La facilitation graphique : un outil didactique au service de la conceptualisation et de l'optimisation des apprentissages en Histoire

Lucille Blanchard, Justine Bourgeais

▶ **To cite this version:**

Lucille Blanchard, Justine Bourgeais. La facilitation graphique : un outil didactique au service de la conceptualisation et de l'optimisation des apprentissages en Histoire. Education. 2020. dumas-02625804

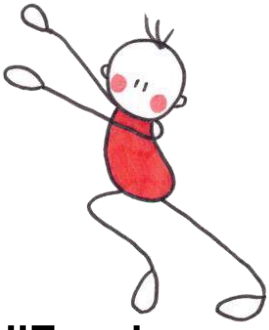
HAL Id: dumas-02625804

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02625804

Submitted on 26 May 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.

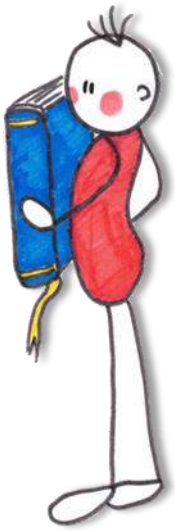
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

Mention second degré

Parcours: Histoire-Géographie



La facilitation graphique :

Un outil didactique au service de la conceptualisation et de l'optimisation des apprentissages en Histoire.

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

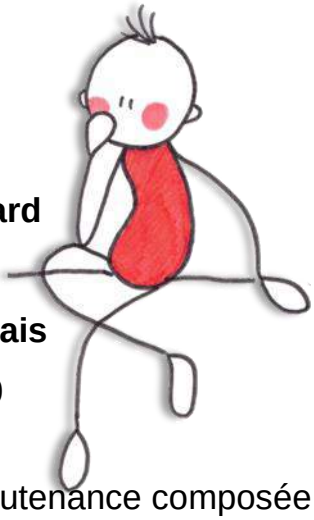
Soutenu par

Lucille Blanchard

et

Justine Bourgeais

le 25/05/2020



En présence de la commission de soutenance composée de :

Gaïd Andro, directrice de mémoire

Jérôme Béliard, membre de la commission

Sommaire de Mémoire

Sommaire p. 2

Remerciements p. 6

Introduction p.7

I- <u>La facilitation graphique, un outil didactique au service de la construction des savoirs et des apprentissages en Histoire</u>. p.17

A) La facilitation graphique et le rôle de l'image : des techniques innovantes pour apprendre. p.20

1) La place de l'image dans les études scientifiques sur l'apprentissage. p.20

2) La facilitation graphique : une technique « innovante ». p.24

a) <u>Les origines</u>. p.24

b) <u>Une diversité de pratiques</u>. p.25

c) <u>Des avantages et des inconvénients</u>. p.28

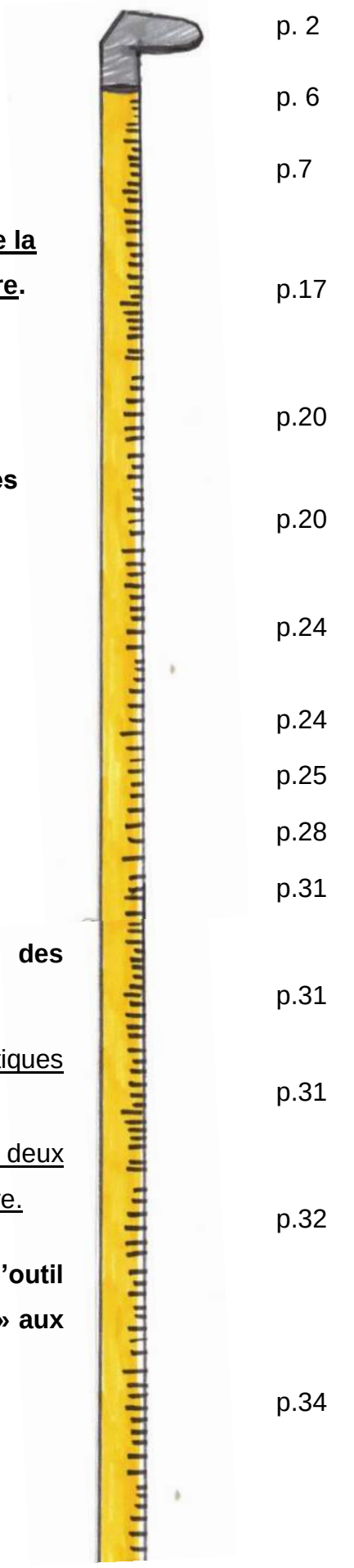
B) La facilitation graphique : un outil didactique ? p.31

1) Retours sur les définitions et les origines des didactiques. p.31

a) <u>La didactique : des méthodes et pratiques d'enseignement</u>. p.31

b) <u>La didactique de l'histoire : imbrication de deux disciplines, histoire savante et histoire scolaire.</u> p.32

2) La facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, une manière de « faire apprendre » aux élèves. p.34



C) Le processus enseigner-apprendre à travers la démarche de conceptualisation pour une construction des savoirs et une optimisation des apprentissages. p.37

1) Retours sur les processus d'apprentissage et la notion de charge cognitive. p. 37

a) Qu'est-ce-qu'apprendre ? p.38

b) La prise en compte de la charge cognitive. p.38

2) La conceptualisation : pour une meilleure entrée dans les apprentissages. p.39

a) La conceptualisation : résultat d'une interaction entre pensée sociale et scientifique. p.40

b) La conceptualisation appliquée à la discipline historique. p.43

II- La mise en œuvre de la facilitation graphique dans le processus de conceptualisation et d'optimisation des apprentissages. p.46

A) La facilitation graphique : un moyen pour parvenir à la conceptualisation et favoriser les apprentissages. p.48

1) Les usages de la facilitation graphique pour les enseignants. p.48

a) Les usages de la facilitation graphique pour les enseignants. p.49

b) Les usages de la facilitation graphique pour les élèves. p.50

c) Une autre pratique de visualisation dans le cadre scolaire : la pédagogie explicite. p.50

2) La facilitation graphique : un nouveau processus cognitif ? p.51

3) **La facilitation graphique : une facilitation de la conceptualisation ?** p.52

B) Constitution du recueil de données : définition des deux conditions pour expérimenter la facilitation graphique. p.54

1) **Créer les conditions de la conceptualisation de l'Etat en classe de 6ème.** p.57

a) Les enjeux de savoirs. p.57

b) L'importance de l'enrôlement pour appréhender l'apprentissage par le dessin. p.59

c) La construction de la mise en œuvre**.** p.60

2) **Créer les conditions de la conceptualisation en classe de 3ème.** p.64

a) Les enjeux de savoirs. p.64

b) L'importance de l'enrôlement pour appréhender l'apprentissage par le dessin. p.68

c) La construction de la mise en œuvre**.** p.69

III- Mise en œuvre de la facilitation graphique : analyse des données recueillies. p.74

A) Analyse des données sur la conceptualisation de l'Etat en 6ème. p.75

1) **Analyse de l'activité N°1.** p.75

a) Entrée dans la tâche et dévolution. p.75

b) Mauvaises compréhensions et confusions. p.77

c) Réussite de l'expérience et bilan. p.80

2) **Analyse de l'activité N°2.** p.81

a) Une conceptualisation qui, à première vue, n'est pas aisée… p.82

b) …mais qui s'est concrétisée chez certains élèves. p.85

c) Les limites de la facilitation graphique dans l'activité. p.86
d) Bilan. p.88

B) Analyse du recueil de données sur la conceptualisation de la collaboration en classe de 3ème. p.88

1) Entrée dans la tâche et dévolution. p.89

2) Le poids du dessin dans la conceptualisation : des différences selon les élèves. p.90

3) Différents contextes de production des vidéos. p.91

a) Vidéos produites après correction. p.92
b) Vidéos produites dans le contexte prévu. p.92

4) Absence de conceptualisation. p.94

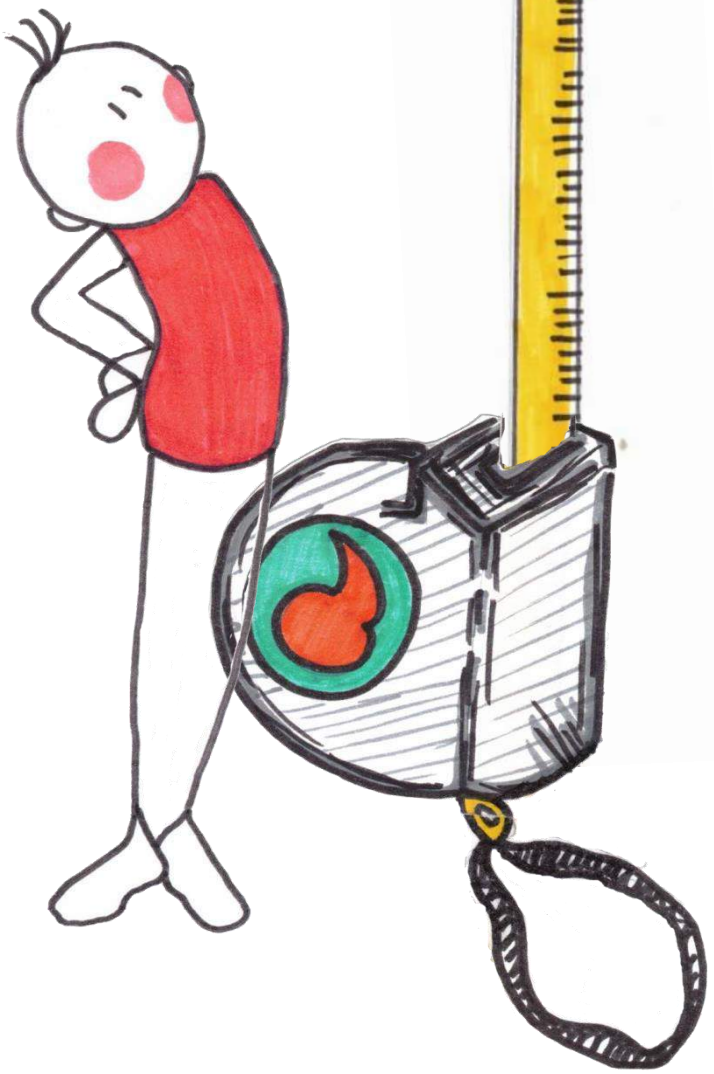
5) Bilan. p.96

Conclusion p.98

Bibliographie p.101

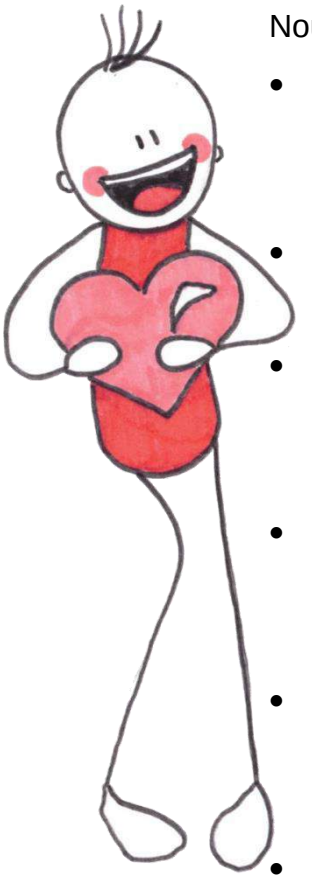
Annexes p.103

4ème de couverture p.143



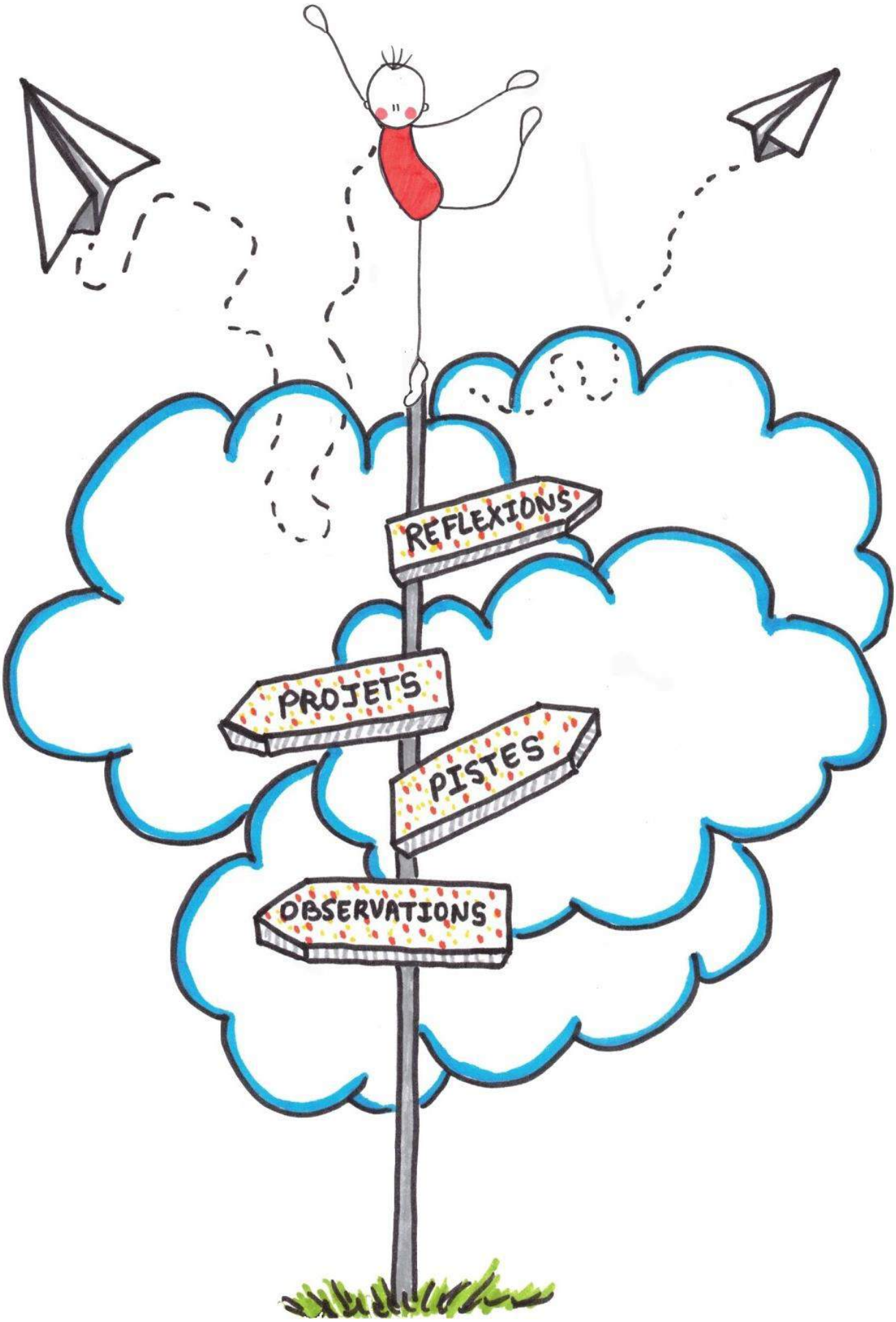
Remerciements

Avant de commencer, nous tenions à remercier tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin à la rédaction de ce Mémoire.



Nous tenions à remercier plus particulièrement :

- Madame Gaïd Andro, notre directrice de recherche, pour ses conseils avisés, son soutien et son engouement pour notre sujet, ainsi que pour le temps qu'elle nous a consacré.
- Madame Virginie Chaillou-Atrous, pour nous avoir tendu la main et initié à la facilitation graphique, sans sa formation, rien n'aurait été possible.
- Monsieur Nicolas Deshayes, notre tuteur de stage au Collège Hector Berlioz pour la confiance qu'il nous a accordée et qui nous a laissé une totale liberté avec ses élèves pour mettre à exécution nos projets.
- Léonie Blanchard et Bertille Bourgeais pour leurs contributions et leur patience dans la réalisation de nos capsules vidéo, sans leurs aides, rien n'aurait été possible. Nous n'oublions pas non plus Antoine Le Bout.
- Nos collègues et nos amis de l'INSPE pour leur soutien sans faille, Johann Gaborit, Gwendoline Boucard, Chloé Gouraud, Eva Ketelslegers et Charlène Dupuis.
- Enfin, et surtout, nos élèves du Collège Hector Berlioz à Nantes qui se sont prêtés au jeu et ont bien voulu participer à cette expérience


REFLEXIONS
PROJETS
PISTES
OBSERVATIONS

Introduction

« Une image vaut mille mots »

Cette citation du philosophe chinois Confucius, datant du IVème siècle, devenue aujourd'hui adage populaire, nous informe indirectement du pouvoir de l'image et confère, ainsi, prédominance au visuel sur l'écrit.

Ce rôle majeur de la vue justifie le terme de « facilitation graphique », ou « pensée visuelle », qui n'est autre qu'un outil de visualisation incomparable.

Mais que se cache-t-il vraiment derrière cette appellation ? Ce mot des plus barbares, parle peu, il est pourtant utilisé et pratiqué à notre insu. La facilitation graphique peut se définir comme étant, « l'action de rendre les éléments de réflexion, de discussion visuellement intelligibles à l'aide de dessins, de graphiques et de modèles conceptuels ». (Lebelle, Lagane, 2013). Par conséquent, c'est une action physique qui tend à rendre tangible, à l'aide d'illustrations, donc d'images, les échanges et les idées qui constituent le cœur des débats entre les membres d'un groupe. La facilitation graphique peut s'apparenter à une proposition qui tente de répondre à une vraie question de notre siècle, à savoir, notre capacité à comprendre ou à faire comprendre des informations. La visualisation des données est une arme utilisée au quotidien et est indispensable pour faire parler l'information et faciliter son appropriation.

Le rôle prédominant du visuel justifie, en soi, le terme même de facilitation graphique. Mettre en image, schématiser, « facilite » l'appréhension d'une donnée et son ancrage mémoriel. Représenter l'objet d'une discussion ou d'un cours, rend son assimilation plus aisée.

Pourtant, il va sans dire que nous héritons d'une culture de l'écrit qui est, quant à elle, multilinéaire. L'enseignement a pour objectif premier, et c'est là toute la résonance de l'École de Jules Ferry, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le mot imprègne notre éducation et s'est imposé comme l'élément principal de notre communication.

Pensons-nous en mots ou en images ? Vaste question qui suscite encore aujourd'hui de nombreuses interrogations et débats scientifiques. « L'image évoque immédiatement le mot et, en réalité, la situation où l'on présente l'image seule est équivalente à celle où l'on présente l'image et le mot. » (Ducharme, Fraisse, cité dans Lieury, 2008, p.172).

En 1965, deux psychologues, P. Fraisse et R. Ducharmes reconsidèrent la place de l'image dans la mémoire et sont les premiers à démontrer que, chez les enfants, la mémoire sous forme de dessins est plus efficace que celle des mots. Si l'on se réfère à ses deux auteurs et aux travaux d'Allan Pavio, psychologue canadien énonçant la théorie du double codage, la supériorité de l'image est incontestable. Ce dernier a démontré que nous intégrons davantage les images que les mots car celles-ci sont doublement codées dans notre mémoire et notre cerveau.

Il va sans dire que l'Homme est, avant tout, un animal profondément visuel. Près de 95% de notre rapport au monde passe par le canal sensoriel de l'œil. Celui-ci repose sur un processus d'acquisition double : d'un côté l'œil et ses mécanismes qui recueillent les informations lumineuses, de l'autre, le cerveau qui interprète et donne sens à ces informations. Nous avons besoin de voir pour comprendre. Notre cerveau apprend et retient plus facilement les notions apprises à travers les images comparées que celles apprises par des mots. Autrement dit, nous retenons davantage les images et, donc, nous apprenons mieux au travers du visuel.

Le principe de la supériorité de l'image, voire du dessin, peut être appliqué à divers domaines, que cela soit, en termes d'apprentissage, ou dans le cadre de la communication. Or, il est vrai que l'image a toujours occupé une position ambiguë dans la tradition scolaire française. Les raisons de cette défiance sont nombreuses, notamment parce que l'image s'oppose, à l'autorité de la parole magistrale et à la légitimité de l'écrit.

Pourtant, la pensée visuelle sous des formes simples et intuitives, ou sous des formes beaucoup plus élaborées, a toujours permis à l'Homme de faire comprendre ce qu'il avait en tête. Nombre de personnes emploient des techniques de facilitation graphique à leur insu, elles peuvent se révéler être des

pratiques courantes. Parmi ces personnes, on peut citer l'exemple des coachs sportifs. Ces derniers ont, en effet, souvent recours à une visualisation graphique du terrain et des mouvements de jeux élaborés durant l'entraînement pour faire comprendre ce qu'ils attendent ou entendent à leurs joueurs.

Il va également sans dire que nous vivons aujourd'hui dans un monde qui repose essentiellement sur le visuel. Notre environnement devient de plus en plus virtuel où l'image est centrale.

La place de l'image, et plus particulièrement du dessin, doit également être reconsidérée sous un prisme plus ancien, voire historique. Dès la naissance de l'humanité, les hommes ont dessiné sur les murs afin de laisser une trace de leur passé et de leur existence sur terre. Les peintures rupestres en sont les témoins privilégiés, tel que les grottes de Lascaux, et sont, par conséquent, la technique de facilitation graphique la plus ancienne. L'essor de la bande dessinée, comme média et art pleinement reconnu, est aussi une confirmation de cette capacité narrative que l'on confère au dessin. Les *comic strips*, ces courtes histoires racontées en trois cases sont très présentes dans le quotidien anglo-saxon. Le format imposé devient, dès lors, une contrainte créative et les histoires les plus parlantes et les plus puissantes sont souvent « sans paroles ». Très

souvent, au cours de l'Histoire, une illustration, un graphique ou encore une photographie ont permis de faire prendre conscience d'une réalité, plus efficacement et plus rapidement qu'un long discours. Les dessins de David Olère et l'horreur des camps de concentration et d'extermination, ou encore les peintures d'Otto Dix et ses « Gueules cassées », en sont des illustrations. L'efficacité du dessin à transmettre un message n'est plus à prouver. L'Histoire nous donne encore de nouveaux éléments pour nourrir notre argumentation, à savoir, l'utilisation de la propagande, des tracts ou des bandes dessinées qui sont autant de formats utilisés pour véhiculer l'effort de guerre et ridiculiser l'ennemi lors de la Seconde Guerre mondiale. Tous s'appuyaient sur l'image. On peut également noter l'utilisation du dessin dans les médias, ces derniers embauchent des facilitateurs graphiques, au cours de leurs journaux télévisés, pour expliquer aux téléspectateurs telles ou telles informations. Ces différents éléments nous montrent bien, à quel point, l'Homme et, plus particulièrement, la Société du XXIème siècle, sont sensibles au visuel.

Cheminement intellectuel

Au cours de nos diverses expériences professionnelles, nous avons pu constater, par nous-mêmes, l'importance du visuel, le poids de l'image et, plus particulièrement, du dessin.

L'année dernière, nous avons effectué un stage au Collège Simone Veil à Saint-Joseph-de-Porterie. L'établissement accueillait et proposait le dispositif UPE2A-NSA (Unité Pédagogique pour les Élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement), une unité d'accueil spécifiquement réservée aux élèves allophones nouvellement arrivés en France depuis moins de deux ans, pas ou peu scolarisés (niveau inférieur ou égal à celui du cycle 2), sans maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue d'origine. En plus de ce dispositif, d'autres élèves, également allophones, étaient intégrés dans les cours et les classes du cursus « classique ».

Par conséquent, dans nos classes respectives, nous avons donc été très vite confrontées à la présence de ces élèves. Face à ce contexte d'exercice, nous avons dû mettre en place une différenciation pédagogique afin qu'ils s'intègrent au mieux dans le système scolaire français et qu'ils s'épanouissent

personnellement dans nos cours. D'où le choix de notre travail de recherche de l'année dernière qui était sur la différenciation pédagogique en tant qu'outil de prise en compte de la diversité des élèves.

Le professeur doit, de ce fait, nécessairement adapter son enseignement et son action éducative. L'hétérogénéité des classes n'est plus une nouveauté, celle-ci tend, d'ailleurs, à s'accentuer, posant ainsi de nouvelles problématiques et de nouveaux enjeux didactiques. La différenciation pédagogique peut se définir comme étant une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves, de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées, du programme de formation et de l'environnement d'apprentissage, tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage (Guay, Legaul, Germain, 2006, p.1). En d'autres termes, différencier signifie analyser et ajuster sa pratique, de même que l'environnement d'apprentissage, de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier.

Pour avoir suivi, à plusieurs reprises, la classe UPE2A-NSA, nous avons pu prendre en compte l'importance du visuel dans les cours et, plus particulièrement, du dessin.

Le dessin se révèle être, à la fois, un moyen de communication, puisque l'utilisation de pictogrammes permet de « parler » un langage universel, mais aussi un outil de compréhension pour les apprenants. En effet, le message passait plus facilement et de manière plus ludique. Ainsi, les élèves apprennent de nouvelles choses, tout en s'amusant, participant ainsi de leur enrôlement dans la tâche. Une autre attribution du dessin est que ce dernier permettait, également, de récolter les représentations. Il était utilisé pour expliquer ou définir des concepts clés tels que les frontières, un mot difficile à appréhender puisqu'il ne "parle" pas forcément aux élèves allophones n'ayant pas la même consonance pour eux.

Ce qui est particulièrement frappant dans le dessin, c'est sa capacité à transmettre l'information sans l'aide de mots. D'où notre engouement pour la facilitation graphique. L'image et, plus particulièrement le dessin, peuvent être des outils de différenciation pédagogique pouvant s'appliquer dans toutes les classes.

Pour rappel, l'École valorise le modèle qui est celui d'appréhender des questions et des défis par une approche analytique, logique, linéaire et structurée. Un autre modèle, celui de la pensée visuelle, spatiale et sensorielle, s'appuie, quant à lui, sur l'intuition, l'émotion et le ressenti. Il ne faut pas, pour autant, oublier que la pensée est multiple et repose sur un langage interne propre à chacun, fait, à la fois, de sensations physiques, d'émotions, de représentations symboliques et de mouvements.

Autre élément indéniable qui nous a poussé dans notre choix de recherche autour de la facilitation graphique, est le constat d'une certaine réticence de la part d'élèves dans l'écriture. En effet, nous avons été confrontées, au cours de nos différents stages, à une certaine lenteur lors de la rédaction des traces écrites. Fort de ce constat, nous avons dû trouver des alternatives : parmi elles, l'utilisation de la carte heuristique, appelée également carte mentale ou *mind map* qui constitue, également, une forme et une méthode de visualisation.

Par conséquent, la facilitation graphique conjugue différents aspects de notre pratique enseignante qui nous tiennent à cœur.

Notre hypothèse de début de recherche était la suivante : comment la facilitation graphique peut-elle être un outil de différenciation pédagogique ? Cette hypothèse de travail nous a permis de dégager plusieurs objectifs :

- Expérimenter la pensée visuelle dans le travail de groupe, voir comment revaloriser celui-ci et réduire les inégalités au sein d'un groupe.
- Rendre les apprentissages plus ludiques.
- Raccrocher les élèves qui ont des difficultés à l'écrit et pour qui la facilitation graphique pourrait profiter et ainsi pallier leurs difficultés.

Nous nous sommes vivement questionnées sur l'utilité de poursuivre notre première hypothèse de recherche concernant le thème de la différenciation pédagogique. Après mûres réflexions et à la suite de diverses discussions collectives au cours de notre séminaire de recherche, nous avons décidé d'abandonner notre première problématique.

En effet, celle-ci suivait le cheminement de notre mémoire de l'année dernière car, lors de nos stages, nous étions respectivement confrontées à la présence d'élèves allophones dans nos classes. De ce fait, nous avions axé la facilitation graphique comme un outil de différenciation pédagogique. Or, au sein de notre nouvel établissement, le Collège Hector Berlioz à Nantes, nous n'avons plus été confrontées à ce type de contexte d'exercice. De plus, la facilitation graphique, en tant que méthode permettant d'accompagner un processus d'apprentissage, grâce au langage visuel, peut être, en soi, une pratique pédagogique bénéfique à l'ensemble de la classe. Par conséquent, il n'y a plus eu de prise en compte de la diversité des élèves, ni d'adaptation d'un enseignement ou d'une action éducative pour un « profil » d'élève en particulier.

Nous sommes parties du postulat que la facilitation graphique, en tant que telle, pouvait être utilisée pour l'ensemble de la classe, et donc être bénéfique à tous. Elle permettrait de faire émerger des idées, de faciliter les échanges au sein d'un groupe et, de ce fait, créer une dynamique. De plus, on pourrait lui conférer la lourde tâche de l'enrôlement des élèves, l'enseignement deviendrait alors plus ludique et il serait ainsi possible d'obtenir un meilleur ancrage émotionnel. Nous avons, certes, abandonné le thème de la différenciation pédagogique sans, pour autant, omettre de prendre en compte la diversité des profils d'élèves.

Nous avons alors axé notre hypothèse de travail autour de la didactique et, plus précisément, sur le processus de conceptualisation en Histoire et sur l'optimisation des apprentissages chez les élèves.

Par ce biais, nous n'étudiions plus la facilitation graphique en tant que simple outil, mais comme un moyen de « faciliter » la conceptualisation d'une notion ou d'un concept, par et pour les élèves, en cours d'Histoire.

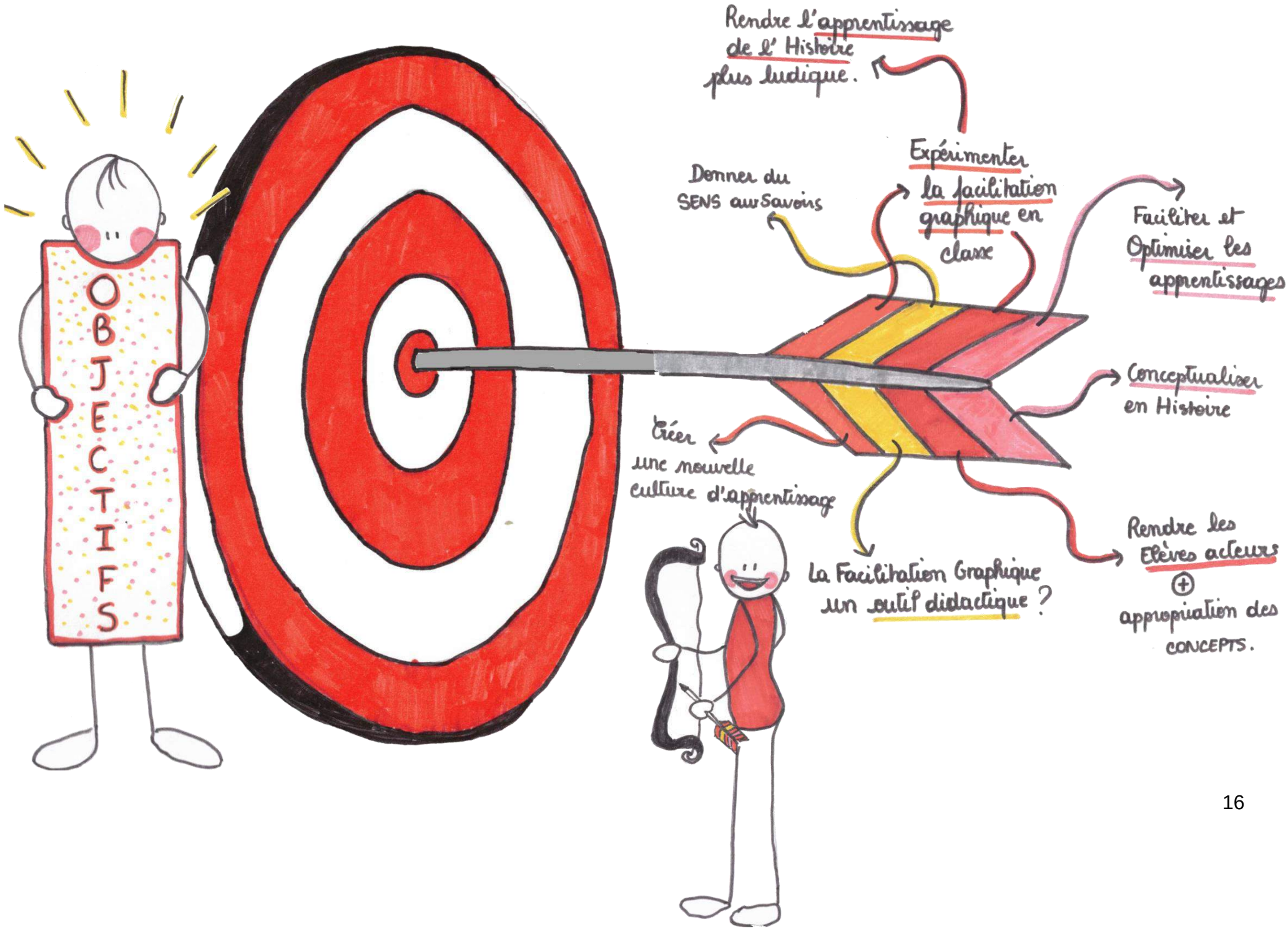
Par conséquent, en axant nos recherches sur l'aspect didactique de la facilitation graphique, notamment au travers du processus de conceptualisation, nous avons remanié notre problématique de début de recherche et redéfini nos objectifs.

Sous quelles conditions, la facilitation graphique en tant qu'outil didactique, permet-elle de conceptualiser et d'optimiser les apprentissages en cours d'Histoire ?

Pour tenter d'y répondre nous nous sommes fixées de nouveaux objectifs :

- Expérimenter la facilitation graphique dans nos classes, en tant qu'outil d'apprentissage, de compréhension des notions, de conceptualisation et de formalisation.
- Faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont acteurs de leur apprentissage par le biais du dessin et donc participer à créer une nouvelle « culture d'apprentissage » où le dessin donne sens au savoir et non plus seulement l'écrit.

Après avoir présenté notre cheminement de réflexion et posé les enjeux de notre sujet de recherche, nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir notre cadre théorique, puis, dans un deuxième temps, à présenter la mise en œuvre de nos conditions d'expérimentation, et enfin, dans un troisième temps, nous analyserons les données que nous avons recueillies en classe.


OBJECTIFS
Rendre l'apprentissage de l'Histoire plus ludique.
Expérimenter la facilitation graphique en classe
Donner du SENS aux Savoirs
Faciliter et Optimiser les apprentissages
Conceptualiser en Histoire
Créer une nouvelle culture d'apprentissage
La Facilitation Graphique un outil didactique ?
Rendre les Elèves acteurs
⊕
appropiation des CONCEPTS.

I- La facilitation graphique, un outil didactique au service de la construction des savoirs et des apprentissages en Histoire.

Avant de définir notre cadre théorique, il convient de rappeler que notre rencontre avec la facilitation graphique, ou plus précisément, avec le dessin dans l'enseignement, est survenue, comme dit précédemment, à la suite de notre expérience professionnelle auprès des élèves allophones. Nous avons été frappées par la capacité du dessin à transmettre l'information sans l'aide de mots, d'où notre engouement pour la facilitation graphique.

Dans la première phase de réflexion de notre recherche, nous avons donc axé nos lectures sur la différenciation pédagogique. Même si nous avons, par la suite, abandonné cet aspect, nous avons tout de même recueilli des informations nous permettant d'enrichir notre cadre de recherche et de le préciser.

Nos premières lectures se sont donc centrées sur l'hétérogénéité des classes. Elle met en évidence, et prend en compte, avant tout, les singularités, les caractéristiques personnelles et les besoins spécifiques de chaque « apprenant ».

Cette hétérogénéité des classes nous intéresse particulièrement dans le sens où, en expérimentant une technique d'apprentissage qui sort du « commun », nous pourrions interpeller différents profils d'élèves.

Ces différents profils d'élèves correspondent à ce que l'on appelle les styles cognitifs, soit diverses stratégies d'apprentissages, incarnés par la théorie des intelligences multiples (Zakhartchouk, 2014). Parmi ces intelligences on peut noter, par exemple, les élèves réflexifs, soit qui craignent l'erreur, réfléchissent plus longuement à une question et qui peuvent donc avoir une meilleure capacité d'analyse. Au contraire, les élèves impulsifs foncent et n'ont pas peur de l'erreur. On peut aussi distinguer les élèves visuels : ils se représentent mentalement l'exercice à partir d'images, ils ont une représentation globale de l'exercice. Ou encore les élèves auditifs qui reformulent à l'oral, ils ont une vision plus analytique. Les élèves productifs qui ont besoin de faire pour savoir faire : ils aiment les travaux de mise en situation. Ou encore les élèves conviviaux qui aiment le travail en groupe, qui peuvent être des moniteurs pour les autres ayant des

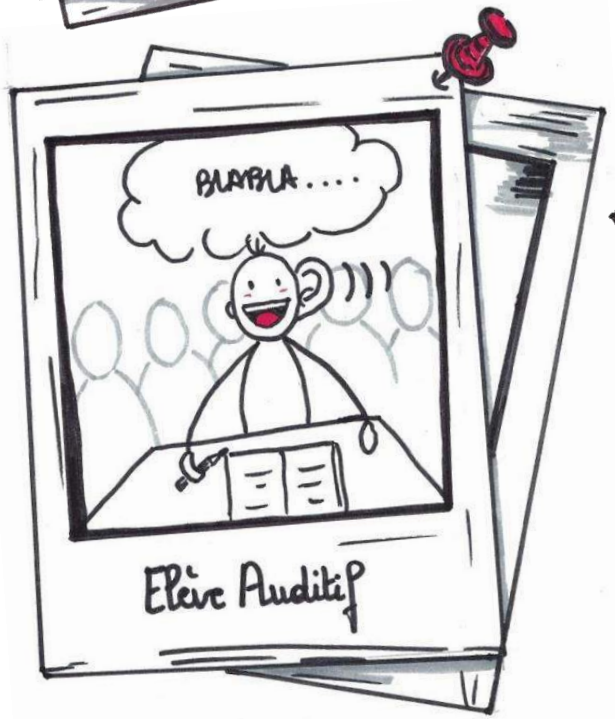
difficultés. Sans oublier leur contraire, les élèves individualistes qui aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes. La facilitation graphique pourrait donc être, particulièrement pour les élèves visuels, productifs et conviviaux, un moyen efficace d'apprendre, de comprendre, de s'exprimer, de travailler dans la classe et pourquoi pas de s'aider entre eux dans la réalisation et dans la compréhension d'une tâche.

Ainsi, il est important de prendre en compte les différences pour mieux faire apprendre (Zakhartchouk, 2014). Chacun devrait être reconnu pour une compétence particulière qui lui est propre et qui devient une ressource pour la communauté. Il convient alors de dégager un temps pour les passions des élèves : ce qui peut être une source de motivation importante. La motivation dépend de deux grands axes : le degré de liberté que l'on ressent dans l'action, et le sentiment de confiance en soi que l'on a ou non. Les motivations se font par le désir d'apprendre, le défi, le fait de surmonter les obstacles ou encore la valorisation du travail par le professeur. Ainsi, cette motivation se trouve être la clé pour favoriser les apprentissages. Elle est primordiale dans le processus d'acquisition des savoirs et la facilitation graphique pourrait donc être un outil qui, en plus de sa capacité à « faire apprendre », permettrait d'accroître la motivation des élèves dans leur tâche, notamment ceux qui aiment particulièrement s'exprimer par le dessin et ont des difficultés à l'écrit.

