



**HAL**  
open science

# Le rôle de la pédagogie de l'intégration dans l'apprentissage d'une méthodologie en classe de seconde, à travers l'exemple de l'analyse critique de document

Angéline Polo

## ► To cite this version:

Angéline Polo. Le rôle de la pédagogie de l'intégration dans l'apprentissage d'une méthodologie en classe de seconde, à travers l'exemple de l'analyse critique de document. Education. 2018. dumas-02539065

**HAL Id: dumas-02539065**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539065>**

Submitted on 9 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.

## **Master MEEF**

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

**Mention second degré**

**Mémoire**

**Le rôle de la pédagogie de l'intégration dans  
l'apprentissage d'une méthodologie en classe de seconde,  
à travers l'exemple de l'analyse critique de document.**

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

soutenu par  
Angéline Polo  
le 26 juin 2018

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

# Remerciements

Je souhaite d'abord exprimer ma gratitude à monsieur Mongella, le directeur de ce mémoire, pour son suivi, ses conseils et sa disponibilité.

J'adresse également mes sincères remerciements aux formateurs du master MEEF second degré histoire-géographie de l'ESPE du Mans car leurs enseignements et les apports théoriques en pédagogie et en didactique ont été un véritable atout dans les réflexions menées sur mes pratiques de classes.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance envers mes collègues du lycée général Montesquieu du Mans pour leur soutien, leur attention et leurs conseils. En particulier, Monsieur Gayme pour son écoute, sa disponibilité et son accompagnement tout au long de cette année d'enseignante stagiaire. Enfin, je remercie la direction de l'établissement, Monsieur Gateau et Madame Hulot qui ont participé à ma première année d'enseignement par leur accueil et leur écoute bienveillante.

Ensuite, une pensée est dévolue à mes collègues enseignants stagiaires de l'ESPE du Mans avec qui les échanges sur nos pratiques et nos questionnements m'ont permis d'avancer dans cette première année d'enseignement.

Merci à Maxime Bonicelli et à Arwen Bonicelli pour leur soutien et à Julie Bonicelli pour sa relecture attentive.

# Sommaire du mémoire

|   |       |
|---|-------|
| <b>Sommaire</b>   | p. 4  |
| <b>Introduction</b>   | p. 5  |
| <b>I. La recherche en pédagogie au service de l'autonomie des élèves.</b>   | p. 6  |
| I.1. Une théorie constructiviste pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.                                  | p. 7  |
| I.2. Xavier Roegiers et la pédagogie de l'intégration, une pédagogie qui vise l'autonomie des élèves.                     | p. 11 |
| I.3. Appliquer la pédagogie de l'intégration en classe.   | p. 16 |
| <b>II. Méthodologie de recherche sur l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents en classe de seconde.</b> | p. 20 |
| II.1. Le cadre de la recherche.   | p. 20 |
| II.2. Le corpus de données collectées.  | p. 22 |
| II.3. Les outils d'analyse.   | p. 26 |
| <b>III. Vers l'autonomie des élèves dans l'exercice de l'analyse de documents en classe de seconde ?</b>                  | p. 30 |
| III.1. Des outils qui permettent aux élèves d'être autonomes dans l'exercice de l'analyse de documents ?                  | p. 30 |
| III.2. L'entraînement et la répétition de l'exercice pour intégrer les savoirs-faire.                                     | p. 36 |
| III.3. L'impact de la pédagogie de l'intégration dans la pratique enseignante.  | p. 41 |
| <b>Conclusion</b>   | p. 47 |
| <b>Bibliographie</b>  | p. 50 |
| <b>Annexes</b>  | p. 52 |

Le sujet de recherche de ce mémoire est motivé par l'observation des pratiques faites en classe de seconde générale et technologique et par ma pratique d'enseignante stagiaire au lycée général Montesquieu du Mans, mais aussi par mon initiation au cadre didactique qu'offre la formation de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement (ESPE). Dès la première année du lycée, les élèves de secondes sont confrontés aux exercices de l'épreuve du baccalauréat. L'épreuve d'Histoire Géographie du baccalauréat comporte un exercice dans chacune des disciplines : si le premier porte sur l'Histoire alors le second est un sujet de Géographie et inversement. Dans les séries générales, la première épreuve est, quelle que soit la discipline, une composition alors que la seconde diffère selon la discipline. En Histoire, le second exercice est une analyse d'un ou deux documents alors qu'en Géographie il peut s'agir d'une analyse de documents ou d'une production graphique, c'est-à-dire un croquis ou un schéma d'organisation spatiale d'un territoire. Ainsi, la classe de seconde vise à l'acquisition de la méthodologie des exercices proposés à l'examen final.

Le choix de ce sujet de recherche reflète un constat fait dans la classe de seconde 510 du lycée Montesquieu au Mans. La méthodologie de l'analyse de documents a été travaillée avec les élèves de cette classe à deux reprises dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé (AP). Toutefois la maîtrise de cet exercice semble encore difficile. Les travaux des élèves révèlent des obstacles variables comme des difficultés à relever l'information adaptée, à organiser l'écrit, à relier le document à leurs connaissances, etc.... Les problématiques rencontrées par certains élèves ne sont pas celles de l'ensemble de la classe. Ce constat m'amène donc à penser des outils qui favoriseraient la réussite des élèves dans l'exercice demandé. Cette recherche s'organise autour de différentes interrogations : est-ce que l'exercice fait sens ? Est-ce que les élèves comprennent ou connaissent les attendus ? Savent-ils quelles sont les compétences travaillées ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Quels outils leur proposer pour l'intégration de la méthodologie ? Quels outils pour quelles difficultés ? Ces outils rendent-ils les élèves autonomes ?

Ainsi la problématique qui guide la réflexion peut être formulée sous la forme d'une question générale : comment faire de la méthodologie une ressource interne que les élèves pourraient utiliser de manière autonome ?

Cette recherche semble ainsi s'inscrire dans le cadre de la pédagogie de l'intégration développée par Xavier Roegiers<sup>1</sup> depuis les années 2000. En effet, cette approche curriculaire vise l'autonomie des élèves par l'acquisition de compétences ciblées à un temps scolaire. L'hypothèse à l'origine de cette recherche est que la proposition d'outils variés par l'enseignant permet aux élèves de seconde de se construire des ressources internes qui les rendent autonomes et compétents dans la réalisation de l'analyse critique de document. En d'autres termes, il est nécessaire que l'enseignant conçoive des dispositifs pédagogiques permettant l'intégration de la méthodologie de cet exercice par les élèves de seconde. En conséquence, durant cette année d'enseignante-stagiaire en classe de seconde, des dispositifs, tels que des grilles d'évaluation, des tableaux et cartes mentales, ou encore des temps de correction et de réécriture, ont été mis en œuvre dans le but de permettre aux élèves d'être compétents dans l'analyse de documents.

Ainsi après avoir présenté, dans une première partie, comment la didactique de l'histoire-géographie valorise la place des élèves dans le processus d'apprentissage au travers des théories constructivistes et en particulier celle de la pédagogie de l'intégration, une seconde partie instaure la méthodologie de recherche adoptée pour ce travail. Enfin l'analyse du corpus de données permet, dans une troisième partie, d'identifier ce qui a permis, ou non, aux élèves de seconde d'être compétents dans l'analyse critique de document.

## **I. La recherche en pédagogie au service de l'autonomie des élèves.**

Si le modèle transmissif a longtemps dominé les pratiques de la discipline scolaire histoire-géographie, la recherche a progressivement mis au premier plan le rôle central des élèves dans leurs apprentissages. Ainsi la place de l'enseignant s'est muée, de transmetteur des savoirs à guide ou accompagnateur des élèves, pour permettre à l'apprenant de se construire ses propres connaissances. Tout

---

<sup>1</sup> Xavier Roegiers est instituteur et docteur en sciences de l'éducation, mais aussi professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique, expert pour l'UNESCO, l'UNICEF et l'OIF, et président du BIEF.

d'abord, une première partie permettra de définir les apports de la théorie constructiviste dans la didactique de l'histoire-géographie pour ensuite développer, dans une seconde partie, les apports de la pédagogie de l'intégration développée par Xavier Roegiers et conclure, dans une troisième partie, sur les ressources, évoquées par cet auteur, qui permettent aux élèves d'être compétents.

### ***1.1. Une théorie constructiviste pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.***

Les théories constructivistes du XXe siècle à nos jours s'appuient sur les travaux de psychologues comme Jean Piaget<sup>2</sup> ou Lev Vigotsky<sup>3</sup>. Cette approche modifie dans les classes, à tous les niveaux scolaires, la manière d'appréhender le savoir, ses modes de construction et d'appropriation : la connaissance ne se transmet plus, elle se construit.

#### **1.1.1. L'élève au cœur des apprentissages.**

La finalité des théories constructivistes est de replacer au centre des apprentissages l'acteur principal : l'apprenant. En effet « apprendre » correspond à un processus d'appropriation individuel. C'est-à-dire qu'on ne peut pas apprendre à la place d'une autre personne, mais aussi que l'intégration des acquis est propre à chacun. Le dossier de synthèse du Cnesco pour la différenciation pédagogique rappelle que « chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités, motivations... De ce fait, comment faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir les mêmes connaissances et les mêmes compétences à tous les élèves »<sup>4</sup>. En effet, l'appropriation s'opère de manières différentes selon les individus, un outil ou une méthode peut fonctionner pour certains et non pour d'autres. Ainsi, il doit être proposé aux élèves un ensemble d'outils leur permettant de sélectionner le plus efficace dans leur processus individuel d'appropriation des

---

<sup>2</sup> Jean Piaget (1887-1980), biologiste, zoologue, philosophe, physicien et psychologue suisse. Il est connu pour ses travaux sur le développement cognitif de l'enfant.

<sup>3</sup> Lev Vigotsky (1896-1934), pédagogue et psychologue russe, il est connu pour ses travaux sur la psychologie du développement.

<sup>4</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce mouvement a donc mis en avant l'intérêt de la construction des savoirs par l'élève. Marcel Giry écrit, au sujet des pédagogies nouvelles dont le principe de base est la construction des savoirs par l'apprenant, : « l'enjeu de ces méthodes n'est pas l'apprentissage de connaissances. Ces méthodes visent principalement l'apprentissage d'activités intellectuelles comme penser, réfléchir, imaginer, inventer, ou comme expliquer, argumenter, catégoriser. L'important pour ces méthodes, c'est l'élève, plus précisément ce sont : - les tâches auxquelles l'élève est confronté dans une situation d'apprentissage.[...] - les opérations mentales que l'élève met en œuvre pour mémoriser des informations, les traiter, les transformer en solution, en action, etc. »<sup>5</sup>. Ainsi ce qui est mis en avant, dans les méthodes constructivistes, ce sont les actes cognitifs des élèves qui se traduisent par la démonstration de compétences lors de mise en situation complexe. En effet Laurent Talbot précise que « l'approche par compétence est une approche socioconstructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage »<sup>6</sup>. Ainsi les méthodes constructivistes optent pour un outillage pédagogique complexe afin de mettre en valeur les compétences construites par les apprenants, on parle alors d'activité de « Haute tension intellectuelle ». Cependant, Nicole Allieu-Mary et Nicole Lautier relève la dichotomie entre les compétences auxquelles se réfèrent les enseignants d'histoire-géographie et les pratiques de classe<sup>7</sup>. Elles relèvent ainsi, dans des études précédentes, un nombre significatif : « 70% [des élèves] associent à la discipline des activités de « basse tension » intellectuelle : il ne s'agit absolument pas de comparer, mettre en relation, sélectionner et classer. Ce n'est pas non plus rédiger, qu'il s'agisse d'un texte court ou argumenté »<sup>8</sup>. Cette recherche sur l'autonomie des élèves dans l'analyse critiques de documents s'intéresse bien aux pratiques d'élèves face à la tâche complexe et donc quels sont les actes cognitifs opérant dans le cas d'une activité de « haute tension intellectuelle ».

---

<sup>5</sup> Giry M. (1998). Apprendre à raisonner, apprendre à penser. Paris, France : Hachette édition. p.14.

<sup>6</sup> Talbot L. (2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ? *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>7</sup> Allieu-Mary N. et Lautier N. (2008). La didactique de l'histoire, *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131. doi : 10.4000/rfp.926

<sup>8</sup> Ibid.



Cette approche constructiviste favorise alors une pédagogie active qui impacte indéniablement les pratiques enseignantes en classe.

### **I.1.2. Le rôle de l'enseignant**

Dans les pédagogies constructivistes, le rôle principal de l'enseignant n'est plus de transmettre les connaissances mais de mener les élèves à se les construire. Ainsi la posture de l'enseignant en classe a changé : d'une posture de contrôle, il doit adopter une posture plutôt de « lâcher-prise », même si dans les faits l'enseignant jongle entre les différentes postures<sup>9</sup>. Ainsi l'enseignant devient un guide dans les apprentissages de l'élève, il se doit de mettre à la portée de l'apprenant ce qui lui est nécessaire pour réaliser des tâches complexes, l'encourager, l'aider à comprendre ses erreurs sans jamais réaliser l'exercice à sa place. Jérôme Bruner évoque, dans ses théories sur la médiation, le rôle de l'adulte comme guide auprès des apprenants (Annexe 1) : pour permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances, l'adulte doit valoriser l'autonomie de ce dernier en portant son attention sur ce qu'il fait, en l'encourageant et en donnant du sens à son action<sup>10</sup>.

En effet, pour Laurent Talbot « enseigner, c'est mettre en place des conditions qui sont susceptibles, qui devraient permettre aux élèves de construire des compétences. Ce sont les élèves eux-mêmes, individuellement, qui construisent leurs compétences »<sup>11</sup>, C'est donc à l'enseignant de mettre en place des dispositifs de classe dans le but de valoriser l'autonomie des élèves. C'est dans cette lignée que se situe, l'article de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé sur « les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe »<sup>12</sup> puisque dans cette article ils proposent un modèle d'analyse de l'agir enseignant<sup>13</sup>, appelé le multi-agenda. "L'agir enseignant" est complexe, il repose sur cinq éléments centraux: "1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2)

---

<sup>9</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

<sup>10</sup> Giry M. (1998). Apprendre à raisonner, apprendre à penser. Paris, France : Hachette édition.

<sup>11</sup> Talbot L. (2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?. *Dossier XYZep*, n°34. URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>12</sup> *Op. cit.* Bucheton D. et Soulé Y..

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 30.

maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage de quelconque nature qu'il soit"<sup>14</sup> (Annexe 2). Ces piliers de l'agir enseignant renvoient à comment l'enseignant peut œuvrer pour favoriser l'autonomie des élèves, ils sont donc en interactions, adaptables et dynamiques. Le premier point concerne notamment, l'accompagnement des élèves et les activités proposées. La prise en compte des élèves dans le pilotage de la leçon est fondamentale : pour qu'ils s'approprient les connaissances, ils doivent participer et construire l'enseignement avec le professeur. Le second point insiste sur la portée de l'atmosphère de classe dans la construction des savoirs. Pour Dominique Bucheton et Yves Soulé, elle relève de « l'éthique professionnelle »<sup>15</sup>, ainsi l'instauration d'une atmosphère propice à l'enseignement doit permettre aux apprenants de se confronter à des situations d'apprentissage où leurs interactions, leurs activités cognitives et leurs formulations de leurs pensées permettent la construction des apprentissages sans crainte d'une note-sanction. La bienveillance du professeur permet l'institution en classe d'un climat de confiance où l'élève peut expérimenter et construire<sup>16</sup>. Ensuite, le troisième pilier de « l'agir enseignant » concerne le tissage du cours, c'est-à-dire l'importance de créer du lien dans les apprentissages et de leur donner du sens. Les bons élèves établissent des liens sans que l'enseignant ne les explicite mais une majorité de la classe ne le fait pas. Puis le quatrième point de « l'agir enseignant » : l'étayage<sup>17</sup> caractérise, selon les auteurs : « toutes les formes d'aides que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans »<sup>18</sup>. Ce sont donc des outils, des aides qui permettent aux élèves de développer, outre le savoir disciplinaire, des compétences et des méthodes qui les rendent compétents. Mais, comme le rappelle Alexia Forget : « Le vrai défi consiste, pensons-nous, à développer chez tous les élèves les compétences qui autoriseront le retrait des aides initialement

---

<sup>14</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3). p.32.

<sup>15</sup> Ibid., p.35.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid., p.31.

<sup>18</sup> Ibid., p.36.

fournies »<sup>19</sup>, ainsi l'étayage doit être une aide ponctuelle de manière à ce que les élèves intègrent les ressources nécessaires à la compétence.

L'enseignant apparaît donc, dans ces pratiques constructivistes, comme un guide proposant un cadre, des ressources et des aides individuelles dans le but de permettre aux élèves d'être autonomes dans les compétences visées.

## ***1.2. Xavier Roegiers et la pédagogie de l'intégration, une pédagogie qui vise l'autonomie des élèves.***

La pédagogie de l'intégration s'est développée dans les années 2000 en puisant dans les travaux de pédagogie de la seconde moitié du XXe siècle, c'est-à-dire dans des recherches qui s'inscrivent dans le mouvement constructiviste et les courants qui en découlent. Elle s'inspire alors des réflexions sur : « la prise en compte de l'action de l'apprenant sur son environnement, et le concept de tâche complexe et significative qui en découle ; l'implication de l'apprenant dans les apprentissages ; la notion de conflit cognitif, et surtout de conflit sociocognitif ; le rôle de l'adulte pour enclencher et encadrer un processus d'apprentissage ; l'acquisition par l'apprenant des ressources cognitives mobilisables en situation ; le traitement de l'information face à une tâche complexe ; le développement progressif d'une compétence »<sup>20</sup>.

### **1.2.1. La pédagogie de l'intégration, un projet de société légitime.**

Les travaux menés par Xavier Roegiers cherchent à faire le lien entre la demande sociale et l'enseignement. Il précise qu'au cours de l'histoire l'orientation des curricula dépend de la place qu'accorde la société à la connaissance et aux savoirs : d'abord connaissances des textes fondateurs, puis adaptation des recherches scientifiques et technologiques, et ensuite une pédagogie par objectifs qui renforce les contenus disciplinaires pour enfin laisser la place à la pédagogie par compétence. Ce lien entre les connaissances et la demande sociétale est également évoqué par les recherches didactiques en histoire-géographie. Par

---

<sup>19</sup> Forget A. (2017). La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement. Rapport commandé par le Cnesco. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

<sup>20</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 113-114.

exemple Nicole Allieu-Mary, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon écrivent : « Il [Le concept de discipline scolaire] permet d'inverser le point de vue courant qui fait de l'histoire scolaire la fille de l'histoire-science et de la considérer d'abord comme une construction particulière faite à l'école pour répondre aux finalités que la société attribue à celle-ci »<sup>21</sup> et François Audigier érige cette demande de la société comme un des pôles de légitimité d'une discipline scolaire (Annexe 3). Dans les années 2000, une réforme des systèmes éducatifs est engagée et la compétence, qui est au cœur de la pédagogie de l'intégration, est alors interprétée de manières diverses et mise en œuvre différemment selon les systèmes éducatifs. Pour la pédagogie de l'intégration, la compétence est ce qui permet de donner une finalité aux apprentissages davantage orientés vers l'insertion dans la vie en société et professionnelle. Vincent Carette écrit : « l'approche par compétences pourrait redonner du sens au savoir [...], remettre au travail des élèves pour qui « l'école ne sert à rien » et diminuer le retard scolaire »<sup>22</sup>.

Le cadre méthodologique qu'offre la pédagogie de l'intégration a été mis en place dans différents États du Monde. Souvent sous l'impulsion de l'Organisation Internationale de la Francophonie et avec l'aide d'organismes mondiaux comme l'UNICEF ou l'UNESCO, plusieurs pays d'Europe, du Moyen-Orient et d'Afrique ont entrepris la rénovation de leurs systèmes d'éducation. Elle est donc aujourd'hui légitimée par les recherches en sciences de l'éducation mais aussi par les expériences menées sur le terrain. Si les résultats observables en classe sont peu nombreux, les recherches et les pratiques témoignent de l'efficacité de ce cadre méthodologique dans les apprentissages. Plusieurs études effectuées dans l'enseignement primaire et secondaire général affirment que « cette approche rencontre l'adhésion de tous les acteurs, en particulier l'adhésion des parents et des élèves [...]. Elle fait progresser tous les élèves, les élèves forts comme les faibles. [...]. Elle est axée sur les aspects pratiques de l'enseignement/apprentissage [...]. Elle permet de mieux identifier les difficultés de chaque élève,

---

<sup>21</sup> Allieu-Mary N., Audigier F. et Tutiaux-Guillon N. (mai 2006). Vingt cinq ans de recherche en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ?. *Historiens et géographes*, 394. p.195-209.

<sup>22</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34.

URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

et d'y remédier. Elle entraîne un degré d'exigence plus élevé vis-à-vis des élèves. L'évaluation est plus pertinente et plus fiable. En termes de processus, les enseignants se sentent plutôt des acteurs d'innovation que de simples agents d'exécution. »<sup>23</sup>. Xavier Roegiers élabore alors une liste des atouts et des difficultés de la mise en place de la pédagogie de l'intégration dans les systèmes d'enseignements<sup>24</sup>. Si certaines difficultés peuvent apparaître pour l'application de ce cadre méthodologique (réforme de l'ensemble du curriculum, résistances de pratiques ancrées, manque de formation, etc...), les points positifs semblent promouvoir la mise en application d'une méthodologie adaptée au contexte et aux élèves. Xavier Roegiers la décrit comme : « 1. Motivante : elle contribue à donner du sens aux apprentissages et donc à motiver les apprenants. 2. Valorisante : elle confère aux apprenants le sentiment de valorisation pour ce qu'ils sont capables d'accomplir à travers les défis des situations complexes. 3. Efficace : elle permet d'améliorer les résultats des élèves et des étudiants. 4. Équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves et d'étudiants. 5. Progressive et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d'envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en place. 6 ; Ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes. 7. Simple : elle propose une structure accessible et lisible par tous. 8. Ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation des apprentissages. »<sup>25</sup>.

