était en groupe. Est-ce que ça vous plait de travailler en groupe ?

Tous : oui

Lisa et Natacha : ça dépend avec qui tu es

Natacha : y en a qui travaillent pas et d'autres qui font tout

Lisa : moi j'aime bien décider et j'aime pas quand les autres ils sont pas d'accord avec moi

Mme Née : vous n'avez pas l'impression que vous travaillez mieux en groupe que tout seul ?

Alicia : on travaille mieux en groupe mais ça dépend avec qui on est

Lisa : moi je préfère être toute seule

Joachim : oui mais toi t'es intello moi ça m'aide.

Julia : moi j'aime bien parce qu'on a plusieurs avis, plusieurs idées et on peut faire un mix de tout. Après pour ceux qui comprennent pas, ils peuvent se faire aider par ceux qui comprennent.

Mme Née : maintenant on va plutôt parler de vos méthodes : quand vous révisez vous vous servez des fiches de révision ?

Lisa : on regarde ce qu'on doit savoir

Mme Née : est-ce que vous vous en servez seulement pour es connaissances ou aussi sur les méthodes, les compétences ?

Tous : non pas trop

Mme Née : Est-ce que vous travaillez avec un brouillon ? Et quand je vous y ai fortement incité comment vous avez fait ?

Tous : non pas trop

Julia et Lisa : à chaque fois on réécrit la même chose donc on perd du temps

Mme Née : Est-ce que vous prenez en compte les appréciations sur les copies ? Est-ce que vous comprenez bien ?

Tous : ah oui c'est bien ça aide beaucoup.

Mme Née : Qu'est-ce que vous en faites ?

Alicia : ba ça aide beaucoup même pour els parents parce les parents je pense qu'ils prennent plus en compte les appréciations que les notes. Enfin les miens en tout ça c'est comme ça.

Julia et Lisa : moi c'est l'inverse.

Alicia : après on essaye d'appliquer les conseils, enfin ça dépend des fois.

Mme Née : Est-ce que vous avez retenu des choses des récits qu'on a fait ?

Lisa : ça nous aide parce à chaque fois dans les chapitres on doit relire tout alors que dans un récit tout est bien mis en place et y a tout.

Mme Née : est-ce que ça change quelque chose que vous fassiez vous-même les récits ?

Lisa : ba oui parce qu'on dit nos propres paroles donc on comprend mieux.

Mme Née : sur le récit qui concernait le changement de régime politique entre 1791 et 1793, de quoi vous vous souvenez ?