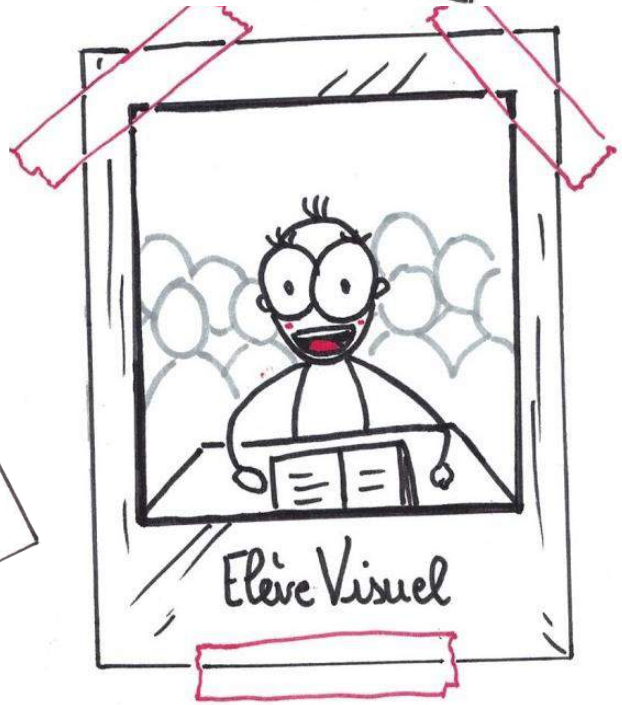
Elève Réflexif.

Aime travailler Seul...
Elève Individualiste

Elèves Conviviaux.


BLABLA....
Elève Auditif

Elève Impulsif.


Elève Visuel

En effet, la facilitation graphique est une façon de penser « autrement ». C'est une approche qui a pour ambition de sortir de la linéarité et de sa zone de confort, de respecter le fonctionnement même du cerveau pour une meilleure attention. Elle s'intègre, de ce fait, dans le processus cognitif permettant d'ancrer les connaissances dans la mémoire à long terme. Le terme même de facilitation graphique désigne, à lui seul, un vaste ensemble de techniques et d'outils de visualisation, permettant d'entrer dans les apprentissages, mais de manière plus ludique, car elle stimule la créativité par le biais des formes, des couleurs et des émotions qu'elle suscite. La facilitation graphique se révèle être un outil didactique innovant, tant pour les enseignants que pour les élèves, dans la mesure où celle-ci propose la création d'une nouvelle culture d'apprentissage, qui permet de toucher chaque élève, de différente manière et ce, quelque que soient leurs différences. Ainsi, elle offre une nouvelle expérience et donne du sens à ce que veut dire apprendre.

Afin de répondre à notre problématique, notre recherche s'appuie et s'inscrit dans un double cadre théorique, à savoir l'un de nature plus « technique », présentant la facilitation graphique, dans son ensemble, et l'autre portant sur la dimension didactique de notre sujet. Ces deux axes de notre cadre théorique s'articulent et s'imbriquent ensemble, il convient désormais de les présenter.

A) La facilitation graphique et le rôle de l'image : des techniques innovantes pour apprendre.

1) La place de l'image dans les études scientifiques sur l'apprentissage.

Après ce bref rappel, il s'agit à présent de présenter, plus concrètement, nos recherches sur la place de l'image dans notre manière d'apprendre, soit ce qui nous a mené à expérimenter la facilitation graphique en classe.

« Si vous voulez que plusieurs personnes aient le même modèle mental d'un problème, le moyen le plus rapide d'y parvenir est d'utiliser l'image ». (Sibbet, cité dans Le Gall, 2017, p.44)

En effet, l'être humain est profondément visuel : il absorbe 75% de l'information via le canal visuel, environ 50% de notre cerveau est impliqué dans le traitement visuel et 70% de nos récepteurs sensoriels sont situés dans nos yeux. L'expression populaire « voir pour comprendre » prend ici tout son sens. On peut découper la compréhension visuelle de la manière suivante : tout d'abord, l'acquisition de l'information puis, l'interprétation de celle-ci. Une fois l'information visuelle acquise par notre cerveau, cette dernière définit notre réalité, elle peut d'ailleurs être complétée par les autres sens (principalement oral, olfactif et tactile), nous permettant ainsi de nous ancrer dans le monde qui nous entoure.

Font partie du domaine de l'éther intellectuel, les concepts, les idées, les paroles qui restent, selon cette formulation, en « l'air », car ils sont abstraits, intangibles, et en dehors de toute existence concrète. Par conséquent, il n'ont de réalité que dans l'esprit de quelques personnes, et ce, de manière individuelle. On peut donc dire que toutes les idées ont besoin de prendre corps, c'est-à-dire de s'incarner physiquement sur un support. D'un point de vue anecdotique et historique, les travaux de schématisation de Léonard de Vinci en sont un exemple concret, nous permettant de mesurer ce besoin que l'on peut qualifier de viscéral, de « voir les choses » pour mieux les comprendre et se les approprier.

L'utilisation et la connaissance de la force de l'image, et de son pouvoir sur la mémoire, remontent à l'Antiquité, à l'époque de Jules César, où le célèbre Cicéron apprenait ses discours à l'aide d'images. Si son intérêt a quelque peu diminué par la suite, la recherche sur l'image s'est développée sous l'impulsion de quelques chercheurs dont A. Paivio au Canada, ou encore, côté français, P. Fraisse. C'est au travers de leurs nombreuses expériences scientifiques qu'ils ont pu démontrer la supériorité des informations imagées (dessins, photos ou images mentales) sur la mémoire par rapport aux informations verbales. Ce renouveau est à mettre en relation avec l'essor des moyens de communication de l'image : le cinéma, les bandes dessinées ou encore la télévision.

P. Fraisse est l'un des premiers à démontrer que les dessins sont plus efficaces que les mots dans le processus de mémorisation (Fraisse, cité dans Lieury, 2008, p.172). Les bienfaits du dessin sont nombreux : premièrement, il aide à créer des images mentales, deuxièmement, il stimule la mémoire sémantique, troisièmement, il participe au processus cognitif et à l'ancrage émotionnel.

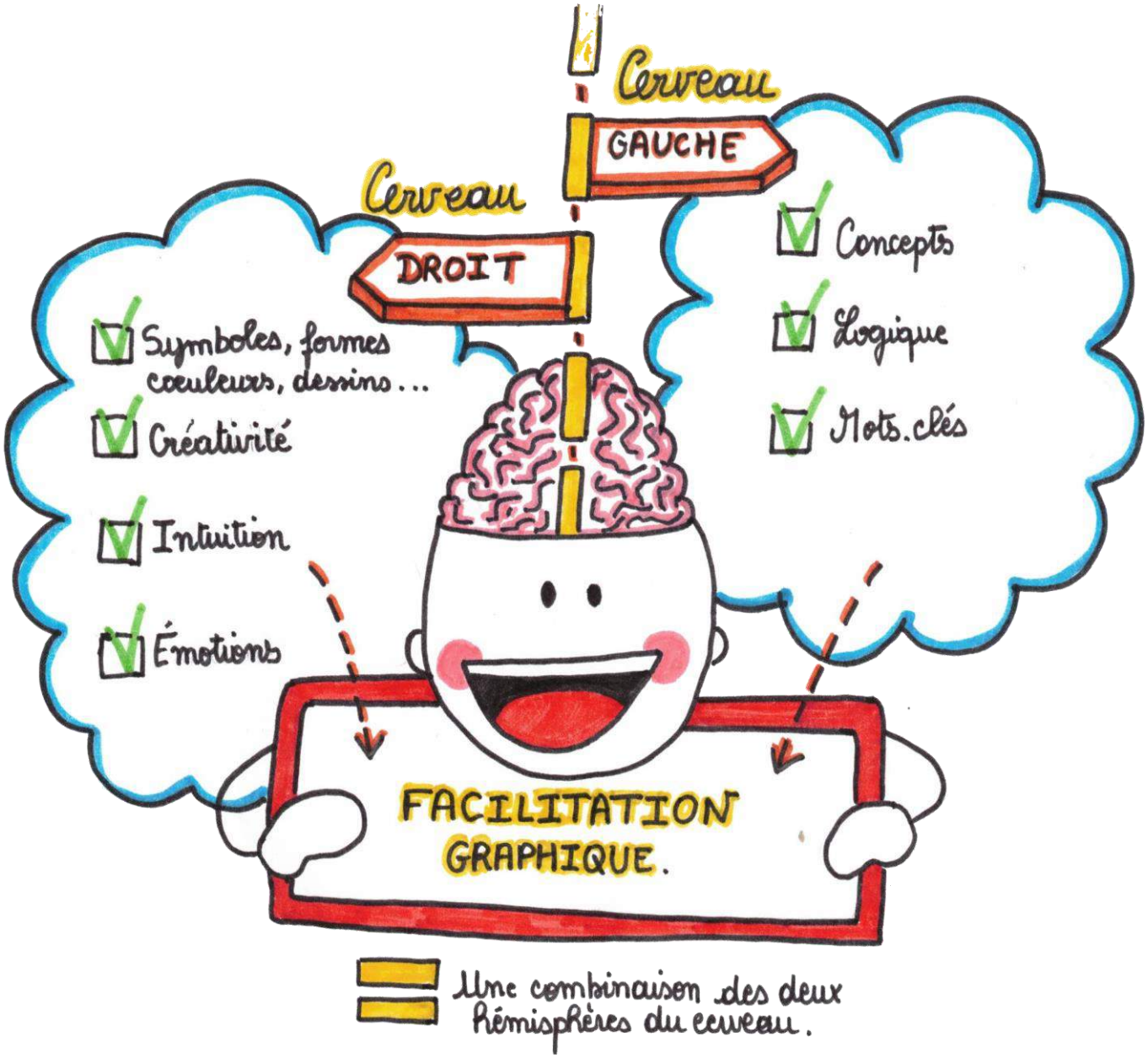
A. Paivio va encore plus loin en énonçant la théorie du double codage (Pavio, cité dans Lieury, 2008, p.172). Cette théorie repose sur l'idée que le fait de traiter l'information de manière visuelle et verbale accroît la probabilité de se souvenir de celle-ci. En comparaison, la probabilité de se souvenir d'une information qui n'aurait été codée que d'une seule manière est plus faible. Elle favorise donc la formation d'images mentales. La théorie du double codage postule que les informations visuelles et verbales sont traitées de manière différente et selon les différents canaux de l'esprit humain, créant ainsi des représentations séparées correspondant à l'information traitée dans chaque canal.

La facilitation graphique est une technique de visualisation qui allie et stimule la collaboration et le fonctionnement des deux hémisphères du cerveau. L'utilisation des symboles, pictogrammes, dessins et couleurs, favorise l'hémisphère droit et donne une structure. C'est l'encéphale de la créativité et de l'intuition. L'hémisphère gauche est, quant à lui, également sollicité puisque c'est le lieu où se situent les concepts, la logique et la linguistique pour la recherche des mots-clés. Le cerveau humain est plus efficace et, de ce fait, plus productif puisque ses différentes composantes physiques et intellectuelles sont mobilisées en harmonie au lieu d'être séparées.

Il n'est pas sans rappeler que l'image a toujours été considérée comme l'ennemie absolue de la pédagogie. Platon a été l'un des premiers à véhiculer ce message péjoratif d'image comme obstacle, en clamant, notamment, que les philosophes ont pour vocation première de conduire l'esprit au concept. Cette vision a longtemps perduré, notamment dans notre société où l'image est dominante. De ce fait, l'École doit faire abstraction de l'image et se donner comme objectif de former, en priorité, aux concepts. Or c'est ce que nous

souhaitions remettre en question et en cause, à travers la facilitation graphique que nous avons expérimenté, en tant que technique, permettant aux élèves de conceptualiser en cours d'Histoire.

Il ne s'agit donc pas de faire du dessin une œuvre d'art mais bien de transformer les mots et les idées en images simples et spontanées afin de les organiser. La facilitation graphique a pour vocation de simplifier l'information pour un meilleur apprentissage et une mémorisation qui s'inscrit dans la durée. Par conséquent, c'est tout le processus de réalisation, le cheminement, qui amène au résultat qui est tout aussi important que la production finale.



2) La facilitation graphique : une technique innovante.

Il s'agit, à présent, d'entrer dans le vif du sujet et d'exposer ce qu'est, plus concrètement, la facilitation graphique. Le terme même est une notion floue qui reprend différentes appellations et formes.

Pour autant, la facilitation graphique répond toujours à la même définition de base. C'est l'action de rendre les éléments de réflexion ou de discussion visuellement compréhensibles, par le biais de symboles, dessins, ou autres modèles conceptuels adaptés à la situation (Lebelle, Lagane, 2013).

a) Les origines :

Tout comme sa définition, les origines de la facilitation graphique sont, elles aussi, floues, on pourrait légitimement remonter aux peintures rupestres durant la Préhistoire ou encore à la Renaissance avec l'imposante production des croquis réalisés par Léonard de Vinci.

Dans sa forme moderne, la facilitation graphique est une technique plutôt novatrice, elle apparaît d'abord dans les grandes entreprises qui l'expérimentent pour augmenter la productivité et l'efficacité lors de réunions, travaux en groupe, notamment, au courant des années 60-70 dans l'Ouest des Etats-Unis. Parmi les pionniers de la facilitation graphique, on retrouve M. Doyle et P. Strauss, qui sont deux architectes férus de pédagogie et de développement social. Ils ont créé une société de conseil : *Interaction Associates*. Ensuite, on retrouve d'autres acteurs dans ce développement de la facilitation graphique comme D. Sibbet ou encore *MG Taylor Corporation* qui a notamment agit sur la diffusion de notre technique dans le monde. En ce qui concerne sa diffusion en France, nous pouvons citer N. Gros qui a produit de nombreuses études.

La facilitation graphique met donc en œuvre le concept de visualisation. La visualisation désigne le fait de penser avec un crayon à la main, c'est la « langue universelle du XXIe siècle » (Horn, cité dans Haussmann, 2019). La visualisation est un langage et une technique culturelle, le dessin est son outil. Le

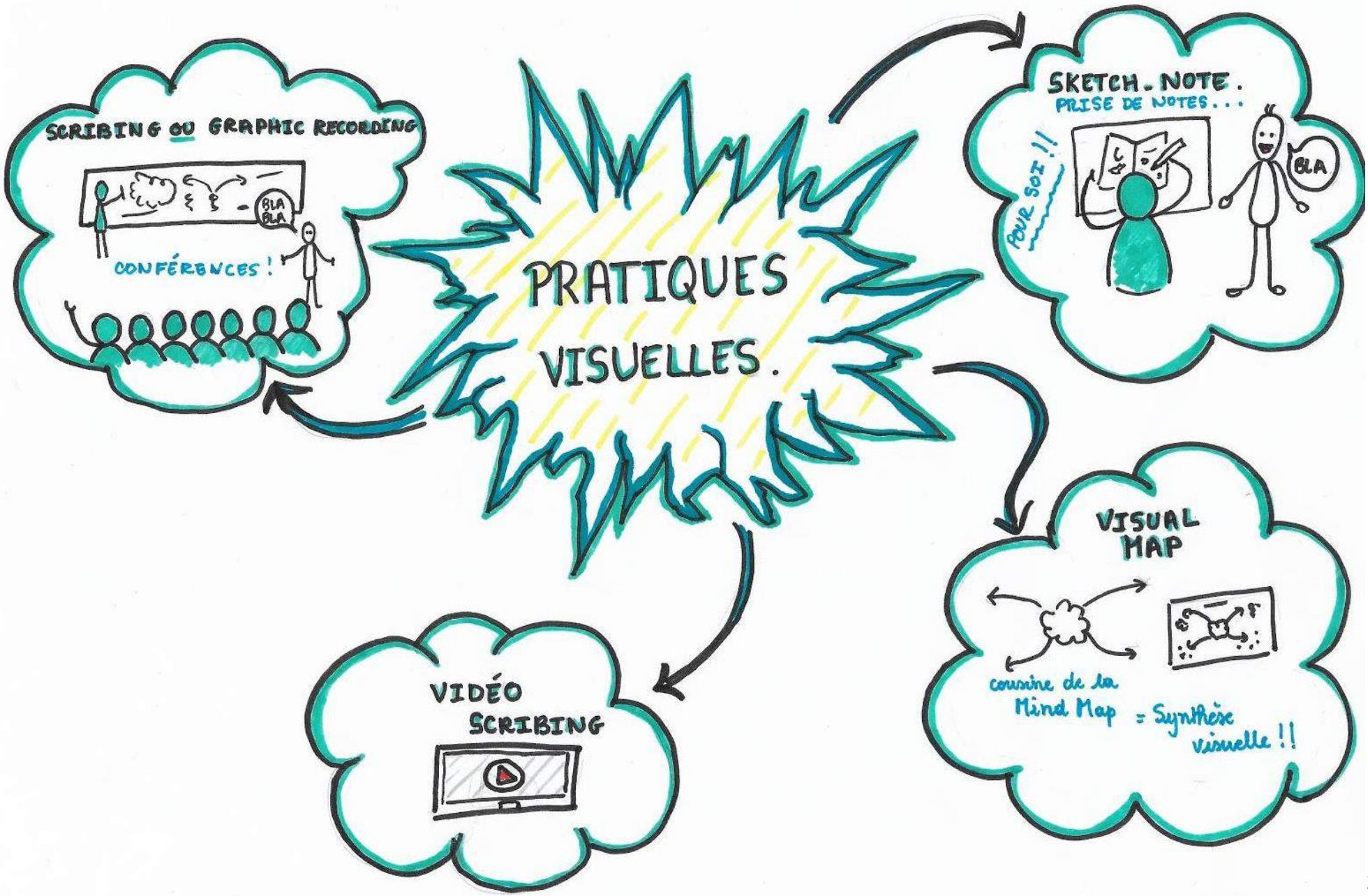
texte écrit est le composant majeur de la visualisation mais il faut donner une forme significative au texte. La visualisation ne cherche pas la beauté mais la communication.

On en distingue trois socles : d'abord le contenu, ce dont il est question, c'est ce que l'on transmet (des méthodes, modèles organisationnels), ce que l'on reçoit dans le cadre d'une situation d'apprentissage (informations diverses, chiffres), ce sont des propos exprimés dans le cadre d'une conversation (opinions, propositions, idées). Le contenu englobe toutes les informations importantes d'un processus d'apprentissage dont il faut garder trace. Il désigne les informations et la manière dont elles sont reliées entre elles. Il y a ensuite le contexte, soit le cadre dans lequel on agit : où, quel est notre rôle (apprenant ou enseignant), quel objectif (transmettre, garder trace d'un contenu, donner à voir) et enfin il y a l'image, soit la manière dont on rend visible un contenu donné dans un cadre donné : le présentateur visuel, le transcripteur visuel ou le *scriber* ou encore l'explorateur visuel, soit le facilitateur graphique, transmet le savoir à l'aide de visuels dessinés, il dialogue avec un groupe en dessinant, il y a création d'échanges. L'image est le produit fini, c'est une série de notes visuelles comme les *visual map* ou encore un tableau d'affichage où sont collés des post-it.

Le but de la facilitation graphique, que ce soit au sein d'entreprises, lors de conférences, séminaires ou en classe, est de donner du sens pour autrui, dans une perspective de coaching mental. Il s'agit donc d'une méthode qui permet d'accompagner un processus d'apprentissage, de communication en utilisant des éléments du langage visuel (des formes, des mots clés, des personnages).

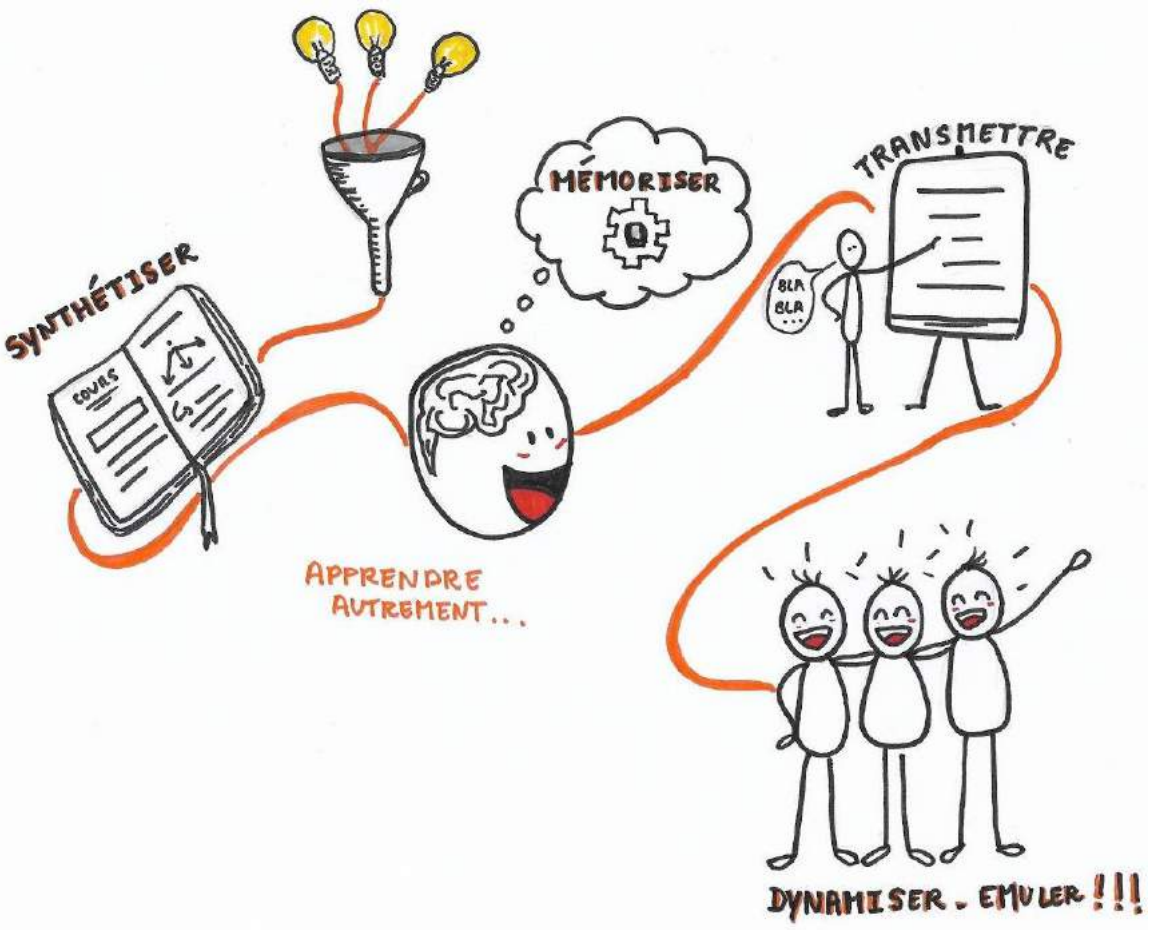
b) Une diversité de pratiques.

La facilitation graphique est un terme générique qui regroupe diverses pratiques. En termes de techniques on peut en distinguer trois : celle devant les autres, celle pour soi et celle pour les autres.


SCRIBING OU GRAPHIC RECORDING
BLA BLA
CONFÉRENCES !
PRATIQUES VISUELLES.
SKETCH-NOTE.
PRISE DE NOTES...
POUR SOI !!
BLA
VISUAL MAP
cousine de la Mind Map
= Synthèse visuelle !!
VIDÉO SCRIBING

La facilitation graphique peut se pratiquer en direct, par le *scribing,* ou *graphic recording*, soit on écoute ce qui est dit, on trie ce qui est pertinent et on le met sur un tableau blanc pour les autres. Il s'agit d'un compte-rendu en « *live* » de ce qui s'est dit et de ce qui est réalisé par une personne en particulier (le plus souvent un professionnel, un facilitateur) qui retranscrit, tout ce qui a été dit lors d'une réunion, ou lors d'échanges. C'est une technique qui est pratiquée notamment lors de conférences ou de séminaires. Cela permet à ceux qui y assistent de reprendre le fil de la conversation.

Ensuite il y a ce que l'on appelle le *Sketchnoting* qui est une technique de prise de notes. Le *sketchnoting* lie, à la fois, le dessin et l'écriture. Il permet l'appropriation de l'information et s'inscrit, de ce fait, dans une démarche cognitive, puisque l'on trie, sélectionne, synthétise, simplifie et représente d'une nouvelle manière. C'est un travail pour soi, individuel, les notes sont, ainsi, plus simples à lire, et les informations sont, quant à elles, déjà enregistrées et comprises.



A posteriori, on peut construire ce que l'on nomme une *visual map*. Il s'agit en quelque sorte de la « cousine de la carte mentale », car elle se veut être une synthèse visuelle. C'est une carte mentale mais illustrée par des dessins. Un dessin représente une idée et non pas un mot (même si des mots peuvent être présents sur une *visual map*). Cette dernière peut se réaliser de manière individuelle ou collective, procédé qui devient intéressant dans le cadre scolaire.

Enfin on peut distinguer une autre technique : l'animation graphique. Elle consiste en la création d'une capsule vidéo, animée par des dessins, permettant la représentation d'idées et l'explication d'un phénomène, événement, concept(s), à destination d'un public qui n'en aurait pas, ou peu, la connaissance.

c) Des avantages et des inconvénients :

Ces différentes techniques regroupent de nombreux avantages mais aussi des inconvénients qu'il convient de préciser car ils peuvent influencer la pratique.

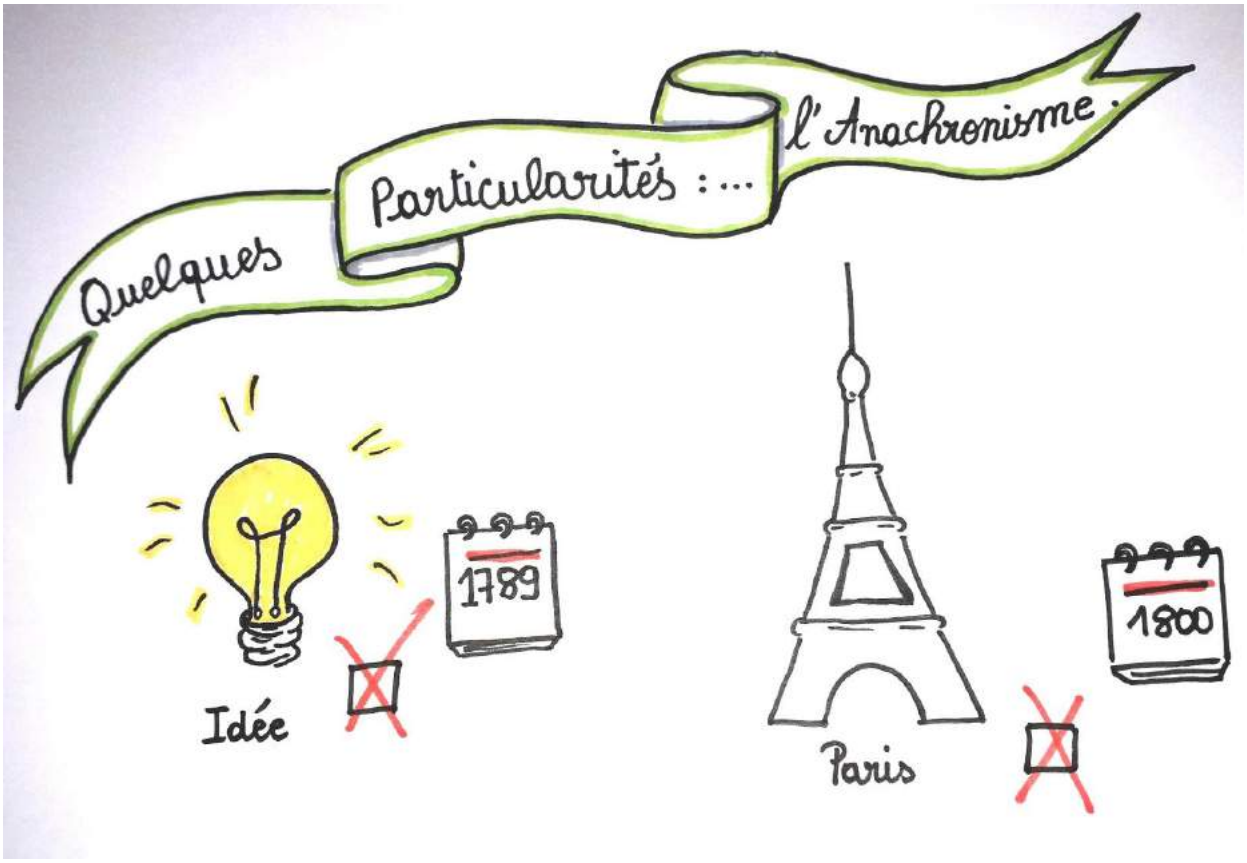
En terme d'avantages, nous l'avons déjà précisé, les dessins et images renforcent la mémorisation : c'est ce que l'on appelle le *Picture superiority effect*. En rendant visuelle une idée, on abaisse la charge cognitive, soit on réalise un travail d'assimilation et de compréhension lorsque l'on est face à un nouvel apprentissage. On peut réduire la charge cognitive en combinant l'utilisation du dessin, d'illustrations et d'analogies. La facilitation graphique favorise donc la compréhension de concepts complexes.

La facilitation graphique peut être particulièrement bénéfique pour les élèves passifs, qui ont du mal à échanger. En effet, cela permet de capter l'attention des interlocuteurs et notamment ceux qui ont des difficultés à manifester de l'intérêt pour un cours ou à se concentrer. Cela va dans le sens de ce que nous exposions précédemment, à propos du renforcement de la motivation. Les élèves sont possiblement mieux intégrés dans une tâche, ainsi que dans un travail de groupe. Chaque participant d'un groupe peut assimiler et progresser à son rythme. Ainsi, dans tous les cas, chacun a participé à la production finale, peu importe le temps qu'il y a consacré. Chacun peut s'exprimer sans avoir à parler, ce qui peut être un avantage pour les plus hésitants et les moins sûrs d'eux. Aussi, ce

procédé favorise l'intelligence collective car chaque élève peut participer, par exemple, à la construction d'une *visual map* ou d'une capsule vidéo.

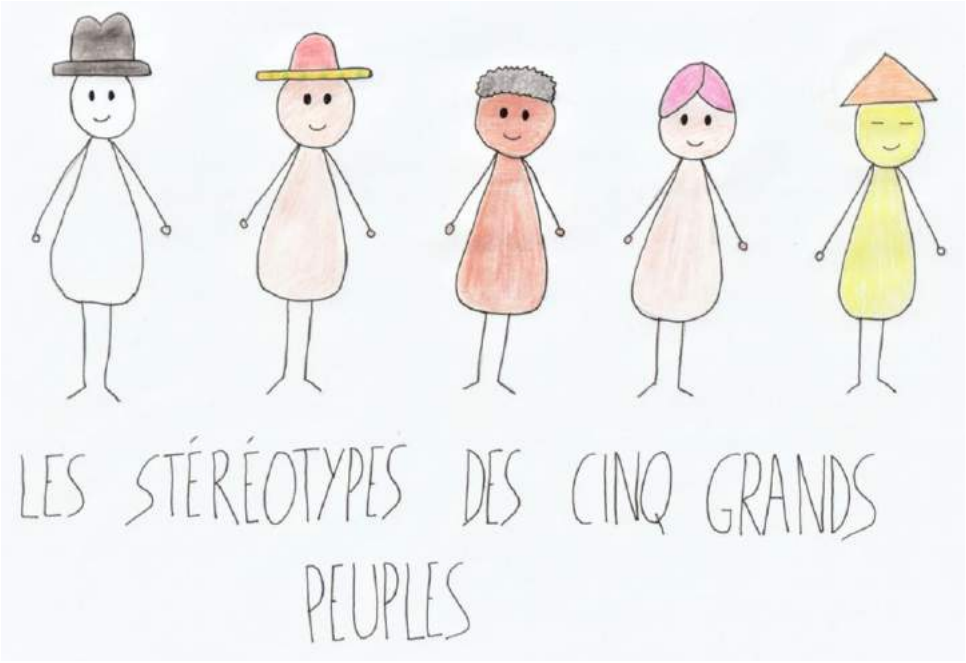
De plus, la facilitation graphique permet un ancrage émotionnel positif, elle participe à la création d'émotions. Elle peut être un bénéfice de valorisation personnelle pour les élèves qui ont des capacités en dessin.

Il ne faut cependant pas omettre les quelques inconvénients que notre technique présente. En effet, le travail de la facilitation graphique en histoire induit des particularités. Tout d'abord, des contraintes méthodologiques concernant la datation (calendrier, frise chronologique), des problèmes d'anachronismes peuvent survenir car la pensée visuelle reste quelque chose d'intuitif. Par exemple, pour représenter Paris, on pourrait dessiner la Tour Eiffel mais cela peut être anachronique si on étudie une période, ou un événement, avant 1889. Ou encore l'exemple de l'Ampoule qui, en facilitation graphique, est un pictogramme qui représente une idée. Or si on l'utilise pour parler d'un événement passé, antérieur à la date de création de l'électricité, nous faisons face, une nouvelle fois, à un anachronisme qui peut être mal interprété.



De plus, une question se pose : peut-on tout représenter ? Parfois, il est difficile de mettre une idée ou un concept en image, de ce fait, les mots s'imposent.

Enfin, on peut aussi soulever la question des stéréotypes : ceux de genre, de cultures, d'ethnies. En effet, comme on cherche à simplifier une idée, on va à l'essentiel dans le dessin, ainsi, pour la représentation du genre féminin on utilise le sigle du bonhomme avec la jupe, ce qui peut soulever des enjeux liés au genre. Une femme ne se définit pas par le fait qu'elle porte une jupe, ce type de représentation est plutôt contraire aux débats actuels et donc peut faire émerger des questionnements de la part des élèves ou des réticences à coopérer. Un autre exemple concerne les ethnies : par exemple, pour représenter un Chinois, on dessine un personnage avec des yeux bridés et un chapeau chinois. Les dessins ont donc tendance à essentialiser les choses, construire des stéréotypes ou des idées reçues, alors qu'à travers notre pratique enseignante nous nous efforçons de ne pas véhiculer ce genre d'idées préconçues.



Pour conclure sur cette présentation du cadre théorique concernant la facilitation graphique, ces techniques de visualisation pourraient nous permettre de questionner la manière dont les élèves apprennent et d'offrir à ces derniers de nombreuses pratiques d'apprentissage.

B) La facilitation graphique : un outil didactique ?

Après avoir présenté de quoi retourne la facilitation graphique, nous allons, à présent, tenter de voir en quoi elle peut s'apparenter à un outil didactique. Cela nous amène inconsciemment à définir ce qu'est la didactique et plus précisément la didactique de l'Histoire. Globalement, la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant en position de médiateur entre l'élève et le savoir. En passant par l'épistémologie de la discipline historique et aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé. Ce processus repose également sur des stratégies permettant son élaboration.

La facilitation graphique pourrait, ainsi, être perçue comme une stratégie permettant d'atteindre l'objectif qui est celui, pour les élèves, d'entrer dans les apprentissages et de s'approprier le savoir. En somme, la facilitation graphique pourrait se révéler être un outil didactique.

1) Retours sur les définitions et origines des didactiques.

a) La didactique : des méthodes et pratiques d'enseignement.

Le terme de « didactique » remonte au XVIIIème siècle et doit son origine au théologien et pédagogue tchèque, Comenius, considéré comme le « père de la pédagogie moderne ». Ce dernier initie l'idée selon laquelle il faut instruire l'élève, en attisant notamment sa curiosité et en le rendant acteur de sa propre formation. Comenius crée ainsi un des premiers manuels imagiers pour enseigner le latin aux enfants (le *Orbis Sensualium Pictus*). De plus, dans son oeuvre *Didactica magna*, il avance le principe que l'éducation doit s'adapter à l'élève et prône ainsi une approche multi-sensorielle. De ce fait, il induit qu'un enseignement a besoin d'établir des stratégies pour atteindre ses objectifs. Celles-ci pourraient s'incarner dans la facilitation graphique.

La didactique peut se définir comme « l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus » (Champy, Etévé, 2005, p.268-269). Il n'est pas sans rappeler que la didactique appartient au domaine des sciences de l'éducation. Elle repose, à la fois, sur la théorie, comme toute science, mais également sur la pratique car elle est vouée à être appliquée par les enseignants. On a longtemps reproché à la didactique son approche centrée sur les savoirs, et non sur les élèves, la distinguant, de ce fait, de la pédagogie. La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement, tandis que la pédagogie porte sur l'action éducative. Pour autant, les champs d'application de la didactique et de la pédagogie peuvent être confondus ou se chevaucher, réduisant ainsi cette dichotomie.

La didactique renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. Il convient désormais de définir la didactique de l'histoire et ses spécificités par un retour à l'épistémologie de la discipline.

b) La didactique de l'Histoire : imbrication de deux disciplines, histoire savante et histoire scolaire.

Pour rappel, il existe une spécificité de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire académique. C'est cette particularité qui légitime l'existence même d'une didactique de l'Histoire qui se penche plus particulièrement, sur les processus d'apprentissage de l'Histoire en milieu scolaire.

H. Moniot, célèbre historien et didacticien, a largement contribué à l'institutionnalisation universitaire de la didactique de l'Histoire en France, il s'empresse d'en rappeler les fondements. Parmi eux : « la conscience didactique est celui de l'appropriation de l'histoire par les élèves » (Moniot, 2006, p.193). L'auteur va plus loin en disant que, dans cet enseignement, c'est bien de penser en histoire qu'il s'agit. La didactique de l'Histoire ne se réduit pas seulement à transmettre des énoncés, contrairement aux autres disciplines scolaires. Elle se base, certes, sur les analyses et les affirmations construites par les historiens, mais assure, par la même occasion, « un rapport raisonnable avec les énoncés historiques, la pratique consciente des modes de pensée de l'histoire et

la gestion raisonnée des usages publics » (Moniot, 2006, p.193). C'est ce rapport aux "usages publics" de l'Histoire qui fait toute l'originalité de notre discipline.

Pour H. Moniot, l'Histoire est un objet de connaissances validées par la recherche scientifique. Pour autant, ces connaissances sont souvent soumises et remises en cause par la demande sociale car « c'est un moyen de connaissance et de reconnaissance » (Moniot, 2006, p.193). Par conséquent, l'histoire scolaire est, à elle seule, un produit d'une forte demande sociale, dans la mesure où celle-ci porte, culturellement et socialement, sur des questions vives. Les pratiques sociales se situent donc au cœur même de l'histoire scolaire. Ce qui fait la spécificité de la didactique de l'Histoire, c'est l'imbrication des deux disciplines : savante et scolaire. L'Histoire des historiens se nourrit également des interrogations qui traversent la société. Selon H. Moniot, enseigner l'Histoire, c'est faire entrer dans le monde scolaire un « monde social du sens [...] comme partenaire actif et responsable » (Moniot, 2001, p.71).

Cette articulation et cette combinaison de l'histoire scolaire et de l'histoire savante, nous pousse inconsciemment à s'interroger sur « l'entrée de la pensée historienne » chez les élèves. Celle-ci peut être vue comme un cheminement progressif qui mène à une conscience historique. Cette conscience historique est envisagée au travers des fondements de la citoyenneté qui, elle, est construite par, et dans le milieu scolaire.