### **I.2.2. Les principes de la pédagogie de l'intégration**

La pédagogie de l'intégration, telle que la développe Xavier Roegiers<sup>26</sup>, se présente comme un cadre méthodologique basé sur une approche curriculaire<sup>27</sup>. C'est une pratique contextualisée, adaptable à chaque discipline car elle n'uniformise pas les pratiques. Elle propose plutôt de choisir la méthode la plus adaptée à la situation dans le but de faire progresser chaque élève quel que soit son niveau. En fait il s'agit de répondre au fait que « tous les élèves n'apprennent

---

<sup>23</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 160.

<sup>24</sup> Ibid., p.166

<sup>25</sup> Ibid., p.167.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid., p. 17. La politique curriculaire est, selon Xavier Roegiers, « un ensemble de valeurs, de finalités, de contenus de base qu'un système d'éducation ou de formation se propose de mettre en œuvre » en lien avec le projet de société fixé par l'État.

pas de la même manière et [les enseignants] offrent différents chemins ou parcours »<sup>28</sup>. Chaque élève doit répondre au « profil de sortie », peu importe le chemin et les outils nécessaires. Ce « profil » n'est, toutefois, pas uniformisé puisque les élèves développent des stratégies différentes qui leurs permettent de résoudre individuellement des situations complexes. En effet, elle permet l'institutionnalisation des savoirs par l'acquisition d'un contenu plus stable : les élèves se construisent des ressources internes qui les rendent compétent dans tout type de situations, scolaires ou non.

La pédagogie de l'intégration repose sur six principes établis par Xavier Roegiers<sup>29</sup>. Le premier s'appuie sur le fait qu'elle est pensée en terme de résultat final, c'est-à-dire qu'à la fin du cursus l'élève doit maîtriser les compétences attendues fixées par la demande sociale. L'idée du « profil de sortie »<sup>30</sup> signifie que le rythme d'acquisition des attendus par l'apprenant lui est propre. Chaque élève peut développer la compétence visée à son rythme. Xavier Roegiers établit une liste de situations « complexes » que l'élève doit pouvoir réaliser à la sortie de son parcours, par exemple, en sciences humaines, l'élève doit être capable de « produire une réflexion critique contextualisée »<sup>31</sup>.

Le second principe propose une réflexion en termes de situation « complexe », une attention est portée sur l'usage de ce terme car la situation doit être « complexe » mais pas « compliquée »<sup>32</sup>. La situation « complexe » associe plusieurs facteurs et l'élève mobilise ses ressources internes pour la résoudre. En fixant ce qui est attendu en termes de production par les élèves, la situation « complexe » vise alors à les rendre compétents. C'est donc la situation « complexe » qui permet l'évaluation des compétences.

Troisièmement, la pédagogie de l'intégration suppose que chaque compétence est associée à une « famille de situation »<sup>33</sup>. Ainsi, pour rendre un

---

<sup>28</sup> Talbot L. (2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>29</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

<sup>30</sup> Ibid., p. 25.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Roegiers X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.117-127.

<sup>33</sup> Ibid., p.152-156.

élève compétent, ce dernier doit nécessairement traiter plusieurs situations. Des situations permettent d'installer les ressources, c'est-à-dire l'ensemble des données mobilisables par l'élève pour traiter la situation « complexe », et d'autres favorisent l'intégration, soit qui apprennent à l'élève à convoquer les ressources de manière pertinente pour traiter la tâche complexe. Ainsi pour considérer un élève compétent, il doit être confronté à une famille de situations. Les situations présentées doivent être nouvelles tout en étant « équivalentes », ainsi l'élève n'est pas mis en difficulté par une situation totalement inédite mais il ne doit pas non plus reproduire ce qu'il a déjà fait.

Ensuite, un quatrième principe tient à la confrontation aux situations d'intégration par chaque élève. Il est important que chaque élève puisse résoudre individuellement une situation d'intégration, c'est à ce moment que l'élève peut être évalué comme compétent ou non. Si le travail collectif permet d'approcher certains aspects de la pédagogie de l'intégration, l'exploitation individuelle des situations « complexes » est un point significatif de ce cadre méthodologique. Le travail en groupe peut, toutefois, être utile dans l'installation des ressources ou lors des travaux qui permettent aux élèves d'entrer progressivement dans le complexe. Pour aider les élèves les plus en difficulté, il n'est pas question de simplifier la tâche, mais bien de lui proposer les outils lui permettant de se confronter aux situations « complexes ».

Par ailleurs, le cinquième principe accorde aux enseignants une liberté de pratiques. La pédagogie de l'intégration n'impose pas d'outils pédagogiques ou didactiques et ne rejette aucune méthode. Elle offre aux enseignants la possibilité de puiser dans l'ensemble des pratiques pour répondre au mieux au contexte d'enseignement. L'enseignant peut alors construire l'enseignement qu'il estime le plus approprié, le plus efficace. Le but de cette pratique est de placer l'élève au centre de l'apprentissage, car c'est en fonction des besoins des élèves en termes de ressources que l'enseignant oriente ses pratiques et propose les outils pédagogiques adaptés.

Enfin, le sixième principe s'intéresse à l'évaluation. La pédagogie propose une évaluation à partir d'une « production significative » : il ne s'agit pas d'individualiser les attendus en terme de connaissances ou de savoir-faire par exemple, mais bien d'évaluer l'intégration des acquis. Cette intégration témoigne alors de la compétence des élèves. La situation d'intégration proposée en

évaluation vérifie la capacité des élèves à sélectionner et à mobiliser les ressources exploités en classe. Ce n'est plus l'assimilation des contenus disciplinaires qui est évalué mais bien la compétence des apprenants.

### ***1.3. Appliquer la pédagogie de l'intégration en classe.***

Avec la pédagogie de l'intégration, Xavier Roegiers estime qu'une réforme de l'enseignement est nécessaire. Pour faire entrer les principes et les outils de la pédagogie de l'intégration dans les établissements scolaires, plusieurs pistes sont possibles : la révision des programmes, des évaluations, des pratiques de classes, la formation initiale des enseignants, etc...<sup>34</sup> En lien avec le sujet de recherche ici développé, les pratiques de classes se renouvelleraient selon deux axes : par l'élaboration de situations d'apprentissage des ressources et la mise en place de situations d'intégration.

#### **1.3.1. La mise en œuvre par l'enseignant de la pédagogie de l'intégration.**

En terme de pratique d'enseignement, la pédagogie de l'intégration présente une approche par situations, c'est-à-dire qu'elle articule des situations relatives à l'acquisition des ressources et des situations d'intégration (Annexe 4). Ainsi l'apprenant est amené, dans un premier temps, à développer les ressources qui lui seront utiles pour se confronter aux situations complexes, puis dans un second temps l'apport de ressources s'interrompt pour laisser la place à l'intégration. La mise en œuvre concrète associe des méthodes pédagogiques variées, les plus adaptées à l'enseignant, aux élèves et au contexte. Le choix des méthodes pédagogiques doit être réfléchi et pertinent. Plusieurs situations d'intégration sont soumises aux élèves de manière collective ou individuelle. Ces situations doivent être différentes pour éviter la reproduction d'un exercice identique, mais pas trop afin d'éviter la mise en difficulté des élèves qui seraient dans l'incapacité de les résoudre<sup>35</sup>. Ces situations permettent aux élèves de

---

<sup>34</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 175-179.

<sup>35</sup> Roegiers X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.117-127.



s'entraîner mais aussi d'évaluer leurs acquis à travers plusieurs types de situations-problèmes : « une situation-problème pour s'exercer à travers une résolution interactive en tout petits groupes ; une autre pour s'exercer à travers une résolution individuelle ; une autre pour évaluer ses acquis ; éventuellement une autre pour remédier à ses difficultés »<sup>36</sup>. Chaque nouvelle situation doit constituer un défi positif pour l'élève dans la mesure où l'ensemble fait sens et est adapté.

Par ailleurs, au delà des situations proposées aux apprenants, le tissage<sup>37</sup> permet à l'enseignant de donner du sens aux apprentissages afin d'aider les élèves à percevoir l'opération cognitive qu'ils devront effectuer. Vincent Carette écrit que les pratiques enseignantes doivent « rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources »<sup>38</sup> et il ajoute que « dans une approche par compétence, il est nécessaire de confronter les élèves à des tâches qui demandent de choisir et combiner plusieurs procédures et pas une seule »<sup>39</sup>. Ainsi le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à intégrer les acquis, à se les approprier, ou à s'en faire des ressources internes de manière à ce qu'il deviennent autonomes et compétents dans les tâches données. C'est alors qu'on peut se poser la question de comment l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser ce qu'ils ont appris de manière pertinente dans la situation étudiée. Vincent Carette propose une réponse à ce questionnement dans son article « Travailler par compétences ? » : « On demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est à dire à mobiliser leurs connaissances en situation, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. Personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des

---

<sup>36</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 25.

<sup>37</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

<sup>38</sup> Roegiers X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat, Maroc. URL : <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

<sup>39</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit »<sup>40</sup>. Puisque la recherche scientifique ne peut encore définir comment s'opère la mobilisation des acquis, les enseignants disposent de l'ensemble des outils élaborés dans les divers travaux didactiques et pédagogiques pour puiser des pratiques enseignantes les mieux adaptées aux situations d'apprentissages.

Dans la pédagogie de l'intégration, l'évaluation est centrale pour vérifier les acquis des élèves. L'évaluation ne porte pas sur des ressources individualisées, mais sur l'exercice d'une compétence particulière. En effet les apprentissages ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais pour être mobilisés. L'élève est compétent lorsqu'il peut résoudre plusieurs situations issues d'une même famille de situations. À la fois formative et certificative, l'évaluation en pédagogie de l'intégration répond à la validation d'une compétence transversale. Le noyau de compétences évaluables renvoie donc au « profil de sortie »<sup>41</sup>, c'est-à-dire aux objectifs que doit atteindre l'apprenant pour être jugé compétent à un niveau de formation donné. Ce noyau de compétences évaluables est, selon Xavier Roegiers, la base de l'ingénierie curriculaire<sup>42</sup>, c'est-à-dire qu'elle fait le lien entre la demande sociale et les apprentissages en classes (Annexe 5).

### **I.3.2. Des ressources pour intégrer des acquis.**

Xavier Roegiers écrit dans son ouvrage, *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*, que : « pour faire face à une situation d'intégration, l'élève doit disposer de ressources »<sup>43</sup>. Dans le cas de notre recherche sur l'intégration de la méthodologie de l'analyse critique de documents, les élèves de secondes doivent donc disposer de ressources leur permettant de faire face à

---

<sup>40</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>41</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 25.

<sup>42</sup> Ibid., p. 31.

<sup>43</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 59.

l'exercice. Dans ce cas, il convient de définir ce qu'est une « ressource ». Le terme qualifie l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être exploitables par les apprenants lors des tâches complexes. Vincent Carette précise qu'en effet « la compétence peut mettre en jeu des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteur, des savoirs, savoir-faire ou attitudes, ou n'importe quel assemblage de ces éléments »<sup>44</sup>, l'ensemble de ces données constituent des ressources. Xavier Roegiers distingue différentes ressources : des ressources internes (cognitives, psychomotrice, socio-affective et méthodologiques) et des ressources externes parmi lesquelles certaines sont essentielles comme les ressources de profondeur (de l'ordre des concepts ou des outils d'analyse par exemple) ou les ressources méthodologiques, ou encore les ressources propres aux disciplines<sup>45</sup>. Enfin cet auteur précise que : « la notion d' « acquis » n'est pas tout à fait la même que la notion de « ressources » : les acquis de l'élève deviennent des ressources à partir du moment où l'élève les mobilise à bon escient dans des situations complexes »<sup>46</sup>. Ainsi l'acquis devient ressource quand il est intériorisé et réexploité par l'élève, il devient alors une ressource interne.

L'enseignant, dans son rôle de guide auprès des élèves, doit leur permettre l'accès aux ressources et le réinvestissement de ces dernières par la mise en place de situations<sup>47</sup>. Vincent Carette constate : « l'importance des procédures : les élèves ne peuvent pas résoudre des tâches complexes s'ils ne maîtrisent pas les procédures. Malheureusement, quand ils maîtrisent les procédures, ils sont souvent incapables de les utiliser », en ajoutant : « Il ne suffit pas de faire acquérir des procédures pour faire accéder les élèves aux tâches complexes »<sup>48</sup>, ici le terme « procédures » semble correspondre à celui de « ressources » utilisé par Xavier Roegiers. Dans l'objectif de maîtrise d'une compétence par les élèves,

---

<sup>44</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>45</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.61.

<sup>46</sup> Ibid., p.60.

<sup>47</sup> Voir le « I.3.1. La mise en œuvre par l'enseignant de la pédagogie de l'intégration » de ce mémoire.

<sup>48</sup> *Op. cit.* Carette V.

l'enseignant doit penser son enseignement en terme d'outillage et de situations visant l'intégration des ressources. Pour Xavier Roegiers, la mise en place des ressources passe par des « situations de développement des ressources »<sup>49</sup> (Annexe 4).

Ces cadres didactiques alimentent alors les pratiques de classes. Dans un soucis de constructivisme, l'enseignant en classe de seconde cherche à rendre l'apprenant autonome dans l'analyse critique de documents. Pour ce faire des outils et procédures sont développés afin de permettre aux élèves d'ériger la méthodologie de l'exercice en ressource interne. Le corpus de données récoltées et la méthodologie d'analyse permettent d'évaluer la pertinence de l'étayage de l'enseignant et de constater l'intégration ou non de la compétence chez les élèves de secondes.

## **II. Méthodologie de recherche**

La recherche sur l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents en histoire-géographie s'appuie sur des travaux d'élèves. En effet, pendant l'année scolaire 2017-2018, la classe de seconde 510 du lycée général Montesquieu du Mans s'est exercée, de manière récurrente, à l'analyse de documents. Ainsi, chaque évaluation sommative de fin de chapitre d'histoire et de géographie se présente comme un entraînement à l'épreuve du baccalauréat.

Après avoir défini, dans un premier temps, le cadre de la recherche, le corpus des données collectées sera exposé dans un second temps avant de présenter, dans un troisième temps, les outils d'analyse mis en place pour traiter ces données.

### ***II.1. Le cadre de la recherche.***

#### **II.1.1. Présentation de la classe témoin.**

La classe témoin est la classe de seconde 510 du lycée général Montesquieu du Mans dont je suis professeure de la discipline,

---

<sup>49</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.60.

d'accompagnement personnalisé, mais aussi de l'enseignement d'exploration Littérature et société. La classe, qui compte trente-cinq élèves répartis en vingt-six filles et neuf garçons, présente, par l'enseignement d'exploration choisi, un profil littéraire. Toutefois le niveau hétérogène de la classe offre un panel d'élèves aux profils variés et permet de proposer un comparatif malgré l'étude d'une unique classe.

La seconde 510 est répartie en deux groupes pour les séances d'accompagnement personnalisé. Le premier groupe est de niveau plus hétérogène mais il repose sur un noyau d'élèves ayant des facilités dans les tâches scolaires. L'atmosphère de classe est donc favorable à l'échange et à la mise en activité. De plus, les élèves se montrent volontaires et attentifs. Le second groupe, quant à lui, se compose d'élèves plus en difficulté. L'atmosphère y est moins propice à la mise en activité et les élèves se montrent peu impliqués dans leurs apprentissages et dans l'échange en classe.

### **II.1.2. Présentation des temps d'observation.**

Depuis le début de l'année scolaire 2017-2018, les élèves de la classe de seconde 510 ont travaillé à de multiples reprises l'analyse de documents. Ainsi plusieurs travaux répartis au cours de l'année devaient permettre aux élèves d'intégrer progressivement les ressources nécessaires à l'exercice afin d'être, à la fin de l'année de seconde, autonomes dans l'analyse de documents.

D'une part, les séances d'histoire et de géographie ont permis de travailler des compétences propres à l'exercice au travers d'études de documents menées individuellement ou collectivement, mais aussi d'évaluer la maîtrise de l'analyse de documents par les élèves lors des évaluations sommatives. Tout d'abord, chaque séquence repose sur l'étude plus ou moins approfondie de plusieurs documents. Ainsi les élèves ont révisé la méthode de présentation des documents et ont travaillé l'étude de documents variés à l'aide de tableau (Annexe 6) ou de carte mentale (Annexe 7). Ensuite, l'évaluation des compétences en matière d'analyse de document a porté sur trois chapitres de géographie : « Du développement au développement durable » (Annexe 8), « Gérer les ressources terrestres : nourrir les Hommes » (Annexe 9) et « Gérer les ressources terrestres : l'enjeu énergétique » (Annexe 10), et quatre chapitres d'histoire : « Les européens

dans le peuplement de la terre » (Annexe 11), « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » (Annexe 12), « sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle » (Annexe 13) et « Nouveaux horizons géographiques et culturels des européens à l'époque moderne » (Annexe 14).

D'autre part, les séances d'accompagnement personnalisé ont introduit la méthodologie propre à l'exercice, mais elles offraient aussi la possibilité de revenir sur les difficultés rencontrées lors des évaluations sommatives. En effet un premier cours s'appuyant sur les acquis des élèves a permis d'élaborer collectivement la méthodologie de l'analyse de documents. Alors que l'enseignant transcrivait au tableau les points saillants de la méthodologie, les élèves devaient prendre des notes dans leurs cahiers. D'autres séances étaient consacrées aux « corrections » des évaluations qui se présentaient comme des temps de métacognition et des temps de réécriture afin d'améliorer la maîtrise de la méthodologie par chacun des élèves.

## ***II.2. Le corpus de données collectées***

Le corpus de données collectées est constitué de trois types de documents : des traces écrites d'élèves, des productions de l'enseignant et un questionnaire rempli par les élèves. Ces documents servent donc de support d'analyse dans le cadre de cette recherche sur l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents en classe de seconde.

### **II.2.1. Les productions d'élèves.**

Premièrement, les traces écrites des élèves regroupent la prise en note de la méthodologie, les brouillons et analyses de documents réalisés dans le cadre des évaluations sommatives et les travaux de réécriture menés en groupe. L'échantillon d'analyse se compose de quelques cahiers d'élèves de niveaux scolaires hétérogènes, de neuf évaluations sommatives d'environ trente-cinq copies (selon absence d'élèves) et d'un travail de réécriture.

Ces données permettent d'observer si les élèves ont intégré la méthodologie du commentaire de documents et si les outils proposés par l'enseignant sont devenus des ressources internes pouvant être réexploités

quelque soit la situation rencontrée. L'hypothèse d'étude est que les élèves ont à leur disposition les ressources nécessaires pour réaliser la tâche complexe : les éléments de connaissances et de contexte ont été vus en cours, la méthodologie a été abordée et des outils d'analyse de documents permettant d'associer ces données ont été proposés<sup>50</sup>. Ainsi les élèves doivent être en mesure de faire face à la tâche complexe et de développer un « savoir-faire cognitif »<sup>51</sup>. L'analyse des cahier d'élèves peut mettre en évidence la place que ces derniers accordent à la méthodologie, alors que les brouillons sont révélateurs des ressources mobilisées et de la construction de ressources internes. Les copies d'évaluations sommatives et les travaux de réécriture permettent d'évaluer l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents au fur et à mesure de l'année et d'identifier si la remédiation d'une difficulté favorise la structuration de ressources internes.

### **II.2.2. Les productions de l'enseignant.**

Deuxièmement, il convient d'analyser dans le cadre de cette recherche, les productions de l'enseignant à destination des élèves. Cet ensemble d'étude se compose alors des évaluations sommatives produites par l'enseignants (Annexes 8 à 14), des grilles d'évaluations de l'analyse de document et des outils d'aide à la réalisation de cet exercice.

Cet échantillon d'analyse permet d'évaluer la pertinence de l'étayage<sup>52</sup> proposé par l'enseignant en vue de permettre aux élèves d'être autonomes dans la réalisation de l'analyse de documents. L'hypothèse d'analyse de ces données est qu'un étayage qui fait sens et qui permet de construire des savoir-faire offre aux élèves la possibilité de faire face à des situations nouvelles car ils se sont appropriés les ressources nécessaires. Ainsi, il convient d'observer la construction des évaluations sommatives afin de vérifier si elles favorisent réellement l'autonomie des élèves dans l'exercice. Tout comme le panel d'outils proposés qui

---

<sup>50</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>51</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.190.

<sup>52</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

doit permettre à chacun de trouver la ressource qui lui est la mieux adaptée. Enfin les grilles d'évaluations de l'analyse de document peut servir d'aide dans la réalisation de l'exercice, mais aussi d'autoévaluation puisque les élèves mesurent alors leur maîtrise de l'exercice<sup>53</sup>.

### Grille d'évaluation n°1 d'analyse de documents

#### Évaluer mon analyse de documents

| Partie de l'exercice       |  | oui | non |
|----------------------------|--|-----|-----|
| Organisation/<br>rédaction | Mon travail se compose d'une introduction, de 2 ou 3 parties distinctes et d'une conclusion        |     |     |
|                            | Mon travail est aéré: je passe une ou plusieurs lignes après l'introduction et après chaque partie |     |     |
|                            | Je maîtrise un français correct  |     |     |
|                            | J'utilise une expression écrite correcte et un vocabulaire adapté                                  |     |     |
|                            | J'utilise des connecteurs logiques   |     |     |
| L'introduction comporte:   | Une Accroche (facultatif)  |     |     |
|                            | La présentation du document  |     |     |
|                            | La présentation du sujet/ vocabulaire, cadres spatio-temporel                                      |     |     |
|                            | Une problématique  |     |     |
|                            | L'annonce du plan  |     |     |
| Développement              | Chaque partie débute par une phrase introductive   |     |     |
|                            | Chaque partie correspond à une idée  |     |     |
|                            | Je me réfère au document (citations)   |     |     |
|                            | Je ne fais pas de paraphrase   |     |     |
|                            | J'utilise mes connaissances pour expliquer le texte  |     |     |

<sup>53</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 262 à 266.



|                       |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|
|                       | Je ne fais pas de hors sujet                               |  |  |
| La conclusion apporte | Une réponse à la problématique                             |  |  |
|                       | Un bilan du travail  |  |  |
|                       | La portée du document/Les limites du document (facultatif) |  |  |
|                       | Une ouverture (facultative)                                |  |  |

Grille n°2 d'analyse de documents.