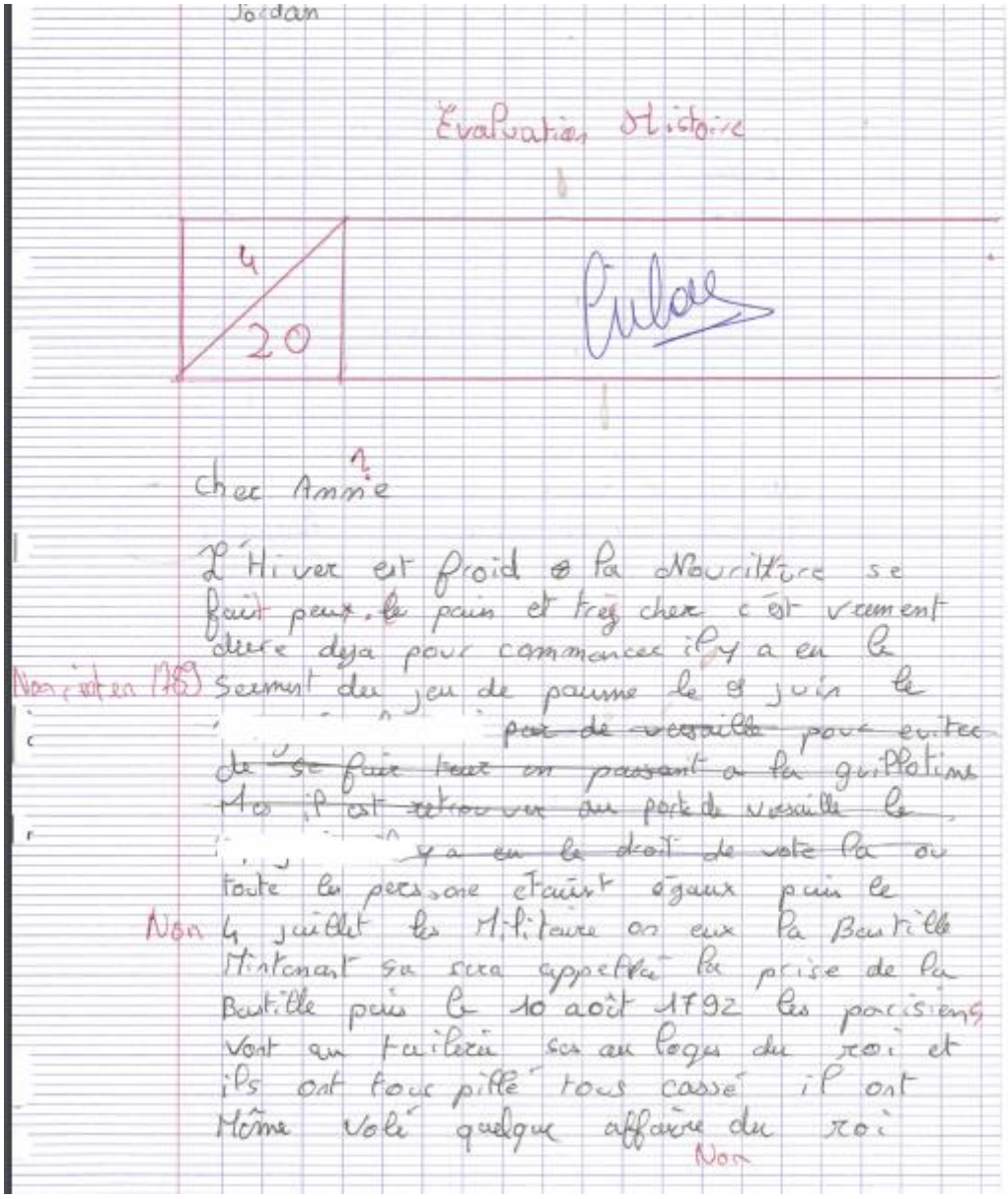
Alicia : ils ont pas renversé le roi ?

Lisa : ah si et il a été guillotiné !

Joachim : ah oui je vois y avait l'image où il tenait la tête.

Lisa : il était parti et il s'était sauvé et y avait des gens qui l'avait rattrapé et il l'avait ramené à Versailles et il avait été tué.