- *L'importance de l'écrit dans la discipline historique :*

D. Cariou, didacticien de l'histoire, a notamment réfléchi sur le rôle de l'écrit dans notre discipline. A première vue, « l'écrit » pourrait sembler opposé à nos recherches qui se centrent, comme nous l'avons développé précédemment, sur l'importance du dessin dans la compréhension et la construction des savoirs, mais l'on pourrait justement trouver des similitudes dans l'utilisation de l'écrit et du dessin, dans l'élaboration du raisonnement historique. Ainsi, pour penser en Histoire, il faut écrire des textes d'histoire, c'est-à-dire, s'essayer à « maîtriser le langage historien », le « genre historien » et donc, l'argumentation, qui est la principale pratique langagière en Histoire (Cariou, cité dans Souplet, 2013, paragr 4). Cette pratique conduit vers la conceptualisation et l'explication qui

sont les « démarches essentielles de la pensée historienne ». En effet, la position énonciative historienne permet de construire des savoirs historiques. Les élèves, de par leurs productions écrites, s'initient à une « activité cognitive historienne » et c'est ce qui leur permet de construire des savoirs. D. Cariou précise qu'il faut donner des outils aux élèves pour leur permettre de devenir auteurs de leurs productions et de construire cette « posture argumentative ». Ainsi, l'auteur voit l'écrit comme composante essentielle de notre discipline et particulièrement de son apprentissage en termes de savoirs et de savoir-faire. Il sera donc fort intéressant de s'appuyer sur cette théorie en la contrebalançant avec la facilitation graphique qui pourrait se révéler être, au même titre que l'écrit, une pratique permettant de conceptualiser et de construire des savoirs dans une perspective argumentative.

La complexité de la didactique de l'histoire oblige les enseignants à développer des stratégies pour accompagner les élèves dans les apprentissages et dans la construction des savoirs. Pour cela, les enseignants utilisent des outils didactiques : ces derniers sont omniprésents dans le contexte scolaire et parmi eux, la facilitation graphique pourrait faire sa grande entrée.

2) La facilitation graphique en tant qu'outil didactique : une manière de « faire apprendre » les élèves.

L'outil didactique est, selon la définition que nous propose P. Duplessis, « un terme générique désignant tout dispositif matériel accompagnant une situation d'enseignement-apprentissage »[1].

Le terme même « d'outil » recouvre un sens large, il se définit, selon la signification commune, comme un « objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine pour réaliser une opération déterminée ». L'outil se mobilise dans les différentes situations d'enseignement ou d'apprentissage, il peut prendre diverses formes. Les outils sont, à la fois, des supports de l'image et de l'écrit, ils évoluent avec leur temps, notamment en fonction des prouesses techniques de notre

[1] http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation

société. A l'heure du monde virtuel et de la montée du numérique, il devient important de l'inclure dans notre pratique enseignante et donc, de surcroît, dans le processus enseigner-apprendre.

On peut donc s'interroger quant au terme même « d'outil » qui nous ramène, certes, au support, mais questionne également ses différentes utilisations et sa place dans l'apprentissage du savoir.

Les outils recouvrent donc un large éventail, ils revêtent, non seulement, d'une dimension substantielle, de par leur matérialité, mais ils sont aussi au service de l'enseignement et concrétisent un acte didactique ou pédagogique. La construction d'un outil, on l'a vu, implique le choix d'un support. Ces supports peuvent être de natures variées, ce qui signifie que le professeur, tout comme les élèves, doivent procéder d'un changement constant entre le champ de l'auditif et celui du visuel.

Cette fonctionnalité de l'outil « rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés » (Goody, 1977, p.145-146). L'outil didactique, de par sa fonction, introduit un nouveau mode de penser, de même que la facilitation graphique. De ce fait, il permet à celui qui l'utilise de bénéficier d'une aide afin d'appréhender des concepts complexes, de natures parfois subjectives, les rendant ainsi plus concrets et donc, nécessairement, plus faciles à approprier.

De plus, les objets de la discipline scolaire « matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît qu'au premier contact [...] chaque discipline se caractérise par ses outils spécifiques » (Develay, 1992, p.41). Les outils didactiques sont donc rattachés à une discipline et à une situation d'apprentissage et d'enseignement donnée.

Les outils didactiques portent donc sur tout document ayant été construit par le professeur. Leur objectif est d'accompagner les élèves dans la réalisation de leur tâche. Ils peuvent prendre une multitude de formes : imprimées ou numériques, allant d'un simple support de cours comme celui d'un diaporama ou des « fiches élèves » telles que des activités. Ces formes répondent à un même but qui est celui fournir une aide afin que les élèves puissent

comprendre, analyser, synthétiser, conceptualiser, s'interroger, se rendre compte, voire même s'évaluer. La facilitation graphique, de par la définition que nous en avons proposée ultérieurement, est bien un outil didactique en soi, au service, à la fois, des enseignants et des apprenants.

L'outil didactique est une ressource didactique mais également, un objet permettant l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, nous pouvons identifier des outils fondamentalement scolaires, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas d'existence hors du cadre scolaire. C'est ce que l'on catégorise comme étant, des outils « par intention ». Ces derniers s'opposent à ceux conçus hors de l'École et transformés par elle, à savoir : les outils « par attribution ». La facilitation graphique fait partie de cette deuxième catégorie car son emprunt est né du milieu professionnel, dans le cadre des réunions et des séminaires. En fonction du but et du scénario pédagogique et didactique, l'enseignant peut trouver les outils de type « par attribution » plus adaptés que ceux « par intention ».

Les outils didactiques sont à la jonction du processus enseigner-apprendre, ils servent diverses situations et répondent à des objectifs différents. P. Duplessis, les schématise[2] de la façon suivante :

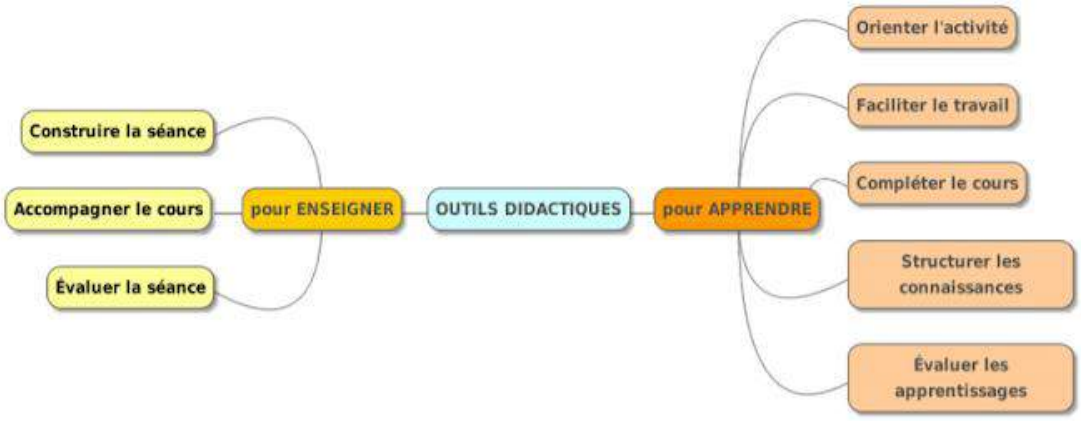


Schéma n°1 : Les catégories fonctionnelles de l'outil didactiques en Information-Documentation (Duplessis, 2016).

La facilitation graphique, à travers ce schéma, s'apparenterait à l'outil permettant "la structuration des connaissances", c'est-à-dire, un outil didactique ayant pour fonction d'aider les élèves à s'approprier les connaissances.

[2] http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation

La facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, a pour ambition de dépasser son statut d'objet technique pour devenir un instrument d'apprentissage à part entière.

C) Le processus enseigner-apprendre à travers la démarche de conceptualisation pour une construction des savoirs et une optimisation des apprentissages.

En axant notre recherche sur la facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, nous questionnons, ici, le processus enseigner-apprendre. Ce qui nous permet de répondre à nos objectifs, à savoir : optimiser les apprentissages pour une meilleure construction des savoirs, ainsi qu'une meilleure appropriation de ces derniers, par les élèves, en cours d'Histoire.

Dans cette perspective, nous avons décidé de nous inscrire dans une démarche de conceptualisation, nous permettant ainsi d'entrer, par ce biais, dans les apprentissages, plutôt que par le contenu, afin d'en construire le sens.

De ce fait, nous favorisons la compréhension car les concepts organisent le savoir. La facilitation graphique nous permettrait d'étudier, de comprendre ces concepts et de les interpréter.

Il convient désormais de présenter la suite du cadre théorique sur lequel nous allons nous appuyer pour construire et poursuivre notre réflexion de recherche.

1) Retours sur les processus d'apprentissage et la notion de charge cognitive.

La facilitation graphique, traitée comme outil didactique, nous permet de nous pencher sur les apprentissages des savoirs par les élèves et la charge cognitive impliquée. Dans un premier temps, il paraît opportun de définir

ce qu'est le processus d'apprentissage puis d'étudier les effets de celui-ci sur le fonctionnement cognitif des élèves.

a) Qu'est-ce-qu'apprendre ?

Avant même d'étudier le processus d'apprentissage, nous avons décidé de nous focaliser sur ce que signifie réellement « apprendre ».

Apprendre c'est, avant tout, modifier ses connaissances, en d'autres. C'est la capacité des organismes vivants à s'adapter à leur environnement au cours de leur propre vie. C'est également la capacité de réutiliser une trace d'un environnement dans le même ou un autre. L'apprentissage est fait, à la fois, de sensations, d'émotions, de concepts, de savoir-faire et de méthodes. L'apprentissage désigne également notre capacité à mobiliser des éléments du passé pour comprendre et nous permettre d'agir dans le présent.

Il est également important de préciser le rôle que joue l'École dans les apprentissages dont le but est celui d'acquérir des connaissances qui « s'articulent autour de notions-clés et de comportements intellectuels stabilisés » (Meirieu, cité dans Cécile Gardiès, 2008, p.23). L'apprentissage répond à différents processus cognitifs dont fait partie, notamment, la démarche de conceptualisation. Le savoir est, en soi, un processus de conceptualisation qui ne peut être transmis ou imposé, c'est la raison pour laquelle la facilitation graphique pourrait permettre l'appropriation de ce savoir.

b) La prise en compte de la charge cognitive :

Afin de questionner la charge cognitive et ses effets sur les apprentissages, nous nous sommes appuyées sur les travaux d'A.Tricot et sur sa présentation des travaux de J. Sweller.

La théorie de la charge cognitive est en accord avec les modèles du système cognitif. Elle a donc pour architecture : la Mémoire de travail

(MDT) à capacité limitée, dans laquelle ont lieu tous les apprentissages et les pensées conscientes ; et une Mémoire à long terme (MLT) à capacité illimitée, possédant entre autres un nombre de schémas automatisés (Tricot, 1998, p.39). Ces schémas lui permettent, ainsi, d'outrepasser la capacité limitée de la Mémoire de travail et de traiter les structures de connaissances complexes et généralisées comme des unités simples de la mémoire. La plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérable pour passer d'un traitement d'abord contrôlé, à un traitement automatique.

Par conséquent, la facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, pourrait être une solution permettant d'abaisser la charge cognitive et, ainsi, rendre les apprentissages plus aisés.

Pour A. Tricot, la charge cognitive peut se définir ainsi : « elle correspond à la quantités de ressources cognitives investies par un individu lors de la réalisation d'une tâche. Elle correspond au but à atteindre dans un environnement au moyen de connaissances, c'est-à-dire d'actions physiques ou d'opérations mentales ». La charge cognitive dépend de la complexité de la tâche, soit du nombre d'éléments à traiter et à mettre en relation. Elle dépend également de la manière dont la tâche est présentée.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons donc stipuler que la facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, permettrait d'opérer la modification de nos connaissances en d'autres, soit apprendre.

2) La conceptualisation : pour une meilleure entrée dans les apprentissages.

La didactique a mis en lumière le rôle de l'enseignant qui doit, au travers de ses outils didactiques, être, à la fois, un spécialiste du savoir, mais également de la transmission de celui-ci aux élèves. D'où l'importance de donner du sens au savoir, c'est-à-dire de lui donner une signification, de manière concrète et effective. La facilitation graphique pourrait alors avoir cette vocation. La compréhension et l'appropriation des savoirs est essentielle dans le

processus d'apprentissage. De ce fait, nous avons décidé de privilégier la démarche de conceptualisation.

Ce choix s'inscrit également dans le fait et le constat suivant : toute didactique s'intéresse à la nature des concepts de la discipline enseignée en classe et à leur mode d'appropriation car ils font partie de l'outillage intellectuel et pédagogique. Le concept en Histoire répond donc à des spécificités qui lui sont propres. Il sert à la fois d'objet d'attention commune pour structurer le savoir et fait le lien entre le sens et les mots.

a) La conceptualisation : résultat d'une interaction entre pensée sociale et scientifique.

Nous nous sommes, tout d'abord, appuyées sur les travaux de B. Barth pour tenter de comprendre le concept même de conceptualisation et pour pouvoir créer un environnement en classe afin de permettre aux élèves de conceptualiser.

L'auteur rappelle, tout d'abord, que les capacités d'acquérir, d'utiliser et de créer un savoir nouveau sont aussi importantes que le savoir acquis. Ainsi, l'apprenant doit construire son savoir lui-même en mettant en œuvre les outils intellectuels dont il dispose. Dans ce sens, l'objectif de l'enseignant est de transmettre un savoir de telle manière que cette construction personnelle par l'élève soit possible. Ainsi, la façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend. C'est donc dans cette perspective que nous souhaitions mettre en œuvre nos recherches. La facilitation graphique est vue dans une optique d'optimisation des apprentissages, elle doit donc permettre la compréhension et la construction du savoir par l'élève.

Ainsi, la notion de « conceptualisation » est un « acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponses à des expériences, catégories qui peuvent servir d'instruments pour comprendre d'autres catégories » et la notion de « comprendre » désigne les « moments où quelque chose prend sens pour quelqu'un, sa vision d'un objet de pensée se modifie » (Barth, 2003, p.25). L'auteur mentionne aussi la théorie de Varela qui va dans ce sens car elle établit que la connaissance est le « résultat d'une interprétation permanente qui

émerge de nos capacités de compréhension et qui permet de donner un sens au monde dans lequel nous vivons ». Le but premier de la conceptualisation est donc de rendre intelligible le monde qui nous entoure. Lorsque les élèves conceptualisent : ils construisent un savoir. Ce terme de « savoir » hérite de plusieurs sens : on peut considérer qu'il s'agit d'un produit fini, un savoir constitué, qui a plutôt tendance à être statique que dynamique ou, au contraire, le savoir peut être considéré dans ce qu'il permet de faire, dans ce à quoi il sert. Ainsi, on considèrera qu'un savoir est toujours provisoire, il n'a pas de fin car « les rencontres et les aides permettent de nouvelles interprétations ». Le savoir s'élabore donc selon un ordre personnel et selon l'expérience de chacun. En effet, le savoir est affectif, c'est-à-dire « qu'il peut être envahi par l'émotion et confondu avec ». Chacun interprète la réalité de façon subjective. Si un savoir va à l'encontre de nos idées reçues, on peut ne pas vouloir se remettre en cause : on peut refuser ou déformer l'information que les sens transmettent, ou, à l'inverse, juger que notre savoir n'a pas de valeur et s'en détacher pour se rattacher seulement à celui des autres. Par ce procédé, l'apprenant se contente de recevoir et ne cherche plus à comprendre de façon active. Il ne fait plus de référence à son savoir alors que c'est sa seule base pour comprendre. L'enjeu est alors d'aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses yeux. Dans ce sens, il faut pouvoir définir le savoir pour rendre possible la compréhension de l'apprenant. Pour cela, l'enseignant se doit de voir le savoir en construction et dynamique, et non pas statique, comme nous l'avons précisé précédemment. Il doit exprimer le savoir dans une forme accessible à l'apprenant, entamer un processus d'échanges, de co-construction du sens, où le professeur guide et modélise la recherche de signification. B. Barth cite aussi Bruner qui voit l'apprentissage comme une « transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui », soit l'enseignant. Le langage et le dialogue sont les outils les plus importants pour arriver à la compréhension. La facilitation graphique pourrait donc être un langage permettant cette compréhension.

Cette idée de transaction se retrouve aussi, implicitement, dans la pensée de Vygotski. Tout d'abord, il distingue les concepts quotidiens, qui relèvent de la phase du développement de l'apprenant, et les concepts scientifiques qui

relèvent de l'apprentissage, notamment scolaire. Plus précisément, la compréhension des concepts quotidiens est le fruit d'une « expérience spontanée non organisée » (Vergnaud, 1989, p.112) dans l'environnement naturel de l'apprenant, soit le concept quotidien se caractérise par « une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire » (Vygotski, cité dans Cariou, 2004, p.60). Autrement dit, il relève de la pensée sociale de l'élève, il se développe dans son environnement immédiat, dans l'action. La compréhension des concepts scientifiques, au contraire, est le fruit d'une « action finalisée et intentionnelle de l'adulte, notamment dans l'institution scolaire » (Vergnaud, 1989, p.112). Le concept scientifique est donc lié au discours et au langage de l'adulte : l'apprenant le construit en interaction avec une personne plus expérimentée que lui, notamment l'enseignant.

Pour cela, il est primordial de s'efforcer « de comprendre ce que l'apprenant comprend déjà pour pouvoir rapprocher son savoir ancien du nouveau » (Barth, 2003, p.112). Il s'agit donc de créer des conditions dans lesquelles l'apprenant se sente en confiance et capable de créer son propre savoir et donc de le rendre intelligible. Au contraire du concept quotidien, le concept scientifique est mobilisé consciemment et volontairement par l'élève et relève d'une pensée scientifique. En effet, les concepts scientifiques se développent dans le « processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignement. » (Vygotski, cité dans Nonnon, 1987, p.102). Ainsi, ces deux types de concepts, bien que différents et ne se construisant pas de la même manière, sont fortement liés et c'est justement ce lien qui est primordial dans les apprentissages.

En effet, les concepts se développent par « transformation réciproque à des fins d'apprentissage » (Cariou, 2004, p.60), c'est-à-dire que « les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques. » (Vygotski, cité dans Cariou, 2004, p. 60). C'est donc l'interaction entre pensée sociale et pensée scientifique qui permet l'apprentissage. L'enseignant, quant à lui, s'ancre dans le processus en tant que « moyen » permettant à l'élève de comprendre et de construire des savoirs et donc de nouveaux concepts.

C’est lors de cette transformation du concept quotidien en concept scientifique que se situe la « zone proximale de développement », soit le moment où l’élève entre pleinement dans les apprentissages et devient capable de construire son savoir par lui-même.

b) La conceptualisation appliquée à la discipline historique.

Après avoir étudié le processus de conceptualisation de manière globale, nous nous sommes attardées sur la spécificité de la conceptualisation en Histoire.

Les travaux de D. Cariou nous ont particulièrement été utiles et nous ont donné des clés de compréhension pour la suite de notre recherche.

Ainsi, selon cet auteur, *« l’appropriation d’un concept implique sa compréhension progressive »*. C’est-à-dire que le processus de conceptualisation en Histoire se réalise par étapes. Le principe que l’auteur met en avant est le raisonnement par analogie, c’est-à-dire que nous établissons des parallèles entre le présent et le passé. Pour comprendre le passé on y transfère des modes d’explication qui ont fait leurs preuves dans l’expérience quotidienne de chacun. Ainsi, l’historien rapproche le fait historique à connaître d’un élément de sa pensée sociale, construite par son expérience personnelle et sociale. Le raisonnement historique est alors un mixte d’une pensée sociale et d’une pensée scientifique (Cariou, 2004, p. 60) : il y a rapprochement entre une situation présente et une situation passée et on applique une méthode scientifique de production de savoirs validés par la communauté historienne. Alors, pour donner un sens concret aux concepts, les élèves mobilisent leurs représentations sociales. Il y a transformation du savoir scientifique en un savoir de sens commun, accessible aux élèves, et c’est lors de cette transformation que le savoir prend un sens concret. C’est ce que l’on nomme objectivation. Il s’agit, plus précisément, de la personnification qui associe un concept à un individu symbolique pour lui donner corps et existence concrète, ainsi que de la figuration, qui substitue une image ou une métaphore à un concept. En clair, il s’agit de l’opération de rendre concret ce qui est abstrait, cela permet de donner du sens en transformant du peu connu (ou trop abstrait) en familier (plus concret) par le recours à la personnification, à la

figuration et surtout à la comparaison analogique.

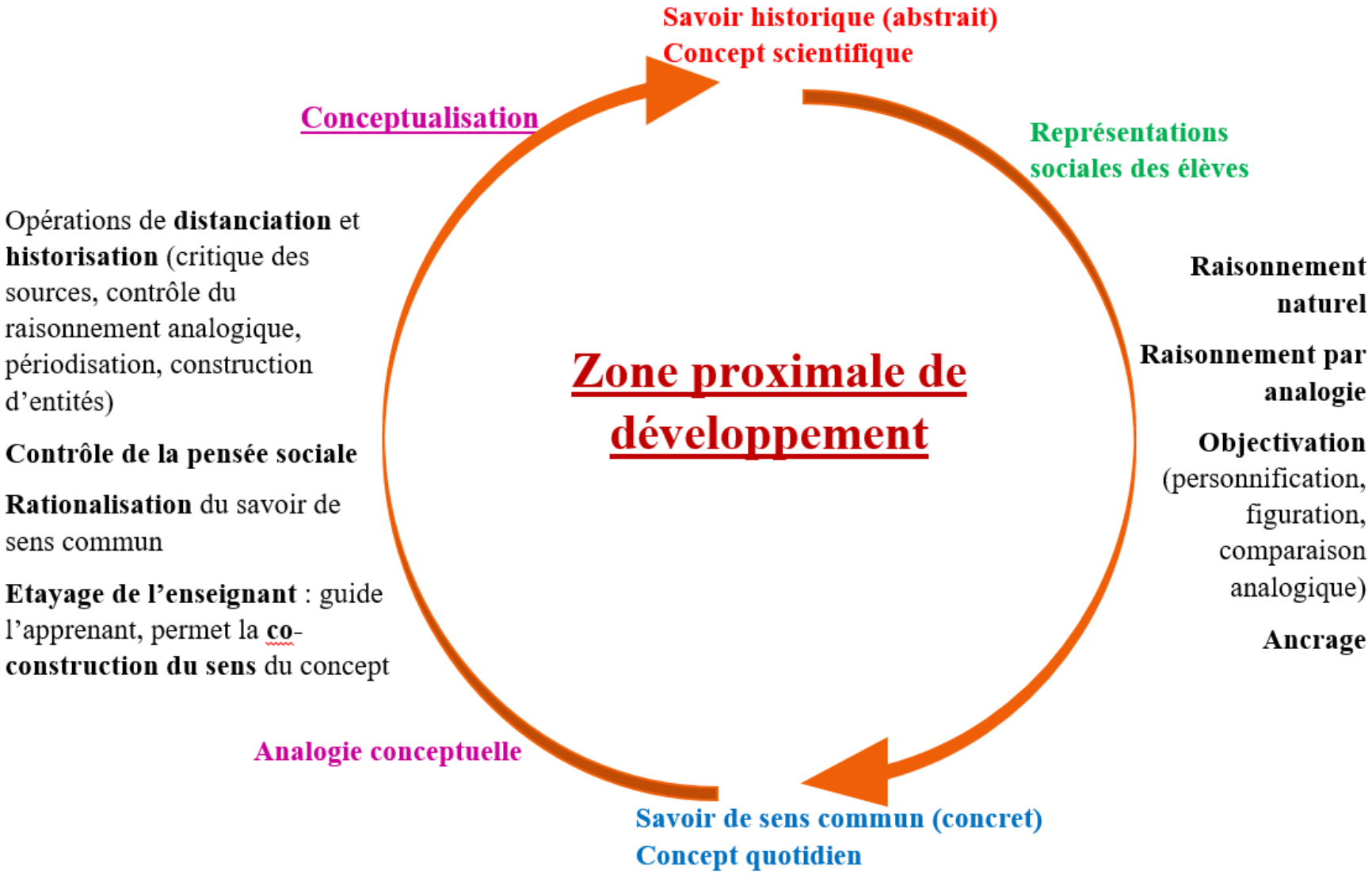
Il y a également ce que l'on appelle l'ancrage, soit l'opération durant laquelle le nouveau savoir est enraciné socialement. Les connaissances des élèves selon Cariou « se réfèrent à des cadres de pensée, à une culture, des codes, des valeurs ». Il y a donc rapprochement entre le savoir abstrait et le concret de l'environnement naturel des élèves par le biais de leurs représentations sociales.

Il y a ensuite une seconde transformation du savoir par les élèves qui consiste à tendre vers un raisonnement contrôlé par des opérations de distanciation et d'historisation. Ce raisonnement contrôlé, c'est le « contrôle de la pensée sociale et du raisonnement naturel », soit un raisonnement qui consiste « à comparer sans cesse et à établir des typologies sur la base de raisonnements analogiques », pour conduire vers un raisonnement historien recevable, soit la transformation d'une formulation approximative des concepts en une formulation valide (validée par la communauté historienne). Le savoir du sens commun est alors transformé et mis à distance par le biais de procédés d'historisation, c'est-à-dire une procédure de « rationalisation du savoir de sens commun » qui peut s'opérer par la critique des sources (critique interne et externe d'un document), le contrôle du raisonnement analogique (il s'agit de prendre de la distance avec son mode de raisonnement naturel) la périodisation (comment se construit le découpage du temps), ou encore la construction d'entités, telles que les entités "sociétales" (Lautier, 1994, p. 68) comme le peuple, la nation, ou encore l'Etat.

Ainsi, cette double transformation du savoir, soit objectivation et ancrage puis contrôle de la pensée sociale, permet de faire acquérir un concept. Cette double transformation se trouve être finalement celle décrite par Vygotski. Ce modèle peut donc s'appliquer à notre discipline et nous permettre de construire notre cadre d'analyse. Il s'agit ainsi d'expérimenter la facilitation graphique au sein de ce processus de double transformation, soit, observer comment notre outil didactique pourrait s'y insérer et participer à sa réalisation.

Pour résumer notre propos, nous avons modélisé sous forme de schéma le processus de conceptualisation en histoire.

Modélisation du processus de conceptualisation en Histoire.



II- Mise en œuvre de la facilitation graphique dans le processus de conceptualisation et d'optimisation des apprentissages.

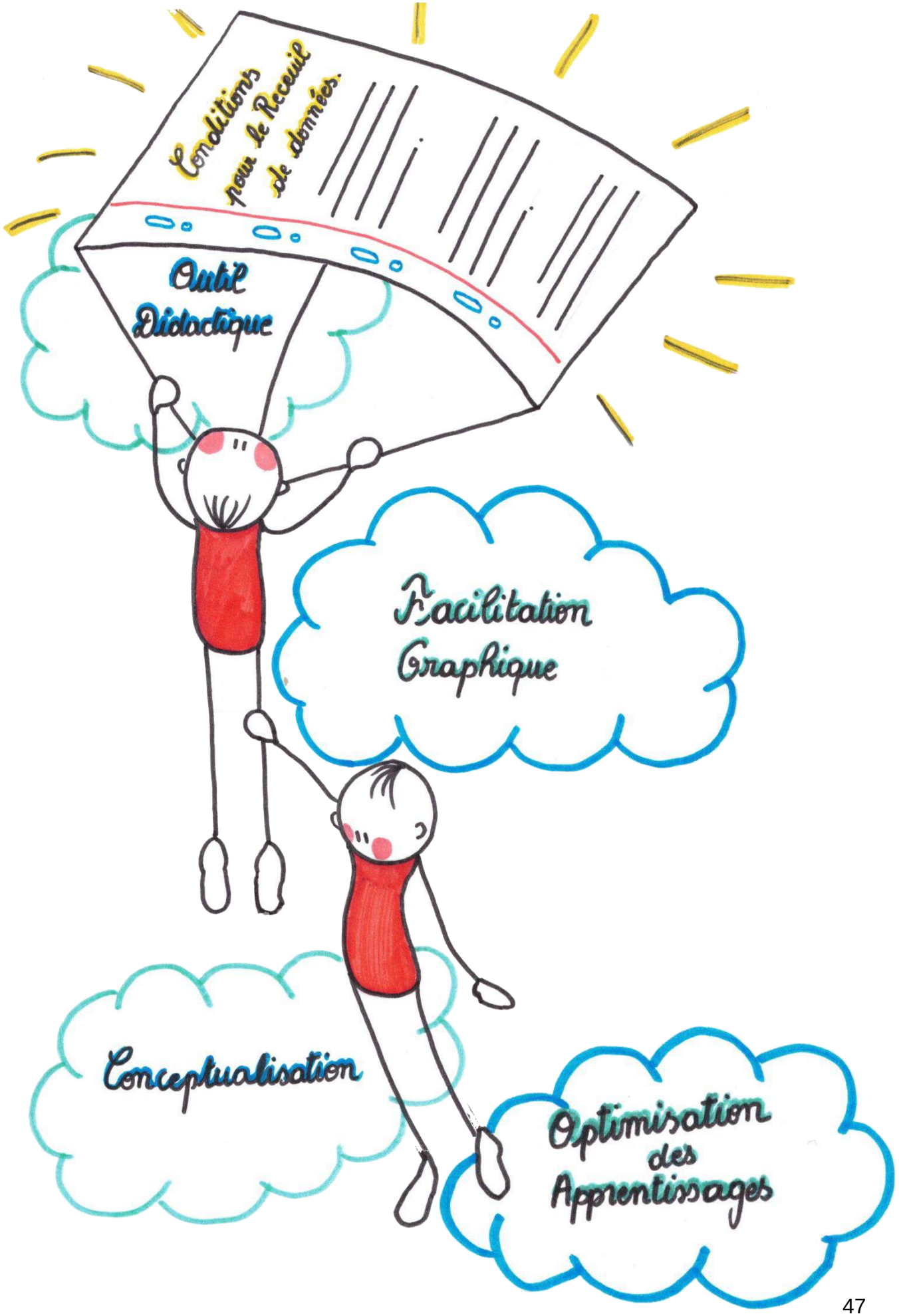
Après avoir exposé notre cadre théorique, il s'agit désormais d'en confronter les deux axes afin d'observer comment la facilitation graphique s'insère dans notre démarche didactique.

De ce fait, nous nous inscrivons dans une démarche d'aller-retour entre notre double cadre théorique et la mise en œuvre concrète de notre outil didactique, la facilitation graphique. La poursuite de notre réflexion va nous permettre de définir et de justifier notre recueil de données. Pour rappel, la problématique de notre mémoire de recherche s'intitule :

Sous quelles conditions, la facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, permet-elle de conceptualiser et d'optimiser les apprentissages en Histoire ?

Notre objectif reste le même, celui d'outiller l'apprenant dans sa recherche de sens au cours des apprentissages scolaires, en adoptant la démarche de conceptualisation. Le rôle de l'enseignant est, ici, de créer les conditions favorables à sa réalisation. Ces conditions reposent sur la création d'un contexte et de situations propices à cet apprentissage.

C'est donc cette idée de « conditions » qui va être développée puisqu'elle nous a permis de constituer notre recueil de données, qui sera analysé dans une troisième partie.


Conditions pour le Recueil de données.
Outil Didactique
Facilitation Graphique
Conceptualisation
Optimisation des Apprentissages

A) La facilitation graphique : un moyen pour parvenir à conceptualiser et favoriser les apprentissages.

Comme le dit la célèbre citation du peintre Edgar Degas: « Le dessin n'est pas la forme mais la manière de voir la forme ». C'est l'idée selon laquelle, la facilitation graphique, traitée comme un outil didactique, peut permettre aux élèves de donner du sens aux concepts historiques abstraits et donc permettre leur appropriation afin d'optimiser les apprentissages.

1) Les usages de la facilitation graphique dans le cadre scolaire : la concrétisation de l'outil didactique.

La facilitation graphique, traitée, ici, comme un outil didactique, fait partie de la catégorie des outils « par attribution »[3], c'est-à-dire de ceux conçus hors du champ éducatif pour un public pas nécessairement scolaire. Pour rappel, dans notre cadre théorique, nous avons donné les origines de la facilitation graphique. Cette technique de pensée visuelle était issue de la sphère professionnelle, elle était le jeu privilégié des réunions et des séminaires, elle avait pour but de faire émerger les idées, dans un esprit de communication et de collaboration, au sein des entreprises.

Il convient désormais d'adapter cet outil « par attribution »[4] et de dresser un tableau des usages de la facilitation graphique dans le cadre scolaire. Cette liste non exhaustive nous a permis d'établir nos différentes conditions qui ont servi de base pour définir notre recueil de données.

La facilitation graphique, par les différentes pratiques qu'elle implique, se révèle avoir de nombreux usages, tant pour les élèves que pour les enseignants.

[3] http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation

[4] Idem.

a) Les usages de la facilitation graphique pour les enseignants.

Pour les enseignants, il s'agit de se servir de la facilitation graphique pour prendre des notes pour soi, notamment dans la construction de cours, la réalisation de fiches séquences, séances, ou encore pour le plan de progression de l'année.

Elle peut être également utilisée en illustration de cours pour annoncer les plans de chapitres, sous la forme d'une représentation d'un « cheminement » de la séquence ou encore pour mettre en valeur la problématique. Ceci permettant un ancrage émotionnel des élèves et leur enrôlement dans la séquence, soit des conditions nécessaires pour optimiser les apprentissages.

La facilitation graphique peut prendre la forme de capsule vidéo, c'est une autre manière pour l'enseignant de construire un cours. Dans les circonstances actuelles du confinement, la capsule vidéo peut être un outil bénéfique pour maintenir la continuité pédagogique puisqu'elle est, à la fois, le support et le contenu du cours. La facilitation graphique, sous cette forme, peut être une solution adaptée car elle va permettre de capter l'attention des élèves qui restent à la maison. Elle a pour vocation d'aller à l'essentiel dans l'explication. La capsule vidéo est donc, à la fois, ludique et pédagogique (voir un exemple en annexe N°1 p.103). L'animation graphique peut revêtir une autre utilité pour le professeur, à savoir, celui d'un cadre de contextualisation d'un cours. Ainsi, l'enseignant change le rythme du "tout activité" pour laisser place à un cours magistral actif. La capsule vidéo permet une mise en récit et une personnification de ce récit de façon animée et enrôlante.

Une autre technique de facilitation peut être envisagée dans le cadre scolaire : c'est celle du *Scribing*. Lors d'un cours on peut nommer un *scriber* : c'est-à-dire un élève qui sketchnote au tableau ce que dit le professeur ou un autre élève, cela permet aux autres de voir, de comparer, d'interagir et de suivre progressivement le déroulé de la séance. Ici, l'enseignant se transforme

en coach d'apprentissage ou accompagnant : il soutient l'apprenant pour lui permettre d'acquérir un savoir par lui-même.

b) Les usages de la facilitation graphique pour les élèves.

En ce qui concerne les élèves, ils peuvent apprendre à "sketchnoter" et s'en servir pour une présentation orale, réaliser un travail de restitution sous forme de *visual map* ou encore de capsules vidéo en groupe ou seul. La facilitation graphique est vue comme une technique de prise de notes.

La capsule vidéo, comme nous l'avons dit ultérieurement, se révèle être un outil pédagogique et surtout ludique, soit une manière, pour les élèves, d'apprendre et de s'instruire autrement. La vidéo permet de restituer un cours ou de réaliser un bilan de fin de chapitre, de fin de séance ou de séquence, soit une « fiche » de révision. Ainsi, cet outil peut être utilisé par les élèves pour construire leur propre terrain d'apprentissage. Lors de corrections, les élèves peuvent comparer leurs productions et s'auto-évaluer.

La facilitation graphique peut aussi servir à la production d'une synthèse visuelle d'un document ou d'une séance, par le biais d'une construction d'une trace simplifiée. Cela permet, ainsi, de casser la routine du modèle de traces écrites « classiques ». D'ailleurs, la rédaction de la trace écrite est souvent perçue par les élèves comme une tâche fastidieuse et répétitive, parfois synonyme de lassitude. La technique de la *Visual Map* ou du *sketchnoting* s'avère également être une alternative pour l'enseignant face à une certaine lenteur des élèves dans l'écriture (voir un exemple de *visual map* en annexe N°2 p.104).

c) Une autre pratique de visualisation dans le cadre scolaire : la « pédagogie explicite ».

D'autres pratiques de visualisation existent et sont pratiquées dans le cadre scolaire. La visualisation peut faciliter l'assimilation et les apprentissages, il s'agit d'une « pédagogie explicite » qui permet l'acquisition d'automatismes nécessaires pour réduire la charge cognitive et qui peut aussi renforcer chez certains

élèves une meilleure estime d'eux-mêmes (Cassard, 2019, paragr. 1). Pour faire face aux difficultés de certains élèves (mémorisation, compréhension des consignes, manque d'autonomie) on peut utiliser des pictogrammes comme aides au renforcement de la mémoire de travail. Un pictogramme est donc un dessin simplifié désignant le plus clairement possible une personne, un objet, une action, un concept, une émotion. Tous les mots peuvent être représentés par un pictogramme, il crée une image mentale d'un mot. Le but est de passer un message. L'intérêt des pictogrammes est que là où les mots s'oublient, les images restent. Pour exemples : une aide visuelle peut permettre de présenter l'objectif d'apprentissage à l'élève, mais encore permettre de décrire une/des tâche(s) à réaliser pour faire une activité. L'utilisation des aides visuelles permet de rendre plus explicite la transmission de consignes et la réalisation des activités demandées. Grâce aux aides visuelles, les élèves sont autonomes face aux activités à réaliser. Pour conclure, la pédagogie explicite cherche à assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, en visant la compréhension de ce qui est attendu et l'automatisation de certaines tâches.

2) La facilitation graphique : un nouveau processus cognitif ?

En nous penchant sur les modalités d'apprentissage et sur la question de l'appropriation de l'Histoire par les élèves, nous tentons de donner une place à la facilitation graphique dans la didactique de l'Histoire. Elle peut être vue comme un processus cognitif pour penser l'Histoire et la faire apprendre aux élèves de manière ludique. La pensée visuelle, tout comme la didactique, est, ainsi vue, comme une opération cognitive mobilisée au cours de l'apprentissage.

Durant nos stages, nous avons fait le constat que beaucoup d'élèves ne s'engageaient pas réellement dans les apprentissages, beaucoup s'ennuyaient ou n'étaient pas pleinement investis. C'est le processus même d'enseigner et d'apprendre qui doit être questionné afin d'identifier les facteurs qui étayent ce processus. L'un des objectifs des enseignants est de faire entrer les élèves dans les apprentissages : pour cela, il faut favoriser le passage, notamment, par la conceptualisation, plutôt que par le contenu afin d'amener les élèves à construire,

eux-mêmes, le sens de ce contenu[5](Barth, 2014).