### Évaluer mon analyse de documents

| Partie de l'exercice   | Je maîtrise | En cours d'acquisition | Non maîtrisé |
|--|-------------|------------------------|--------------|
| Mon écrit contient une introduction, 2 ou 3 parties distinctes et une conclusion |             |                        |              |
| Je cite quelques fois le texte   |             |                        |              |
| Je reformule clairement les idées principales des documents                      |             |                        |              |
| J'utilise mes connaissances pour expliquer les documents                         |             |                        |              |

### II.2.3. Le questionnaire.

Troisièmement, la dernière donnée collectée dans le cadre de cette recherche est un questionnaire réalisé par l'enseignant et rempli par les élèves. À la fin de l'année scolaire, les trente-cinq élèves de seconde 510 se sont posés, avec l'ensemble de leurs analyses de documents réalisées depuis le mois de septembre, pour répondre à un questionnaire fourni par l'enseignant.

Ce questionnaire porte sur la perception qu'ont les élèves de la méthodologie, c'est à dire quelle place ils lui accordent dans leurs apprentissages, et sur la perception qu'ils ont de leur maîtrise de l'exercice. Enfin ce questionnaire permet également d'évaluer, selon le ressenti des élèves, la pertinence des outils proposés par l'enseignant. Les réponses aux questions sont donc analysées de manière à observer comment les élèves perçoivent la méthodologie et les outils visant à son intégration. Est-ce-que la méthodologie est vue comme un objet

d'apprentissage ? Est-ce-que les outils leurs ont permis de créer des ressources internes dans le but de réaliser des analyses de documents ? Est ce que d'autres outils auraient pu palier aux difficultés ? Se sentent-ils compétents dans l'exercice ?

### Questionnaire seconde 510

1. Pour le 1<sup>er</sup> devoir, avez-vous appris la méthodologie de l'analyse de document vu en cours?                      Oui                      Non  
    Si oui, avez-vous eu des difficultés à l'appliquer? Pourquoi?  
    Si non, l'avez-vous apprise pour les devoirs suivants?                      Oui                      Non
2. Pour le 2<sup>nd</sup> devoir, est ce que le tableau d'aide méthodologique vous a été utile?  
  Oui                      Non  
    Avez-vous, alors bien respecté la méthodologie?                      Oui                      Non  
    Pourquoi?
3. Pourquoi pensez-vous que j'ai réduit le tableau?
4. Lors du dernier devoir, pensez-vous maîtriser la méthodologie?  
  Oui                      Non  
    Si oui, qu'est ce qui vous a permis de la maîtriser?  
    Si non, Qu'est ce qui vous a manquez pour la maîtriser?

### ***II.3. Les outils d'analyse de la recherche.***

Différents types d'outils peuvent servir l'analyse menée dans le cadre de cette recherche. En effet, dans l'objectif de répondre à la problématique et ainsi de valider ou d'invalider l'hypothèse émise dans l'introduction, il était nécessaire de créer divers outils d'analyse afin de traiter les données collectées. La recherche repose donc sur une approche mixte qui allie démarche quantitative et statistique à une démarche qualitative.

Ces outils offrent des moyens d'analyse de l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents par les élèves de seconde. Ils devraient alors permettre de répondre à plusieurs questions : Combien d'élèves présentent des difficultés dans la mise en œuvre de la méthodologie de l'analyse de documents ? Quels types d'obstacles rencontrent-ils ? Est-ce-que les outils proposés par l'enseignant semblent pertinents ? Est-ce-que cet étayage est réinvesti par les

élèves ? Est-ce-que l'étayage permet aux élèves d'être réellement acteurs dans l'acquisition du savoir-faire ? On analysera alors ce qui permet ou non aux élèves d'être autonome dans l'exercice de l'analyse de document, c'est à dire s'ils se sont construit, au cours de l'année, des ressources internes leur permettant de faire face à la tâche complexe.

### II.3.1. Des outils pour analyser les données des élèves.

- Outil quantitatif 1 : analyse de l'application de la méthodologie dans les évaluations sommatives.

|  | oui | non | % |
|--|-----|-----|---|
| Le travail est organisé<br>- introduction<br>- 2/3 parties<br>- conclusion   |     |     |   |
| Le travail est structuré / Le plan sert la démonstration   |     |     |   |
| L'élève est capable de :<br>- prélever les informations<br>- comprendre l'idée générale du document<br>- de faire le lien avec ses connaissances |     |     |   |
| L'élève a fait un brouillon « efficace »   |     |     |   |
| Le temps de réécriture a permis d'améliorer :<br>- le travail<br>- la maîtrise de la méthodologie  |     |     |   |

Cet outil sert de support à l'analyse des copies des élèves de seconde. En effet, le corpus de données collectées comportent des productions d'élèves notamment leurs évaluations sommatives de trois chapitres de géographie et de quatre chapitres d'histoire accompagnées parfois des brouillons d'élèves et d'un travail de réécriture. L'étude de ces données devrait faire ressortir, grâce à différentes statistiques, l'évolution de l'intégration de la méthodologie de l'analyse de documents sur l'année : est ce que les élèves présentant des difficultés dans l'application de la méthodologie ont pu pallier aux obstacles grâce à l'étayage

proposé par l'enseignant ? Est ce qu'une intégration des ressources s'opère au cours de l'année permettant ainsi aux élèves d'être compétents ?<sup>54</sup>

- Outil qualitatif et quantitatif 1 : analyse comparée des stratégies d'élèves pour appliquer la méthodologie.

|   | oui | non | % |
|---|-----|-----|---|
| Élève ayant appris la méthodologie au 1 <sup>er</sup> devoir          |     |     |   |
| Élève ayant eu des difficultés à appliquer la méthodologie            |     |     |   |
| Élève ayant appris la méthodologie après le 1 <sup>er</sup> devoir    |     |     |   |
| Ressenti sur l'utilité de la grille d'évaluation                      |     |     |   |
| Élève ayant respecté la méthodologie avec la grille                   |     |     |   |
| Élève estimant maîtriser la méthodologie à la fin de l'année scolaire |     |     |   |

Ce tableau est conçu de manière à analyser les réponses d'élèves au questionnaire établi par l'enseignant. Il devrait faire ressortir des informations statistiques tout en offrant la possibilité de mener une analyse qualitative de la réflexion menée par les élèves sur leur pratique de l'analyse de document et sur les outils fournis par l'enseignant<sup>55</sup>. En effet cet outil est pensé de manière à mettre en évidence des données statistiques sur la place qu'occupe la méthodologie dans l'apprentissage des élèves, sur le ressenti des élèves face aux ressources proposées par l'enseignant et sur l'évolution de la maîtrise de l'exercice chez les élèves de seconde 510. Par ailleurs, l'analyse qualitative s'attachera à établir, si possible, des typologies sur les difficultés rencontrées dans l'exécution de l'exercice, mais aussi sur ce qui a permis aux élèves de le maîtriser

---

<sup>54</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

<sup>55</sup> Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 202.

ou au contraire ce qui leur a manqué pour intégrer la méthodologie de l'analyse de documents<sup>56</sup>.

### **II.3.2. Des outils pour analyser les productions de l'enseignant.**

- Outil qualitatif 1 : analyse de l'étayage émis par l'enseignant sur les évaluations sommatives

Pour pouvoir étudier l'intégration de la méthodologie du commentaire de document par les élèves de seconde, cette recherche s'appuie sur les travaux d'élèves qui témoignent de son assimilation et des ressources mis en œuvre par ces derniers pour dépasser leurs difficultés. Toutefois l'observation des productions de l'enseignant permet d'évaluer si l'étayage<sup>57</sup> choisi par l'enseignant permet aux élèves d'être complètement autonome dans l'exercice. Ainsi, il semble intéressant d'étudier la forme des évaluations sommatives produites par l'enseignant, c'est à dire si les documents supports de l'analyse de documents sont à la portée des élèves et si la formulation des consignes n'est pas trop contraignante<sup>58</sup>.

- Outil qualitatif 2 : analyse des grilles d'évaluation.

Dans le même objectif que l'outil précédent, l'analyse des grilles d'évaluations créées par l'enseignant doit être menée afin de vérifier si elles permettent aux élèves d'être compétent<sup>59</sup>, c'est à dire s'ils sont capables de réaliser l'étude de documents grâce à des ressources internes<sup>60</sup> et non grâce à

---

<sup>56</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Chapitre 2, p.55 à 74.

<sup>57</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

<sup>58</sup> Voir le « I.1. Une théorie constructiviste pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages » de ce mémoire.

<sup>59</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>60</sup> *Op. cit.* Roegiers X.. p.59 à 62.

celles fournies par l'enseignant. Ainsi cette étude devrait mettre en avant la portée de l'étayage<sup>61</sup> choisi par l'enseignant dans les pratiques d'élèves.

### **III. Vers l'autonomie des élèves dans l'exercice de l'analyse de documents en classe de seconde ?**

Le sujet de ce mémoire s'est défini en lien avec les observations de terrain. En effet, dès les premiers mois d'enseignement, j'ai pu constater des difficultés dans la maîtrise de la méthodologie de l'analyse de document dans la classe de seconde 510 du lycée Montesquieu au Mans. Il convient alors d'analyser les pratiques d'élèves et celles de l'enseignant pour proposer des pistes d'explication à ce constat et des propositions de réponse à notre problématique. La dernière partie de cet écrit est donc consacrée à l'analyse des données exposées dans la partie précédente et à la présentation des résultats obtenus grâce aux outils d'analyse produits ci-dessus.

Après avoir analysé, dans une première partie, le degré d'autonomie développé au cours de l'année par les élèves de seconde dans l'exercice de l'analyse de documents, l'observation des pratiques de classe sera menée en seconde partie sur les situations qui permettent aux apprenants d'intégrer les acquis pour s'intéresser, dans une troisième partie, aux pratiques enseignantes.

#### ***III.1. Des outils qui permettent aux élèves d'être autonomes dans l'exercice de l'analyse de documents ?***

Puisque ce travail de recherche s'appuie sur les expériences vécues dans la classe de seconde 510 du Lycée Général Montesquieu de l'année scolaire 2017-2018, il apparaît fondamental de partir des travaux d'élèves pour initier l'analyse. En effet, les copies d'évaluations d'élèves et des réponses au questionnaire devraient permettre d'identifier le taux d'élèves compétents dans l'exercice à différents moments de l'année tout en faisant ressortir les difficultés rencontrées.

---

<sup>61</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

### III.1.1. Une ressource qui peine à s'installer.

Les évaluations sommatives regroupent sept sujets, pour les trois premières de l'année (Annexe 8, 11 et 12) l'exercice d'analyse critique de documents ne constitue qu'un des exercices d'évaluation puisqu'il permet à ce moment de diagnostiquer les acquis des élèves puis d'entraîner les élèves à la méthodologie étudiée en cours d'accompagnement personnalisé. Ce n'est qu'à partir de la quatrième évaluation (Annexe 9) que l'analyse de document forme le cœur du devoir et permet d'évaluer la compétence<sup>62</sup>. L'analyse des copies d'élèves distingue alors trois catégories d'élèves : des élèves à l'aise dans l'application de la méthodologie dès les premiers exercices, des élèves dont certaines difficultés ont été surmontées au cours de l'année et des élèves qui n'ont pas su mettre en application la méthodologie<sup>63</sup>. En effet, environ 26% des élèves semblent autonomes et efficaces dans le traitement de l'analyse de documents dès la première évaluation sommative (Annexe 15). Ces élèves sont capables de prélever l'information utile dans les documents et de la relier à leurs connaissances dans un plan structuré qui permet de répondre à leurs problématiques. La maîtrise semble alors presque spontanée car sa mise en œuvre correspond aux attendus de la méthodologie exposée une seule fois par l'enseignante. Un élément explicatif de cette autonomie peut être que ces élèves ont des facilités dans la discipline, ou de manière générale dans les tâches scolaires, ce qui leur permettrait d'intégrer rapidement les ressources qui les rendent compétents. En effet, cette aisance scolaire se vérifie dans les résultats et les appréciations des autres disciplines figurant sur les bulletins. Quant à la seconde catégorie d'élèves, les obstacles au développement de la compétence ont été identifiés et dépassés comme l'organisation de l'écrit, la paraphrase, le lien entre les supports d'études et le cours, etc.... C'est ce que les tableaux d'analyse de copies mettent en valeurs puisque il y a 26% d'élèves compétents au devoir G2, tandis que celui de G3 (qui s'est tenu après celui du troisième chapitre d'histoire) compte environ 48% d'élèves autonomes et 53% à l'évaluation H4

---

<sup>62</sup> Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Chapitre 8, p.225 à 257.

<sup>63</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

(dernière évaluation de l'année). De plus, sans avoir complètement acquis la compétence visée, de nombreux élèves ont su améliorer leur travail. C'est le cas, par exemple de Jésaëlle qui s'est attachée à produire une introduction de qualité (Annexe 16) et de Marc qui a développé la rédaction de ses écrits (Annexe 17).

- Jésaëlle : Introduction de l'évaluation G2 (Annexe 9), extrait de copie :

« Intro : Les moyens mis à disposition pour résoudre le problème alimentaire de l'Inde. Que peut-on faire pour l'Inde ? »

Introduction de l'évaluation G3 (Annexe 10), extrait de copie :

« Dans le document 1, on nous parle de la Chine donc comment elle fait pour faire face à ses besoins énergétiques [...]. Dans le document 2, on nous parle d'une production inégale d'électricité, le choix du nucléaire et les solutions pour produire autrement [...]. Quelle est la situation énergétique de la Chine et quels sont les solutions qu'elle envisage pour un développement énergétique durable ? Premièrement je vais parler de la situation énergétique de la Chine ensuite les solutions qu'elle a envisagé pour un développement énergétique durable et pour finir la conclusion »

- Marc : Développement de l'évaluation G2 (Annexe 9), extrait de copie :

« 2<sup>ème</sup> partie : 1<sup>ère</sup> cause : En 1994 à Punjab, des signes inquiétant de plafonnement de rendement étaient visible[...].

2<sup>ème</sup> cause : deux problèmes environnementaux... »

Développement de l'évaluation H4 (Annexe 14), extrait de copie :

« Enfin peu de temps après, la dénonciation des actions espagnoles commencent à prendre de l'ampleur notamment grâce à Las Casas, un protecteur de la tribu aztèque qui ne comprend pas pourquoi on leur fait subir ça : « De quel droit et selon quelle justice maintenez-vous ces indiens dans une servitude aussi cruelle et aussi horrible ? ». Il emploie des mot directs... »

C'est à ces élèves que le deuxième axe de cette partie s'intéresse afin de comprendre et d'identifier ce qui leur a permis progressivement d'améliorer significativement leurs productions. Enfin, sept élèves n'ont pas réussi à surmonter leurs difficultés et le contenu de leurs travaux n'a pas évolué au cours de l'année. C'est le cas par exemple de deux élèves qui éprouvaient un réel blocage dans le passage à l'écrit (Annexe 18), de trois d'entre eux qui avaient de réelles difficultés de compréhension des documents alors que les deux derniers



manquaient des connaissances nécessaires pour mener une analyse de documents. Il est difficile de trouver une réponse à pourquoi chez certains les dispositifs fonctionnent alors qu'ils ne font pas sens pour d'autres. Vincent Carette relève d'ailleurs que « personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit »<sup>64</sup>. Différents éléments de réflexion peuvent être proposés, sans toutefois apporter une « « recette pédagogique » toute faite »<sup>65</sup> : peut-être que le tissage<sup>66</sup> n'était pas assez explicite pour des élèves moins à l'aise dans les tâches scolaires, que les outils proposaient ne faisaient pas sens ou que les difficultés antérieures ont empêché la projection dans cette nouvelle compétence. Ainsi chaque élève dispose d'un mode de fonctionnement cognitif qui lui est propre, et l'enseignant doit alors prendre en compte cette hétérogénéité pour construire son enseignement.

Par ailleurs, l'étude de ces données d'élèves fait émerger des difficultés communes, et d'autres plus individuelles, parfois récurrentes ou plus ponctuelles. D'abord, on perçoit nettement les modifications opérées dans l'organisation de l'écrit (Annexe 15) car, si dans les deux premiers devoirs l'étude de document est rédigée sous forme d'un paragraphe unique, rapidement des élèves commencent à diviser leur écrit. À partir de la deuxième analyse de documents (H3), 100% des élèves sectionnent leur rédaction, même si au devoir suivant (G3) le défaut revient ponctuellement pour cinq élèves. Toutefois, même si les élèves s'attachent à organiser leur propos, le plan est rarement employé au service de la réflexion en lien avec les problématiques posées. Ainsi, ce point demeure une difficulté permanente pour environ 47% de la classe (Annexe 15). Ensuite, la

---

<sup>64</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>65</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

<sup>66</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

compréhension globale des documents semble maîtrisée pour une partie des élèves puisque environ 75% d'entre eux en saisissent le sens général et 100% au dernier devoir (H4). Cependant le prélèvement de l'information et l'utilisation de citations (documents textuels) ou de descriptions (documents iconographiques) et localisations (documents cartographiques) précises posent problème à encore 40% de la classe lors de la dernière analyse critique de document. C'est ce qu'une élève remarque, dans le questionnaire, au sujet de ses difficultés à appliquer a méthodologie<sup>67</sup> :

- Bérénice : J'arrive difficilement à utiliser les documents »

Enfin, le dernier point sensible dans l'acquisition de la compétence est de faire le lien entre les documents et les éléments de connaissance du cours, c'est à dire de combiner différentes ressources<sup>68</sup>. À nouveau, c'est ce qu'une élève relève dans son questionnaire :

- Tanya : « pour moi, allier la méthodologie, les documents et les connaissances ça a été difficile »

Cet aspect perdure également puisque seulement 47% de la classe semble capable de faire cet acte cognitif à la fin de l'année scolaire. En outre, des éléments de méthodologie qui ne posaient pas de problème au début de l'année deviennent problématiques. C'est-à-dire que, lors des deux premières évaluations de l'année (Annexe 8 et 11), les élèves étaient capables d'introduire le document en en faisant une présentation complète, mais progressivement cet élément disparaît de leurs introductions pour finir l'année avec seulement 34% des élèves rédigeant une introduction complète. Cela interroge : pourquoi l'acquis disparaît ? deux réponses semblent appropriées : la première c'est que l'élément ne s'était pas transformé en ressource interne, la seconde repose sur le fait que les élèves doivent penser à un ensemble de ressources pas encore totalement maîtrisées et qu'ils se concentrent alors sur ces « nouveautés » en oubliant de reprendre ce qu'il maîtrise.

---

<sup>67</sup> Voir « II.2.3. Le questionnaire. » de ce mémoire.

<sup>68</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

Finalement si 74% des élèves s'estiment compétents dans l'analyse critique de document, selon l'étude des réponses individuelles au questionnaire (Annexe 19), il apparaît, d'après l'observation des évaluations, que seulement près de 50% de la classe maîtrise l'exercice en fin d'année scolaire. L'analyse des productions d'élèves témoigne donc d'une ressource qui peine à s'installer. Si certains élèves se montrent autonomes dans l'analyse critique de documents dès les premiers travaux, d'autres ont dépassé leurs difficultés au cours de l'année, alors que pour un troisième groupe d'élèves les dispositifs proposés dans l'année n'ont pas été suffisants.

### **III.1.2. La place accordée à la méthodologie dans les apprentissages des élèves.**

L'analyse du questionnaire rempli par les élèves offre une vision de leurs relations à la méthodologie (Annexe 19). Pour l'enseignant, la méthodologie apparaît comme un outil indispensable à la réalisation de travaux propres à la discipline. Ainsi, le professeur d'histoire-géographie le perçoit clairement comme un objet d'apprentissage qu'il faut nécessairement transmettre aux apprenants. Mais qu'en est-il des élèves de seconde ? Afin d'avoir un aperçu du ressenti des élèves à ce sujet, un questionnaire a été constitué<sup>69</sup>. L'analyse des réponses (Annexe 19) révèle qu'environ 49% de la classe a appris la méthodologie transmise par l'enseignante dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Cet aspect témoigne de la place secondaire accordée aux outils méthodologiques dans le rapport qu'on a, de manière générale, à la connaissance. C'est-à-dire que les élèves estiment devoir apprendre en priorité les savoirs disciplinaires. Ce n'est qu'après plusieurs exercices de ce type en évaluation et correction que les élèves de 510 se sont « intéressés » à la méthodologie. En effet, dès le second devoir d'histoire (Annexe 12), des traces de cette ressource transparaissent dans la forme de l'écrit (Annexe 15) et 72% des élèves, qui annonçaient ne pas apprendre la méthodologie pour les premiers devoirs, affirment l'avoir fait ensuite. C'est donc en étant confrontée à un exercice qu'une partie des élèves s'est aperçue de l'importance de cette ressource pour réaliser leur travail, mais surtout pour être

---

<sup>69</sup> Voir « II.2.3. Le questionnaire. » de ce mémoire.

compétent. Tandis que cinq élèves confient ne l'avoir considérée à aucun moment dans leurs apprentissages.

D'ailleurs, ce rapport à la méthodologie se confirme avec la perception des élèves sur la grille d'évaluation proposée par l'enseignante. En effet, une première grille d'évaluation<sup>70</sup> a été fournie afin de guider les élèves dans la réalisation de leur évaluation dont l'objectif était l'analyse critique de document (Annexe 9). 89% des élèves estiment cette grille utile et quelques uns ont précisé pourquoi :

- Margaux : « elle m'a aidée à organiser mes parties »
- Jésaëlle : « comme on l'a sous les yeux, c'est plus facile »
- Anaëlle : « j'ai une mémoire visuelle, le tableau était très utile »
- Alexandre : « car je n'arrivais pas à retenir la méthodologie »

Ensuite, une seconde grille d'évaluation a remplacé la première<sup>71</sup> et le questionnaire fut l'occasion de les interroger sur les causes de cette modification. Les items de cette grille ont été réduits et reformulés. Les élèves évoquent plusieurs possibilités : rendre le travail plus difficile, faire des économies de papier, enlever des choses inutiles, etc... Dix neuf élèves ont perçu qu'ils devaient être plus autonomes dans la maîtrise de la méthodologie et que certaines données devaient être connues. Ces grilles ont été employées dans différentes situations d'apprentissage exposées plus loin, mais ce qu'on peut en retenir pour le moment c'est le fait qu'au premier abord les élèves n'estiment pas la méthodologie comme un objet d'apprentissage et que c'est progressivement qu'ils notifient l'intérêt d'intégrer cette ressource.