Annexe 6 : Récit de Jordan



Jordan

Évaluation Histoire

4/20

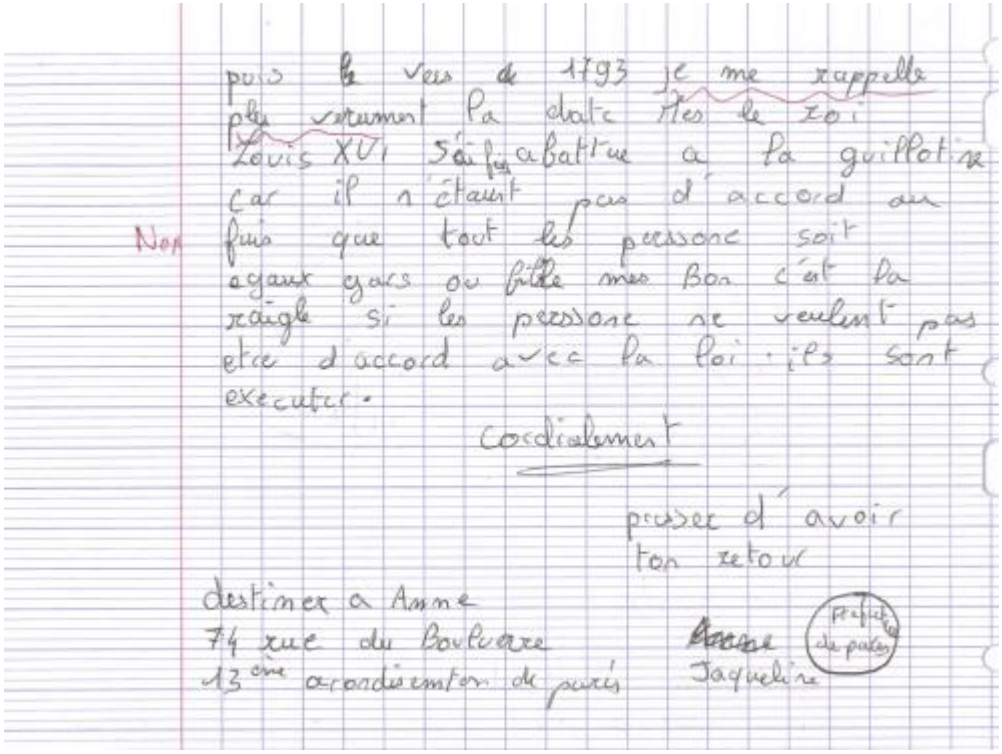
Bien

Chère Anne

L'Hiver est froid à Pa Nourriture se fait peux, le pain et très cher c'est vraiment dure déjà pour commencer il y a eu le Serment du jeu de paume le 9 juin le Non, c'est en 1789

~~par de versaille pour eviter de se faire tuer en passant a la guillotine~~
~~Mais il est retourné au parc de versaille le~~
~~y a eu le droit de vote Pa ou~~
toute les personne étaient égaux puis le Non 4 juillet les Militaire on eux Pa Bastille Maintenant sa sera appeller la prise de la Bastille puis le 10 août 1792 les parisiens vont au tuileries sur au loges du roi et ils ont tout pillé tous casser il ont Même volé quelque affaire du roi

Non



puis le vers de 1793 je me rappelle plus vraiment la date Mes le roi Louis XVI s'est fait abattre a la guillotine car il n'était pas d'accord au fait que tout les personne soit egaux gars ou fille mais Bon c'est la règle si les personne ne veulent pas etre d'accord avec la loi ; ils sont executer.

Cordialement

Non

passez d'avoir ton retour

destiner a Anne
74 rue du Boulevard
13ème arrondissement de paris

Prénom Jaqueline

Prénom de papa

Attention, la grille comporte plusieurs indicateurs, ce n'est pas leur somme qui détermine la note.

Oui Un peu Non

Interprétation correcte de la situation 2/5	Utilisation correcte des outils de la discipline 0/5	Cohérence de la production finale 1/5	Autonomie 1/5
La consigne est respectée	Tous les documents sont utilisés	La France est une monarchie parlementaire avant 1791	Travail bien fait sans aide
La production respecte les critères minimaux du récit (ordre chronologique, dates, évènements, acteurs...)	Des outils pour lire les documents sont utilisés	La France devient une République en septembre 1792	Capacité à déterminer si on a besoin d'aide
Le récit concerne les évènements entre 1791 et 1793	Les éléments sont sélectionnés et triés avant de rédiger (liste, tableau, schéma...)	La définition de Constitution mobilisée	Méthode acquise
Le récit évoque le changement de régime politique	Les définitions utiles à ce récit sont connues	Le roi ne coopère pas avec l'Assemblée et cela entraine sa chute	Connaissances acquises
	Les dates utiles à ce récit sont connues	Le texte ne recopie pas les documents	L'aide demandée a permis de contourner la difficulté
		Le récit comporte des explications	
		Il y a du lien entre les événements (causes, conséquences)	

Appréciation générale : Tu as quelques connaissances mais tu ne respectes pas la consigne. Il faut la lire plusieurs fois et lire les documents plusieurs fois ! Tu aurais eu besoin d'une aide pour la méthode. Tu dois être rigoureux et organiser les informations avant d'écrire. Tu dois aussi faire attention à l'orthographe.

Annexe 7 : grilles de compétence du récit en décembre puis en mars

4A

27 élèves	HIST - 6.3
ABRAHAM Alicia	
BERNARD Louanne	
BOULAY Antonin	
BROSSARD Julia	
CARNEIRO-MEDEIROS Inès	
DEROYE Adrien	
FAGOT Jordan	
GENESLAY Flavy	
GUIBERT Charlotte	
GUILLOIS Manon	
HERCÉ Lilyan	
JACOB Yaël	
JAUFFRION Mélodie	
KORONEC Maxime	
LABINAL Julie	
LE RAY Yann	
MAILLARD Jérémy	
MARTIN Eleanor	
MEILLAND Edma	
PLECIS Kevin	
RAVE Manon	
RICORDEAU Nathan	
SAGET Flavie	
SYLVESTRE Steeven's	
TRANSON Paul	
VOVARD Morgane	
WEIRAUCH Lydie	