La facilitation graphique se révèle être, ici, une « nouvelle façon d'apprendre » car elle associe des images concrètes aux mots, soit deux langages : celui visuel et celui verbal. En restant dans la perspective d'appropriation de l'Histoire par les élèves, c'est tout le processus enseigner-apprendre qui se trouve transformé. C'est une autre vision qui le sous-tend et une autre théorie d'apprentissage qui le guide. Cette vision n'est non loin de susciter quelques difficultés. Pour l'enseignant, la première difficulté reste de changer la vision même des apprenants et leur réflexion sur ce qu'est l'Histoire. En effet, dans notre discipline la place de l'écrit est fondamentale et certains élèves ne voient pas l'apprentissage autrement que par l'écrit. Il faut alors s'efforcer, en tant qu'enseignant, de bouleverser les représentations des élèves, mais surtout, prendre pleinement conscience de notre rôle à jouer, auprès d'eux, dans le processus d'apprentissage en tant que médiateur et acteur de la co-construction de sens du concept (Barth, 2003, p.78-79). Nous revenons donc, ici, à ce que nous appelions « construire une nouvelle culture d'apprentissage ». Il s'agit bien de changer les représentations des élèves sur la discipline et, sur l'apprentissage en lui-même, en les initiant à un nouveau mode de pensée, et surtout, en leur faisant prendre conscience du rôle qu'il peut jouer dans leur réussite scolaire.

3) La facilitation graphique : une facilitation de la conceptualisation ?

Ainsi, la facilitation graphique ne doit pas être vue, ni traitée comme une simple illustration de cours, même si cette dernière présente l'avantage de le rendre plus ludique, mais en tant que moyen de faciliter la conceptualisation par les élèves, en cours d'Histoire. Il s'agirait donc de faire entrer les élèves dans les apprentissages par le processus de conceptualisation et, avec comme outil didactique, une production sous forme de facilitation graphique. Notre objectif serait de rendre la conceptualisation plus intelligible via la pensée visuelle.

[5]http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx

En reprenant notre cadre théorique sur la conceptualisation, il convient de rappeler que, en histoire, le processus même est divisé en deux étapes : d'abord la transformation du savoir scientifique en un savoir de sens commun et la re-transformation du savoir commun en un savoir historique, validé par la communauté scientifique. Notre but est donc de voir, concrètement, comment la facilitation graphique peut rendre cette double transformation du savoir effective.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'objectivation, il sera intéressant d'observer comment les élèves peuvent y parvenir via le dessin. En effet, ce dernier permet de donner un sens concret, soit un sens qui s'inscrit dans le répertoire cognitif de l'élève, à un concept abstrait par le biais de différents symboles, pictogrammes. Nous pouvons noter, parmi les opérations d'objectivation, la figuration, qui peut particulièrement nous intéresser car, pour rappel, elle substitue une image ou une métaphore à un concept. L'élève se représente alors mentalement, par exemple à l'aide d'un pictogramme, une idée abstraite, de façon simplifiée, afin de mieux l'appréhender et la comprendre.

Ensuite, en ce qui concerne l'ancrage, soit, pour rappel, le processus qui enracine socialement le savoir et permet donc de rendre un concept abstrait, concret, nous pourrions également observer que la pensée visuelle pourrait permettre sa mise en œuvre. En effet, pour certains élèves, le dessin peut se rapporter à une pratique quotidienne, voir qu'ils affectionnent et qu'ils utilisent déjà pour comprendre et apprendre, sans forcément en avoir conscience. De plus, chez ces élèves, le dessin, étant un acte créatif, suscite des émotions positives. Il leur permet également d'avoir une image valorisante d'eux-mêmes, et pourrait alors leur donner envie d'apprendre, mais surtout, donner du sens à leur apprentissage, c'est-à-dire leur faire prendre conscience qu'ils apprennent quelque chose et pourquoi ils l'apprennent.

La facilitation graphique permettrait donc de préparer la deuxième étape de la transformation du savoir, soit la rationalisation, le passage du concret à l'abstrait. L'élève, une fois s'étant représenté mentalement et concrètement un concept, a toutes les clés en main pour mettre à distance son raisonnement naturel afin qu'il devienne contrôlé. C'est dans cette deuxième étape que le rôle de l'écrit peut être primordial pour finaliser le processus de

conceptualisation. L'élève mettrait alors concrètement, sur papier, à l'écrit, en argumentant, les idées qu'il aura assimilé grâce au dessin. Finalement, l'élève aurait déjà entamé le processus d'argumentation et de pensée historienne avec le dessin et l'aurait concrétisé à l'écrit, s'ancrant ainsi dans cette posture argumentative (Cariou, cité dans Souplet, 2013, paragr. 8). On pourrait clairement, ici, parler de double décodage, d'abord avec le dessin puis avec les mots. La facilitation graphique pourrait donc se trouver être le pont liant les deux transformations du savoir permettant ainsi que la conceptualisation et les apprentissages aient lieu chez les élèves.

Cette appropriation du savoir est alors clairement visible grâce à la facilitation graphique. Les images engagent et mettent en action, elles sont donc une clé à décoder et incitent à donner une direction tangible. Elles offrent une vue d'ensemble, en rassemblant une seule représentation des données disparates et aident, de ce fait, à problématiser. Contrairement aux concepts qui sont flous pour l'esprit, les dessins sont concrets, mêmes quand les images figurent des notions abstraites. Par conséquent, la facilitation graphique rend les concepts tangibles et facilite l'interaction. De plus, les images sont plus concises que les mots, elles obligent à éliminer les détails inutiles et encouragent le discernement entre l'essentiel et le superflu. L'écriture visuelle surprend par un dessin qui en dit plus long sur la vérité intérieure que tous les mots qui transmutent les données sensorielles en symboles, permettant ainsi de pénétrer dans l'univers sensible des visions et des connaissances.

B) Constitution du recueil de données : définition de deux conditions pour expérimenter la facilitation graphique.

Il convient désormais de définir notre recueil de données et les conditions de sa mise en œuvre. Nous avons donc pensé divers scénarios et formats autour de la facilitation graphique pour étudier au mieux le processus de conceptualisation chez les élèves.

Ces différentes pistes de recherche nous ont permis de définir et d'alimenter notre recueil de données. Elles s'appuient notamment sur

notre première enquête de terrain (voir annexe N°3 p.105-106), réalisée à la suite d'un cours de géographie portant sur l'Eau et les Énergies dans le monde en classe de 5e. Le but était d'initier les élèves à la pensée visuelle. C'était également l'occasion pour nous, de nous lancer dans notre première réalisation de *visual map* (voir annexe N°4 p.107-108). A la fin de la séquence, nous avons proposé un sondage afin de recueillir l'avis et les représentations des élèves sur l'usage de ce nouvel outil didactique. Les questions portaient sur l'utilisation de la *visual map,* durant leurs révisions pour l'évaluation à venir, mais également sur leurs préférences de méthodes d'apprentissage entre l'écrit et le dessin. Cet outil d'investigation nous a permis de nous interroger et nous appuyer sur les réticences des élèves à pratiquer la facilitation graphique. Nous avons pu, ainsi, observer et analyser ceux à qui la facilitation graphique ne « parlait pas », ceux qui n'y voyaient pas d'intérêt car préféraient le texte et les traces écrites « classiques ». Comme nous l'avons vu, une majeure partie des élèves pensent que la pratique de l'Histoire ne se résume qu'à l'écrit : la facilitation graphique peut donc aussi être une source de conflits cognitifs. Elle paraît être une technique quelque peu déroutante pour les élèves car elle bouscule leurs représentations de la discipline scolaire. Pour autant, la majorité des élèves ont adhéré à cette pratique innovante. Elle a suscité chez les élèves enthousiasme et curiosité : nous avons donc bien constaté que la facilitation graphique permettait un ancrage émotionnel ainsi qu'un enrôlement plus important.

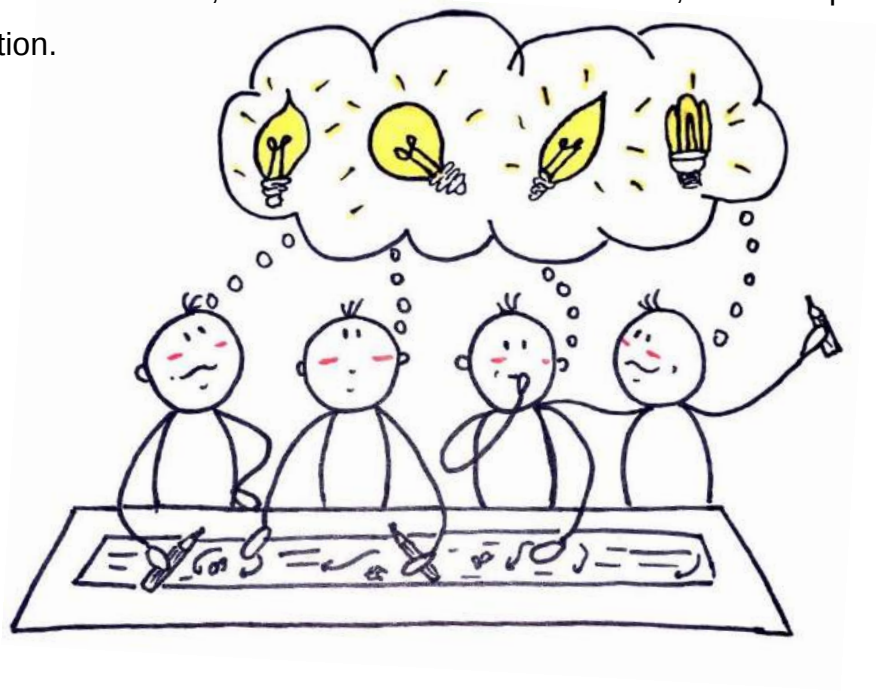
Cette première initiation à la facilitation graphique, chez les élèves, et cette première enquête de terrain, nous ont permis de construire notre recueil de données. Nous avons choisi d'établir deux conditions différentes pour expérimenter l'utilisation de la facilitation graphique en classe. Ces conditions répondent toutes les deux à la même vocation, celle de conceptualiser et d'optimiser les apprentissages.

Elles se résument donc de la manière suivante :

- Condition N°1 : La conceptualisation est traitée au travers d'un travail individuel, et par le passage à l'écrit, afin d'institutionnaliser le savoir. La facilitation est traitée sur un support papier et répond à une production finale sous forme de v*isual map* (trace écrite). L'outil didactique

s’inscrit comme un fil conducteur tout au long de la séquence et suit une démarche de type béhavioriste. Dans cette condition, notre position de professeur est celle d’une aide ressource, d’un médiateur pour participer à la construction du concept d’État par les élèves.

- Condition N°2 : La facilitation graphique et la conceptualisation sont traitées dans un travail de groupe (constitué de quatre élèves). L’outil didactique est la synthèse visuelle permettant de structurer la pensée globale du groupe, il met en lumière les différents échanges des participants. Le dessin doit engager tous les membres du groupe, dans la mesure où il permet de consigner tous les points de vue des élèves. Cette deuxième condition a pour support final une capsule vidéo. Par conséquent, est valorisé, ici, l’importance du récit et la mise en scène du dessin. L’outil didactique suit une démarche socio-constructiviste puisqu’il s’inscrit dans la réalisation d’une tâche complexe. L’animation graphique est également une manifestation simple et efficace de la multimodalité. L’approche multimodale des modes de communication combine, au moins, deux modes sémiotiques soit : l’image, par l’utilisation du dessin, l’écriture, le son, à savoir la mise en récit du concept au travers de la voix, les gestes et le numérique. La multimodalité de l’outil didactique favorise ainsi les compétences des élèves, elle leur apprend à donner du sens au processus créateur dans lequel ils s'engagent. Ils doivent ainsi acquérir certaines compétences leur permettant d’évoluer dans un univers de plus en plus numérique. L’enseignant accompagne les élèves dans leur démarche de production et création, de transmission et diffusion, de réception et appréciation.



Nous avons ensuite dû choisir quels concepts historiques travailler, et ce, avec quels niveaux de classes. En Histoire, nombre de concepts reviennent de manière spiralaire dans les programmes et sont ainsi retravaillés et reprécisés tout au long de la scolarité. En Histoire, on fonctionne par raisonnement analogique, c'est-à-dire que l'on compare des faits analogues pour comprendre et construire un concept (Cariou, 2004, p.58). Ainsi, des concepts tels que « révolution », « monarchie », « empire », « démocratie », « Etat » sont travaillés dans différents contextes et à différents niveaux permettant d'en préciser le sens et de les enrichir. Nous avons alors opté pour le concept d'État, traité en 6ème sous la condition N°1 ainsi que le concept de collaboration, exploité en 3ème sous la condition N°2.

1) Créer les conditions de la conceptualisation de l'État en classe de 6ème.

a) Les enjeux de savoirs.

Avec les élèves de 6ème, nous avons fait le choix de travailler le concept d'État à travers le *Chapitre 3 : Premiers États, première écritures* du *Thème 1 : La longue histoire de l'humanité*.

Dans ce thème : trois innovations majeures sont intimement liées : l'Etat, l'Écriture et l'essor de la Ville qui marquent le point de rupture avec la période néolithique et donc avec la Préhistoire. Grâce à la naissance de l'Écriture, nous changeons de phase historique pour entrer dans celle de l'Histoire. Le but de ce chapitre est donc de faire comprendre aux élèves où, et comment, sont nés les premières villes et les premiers États, quelles étaient leurs organisations ainsi que de faire le lien avec les premières écritures qui ont permis le développement d'une administration et donc participé à la mise en place des États.

Nous nous sommes donc penchées sur le concept d'Etat, sous sa forme initiale, donc dans le contexte de la naissance des premiers états. L'État est une « notion-pratique » (Lautier, Allieu-Mary, 2008, paragr. 32), c'est-à-dire qu'elle est omniprésente dans les programmes de collège et de lycée en Histoire, en Géographie et en Enseignement Moral et Civique (notamment à travers

le parcours citoyen). Ce concept est construit progressivement au cours de la scolarité et complexifié par l'apport de nouvelles caractéristiques. Ainsi, il est très important pour les élèves d'avoir acquis ce concept afin de pouvoir le redéfinir dans d'autres contextes (périodes médiévale et moderne) dans les niveaux suivants.

Nous nous sommes appuyées sur cette définition du concept : La première et la plus stable identification [de l'État] se fait par le terme géographique de « pays » ; puis par une série de termes qui se réfèrent aux agents de l'institution (le président, les ministres), à des abstractions (le gouvernement, la loi) ; un bond qualitatif est franchi avec l'introduction explicite de la notion de territoire : « Un État est un pays ayant un territoire précis délimité par des frontières ». (…) Enfin, à partir de la classe de seconde, l'association de l'État à un territoire et à une institution permet jusqu'en terminale de complexifier le concept. Lorsqu'en terminale, la référence à l'institution et au territoire se confond par le biais de la nation, les élèves se rapprochent alors du modèle historique de l'État-nation comme moment constitutif de la « catégorie » d'État (Lautier, Allieu-Mary, 2008, paragr 32).

Il est important de préciser qu'une définition d'un concept n'est pas immuable, le savoir est « dynamique » mais il faut « l'arrêter » à un moment donné pour situer des points de repère, points de repère qui évolueront dans l'apprentissage (Barth, 2003, p. 111). C'est pourquoi, dans notre cas, nous avons associé le concept d'Etat avec un « pays » ou du moins un lieu, un territoire défini par des frontières et avec une dénomination : Uruk, qui est une ville devenue cité-état et l'Empire d'Egypte. Nous y avons aussi associé un gouvernement dirigé par un roi, régi par des lois avec un pouvoir qui s'exerce sur un peuple. Le but étant que les élèves comprennent que ces premiers États sont les premières formes d'organisation des sociétés qui ont mené à ce que l'on connaît aujourd'hui.

Ainsi, pour mettre en œuvre cette conceptualisation, nous avons expérimenté la facilitation graphique comme moyen d'y parvenir et surtout de permettre aux élèves de construire le savoir et donc le concept d'Etat. En effet, la facilitation graphique peut possiblement permettre d'appréhender d'une façon plus simple le concept d'État, qui est défini pour la première fois dans le

cursus du collège. Le concept d'État reste assez abstrait et a des modalités différentes selon les époques et les lieux. Ainsi, en représentant graphiquement un État à l'aide de pictogrammes, les élèves pourraient être plus à même de visualiser et de comprendre les enjeux qui reposent derrière ce concept.

Nous avons donc représenté les caractéristiques spécifiques des États anciens à partir de symboles comme le bâton de pouvoir du pharaon, les pyramides mais aussi des attributs physiques comme la coupe de cheveux carrée pour les Égyptiens et la longue barbe pour les Mésopotamiens.

b) L'importance de l'enrôlement pour appréhender l'apprentissage par le dessin.

Afin d'amener la facilitation graphique aux élèves de 6ème de manière fluide et surtout de façon à ce qu'ils comprennent qu'elle est une manière d'apprendre, nous avons décidé, conformément à nos réflexions, de construire une accroche de chapitre assez « visuelle » et imagée, afin d'enrôler directement la classe dans notre expérience. Nous sommes donc parties d'un anachronisme contrôlé sur les *emojis*, petits symboles qui nous permettent de communiquer aujourd'hui par SMS ou messages virtuels que tous les élèves (ou presque) connaissent et utilisent chaque jour. A partir d'un reportage sur l'exposition du Musée d'Israël, "Emoglyphes" (l'écriture idéographique, des *emojis* aux hiéroglyphes) (voir annexe N°5 p.109) nous avons, ainsi, montré aux élèves qu'un parallèle pouvait être fait entre les toutes premières formes d'écriture et celles que l'on utilise aujourd'hui. En effet, les *emojis* ne sont autres que des pictogrammes, soit des dessins simplifiés représentant un objet, une action, des mots ou des émotions. Ils permettent donc de communiquer, de faire circuler l'information : on pourrait parler de « pictogrammes 2.0 ». Ce parallèle entre emojis et hiéroglyphes nous a permis de procéder par analogie, reliant ainsi le mode de vie des hommes du passé et le nôtre (Cariou, 2004, p.58), et d'engager ainsi le processus d'apprentissage.

Par cette « mise en bouche » nous avons pu, à la fois, appréhender le dessin comme moyen de communication et donc comme moyen de comprendre et se faire comprendre, mais aussi appréhender l'importance du visuel dans la compréhension de chacun du monde qui nous entoure. L'écriture en

image nous permet donc d'exprimer le sens correct des mots. Notre objectif était de faire adhérer tous les élèves à notre projet d'apprentissage qui s'articulait autour de notre outil didactique. C'est ce que B. Barth nomme le contrat d'intersubjectivité[6] : « il vise à créer la confiance nécessaire pour s'engager dans le processus enseigner-apprendre ». Par ce biais, nous tentions de faire comprendre aux élèves, qu'ils devaient « s'engager dans une tâche concrète à laquelle ils étaient invités à participer » (Barth, 2014[7]) et qui aboutissait à une production finale, à savoir une trace écrite sous forme de facilitation graphique.

c) La construction de la mise en œuvre.

- *La mise en contexte :*

Nous avons construit notre mise en œuvre en deux temps, sur deux activités différemment construites, et montrant deux exemples d'État, avec comme finalité la compréhension du concept et, avec comme procédé, la facilitation graphique.

Pour appréhender ce nouveau concept d'Etat, et en permettre la conceptualisation par les élèves, nous avons énoncé les objectifs de la séance et les savoirs en jeu à travers une problématique : Qu'est-ce qu'un Etat ?

Nous avons premièrement pris du temps sur la contextualisation, notamment en faisant le lien avec le chapitre étudié précédemment sur la période Néolithique. L'essor de l'agriculture durant cette époque entraîne une sédentarisation des populations anciennement nomades, au niveau du Croissant fertile. Cela a pour conséquence une stabilité et une accumulation des ressources et donc l'émergence des premiers villages qui mènent aux premières civilisations de l'Orient ancien, à savoir celles de Mésopotamie et d'Egypte. Ces civilisations s'organisent d'où la création des premiers Etats. Cela nous a donc permis de poser les premiers éléments de définition du concept en nous appuyant sur les acquis préalables des élèves sur la période : Un État c'est, avant tout, une organisation politique et structurelle. En effet, ce que l'apprenant sait permet de donner une signification au contenu exposé. C'est pour cette raison que ce que

[6] http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx
[7] Idem.

l'on propose à l'apprenant doit s'articuler avec son répertoire cognitif existant, il doit être capable de pouvoir faire des correspondances entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il doit apprendre (Barth, 2003, p. 36).

- *Construction de l'activité N°1* :

Nous avons construit la première activité autour d'une étude de plusieurs documents sur la cité-Etat d'Uruk (voir annexe N°6 p.110) afin de préciser et approfondir le terme d'État, d'en étudier la structure ainsi que les différentes formes qu'il peut prendre. Les élèves disposaient d'une carte mentale (voir annexe N°7 p.111) à remplir à l'intérieur de laquelle étaient insérées des questions pour guider leur réflexion et les aider à appréhender les documents. Nous avons choisi la carte mentale car, de cette manière, nous donnions aux élèves des éléments visuels et une représentation dans l'espace du concept d'Etat. Nous avons organisé cette carte de manière à ce, qu'en la remplissant, les élèves posent déjà quelques éléments de définition et soient à même de comprendre le concept en jeu. Les élèves ont donc eu une dizaine de minutes pour remplir la carte mentale puis nous avons fait une correction collective.

Ensuite, nous avons distribué aux élèves une trace écrite sous forme de *visual map* (voir annexe N°8 p.112) reprenant les informations des documents et de la carte mentale complétée en cours. Ainsi, sur notre *visual map,* étaient figurés les différents éléments de définition d'un État, sous la forme d'une cité-état, incarnée par l'exemple d'Uruk en Mésopotamie. Nous avons pris un temps pour l'expliciter au tableau et interrogé les élèves sur les différents éléments pour lever les éventuels incompréhensions ou doutes.

Le fait de remettre aux élèves ce bilan de l'activité a permis l'institutionnalisation des savoirs et, sans s'arrêter là, nous avons demandé aux élèves de produire, eux aussi, un bilan de cette activité, mais sous une forme « classique » de texte rédigé, argumenté, reprenant les éléments de définition vus en cours et permettant de définir l'État. Nous avons, ainsi, pleinement inscrit les élèves dans le processus d'institutionnalisation, les rendant acteurs de leur apprentissage et de la construction des savoirs. L'objectif était que les élèves s'approprient, sous une autre forme, à savoir l'écrit, le concept d'Etat.

- *Construction de l'activité N°2* :

Dans le deuxième temps de notre activité, nous avons réitéré l'expérience mais, cette fois, au lieu de faire écrire les élèves, ces derniers ont dessiné, organisé leurs idées sous forme de *visual map* pour concrétiser, d'une autre manière, leur savoir.

La deuxième activité consistait alors à favoriser l'extraction du concept du contexte donné initialement (la cité-état d'Uruk en Mésopotamie) et le placer dans un autre contexte, à savoir, celui de l'Empire d'Egypte. En effet, un exemple n'est pas suffisant pour communiquer un savoir-faire et ne constitue pas une définition (Barth, 2003, p.63). Ainsi, il est important de séparer le savoir du contexte habituel pour l'insérer dans d'autres contextes afin d'éviter les confusions qui peuvent être difficiles à modifier plus tard. Il faut donc varier et complexifier le contexte pour que l'apprenant comprenne qu'il ne faut pas confondre le contexte et l'objet de connaissance. Il s'agissait de stabiliser un savoir provisoire (ici, un État est un village, une ville qui s'est organisée en un gouvernement dirigé par un roi sur un territoire ainsi qu'un peuple) avant de le déstabiliser par l'introduction d'un exemple qui « provoque l'étonnement ou le doute » (en Egypte, la structure est différente avec le pharaon et un pouvoir formé sur un empire, à l'échelle d'un pays et non pas d'une seule ville). Il s'agissait de préparer un « transfert de connaissances » et donc de comprendre que la cité-état d'Uruk était une forme de la manifestation de l'Etat et qu'il prenait d'autres formes comme celle de l'Empire d'Egypte. De plus, l'historien raisonne par analogie, c'est à dire qu'il dégage par généralisations successives les propriétés communes à plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser indépendamment les unes des autres (Cariou, 2004, p.58). D'où notre volonté de remobiliser le concept d'Etat au travers d'une autre étude de cas afin de penser par sa spécificité.

Pour conceptualiser, il est donc primordial de multiplier les expériences de l'apprenant avec le savoir nouveau. Par expériences nous entendons « exemples », le choix des exemples se trouve aussi être important. Le but est d'accrocher l'apprenant, soit exprimer le savoir dans un contexte lui permettant de réagir (Barth, 2003, p. 136). Il est alors judicieux de choisir des études de cas enrôlantes qui vont susciter la curiosité et l'envie des élèves. C'est pour cela que

nous avons choisi l'Egypte. Pendant les cours précédents, notamment celui sur les écritures où nous avons traité les hiéroglyphes, nous avons remarqué que plusieurs élèves étaient fortement intéressés par l'Egypte ancienne et, d'ailleurs, plutôt enthousiastes à partager leurs connaissances avec le reste de la classe.

Notre seconde activité a donc été conçue autour d'une étude de documents sur l'Egypte (voir annexe N°9 p.113) à partir d'un seul questionnement : Définissez un État à travers l'exemple de l'Empire d'Egypte. A partir des documents et de la consigne, les élèves ont dû construire une *visual map* en extrayant, tout d'abord, les informations présentes dans les documents et, ensuite, en organisant leurs idées sous forme de dessins. Le but de cette activité était que les élèves comprennent le concept d'État et soient capables de le mettre sur papier en utilisant le dessin comme outil de compréhension et d'apprentissage. Nous nous attendions alors à ce que les élèves reprennent les exemples de *visual map* que nous leur avions fourni précédemment, appliquant ainsi la « méthode » de construction d'une *visual map* : organisation dans l'espace, pictogrammes, symboles, code couleur, afin de mettre en image le concept d'État, à travers l'exemple de l'Egypte. Nous attendions donc une représentation de l'Egypte avec, comme symbole, les pyramides, une représentation du gouvernement incarné par le pharaon qui protège son peuple et son empire (caractère guerrier), qui administre l'État par l'écrit (lien avec les premières écritures, on replace les hiéroglyphes dans leur contexte d'utilisation, lien réitéré avec les usages de l'écrit découverts lors de la première activité) et dont le pouvoir (donné des dieux) s'exerce sur un territoire (ville + campagne) et un peuple. Il fallait également notifier la place de la religion (polythéiste), primordiale dans la construction de l'État et plus précisément dans la construction du pouvoir du pharaon sur l'État. Le but était donc d'inciter les apprenants à faire des relations entre les deux exemples d'Etat fournis et de les engager dans une recherche commune de la définition du concept. Ces relations entre les deux exemples peuvent être ce que l'on appelle une analogie conceptuelle (Cariou, 2004, p.61), soit le fait de conceptualiser à partir de la comparaison de plusieurs faits du passé pour dégager des propriétés communes renvoyant à une généralité, ici, l'État.

Nous avons donc tenté d'amener un milieu dans lequel la

dévolution puisse s'opérer. La dévolution est « l'acceptation de l'élève de sa responsabilité dans la solution de quelque chose qu'il ne sait pas résoudre » (Brousseau, cité dans Jonnaert, 2001, p.105). Ici, les élèves disposaient de plusieurs documents avec une consigne unique et sans guidage. Nous avons donc tenté de les sortir de leur zone de confort, à savoir : répondre à une question posée sur chaque document. Le but étant de les amener à dégager les éléments essentiels des documents, permettant de définir l'État, ceci, sans les guider avec des questions qui auraient pu être vides de sens et donc donner trop d'éléments aux élèves, ne garantissant pas les conditions optimales d'apprentissage. De plus, le fait de devoir dessiner, réaliser une *visual map* pour expliquer ce qu'est un État, faisait également partie du processus de prise de risques. Les élèves n'ont, en effet, quasiment jamais l'occasion de s'exprimer par des dessins et là, nous leur avons offert une liberté d'action, quant à la réalisation de leur trace écrite et, ceci, en autonomie, soit de quoi bouleverser leurs habitudes et leurs savoir-faire.

2) Créer les conditions de la conceptualisation de la collaboration en classe de 3ème.

Avec des élèves de 3ème, nous avons expérimenté notre deuxième condition en travaillant le concept de collaboration.

a) Les enjeux de savoir.

Pour rappel, c'est dans une démarche socio-constructiviste au travers de la réalisation d'une tâche complexe (voir annexe N°10 p.114-116) avec les élèves de 3ème que nous avons mis en place notre deuxième condition.

Notre activité s'inscrivait dans le thème 1 d'Histoire, intitulé : L*'Europe, un théâtre majeur de la guerre (1914-1945)* et notamment dans le quatrième sous-thème : *La France défaite et occupée, le Régime de Vichy : Collaboration et Résistance*.

Les concepts clés de ce chapitre sont : la Collaboration et la Résistance, tous deux sont étroitement imbriqués, ce qui rend la lecture et le contexte historique difficile à appréhender par les élèves.

Nous avons fait le choix de travailler, plus particulièrement, sur le concept de collaboration. Il s'est inscrit dans notre séquence, à la suite de l'analyse du régime de Vichy, appelé également, État français. Il nous a, ainsi, permis de remobiliser, de réapprofondir, une nouvelle fois, le concept d'Etat dont la dimension spiralaire n'est plus à démontrer. Cette fois-ci, l'État était complexifié et s'inscrivait dans une perspective et un autre contexte qui était celui de l'État de guerre. Durant la période historique que nous avons traitée avec les élèves, le Régime de Vichy est en totale rupture avec les idéaux de la République. Cette rupture est la conséquence du lancement de la « Révolution nationale ». Il fournit également une légitimité étatique à la collaboration car, pour résister, il fallait surmonter un double obstacle : faire acte de résistance (qui est le fait d'une minorité), et désobéir à l'autorité de tutelle.

Dans ce chapitre, plusieurs concepts, déjà rencontrés dans la scolarité des élèves, ont été remobilisés. Ce sont donc des pré-acquis notionnels qui nous ont permis d'opérer un retour métacognitif. Les notions d'antisémitisme, d'occupation nazie, de guerre totale notamment, ont été abordées lors du chapitre : *La Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement*.

Le concept de collaboration restait, quant à lui, nouveau. Le savoir nouveau est tout aussi important que le savoir acquis (Barth, 2003, p. 17). Il était donc primordial que les élèves comprennent le sens du concept de collaboration, afin qu'ils puissent s'approprier le raisonnement historique. L'enjeu didactique était bien, ici, d'apprendre à raisonner en historien, c'est-à-dire de construire le concept par le biais du langage de l'historien. Ce raisonnement historique est un "mixte d'une pensée sociale et d'une pensée scientifique" (Cariou, 2004, p.60) et l'interaction entre ces deux pensées permet l'apprentissage du concept (Vygotski, cité dans Cariou, 2004, p.60) : la collaboration donne donc une clé de lecture de notre passé pour éclairer notre présent. Elle s'inscrit également dans une dimension civique.

Le sous-thème concernant *La France défaite et occupée (1940-1944)* pose des questions historiographiques importantes sur le rôle de la France dans la collaboration avec les Nazis. L'historiographie récente renouvelle et détruit le mythe de la France résistante et unie autour de Charles De Gaulle. Le

mythe résistancialiste, incarné par les paroles de Raymond Aron : « De Gaulle est le glaive et Pétain le bouclier », a largement été déconstruit par les travaux de deux historiens, H. Rousso dans *Le syndrome de Vichy* (1987) et R. Paxton dans *La France de Vichy* (1973).

C'est à travers ce renouvellement historique qu'il convenait de définir et de construire avec les élèves, le concept de collaboration. L'idée que l'Histoire est une science humaine dans la définition de la collaboration prend, ici, tout son sens.

Le concept de collaboration demeure « le plus délicat des problèmes posés par la défaite et la division de la France » (S.Hoffman, cité dans Broche et Muracciole, 2017, p.5) Il s'agit d'un concept « abstrait » car il est chargé d'une mission lourde de conséquences, celle de catégoriser et de classer les comportements, les motivations ou encore les origines complexes et diverses, des Français de cette époque, sous une étiquette. Cette catégorisation met en avant la dichotomie absolue entre collaborationniste et résistant, tout blanc ou tout noir : elle ne nuance pas.

De plus, le concept de collaboration n'a jamais été déterminé politiquement, il n'est pas figé, il est en constante évolution. Cela s'explique notamment par le fait que le concept ne cesse de s'adapter aux diverses circonstances ou recherches épistémologiques et scientifiques sur ce sujet. La collaboration recouvre « un large éventail d'idées et de comportements qui ne se laisse pas facilement cerner qu'il est impossible d'enserrer dans un cadre rigide » (Rousso, cité dans Broche et Muracciole, 2017, p.5). Le concept de collaboration s'insère dans une histoire « vive » chargée de mémoire, ayant laissé une trace indélébile sur l'Histoire de la France contemporaine et sur les représentations des mentalités. Cela confirme l'hypothèse de Vygotski selon laquelle nous comprenons tous des idées en fonction d'une perspective historique et culturelle particulière. Les élèves, pour donner du sens concret au concept, mobilisent leurs représentations sociales. En effet, ce sous-thème s'inscrit dans une question socialement vive car il s'agit de la responsabilité de la France dans ce conflit. Avec la montée des nationalismes en Europe, à l'heure actuelle, il existe un parallèle

médiatique entre cette période et celle d'aujourd'hui qu'il convenait d'éclaircir et de recontextualiser avec les élèves.

Le terme même de collaboration et sa définition s'inscrivent dans un processus d'évolution historiographique. Le mot s'est imposé petit à petit au cours de l'Histoire, alors qu'il en existait d'autres, tels que « cohabitation », « coopération » et « réconciliation ». C'est l'ancien radical et proche du Maréchal Pétain et de Pierre Laval, G. Bergery qui est le premier à employer ce terme. C'est lors de la déclaration du 8 juillet 1940 qu'il use du mot, ce dernier souhaite que le vainqueur trouve devant lui « des hommes qui veuillent et puissent tenter l'œuvre de la réconciliation et de la collaboration ». C'est en tentant de faire retrouver une place à la France dans le nouvel ordre européen, imposé par Hitler, que le concept de collaboration fait surface. Le terme est ensuite repris par Pierre Laval, puis par le Maréchal Pétain, dans son discours du 10 octobre 1940 qui présage l'entrevue de Montoire.

Le concept de collaboration s'adapte de façon permanente aux circonstances, et aux exigences de l'occupant, soit, au déroulement même de la Seconde Guerre mondiale. Le concept est donc loin d'être statique puisqu'il évolue en fonction d'un déroulé chronologique particulier. Par conséquent, il officie à des reclassements d'attitudes en fonction de la période de juin 1940 et août 1944. Le concept doit donc être perçu au travers de son contexte historique particulier et riche en rebondissements, événements et acteurs afin de prendre en compte tous ses aspects et sa complexité. La collaboration est, pour H. Rousso, un « état d'esprit », en soit, une vision mentale du conflit des années 1939-1945, développée dans le camp des vaincus et non dans celui des vainqueurs. Elle repose donc sur la conviction de la victoire définitive de l'Axe et sur le nouvel ordre européen imposé par Hitler.

La collaboration est donc un concept mouvant, évolutif et difficile à appréhender par les élèves. Pour pallier cette difficulté de sens, nous avons tenté d'utiliser l'outil graphique pour donner une signification visuelle au concept et ainsi l'ancrer dans la pensée sociale des élèves pour que sa compréhension soit plus aisée. Cette opération de rendre concret, ce qui est à l'origine abstrait, est possible grâce au recours à la personnification, à la figuration et surtout

la comparaison analogique (Cariou, 2004, p. 59). Les élèves devaient déduire les différentes formes de collaboration : étatique, économique, militaire et policière. Il y a aussi la collaboration « horizontale », dite aussi, féminine, soit, les femmes sous l'occupation qui ont eu des relations avec des Allemands ; tout comme la collaboration culturelle et artistique, qui ont servi, en revanche, d'étayage à la fin de la séance et en conclusion de la séquence pour exprimer les épurations sauvages à la suite de la libération. L'enjeu, pour les élèves, était de comprendre que ces différentes formes de collaboration répondent à des caractéristiques communes qui sont celles de l'acceptation de la défaite et de l'armistice qui en découle, de la désapprobation ou de la condamnation de tous les « dissidents » qui s'y opposent et par la volonté de donner à la collaboration un contenu positif, en dehors de tout parti pris idéologique.

b) L'importance de l'enrôlement pour appréhender l'apprentissage par le dessin.

Afin d'amener la facilitation graphique de manière fluide et initier les élèves de 3ème, nous avons nous-mêmes réalisé une animation graphique en accroche du chapitre (voir annexe N°11 p.117). La création de cette capsule vidéo nous a permis d'enrôler les élèves dans cette nouvelle séquence et de leur présenter notre démarche. Avec cette animation graphique, nous sommes passées par une mise en récit du contexte historique pour présenter les différents enjeux de la période. Une occasion pour nous de revenir sur la chronologie des événements et sur certaines notions déjà rencontrées dans le chapitre précédent, à savoir : la *Blitzkrieg* (Guerre éclair). L'animation graphique s'articulait autour de la notion de débâcle que nous avons tenté de définir et d'en énoncer les conséquences. Ainsi, la capsule vidéo posait le cadre du chapitre et inscrivait historiquement la période trouble de notre histoire, soumise à de diverses attitudes et réactions. Elle permettait également aux élèves d'avoir une première approche de la production finale de leur tâche complexe.

Cette première mise en situation de l'outil didactique a suscité chez les élèves des interrogations et réactions. Cette « mise en bouche » était l'occasion, pour nous, de leur présenter les techniques et pratiques de la facilitation graphique, et plus particulièrement celle du *sketchnoting*. Un outil de

prise de notes qui pourrait leur servir pour leur entrée au lycée mais surtout dans l'élaboration de fiches de révisions. Un moyen pour eux de synthétiser et de s'approprier leurs cours d'Histoire-Géographie et donc d'apprendre autrement.

c) La construction de la mise en œuvre.

- *La mise en contexte :*

Il faut partir du constat qu'il existe une ambivalence des réactions : la collaboration est à la fois subie, volontaire, voire même assumée, posant la question des comportements des collaborateurs, actifs ou passifs. Les élèves, au travers de notre première capsule vidéo, ont pris conscience que la France est occupée et tiraillée entre deux attitudes divergentes. La première : la fin des hostilités, par la signature de l'armistice, qui marque l'occupation nazie en France, vision incarnée par le Maréchal Pétain. La deuxième : la volonté de poursuivre les combats et de résister contre l'ennemi dont le chef de file n'est autre que le Général Charles De Gaulle. La première représentation des élèves lorsque l'on a évoqué l'occupation de la France durant la Seconde Guerre mondiale était celle de la Résistance. Preuve que le mythe résistancialiste résonne encore dans les esprits des Français et que la Résistance répond à un enjeu mémoriel et civique.

Pour autant, le but n'était pas ici de créer un raccourci dans le sens que "tous les Français sont des collaborateurs" mais, bien au contraire, de comprendre les nuances de la collaboration. Chose possible grâce à la mise en activité des élèves. Au travers de la tâche complexe, les élèves ont été amenés à comprendre les différentes formes de collaboration qui existaient durant notre période historique.

- *La construction de la tâche complexe :*

Nous avons fait le choix de construire une tâche complexe puisqu'elle met en avant l'intérêt du travail de groupe. Nous avions donc pour ambition de tester notre outil didactique dans une approche socio-constructiviste, chose permise par la mise en œuvre de ce type d'activité.