### ***III.2. L'entraînement et la répétition de l'exercice pour intégrer les savoir-faire.***

La partie précédente illustre les difficultés rencontrées dans l'intégration de la ressource méthodologique tout au long de l'année scolaire et dévoile le rapport qu'ont les élèves à l'apprentissage de cette dernière. Xavier Roegiers, dans ses ouvrages sur la pédagogie de l'intégration, valorise la répétition des moments de confrontation des élèves aux situations. « Répétition » ne signifie pas résoudre

---

<sup>70</sup> Voir « II.2.2. Les productions de l'enseignant. » de ce mémoire.

<sup>71</sup> Ibid.

des situations identiques dans le même contexte mais bien de travailler des situations inédites complexes mais pas « compliquées »<sup>72</sup>. Ainsi, à partir du temps de métacognition durant lequel les élèves se sont interrogés sur leurs pratiques et l'observation des copies d'élèves, deux éléments ressortent dans l'intégration des savoir-faire : les « entraînements » menés en classe et la répétition de l'exercice.

### **III.2.1. Le réinvestissement d'outils travaillés en classe.**

Différents moments ont été pensés de manière à installer les ressources chez les élèves<sup>73</sup>. Dans le cadre de cette recherche, nous n'évoquons pas l'installation des ressources savoirs disciplinaires qui s'opère au sein des séquences d'enseignement. Notre attention se porte sur les situations qui proposent aux élèves différents outils en vue d'installer la « ressource essentielle »<sup>74</sup> qu'est la méthodologie. La partie précédente a mis en avant la maîtrise progressive de la méthodologie ou la remédiation aux difficultés rencontrées par certains élèves au cours de l'année. L'analyse des réponses au questionnaire<sup>75</sup> a permis d'établir six éléments qui, selon les élèves, les auraient aidés dans l'intégration de la ressource méthodologique (Annexe 19).

Ainsi un élève remarque la place de sa motivation personnelle dans sa réussite. C'est un élément qui, en effet, est à prendre en compte car, par exemple, parmi les sept élèves qui n'ont pas réussi à surmonter leurs difficultés, le passage à l'écrit posait problème pour deux d'entre eux qui, devant leur feuille, se décourageaient avant même de prendre connaissance du sujet.

Puis, quatre élèves attribuent à la réutilisation d'outils proposés par l'enseignant (Annexe 6 et 7) leurs progrès dans la maîtrise de la méthodologie. En effet, deux situations de structuration<sup>76</sup>, sous forme de mise en activité sur

---

<sup>72</sup> Roegiers X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 117-127.

<sup>73</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 59 à 67.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Voir « II.2.3. Le questionnaire. » de ce mémoire.

<sup>76</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 51.

documents lors des deux premiers chapitres d'histoire<sup>77</sup>, ont introduit deux outils réexploitables par les élèves afin de les aider à analyser un ou plusieurs documents. Ces outils sont un tableau (Annexe 6) et une carte mentale (Annexe 7). Le premier permet d'analyser plusieurs documents à partir de références concrètes aux sources (citation, description, etc...) alors que le second étudie un unique document textuel. Dans l'ensemble des brouillons fournis par les élèves, il semble que seul le tableau ait été réutilisé pour l'exercice (Annexe 20). Plusieurs explications peuvent éclairer cette préférence : d'abord, les élèves y semblaient plus familiers parce que le tableau est un outil symptomatique de la discipline, alors que la carte mentale peut sembler plus appropriée pour organiser ses idées plutôt que pour analyser un document.

Ensuite, quatre autres élèves soulignent l'utilité du brouillon pour organiser leurs propos. D'ailleurs dans l'analyse des productions en lien avec les évaluations sommatives, on note le peu d'élèves ayant recours au brouillon. Entre cinq et dix élèves, selon les évaluations, réalisent des brouillons. Pourtant cette étape semble indispensable afin de préparer de manière efficace la rédaction d'une analyse de documents. Parmi les quelques élèves ayant recours au brouillon, on note qu'il s'agit des élèves qui semblent autonomes dans l'exercice dès le début d'année. Les brouillons prennent alors différentes formes : tableau, prise de note, travail sur le document, etc... (Annexe 21) Par ailleurs, il est également possible de comprendre pourquoi si peu d'élèves (moins de 10) ont recours à ce travail préliminaire. Même si l'importance de la tâche a été évoquée lors des « corrections » d'évaluations, les élèves disposent de peu de temps disponible pour prendre connaissance du sujet et du ou des documents, faire un brouillon et enfin rédiger une analyse de qualité puisque les séances d'histoire-géographie durent cinquante cinq minutes. De plus, l'étayage<sup>78</sup> fourni par l'enseignant peut également amoindrir l'intérêt du brouillon aux yeux des élèves. Cet étayage est analysé précisément dans le troisième axe de cette partie.

---

<sup>77</sup> Chapitre 1 : « Les européens dans le peuplement de la terre » et chapitre 2 : « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique ».

<sup>78</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

Par ailleurs, deux élèves se souviennent de l'utilité des temps de remédiation et de réécriture effectués après les devoirs. En effet, nous avons pu le voir précédemment avec les travaux de Jésaëlle. Les introductions rédigées par cette élève étaient incomplètes et un temps de « remédiation ciblée par groupe de besoin »<sup>79</sup>, lui a permis de rédiger une nouvelle introduction en respectant la méthodologie de l'analyse critique de document (Annexe 22).

-Travail de réécriture de Jésaëlle pour l'évaluation G2 (Annexe9) :

« Il s'agit d'un article de 2002 écrit par Michel Griffon qui s'intitule « Révolution verte, Révolution doublement verte. [...] », issue du *Monde en développement*. Cet article parle de l'Inde, pays en pleine expansion, membre des BRICS [...] Les actions menées par l'Inde ont-elles été bénéfiques pour stabiliser la situation du pays ? Pour cette étude critique nous allons premièrement parler de la situation en Inde dans le texte et selon nos connaissances, ensuite les actions menées par l'Inde ainsi que leurs résultats pour finir sur une conclusion répondant à la problématique. »

Dans les devoirs suivants, Jésaëlle a su mettre à profit ce temps de réécriture puisque chacune de ses introductions étaient de qualité.

Cinq élèves, quant à eux, réaffirment l'intérêt des grilles d'évaluation dont l'usage selon les élèves a été analysé précédemment. La question que pose ensuite cette utilisation d'une grille d'évaluation détaillée est l'autonomie des élèves. Car, certes, l'outil est exploité lorsqu'ils l'ont sous les yeux, mais que se passe-t-il lorsque cette grille disparaît ? Pour certains, elle est mémorisée, c'est le cas d'Anaëlle qui évoque le maintien de cet outil dans son esprit grâce à une mémoire visuelle, mais qu'en est-il du reste de la classe ?

Enfin dix-neuf élèves attribuent leurs progrès dans l'analyse critique de document à la répétition de l'exercice. C'est pourquoi, on peut se demander si la répétition peut être un outil d'intégration.

---

<sup>79</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 264.

### III.2.2. La répétition de l'exercice, un outil d'intégration ?

Le questionnaire<sup>80</sup> a mis en avant ce à quoi la majorité des élèves attribue leurs progrès dans la maîtrise de l'analyse de documents : 54% d'entre eux estiment que le dispositif principal dans l'intégration de la méthodologie c'est l'« entraînement » et la répétition.

- Eva : « la répétition »
- Juliette : « l'entraînement sur les autres commentaires de document »
- Marc : « on l'a revue plusieurs fois »
- Keziah : « l'entraînement de devoir en devoir »
- Marthe : « on l'a beaucoup travaillée »
- Ewan : « à force d'en faire »
- Océane : « la pratique »

En effet, plusieurs situations, décrites dans le troisième axe de cette partie, ont permis d'installer progressivement les outils permettant l'intégration de la ressource méthodologique. D'ailleurs, les travaux de Xavier Roegiers vont dans ce sens puisqu'il écrit que pour « qu'une compétence se développe [...] en général tout au long de l'année. Chaque période représente un « palier » pour chaque compétence »<sup>81</sup>. L'intégration repose donc bien sur une succession de situations diverses qui permettent la mise en place des ressources et leur intégration par « palier » (Annexe 23). La compétence, quant à elle, se valide après la confrontation à plusieurs situations complexes équivalentes mais non similaires, c'est à dire qu'elles appartiennent à une « famille de situation »<sup>82</sup>.

De plus, les données statistiques établies pour l'analyse des productions d'élèves témoignent de cette intégration graduelle au cours de l'année scolaire. Progressivement, les élèves ont pu, au fil des diverses évaluations, relever leurs difficultés et y remédier grâce aux outils proposés par l'enseignant ou par eux-mêmes. Au premier devoir, qui avait pour objectif la réalisation d'une analyse critique de document dans son intégralité (Annexe 9), environ 26% des élèves se

---

<sup>80</sup> Voir « II.2.3. Le questionnaire. » de ce mémoire.

<sup>81</sup> Roegiers X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat.  
URL : <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

<sup>82</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 51. Chapitre 4, p. 267 à 283.



montrent compétents dans l'application de la méthodologie, puis environ 31% au suivant, pour finir à près de 50% aux deux derniers devoirs (Annexe 15). Les élèves alors considérés comme compétents sont ceux qui dans une rédaction structurée exploitent les documents en les reliant à leurs connaissances. Si la compétence ne peut être validée que pour environ 47% de la classe, il semble important de souligner que la multiplication des situations a permis à une partie significative de la classe de progresser dans la maîtrise de la méthodologie de l'analyse critique de document.

### ***III.3. L'impact des pédagogies constructivistes dans la pratique enseignante.***

Comme évoqué dans l'introduction, la première année du lycée propose aux élèves de s'exercer aux épreuves du baccalauréat de la discipline histoire-géographie. L'objectif principal fixé en début d'année pour les secondes est, en terme de compétence, de savoir mener à l'écrit une analyse critique de document<sup>83</sup>. C'est donc bien dans une perspective constructiviste que se place l'enseignant qui propose aux apprenants des outils afin de les rendre compétents<sup>84</sup>. Cependant, les études menées sur les traces écrites des élèves témoignent des difficultés dans l'intégration de la méthodologie. C'est pourquoi, ce travail de recherche doit également s'intéresser aux pratiques enseignantes : quelles situations ont été mises en place afin d'installer les ressources<sup>85</sup> ? Est ce que l'étayage<sup>86</sup> fourni par l'enseignant valorise l'autonomie des élèves ?

#### **III.3.1. Des situations pour intégrer les ressources ?**

Se plaçant dans une perspective constructiviste, l'enseignant cherche à rendre ses élèves compétents en leur proposant des temps d'installation de la

---

<sup>83</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 25-26

<sup>84</sup> Talbot L. (mai 2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?. *Dossier XYZep*, 34. URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>85</sup> Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Chapitre 7, p. 175 à 223.

<sup>86</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

ressource méthodologique. Il est donc intéressant d'observer les situations pensées par l'enseignant afin de comprendre ce qui a permis ou non aux élèves de développer la compétence visée. L'analyse menée ci-après s'appuie sur les travaux de Xavier Roegiers concernant la pédagogie de l'intégration<sup>87</sup>.

La première approche de la méthodologie de l'analyse critique de documents a pris la forme d'un cours magistral dialogué lors d'une séance d'accompagnement personnalisé. Il s'agit alors d'un « apprentissage ponctuel » qui présente aux élèves les règles méthodologiques de l'exercice. Par un jeu de questions-réponses se basant sur les acquis de collège, les élèves ont pu repérer des éléments à retenir des méthodes de troisième alors que l'enseignant complétait leur travail avec les attendus de seconde en inscrivant au tableau les éléments majeurs à retenir de la méthodologie. C'est donc un moment qui permet de structurer un apprentissage nouveau par rapport à « la structure ancienne », il n'est donc pas forcément « articulée autour de situations »<sup>88</sup>. Ce dispositif présente la ressource de manière transmissive et cette pratique pédagogique peut expliquer les difficultés des élèves à intégrer la ressource. En effet, si les bons élèves ne rencontrent pas de difficulté à cibler les attendus et à les intégrer, une majorité des élèves (environ 70% de la classe au premier devoir) ne font pas le lien entre la méthodologie et les savoirs pour répondre à la consigne.

Ensuite, des « temps d'exploration »<sup>89</sup> ont été pensés par l'enseignant de manière à introduire différents outils (tableau et carte mentale) pouvant servir à l'étude de documents. Pour ce faire, le support d'étude documentaire et les outils étaient fournis. Les élèves se sont ensuite mis en activité pour répondre aux consignes en groupe pour le tableau et de manière individuelle pour la carte mentale. L'ensemble de la classe s'est donc mis au travail révélant certaines difficultés de compréhension de documents et de prélèvement d'informations. Le travail de correction qui s'est opéré ensuite s'appuyait sur les réponses d'élèves ayant réussi. Les élèves en difficultés ont ainsi obtenu les bonnes réponses dans leurs cahiers mais ils ont manqué d'un temps permettant de palier à leurs

---

<sup>87</sup> Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Chapitre 7, p. 175 à 223.

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> Ibid.

difficultés individuelles. Cet aspect peut expliquer le peu de réutilisation des outils, évoqués précédemment, car les élèves ayant dû mal à comprendre les documents n'ont pu percevoir l'utilité des outils. Les secondes ne se sont donc pas appropriés ces ressources. Par ailleurs, en reprenant les théories constructivistes, on remarque que les élèves n'ont pas construit les outils eux-même, cette étape aurait peut être permis aux élèves de trouver un outil qui leur correspondait mieux et qui serait devenu une « ressource interne » réexploitable dans d'autres situations.

La progression annuelle prévoit des temps d'évaluation venant ponctuer l'année. Chaque évaluation du corpus de données récoltées est une évaluation de fin de chapitre. Les trois premières évaluations, dont l'étude de document n'est qu'un exercice dans l'évaluation, se présente comme des « évaluations diagnostiques » qui permettent d'observer les acquis ou les difficultés des élèves dans leur rapport au document et à la méthodologie. Les évaluations suivantes sont des évaluations qui ont une double visée, elles sont à la fois formatives et sommatives, c'est-à-dire qu'elle sont sommatives puisqu'elles exigent des apprenants à combiner les ressources pour faire face aux situations, mais aussi formatives car elles permettent aux élèves de s'exercer à la tâche complexe symptomatique du lycée. La multiplication des confrontations à des situations complexes œuvre, selon la pédagogie de l'intégration développée par Xavier Roegiers, à l'intégration des ressources par les élèves et permettent également d'évaluer la compétence en fin d'année<sup>90</sup>.

Enfin, après chaque évaluation un temps de remédiation, sous différentes formes, est pensé par l'enseignante. D'une part, la grille d'évaluation a d'abord été introduite après l'évaluation H2 (Annexe 12) afin de permettre aux élèves d'évaluer leur travail (Annexe 24) : à partir de leurs copies, les élèves ont pu vérifier si leurs écrits correspondaient aux attendus méthodologiques. À ce moment, ils ont fait remarquer l'utilité de la grille, c'est-à-dire que cet outil détaillé a semblé plus explicite que le cours fait sur la méthodologie. Ainsi la transmission de la méthodologie par l'enseignante ne devait pas être assez explicite au vu des

---

<sup>90</sup> Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

réaction de la classe à ce tableau, or « l'enseignement explicite » est essentiel pour permettre à tous les élèves de saisir les attendus<sup>91</sup>. Ensuite, après l'évaluation G2 (Annexe9), un travail de réécriture est imaginé afin d'offrir aux élèves un temps pour cibler leurs difficultés et y pallier. Le dossier de synthèse sur la différenciation pédagogique de 2017 précise qu'il faut : « organiser des apports individuels pour tous les élèves et non comme une remédiation pour les seuls élèves en difficultés »<sup>92</sup>, c'est en effet ce qui a été mené lors d'une séance d'accompagnement personnalisé. Ainsi, les élèves ont opéré une réécriture ciblée de leur travail par « groupe de besoins »<sup>93</sup>. Deux types d'activités étaient proposées : la rédaction d'une nouvelle introduction ou le remplissage d'un tableau pour éviter les paraphrases et faire le lien entre le document et les savoirs du cours (Annexe 25). L'analyse de ces travaux de réécriture témoigne du bénéfice de ce type de dispositif : 100% des élèves ont amélioré leur travail et 54% répercutent cette amélioration dans les mises en situations postérieures. Toutefois, il me semble approprié de se questionner sur les 46% d'élèves qui n'ont pas réussi à tirer profit de ce temps. Un temps de réécriture individuel aurait pu être plus bénéfique car certains membres du groupe de besoin ont pu s'appuyer sur les réflexions des autres. Par ailleurs, peut être que certains élèves ont appliqué la consigne de manière ponctuelle sans saisir l'utilité sur le long terme, ainsi il aurait été possible de proposer un second exercice sur un autre document pour illustrer la systématisation de la méthodologie. Enfin, pour les devoirs suivants, la remédiation s'est opérée de manière plus individuelle avec des appréciations de l'enseignante qui soulignent les éléments positifs des copies et ceux à retravailler.

- copie de Pierre-Louis : « La méthodologie de l'introduction est maîtrisée et tes connaissances sont solides. Attention tu ne cites jamais les documents et tes deux premières parties manquent de cohérence. »

- copie de Marjorie : « Très bien pour la méthodologie, maintenant il faut approfondir ton analyse grâce à tes connaissances »

---

<sup>91</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

<sup>92</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

<sup>93</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p. 264-265.

Ce dispositif repose davantage sur l'autonomie des élèves puisqu'une des capacités fixées par le Bulletin Officiel est de « maîtriser des méthodes de travail personnel » et en particulier de « préparer et organiser son travail de manière autonome »<sup>94</sup>. C'est alors à l'élève de prendre en compte l'appréciation pour mener un travail individuel profitable aux futures confrontations à l'exercice. Cependant, multiplier les temps de réécriture en classe permettrait de remédier étape par étape aux difficultés relevées au cours de l'année, de plus des temps de métacognition auraient permis aux élèves de se poser pour réfléchir aux problématiques qu'ils rencontrent en y proposant des solutions seul, avec un pair ou en collaboration avec l'enseignant<sup>95</sup>.

### **III.3.2. Un étayage en faveur de l'autonomie des élèves ?**

Un regard critique peut être porté sur l'étayage<sup>96</sup> fourni dans le cadre de cette première année d'enseignement en classe de seconde. En effet, dans le but de faciliter l'acquisition de la méthodologie, un étayage a été mis en place lors des évaluations sommatives avec les consignes et les grilles d'évaluation. L'analyse critique de documents est un exercice nouveau pour les élèves de seconde et le but de l'enseignante alors, est de construire un étayage qui permette aux apprenants d'acquérir progressivement la nouvelle ressource afin d'être compétent à la fin de l'année scolaire.

D'abord, la formulation des consignes s'inspire des consignes données à l'épreuve du baccalauréat qui guide les élèves dans la formulation de la problématique. Toutefois, prenant en compte les suggestions des collègues d'histoire-géographie du lycée général Montesquieu et souhaitant m'inscrire dans leur démarche pour plus de cohérence, la consigne des évaluations sommatives propose un plan d'analyse critique du ou des documents supports. Cet ajout pour les élèves de seconde répond à un souci de bienveillance parce que l'enseignant

---

<sup>94</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE; Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux programmes d'histoire et de Géographie en classe de seconde générale et technologique.

URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf)

<sup>95</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

<sup>96</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

craint que l'élève soit démuni devant la tâche complexe. Mais dans ce soucis de ne pas trop déstabiliser l'apprenant, le place-t-on réellement dans une situation d'apprentissage ?<sup>97</sup> D'après l'analyse des copies d'élèves, deux problématiques ressortent : les élèves en difficulté ne perçoivent pas le plan ou n'arrivent pas à le relier aux documents, alors que pour d'autres ce guidage ne leur permet pas d'exprimer leur compétence. Dans le premier cas, les élèves disposent d'un ou de plusieurs documents à analyser, mais aussi d'une consigne qui contient une question et une « phrase un peu longue » qui rappelle des éléments du cours. Peut-être que la combinaison de ces éléments induit une surcharge cognitive<sup>98</sup> rendant la situation « compliquée » et non pas « complexe »<sup>99</sup>. Dans le second cas, les élèves dispose d'un « surétayage »<sup>100</sup> qui ne leur permet pas d'être autonome dans l'exercice car, comme l'évoque Alexia Forget, il est nécessaire de procéder à un « désétayage » pour que l'élève exprime sa compétence<sup>101</sup>.

Ensuite, la grille d'évaluation, présentée précédemment<sup>102</sup>, a été le support de différents dispositifs d'enseignement. Son utilité, dans les temps de remédiation, est exposée dans le paragraphe précédent. Après l'enthousiasme des élèves face à cette grille, je leur ai proposé d'en disposer lors de la première évaluation dont le but était de produire une analyse critique de document (Annexe 9). Or, cette aide lors du devoir présente les mêmes inconvénients que la consigne : surcharge cognitive pour les élèves en difficultés et « surétayage » pour les élèves à l'aise dans la tâche. Cependant, le travail de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé nous rappelle que l'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à

---

<sup>97</sup> Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Chapitre 2, p. 55 à 73.

<sup>98</sup> Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. p. 32. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

<sup>99</sup> Roegiers X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. p.117 à 127.

<sup>100</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

<sup>101</sup> Forget A. (2017). La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement. Rapport commandé par le Cnesco. p. 36 à 43.

URL <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

<sup>102</sup> Voir « II.2.2. Les productions de l'enseignant. » de ce mémoire.

penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans [...] indispensable, mais aussi voué à disparaître »<sup>103</sup>. C'est pourquoi, j'ai choisi de confronter mon document à l'avis d'une formatrice de l'ESPE du Mans, Madame Sani, avec qui une seconde grille est établie<sup>104</sup>. Ce second support permet toujours aux élèves de visualiser les attendus de l'évaluation tout en ne remplaçant pas les ressources qu'ils doivent intégrer pour être compétents.