26 élèves	HIST - 6.3
ABRAHAM Alicia	
BERNARD Louanne	
BOULAY Antonin	
BROSSARD Julia	
CARNEIRO-MEDEIROS Inès	
DEROYE Adrien	
FAGOT Jordan	
GENESLAY Flavy	
GUIBERT Charlotte	
GUILLOIS Manon	
HERCÉ Lilyan	
JACOB Yaël	
JAUFFRION Mélodie	
KORONEC Maxime	
LABINAL Julie	
LE RAY Yann	
MAILLARD Jérémy	
MARTIN Eleanor	
MEILLAND Edma	
PLECIS Kevin	
RAVE Manon	
RICORDEAU Nathan	
SYLVESTRE Steeven's	
TRANSON Paul	
VOVARD Morgane	
WEIRAUCH Lydie	

4B

27 élèves	HIST - 6.3
BEDOUET Justine	++
BESANCON Alexya	+
BONHOMME Lisa	++
CHEDHOMME Enzo	++
COHIN Ilona	~
DECOSSE Amelie	++
DESMET Killian	~
FAGOT Donovan	~
GENTY Joachim	~
GEORGET Aude	~
GRIESSMER Alexis	~
HERON Nicolas	+
HUET Lisa	+
KOSMALSKI Natacha	++
LE GALL Quentin	~
LECANTEUR Tessa	+
LEFEVRE Noé	++
LEPELTIER-- LERAT Morgane	~
MEUCHE Steeve	~
NYIMI NGOMA Chimene	~
PARIS-TISSERAND Tristan	+
PHAN Mitsu	~
POTTIER Candice	~
QUENOUILLE Audrey	++
ROMET Morgane	~
ROYER Morgane	+
TRIFAULT Alexis	+

27 élèves	HIST - 6.3
BEDOUET Justine	++
BESANCON Alexya	+
BONHOMME Lisa	+
CHEDHOMME Enzo	+
COHIN Ilona	~
DECOSSE Amelie	+
DESMET Killian	~
FAGOT Donovan	~
GENTY Joachim	~
GEORGET Aude	~
GRIESSMER Alexis	a
HERON Nicolas	+
HUET Lisa	++
KOSMALSKI Natacha	+
LE GALL Quentin	~
LECANTEUR Tessa	~
LEFEVRE Noé	+
LEPELTIER-- LERAT Morgane	~
MEUCHE Steeve	~
NYIMI NGOMA Chimene	~
PARIS-TISSERAND Tristan	+
PHAN Mitsu	+
POTTIER Candice	~
QUENOUILLE Audrey	++
ROMET Morgane	~
ROYER Morgane	~
TRIFAULT Alexis	~

4ème de couverture

5 Mots clés : Tâche complexe, récit, histoire, intégration des ressources, compétences

Résumé en Français (10 lignes):

Les élèves de 4e ont des difficultés à écrire des textes longs et structurés en histoire. Ce mémoire vise à expérimenter l'apprentissage du récit historique par la tâche complexe pour permettre à tous les élèves, quels que soient leurs niveaux, de progresser et d'acquérir cette compétence sur le long terme. En effet, nous avons constaté que la tâche complexe permet à tous les élèves de progresser et de mettre du sens derrière leurs apprentissages. Tous les élèves intègrent alors peu à peu les ressources nécessaires à la construction du récit historique, chacun à son rythme. Si la compétence du récit est progressivement acquise par de nombreux élèves, il est pour autant difficile de stabiliser la compétence durablement.

Résumé en Anglais (10 lignes):

Third year middle school pupils have difficulties into writing long and structured history texts. This master's thesis experiments the learning of the historical narrative through the complex task to allow all pupils to progress and acquire that skill on a long-term basis, and this independently from their prior scholar level. Indeed, we noted that the complex task allows every student to progress and to put meaning around what they have learned. Every student integrates little by little the necessary tools to construct an historical narrative, each on at his own rhythm. If the narrative skill is acquired through time by many of the pupils, it seems difficult to make them keep it sustainably.