La facilitation graphique a pour but premier, de rendre les éléments de réflexion, les échanges ou les différentes discussions visuellement

compréhensibles (notamment dans le cadre de réunions et de séminaires). Nous souhaitions donc revenir sur ses origines afin de pouvoir juger de son effectivité. De plus, l'approche socio-constructiviste permet de mettre en avant les interactions entre les membres d'un groupe. La production finale était donc l'aboutissement de la confrontation de divers points de vue et réflexions. Les connaissances, au travers de l'approche socioconstructiviste, évoluent et sont remodelées car elles sont, à la fois, sujet de discussion, et de validation, par tous les membres du groupe. Par conséquent, l'apprentissage n'est pas passif, l'élève est acteur dans le processus de conceptualisation et construit son savoir, c'est ce qui permet d'entrer dans la *« Zone Proximale de Développement »* (Vygotsky, cité dans Jonnaert et Vander, 2008, p.183-185).

Notre tâche complexe a mis les élèves dans une situation inédite qui ne leur rappelait pas une production déjà réalisée. D'autant que le choix de la production finale était, lui aussi, innovant pour les élèves. Cette tâche complexe avait pour but de faire entrer les élèves, non pas par le contenu, mais bien par le processus de conceptualisation dans les apprentissages. C'est l'une des conditions évoquées par B. Barth pour amener les élèves à construire le sens de ce contenu et donc son appropriation pour une optimisation des apprentissages.

Premièrement, la collaboration remet en cause l'image de la France résistante qui est, quant à elle, très ancrée dans les représentations des élèves. Afin de faire émerger le conflit cognitif, nous avons, dans un premier temps, présenté le discours de Charles De Gaulle qui offre une vision de cette « France résistante et unie ». Nous avons consolidé cette représentation des élèves comme un point de départ, nous permettant ainsi de poser notre cadre d'analyse. La consigne, quant à elle, va dans le sens de ce point de départ, elle est descriptive et annonce les attentes et la posture que les élèves doivent adopter pour leur production finale. La consigne annonce également l'utilisation de l'outil didactique, à savoir l'animation graphique. C'est notre corpus documentaire, au travers de sa lecture et de son analyse par les élèves, qui a posé le concept de collaboration et ses différentes formes. Les documents, confrontés aux représentations des élèves, ont fait émerger l'obstacle cognitif, à savoir : « Tous les Français ne sont pas résistants, la France a également collaboré au projet nazi ».

Grâce à l'activité, les élèves se sont engagés dans le processus d'apprentissage puisqu'ils ont pris conscience qu'ils devaient réaliser une tâche concrète à laquelle ils étaient tous invités à participer et, en interaction avec les différents membres de leur groupe. Elle avait donc un début et une fin et offrait, en plus, un espace de dialogue à tous les élèves, chacun devait trouver sa place et se sentir investi dans la tâche qui lui incombait. Par conséquent, la tâche complexe et l'outil didactique s'inscrivent dans une « nouvelle culture d'apprentissage »[8] car ils prennent en compte les différentes facettes de l'apprentissage : le réflexif, l'interactif et surtout l'affectif. La facilitation graphique peut permettre également d'abaisser la charge cognitive qui peut se trouver élevée à cause des exigences de la tâche complexe.

Les documents de notre tâche complexe sont thématiques et traitent des différentes formes de la collaboration : politique, étatique, militaire, policière et économique. Notre corpus documentaire est donc de nature très variée et répond, de ce fait, à notre objectif de conceptualisation. Il a permis aux élèves de choisir leurs documents ou les passages qui leur semblaient pertinents pour la réalisation de leur capsule vidéo.

La consigne, quant à elle, devait permettre de construire les attentes pédagogiques et didactiques. Elle a éveillé la curiosité des élèves et les a ancrés dans la « vie réelle ». Elle a présenté la tâche mais n'a pas résolu le problème pour l'apprentissage, ce dernier devait bien relever de la construction des élèves qui devaient adopter une posture d'historien, c'est-à-dire critique, s'approprier le savoir, mais également la pensée historienne. Dès l'énonciation de la consigne, les élèves sont entrés dans une seconde transformation du savoir. Celle-ci consiste à tendre vers un raisonnement contrôlé qui est rendu possible par l'historisation (Cariou, 2004, p. 58). Mettre les élèves dans la peau d'historiens permet qu'ils contrôlent leur pensée sociale et acquièrent le concept. Ils peuvent alors adopter une position de neutralité pour comprendre ce qui s'est passé sans porter de jugement de valeur. De ce fait, ils s'inscrivent dans une démarche historique.

[8] http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx

- *La construction de la capsule vidéo :*

Pour certains élèves la réalisation de la capsule vidéo, et non la facilitation graphique en tant que telle, a été source d'une charge cognitive supplémentaire. Il n'est pas sans rappeler que la facilitation graphique reste une technique innovante et méconnue chez les élèves, ces derniers commencent tout juste à l'apprivoiser. Pour pallier les difficultés éventuelles et pour abaisser cette charge cognitive, mais également, pour que les élèves s'investissent pleinement dans la réalisation de leur capsule vidéo, nous sommes intervenues pour les guider dans leur réalisation et leur appropriation des outils graphiques. Nous leur avons fourni une méthodologie déclinée en plusieurs étapes (voir annexe N°35, p.141). Nous nous sommes placées, ici, dans le rôle d'un enseignant "médiateur" dans la structuration de la pensée de l'élève (Barth, 2003, p. 78).

- *L'institutionnalisation du savoir nouveau :*

Comme nous avons pu l'énoncer précédemment, le concept de collaboration est un concept nouveau pour les élèves. Durant la tâche complexe, ils ont construit et se sont approprié ce savoir « nouveau ».

Pour autant, afin d'institutionnaliser le savoir, nous avons proposé une correction de la tâche complexe sous différentes formes de facilitation graphique : une animation graphique (voir annexe N°12 p.117) et une *visual map* (voir annexe N°13 p.118).

En tant qu'enseignantes, nous nous sommes également prêtées à l'exercice exigé par la tâche complexe. L'animation graphique et sa diffusion à l'ensemble de la classe, nous ont permis de montrer aux élèves les exigences qui étaient attendues dans leur production finale et les compétences sur lesquelles ils étaient évalués. La capsule vidéo était donc une première forme d'institutionnalisation du savoir. Elle avait également pour vocation d'aider les élèves à s'auto-évaluer sur leur production finale.

A la suite, nous avons également distribué une trace écrite sous forme de v*isual map.* Cette dernière reprenait les différentes formes de collaboration que les élèves avaient rencontrées au cours de leur tâche complexe. Nous avons pris le

temps avec les élèves de l'expliciter au tableau et d'interroger certains sur les éventuels incompréhensions ou doutes concernant la définition du concept. Cette projection était, également, un moyen, pour nous, d'apporter de l'étayage, en donnant notamment des exemples plus concrets ou en développant avec l'ensemble de la classe certains points. De par sa forme, cette v*isual map* a servi aussi de modèle ou d'exemple de prise de notes que les élèves peuvent réaliser pour leurs fiches de révisions.

L'objectif à travers cette correction était que les élèves, ou les futurs apprenants, s'approprient, sous une forme différente, le concept de collaboration. Nous avons, ainsi, offert aux élèves une sorte de *feedback* de leur tâche complexe.

Ces différentes conditions que nous venons d'étayer constituent l'ensemble de notre cadre d'analyse.

A présent, il convient de mettre à l'épreuve notre outil didactique, la facilitation graphique dans l'analyse des données recueillies afin de répondre à notre problématique de mémoire et aux objectifs que nous lui avons conférés, à savoir conceptualiser et optimiser les apprentissages des élèves en Histoire.

III- Mise à l'épreuve de la facilitation graphique : analyse des données recueillies.

Dans cette troisième partie, nous allons mettre à l'épreuve la facilitation graphique. Elle s'articule autour d'une analyse fine des données recueillies. Ainsi, nous allons pouvoir évaluer la pertinence de notre outil didactique dans le processus de conceptualisation dont l'objectif est, pour rappel, d'optimiser les apprentissages en Histoire.

Notre analyse s'organise en deux temps, en fonction des deux conditions que nous avons posées préalablement. Même si ces dernières revêtent un objectif commun, leur mise en place et leur mise en situation, tout comme leurs objets d'étude, sont, quant à eux, de natures différentes. Les divers scénarios et les formats que nous avons choisis, autour de la facilitation graphique, vont être passés au crible d'une analyse didactique.

A) Analyse des données sur la conceptualisation de l'Etat en 6ème.

Dans un premier temps, nous allons analyser notre première condition autour du concept d'État avec les élèves. Pour rappel, la conceptualisation est traitée, ici, dans une démarche béhavioriste, individuelle et par une mise à l'écrit. La facilitation graphique s'articulait tout au long de la séquence, permettant ainsi de conduire à une production finale sous forme de *visual map*.

Notre analyse concernant la conceptualisation de l'État, se concrétise en deux temps, et sous la forme de deux activités qui traitent chacune d'une étude de cas différente. Il convient donc, dans un premier temps, d'analyser la première activité puis, dans un second temps, la deuxième.

1) Analyse de l'activité N°1.

Dans cette première activité, le concept d'État est étudié sous le prisme de la ville d'Uruk en Mésopotamie (voir annexe N°6 p.110-111). A la fin de la séance, les élèves bénéficiaient d'une trace écrite sous la forme d'une *visual map* (voir annexe N°8 p.112). La mise à l'épreuve de l'outil didactique dans le processus de conceptualisation est, dans le cas de cette première activité, permise par un travail de réécriture de la part des élèves. Désormais, il convient d'analyser les différentes données que nous avons recueillies.

a) Entrée dans la tâche et dévolution.

Tout d'abord, il convient de préciser que les élèves n'ont pas été réticents à la tâche qui leur était confiée, soit rédiger un bilan de quelques lignes résumant la *visual map*, et n'ont posé que peu de questions : l'exercice leur a donc probablement semblé clair et explicite, sans être insurmontable, preuve que le contrat didactique a été clairement défini. Pour autant, on peut, ici, questionner, sa réelle effectivité et se demander si le contrat didactique, dans les productions des élèves, a été véritablement « respecté ». En effet, ceux-ci se sont bien engagés dans la tâche, ce qui signifie qu'ils ont réalisé ce qu'on attendait d'eux, cependant, il semblerait qu'ils disposaient tous des connaissances nécessaires pour rédiger ce bilan de cours. Ainsi, on peut se demander si leurs apprentissages ont

réellement été favorisés. Nous n'avons, en effet, pas engagé de « prise de risque », ni de climat « d'inconfort » (Sarrazy, 1995, p.95) mais, au contraire, dit concrètement aux élèves ce qu'ils devaient faire. Pour autant, la mise à l'écrit reste un véritable exercice. La rédaction, pour les élèves de 6ème est quelque chose de nouveau, n'est pas aisée pour certains. Par conséquent, l'élaboration du bilan et sa mise par écrit, constituaient et pouvaient entraîner des difficultés. Ils ont véritablement fait des efforts pour rédiger des phrases correctes (sujet, verbe, complément) et argumenter leurs propos. Dans l'ensemble, le travail a bien été effectué. L'enjeu était donc double puisque, en plus de ce passage à l'écrit, les élèves devaient appréhender le concept. Le but de ce bilan était de donner du sens à leur définition de l'État.

Les élèves ont donc eu une semaine pour rédiger leur bilan d'une dizaine de lignes. Premier constat : quasiment la totalité de la classe a rendu le travail demandé, seuls trois élèves n'ont pas accompli la tâche qui leur avait été confiée. Les élèves en question sont ceux qui ont généralement du mal à se mettre au travail en classe et/ou présentent des difficultés (notamment à l'écrit) et qui sont également absentéistes. Les élèves sont donc bien entrés dans la tâche, néanmoins se pose la réelle question de savoir s'ils ont bien fait leur travail uniquement parce qu'ils savaient qu'ils étaient évalué, et que le professeur l'avait demandé, ou s'ils ont trouvé un réel intérêt à faire cet exercice pour les aider dans leur compréhension du concept d'Etat. Se pose donc ici la question de la dévolution, les élèves semblent avoir pris conscience de leur responsabilité dans la tâche mais pas forcément de son utilité pour les aider à comprendre le concept d'Etat. Cependant, les élèves s'investissent si « la séquence d'apprentissage est perçue comme utile aux objectifs poursuivis » (Barth, 2003, p.166). Nous pouvons donc postuler que, si les élèves ont presque tous rendu le travail, c'est qu'ils y ont potentiellement trouvé un intérêt.

En effet, ce bilan avait pour objectif de mettre, concrètement, sur papier, leur compréhension de l'activité, réalisée précédemment qui avait pour but, comme nous l'avions précisé, de définir le concept d'Etat. Ce bilan revêt également un autre objectif, celui de travailler des compétences du socle commun, à savoir : *Rédiger et argumenter* et *Extraire des informations*. Nous attendions donc d'eux, qu'ils rédigent un texte construit, argumenté,

cohérent, avec des phrases correctes, le tout reprenant les éléments vus en cours, définissant ce qu'était un État. Ainsi, cet exercice leur donnait l'occasion de montrer leur compréhension du cours qui venait de se dérouler, et donc d'évaluer leur propre compréhension ainsi que leur capacité à l'exprimer, par l'écrit, réalisant ainsi le travail de l'historien à savoir, rédiger et argumenter. De plus, « pendant la situation d'apprentissage, [les élèves] n'ont pas souvent l'occasion de vérifier leur compréhension du message émis » et pensent que comprendre signifie : « être capable de donner la bonne réponse lors du contrôle » (Barth, 2003, p. 29). Ainsi, nous nous sommes efforcées, ici, de donner les moyens aux élèves de « tester » leur compréhension du concept avant de pouvoir l'utiliser dans d'autres contextes. Toujours dans cette perspective, dans un souci d'institutionnalisation du savoir, nous avons demandé à quelques élèves de lire leur bilan écrit afin qu'ils soient soumis à l'analyse de la classe. Ceci était l'occasion, pour nous, de restituer le cours et, de ce fait, reprendre avec les élèves le concept d'État en en énonçant les différents points de repères, que nous avions rencontrés au cours de l'activité, et qui figuraient dans la *visual map.*

Après avoir présenté le déroulement général de l'activité, nous allons, à présent, entrer plus en détail dans l'analyse des productions d'élèves.

b) Mauvaises compréhensions et confusions.

Au vu des différents bilans rédigés par les élèves nous pouvons déduire que, pour certains d'entre eux, l'exercice a plutôt relevé du recopiage de la trace écrite en facilitation graphique, montrant quelques incertitudes. Les éléments de la *visual map* ont été juxtaposés sans réelle concordance et manquaient de pertinence. Par exemple, sur la copie d'un élève (voir annexe N°14 p.119) on peut remarquer qu'il a simplement recopié les quelques phrases présentes sur notre *visual map*. De plus, il n'y a pas de cohérence dans son propos car il mentionne qu'il y a un roi nommé par un dieu puis il parle d'un palais et ensuite il revient sur le roi qui dirige la cité puis parle d'un peuple, d'un territoire, puis replace la ziggourat sans faire de phrase ni d'explication, mais en recopiant la phrase de notre cours (« une place importante est donnée à la religion »). Cela pose évidemment la question du contrat didactique, évoquée plus haut : l'élève a réalisé le travail demandé, à savoir, écrire un bilan rédigé (ou du moins ce qu'il

pense être rédigé, soit il a écrit un paragraphe), à partir de la trace écrite en facilitation graphique, reprenant tous les éléments présents, pensant ainsi répondre à nos attentes. Les doutes posés plus haut, quant à la pertinence du contrat didactique, se confirment ici : pour cet élève, les apprentissages n'ont pas été favorisés. Il existe différents types d'apprentissages tels que : l'apprentissage profond qui a lieu lorsque l'on rapproche consciemment ce qu'on étudie des connaissances que l'on a déjà en essayant de comprendre le but de l'activité par rapport au contexte dans lequel elle est étudiée, et l'apprentissage superficiel, où l'on essaie de compléter la tâche, selon les consignes, avec l'intention de mémoriser et reproduire le contenu sans approfondir la compréhension (Barth, 2003, p.173). Nous pouvons en déduire que le bilan demandé s'est, pour certains élèves, finalement plus apparenté à un apprentissage superficiel. Ce constat se confirme dans quelques autres bilans d'élèves, ils ont tenté d'organiser leurs idées mais il n'y a pas de cohérence entre elles (voir annexe N°15 p.120). Là aussi, les idées ont été recopiées, nous retrouvons les phrases de notre *visual map*. Un effort à tout de même été fait sur l'organisation : les idées sont classées et des titres sont présents. L'élève semble avoir compris qu'un État bénéficie d'un gouvernement dirigé par un roi mais n'a probablement pas fait le lien avec la définition qu'il a écrit plus haut (campagne + ville). Sa compréhension reste donc partielle, et son apprentissage, finalement, superficiel, on peut supposer que le processus de conceptualisation s'est « enclenché » mais qu'il n'a pas abouti car il reste des inexactitudes. En revanche, pour cet élève, on peut émettre l'hypothèse que notre deuxième activité pourrait constituer l'élément déclencheur pour engager sa quête de sens et donc, de surcroît, l'optimisation du concept d'État.

Pour ces deux élèves, nous sommes donc tombées dans le problème des « bonnes réponses » (Barth, 2003, p.26). Les élèves ont inéluctablement cherché à produire un « bon » travail avec les « bonnes réponses » élaborées en cours, réponses qui ont été institutionnalisées, mais qui ont pu mener à des confusions de compréhension.

Nous avons, en effet, pu observer ces confusions chez certains élèves : beaucoup d'entre eux ont répondu que celui qui dirigeait la cité était Gilgamesh sans, pour autant, donner son statut ni sa fonction principale. Cette réponse n'était pas erronée, en soit, car le personnage a, en effet, été roi d'Uruk, mais

ici, les élèves n'ont pas réussi à sortir le savoir de son contexte (Barth, 2003, p.60). Ils ont assimilé Gilgamesh à Uruk alors que le savoir attendu était le roi. Nous avons pu retrouver cette erreur dans plusieurs bilans d'élèves (voir annexe N°16 p.121). Ils ont retenu qu'un roi dirigeait la cité-état et qu'il s'appelait Gilgamesh, or ce dernier n'est qu'un exemple parmi d'autres. Ce fait peut questionner la dévolution de l'activité : nous avons fait le choix d'exposer un document représentant Gilgamesh, un roi d'Uruk, donnant ainsi l'occasion aux élèves de comprendre que la cité-état était régie par un roi, sans leur indiquer qui était ce personnage, mais finalement, ils ont mal interprété l'information en confondant l'exemple et le savoir. Nous pouvons, à travers cet exemple, remettre en question notre pratique enseignante, nous n'avons peut-être pas fourni un étayage assez poussé concernant les différents rois qui ont gouverné la cité-état d'Uruk. Il faut rappeler, d'une part, que le choix de ce personnage emblématique répond à la notoriété et au mythe qui l'entoure. C'est Gilgamesh qui, selon la légende, a fait ériger les murailles de la ville. Par conséquent, cela fait de lui un roi protecteur, une qualité importante qu'il faut souligner aux élèves car faisant partie des attributions qui justifient que le roi est à la tête du gouvernement. De plus, au travers de la figure de ce roi légendaire, nous nous inscrivions dans une continuité avec les cours suivants, où les élèves étudient plus en détail les mythes qui fondent les civilisations.

Cette erreur d'interprétation de l'information fait partie de trois types de confusions, à savoir : les confusions entre le mot et le sens, les confusions entre les éléments pertinents et non pertinents par rapport à un problème donné (interprétation d'un exemple), et les confusions dans le mode de raisonnement (association verbale, association d'un mot à des exemples sans en comprendre le lien) (Barth, 2003, p. 26). Ainsi, ici, il y a confusion entre les éléments pertinents et non pertinents : Gilgamesh, qui est seulement un exemple de souverain, est associé à la figure du dirigeant, à la personne qui détient le pouvoir. Les élèves ont donc retenu que Gilgamesh dirigeait la cité d'Uruk alors que l'élément essentiel, qui était à retenir, est que c'est un roi qui détient le pouvoir dans les États, à cette époque. En analysant cette erreur, nous pouvons tout de même dire que les élèves sont entrés dans le processus de conceptualisation car ils font, ici, une objectivation (Cariou, 2004, p.59). En effet, les apprenants ont réalisé une personnification (Cariou, 2004, p. 59), ils ont associé à la fonction de roi

le nom de Gilgamesh lui donnant ainsi une existence concrète. Cependant, il n'y a pas de passage à la seconde étape de la conceptualisation car les élèves ne rationalisent pas le savoir et n'ont donc pas mobilisé le concept de roi dirigeant l'Etat.

c) Réussites de l'expérience et bilan.

Au contraire, d'autres élèves ont réalisé les deux phases de la conceptualisation car ils ont écrit dans leurs bilans « Un roi gouverne la cité comme Gilgamesh » ou encore « un roi, par exemple Gilgamesh » (voir annexe N°17 p.123). Ceci confirme que les élèves sont entrés dans le processus de raisonnement contrôlé (Lautier, cité dans Cariou, 2004, p.60) et ont bien extrait le savoir du contexte et assimilé l'exemple de Gilgamesh au concept de roi. De plus, dans les évaluations de fin de chapitre, nous avions posé la question : Par qui sont gouvernées les cités-états ? Les élèves ont quasiment tous répondu « par un roi » (voir annexe N°18 p.124), ce qui montre qu'ils sont bien entrés dans cette deuxième phase de la conceptualisation. Les élèves sont parvenus à construire l'entité (Lautier, 1994, p.68) « roi », soit celui qui détient le pouvoir et dirige l'Etat.

Si l'on dresse un bilan de cette première activité nous avons pu nous rendre compte que la compréhension du concept d'État, ou du moins l'expression de cette compréhension, n'était pas évidente pour tous les élèves. Pour autant, il ne faut pas, non plus, omettre qu'il s'agissait de leur première rencontre avec le concept et que l'État est, par la suite, remobilisé et réapprofondi, tout au long de la scolarité. Le concept évolue donc et est complexifié. On peut tout de même souligner, que lors du cours, et de sa restitution, effectuée cette fois-ci, à l'oral, les élèves ont su dégager les éléments de définition d'un État, à savoir : un Gouvernement dirigé en Mésopotamie par un roi et, également, un Territoire (avec la ville et la campagne et l'importance des fleuves notamment de l'Euphrate et du Tibre pour l'agriculture) ainsi qu'un Peuple (ici, les habitants d'Uruk). Il s'agissait donc d'une première victoire dans la compréhension du concept et une première appropriation de celui-ci.

Ceci nous amène donc à la conclusion qu'un passage à l'écrit et individuel se révèle être fondamental pour évaluer la compréhension de chaque élève. En

effet, oralement, des détails peuvent nous échapper, les confusions peuvent être plus difficiles à identifier. De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce passage à l'écrit a pris pleinement part au processus de conceptualisation. En effet, comme précisé dans notre cadre théorique, la production écrite des élèves est un « moment de construction des savoirs », une « activité cognitive historienne » (Cariou, cité dans Souplet, 2013, paragr 3). Plus concrètement, lorsqu'on rédige un récit, on explique des faits, ainsi, en expliquant, on conceptualise. Dans le deuxième temps de notre activité, nous avons donc réitéré l'expérience mais, cette fois, au lieu de faire écrire les élèves, ils ont dû dessiner, organiser leurs idées sous forme de *visual map* pour concrétiser, d'une autre manière, leur savoir.

Le passage du dessin était d'ailleurs très attendu par les élèves, preuve que notre outil didactique, de par son originalité, en a conquis plus d'uns. Certains élèves, pour la rédaction de leurs bilans, se sont initiés de façon timide à la facilitation graphique, en mettant en valeur leurs titres (voir annexe n°19 p.127). L'ancrage émotionnel, positif et créatif que suscite la facilitation graphique est indéniable. Elle a le bénéfice de valoriser les élèves qui ont des capacités en dessin. C'était d'ailleurs le cas pour notre élève Eugénia, un élève allophone avec quelques difficultés qui s'est particulièrement investi dans la tâche à réaliser.

2) Analyse de l'activité N°2.

Pour cette deuxième activité, nous nous sommes inscrites dans une véritable dynamique du savoir. Notre objectif était de remobiliser le concept d'État dans une nouvelle étude de cas. Cela nous a permis de mettre de nouveau en œuvre la conceptualisation et de faire comprendre que l'État pouvait prendre différentes formes. Les points de repères que nous avions fixés avec les élèves, au travers de la première activité, ont nécessairement évolué pour s'appliquer au cas particulier de l'Egypte.

Nous sommes donc entrées dans la deuxième phase d'apprentissage et de conceptualisation. Pour autant, afin d'éviter une redondance dans le travail à effectuer, ce sont les élèves qui ont accompli leur propre *visual map*.

Il est important de rappeler que le travail, concernant l'étude de cas sur l'Egypte, était très attendu par les élèves. Les représentations imagées,

le mystère que suscite l'égyptologie, au travers de son écriture, les hiéroglyphes, les pyramides et les pharaons, sont très ancrés dans les esprits des élèves. L'Egypte éveille la curiosité, voire même des passions, chez certains.

Par conséquent, il s'agit de passer à l'autopsie de la deuxième partie de notre cheminement.

a) Une conceptualisation qui, à première vue, n'est pas aisée...

Afin d'analyser plus en profondeur notre travail, nous pouvons nous appuyer sur le modèle cognitif de médiation de B.-M. Barth (Barth, 2003, p. 79).

Ce modèle se décline en cinq étapes : il y a, tout d'abord, les tâches préparatoires qui consistent à rendre le savoir accessible, soit notre mission, en tant qu'enseignant médiateur. Pour ce faire, il faut, premièrement, choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner et deuxièmement, exprimer le savoir dans une forme concrète.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la forme que nous avons choisie pour définir l'État n'était pas assez concrète pour certains élèves et pas appropriée car trop compliquée. La charge cognitive reposant sur eux s'est révélée être trop importante et a rendu la conceptualisation difficile. Nous n'avons, en effet, pas su trouver l'équilibre entre zone de trop grand confort et trop grande prise de risques. Ces élèves n'ont pas réussi à s'approprier les documents car n'avaient pas de questions à leur disposition pouvant guider leur réflexion. Ils se sont donc lancés dans la conception de la *visual map* un peu « à l'aveugle », sans saisir l'utilité des documents dans leur réflexion, ni même, d'ailleurs, qu'ils devaient « réfléchir » à la construction d'une définition (Etat) par le dessin. C'est le cas de l'annexe N°20 (p.129) : l'élève a effectivement représenté des éléments présents dans les documents mais, seulement cela. Finalement, nous retrouvons le même type de problème que lors de l'activité précédente : certains élèves se sont servi dans documents, comme demandé, ont réalisé une *visual map*, comme demandé, mais ne sont pas entrés dans les apprentissages. La facilitation graphique n'a pas servi, ici, de moyen de concrétiser une idée, mais juste d'illustration.

Ce constat peut être la conséquence d'une mauvaise mise en œuvre de l'activité en elle-même, et pas tant celui de l'outil didactique. Nous aurions dû procéder, comme sur la première activité, à la réalisation d'une correction

avec l'ensemble des élèves pour que chacun puisse prendre en compte toutes les spécificités de l'étude de cas. De ce fait, nous aurions abaissé, une première fois, la charge cognitive que la réalisation de l'activité demandait. Ainsi, les élèves auraient pu s'engager pleinement dans la création de la *visual map*. Ils auraient mobilisé les notions qui auraient été validées entre pairs, c'est-à-dire entre l'enseignant et l'ensemble de la classe. La correction de l'activité aurait été un moyen d'échanger les idées et de mettre celles-ci en interaction dans le groupe classe.

Pour la suite des étapes de ce modèle, B.-M. Barth regroupe les trois dernières dans les situations d'apprentissage où l'on négocie le sens du concept avec les élèves.

La troisième étape consiste à engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, soit, ici, les élèves se sont mis en activité avec pour objectif de définir le concept État. Ils avaient donc conscience, en lisant les consignes, de la tâche qui leur était donnée : élaborer une définition de l'État comme on l'entend vers 3000 av. J.-C.

La quatrième étape consiste à guider le processus de co-construction de sens, c'est-à-dire que l'enseignant, dans sa position de médiateur, doit être présent auprès des élèves pour les aider à construire leur définition de l'Etat, à les guider dans les étapes de cette construction, à leur donner des outils pour l'élaboration de leur tâche et permettre aux éventuels élèves qui se retrouveraient bloqués de trouver une issue à leurs problèmes.

Enfin, la dernière étape consiste à préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction. Cette dernière étape s'est révélée être plus laborieuse. En effet, certains élèves n'ont pas réalisé de transfert de connaissances car ils ont cherché à reproduire un savoir dont ils bénéficiaient déjà (les caractéristiques de la cité-état d'Uruk) et non pas à chercher quelles caractéristiques étaient présentes, cette fois-ci, et ce que cela pourrait leur apporter dans la construction de la définition de l'Etat.

Ainsi, la dévolution n'a pas fonctionné car les élèves se sont plus attardés à la conception d'un joli dessin pour faire plaisir à leur professeur. Par exemple, nous constatons que l'annexe N°21 (p.130) a été conçue par une élève très scolaire, les dessins, la mise en forme et les couleurs ressemblent fortement à ce que nous avions fait dans nos *visual map*, seulement il manque plusieurs

éléments qui étaient présents dans les documents de l'activité comme le pharaon guerrier, protecteur de son peuple. En effet, les élèves sont ravis de dessiner parce que c'est quelque chose d'inédit, qu'ils ne font pas dans les autres cours, c'est innovant, ils peuvent s'exprimer et sont plus libres, mais ils ne prennent pas conscience qu'ils apprennent quelque chose.

Ainsi, certains élèves ont construit leur *visual map* en reprenant exactement les éléments de celles que nous avions réalisées pour la cité d'Uruk, sans réflexion préalable sur les documents qui devaient leur apporter le bagage nécessaire à la construction de leur trace écrite. L'accompagnement, autour de l'outil didactique, a été trop poussé, il peut être synonyme d'un sur-étayage de notre part. Les élèves ont eu beaucoup de mal à se détacher des modèles des différentes *visual map* que nous leur avions proposées. Ce sur-étayage que nous avons effectué, en pensant aider les élèves, a finalement freiné leur créativité. La facilitation graphique n'était plus intuitive et ne représentait plus leur propre vision du concept. Une des remédiations possible aurait été de distribuer, en amont, une sorte de « bibliothèque de pictogrammes » pour qu'ils puissent choisir et trier les dessins qui leur apparaissaient adéquats en fonction de la situation donnée. Ainsi, ils auraient été en parfaite autonomie pour le processus de conceptualisation et l'outil didactique aurait reflété leurs propres aspirations et interprétations.

Sur une copie d'élève (voir annexe N°22 p.131), on retrouve la phrase "un roi couronné par un dieu" mise en dessin de la même manière que pour la *visual map* sur Uruk mais avec des différences : le dieu semble être Anubis, donc un dieu égyptien et le roi qui se fait couronner a des attributs du pharaon avec la barbe postiche. A première vue, l'élève semble avoir assimilé que le dirigeant de l'Etat d'Egypte est le pharaon et que, comme dans la cité Etat d'Uruk, il se fait couronner par des dieux mais l'élève évoque ensuite le mot « empereur » sans réutiliser le terme de « roi ». On peut donc stipuler, ici, que l'élève a recopié des éléments de la *visual map* sur Uruk sans construire un réel lien entre le roi et l'empereur qui sont, en réalité, une seule et même entité. On peut en déduire que cet élève est entré dans la phase d'objectivation car il a représenté Ramsès II, assimilé à l'empereur d'Egypte, au dirigeant de cet État, mais n'est pas parvenu à mettre à distance le savoir concret (Cariou, 2004, p.58). Il n'a donc pas fait le rapprochement entre le roi, l'empereur et le pharaon qui constitue une seule et même entité : le personnage qui dirige l'Etat, celui qui possède le

pouvoir. Finalement, en termes d'apprentissages, l'élève aura compris que l'Empire d'Egypte est dirigé par un Empereur, couronné par des dieux, protecteur de son peuple et guerrier mais n'aura pas généralisé le savoir au concept d'Etat. L'élève n'est donc pas parvenu à « extraire l'exemple de son contexte », on pourrait stipuler qu'il n'a pas compris « de quoi l'exemple [était] l'exemple » (Barth, 2003, p.27). Pour lui, il a simplement travaillé sur deux études de cas différentes et a premièrement dû rédiger un texte et ensuite dessiner sans saisir que le but était la compréhension du concept d'Etat, phénomène qui est caractéristique de l'époque étudiée car s'organise et se diffuse à l'ensemble de la planète. L'apprentissage du concept était en cours car il avait bien pris la mesure que l'État, au travers de cette étude de cas, prenait une forme différente, celle d'un empire. Par cette situation analogique, il a bien compris que l'empire est donc dirigé par un empereur. Ce qui n'est pas faux en soit, cette analogie répond donc à la logique interne de l'élève.

b) <u>… mais qui s'est concrétisée chez certains élèves.</u>

Cependant, plusieurs élèves sont parvenus à conceptualiser et donc à produire une *visual map* organisée, avec tous les éléments attendus, et ceux-ci prenant sens, car s'articulant de façon logique et explicative. Par exemple, dans l'annexe N°23 (p.132), l'élève a bien représenté le pharaon qui gouverne, il y a donc, ici, objectivation. De plus, il a précisé que, dans un État, il y a toujours un roi qui gouverne et que ce roi c'est le pharaon, pour le cas de l'Egypte. L'élève est bien parvenu, ici, à réaliser les deux phases de la conceptualisation : le « dirigeant » de l'Egypte a bien été assimilé au pharaon (savoir concret) qui a ensuite été associé au roi, personnage qui gouverne l'Etat (savoir abstrait). Un autre exemple (voir annexe N°24 p.133) montre que l'élève a bien réalisé un transfert de connaissances car il a mis un encadré précisant la définition de l'empire d'Egypte où il a bien fait un lien avec le concept généralisé d'Etat. Il a procédé de la même façon concernant la place de la religion dans le fonctionnement de l'Etat, en replaçant les pyramides en précisant qu'elles sont des tombeaux servant à la religion polythéiste. L'élève a donc procédé par analogie conceptuelle (Cariou, 2004, p.61) : il a comparé deux faits du passé en

établissant des similitudes entre eux afin d'arriver à une définition générale du concept, qu'il a ensuite ré-appliquée à l'exemple de l'Egypte.

La question qui pourrait rester en suspens est de savoir si la facilitation graphique a aidé, ou non, les élèves dans leur démarche de conceptualisation. Pour le savoir, nous aurions pu aller encore plus loin et proposer, pourquoi pas, une synthèse visuelle, construite avec les élèves sur les deux études de cas. Ainsi, nous aurions pu dégager, avec eux, les similitudes qui font qu'Uruk et l'Egypte sont deux États. Cette dernière étape aurait fait office de conclusion de fin de chapitre. Elle aurait également construit un lien avec la séance sur la naissance de l'Écriture puisque ces deux États gouvernent par l'Écrit. Cette dernière phase de séquence, aurait poussé la conceptualisation, à travers l'outil didactique, dans ses derniers retranchements. Elle aurait donc été le moment d'institutionnalisation du savoir avec l'ensemble de la classe. Les élèves auraient, ainsi, été en interaction et l'enseignant aurait joué le rôle de médiateur et de guide, il aurait alors pu opérer un étayage plus poussé en fonction des idées émises par les élèves.

Pour autant, au vu de certains travaux d'élèves, le doute concernant l'utilisation de l'outil didactique dans le processus de conceptualisation persiste.

c) Les limites de la facilitation graphique dans l'activité.

En effet, on peut notifier que certains élèves sont totalement passés à côté de la conceptualisation de l'Etat.

Par exemple, dans l'annexe N°25 (p.134), on remarque qu'il n'y a quasiment pas de dessins, l'élève s'est efforcé d'en faire deux pour répondre aux exigences mais sinon, la majorité de son travail repose sur du texte. De plus, les dessins qu'il a apposés sont seulement illustratifs. Il n'a donc pas réalisé de transfert entre information et dessin et donc finalement pas d'objectivation. Il n'y a pas de concrétisation d'éléments extraits des documents mais simplement une juxtaposition de ceux-ci, avec un recopiage des phrases sur la carte mentale. A aucun moment, l'élève ne fait référence à l'organisation de l'Etat égyptien, il ne mentionne ni le gouvernement, ni le dirigeant, ni la définition même (territoire + peuple). Ainsi, l'élève n'a pas réalisé l'analogie conceptuelle entre la cité-

état d'Uruk et l'empire d'Egypte. On pourrait donc en déduire que la facilitation graphique n'a pas permis la conceptualisation et aurait même rendu la tâche plus difficile à l'élève. Il n'a pas réussi à expliquer ce qu'était l'État égyptien et, en plus a rédigé des phrases sur sa *visual map* qui s'apparente plutôt à une carte mentale, et encore, sans réelle organisation. En définitive, on ne retrouve ni la phase une, ni la phase deux de la conceptualisation, les apprentissages visés ne semblent pas avoir été acquis.

Enfin, nous pouvons prendre le cas particulier d'un élève qui est parvenu à conceptualiser mais sans la facilitation graphique (voir annexe N°26 p.135). En effet, l'élève a construit une carte mentale avec des phrases rédigées à l'intérieur et les pictogrammes sont complètement absents de sa production. Nous y retrouvons les éléments attendus de la définition de l'État, de plus, les indicateurs de la réalisation des deux phases de la conceptualisation sont présents : « Les premiers états d'Egypte sont gouvernés par des pharaons, des rois » ; une flèche indique que ces rois ont le pouvoir ; un Etat est un territoire et un peuple (les flèches montrent bien que l'élève a compris que ce sont les composantes d'un Etat). Ainsi, cette production nous fait nous questionner sur les limites de la facilitation graphique. Cet élève est parvenu à définir le concept, soit il a construit le savoir attendu et a été acteur de son propre apprentissage. Pour cela, il n'est pas passé par le dessin, la mise en images, en pictogrammes. Au contraire, durant l'activité, il a ressenti cela comme une « contrainte » car il ne parvenait pas à visualiser le savoir par le dessin. Finalement, dans le cas de cet élève, la facilitation graphique s'est révélée être une charge intrinsèque. Elle était, en effet, nécessaire à la réalisation de la tâche demandée mais pas à son apprentissage. Cette charge intrinsèque s'est avérée être un surplus de charge cognitive bloquant l'élève dans sa construction du savoir. On peut tout de même conclure sur le fait que, malgré ce surplus de charge cognitive, l'élève est parvenu à résoudre son problème en abandonnant ce qu'il considérait comme superflu et donc est parvenu à construire le concept d'Etat, comme expecté. Il y a donc eu modification du contrat didactique : l'élève n'a pas répondu à toutes les attentes de l'enseignant mais est parvenu à s'adapter et à trouver des solutions au problème qui bloquait son apprentissage pour finalement entrer dans un apprentissage profond. Le cas de cet élève fait écho à la théorie des intelligences multiples. Nous devons prendre en compte, tout comme notre outil didactique, la

diversité des profils d'élèves. L'apprenant préfère ici passer par l'écrit pour conceptualiser mais pour autant, cela ne remet pas en cause l'efficacité de la facilitation graphique à optimiser les apprentissages car, comme nous le savons, tous les élèves ne procèdent pas de la même manière pour apprendre et les élèves « visuels » sont les premiers à être concernés par la technique de visualisation.

d) Bilan.