Cette analyse démontre la difficulté de trouver un étayage appropriée. Dans les deux cas, l'étayage commun à l'ensemble de la classe ne semble pas permettre l'expression de l'autonomie des élèves. Le rapport du Cnesco rappelle que « chaque élève est différent, dans ses attitudes, capacités, motivations... De ce fait, comment faire apprendre les mêmes contenus, faire acquérir les mêmes connaissances et les mêmes compétences à tous les élèves, dans une classe dont le degré d'hétérogénéité peut être variable mais jamais nul »<sup>105</sup>. Ainsi la solution possible pour apporter un étayage adapté serait, après observation de l'hétérogénéité de la classe, d'investir la différenciation pédagogique dans la construction des outils que l'enseignant propose aux apprenants.

## Conclusion

La question qui a guidé cette recherche concernait l'intégration de la méthodologie de l'analyse critique de document par les élèves de seconde de manière à ce qu'ils deviennent autonomes et compétents dans l'exercice. Alors que je supposais la nécessité pour l'enseignant de créer des dispositifs pédagogiques permettant d'ériger la méthodologie en ressource interne, ce travail de recherche a démontré le questionnement permanent des pratiques enseignantes face aux difficultés des élèves. En effet, après avoir exposé les dispositifs proposés par la pédagogie constructiviste de l'intégration développée par Xavier Roegiers, une méthodologie de recherche et des outils d'analyse ont

---

<sup>103</sup> Bucheton D. et Soulé Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 3 (3).

<sup>104</sup> Voir « II.2.2. Les productions de l'enseignant. » de ce mémoire.

<sup>105</sup> Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

pu être formalisés de manière à interpréter le corpus recueilli qui a révélé l'indispensable prise de recul sur les pratiques de classe.

Le corpus a révélé la place qu'occupe la méthodologie dans les apprentissages des élèves. Au départ, ces derniers ne semblent pas la considérer comme un objet de savoir, elle ne fait donc pas partie des « choses » à apprendre pour les évaluations. Puis au cours de l'année, ils l'apprennent. Certains se sont construits des ressources internes de manière autonome, ces élèves n'ont alors pas besoin de l'enseignant, ils présentent des facilités dans la discipline qui se traduisent dans leurs travaux ; d'autres à partir des outils proposés par l'enseignant au cours des différentes situations, alors qu'une troisième partie de la classe ne semble pas avoir intégré la méthodologie, ces élèves ne sont pas autonomes dans la confrontation à la tâche complexe. Plusieurs éléments expliquent ce constat. D'abord, malgré l'intention constructiviste de l'enseignant, il apparaît que l'étayage semble parfois contraignant limitant ainsi la réelle autonomie des élèves. De plus, si l'accent est mis par le professeur sur les outils à proposer aux élèves pour remédier à leurs difficultés, une réflexion n'était pas menée sur le processus cognitif d'appropriation et de remobilisation que les élèves devaient opérer.

Ainsi, Xavier Roegiers propose un cadre pédagogique permettant la mise en place de dispositifs œuvrant à l'intégration des ressources, sans imposer de méthodes ou d'outils qu'il laisse à l'appréciation de l'enseignant en fonction du contexte. Par ailleurs, Vincent Carette l'écrit : « on demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est à dire à mobiliser leurs connaissances en situation, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. [...] Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit »<sup>106</sup>. Pour répondre à la problématique de ce travail de recherche, on peut conclure que l'imprégnation d'une ressource peut résulter des dispositifs pédagogiques proposés par l'enseignant, mais que cela ne fait pas tout. Dans ce cas, la posture de l'enseignant est assimilable à

---

<sup>106</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>



celle d'un chercheur<sup>107</sup> car il puise ces pratiques dans le panel d'outils pédagogiques et didactiques qui lui permet de construire un enseignement contextualisé, le plus adapté possible aux situations. Ainsi, au delà des dispositifs mis en place dans le cadre de cette année d'enseignante-stagiaire, d'autres peuvent être explorés comme des temps de métacognition, la fragmentation de l'exercice en étapes, des activités de différenciation pédagogique, etc... Enfin Je souhaiterais conclure avec une citation de Vincent Carette qui nous invite à questionner nos pratiques et à expérimenter continuellement : « ces débats et paradoxes [entre la demande institutionnelle et sociétale et ce que la science connaît sur le fait de rendre les élèves compétents] ne doivent pas conduire à abandonner cette approche par compétences. La question de la mobilisation des acquis est trop importante »<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34. URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

<sup>108</sup> Ibid.

# Bibliographie

## Livres :

Giry M. (1998). Apprendre à raisonner, apprendre à penser. Paris, France : Hachette édition.

Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Roegiers X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Roegiers X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Roegiers X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

## Articles de périodiques :

Allieu-Mary N. et Lautier N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131. doi : 10.4000/rfp.926

Allieu-Mary N., Audigier F. et Tutiaux-Guillon N. (2006). Vingt cinq ans de recherche en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ?. *Historiens et géographes*, 394, 195-209.

BUCHETON D. et SOULE Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3 (3). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Carette V. (2009). Travailler par compétences ?. *Dossier XYZep*, 34.1-5. URL :<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

Forget A. (2017). La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement. Rapport commandé par le Cnesco.

URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Talbot L. (2009). Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?. *Dossier XYZep*, 34, p. 6-8.

URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/dossier%20XYZep%2034.pdf>

### **Document électronique :**

Roegiers X. (mars 2006), La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat.

URL : <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

### **Publications ministérielles :**

Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.

URL : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2010) Programmes d'histoire et de Géographie en classe de seconde générale et technologique.

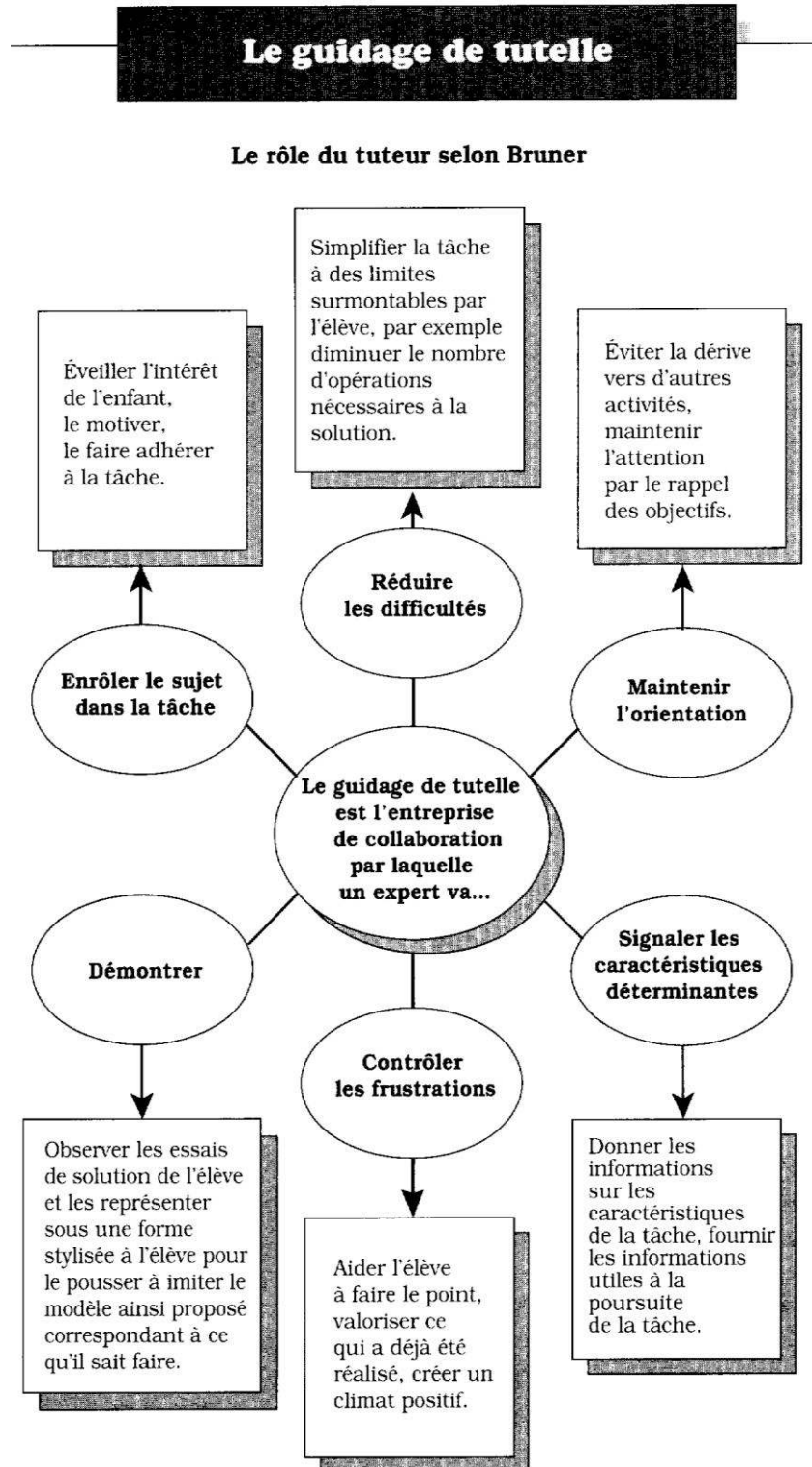
URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf)

# Annexes

## Table des annexes

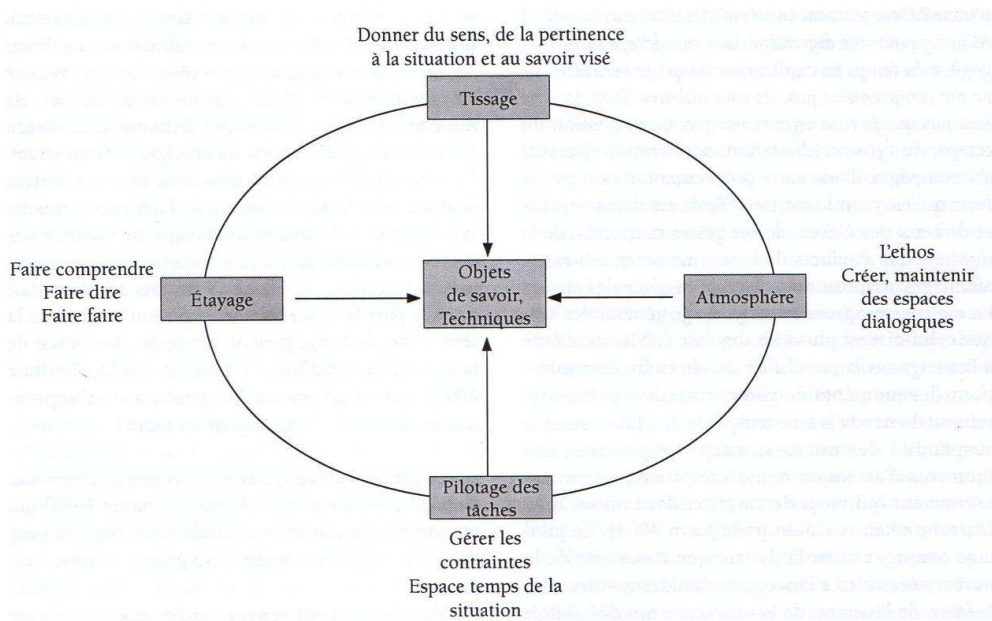
|           |    |
|-----------|----|
| Annexe 1  | 54 |
| Annexe 2  | 55 |
| Annexe 3  | 56 |
| Annexe 4  | 57 |
| Annexe 5  | 58 |
| Annexe 6  | 59 |
| Annexe 7  | 61 |
| Annexe 8  | 62 |
| Annexe 9  | 63 |
| Annexe 10 | 64 |
| Annexe 11 | 65 |
| Annexe 12 | 67 |
| Annexe 13 | 68 |
| Annexe 14 | 69 |
| Annexe 15 | 70 |
| Annexe 16 | 72 |
| Annexe 17 | 73 |
| Annexe 18 | 74 |
| Annexe 19 | 76 |
| Annexe 20 | 77 |
| Annexe 21 | 78 |
| Annexe 22 | 80 |
| Annexe 23 | 81 |
| Annexe 24 | 82 |
| Annexe 25 | 83 |
|           | 53 |

## Annexe 1 : Le guidage des apprenants par l'adulte selon les théories de Jérôme Bruner.



Giry M. (1998), Apprendre à raisonner, apprendre à penser. Paris, France : Hachette édition. p.18.

## Annexe 2 : Le multi-agenda des préoccupations enseignantes de Dominique Bucheton et Yves Soulé.



BUCHETON D. et SOULE Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». In *Education et didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, n°3, vol. 3. p.33.

### Annexe 3 : Les pôles de légitimité d'une discipline scolaire établis par François Audigier.

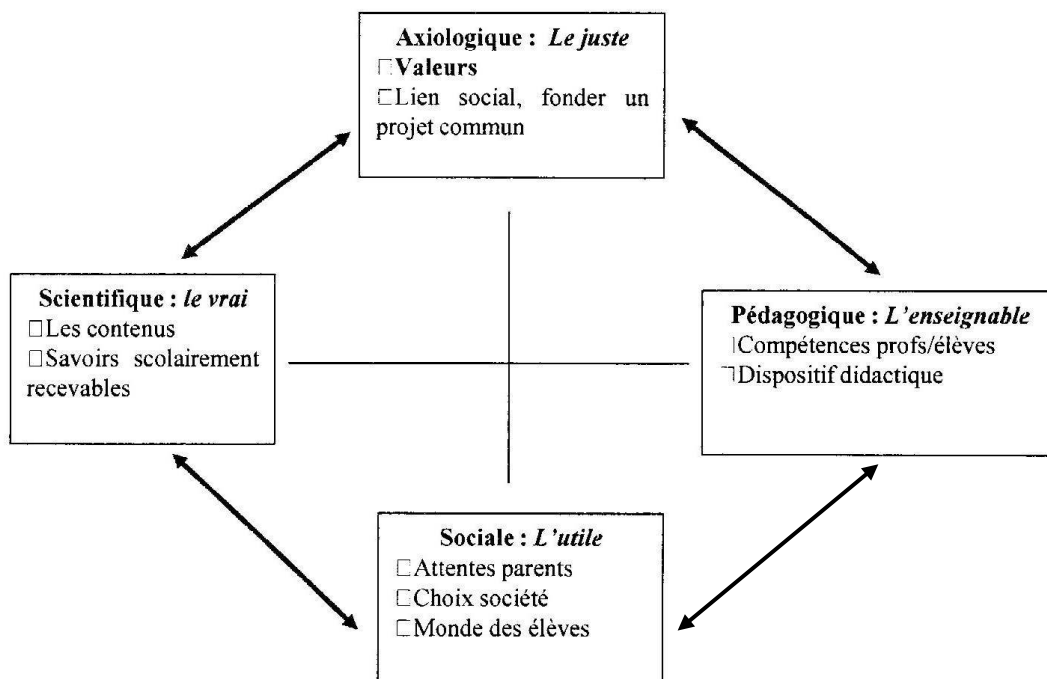
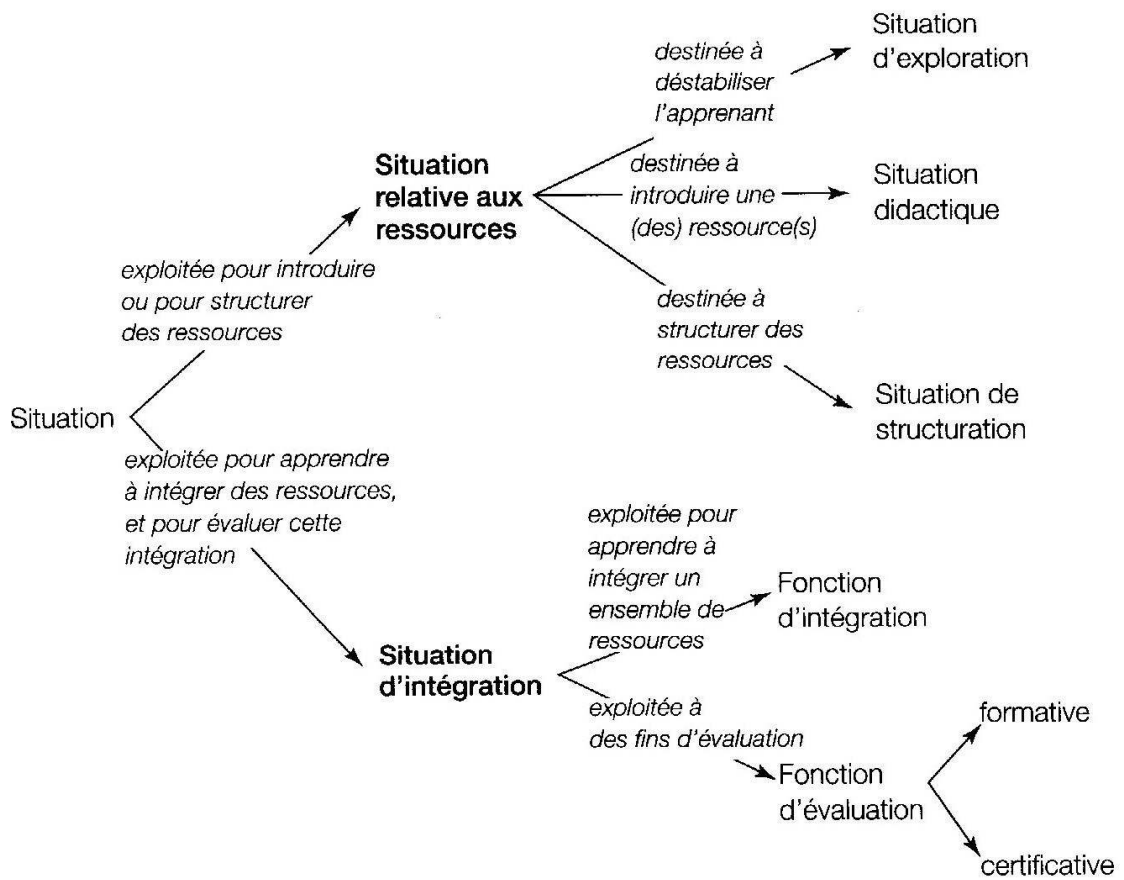


Schéma des pôles de légitimité d'une discipline scolaire d'après François Audigier réalisé par Madame Valérie Bodineau, formatrice à l'ESPE du Mans, professeure d'histoire-géographie, dans le cadre de la formation de M1 MEEF second degré histoire-géographie.

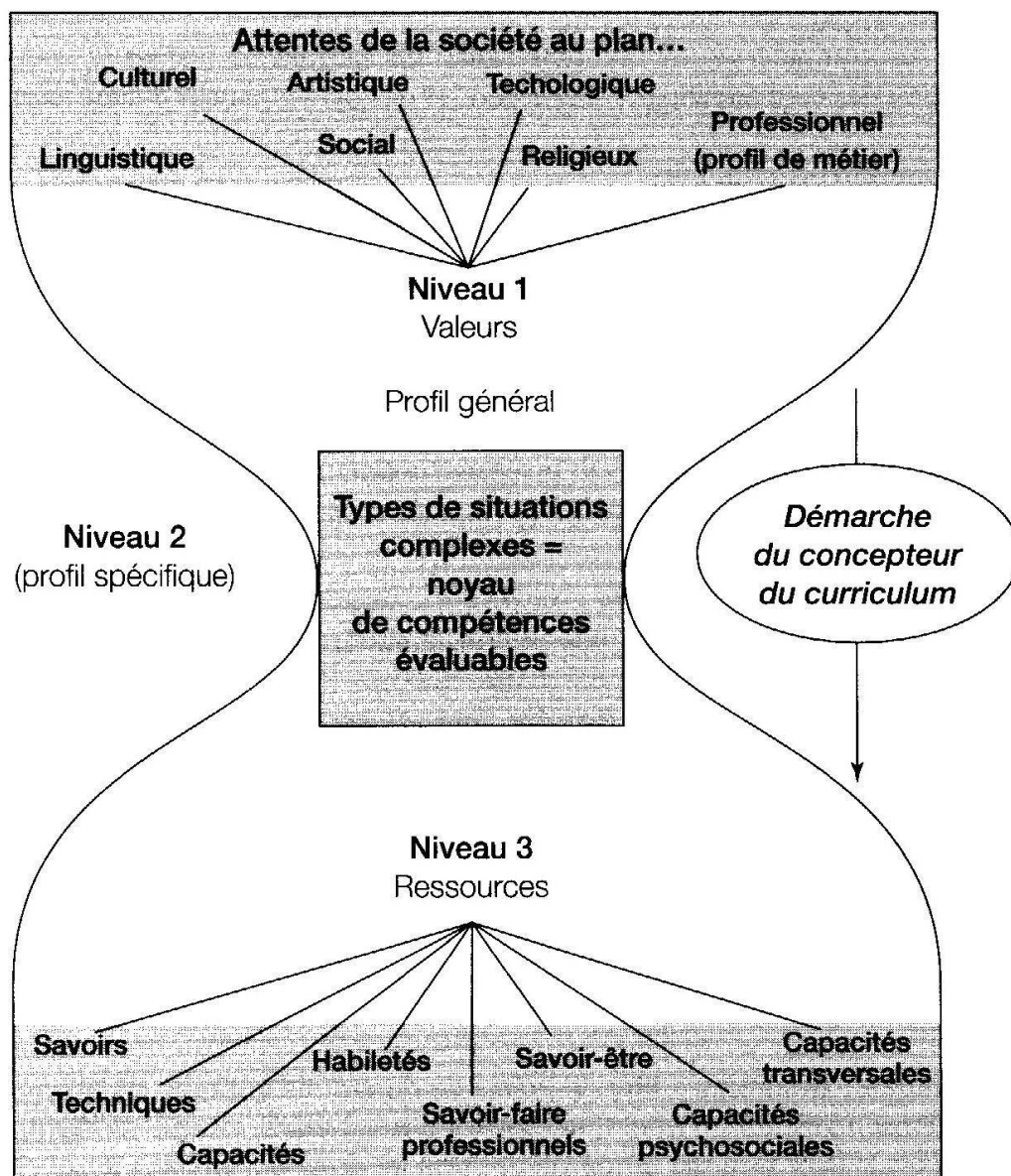


**Annexe 4 : Représentation schématique des différentes situations d'apprentissage et d'évaluation selon la pédagogie de l'intégration.**



Roegiers X. (2010), *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. P. 51.

**Annexe 5 : Elaboration d'un curriculum vue par le concepteur du curriculum.**



Roegiers X. (2010), *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. P. 35.

## Annexe 6 : Tableau proposé aux élèves pour l'étude de documents du chapitre 1 d'Histoire.

| II. L'émigration européenne au XIXe siècle                  |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | Etude de documents : Les Italiens   | Etude de documents : Les Irlandais  | Connaissances   |
| <b>A/ Causes</b>  | <p><b>Doc 1 :</b> « la condition extrêmement misérable d'un grand nombre de travailleurs de la terre, dans différentes provinces : habitations affreuses, nourritures malsaines, eau potable putride, salaires dérisoires, et par conséquent paupérisme<sup>1</sup> et maladies »</p> <p><b>Doc 2 :</b> départ entre 1976 et 1910, vers Europe et Amérique surtout</p> <p><b>Doc 4 :</b> « l'Amérique, en dépit des déceptions qu'elle leur réserve, souvent apparaissait comme la terre promise. »</p>   | <p><b>Doc 1 :</b> publicité : deux familles, pays d'origine conditions de vie misérables. pays d'arrivée maison, bonne santé, nourriture.</p> <p><b>Doc 2 :</b> « étaient de mettre un terme aux graves inconvénients produits par l'accumulation croissante des condamnés dans les prisons et maisons de correction de la mère patrie. »</p> <p><b>Doc 3 :</b> statistiques : + forts départs de Grande Bretagne entre 1851 et 1900.</p> <p><b>Doc 4 :</b> publicité, promesse don de terre.</p> <p><b>Doc 5 :</b> « Depuis la maladie des pommes de terre l'Irlandais est délogé de son amour pour le sol. Il a peur de ne pouvoir vivre dans son pays; il songe à faire fortune et espère trouver le bonheur sur une autre terre. »</p> <p><b>Doc 9 :</b> « Il semblait qu'il n'y eût qu'à se baisser pour ramasser <i>nuggets</i> [pépites], grains et poudre d'or. »</p> | <p>- Les Irlandais et les Italiens choisissent de quitter leurs pays à cause de la pauvreté et des mauvaises conditions de vie.<br/>(famine en Irlande)<br/>- Vision positive des pays d'accueil : meilleures condition de vie, une terre à exploiter, salaires décents voir de la richesse<br/>-cas des prisonniers Irlandais, colonies.<br/>- Irlandais quittent vers 1850, les Italiens vers 1875.</p> |
| <b>B/ les modalités des départs (Comment ça se passe ?)</b> | <p><b>Doc 2 :</b> publicité, plusieurs villes de départ, voyage direct pour plusieurs villes d'arrivées aux USA. Valorisation du bateau, temps de transport</p> <p><b>Doc 4 :</b> « le migrant temporaire se propose de rentrer au pays, il voyage le plus souvent seul ; tandis que l'émigrant définitif décidé à se créer hors d'Italie un foyer nouveau emmène fréquemment avec lui femmes et enfants. »</p> <p><b>Doc 5 :</b> « soumis à un contrôle médical », « Les contrôles se sont répétés pendant les trois jours que nous avons passés à Naples en attendant le départ »</p> <p><b>Doc 8 :</b> Leur petit bagage à la main, ils défilent</p> | <p><b>Doc 6 :</b> destination 1er : USA pour 75%, puis Angleterre et écosse, Canada et Nouvelle-Zélande et Australie.</p> <p><b>Doc 5 :</b> « Dès qu'un Irlandais est débarqué en Amérique, il s'efforce de réunir la somme nécessaire pour payer le voyage d'un de ses parents et soutenir les autres en attendant. »</p> <p><b>Doc 8 :</b> arrivée à Ellis Island avant d'entrer dans le pays.</p> <p><b>Doc 7 :</b> « On les bouscule, on les presse, ils n'opposent aucune résistance, ne disent pas un mot de protestation, comme endormis, hébétés par les quinze jours de mer, l'imprévu de cette</p>  | <p>- transport par paquebot réservé à ce type de traversées.<br/>- Italie, tests avant l'accès au navire.<br/>- USA, Ellis Island, test d'arrivée pour l'accès au pays. et Argentine dortoir et réfectoire.<br/>- presque inhumain.<br/>- Italien départ temporaire ou permanent alors</p>  |

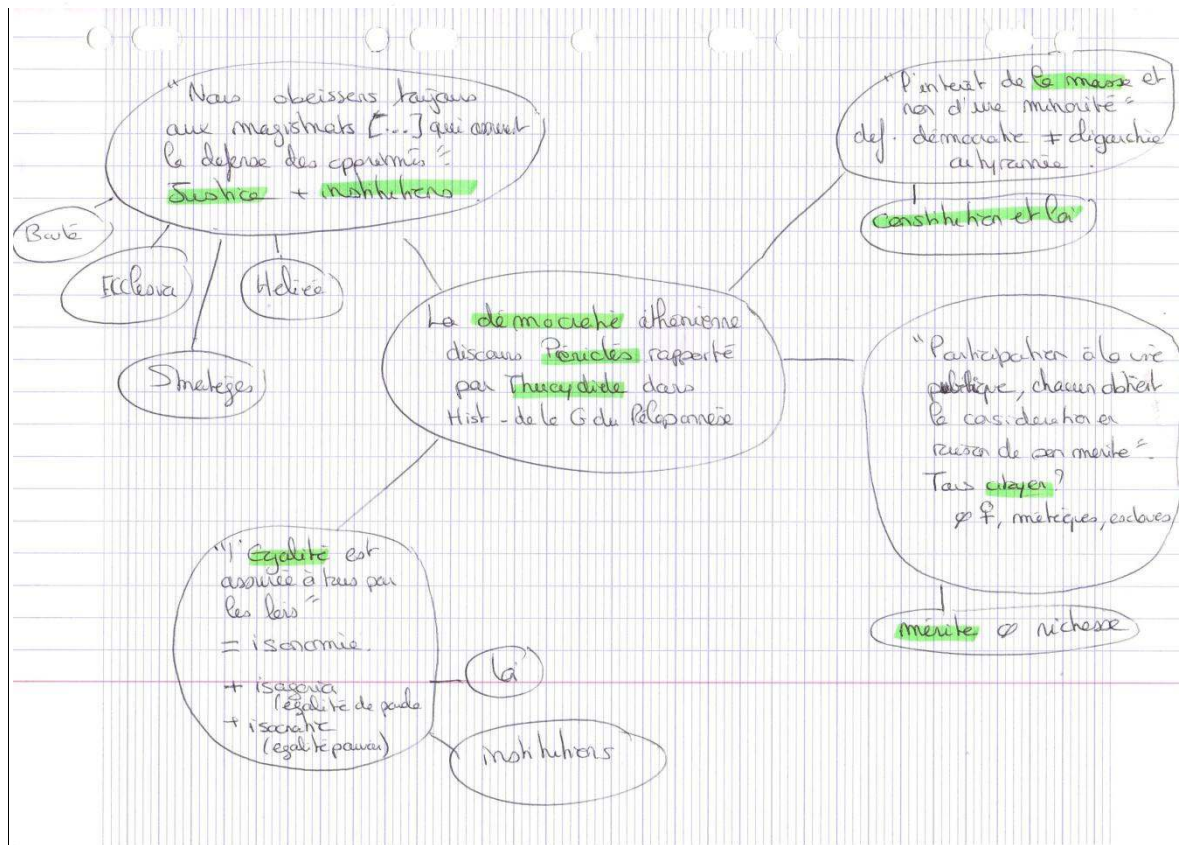
|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>un par un devant les inspecteurs, répondent à la série des questions traditionnelles, ouvrent leur bourse et en étalent le contenu. »</p>  | <p>organisation, de ces formalités, et surtout, sans doute, par l'inconnu qu'ils sentent gronder là », « le médecin leur retourne prestement la paupière pour s'assurer qu'ils n'ont pas le trachome, maladie contagieuse des yeux, écarte leurs cheveux pour vérifier l'état du cuir chevelu, leur fait ouvrir la bouche dont il vérifie la santé des muqueuses. »</p>  | <p>qu'Irlandais toujours permanent. dans ce cas veut faire venir sa famille (envoi d'argent)</p>  |
| <p><b>C/ La vie dans le pays d'arrivée</b></p> | <p><b>Doc 7</b> : condition de vie en Argentine : dortoir et réfectoire beaucoup de monde pas d'intimité.<br/> <b>Doc 8</b> : « Dans la foule qui assiste à leur arrivée, sur le débarcadère du ferry-boat, ils reconnaissent un frère, un parent ou un ami, qui est venu à leur rencontre, tombent dans ses bras, et l'embrassent avec une naïve effusion [ . . . ]. Mais ils ne connaissent ni la langue ni les usages du pays, et pour trouver du travail ils devront avoir recours au <i>padrone</i>. », « En général, le <i>padrone</i> tient en même temps une pension, où il les abrite et les nourrit. Enfin, il est souvent banquier, reçoit du patron les salaires, les distribue aux ouvriers, ou les garde en dépôt dans la mesure où ceux-ci le désirent. Il se charge de faire parvenir l'argent qu'ils envoient en Italie à leur famille »<br/> <b>Doc 9</b> : dessin de presse, xénophobie, stigmatisation des Italiens.<br/> <b>Doc 10</b> : « deux quartiers qu'ils occupent exclusivement et dont l'un, fort pittoresque, a reçu le nom de <i>Petite Italie</i>. », « Les boutiques portent des inscriptions italiennes, et presque tout y vient d'Italie. Ils ont leurs églises, leurs journaux, leur théâtre, leurs banques, et forment là une cité dans une autre cité ; chaque province occupe une zone déterminée »</p> | <p><b>Doc 5</b> : USA« Le nouveau venu imite la conduite de celui qui l'a précédé », « l'ouvrier irlandais trouve aux États-Unis un salaire élevé en même temps que des vivres à bon marché. »<br/> <b>Doc 9</b> : Australie : « Heureux celui qui, après sa rude journée, pouvait prendre un repas suffisant et envelopper, sous une tente humide, ses membres dans une toile goudronnée ! Durant la nuit, la crainte des voleurs, les coups de feu continus, les hurlements des hommes ivres interrompaient le sommeil. La fièvre, la dysenterie, les douleurs produites par le travail dans l'eau, retenaient nombre de malheureux sous leur tente, et sur le flanc de la montagne il y avait un cimetière où l'on pouvait compter par milliers déjà les espérances déçues. »<br/> <b>Doc 10</b> : caricature, ancien migrant rejette les nouveaux.<br/> <b>Doc 11</b> : « Cette invasion par les étrangers des fonctions municipales et de tous les emplois qui en dépendent était devenue à cette époque si fréquente et si complète qu'elle exaspéra les Américains. Ceux-ci ne purent supporter d'être ainsi dépouillés par de nouveaux venus qui étaient à peine citoyens, qui souvent même n'avaient pas encore droit de cité »</p> | <p>- Accueil par la communauté.<br/> Little Italy aux USA, coutumes et traditions conservées. (rôle du <i>Padrone</i> pour les Italiens)<br/> - Désillusion, les promesses ne sont pas tenues surtout pour ceux qui espéraient la richesse.<br/> -xénophobie, rejet des migrants par les populations.</p> |

## Annexe 7 : Carte mentale élaborée par les élèves pour l'étude du document introductif du chapitre 2 d'histoire.

Document 1: Éloge de la démocratie par Périclès

« Notre **constitution politique** n'a rien à envier aux lois qui régissent nos voisins ; loin d'imiter les autres, nous donnons l'exemple à suivre. Du fait que l'État, chez nous, est administré dans l'**intérêt de la masse et non d'une minorité**, notre régime a pris le nom de **démocratie**. En ce qui concerne les différends particuliers, l'**égalité est assurée à tous par les lois** ; mais en ce qui concerne la participation à la vie publique, chacun obtient la considération en raison de son mérite, et la classe à laquelle il appartient importe moins que sa valeur personnelle; enfin nul n'est gêné par la pauvreté ni par l'obscurité de sa condition sociale, s'il peut rendre des services à la cité. La liberté est notre règle dans le gouvernement de la république et, dans nos relations quotidiennes, la suspicion n'a aucune place ; nous ne nous irritons pas contre le voisin, s'il agit à sa tête ; enfin nous n'usons pas de ces humiliations qui, pour n'entraîner aucune perte matérielle, n'en sont pas moins douloureuses par le spectacle qu'elles donnent. La contrainte n'intervient pas dans nos relations particulières ; une crainte salutaire nous retient de transgresser les lois de la république ; nous obéissons toujours aux magistrats et aux lois, et, parmi celles-ci, surtout à celles qui assurent la **défense des opprimés** et qui, tout en n'étant pas codifiées, infligent à celui qui les viole un mépris universel. »

Thucydide, Histoire de la guerre du Péloponnèse, II, 36-43, V<sup>e</sup> siècle av. J.-C.



## Annexe 8 : Évaluation sommative du chapitre 1 de géographie « Du développement au développement durable »

|                             |   |     |
|-----------------------------|---|-----|
| Evaluation<br>Géographie 1h | Les enjeux du développement durable :<br>du développement au développement durable. | 510 |
|-----------------------------|---|-----|

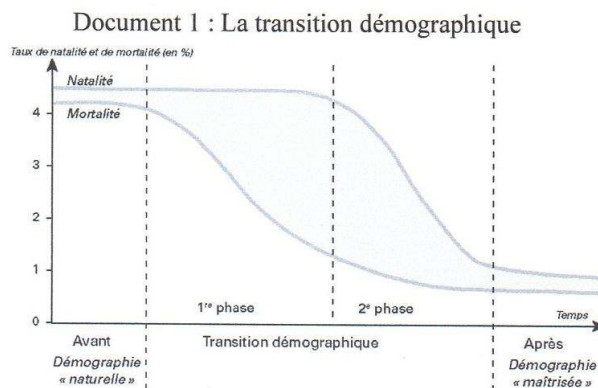
**Remarque: toutes les réponses doivent être rédigées!**

### I. Questions de cours /5

1. Définissez le Développement Durable. (sans schéma) /2
2. Citer 2 indicateurs du développement et définissez les. /3

### II. Connaissances appliquées /5

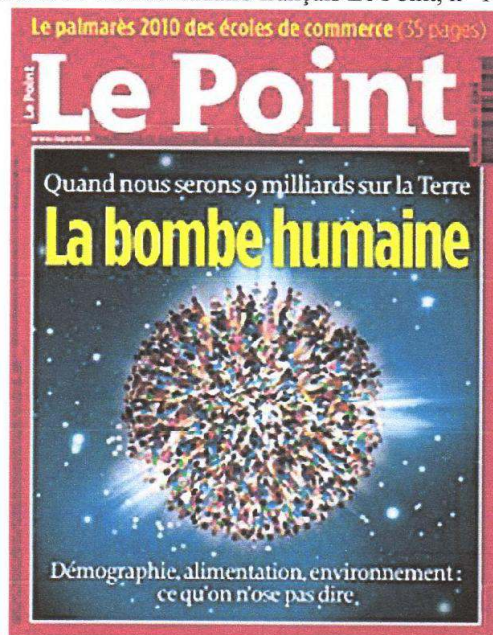
À l'aide du document 1 ci dessous et de vos connaissances, expliquez ce qu'est la transition démographique.



### III. Commentaire de document /10

Après avoir présenté le document ci-dessous, expliquez le titre qui fait sa une et le message qui est proposé au lecteur. Quel regard critique peut-on porter sur ce message ?

Document : couverture de l'hebdomadaire français Le Point, n° 1952, 11 février 2010



## Annexe 9 : Évaluation sommative du chapitre 2 de géographie « Gérer les ressources terrestres : nourrir les Hommes »

|                             |                         |     |
|-----------------------------|-------------------------|-----|
| Évaluation<br>Géographie 1h | G2 : Nourrir les Hommes | 510 |
|-----------------------------|-------------------------|-----|

### Étude critique d'un document :

Consigne : A l'aide du document et de vos connaissances, vous montrerez quels sont les problèmes alimentaires que rencontre l'Inde, quels ont été les moyens utilisés pour les résoudre, et quels résultats ont été obtenus.

« Il faut inventer une nouvelle Révolution Verte pour l'agriculture mais qui pollue le moins possible et permettre de réduire la pauvreté. Elle sera donc « doublement verte » car alliant la productivité et la durabilité écologique, économique et sociale. [...]

La Révolution Verte a démarré en Inde en 1966. [...] Blé et riz à haut rendement ont rapidement été cultivés en Inde. L'extension des surfaces semées avec ces variétés et leur succès auprès des producteurs ont été extraordinairement rapides dans les périmètres irrigués du Punjab. [...] Ce succès [...] provient aussi – et peut-être surtout – des politiques agricoles qui ont été appliquées. Tout d'abord, les semences étaient subventionnées, ainsi que les engrais et souvent les produits phytosanitaires<sup>1</sup>. Ensuite, les prix agricoles étaient garantis et stables ; l'achat des récoltes était assuré par l'État qui contrôlait ainsi les circuits des céréales et revendait celles-ci dans des boutiques où le prix étaient eux aussi subventionnés. Par ailleurs, les agriculteurs avaient accès à un crédit pour l'achat des semences et fournitures, ainsi que pour les investissements (motoculteurs, creusement de puits et achat de pompes). [...] Cette politique [...] est à l'origine d'un accroissement exceptionnel de la production. [...] Il y a bien eu une réduction notable de la pauvreté et une amélioration nette de la sécurité alimentaire et d'une manière assez répandue dans la population. Cependant il reste encore beaucoup de populations pauvres ne disposant pas de terre.

En 1994, [...] dans le Punjab [...] des signes inquiétants de plafonnement des rendements étaient visibles. Très vite, les causes en ont été analysées : salinisation des sols due à l'excès d'utilisation des eaux d'irrigation issues des nappes phréatiques, réduction des doses d'engrais due à l'accroissement des prix [...]. Par ailleurs, deux grands problèmes environnementaux apparaissent : la baisse rapide et généralisée des nappes phréatiques entraînant la nécessité de recréuser les puits et d'acheter des pompes plus puissantes, et les niveaux élevés de pollution des eaux par les intrants chimiques. »

Michel Griffon, « Révolution Verte, Révolution Doublement Verte. Quelles technologies, quelles institutions et quelle recherche pour les agricultures de l'avenir ? », *Monde en développement*, 2002/1 (n°117), p 39-44.

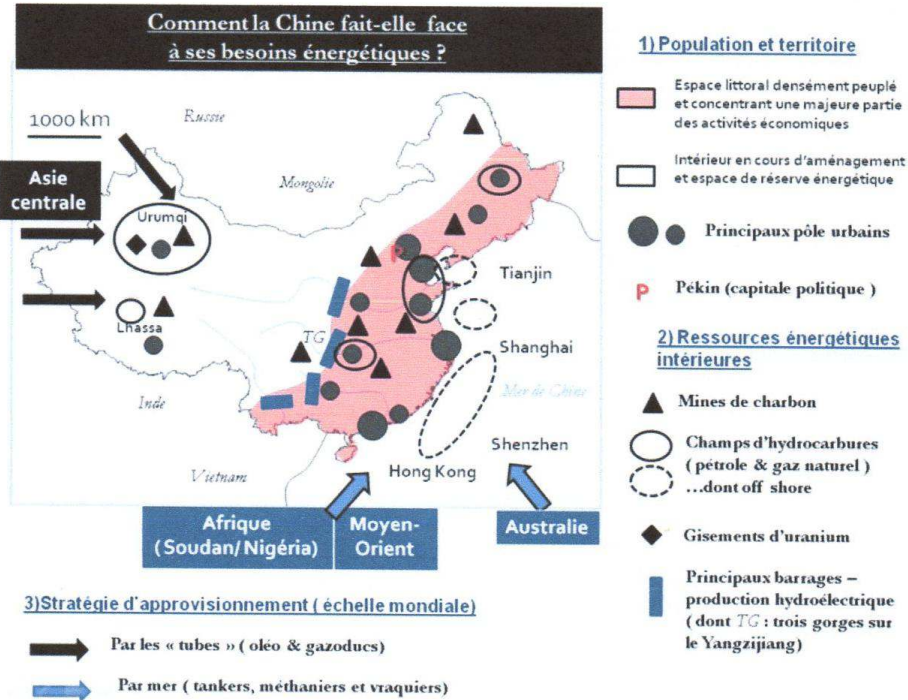
| Partie de l'exercice        |  | Je maîtrise | En cours d'acquisition | Non maîtrisé |
|-----------------------------|--|-------------|------------------------|--------------|
| Organisation/<br>rédaction  | Mon travail se compose d'une introduction, de 2 ou 3 parties distinctes et d'une conclusion        |             |                        |              |
|                             | Mon travail est aéré: je passe une ou plusieurs lignes après l'introduction et après chaque partie |             |                        |              |
|                             | Je maîtrise un français correct  |             |                        |              |
|                             | J'utilise une expression écrite correcte et un vocabulaire adapté                                  |             |                        |              |
|                             | J'utilise des connecteurs logiques   |             |                        |              |
| L'introduction<br>comporte: | Une Accroche (facultatif)  |             |                        |              |
|                             | La présentation du document  |             |                        |              |
|                             | La présentation du sujet/ vocabulaire, cadres spatio-temporel                                      |             |                        |              |
|                             | Une problématique  |             |                        |              |
|                             | L'annonce du plan  |             |                        |              |
| Développement               | Chaque partie débute par une phrase introductive   |             |                        |              |
|                             | Chaque partie correspond à une idée  |             |                        |              |
|                             | Je me réfère au document par des citations   |             |                        |              |
|                             | Je ne fais pas de paraphrase   |             |                        |              |
|                             | J'utilise mes connaissances pour expliquer le texte  |             |                        |              |
|                             | Je ne fais pas de hors sujet   |             |                        |              |
| La conclusion<br>apporte    | Une réponse à la problématique   |             |                        |              |
|                             | Un bilan du travail  |             |                        |              |
|                             | La portée du document/Les limites du document (facultatif)   |             |                        |              |
|                             | Une ouverture (facultative)  |             |                        |              |

# Annexe 10 : Évaluation sommative du chapitre 3 de géographie « Gérer les ressources terrestres : l'enjeu énergétique »

|                        |                          |     |
|------------------------|--------------------------|-----|
| NOM                    | PRENOM :                 |     |
| Évaluation Histoire 1h | G3 : L'enjeu énergétique | 510 |

Consigne : A l'aide de vos connaissances, vous rédigerez une analyse des documents suivants. D'abord vous présenterez la situation énergétique de la Chine, puis vous expliquerez les solutions envisagées par la Chine pour un développement énergétique durable.