Si nous nous essayons à dresser un bilan de cette première expérience, nous pouvons dire qu'une partie des élèves est parvenue à notre objectif (conceptualiser l'État), et qu'une autre partie s'est un peu égarée entre consignes trop imprécises et charge cognitive trop importante, due, pour certains, au choix de notre outil didactique, ou de notre mise en œuvre. Durant ces différentes expériences (activité N°1 et 2), nous avons dû, nécessairement, aller au-delà de notre rôle de médiateur. En effet, il a fallu reformuler les consignes, donner des indices qui ont alors pu rendre l'apprentissage moins efficace. Nous étions dans une position de « sur-étayage », ce qui a pu rendre caduque le véritable rôle de la facilitation graphique que nous essayions d'explorer, à savoir un outil permettant l'apprentissage et non une simple figure d'illustration ou une charge cognitive supplémentaire. Au vu de l'analyse de notre recueil de données, nous pouvons dresser un bilan mitigé. Pour autant, nous ne remettons pas en cause l'engouement que la facilitation graphique a suscité chez les élèves, puisqu'au travers de l'utilisation de cet outil, les élèves sont véritablement entrés dans une dynamique et une volonté d'apprentissage. Les apprenants étaient véritablement actifs et ont adhéré à la pratique visuelle qui a changé le quotidien de leurs traces écrites dites « classiques ».

B) Analyse du recueil de données sur la conceptualisation de la collaboration en classe de 3ème.

A présent, il convient de passer au microscope notre deuxième condition de la mise en œuvre de notre outil didactique, afin de pouvoir dresser un

tableau de son effectivité et de sa pertinence. Pour rappel, cette condition s'inscrivait dans une démarche socio-constructiviste avec la mise en place d'un travail de groupe autour d'une tâche complexe (voir annexe N°10, p.114-116), et dont la production finale n'était autre que la réalisation d'une animation graphique.

1) Entrée dans la tâche et dévolution.

Pour parvenir à la conceptualisation, nous avons tenté de créer un milieu favorable à la réalisation de la dévolution. Ceci, en rendant acteurs les élèves dans le processus de construction des savoirs, en leur demandant de réaliser leur propre support d'apprentissage. Seulement, nous avons pu observer quelques difficultés dans le contrat didactique : les élèves se sont retrouvés face à une tâche qu'ils n'avaient pas l'habitude de réaliser donc ils n'ont pas réellement saisi ce que l'on attendait d'eux. Les élèves n'ont pas compris ce qu'ils devaient faire, dire, montrer, ils ne parvenaient pas à appréhender l'ensemble des documents. Il a donc fallu redéfinir le contrat didactique, de manière plus explicite, pour que les élèves s'engagent pleinement dans la tâche (voir annexe N°27 p.136-137). C'est-à-dire que nous avons réexpliqué la consigne, posé des questions aux élèves pour guider leur réflexion et finalement dénoué le problème posé dans la tâche complexe : nous les avons amené à comprendre que, contrairement à ce que laisse entendre le général De Gaulle, la France n'a pas été uniquement résistante. Nous leur avons donc clairement exposé que c'est cela qu'ils devaient démontrer et expliquer dans leur vidéo.

Cependant, pour ne pas perdre de vue les apprentissages, nous avons laissé une part d'ombre, en ne révélant pas le problème en tant que tel. De par leur démonstration et leurs explications, les élèves devaient encore émettre des hypothèses, pour faire émaner le concept de collaboration et donc le construire par le biais de leur animation graphique.

La réalisation des capsules vidéo a mis en lumière le poids du dessin et donc, nécessairement, celui de l'outil didactique dans le processus de conceptualisation.

2) Le poids du dessin dans la conceptualisation : des différences selon les élèves.

Une des premières limites que l'on peut émettre concernant cette activité, est le fait que certains élèves ont accordé trop d'importance au dessin ou à des détails dans la réalisation même de la vidéo (introduction, qualité). Par conséquent, ils ont perdu de vue l'essentiel du travail, à savoir, argumenter sur la collaboration. Plusieurs élèves sont partis un peu dans tous les sens et en ont oublié leur objectif (voir annexe N°28 p.137).

Ainsi, on peut revenir, ici, sur la question de la charge cognitive. Le fait d'avoir à dessiner s'est révélé être une charge intrinsèque, les élèves ont donc tenté de contourner cette charge car, en quelque sorte, elle bloquait leur apprentissage. Par exemple, dans une verbatim (annexe N°29 p.138), on constate qu'un élève a souhaité coller les documents sur la feuille blanche comme pour faire un exposé. Il n'a pas du tout saisi l'intérêt de la tâche, à savoir, dessiner pour expliquer et utiliser des documents pour construire une argumentation. L'élève, ici, ne s'est pas engagé dans le processus de conceptualisation, la dévolution n'a donc pas fonctionné, d'une part, parce qu'il n'a pas compris le but de l'activité, soit la tâche qu'il devait réaliser, mais d'autre part, il n'a pas compris, non plus, ce qu'il devait apprendre. Le seul élément qu'il a retenu était qu'il devait réaliser une vidéo. Seulement, la réalisation de celle-ci, à savoir, le film et le montage, faisait partie de cette charge intrinsèque que nous avons mentionnée plus haut. Pour cet élève, elle a pris davantage le pas sur celle que nous jugions pertinente, à savoir conceptualiser et, rendre ce processus visuel, pour en faciliter son appropriation. L'élève a donc perdu de vue les apprentissages visés.

Mais au contraire, dans le même groupe d'élève, un autre a semblé avoir bien intégré la tâche qu'il devait réaliser et a même procédé de manière visuelle pour mettre en forme sa réflexion (voir verbatim annexe N°30 p.139). L'élève a, en effet, commencé à composer une carte mentale, en liant ses idées par des flèches, ce qui montre bien, ici, l'intérêt des éléments visuels à la compréhension du concept de collaboration. De plus, on observe que l'élève est entré pleinement dans le processus d'utilisation du dessin pour conceptualiser car, à plusieurs reprises, il a proposé des idées de pictogrammes, comme le diagramme en bâton. Ici, on peut se rendre compte que le fonctionnement par le visuel a « parlé » à cet élève, il s'en est réellement servi pour visualiser une idée. L'élève, en représentant les idées de cette manière, a mis en forme sa compréhension. Grâce à

ce procédé « simple » et imagé, on peut finalement considérer cela comme une forme d'objectivation. L'élève a entamé, par la représentation visuelle, le processus de conceptualisation. Il a utilisé une méthode qui lui a permis aisément de comprendre, de rendre concrètes les idées exprimées avant de pouvoir les réorganiser sous forme argumentée soit, mettre à distance ce raisonnement « visuel » et construire un savoir contrôlé. Malheureusement, comme ce groupe d'élèves ne nous a pas rendu de production, il nous est impossible de constater si cette deuxième étape de la conceptualisation aurait effectivement eu lieu chez cet élève en particulier.

3) Différents contextes de production des vidéos.

Dans la suite de notre analyse, il convient de préciser un point important concernant le contexte de la mise en œuvre de la tâche complexe et de sa production finale. La réalisation de l'activité avec les élèves de 3ème, est intervenue pendant le Brevet Blanc. Nous avons consacré, en tout et pour tout, environ une heure et demie pour effectuer la tâche complexe et réaliser la vidéo. Certains élèves n'ont pas eu le temps d'effectuer le travail escompté dans les délais qui étaient impartis. Afin d'évaluer l'ensemble des élèves et pour valoriser le travail qui avait été fourni en classe, nous avons accordé, à certains groupes, un délai supplémentaire. Concernant les capsules vidéo que nous avons recueillies, il convient donc de distinguer leurs réceptions en deux temps : trois nous ont été remises avant la correction et deux autres, après, car les élèves n'avaient pas terminé.

Nous allons donc nous pencher plus particulièrement sur ces trois premières vidéos qui ont été remises dans le temps imparti. Elles nous intéressent davantage car les deux autres se sont vivement inspirées de celle que nous avions nous-mêmes réalisée pour corriger la tâche complexe.

a) Vidéos produites après correction.

Ainsi, les deux dernières vidéos (annexes N°31 et N°32 p.140) ont été produites dans un contexte de sur-étayage. En effet, les élèves

disposaient de toutes les informations nécessaires à la réalisation de la vidéo car elles avaient été institutionnalisées, auparavant, pendant le cours. Il est donc moins aisé de constater s'il y a réellement eu conceptualisation ou non et donc, apprentissage.

Une des deux vidéos (annexe N°31 p.140) est bien détaillée et expliquée mais l'autre (annexe N°32 p.140) comprend, tout de même, des confusions et des imprécisions. En effet, les élèves élaborent bien leur propos sur la collaboration, on peut supposer qu'ils imitent ce qu'ils ont vu en cours, mais, à travers quelques erreurs, on peut émettre l'hypothèse que le concept en lui-même n'a pas forcément été bien saisi dans tous ses aspects caractéristiques. On peut repérer des erreurs telles que le STO « créé par l'Allemagne » : les élèves, ici, ont fait une confusion car le STO est bien créé par la France, même si, c'est à la demande de l'Allemagne. Cela montre bien que les élèves n'ont pas tout à fait saisi la complexité du concept de collaboration, soit un processus voulu par la France et organisé par celle-ci dans le but de prospérer, malgré l'occupation. En étudiant attentivement les documents, les élèves devaient être à même de comprendre cet aspect ; que la volonté même de la France était au cœur du processus de collaboration. Ainsi, il est plutôt aisé, ici, de déduire que les élèves sont restés dans un apprentissage superficiel. Ils ont reproduit ce qu'ils ont retenu de la correction du cours mais les erreurs produites, notamment, à la fin, avec la mention de la résistance qui libère la France qui n'apporte rien à la définition de la collaboration, montrent bien qu'il n'y a pas eu de réelle conceptualisation. Certes, des aspects du concept ont été saisi mais pas son entièreté qui révèle finalement un apprentissage caduque.

b) Vidéos produites dans le contexte prévu.

La suite de notre propos nous conduit à analyser les animations graphiques qui ont été réalisées dans le temps qui leur était imparti. Nous y avons apporté une attention toute particulière, puisque que c'est vraiment au travers de ces capsules vidéo que nous allons pouvoir juger de l'effectivité de notre outil didactique dans le processus de conceptualisation.

Dans une des vidéos (voir annexe N°33 p.140), on peut noter que tous les aspects de la collaboration sont traités, il manque des détails que les élèves auraient pu extraire des documents et ajouter à leur argumentation mais, dans l'ensemble, ils ont défini la collaboration de manière claire et argumentée. Cependant, du point de vue des dessins, il y a quelques confusions : par exemple, lorsqu'ils mentionnent la milice, un des personnages a une tête avec le drapeau nazi. Certes, les élèves ont compris que la milice opérait pour l'Allemagne nazie, avec des méthodes similaires, mais ils ont omis de distinguer la différence entre officiers nazis et miliciens. Différence fondamentale car elle illustre, comme dit précédemment, la responsabilité de la France dans le phénomène, participant, ainsi, à sa complexité. Ici, les élèves se sont emparés de symboles pour mettre en œuvre leur démonstration : étoile juive, croix gammée, symbole de la milice, symbole du régime de Vichy… Dans leur verbatim (voir annexe N°36 p.142), on constate qu'un conflit socio-cognitif s'est créé au sein du groupe car les élèves se demandent s'ils doivent commencer par les dessins, ou par le texte. Finalement ils se répartissent les tâches : des élèves dessinent et d'autres écrivent. Cela nous confirme la diversité des profils d'élèves : les élèves qui commencent par le dessin sont plus visuels et ceux qui commencent par le texte sont plus réflexifs. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est qu'en comparant leurs travaux, c'est-à-dire : en faisant lire le texte à ceux qui ont dessiné et en montrant les dessins à ceux qui ont écrit, les élèves se rendent compte qu'ils ont tous les éléments pour construire leur vidéo. En réalité, ils ont tous conceptualisé mais de manière différente. Ce qui est intéressant c'est justement ce travail en groupe. Les élèves se sont inconsciemment partagés les tâches et dirigés vers celles avec la charge cognitive la moins importante pour eux. Ils sont donc parvenus à produire un travail efficace, dans les temps, en combinant leurs « intelligences » (Zakhartchouk, 2014). Ainsi, non seulement, ils sont parvenus à résoudre leur problème de départ, à savoir, par quoi commencer, et ont conceptualisé la collaboration, en ayant compris presque tous les aspects. Les dessins, tout comme leur texte qui servait à la mise en récit de leur capsule vidéo, étaient soumis à l'approbation de l'ensemble du groupe. Les élèves avaient pour ambition de transmettre un message clair et donner du sens au concept. L'animation graphique est donc la synthèse de leurs

différents échanges et interactions, ayant abouti à la conceptualisation.

4) Absence de conceptualisation.

Malgré le résultat des plus positifs que nous avons constaté dans la capsule vidéo précédente (annexe N°33), nous avons tout de même des nuances à apporter. Dans l'une des animations graphiques, un groupe est complètement passé à côté de la démarche de conceptualisation. Cette absence remet en question le processus d'optimisation des apprentissages mais pas nécessairement celui de l'outil didactique.

En effet, parmi les cinq vidéos que nous avons recueillies, l'une d'entre elles (voir annexe N°34 p.140) a attiré notre attention car les élèves l'ayant réalisée sont passés à côté des apprentissages. Ils ont fait un récit sur la Seconde Guerre mondiale et la mise en place du régime de Vichy, mais n'ont pas expliqué ce qu'était la collaboration. Celle-ci est juste mentionnée comme un simple fait mais pas analysée dans ses caractéristiques. Cela nous interroge quant à la définition même et la lecture de notre contrat didactique avec les membres de ce groupe.

Tout d'abord, on peut émettre le constat qu'il n'y a pas eu dévolution, les élèves ont produit une vidéo mais celle-ci est hors sujet. Du point de vue du contrat didactique, les élèves ont respecté la consigne en produisant une vidéo avec des dessins pour expliquer leur propos mais, pour autant, les apprentissages visés étaient absents. Les élèves pensaient donc avoir répondu à nos attentes mais l'on retombe ici dans le problème des « bonnes réponses » (Barth, 2003, p. 26). Finalement, les élèves n'ont pas cherché à comprendre le problème qui leur était donné ni à se servir des documents pour construire leur argumentation. Ils ont simplement repris des informations qui avaient été institutionnalisées auparavant, soit des informations traitées lors du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale et lors du début du chapitre sur le régime de Vichy. Il y a quelques informations issues des documents comme les armes livrées à l'Allemagne et la collaboration qui est tout de même mentionnée, mais ces quelques

bribes de phrases ont juste été extraites et recopiées telles quelles, sans véritable réflexion et donc sans réelle compréhension. La quête de sens que le processus de conceptualisation implique a donc, pour ce cas-là, échoué.

Ainsi, si nous reprenons le modèle d'analyse de B.-M. Barth (modèle cognitif de médiation en cinq étapes), nous pouvons dire que, pour ces élèves, la forme que nous avons choisie pour exprimer le savoir n'était pas concrète car ils n'ont pas réussi à se l'approprier. Ils n'ont, en effet, pas saisi le concept qu'il fallait dégager des documents et expliquer à partir des informations recueillies. Néanmoins, nous avions repéré assez rapidement que ce groupe d'élèves s'égarait du sujet. Dès le début de la mise en activité, les élèves ont commencé à rédiger un texte sur la Seconde Guerre mondiale. Nous sommes alors intervenues à plusieurs reprises pour tenter de ramener les élèves dans les apprentissages. Tout d'abord, en les engageant à relire attentivement les documents, en leur donnant une méthodologie, soit : lire chaque document et relever les informations importantes. Par ce biais nous avons donc tenté de réaliser l'étape trois du modèle, soit : « Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens ». Ensuite, voyant que les élèves ne partaient toujours pas dans la bonne direction, soit dans l'élaboration du concept de collaboration, nous avons donc tenté de guider davantage les élèves en lisant certains documents avec eux et en insistant sur certains détails pour faire émaner le concept. Nous avons donc bien précisé aux élèves que la collaboration était l'objet principal de leur vidéo et que, par conséquent, il fallait qu'ils développent et expliquent de quoi il s'agissait. En donnant quelques pistes, nous avons donc tenté, ici, de nous positionner dans le processus de co-construction de sens avec les membres de ce groupe. Cependant, les élèves ne sont pas parvenus à l'étape cinq, soit le transfert des connaissances et la capacité d'abstraction, car ils sont restés dans leur discours sur la Seconde Guerre mondiale sans, ou presque sans, utiliser les documents à leur disposition.

Malgré nos multiples tentatives pour guider ces élèves dans leur démarche de conceptualisation, notre rôle de médiateur n'a pas abouti aux résultats escomptés. Nous sommes probablement restées dans une posture de sous-étayage qui a, certes, permis aux élèves de réfléchir par eux-mêmes, mais ils

n’ont pas été capables de mettre à distance ce qu’ils savaient pour construire un nouvel apprentissage.

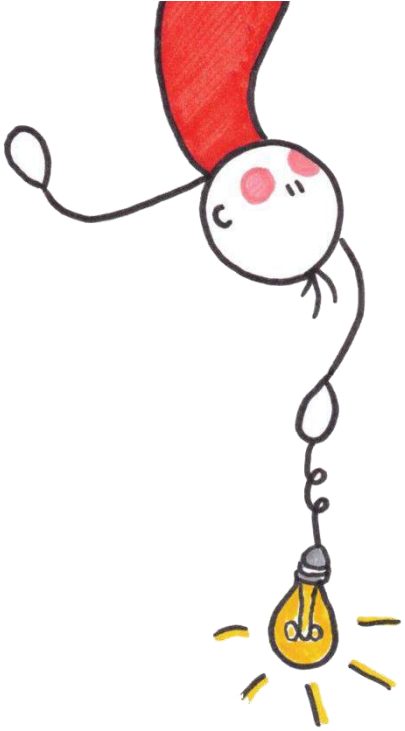
Après l’analyse de cette dernière vidéo, nous avons donc constaté qu’il n’y a pas eu de conceptualisation chez ce groupe d’élève. Ceci est davantage la conséquence de la mise en situation et de l’activité en elle-même que celle de l’outil didactique. Nous avons possiblement adopté la « mauvaise » méthode en tentant de faire deviner le terme de collaboration aux élèves. Il aurait peut-être été plus opportun de partir des différentes attitudes possibles, celles qu’adoptaient les Français sous l’occupation, toujours à partir des documents, pour que les élèves déduisent, de par l’étude de ces attitudes, le concept en lui-même. De cette façon, ils auraient finalement procédé par analogie savante, soit ils auraient rapproché un fait historique avec un autre fait du passé (Cariou, 2004, 60). Cette assimilation leur aurait permis de dégager des caractéristiques communes entre les différents exemples à leur disposition (Barth, 2003, p.84). Ceci pouvant aboutir à une généralisation du savoir et donc à la définition du concept.

Cette animation graphique et le travail réalisé par ces élèves ne nous permettent pas de juger de la pertinence de la facilitation graphique. Le problème qui est, ici, véritablement visible, est celui du contrat didactique et celui de la dévolution. Notre pratique enseignante peut, elle aussi, être remise en cause puisque nous n’avons pas réussi à faire entrer les élèves dans la tâche. Pour les membres de ce groupe, la correction sous forme d’animation graphique, mais aussi la trace écrite façon *sketchnoting*, ont été nécessaires pour que les élèves comprennent le sens du concept de collaboration.

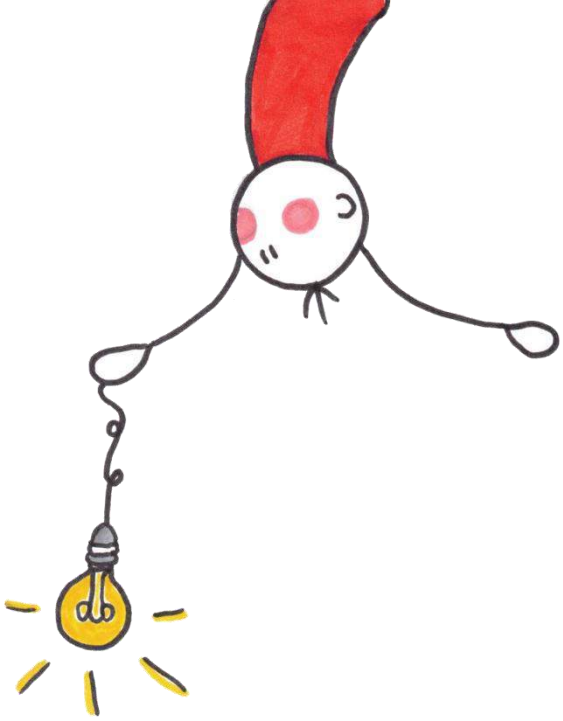
5) Bilan.

Si l’on s’attache à dresser un bilan de cette activité, on peut retenir que la tâche complexe combinée à la réalisation d’une vidéo en facilitation graphique n’est pas forcément le cadre idéal pour traiter notre outil didactique. En effet, la tâche complexe a induit une charge cognitive assez importante qui a pu corrompre la capacité des élèves à réfléchir par le dessin. Certains ont donc perdu de vue les apprentissages et d’autres ont trouvé des difficultés de compréhension qu’ils n’ont pas forcément surmontées. Cependant, des élèves sont complètement

entrés dans les apprentissages visés et le travail de groupe a révélé que combiner les intelligences des élèves pouvait être très prometteur. En effet, les élèves qui réfléchissent visuellement sont bien entrés dans la tâche car ils ont saisi tout de suite ce qu'ils devaient faire, étant « habitués » à ce mode de réflexion. Quant aux élèves plus réflexifs, ils ont pu apporter une réflexion plus approfondie sur les documents à leur disposition et ont ainsi apporté le bagage nécessaire à la construction de la vidéo. La combinaison du travail de ces deux « types » d'élèves a donc donné naissance à la production attendue et, tous ont pu acquérir les apprentissages visés.



Conclusion



Ainsi, pour conclure, la facilitation graphique est-elle un outil efficace permettant de conceptualiser et d'optimiser les apprentissages ?

Un des premiers constats que l'on peut faire à la suite de notre analyse, c'est que la facilitation graphique a suscité chez une majeure partie des élèves des émotions positives. En effet, ils se sont prêtés au « jeu » et étaient enthousiastes à l'idée de dessiner en cours d'Histoire et ceci dans le but d'apprendre. Notre outil didactique touche donc un point sensible et essentiel dans l'apprentissage : la motivation. Pour qu'un élève s'engage dans un processus d'apprentissage il a besoin d'être impliqué affectivement et cognitivement (Barth, 2003, p.145), la facilitation graphique s'est donc révélée être un formidable outil pour y parvenir. Nous avons, en effet, observé chez les élèves une attitude énergique, de nombreuses questions posées et donc l'instauration d'un réel échange avec le professeur.

Le deuxième constat est que le travail de conceptualisation avec le dessin a très bien fonctionné, de manière individuelle, chez des élèves « plus » visuels. Ils sont parvenus à acquérir les apprentissages visés car le dessin les a probablement aidés dans leur compréhension et leur assimilation des savoirs en jeu.

Ce travail a également montré des prouesses au sein du travail de groupe : les élèves sont parvenus à combiner leurs intelligences, sans même véritablement le

savoir, et donc ont pu, assez aisément, réaliser ce qu'il leur était demandé et finalement, réussir à entrer pleinement dans les apprentissages et construire les savoirs.

Cependant, la facilitation graphique ne s'est pas révélée être efficace pour tous les élèves. En effet, certains ne sont pas parvenus à la conceptualisation car on peut supposer que la facilitation graphique s'est transformée en une charge intrinsèque alors qu'elle devait justement être le vecteur des apprentissages.

On peut donc conclure que notre technique ne peut pas nécessairement toucher tous les élèves car certains ne s'y retrouvent pas, mais elle peut, tout de même, fortement accroître les apprentissages de ceux qui ont trouvé dans la facilitation graphique le moyen de comprendre et savoir comment apprendre.

Dans la période actuelle du confinement et de la continuité pédagogique, la facilitation graphique, sous la forme de capsule vidéo, pourrait être une bonne alternative à la distance entre l'enseignant et l'apprenant. Nous croyons en sa réelle effectivité. La facilitation graphique raccrocherait les élèves à l'institution scolaire et réduirait, ainsi, la distance imposée par les circonstances actuelles. Les élèves, tout comme les enseignants, entreraient dans une nouvelle dynamique de travail. L'usage de l'animation graphique revêt de nombreux avantages, à savoir : capter les élèves de manière ludique et pédagogique, tout en délivrant sur un nouveau support un contenu de cours. Ainsi, les élèves ont le sentiment d'apprendre autrement.

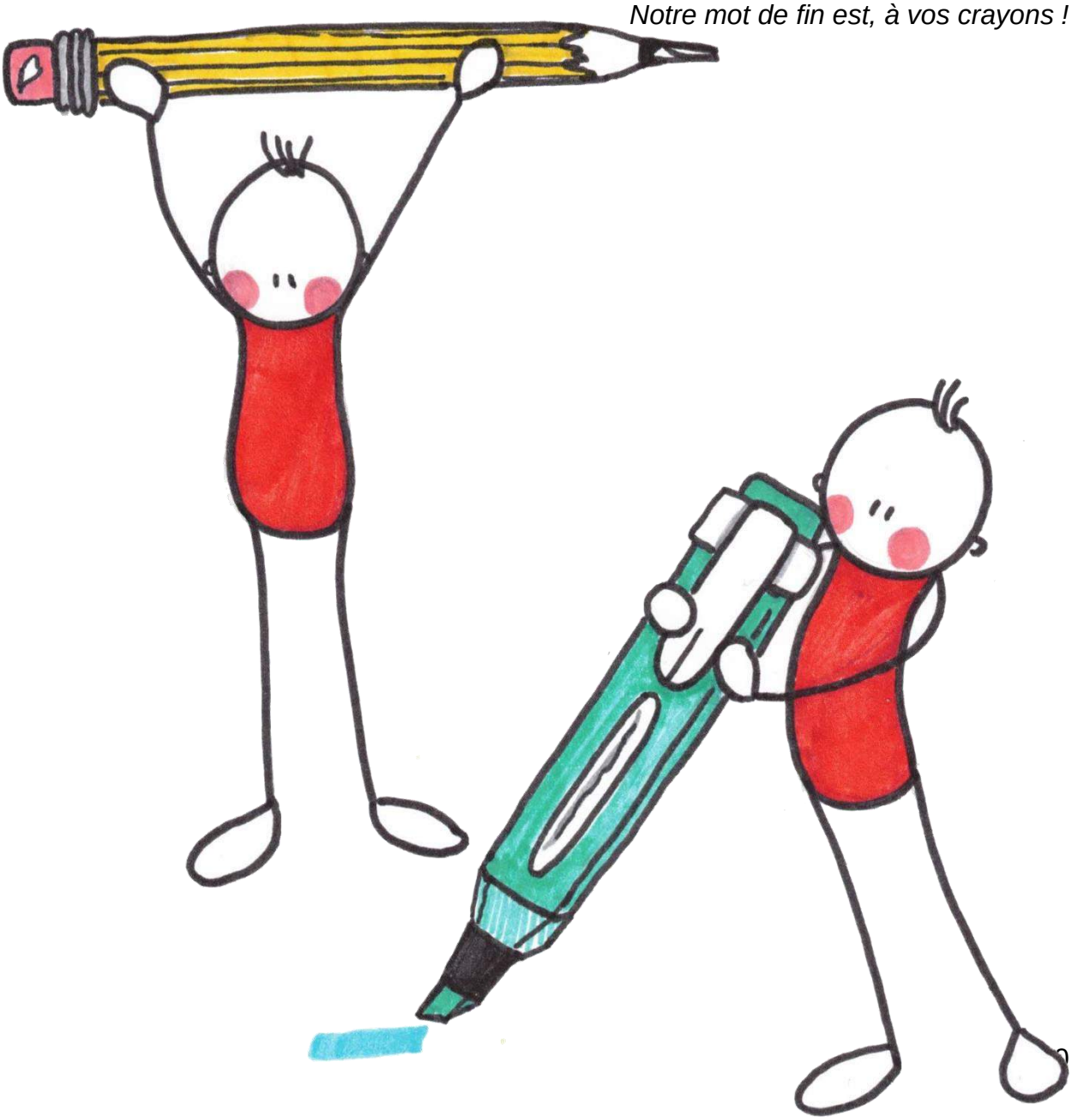
La facilitation graphique, en tant qu'outil didactique, permet de sortir du carcan quotidien, « du tout activité » ou du cours transmissif. Cette technique de visualisation révolutionne et bouscule le processus enseigner-apprendre et le cadre de vie de la classe. La facilitation graphique pourrait donc être une aubaine, tant pour les enseignants que pour les élèves. Elle a toute sa place dans le cadre scolaire et on peut en multiplier les différents usages. Elle peut donc intervenir à n'importe quel moment du cours et dans la préparation de celui-ci.

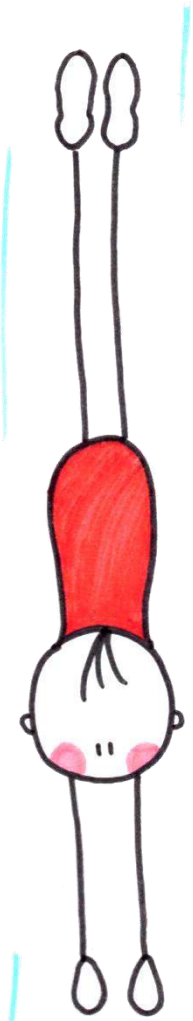
Pour autant, nous avons tout de même constaté quelques limites à cet outil didactique, suscitant ainsi des interrogations de notre part. Ces limites peuvent être aisément dépassées avec l'expérience du terrain. La facilitation

graphique prend du temps et de l'énergie, pouvant entraver nos plans de progression. Elle oblige nécessairement, lorsque l'on en fait usage avec les élèves, un pilotage fin. La facilitation graphique peut donc être perçue, chez certains enseignants, comme chronophage. Les rouages et l'acquisition de la technique, au début, sont longs et fastidieux, mais une fois que l'on a pris le coup de main et que l'on s'est pris au jeu du dessin, on ne peut plus s'en défaire. Une fois que l'on a goûté et que l'on est entré dans ce monde merveilleux et surprenant du "penser avec un crayon", il est difficile de ne pas l'adopter.

Nous espérons que ce mémoire, vous a donné l'envie de vous initier à la facilitation graphique.

Notre mot de fin est, à vos crayons !





Bibliographie

Ouvrages scientifiques :

Barth Britt-Mari. (2003). *Le savoir en construction*, Paris, Editions Retz.

Broche F., Muracciole J.-F. (2017). *Histoire de la collaboration : 1940-1945*, Paris, Edition Tallendier.

Develay. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF.

Goody J. (1977). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Editions de Minuit.

Haussmann M. (2019). *Uzmo. Penser avec son stylo*, Italie, Editions Eyrolles.

Jonnaert P., Laurin S. (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*, Canada, PUQ.

Jonnaert P., Vander Borght C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage. "Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants"*, Bruxelles, De Boeck.

Lebelle B., Lagane G. (2013). *Des idées, un crayon ? Dites le en images !*, Paris, Editions Eyrolles.

Lieury A. (2008). *Manuel visuel de psychologie cognitive*, Paris, Dunod.

Zakhartchouk J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris, France, ESF éditeur.

Dictionnaire :

Philippe Champy, Christiane Etévé. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.

Articles de revues :

Cariou Didier. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves, *Revue française de pédagogie*, volume 147, pp. 57-67.

Cassard E. (2019). Des pictogrammes pour expliciter, *Les cahiers pédagogiques*, N°551.

Ducharme R., Fraisse P. (1965). Etude génétique de la mémorisation de mots et d'images, *Canadian Journal of Psychology.*

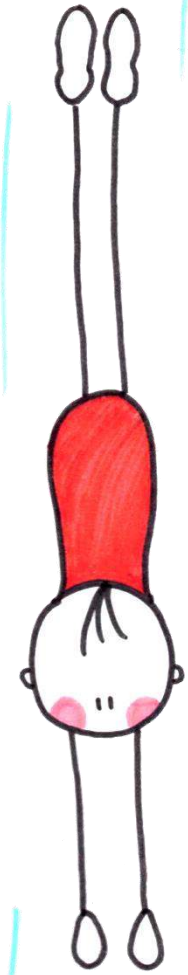
Gardiès C. (2008). L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs,

Guay M.-H., Legaul G. et Germain C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique, *Vie pédagogique*, n° 141.

Lautier N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique, *Revue française de pédagogie*, n°106, pp 67-77.

Lautier N., Allieu-Mary N. (2008). La didactique de l'histoire, *Revue française de pédagogie*, n°162, pp 95-131.

Le Gall, M. (2017). La pensée visuelle. *I2D – Information, données & documents*, volume 54(1), 44-45.



Moniot Henri. (2006). La didactique, qu'est-que c'est ?, *Historiens & Géographes*, n°394.

Nonnon Elisabeth. Vygotski (L.S.). (1987) *Pensée et langage*, *Revue française de pédagogie*, volume 79, pp. 98-103.

Sarrazy Bernard. (1995). Le contrat didactique, *Revue française de pédagogie*, n°112, pp. 85-118.

Souplet, C. (2013). Didier CARIOU (2012), *Écrire l'histoire scolaire. quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR.

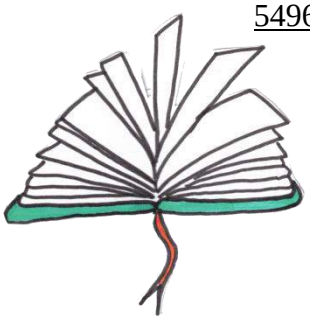
Tricot A. (1998). La charge cognitive et apprentissage des travaux de John Sweller, *Revue Psychologie de l'Éducation*, N°1, pp. 37-64.

Vergnaud G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui, *Enfance*, tome 42, n°1-2, pp. 111-118.

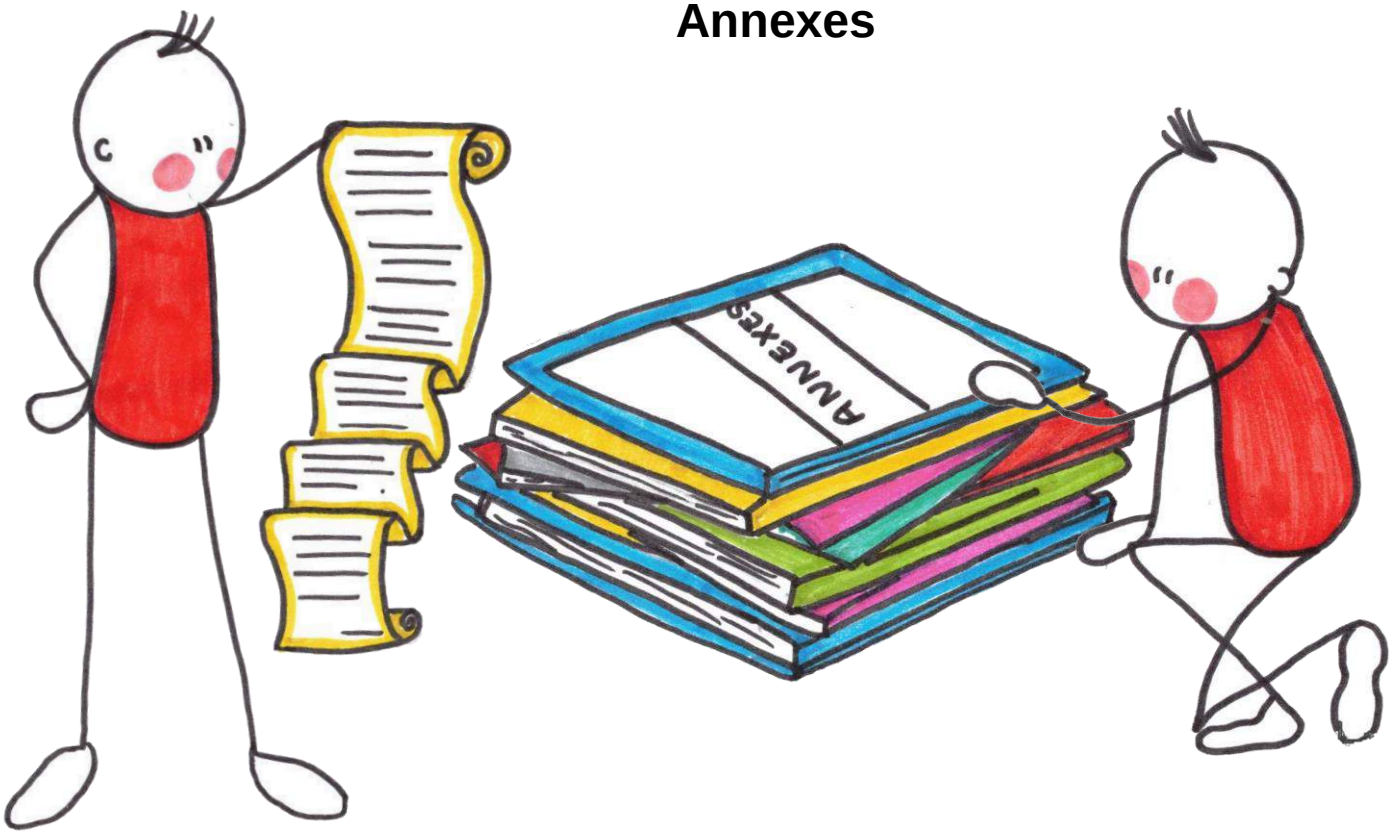
Articles issus de sites internet :

Duplessis P. (2016). Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre. *Les Trois couronnes*. Disponible sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation

Longhi G. (2014). Enseigner-apprendre avec Britt-Mari Barth, *L'Expresso*. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx



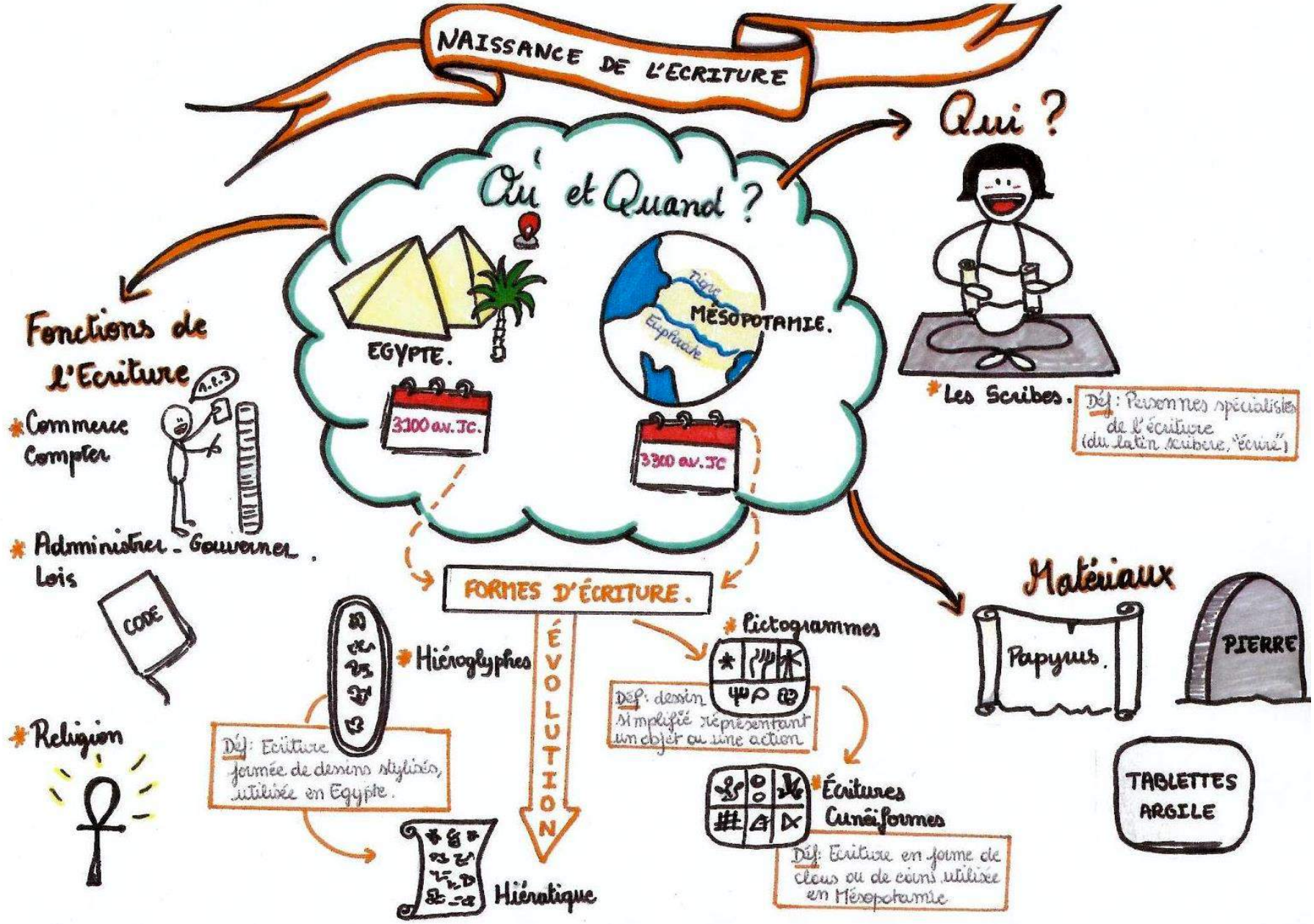
Annexes



<u>Annexe N° 1 :</u> Lien capsule vidéo sur l'Afrique de l'Ouest :

https://www.youtube.com/watch?v=k_5eNy8gqr8&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2xvSZKBPbH2yA2bNH23oeFWEE8QMmMJSIGZkwq45vHwVgI4ltO-ecn9Ro

Annexe N°2 : *Visual map* (trace écrite en facilitation graphique) sur la naissance des premières écritures en 6ème.