Document 1 :



Document 2 :



| Partie de l'exercice  | Je maîtrise | En cours d'acquisition | Non maîtrisé |
|---|-------------|------------------------|--------------|
| Mon écrit contient une introduction, 2/3 parties distinctes et une conclusion |             |                        |              |
| Je cite quelque fois le texte   |             |                        |              |
| Je reformule clairement les idées principales des documents                   |             |                        |              |
| J'utilise mes connaissances pour expliquer les documents                      |             |                        |              |



## Annexe 11 : Évaluation sommative du chapitre 1 d'histoire « Les européens dans le peuplement de la terre » des groupes 1 et 2

### Évaluation sommative du chapitre 1 d'histoire « Les européens dans le peuplement de la terre » du groupe 1 :

|                             |  |            |
|-----------------------------|--|------------|
| Évaluation<br>d'Histoire 1h | Les Européens dans le peuplement de la Terre | 510<br>Gp1 |
|-----------------------------|--|------------|

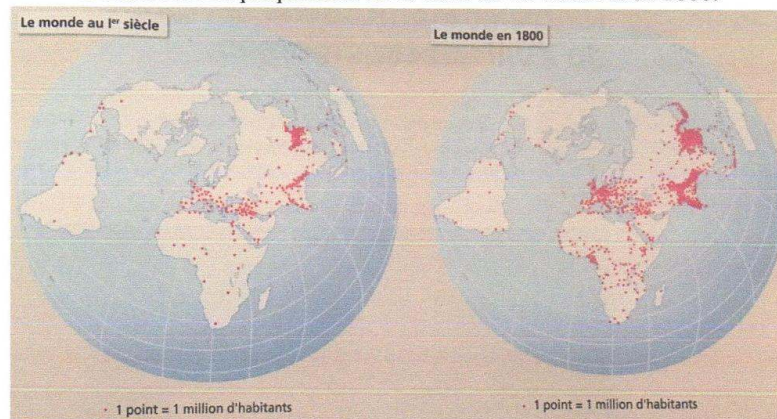
#### I. Questions de cours /5

1. Qu'est ce que le taux de natalité ? /1
2. Que savez-vous de la Peste Noire ? /2
3. Quelles sont les causes du recul de la mortalité au XVIIIe siècle? /2

#### II. Connaissances appliquées /5

A partir de ce document et à l'aide de vos connaissances, définissez ce qu'est un foyer de peuplement et décrivez la répartition des Hommes sur la Terre ?

Document : Le peuplement de la Terre au Ier siècle et en 1800.



#### III. Commentaire de document /10

Après avoir présenté le document, exposez les causes de l'émigration européenne au XIXe siècle pour ensuite décrire les conditions de vie des migrants aux Etats-Unis.

Document : Les conditions de vie des migrants

*Témoignage d'une jeune ouvrière de la soie, originaire d'un village de la région de Milan, installée à Chicago.*

Gionin [son compagnon] trouva trois petites pièces pour moi dans une grande maison de bois, près du chemin de fer. Dans cette maison, il y avait une dizaine de familles norvégiennes et deux Italiens, Toni et son vieux père. Toni, c'était un Italien du Nord, comme nous, mais il était originaire de Gênes. [...] Avec son père, il occupait l'une des trois pièces quand nous sommes arrivés, aussi nous les avons laissés rester et contribuer au loyer: nous étions, tous ensemble, des Italiens du Nord. Pour aller à l'église le dimanche, il fallait parcourir une longue distance: mes enfants et moi, nous gelions à mort en marchant. Mais jamais nous n'avons pensé à prendre l'omnibus tiré par un cheval. En dix ans d'Amérique, jamais je n'ai pris l'omnibus. Nous avons besoin de ces 5 cents pour manger. À cette époque, 5 cents suffisaient pour faire dîner toute la famille.

Marie Hall Ets, Rosa, *The life of an Italian Immigrant*, University of Minnesota Press, 1970.

## Évaluation sommative du chapitre 1 d'histoire « Les européens dans le peuplement de la terre » du groupe 2 :

|                          |  |            |
|--------------------------|--|------------|
| Évaluation d'Histoire 1h | Les Européens dans le peuplement de la Terre | 510<br>Gp2 |
|--------------------------|--|------------|

### I. Questions de cours /5

1. Qu'est ce que le taux de mortalité ? /1
2. Que sont les Grands défrichements ? /2
3. Qu'est qu'un foyer de peuplement ? /2

### II. Connaissances appliquées /5

A partir de ce document et à l'aide de vos connaissances, définissez la notion de croissance démographique et décrivez la croissance démographique mondiale de l'Antiquité à 1900.

Document : L'évolution de la population mondiale (en millions)

| Dates     | Monde | Europe |
|-----------|-------|--------|
| Antiquité | 252   | 43     |
| 500       | 207   | 41     |
| 1000      | 253   | 43     |
| 1250      | 417   | 86     |
| 1500      | 461   | 84     |
| 1700      | 682   | 125    |
| 1800      | 954   | 195    |
| 1900      | 1 634 | 422    |

### III. Commentaire de document /10

Après avoir présenté le document, exposez les causes de l'émigration européenne au XIXe siècle pour ensuite décrire les conditions de vie des migrants aux Etats-Unis.

Document : Les conditions de vie des migrants

*Témoignage d'une jeune ouvrière de la soie, originaire d'un village de la région de Milan, installée à Chicago.*

Gionin [son compagnon] trouva trois petites pièces pour moi dans une grande maison de bois, près du chemin de fer. Dans cette maison, il y avait une dizaine de familles norvégiennes et deux Italiens, Toni et son vieux père. Toni, c'était un Italien du Nord, comme nous, mais il était originaire de Gênes. [...] Avec son père, il occupait l'une des trois pièces quand nous sommes arrivés, aussi nous les avons laissés rester et contribuer au loyer : nous étions, tous ensemble, des Italiens du Nord. Pour aller à l'église le dimanche, il fallait parcourir une longue distance : mes enfants et moi, nous gelions à mort en marchant. Mais jamais nous n'avons pensé à prendre l'omnibus tiré par un cheval. En dix ans d'Amérique, jamais je n'ai pris l'omnibus. Nous avons besoin de ces 5 cents pour manger. À cette époque, 5 cents suffisaient pour faire dîner toute la famille.

Marie Hall Ets, Rosa, *The life of an Italian Immigrant*, University of Minnesota Press, 1970.

## Annexe 12 : Évaluation sommative du chapitre 2 d'histoire « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique »

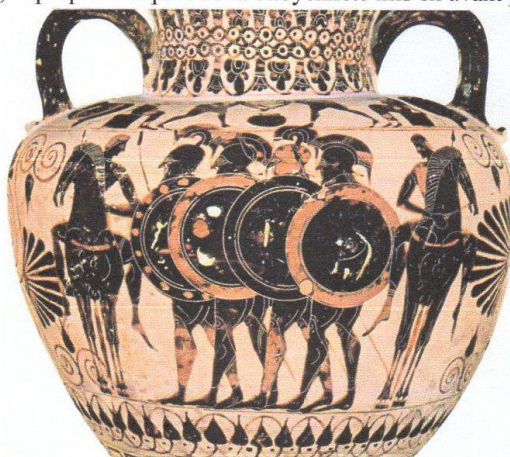
|                             |   |     |
|-----------------------------|---|-----|
| Évaluation<br>d'Histoire 1h | L'invention de la citoyenneté dans le monde antique<br>I. Citoyenneté et démocratie à Athènes | 510 |
|-----------------------------|---|-----|

### I. Questions de cours /5

1. Qu'est ce que le *misthos* ? /1
2. Que savez-vous de l'ostracisme? /2
3. Que savez-vous de la *Boulé*? /2

### II. Connaissances appliquées /5

A l'aide de vos connaissances, expliquez l'aspect de la citoyenneté mis en avant par ce document.



Document : Amphore à col, attique, à figure noires, VI<sup>e</sup> siècle av.J.C., Musée du Louvre, Paris.

### III. Commentaire de document /10

Après avoir présenté le document, expliquez dans une première partie les principes de la démocratie athénienne, puis dans une seconde partie, exposez les critiques de ce régime politique.

#### Document :

Euripide, poète tragique, fait débattre dans une de ses tragédies deux personnages vers 424.

Thésée [1] : « Notre cité n'est pas au pouvoir d'un seul homme: elle est libre. Son peuple la gouverne: tour à tour, les citoyens reçoivent le pouvoir, pour un an [2]. Elle n'accorde aucun privilège à la fortune. Le pauvre et le riche y ont des droits égaux.

L'envoyé (héraut) de Thèbes [3] : « La ville dont je viens est gouvernée par un seul homme, et non par la foule. Personne ne la flatte ou ne l'exalte par son éloquence, personne ne la tourne ou la retourne selon son seul intérêt particulier [...] D'ailleurs comment le peuple, qui n'est pas capable de raisonnements droits, pourrait-il mener une cité sur le droit chemin? Un pauvre paysan, même instruit, en raison de son travail, ne peut consacrer son attention aux affaires publiques. »

Thésée : « [...] Pour une cité, rien n'est pire qu'un tyran. Sous la tyrannie, les lois ne sont pas les mêmes pour tous [...] l'égalité n'existe plus. Au contraire, sous le règne des lois écrites, pauvres et riches ont les mêmes droits. Le faible peut répondre à l'insulte du fort, et le petit, s'il a le droit pour lui, peut l'emporter sur le grand. La liberté, elle est dans ces paroles: « Qui veut donner à l'assemblée un sage avis pour le bien de la cité ? ». Qui veut parler se met en avant, qui n'a rien à dire se tait. Peut-on imaginer plus belle égalité entre les citoyens? »

Euripide [4], *Les Suppliantes* ; vers 404 et suivants (date : environ 424 av. J.-C.)

#### Notes :

[1] Thésée : héros mythique d'Athènes.

[2] durée d'un mandat politique.

[3] héraut thébain : messager de la cité de Thèbes. Rivale d'Athènes, Thèbes est gouvernée par un tyran. (Dictateur dont le pouvoir obtenu par un coup de force est souvent sans limites légales.)

[4] Euripide : athénien, 480-406 avant Jésus Christ environ, auteur de nombreuses tragédies.


## Annexe 13 : Évaluation sommative du chapitre 3 d'histoire « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle »

|                           |  |          |  |
|---------------------------|--|----------|--|
| NOM                       |  | PRENOM : |  |
| Évaluation<br>Histoire 1h | H3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle | 510      |  |

### Analyse de documents :

Consigne : A l'aide des documents et de vos connaissances, vous rédigerez une analyse sur l'Eglise et la société médiévale du XIe au XIIIe siècle. D'abord vous définirez le renforcement du pouvoir de l'Eglise, puis vous montrerez comment elle encadre les fidèles pour enfin exposer un de ses objectifs : étendre la foi.

Document 1 :



Miniature du Psautier de Saint-Louis et de Blanche de Castille, vers 1230. Paris, BNF.  
Abraham (personnage de la Bible) tient contre lui, les élus alors que les damnés sont avalés

### Document 2 :

« Le groupe d'hérétiques qui habitent dans notre région, c'est-à-dire les diocèses de Narbonne, Béziers, Carcassonne, Albi, Toulouse, Cahors, Agen et Périgueux, croit qu'il existe deux Dieux, un Dieu bon et un Dieu mauvais. Ils déclarent que le monde et tout ce qui existe de visible en lui a été créé et fait par le Dieu malfaisant. Ils rejettent le baptême des enfants parce que ceux-ci n'ont pas la foi et, citant l'Évangile, disent que celui qui n'a pas la foi sera condamné. Ils ne croient pas à la résurrection des corps. Le feu dont sont brûlés les cathares ne fait pas souffrir, car Dieu les assiste pour qu'ils n'aient pas grande douleur. La confession que l'on fait aux prêtres ne vaut rien parce que les prêtres entretiennent des maîtresses, et que se confesser aux prêtres c'est comme se confesser aux loups. »

Témoignages des juges de l'inquisition, 1221.

| Partie de l'exercice   | Je maîtrise | En cours d'acquisition | Non maîtrisé |
|--|-------------|------------------------|--------------|
| Mon écrit contient une introduction, 2 ou 3 parties distinctes et une conclusion |             |                        |              |
| Je cite quelque fois le texte  |             |                        |              |
| Je reformule clairement les idées principales des documents                      |             |                        |              |
| J'utilise mes connaissances pour expliquer les documents                         |             |                        |              |

## Annexe 14 : Évaluation sommative du chapitre 4 d'histoire « Nouveaux horizons géographiques et culturels des européens à l'époque moderne »

|                           |   |     |
|---------------------------|---|-----|
| NOM                       | PRENOM :  |     |
| Évaluation<br>Histoire 1h | H4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des européens<br>à l'époque moderne | 510 |

### Sujet: Les européens et la conquête du Nouveau Monde (XVe-XVIe siècle)

Après avoir présenté la conquête de l'empire aztèque, vous exposerez ensuite, son impact sur les populations indigènes pour, enfin, exposer le débat qu'elle a suscité.

#### Doc 1 : La conquête de Tenochtitlan en 1521, vue par les Aztèques :

« Sur les chemins gisent les flèches brisées,  
les cheveux sont épars.  
Les maisons ont perdu leurs toits,  
Les maisons sont devenues rouges.

La vermine grouille dans les rues et les places,  
et contre les maisons les cervelles ont fait des éclaboussures.  
Les eaux sont comme rouges, elles sont comme teintes,  
et, quand nous les avons bues,  
on buvait de l'eau de salpêtre<sup>1</sup>. [...]

Nous avons mangé le bois coloré du tzompantli<sup>2</sup>,  
nous avons mâché le chiendent<sup>3</sup>,

l'argile des briques, de la poussière de crépi,  
et de la vermine. [...]

On [les espagnols] fixa notre prix.  
On fixa le prix du jeune homme, du prêtre,  
de la jeune fille et de l'enfant.

Assez ! Le prix d'un homme du peuple  
atteignait à peine deux poignées de maïs... »

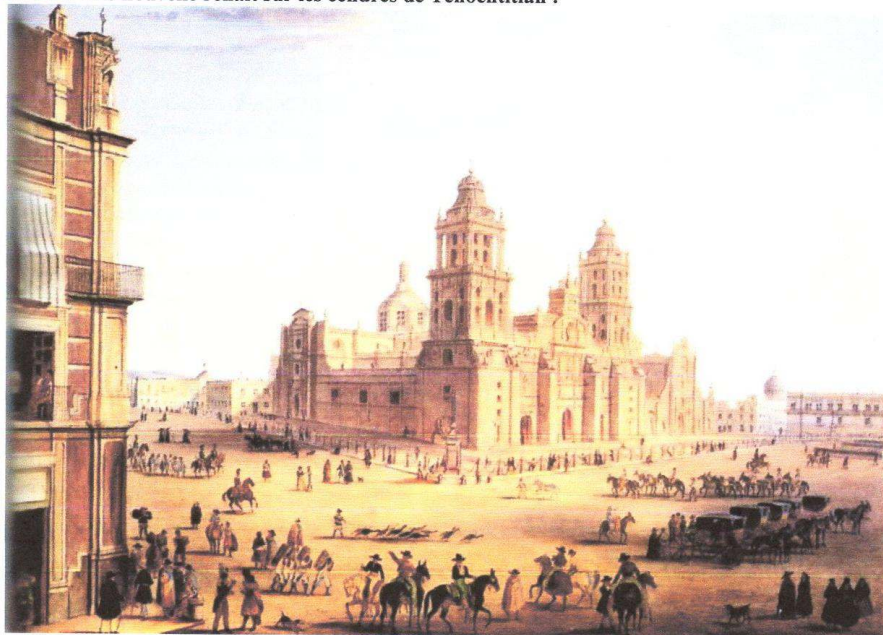
Baudot G., Todorov T., *Récits aztèques de la conquête*,  
Paris, Seuil, 1983, p. 160.

<sup>1</sup> poteaux en bois où étaient empalés les crânes des sacrifiées

<sup>2</sup> eau insalubre.

<sup>3</sup> plante envahissante

#### Doc 2. a. : Une ville nouvelle renaît sur les cendres de Tenochtitlan :



Construite à partir de 1573 avec les matériaux prélevés sur les monuments aztèques détruits, la cathédrale de Mexico est encore aujourd'hui la plus grande d'Amérique (lithographie de Cullivier, Nebel C., Voyage au Mexique, 1836, Paris. Bibliothèque Nationale de France).

#### Doc 2.b. : La dénonciation des actions espagnoles au Mexique.

"De quel droit et selon quelle justice maintenez-vous ces Indiens dans une servitude aussi cruelle et aussi horrible? Qui vous a autorisés à leur faire des guerres aussi détestables, alors qu'ils étaient tranquilles et en paix dans leur pays, où vos tueries et vos ravages inouïs ont détruit un nombre incalculable d'entre eux? Comment pouvez-vous les maintenir dans une telle oppression et un tel épuisement, sans leur donner à manger ni soigner leurs maladies, puisqu'à cause du travail excessif que vous leur imposez ils meurent, ou plutôt vous les tuez, pour avoir un peu plus d'or chaque jour?"

Bartolomé de Las Casas, *Histoires des Indes*, 1560.

## Annexe 15 : Outil quantitatif 1 : analyse de l'application de la méthodologie dans les évaluations sommatives.

### Observations générales de l'évaluation G1 :

- La méthodologie de la présentation de documents est globalement maîtrisée.
- Les élèves sont capable de décrire le document iconographique.
- Peu d'éléments d'explication sont fourni.
- L'écrit n'est pas organisé, la rédaction forme un unique paragraphe.

### Tableau d'analyse de l'évaluation G2 des 35 élèves de seconde

|  | oui | non | %    |
|--|-----|-----|------|
| <b>Le travail est organisé</b>                           | 28  | 7   | 80%  |
| - introduction complète                                  | 22  | 14  | ≈63% |
| - 2/3 parties  | 25  | 9   | ≈71% |
| - conclusion   | 21  | 14  | 60%  |
| Le travail est structuré / Le plan sert la démonstration | 9   | 26  | ≈26% |
| <b>L'élève est capable de :</b>                          |     |     |      |
| - prélever les informations                              | 13  | 22  | ≈34% |
| - comprendre l'idée générale du document                 | 26  | 8   | ≈74% |
| - de faire le lien avec ses connaissances                | 11  | 24  | ≈31% |
| L'élève a fait un brouillon « efficace »                 | 10  | 25  | ≈29% |
| <b>Le temps de réécriture a permis d'améliorer :</b>     |     |     |      |
| - le travail   | 35  | 0   | 100% |
| - la maîtrise de la méthodologie                         | 19  | 16  | ≈54% |

### Tableau d'analyse de l'évaluation G3 de 33 élèves de seconde

|  | oui | non | %    |
|--|-----|-----|------|
| Le travail est organisé                                  | 33  | 0   | 100% |
| - introduction complète                                  | 13  | 20  | ≈39% |
| - 2/3 parties  | 27  | 6   | ≈82% |
| - conclusion   | 28  | 5   | ≈85% |
| Le travail est structuré / Le plan sert la démonstration | 16  | 17  | ≈48% |
| L'élève est capable de :                                 |     |     |      |
| - prélever les informations                              | 13  | 20  | ≈39% |
| - comprendre l'idée générale du document                 | 25  | 8   | ≈76% |
| - de faire le lien avec ses connaissances                | 17  | 16  | ≈52% |
| L'élève a fait un brouillon « efficace »                 | 6   | 27  | ≈18% |

### Observations générales de l'évaluation H1 :

- La méthodologie de la présentation de documents est globalement maîtrisée.
- Beaucoup de paraphrase.
- Pas d'apport de connaissances pour analyser le texte.
- L'écrit n'est pas organisé, la rédaction forme un unique paragraphe.

### Observations générales de l'évaluation H2 :

- L'introduction est plus complète pour la moitié des élèves.
- Il y a moins de paraphrase, utilisation de citations.
- Difficultés à utiliser les connaissances du cours pour analyser le texte.
- Les écrits commencent à s'organiser.

### Tableau d'analyse de l'évaluation H3 de 35 élèves de seconde

|  | oui | Non | %    |
|--|-----|-----|------|
| Le travail est organisé                                  | 35  | 0   | 100% |
| - introduction complète                                  | 12  | 23  | ≈34% |
| - 2/3 parties  | 32  | 3   | ≈91% |
| - conclusion   | 30  | 5   | ≈86% |
| Le travail est structuré / Le plan sert la démonstration | 11  | 24  | ≈31% |
| L'élève est capable de :                                 |     |     |      |
| - prélever les informations                              | 19  | 16  | ≈54% |
| - comprendre l'idée générale du document                 | 26  | 9   | ≈74% |
| - de faire le lien avec ses connaissances                | 11  | 24  | ≈31% |
| L'élève a fait un brouillon « efficace »                 | 7   | 28  | 20%  |

### Tableau d'analyse de l'évaluation H4 de 32 élèves de seconde

|  | oui | non | %    |
|--|-----|-----|------|
| Le travail est organisé                                  | 32  | 0   | 100% |
| - introduction complète                                  | 11  | 21  | ≈34% |
| - 2/3 parties  | 30  | 2   | ≈94% |
| - conclusion   | 29  | 3   | ≈91% |
| Le travail est structuré / Le plan sert la démonstration | 17  | 15  | ≈53% |
| L'élève est capable de :                                 |     |     |      |
| - prélever les informations                              | 19  | 13  | ≈59% |
| - comprendre l'idée générale du document                 | 32  | 0   | 100% |
| - de faire le lien avec ses connaissances                | 15  | 17  | ≈47% |
| L'élève a fait un brouillon « efficace »                 | 5   | 27  | ≈16% |

## Annexe 16 : L'évolution du travail d'introduction des analyses de documents de Jésaëlle.

Extrait de copie, évaluation G2 (première analyse critique de documents de l'année)

**Intro:** Les moyens mis à disposition pour résoudre le problème alimentaire de l'Inde.

( Que peut-on faire pour l'Inde ? )

Extrait de copie, évaluation G3 (avant-dernière analyse critique de documents de l'année)

- Dans le document 1 on nous parle de la Chine donc comment elle fait pour faire face à ses besoins énergétique. On a une carte ou il y a 3 grandes parties qui sont: une population et territoire, les ressources énergétiques internes et les stratégies d'approvisionnement (échelle mondiale.)