Annexe N°3 : Résultats de la première enquête de terrain (sondage en classe de 5ème).

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	x	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	x	

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
avec la facilitation graphique car les texte m'ennui

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
avec les dessin car c'est mon mode de fonctionnement

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	X	

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
J'ai préféré reviser avec la facilitation graphique je trouve ça plus simple

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
Pour moi c'est plus facile avec le dessin car cela me donne plus envie de réviser

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	X	X

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
Facilitation graphique car c'est plus simple

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
Les dessins car ont n'a pas de mot

Cap

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?		X

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
j'ai préférer avec la facilitation graphique parce que je trouve que c'est plus jolie

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
avec le dessin vue il y a de la couleur

Richelieu Paul SE

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?		X

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
J'ai préférer reviser avec la facilitation graphique mais c'est moins détaillé et plus qu'une trace écrite car c'est plus simple

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi. mémoriser
C'est plus facile avec le dessin car on peut mémoriser les images

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	X	

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
J'ai préféré avec le texte car je mémorise mieux que
retenir un schéma en un acquis

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
Comprendre les textes je préfère mémoriser les textes que des dessins

Sondage sur la facilitation graphique

	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?	X	
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	X	

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
J'ai préféré le texte car je trouve ça plus clair.

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
Il m'est plus facile de comprendre un texte.

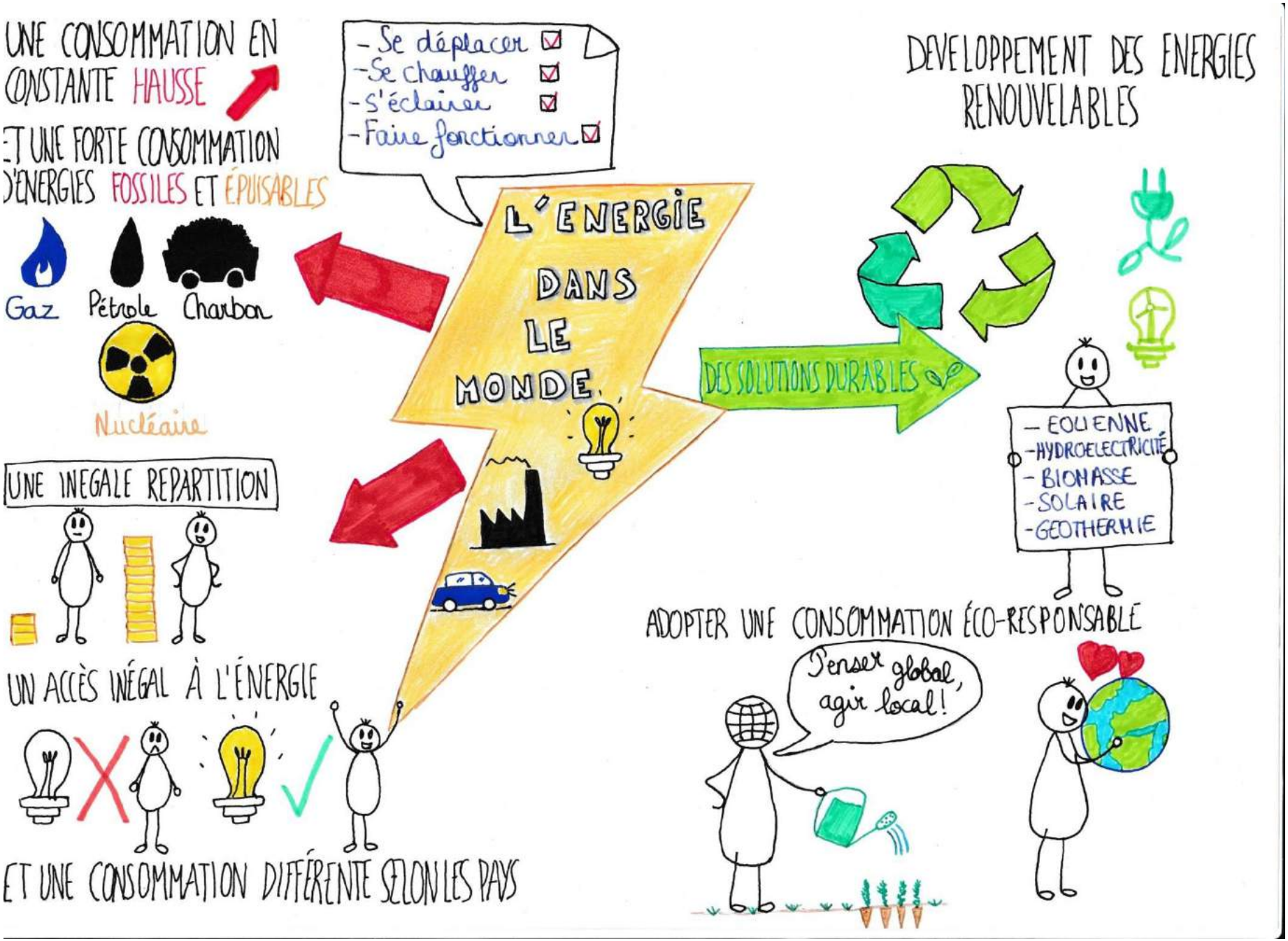
Sondage sur la facilitation graphique

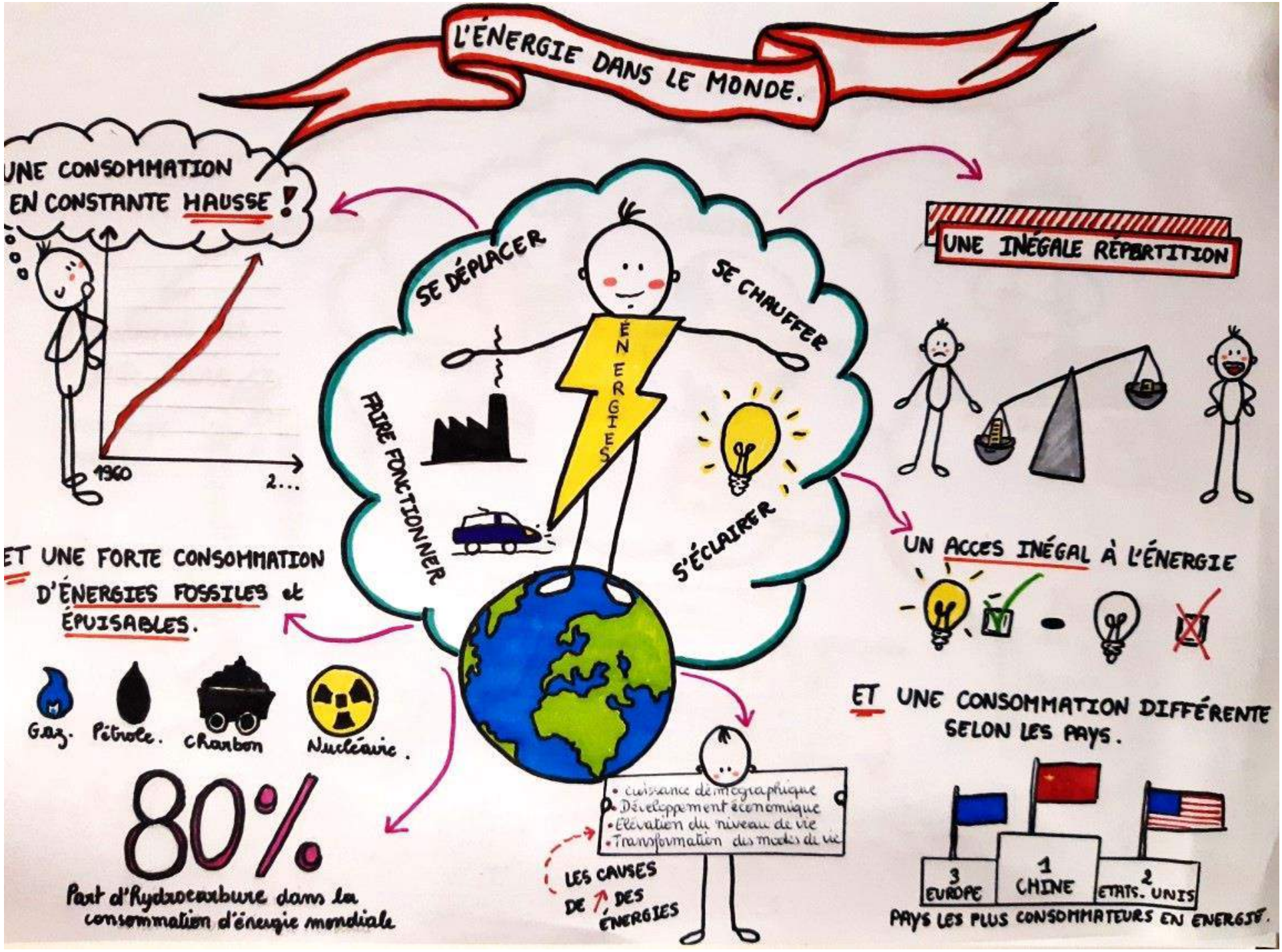
	Oui	Non
Avez-vous utilisé la trace écrite en facilitation graphique pour réviser pour l'évaluation ?		X
Avez-vous utilisé le texte pour réviser pour l'évaluation ?	X	

Avez-vous préféré réviser avec le texte ou avec la facilitation graphique ? Dites pourquoi.
Je préfère reviser avec le texte car je comprend mieux

Pour vous, est-il plus facile de comprendre avec les dessins ou avec le texte ? Dites pourquoi.
Avec le text car je préfère plus le cour.

Annexe N°3 : *Visual map* (trace écrite en facilitation graphique) sur la naissance des premières écritures en 6ème.




L'ÉNERGIE DANS LE MONDE.
UNE CONSOMMATION EN CONSTANTE HAUSSE !
1960
2...
SE DÉPLACER
SE CHAUFFER
FAIRE FONCTIONNER
S'ÉCLAIRER
ÉNERGIES
UNE INÉGALE RÉPARTITION
UN ACCES INÉGAL À L'ÉNERGIE
ET UNE FORTE CONSOMMATION D'ÉNERGIES FOSSILES et ÉPUISABLES.
Gaz. Pétrole. Charbon Nucléaire.
80%
Part d'hydrocarbure dans la consommation d'énergie mondiale
• Croissance démographique
• Développement économique
• Élévation du niveau de vie
• Transformation des modes de vie
LES CAUSES DE ↗ DES ÉNERGIES
ET UNE CONSOMMATION DIFFÉRENTE SELON LES PAYS.
3 EUROPE
1 CHINE
2 ETATS. UNIS
PAYS LES PLUS CONSOMMATEURS EN ENERGIE.

Annexe N°5 : Lien vidéo de l'accroche des 6ème.

Annexe N°6 : Activité sur Uruk (6ème).

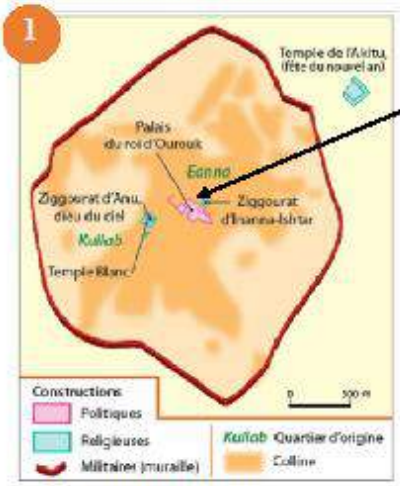
Dans certaines régions du croissant fertile, les villages du néolithique se regroupent pour donner naissance aux premières villes. Dans le pays du Sumer, en Mésopotamie, vers 3500 av. J.-C., de nombreuses cités-États comme Uruk apparaissent...

Cité-Etat = petit Etat indépendant composé d'une ville et de la campagne qui l'entoure.

→ **Objectif : Définir ce qu'est un État à travers l'exemple de la ville d'Uruk.**

Consigne : A l'aide des documents, compléter la carte mentale.

1



Plan de la ville d'Uruk.

→ Reconstitution de la Ziggourat d'Inanna-Ishtar. Temple dédié à la déesse Inanna-Ishtar, les archéologues y ont découvert les plus anciennes tablettes écrites.

2

[De 3700 à 3100], le site [d'Uruk] s'étend et devient une véritable ville (…). Un vaste complexe architectural constitue le quartier dit de l'Eanna, [c'est le] cœur politique et religieux de la ville (…) [Ses] bâtiments sont généralement considérés comme des temples, mais l'Eanna est plus vraisemblablement un immense [palais], avec ses salles de réception, ses quartiers d'habitation, et seulement quelques édifices religieux. Le maître des lieux (…) [est le] « roi-prêtre ». (…) L'artisanat [s'y] développe (…). [De 2900 à ~2300], la ville couvre quelque 500 hectares et s'entoure d'un rempart de plus de 9 kilomètres de long. L'ouvrage (…) serait selon la légende l'œuvre [du roi] Gilgamesh.

Article de J.-D. Forest sur Uruk, extrait de l'*Encyclopedia Universalis*.

3

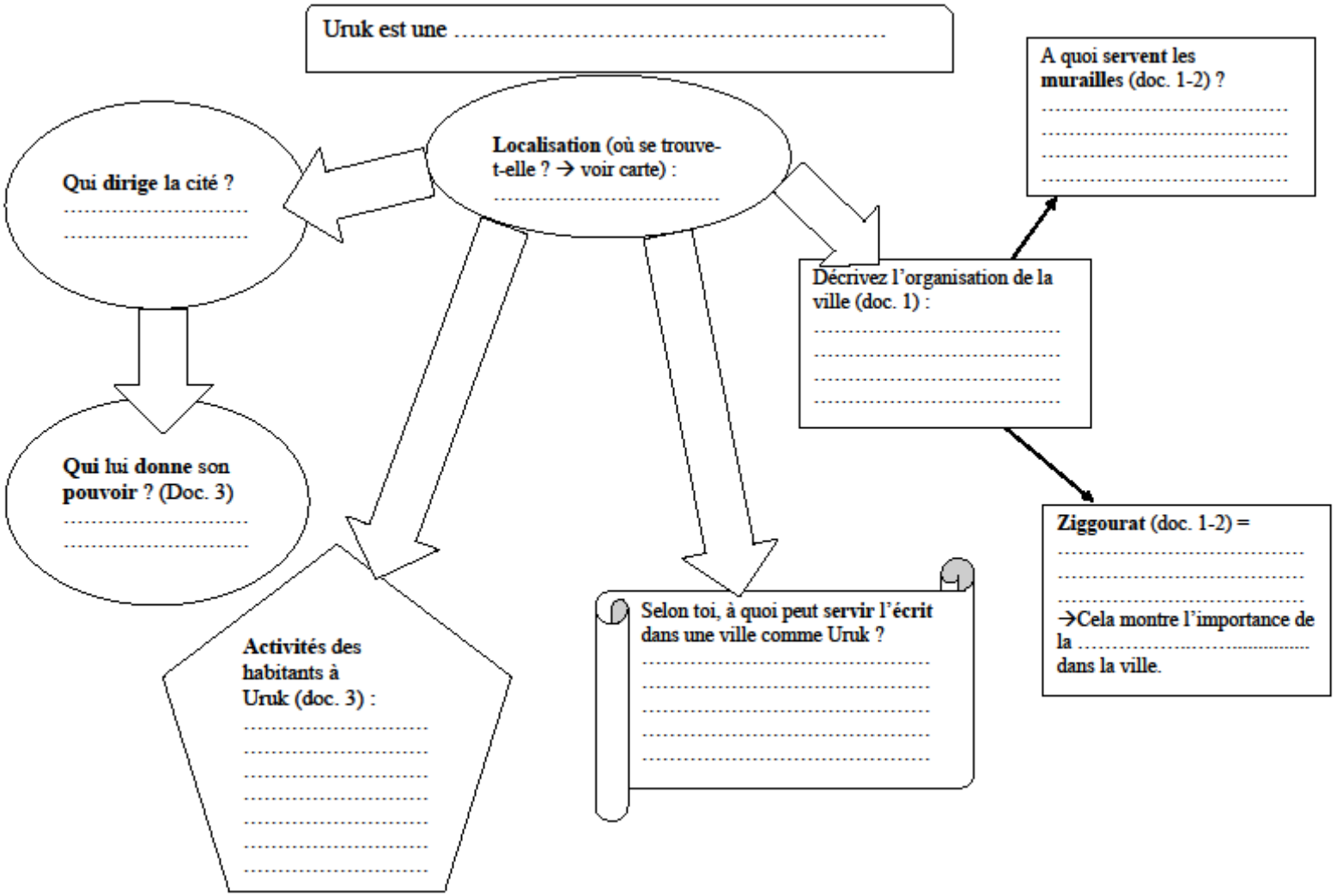
Vase sculpté, datant de 3 300 av. J.-C, découvert à Uruk dans le temple d'Inanna-Ishtar. (conservé au musée de Bagdad, Irak).

Le roi-prêtre fait des offrandes à la déesse Inanna (1). Au milieu, des serviteurs (2) portent des offrandes pour les dieux. Des béliers, des brebis et des éléments naturels (eau, épis) sont représentés en bas (3). Ce dernier niveau illustre les activités d'agriculture et d'élevage.

4

Statue représentant probablement Gilgamesh. Il aurait été roi de la cité d'Uruk vers 2650 av. J.-C. Il est le personnage principal de plusieurs récits épiques, dont le plus célèbre est l'*Épopée de Gilgamesh*.

Annexe N°7 : Carte mentale de l'Activité N°1 sur Uruk (6ème).



Annexe N°8 : *Visual map* sur les premiers Etats (Uruk) – Trace écrite 6ème.

Annexe N°9 : Activité N°2 – Etude de cas Egypte (6ème).

La civilisation égyptienne est née et s'est développée grâce à un grand fleuve : le Nil. Il apporte l'eau nécessaire pour cultiver la terre et est aussi une grande voie de navigation, les hommes l'utilisent pour se déplacer et transporter les marchandises.

→ **Objectif : Définir ce qu'est un État à travers l'exemple de l'empire égyptien.**

Consigne : A l'aide des documents, construisez une trace écrite en facilitation graphique expliquant ce qu'est l'Etat égyptien. (Vous pouvez vous aider de l'exemple d'Uruk.)

Carte de l'Egypte vers le Ier millénaire av. J.-C.

Ramsès couronné par les dieux Seth et Horus
Bas-relief, intérieur du temple d'Abou Simbel.

Les trois plus grandes pyramides d'Égypte sont celles de Khéops, Khéphren et Mykérinos, dans la nécropole de Gizeh. Les pyramides ont été construites pour **servir de tombeaux aux grands personnages de l'Etat** comme les **pharaons.**

Ramsès II, Pharaon guerrier
Copie de la fresque du temple d'Amon construit par Ramsès II, Beit el-Wali (Nubie), British Museum.
1 Ramsès II sur son char
2 Soldats égyptiens 3 Ennemis nubiens

Annexe N°10 : Tâche complexe des 3ème.

Tâche Complexe

Consigne :

Vous êtes historiens à l'Université de Nantes. Vous venez de découvrir les discours du Général de Gaulle, glorifiant la France résistante, ainsi que diverses ressources sur la France durant l'occupation allemande.
L'Université de Nantes vous demande d'intervenir auprès des étudiants, lors d'une conférence.
Pour une meilleure prise en notes des étudiants, vous décidez de présenter vos recherches sous forme de capsule vidéo, en facilitation graphique.

❖ **Les discours du Général De Gaulle (texte ci-dessous + vidéo du discours du 25 Août 1944)**

« Nous sommes ici, d'abord, pour commémorer le fait d'armes*qui, le 27 février 1942, porta pour la première fois sur le sol envahi de la France l'action d'une force alliée, combinée avec celle d'éléments de nos réseaux. (...). **En vérité, la Résistance française, c'était la Défense nationale !** Qu'elle combattît comme elle pouvait (...), qu'elle servît à découvert dans chacune des activités de nos territoires libérés ou en secret dans les foyers, fermes, ateliers, syndicats, administrations, groupements, de notre sol envahi, qu'elle s'exprimât aux postes radio (...) ou dans les tracts et journaux clandestins, elle était **l'effort de guerre de la nation** luttant pour sa vie et celle des autres. (...). **[La Résistance]** s'est peu à peu embrasée (...) jusqu'à s'étendre au **peuple tout entier**. (...) Elle fut, et il fallait qu'elle fût, **une et indivisible comme la France qu'elle défendait. Quelles qu'aient été l'origine, la profession, les opinions des Français et des Françaises qui ont (...) participé au combat**, ils ont répondu à un seul et même appel qui était l'appel du pays, ils ont accompli un seul et même devoir, **le devoir envers la patrie**. (...) C'est justement parce que la Résistance, c'est-à-dire la Défense nationale, a finalement et pour un temps reforgé la **solidarité française**, qu'elle **a sauvé, non point seulement le présent, mais l'avenir de la nation**, en faisant refleurir en elle, dans le sang et dans les larmes, la **conscience de son unité.** »

Charles de Gaulle, discours prononcé à Bruneval, 30 mars 1947. Cité dans Charles de Gaulle, *Allocutions et messages 1946-1969*, Paris, Plon, 1999.

*Le 27 février 1942, à Bruneval, près du Havre, des parachutistes britanniques et canadiens détruisent, avec l'aide de la Résistance normande

❖ **Les diverses ressources dont vous disposez pour faire votre conférence :**

« Il est dans la vie d'une nation des **moments qui blessent la mémoire** et l'idée que l'on se fait de son pays (...). Il est difficile de les évoquer, parce que **ces heures noires** souillent à jamais notre histoire (…) Oui, la **folie criminelle** de l'occupant a été **secondée par des Français**, par l'Etat français. (...) Le 16 juillet 1942, 450 policiers et gendarmes, sous les autorités de leurs chefs, répondaient aux exigences des nazis (...). La France, patrie des Lumières et des Droits de l'Homme, terre d'accueil et d'asile, la France, ce jour-là, accomplissait **l'irréparable**. Manquant à sa parole, **elle livrait ses protégés à leurs bourreaux** (…) Suivront d'autres rafles, d'autres arrestations. 74 trains partiront vers Auschwitz. 76 000 déportés juifs de France n'en reviendront pas (...) **Reconnaître les fautes du passé et les fautes commises par l'Etat.** (....). Je veux me souvenir que cet été 1942, qui révèle le **vrai visage de la « collaboration »**, dont le caractère raciste, après les lois anti-juives de 1940, ne fait plus de doute.

Discours de Jacques Chirac, prononcé le 16 juillet 1995, lors des cérémonies commémorant la rafle du Vel' d'Hiv' sur la responsabilité de l'Etat français dans la déportation des juifs.

Rencontre et poignée de main entre Pétain et Hitler lors de l'entrevue de Montoire le 24 octobre 1940.
C'est ***"la voie de la collaboration sincère"*** selon le chef de l'Etat.

« Français, J'ai rencontré jeudi dernier le chancelier du Reich. [...]. C'est librement que je me suis rendu à l'invitation du Führer [...]. Une collaboration a été envisagée entre nos deux pays. J'en ai accepté le principe. [...]. C'est dans l'honneur et pour maintenir l'unité française que j'entre aujourd'hui dans la voie de la collaboration. Ainsi, dans un avenir prochain, pourrait être allégé le poids des souffrances de notre pays, amélioré le sort de nos prisonniers, atténuée la charge des frais d'occupation. Ainsi pourraient être assouplie la ligne de démarcation et facilités l'administration et le ravitaillement du territoire. »

Discours radiodiffusé du maréchal Pétain, 30 octobre 1940.

Carte de la France entre 1940-1945

Pierre Laval est nommé chef du gouvernement de Vichy en avril 1942.

Objet : Déportation de France des Juifs

À Paris, le 2 juillet 1942

Les pourparlers avec le gouvernement français ont abouti, jusqu'à présent, au résultat suivant :

L'ensemble des Juifs apatrides[1] de zone occupée et de zone non occupée seront tenus prêts à notre disposition en vue de leur évacuation.

Le président Laval[2] a proposé que, lors de la déportation des familles juives de la zone occupée, les enfants âgés de moins de seize ans soit emmenés eux aussi. La question des enfants juifs restant en zone occupée ne les intéresse pas.

Je vous demande de prendre une décision d'urgence par télégramme, afin de savoir si, à partir du quinzième convoi de Juifs, les enfants au-dessous de seize ans pourront également être déportés [...].

Signé : Dannecker, SS

Cité par Serge Klarsfeld, *Vichy-Auschwitz, Le rôle de Vichy dans la solution finale de la question juive en France*, Fayard, 1983.

1. Sans patrie. 2. Chef du gouvernement du maréchal Pétain.

La *Rafle du Vélodrome d'Hiver ou « Rafle du Vel d'hiv »

Les tribunes du Vélodrome d'Hiver peuvent accueillir 15 000 spectateurs. Une grande partie des personnes arrêtées les 16 et 17 juillet 1942 va y passer quatre journées d'attente avant qu'elles ne soient déportées

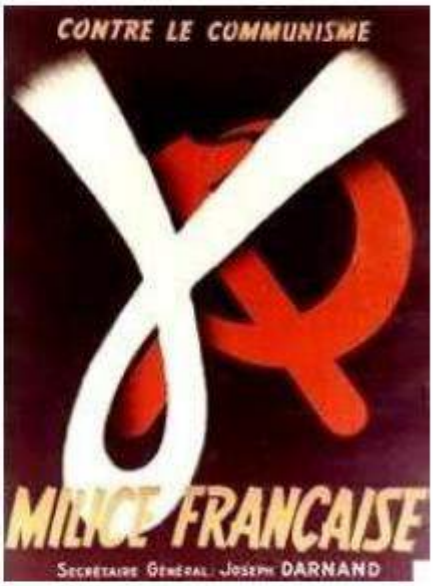
Rafle** : **arrestation massive opérée à l'improviste

Pierre Laval,

Le 23 juin 1940, ministre d'Etat, il fait intervenir le vote des pleins pouvoirs au maréchal Pétain ; il devient alors vice-président du Conseil sous Vichy. Persuadé de la victoire de l'Allemagne, il provoque la rencontre de Montoire

En juin 1942. Il ne s'oppose pas au durcissement des mesures et campagnes de propagande antisémites et affiche même des positions favorables à l'Occupation. Le 22 juin 1942, il déclare : ***« Je souhaite la victoire de l'Allemagne, parce que, sans elle, le bolchevisme, demain, s'installerait partout. »***

Il autorise aussi la création d'une milice responsable de l'arrestation et de l'exécution de milliers de résistants.



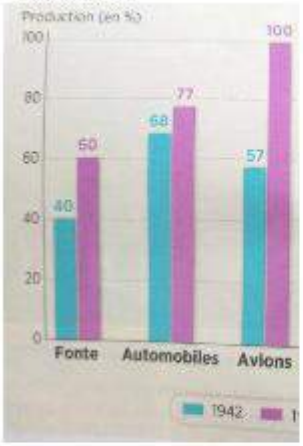
Affiche de propagande pour le recrutement de la milice française, 1943

Milice

Organisation paramilitaire aidant les nazis à traquer les résistants. Elle est créée par Pierre Laval, chef du gouvernement français, le 30 janvier 1943.

Photographie de la milice arrêtant des résistants.
Source inconnue : on suppose que la photo aurait été prise par un photographe allemand appelé Koll.

Les livraisons de la France à l'Allemagne :



Des Français au service de l'Allemagne en 1943-1944

Travailleurs volontaires	200 000
Réquisition par le STO (→ p. 74)	650 000
Salariés d'entreprises françaises qui travaillent pour le Reich	2 millions
Volontaires combattant pour les nazis	40 000 à 60 000
Total	Environ 50 % de la population en âge de travailler (sans compter les déportés)

Source : J.-P. Azéma, O. Wieviorka, *Vichy 1940-1944*. Tempus, 1997.

Service du travail obligatoire (STO)
Mobilisation des hommes français entre 20 et 23 ans pour travailler dans les entreprises allemandes.

Affiches émises par le Gouvernement de Vichy en 1942.

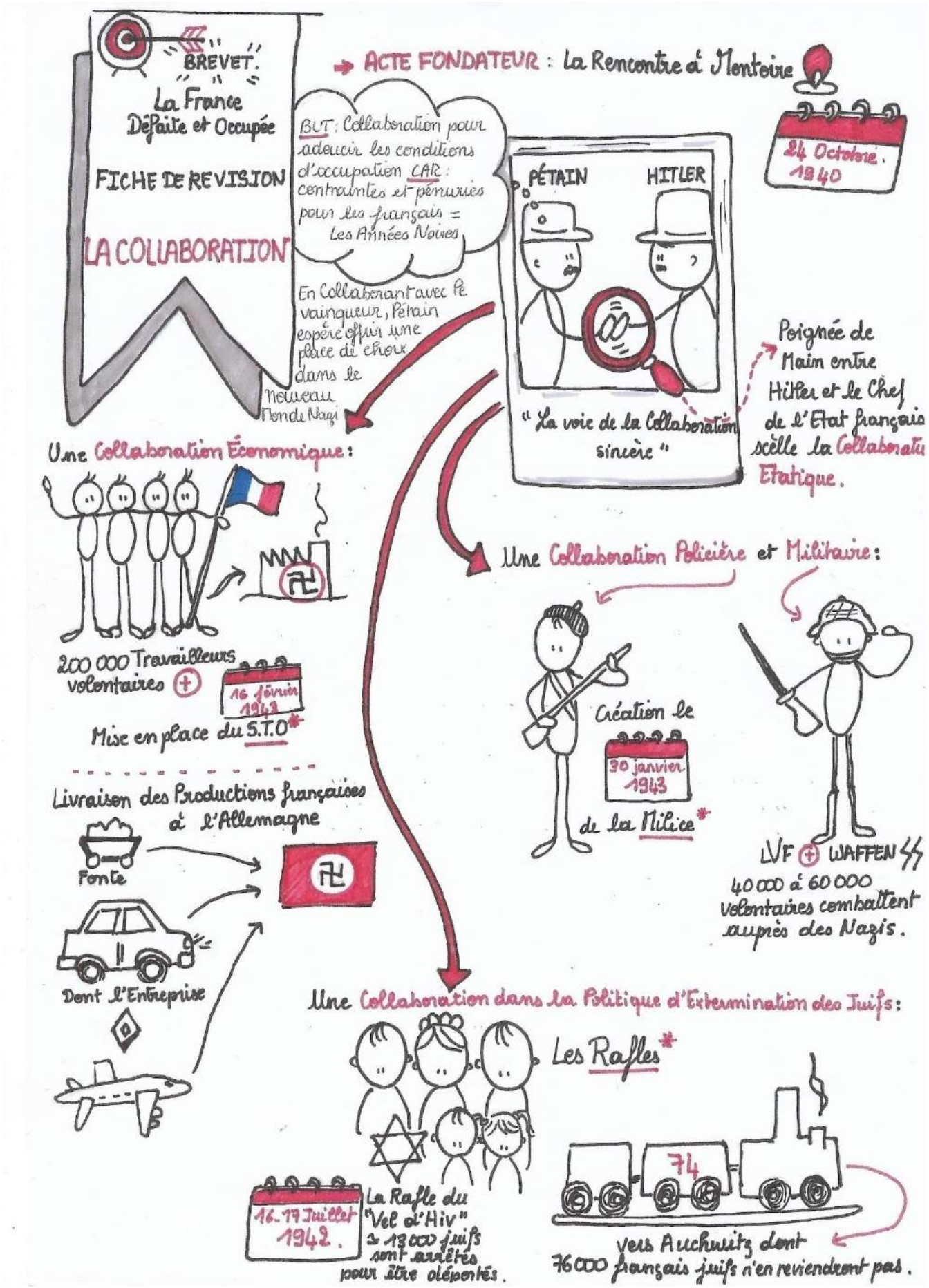
Annexe N°11 : Lien de la vidéo d'accroche du chapitre des 3e

https://www.youtube.com/watch?v=Osovozrjmh8

Annexe N° 12 : Lien de la vidéo sur la collaboration (correction tâche complexe) :

https://www.youtube.com/watch?v=gIanMOgtZEU

Annexe N°13 : *Visual map* sur la collaboration (correction tâche complexe) :



Annexe N°14 :

naissance Des premiers ETATS

forme D'état Des cités-états en mésopotamie

La cité-état d'uruk, un gouvernement un roi

Le roi détient son pouvoir d'un Dieu.

d'ans la cités d'uruk il y a un palais = symbole

du pouvoir. le premier roi d'uruk s'a peler

Gilgamesh. un roi Guerrier et protecteur qui

construit des muralles. les muralles son an

piere et sara protege le roi et c'est consailles

et c'est a bitent. un roi qui gouverne par l'

écrit. un peuple + un territoire est ville

est campagne est bien sur des habitants.

Ziggourat (une place importante est donnée à la

réligion polythéiste les habitants d'uruk croient

en plusieurs Dieux.

Annexe N°15 :

Naissance des premiers états

Ziggourat: Une place importante est donnée à la religion "Polythéiste".
Les habitants d'Uruk croient en plusieurs dieux.

Définition cité-état: Un petit-État indépendant comprenant une et la campagne qui l'entoure.

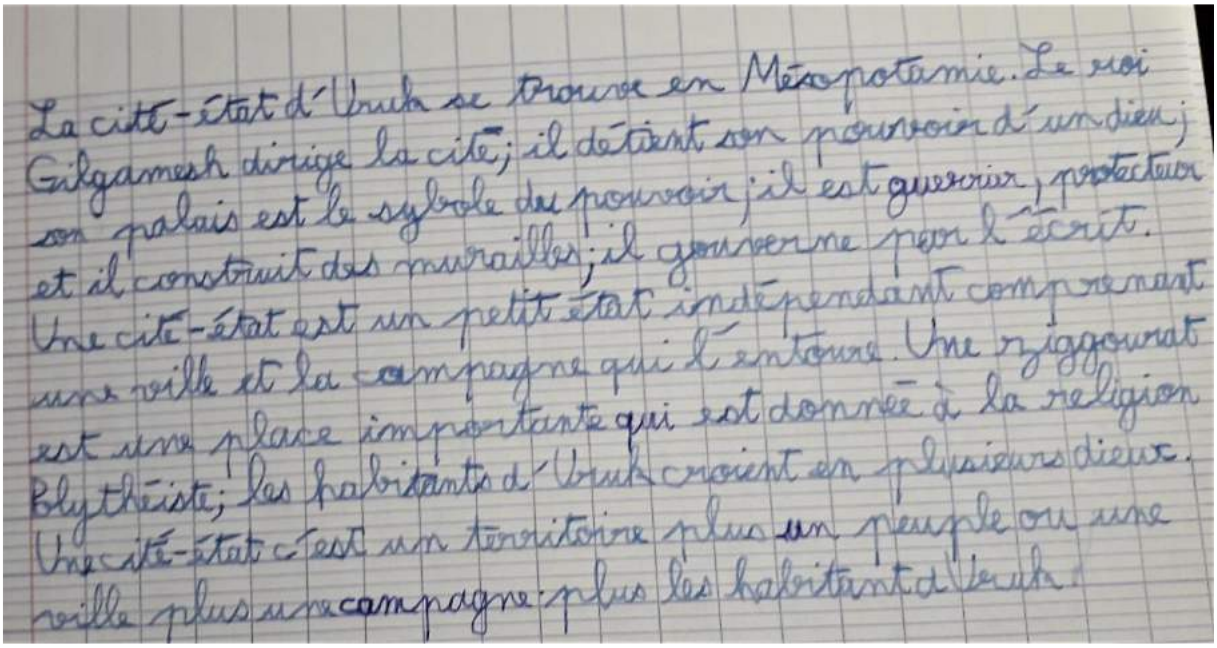
Où ce trouve la cités-états?

La Cités-Etats ce trouve dans un desert en mésopotamie.