Dans le document 2 on nous parle d'une production inégale d'électricité, le choix du nucléaire et les solutions pour produire autrement l'électricité sous forme de carte. La source viens : China hydroelectric yearbook 2012, Key China Energy statistic 2012 Panorama de l'éolienne offshore, IFPEN, 2013 et ambassade de France en Chine 2014.

- Problématique: Quel est la situation énergétique de la Chine, et quels sont les solutions qu'on envisage pour un développement énergétique durable?

- Premièrement je vais parler de la situation énergétique de la Chine ensuite les solutions quelle

a envisagé pour un développement énergétique durable (et pour finir la conclusion)



## Annexe 17 : L'évolution du travail de rédaction des analyses de documents de Marc.

### Extrait de copie, évaluation G2 (première analyse critique de documents de l'année)

2<sup>ème</sup> partie :  
1<sup>ère</sup> cause :  
En 1984 au Punjab, deux signes inquiétant de plafonnement de rendement étaient visible : Salinisation des sols (due à un excès d'eau), Réduction de doses d'engrais (due à l'accroissement du prix).  
2<sup>ème</sup> cause :  
Deux problèmes environnementaux : la baisse rapide et généralisée des nappes phréatiques d'où un recouvrement des puits et d'acheter des pompes plus puissantes et les niveaux élevés de pollution des eaux par les intrants chimiques.

### Extrait de copie, évaluation H4 (dernière analyse critique de documents de l'année)

Enfin peu de temps après, la démission des actions espagnols commencent à prendre de l'ampleur notamment grâce à Las Casas, un protecteur de la ~~triste~~ cause qui me comprend par empathie leur fin subit : "De quel droit et selon quelle justice maintenez-vous ces Indiens dans une servitude aussi cruelle et aussi horrible ? Ils emploient des mots directs "guerres, tueries, ravages, maux, oppression". Il termine ce texte par cette phrase "ou plutôt nous les tue, pour avoir un peu plus d'or chaque jour ?". De l'autre côté, il y a Sepulveda qui lui trouve ça normal de leur faire subir ce tragique sort ; Sepulveda va même plus loin en disant que ces Indiens ne sont pas humains et qu'ils ne sont pas éduqués comme les Européens. ce débat s'appelle "histoire des Indes", issu de la controverse de Valladolid. T.B.

Donc cette petite excursion de la part de Christophe Colomb et de ses alliés en Amérique a laissé beaucoup de mauvais traces et cela m'a pas vraiment arrangé les choses et je trouve même que ce fut une mauvaise idée d'y aller.)

**Annexe 18 : Des difficultés dans le passage à l'écrit qui n'ont pas pu être surmontées, l'exemple d'une copie de Wassim.**

**Copie de l'évaluation G2 (première analyse critique de documents de l'année), Wassim a rédigée ce travail pendant les 15 dernières minutes de la séance.**

~~L'Inde étant un pays avec une forte population elle doit donc la nourrir.~~

~~Dans ce document, on peut comprendre que l'Inde à ce moment là grande pauvreté et a donc décidé d'inventer une nouvelle révolution verte qui consistait à faire pousser les plus possible et réduire la pauvreté. Elle a donc commencé à cultiver les céréales et à produire et à améliorer l'agriculture économique. Elle démarre donc en 1966, des populations indiennes commencent donc~~

Wassim  
Majid S.10

L'Inde connaît une période de pauvreté et de manque de nourriture.

Pendant quelques années l'Inde connaît une période de pauvreté et de manque de nourriture ce veut dire que la population avait du mal à faire pousser de riz, de blé et cela a causé de nombreuses problèmes. Pour remédier à ça, l'Inde trouve donc une solution.

L'Inde

L'Inde remédie à ses problèmes en ~~trouvant~~ une nouvelle révolution verte.

A partir de 1966 l'Inde trouve une solution pour remédier à ses problèmes, elle décide donc de créer une nouvelle révolution verte qui consistait à moins pousser, cultiver plus et réduire la pauvreté tout en améliorant productivité et stabilité économique, social, écologique. Des agriculteurs ont donc commencé à cultiver blé et riz à haute rendement et l'adoption des surfaces avec ces variétés blé et riz et leur succès après des producteurs ont été extraordinairement rapides dans les premières années de l'Inde. Le succès est dû surtout à l'application des politiques agricoles qui ont été appliquées. A la fin du document on peut remarquer que les agriculteurs ont eu un succès grâce à l'intervention des semences ainsi que les engrais et souvent les produits phytosanitaires. Ensuite, les prix agricoles étaient garantis et stables. L'achat des récoltes était assuré par l'Etat qui contrôlait aussi les circuits de aides et versait celles-ci dans des boutiques où les prix étaient aussi assurés subventionnés. Les agriculteurs bénéficiaient d'un prêt pour l'achat des semences et fertilisants, et aussi pour les investissements (matérielles, salement de puits et achat de terres). La population indienne a pu accéder à la sécurité alimentaire et cela dans la majorité de la population. Cependant il reste beaucoup de paysans ne réussant pas de riz.

Copie de l'évaluation H4 (dernière analyse critique de documents de l'année), Wassim s'est mis à écrire 30 minutes après le début du devoir.

## quel impact la découverte de l'Amérique a eue sur l'Europe

En 1492 l'Amérique fut découverte par Christophe Colomb. Envoyé par le roi d'Espagne, il devait aller en Asie pour y acheter toutes sortes d'épices, de matériaux. C'étant trompé d'itinéraire il se dirigeait vers l'Amérique un terre inconnue et vierge. Arrivé sur place il fut accueilli par des autochtones, ils lui offrirent différentes variétés de fruits de légumes. A son retour en Espagne, le roi et la reine furent intrigués par ces fruits étranges et décidèrent d'envoyer plus d'hommes en Amérique pour la coloniser.

Tout d'abord je vais parler de la conquête de l'empire Aztèque sur comment ils ont été conquis, par qui et quel sont leurs sentiments, ensuite je vais parler de l'impact sur les populations indigènes et pour finir je vais exposer le débat qu'elle a suscité.

### I - la conquête de l'empire aztèque

Tenochtitlan est une ville située en Amérique centrale, 30 ans après la découverte de l'Amérique, les espagnols décidèrent de conquérir tout le continent. D'après le document il se fut une conquête sanglante. Les espagnols obtinrent tout sur leur passage. Ils tuaient tout le monde les rues étaient parsemées de sang, même sous les maisons. Des caisses qui étaient auparavant jolies sont maintenant devenues rouges comme si elles étaient peintes. Et lorsque les aztèques buvaient de l'eau, ils buvaient de l'eau saignée. Après tout ces massacres les aztèques sont morts, soit morts pour importe le rang social, ils étaient nombreux. Deux fois n'atteignaient pas deux poignées de mains.

## Annexe 19 : Outil qualitatif et quantitatif 1, analyse comparée des stratégies d'élèves pour appliquer la méthodologie.

**Tableau d'analyse des réponses des trente-cinq élèves de seconde 510 au questionnaire**

|  | réponses |     | %    |
|--|----------|-----|------|
|  | oui      | non |      |
| Élèves ayant appris la méthodologie au 1 <sup>er</sup> devoir          | 17       | 18  | ≈49% |
| Élèves ayant eu des difficultés à appliquer la méthodologie            | 15       | 2   | ≈88% |
| Élèves ayant appris la méthodologie après le 1 <sup>er</sup> devoir    | 13       | 5   | ≈72% |
| Ressenti sur l'utilité de la grille d'évaluation                       | 31       | 4   | ≈89% |
| Élèves ayant respecté la méthodologie avec la grille                   | 23       | 12  | ≈66% |
| Élèves estimant maîtriser la méthodologie à la fin de l'année scolaire | 26       | 9   | ≈74% |

Avis des élèves sur pourquoi la grille d'évaluation a été réduite :

- ne sait pas : 6
- enlever les choses inutiles : 7
- plus d'autonomie/maîtrise : 19
- économie de papier : 1
- plus de difficultés : 2

Avis des élèves sur ce qui leur a permis de maîtriser l'exercice :

- un brouillon : 4
- les grilles d'évaluations : 5
- méthodologie/outils proposés par l'enseignant : 4
- la répétition de l'exercice : 19
- la motivation personnelle : 1
- les réécritures/remédiations : 2

Avis des élèves sur ce qui leur a manqué pour maîtriser l'exercice :

- le temps de mise en activité: 3
- comment éviter la paraphrase : 1
- plus de cours de méthodologie : 2
- plus d'entraînement : 2
- Ne sait pas : 1

**Annexe 20 : Un exemple de brouillon réutilisant la forme de tableau présenté en cours.**

|                              | Con  |
|------------------------------|--|
| <del>Don</del>               |  |
| - Bre & Riz<br>produit phyto | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ mais perte de biodiversité</li> <li>→ administration locale</li> <li>→ perte de la</li> </ul> |
| <hr/>                        |  |
|                              | ← durable -  |
|                              | ← équitable -  |
|                              | ← productivité / intensif  |
|                              | ← mesurable  |
| Bre & Riz ↑<br>+ surface     | ← R + i  |
| subvention                   | ↓  |
| investissement               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'espace - hrs + produit</li> <li>→ engrais + pesticide</li> <li>→ maïs</li> </ul>            |

## Annexe 21 : Des stratégies d'élèves différentes pour un travail préliminaire efficace, sélection de trois types de brouillons.

### Le choix de l'utilisation d'un tableau.

Sobventionnés : aide financé par l'état

| Pb. alimentaire                                       | Moyens utilisés pour résoudre   | Résultat obtenu  |
|---|---|--|
| * Fyn. qui pollue $\ominus$<br>* nicheuse en pauvreté | * D..D. de productivité et durabilité<br>- extension de surface...<br>politique agricole :<br>- les semences subventionnées ainsi que les engrais et phytos.<br>- les prix agricoles d'achat subventionnés.<br>- accès à un crédit et investissement. | * acceptable<br>- accordé avec expressément de la prod.<br>- réduction notable de la pauvreté<br>- amélioration de la sém. |
|   |   | C.E.L. - Cependant encore trop $\textcircled{P}$   |

### Le choix d'un travail sur le document.

#### Étude critique d'un document :

Consigne : A l'aide du document et de vos connaissances, vous montrerez quels sont les problèmes alimentaires que rencontre l'Inde, quels ont été les moyens utilisés pour les résoudre, et quels résultats ont été obtenus.

« Il faut inventer une nouvelle Révolution Verte pour l'agriculture mais qui pollue le moins possible et permettre de réduire la pauvreté. Elle sera donc « doublement verte » car alliant la productivité et la durabilité écologique, économique et sociale. [...]

La Révolution Verte a démarré en Inde en 1966. [...] Blé et riz à haut rendement ont rapidement été cultivés en Inde. L'extension des surfaces semées avec ces variétés et leur succès auprès des producteurs ont été extraordinairement rapides dans les périmètres irrigués du Punjab. [...] Ce succès [...] provient aussi – et peut-être surtout – des politiques agricoles qui ont été appliquées. Tout d'abord, les semences étaient subventionnées, ainsi que les engrais et souvent les produits phytosanitaires<sup>1</sup>. Ensuite, les prix agricoles étaient garantis et stables ; l'achat des récoltes était assuré par l'État qui contrôlait ainsi les circuits des céréales et revendait celles-ci dans des boutiques où le prix étaient eux aussi subventionnés. Par ailleurs, les agriculteurs avaient accès à un crédit pour l'achat des semences et fournitures, ainsi que pour les investissements (motoculteurs, creusement de puits et achat de pompes). [...] Cette politique [...] est à l'origine d'un accroissement exceptionnel de la production. [...] Il y a bien eu une réduction notable de la pauvreté et une amélioration nette de la sécurité alimentaire et d'une manière assez répandue dans la population. Cependant il reste encore beaucoup de populations pauvres ne disposant pas de terre.

En 1994, [...] dans le Punjab [...] des signes inquiétants de plafonnement des rendements étaient visibles. Très vite, les causes en ont été analysées : salinisation des sols due à l'excès d'utilisation des eaux d'irrigation issues des nappes phréatiques, réduction des doses d'engrais due à l'accroissement des prix [...]. Par ailleurs, deux grands problèmes environnementaux apparaissent : la baisse rapide et généralisée des nappes phréatiques entraînant la nécessité de recréuser les puits et d'acheter des pompes plus puissantes, et les niveaux élevés de pollution des eaux par les intrants chimiques. »

Michel Griffon, « Révolution Verte, Révolution Doublement Verte. Quelles technologies, quelles institutions et quelle recherche pour les agricultures de l'avenir ? », *Monde en développement*, 2002/1 (n°117), p 39-44.

## Le choix de la prise de note.

L'Inde :

Centenais. Océane

Intro : - Inde rencontre des pb ajd'h.

- Doc M. Guiffon "Beru." journal Monde en 2009
- La Révolution Verte
- pbs alimentaires?, moyens?, résultats?
- pbs, moyens, résultats, conclusion

I - pbs alimentaires :

- pollution (des eaux)
- pauvreté
- salinisation des sols
- excès d'utilisation d'engrais
- baisse rapide des nappes phréatiques

II - Moyens :

Révolution Verte :

- semence / <sup>cultivation</sup> félé et riz
- politiques agr. mises en place et appliquées
- subventions pour semences, engrais, produits phytosanitaires
- prix garantis
- achat des récoltes assuré par l'Etat
- agris → accès crédit achat semences, fournitures

**Annexe 22 : Travail de « remédiation ciblée par groupe de besoins »,  
réécriture d'une introduction d'analyse critique de document.  
L'exemple de groupe de Jésaëlle.**

### Présentation du document.

Il s'agit d'un article de 2002 écrit par Michel Griffon qui s'intitule "Révolution verte, Révolution Doublement Verte. Quelles technologies, quelles institutions et quelle recherche pour les agricultures de l'avenir?", issue du Monde en développement. Cet article parle de l'Inde Pays en plein expansion, membres des BRICS est un Etat qui est sous la révolution verte depuis 1966 afin de régler les problèmes alimentaires, mais certains sont négatifs sur la planète.

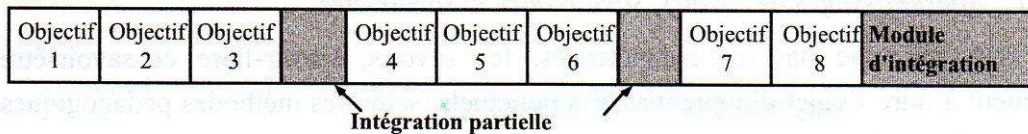
- **Problématique** : Les actions menées par l'Inde ont-elles été bénéfiques pour stabiliser la situation du Pays ?

- Pour cette étude critique nous allons premièrement parler de la situation en Inde dans le texte et selon nos connaissances, ensuite, les actions menées par l'Inde ainsi que leurs résultats pour finir sur une conclusion répondant à la problématique.

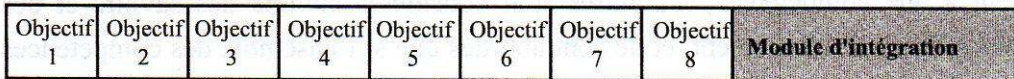


## Annexe 23 : Schématisation de l'organisation temporelle de la pédagogie de l'intégration de Xavier Roegiers.

- de façon progressive :

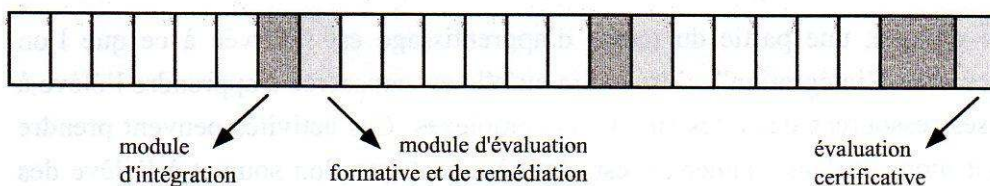


- en fin d'apprentissage :



La première façon procède par intégration progressive. Elle est plus riche, mais elle n'est pas toujours possible.

Les modules d'intégration sont suivis par des modules d'évaluation formative. Pour mener l'évaluation formative, on présente également aux élèves une situation qui appartient à la famille de situations de la compétence.



Roegiers X. (mars 2006), La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat.  
<http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

**Annexe 24 : La grille d'évaluation utilisée dans le cadre du temps de remédiation à l'analyse de document menée après l'évaluation du deuxième chapitre d'histoire.**

| Évaluer mon commentaire de document |  |             |                        |              |
|-------------------------------------|--|-------------|------------------------|--------------|
| Partie de l'exercice                |  | Je maîtrise | En cours d'acquisition | Non maîtrisé |
| Organisation/<br>rédaction          | Mon travail se compose d'une introduction, de 2 ou 3 parties distinctes et d'une conclusion        | X           |                        |              |
|                                     | Mon travail est aéré: je passe une ou plusieurs lignes après l'introduction et après chaque partie |             | X                      |              |
|                                     | Je maîtrise un français correct  | X           |                        |              |
|                                     | J'utilise une expression écrite correcte et un vocabulaire adapté                                  | X           |                        |              |
|                                     | J'utilise des connecteurs logiques   |             |                        |              |
| L'introduction comporte:            | Une Accroche (facultatif)  |             |                        | X            |
|                                     | La présentation du document  | X           |                        |              |
|                                     | La présentation du sujet/ vocabulaire, cadres spatio-temporel                                      | X           |                        |              |
|                                     | Une problématique  | X           |                        |              |
| Développement                       | L'annonce du plan  | X           |                        |              |
|                                     | Chaque partie débute par une phrase introductive   |             |                        | X            |
|                                     | Chaque partie correspond à une idée  | X           |                        |              |
|                                     | Je cite quelque fois le texte  |             | X                      |              |
|                                     | Je reformule clairement les idées principales des documents  |             | X                      |              |
| La conclusion apporte               | J'utilise mes connaissances pour expliquer le texte  |             | X                      |              |
|                                     | Je ne fais pas de hors sujet   | X           |                        |              |
|                                     | Une réponse à la problématique   | X           |                        |              |
|                                     | Un bilan du travail  | X           |                        |              |
|                                     | La portée du document/Les limites du document (facultatif)   |             | X                      | X            |
|                                     | Une ouverture (facultative)  |             |                        | X            |

**Annexe 25 : Un tableau rempli par un groupe de besoin lors de la remédiation à l'évaluation du deuxième chapitre de géographie.**

| Partie d'analyse  | Citations infes du texte  | "Traduction"   | Connaissances   |
|---|---|--|---|
| <p><b>Problèmes alimentaires:</b><br/>malnutrition, sous-alimentation, famine, manque de terre, manque d'argent, insécurité alimentaire<br/>⇒ dû à la pauvreté</p> <p><b>Solutions:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Révolution Verte: <ul style="list-style-type: none"> <li>→ surfaces arables</li> <li>réduction de la pauvreté</li> <li>mis en place de l'eau</li> <li>culture intensive au lieu d'une agriculture vivrière</li> <li>→ production de céréales</li> <li>→ des revenus</li> </ul> </li> <li>• Révolution Verte "doublement vert": <ul style="list-style-type: none"> <li>○ pollution</li> <li>○ réduire pauvreté</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Résultats:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* → Sécurité alimentaire</li> <li>* problèmes environnementaux *</li> </ul> | <p>"réduction notable de la pauvreté et une amélioration nette de la sécurité alimentaire"</p> <p>"le productivité et la durabilité, écologique, économique et sociale"</p> <p>"salinisation des sol due à l'excès d'utilisation des eaux d'irrigation issues des nappes phréatiques, ..."</p> <p>"ne creuser des puits et acheter des pompes plus"</p> | <p>La Révolution Verte a donc permis cette amélioration ⇒</p> <p>Idéologie pour une vie meilleure ⇒</p> <p>des effets négatifs de la Révolution Verte ⇒</p> <p>Problèmes économiques ⇒</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sécurité alimentaire / insécurité alimentaire</li> <li>○ Sous-alimentation</li> <li>○ Malnutrition</li> <li>○ Aujourd'hui → 850 millions de pers. touchés par le faim</li> <li>○ en Afrique subsaharienne, Asie du Sud-Est et Amérique Centrale et Nord-Ouest</li> <li>○ femme</li> <li>○ FAO créé en 1956 ⇒ échec</li> <li>○ ⇒ 2003 → 1 milliard de gens sous-alimentés</li> <li>○ transition alimentaire</li> <li>○ culture intensive</li> <li>○ culture extensive</li> <li>○ culture commerciale</li> <li>○ culture vivrière</li> <li>○ Agriculteurs → 45% de la pop active</li> <li>○ Agri culture durable</li> <li>○ Agri culture biologique</li> <li>○ Révolution Verte</li> </ul> |

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### 5 Mots clés :

Constructivisme  
Autonomie  
Pédagogie de l'intégration  
Méthodologie  
Analyse de documents

### Résumé en Français (10 lignes):

En histoire-géographie, la première année du lycée vise à ce que les élèves de secondes soit confrontés aux exercices de l'épreuve du baccalauréat. Ainsi, l'analyse de documents est au cœur des apprentissages tandis que l'exercice de la composition est initiée. Toutefois, la pratique enseignante de cette année de stagiaire a permis de relever les difficultés pour les élèves de seconde à intégrer la méthodologie de l'exercice. Cette recherche s'appuie sur des travaux de différents chercheurs en didactique et en pédagogie qui se sont attachés à mettre l'élève au cœur des apprentissages afin de les rendre acteurs de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ainsi l'année d'enseignante-stagiaire a été le cadre d'une réflexion sur comment permettre aux élèves de se construire des ressources internes les rendant compétent dans l'analyse de document.

### Résumé en Anglais (10 lignes):

During the history-geography high school first year, the students have to practice the exercises of the baccalaureate exam. Thus, the documents analysis is the center of learning while the composition task is an initiation. However, this first year of teaching has showed how it was difficult for high school students to apply this exercise methodology. This research is based on the work of various researchers in didactics and pedagogy focusing on how to put the student at the heart of learning in order to make them actors of their knowledge, their know-how and skills. Thus the teacher-trainee year was the opportunity to reflect the way to allow students build internal resources to make them competent on the document analysis.