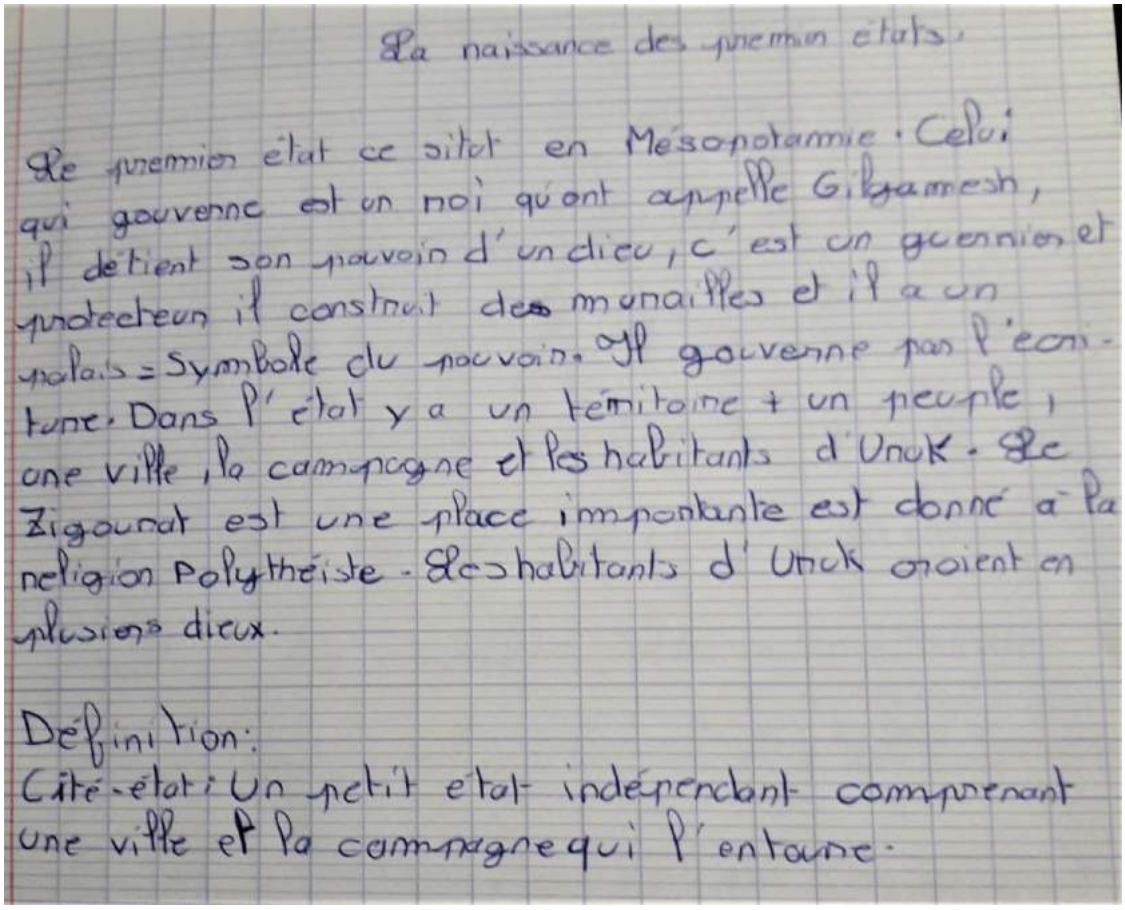
Un gouvernant:

Le roi Gilgamesh dirige la cité, grâce a un lien le roi détient son pouvoir ce qui fait de lui un roi; le roi est protecteur qui construit des murailles qui gouverne par écrit.
Le palais d'Uruk symbolise le pouvoir.

Annexe N°16 :



La cité-état d'Uruk se trouve en Mésopotamie. Le roi Gilgamesh dirige la cité; il détient son pouvoir d'un dieu; son palais est le sybole du pouvoir; il est guerrier, protecteur et il construit des murailles; il gouverne par l'écrit. Une cité-état est un petit état indépendant comprenant une ville et la campagne qui l'entoure. Une zigourat est une place importante qui est donnée à la religion Polythéiste; les habitants d'Uruk croient en plusieurs dieux. Une cité-état c'est un territoire plus un peuple ou une ville plus une campagne plus les habitant d'Uruk.



La naissance des premiers états.

Le premier état ce situt en Mésopotamie. Celui qui gouverne est un roi qu'ont appelle Gilgamesh, il détient son pouvoir d'un dieu, c'est un guerrier et protecteur il construit des murailles et il a un palais = Symbole du pouvoir. Il gouverne par l'écriture. Dans l'état y a un territoire + un peuple, une ville, la campagne et les habitants d'Uruk. La Zigourat est une place importante est donné à la religion Polythéiste. Les habitants d'Uruk croient en plusieurs dieux.

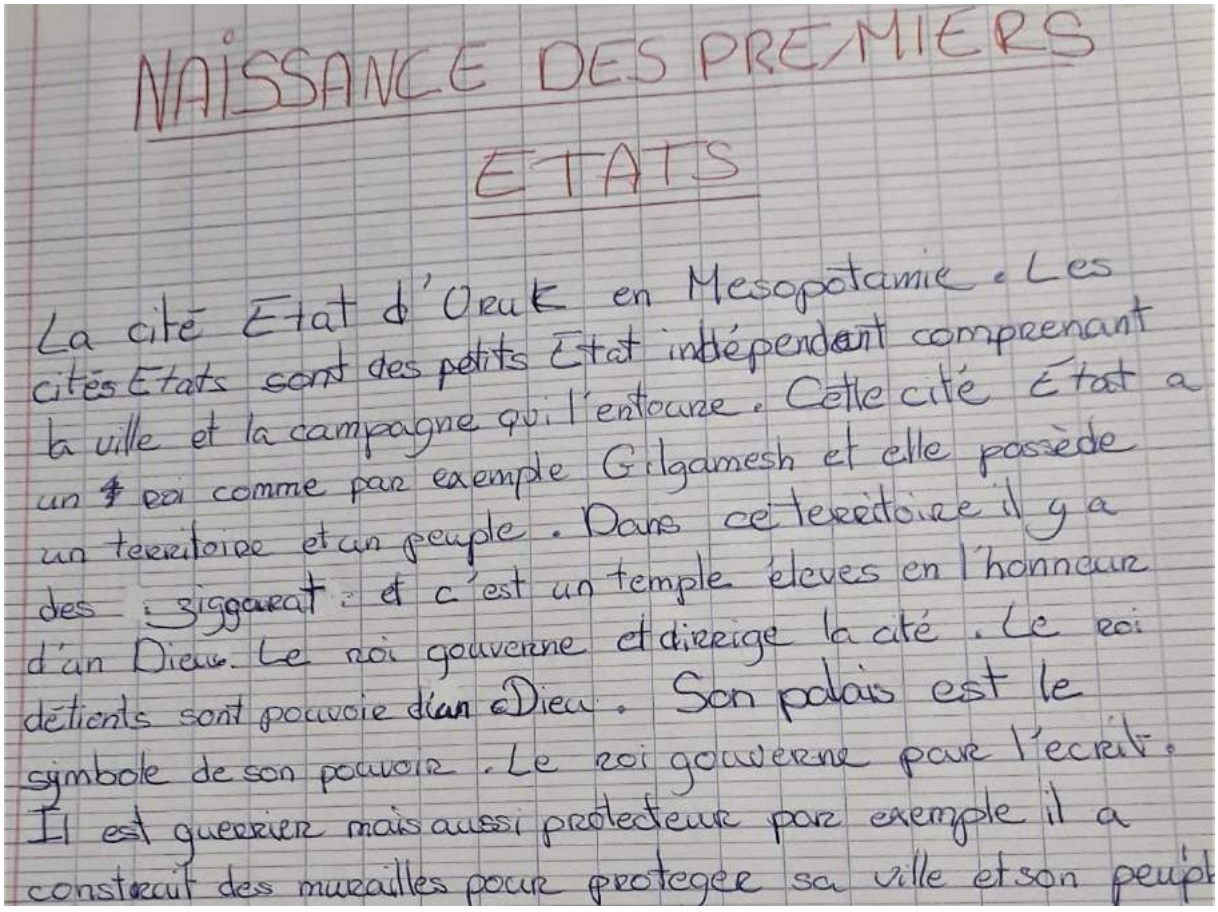
Définition:
Cité-état: Un petit état indépendant comprenant une ville et la campagne qui l'entoure.

HISTOIRE

NAISSANCE DES PREMIERS ÉTATS

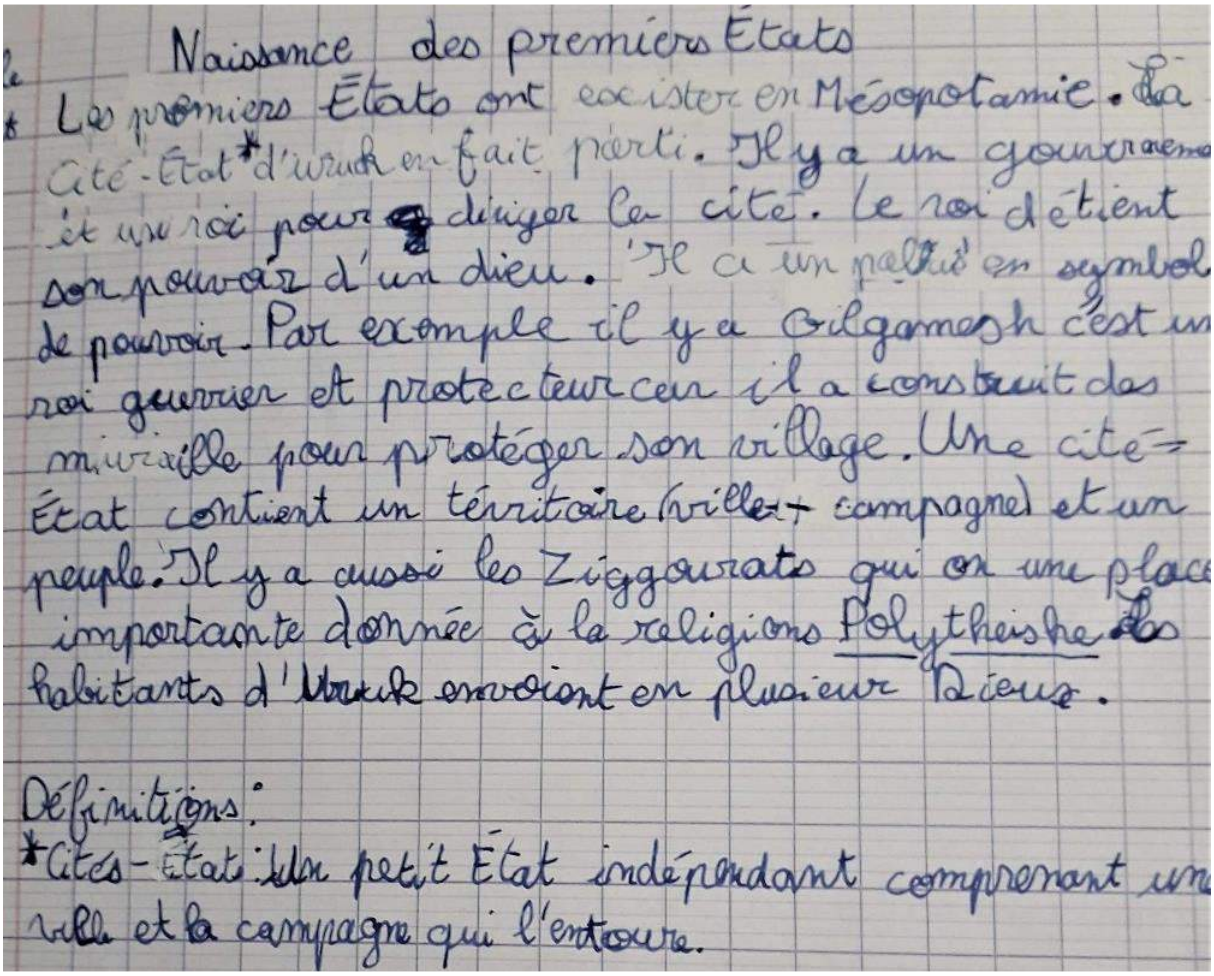
Les premiers Etats étaient des cités-Etats.
La cité-Etat d'Uruk se situe en Mésopotamie, elle est constituée par un territoire : ville et campagne, et d'un peuple (habitants d'Uruk). Elle est dirigée par un roi, qui se nomme Gilgamesh. Il detient son pouvoir d'un dieu. Celui-ci a un palais qui est le symbole de son pouvoir. Gilgamesh est un Roi guerrier et Protecteur qui construit des murailles (pour protéger les habitants). Il gouverne par l'écrit.
Ziggourat est un "temple" pour les dieux, car une place importante est donné à la religion Polythéiste (=croire en plusieurs dieux).

Annexe N°17 :



NAISSANCE DES PREMIERS ETATS

La cité Etat d'Uruk en Mesopotamie. Les cités Etats sont des petits Etat indépendant compreenant la ville et la campagne qui l'entoure. Cette cité état a un roi comme par exemple Gilgamesh et elle possède un territoire et un peuple. Dans ce territoire il y a des : ziggourat : et c'est un temple élevés en l'honneur d'un Dieu. Le roi gouverne et dirrige la cité. Le roi détients sont pouvoir d'un Dieu. Son palais est le symbole de son pouvoir. Le roi gouverne par l'écrit. Il est guerrier mais aussi protecteur par exemple il a construit des murailles pour protegée sa ville et son peupl



Naissance des premiers États

Les premiers États ont exister en Mésopotamie. La Cité-État d'Uruk en fait parti. Il y a un gouvernement et un roi pour diriger la cité. Le roi détient son pouvoir d'un dieu. Il a un palais en symbole de pouvoir. Par exemple il y a Gilgamesh c'est un roi guerrier et protecteur car il a construit des murailles pour protéger son village. Une cité-État contient un territoire (ville + campagne) et un peuple. Il y a aussi les Ziggourats qui on une place importante donnée à la religions Polythéiste les habitants d'Uruk croyaient en plusieur Dieux.

Définitions :
*Cités-État : Un petit État indépendant compreenant une ville et la campagne qui l'entoure.

Annexe N°18 :

Evaluation – Histoire

Chapitre 3 : Naissance des Premières Ecritures et des Premiers Etats

C'est un assez bon travail. Notions de ziggourat et État à revoir.

Exercice N°1 :

Consigne : *Réponds aux questions sur la fiche à l'aide de tes connaissances, en faisant des phrases.*

Compétence évaluée	Maîtrise insuffisante	Maîtrise Fragile	Maîtrise Satisfaisante	Très bonne maîtrise
Compétence : Maîtriser des connaissances historiques		X	✓	

➔ Les Premières Ecritures.

1) Où et quand sont nées les Premières Ecritures ?

Les premières écritures sont en Mésopotamie et en Égypte, en 3100 et en 3300 av. J-C (inverse)

2) Identifier les Premières Ecritures :

Doc. 1 : C'est une écriture de pictogrammes

Doc. 2 : C'est une écriture Cunéiforme

Doc. 3 : C'est une écriture de Hiéroglyphes

3) Comment appelle-t-on les rares personnes capables de lire et d'écrire ?

On les appelles les scribes.

4) Pourquoi les hommes écrivent-ils ?

Ils écrivent pour gouverner, administer, rédiger des lois, compter, et créer des religions.

5) Quelle grande période commence lors de l'apparition de l'Ecriture ?

La période qui commence est l'Antiquité.

↳ ok mais elle s'insère dans une plus grande période : l'Histoire

➔ Les Premiers Etats.

1) Par qui sont gouvernés les Cités-Etats ?

Elles sont gouvernés par un roi. ✓

Evaluation – Histoire

Chapitre 3 : Naissance des Premières Ecritures et des Premiers Etats

C'est très bien Eliot.

Exercice N°1 :

Consigne : *Réponds aux questions sur la fiche à l'aide de tes connaissances, en faisant des phrases.*

Compétence évaluée	Maîtrise insuffisante	Maîtrise Fragile	Maîtrise Satisfaisante	Très bonne maîtrise
Compétence : ***Maîtriser des connaissances historiques***				✓

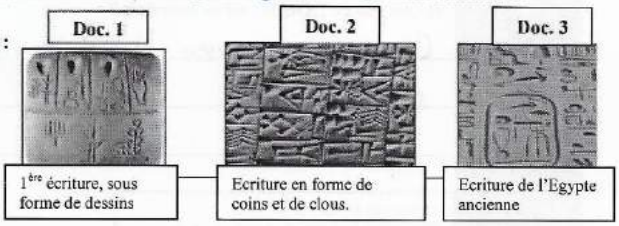
➔ Les Premières Ecritures.

1) Où et quand sont nées les Premières Ecritures ?

à remettre dans l'ordre chronologique

Les premières écritures sont nées en Égypte vers 3000 av J-C, en Mésopotamie vers 3300 et 2400 av J-C ✓

2) Identifier les Premières Ecritures :



Doc. 1 : pictogrammes

Doc. 2 : Cunéiforme ✓

Doc. 3 : Hiéroglyphe ✓

3) Comment appelle-t-on les rares personnes capables de lire et d'écrire ?

Les personnes capable de lire et écrire ont les appelé les scribes ✓

4) Pourquoi les hommes écrivent-ils ?

Les hommes écrivent pour communiquer entre eux pour fixer les lois pour compter et pour les religions ✓

5) Quelle grande période commence lors de l'apparition de l'Ecriture ?

La grande période qui commence est l'Histoire. ✓

➔ Les Premiers Etats.

1) Par qui sont gouvernés les Cités-Etats ?

Les cités - états sont gouvernés par les rois ✓

Evaluation – Histoire

Chapitre 3 : Naissance des Premières Ecritures et des Premiers Etats

Exercice N°1 :

Consigne : *Réponds aux questions sur la fiche à l'aide de tes connaissances, en faisant des phrases.*

Compétence évaluée	Maîtrise insuffisante	Maîtrise Fragile	Maîtrise Satisfaisante	Très bonne maîtrise
Compétence : ***Maîtriser des connaissances historiques***			✓	X

➔ Les Premières Ecritures.

1) Où et quand sont nées les Premières Ecritures ?

Elles sont nées en Egypte en 3100 av. J-C.

2) Identifier les Premières Ecritures :

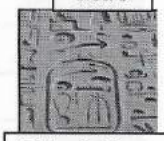
Doc. 1

1ère écriture, sous forme de dessins

Doc. 2

Ecriture en forme de coins et de clous.

Doc. 3



Ecriture de l'Egypte ancienne

Doc. 1 : Il s'agit de Hiéroglyphes apparus en 3100 av. J-C.

Doc. 2 : Il s'agit d'écritures cunéiformes apparus en 2400 av. J-C ✓

Doc. 3 : Il s'agit de l'écriture Hiératique.

3) Comment appelle-t-on les rares personnes capables de lire et d'écrire ?

On les appelle les Scribes, du latin scriber ⇒ écrire. ✓

4) Pourquoi les hommes écrivent-ils ?

Les hommes utilisent l'écriture pour : gouverner, administrer (lois), compter, les religions et pour laisser leurs traces dans l'histoire. ✓

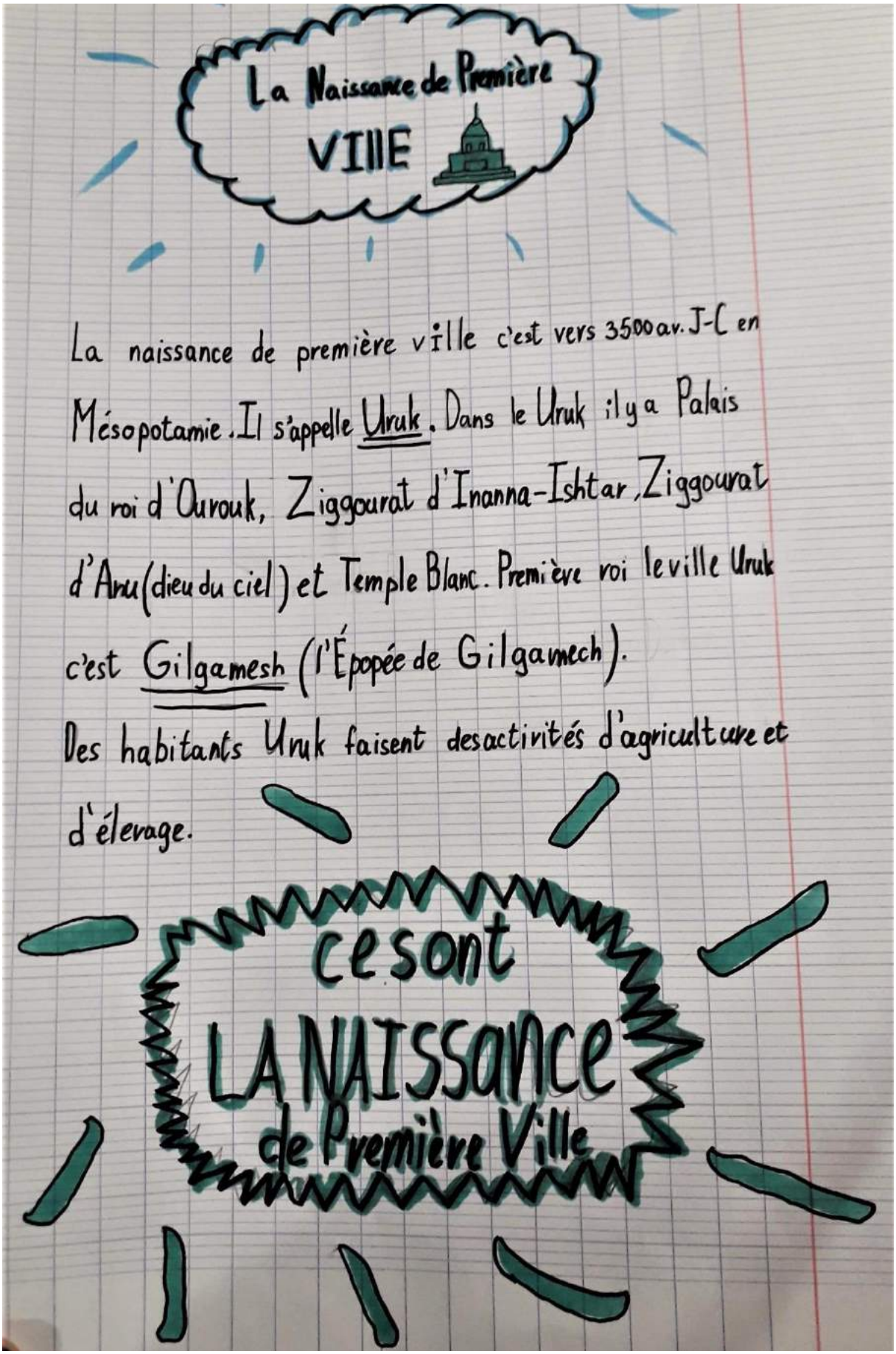
5) Quelle grande période commence lors de l'apparition de l'Ecriture ?

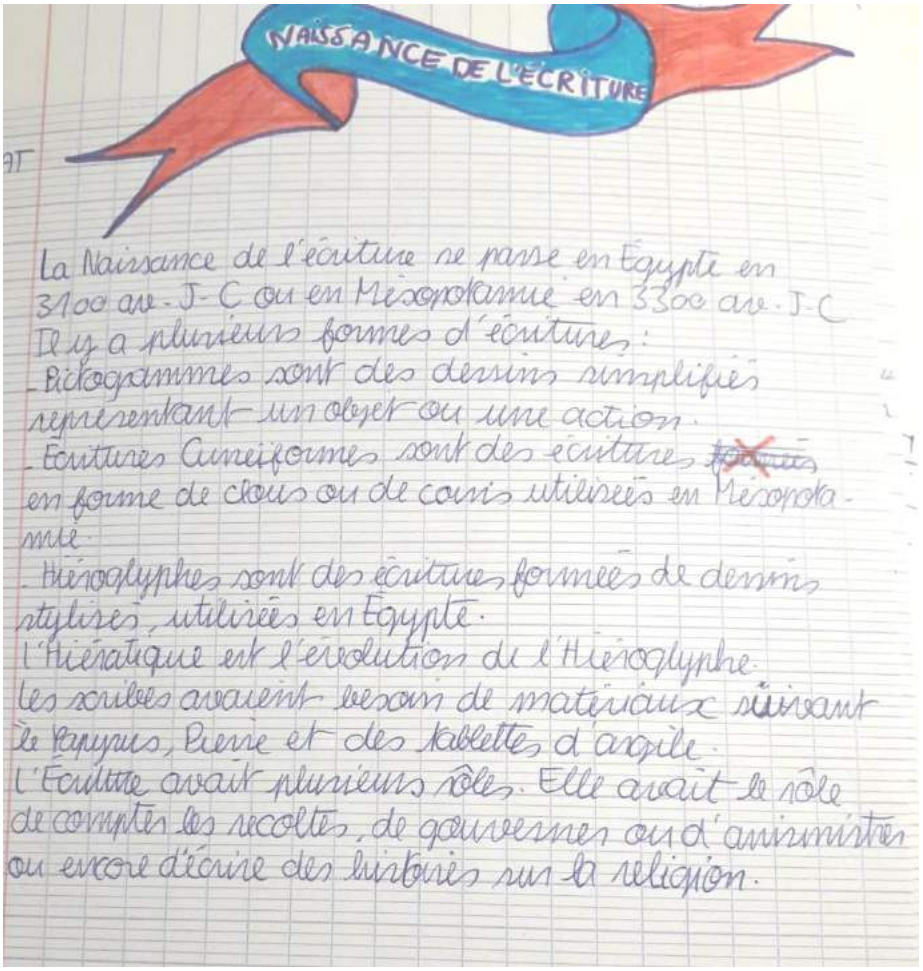
➔ Les Premiers Etats.

1) Par qui sont gouvernés les Cités-Etats ?

Elles sont gouvernées par des rois. ✓

Annexe N°19 :

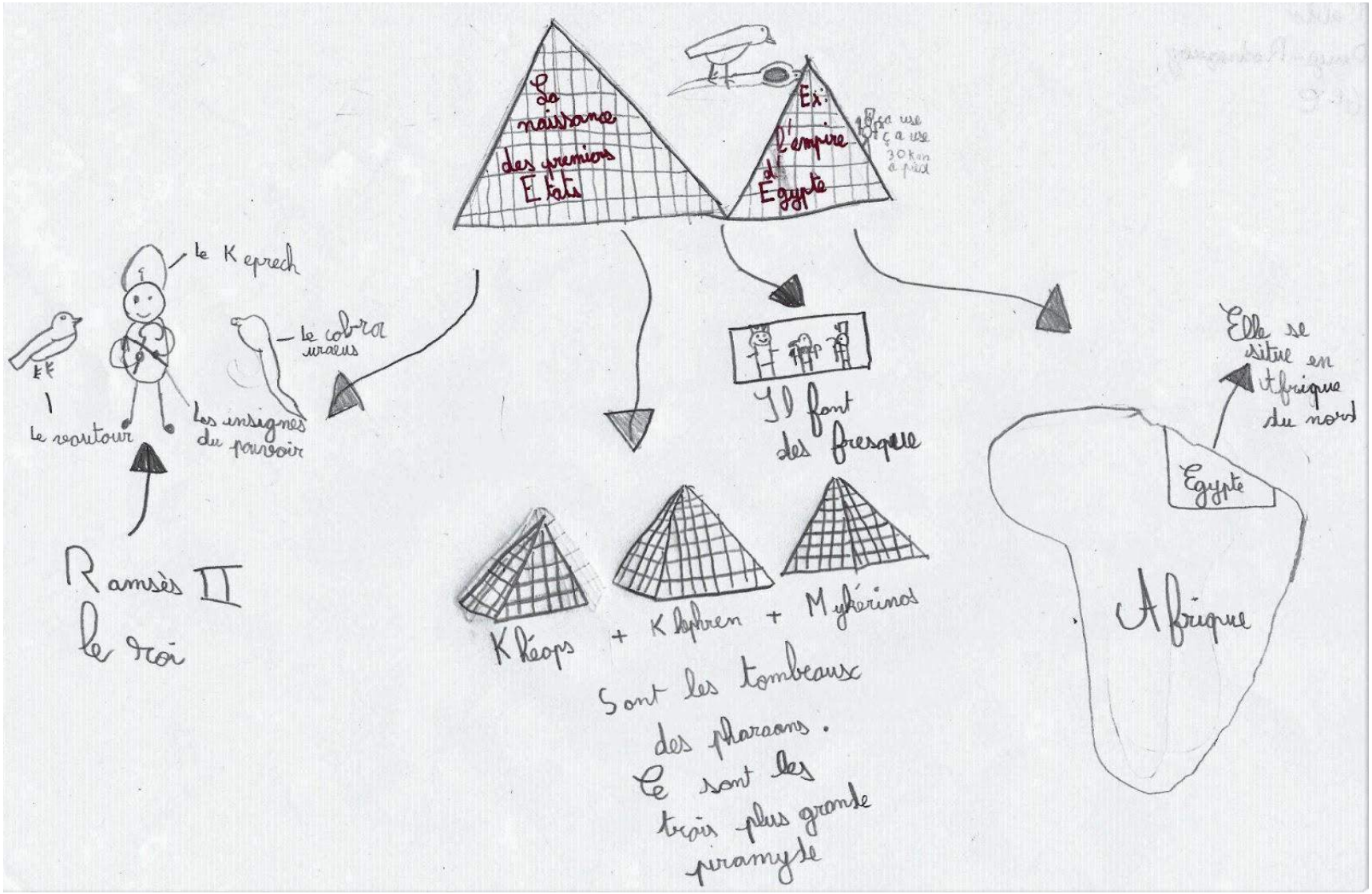

La Naissance de Première
VIIIE
La naissance de première ville c'est vers 3500 av. J-C en Mésopotamie. Il s'appelle Uruk. Dans le Uruk il y a Palais du roi d'Ourouk, Ziggourat d'Inanna-Ishtar, Ziggourat d'Anu (dieu du ciel) et Temple Blanc. Première roi le ville Uruk c'est Gilgamesh (l'Épopée de Gilgamech).
Des habitants Uruk faisent desactivités d'agriculture et d'élevage.
ce sont
LA NAISSANCE
de Première Ville



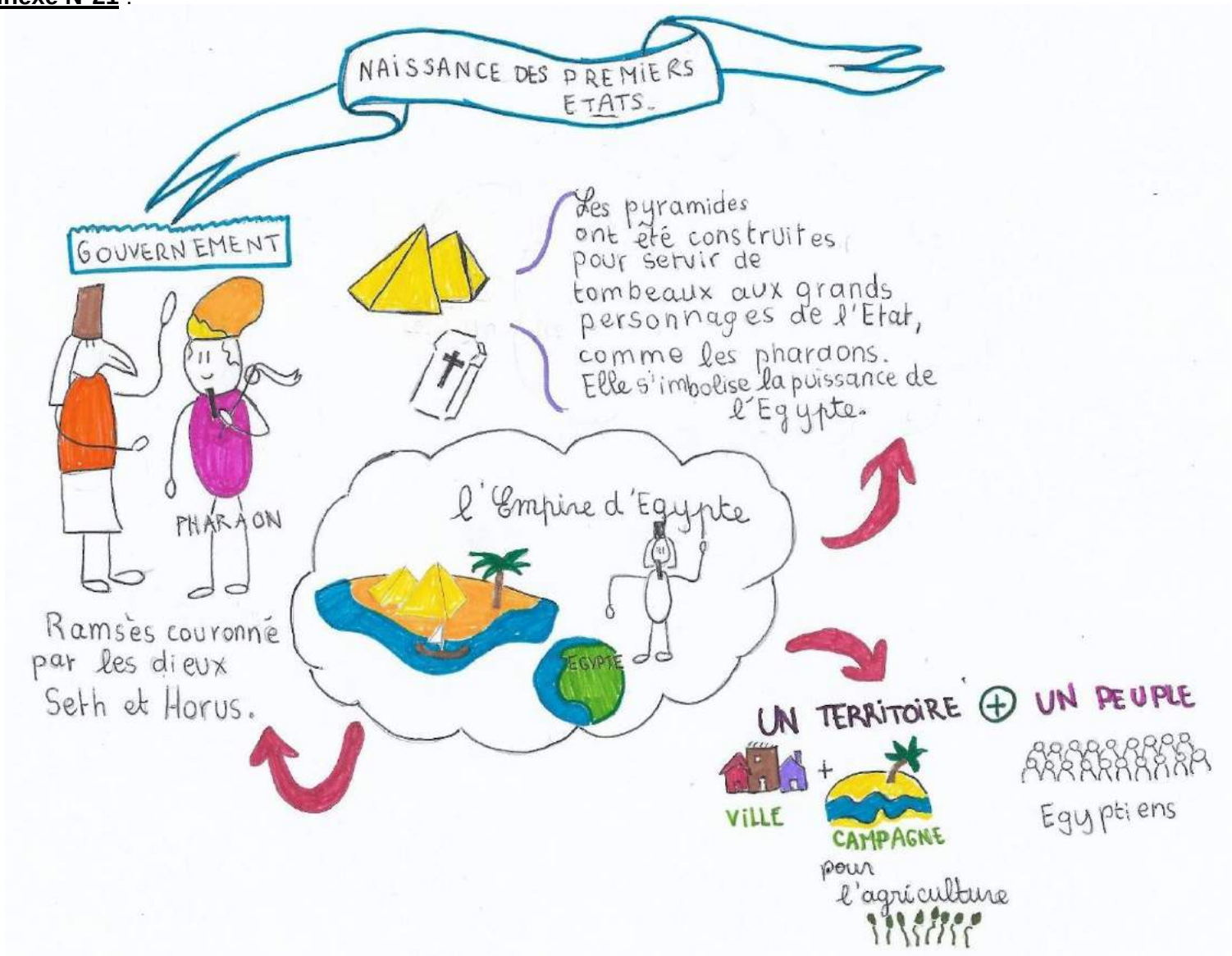
La Naissance de l'écriture se passe en Égypte en 3100 av. J-C ou en Mésopotamie en 3300 av. J-C
Il y a plusieurs formes d'écritures :
- Pictogrammes sont des dessins simplifiés représentant un objet ou une action.
- Écritures Cunéiformes sont des écritures ~~[illegible]~~ en forme de clous ou de coins utilisées en Mésopotamie.
- Hiéroglyphes sont des écritures formées de dessins stylisés, utilisées en Égypte.

l'Hiératique est l'évolution de l'Hiéroglyphe.
les scribes avaient besoin de matériaux suivant le Papyrus, Pierre et des tablettes d'argile.
l'Écriture avait plusieurs rôles. Elle avait le rôle de compter les récoltes, de gouverner ou d'administrer ou encore d'écrire des histoires sur la religion.

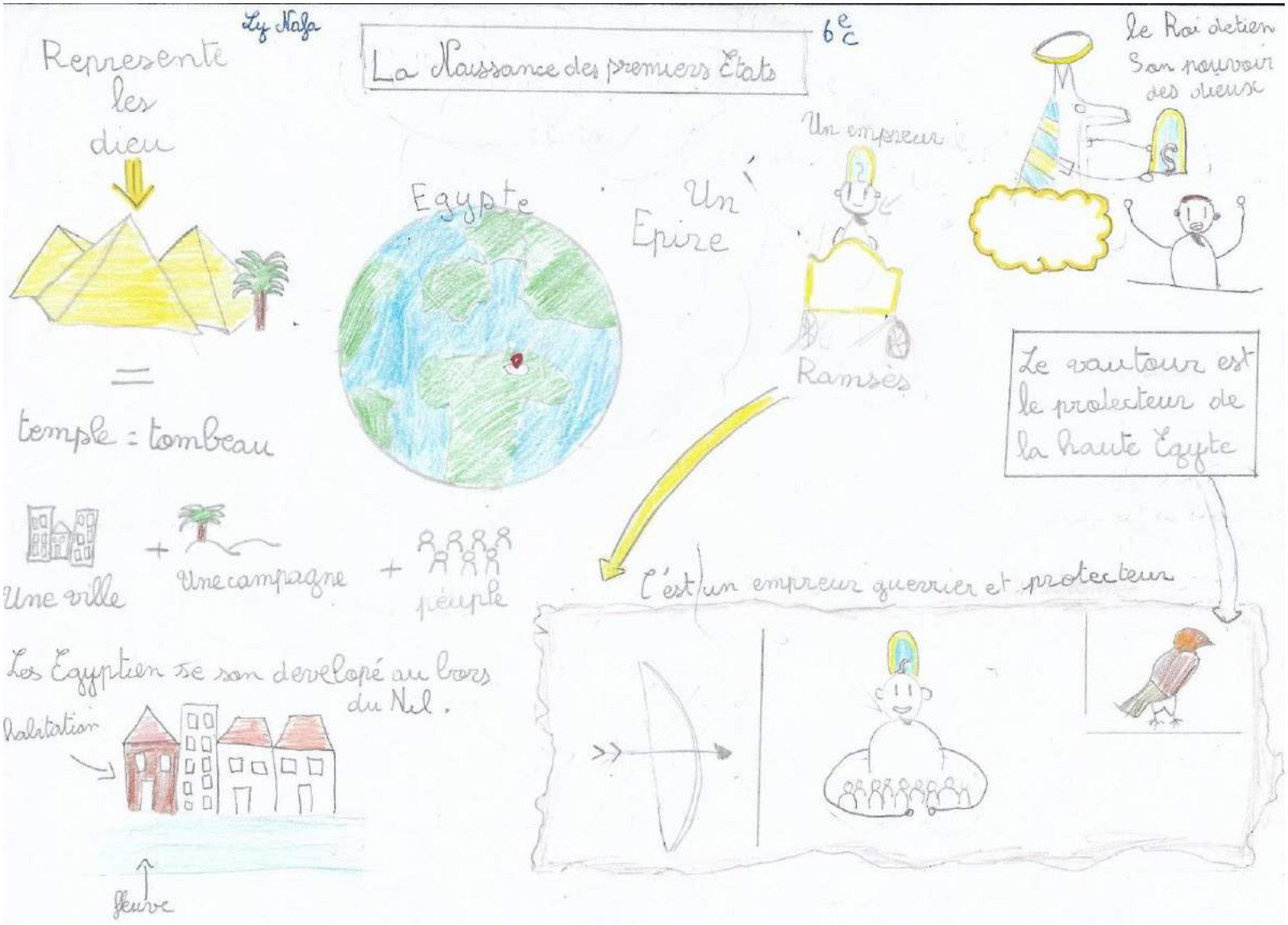
Annexe N°20 :


La naissance des premiers Etats
Ex: l'empire d'Egypte
le Keprech
le cobra uraeus
le vautour
Les insignes du pouvoir
Ramsès II le roi
Il font des fresques
Elle se situe en Afrique du nord
Egypte
Afrique
Kéops + Khephren + Mykérinos
Sont les tombeaux des pharaons. Ce sont les trois plus grande pyramyde

Annexe N°21 :


NAISSANCE DES PREMIERS ETATS.
GOUVERNEMENT
PHARAON
Ramsès couronné par les dieux Seth et Horus.
Les pyramides ont été construites pour servir de tombeaux aux grands personnages de l'Etat, comme les pharaons. Elle s'imbolise la puissance de l'Egypte.
l'Empire d'Egypte
EGYPTE
UN TERRITOIRE ⊕ UN PEUPLE
VILLE
+
CAMPAGNE
pour l'agriculture
Egyptiens

Annexe N°22 :


Ly Nafa
La Naissance des premiers États
6e C
Représente les dieu
=
temple = tombeau
Egypte
Un Epire
Un empereur
Ramsès
le Roi detien Son pouvoir des dieux
Le vautour est le protecteur de la haute Egypte
Une ville
+
Une campagne
+
peuple
C'est un empreur guerrier et protecteur
Les Egyptien se son developé au bors du Nil.
habitation
fleuve

Annexe N°23 :

La naissance des premiers États

→ Ex : l'Empire d'Égypte

Un État à toujours un roi pour gouverner

Le Pharaon Ramsès

Et un État contient aussi un peuple

L'Égypte se situe en Afrique du nord

Égypte

Un État est constitué :

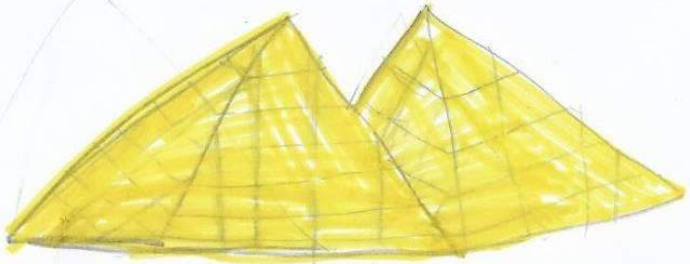
D'un territoire :

Ville

Campagne

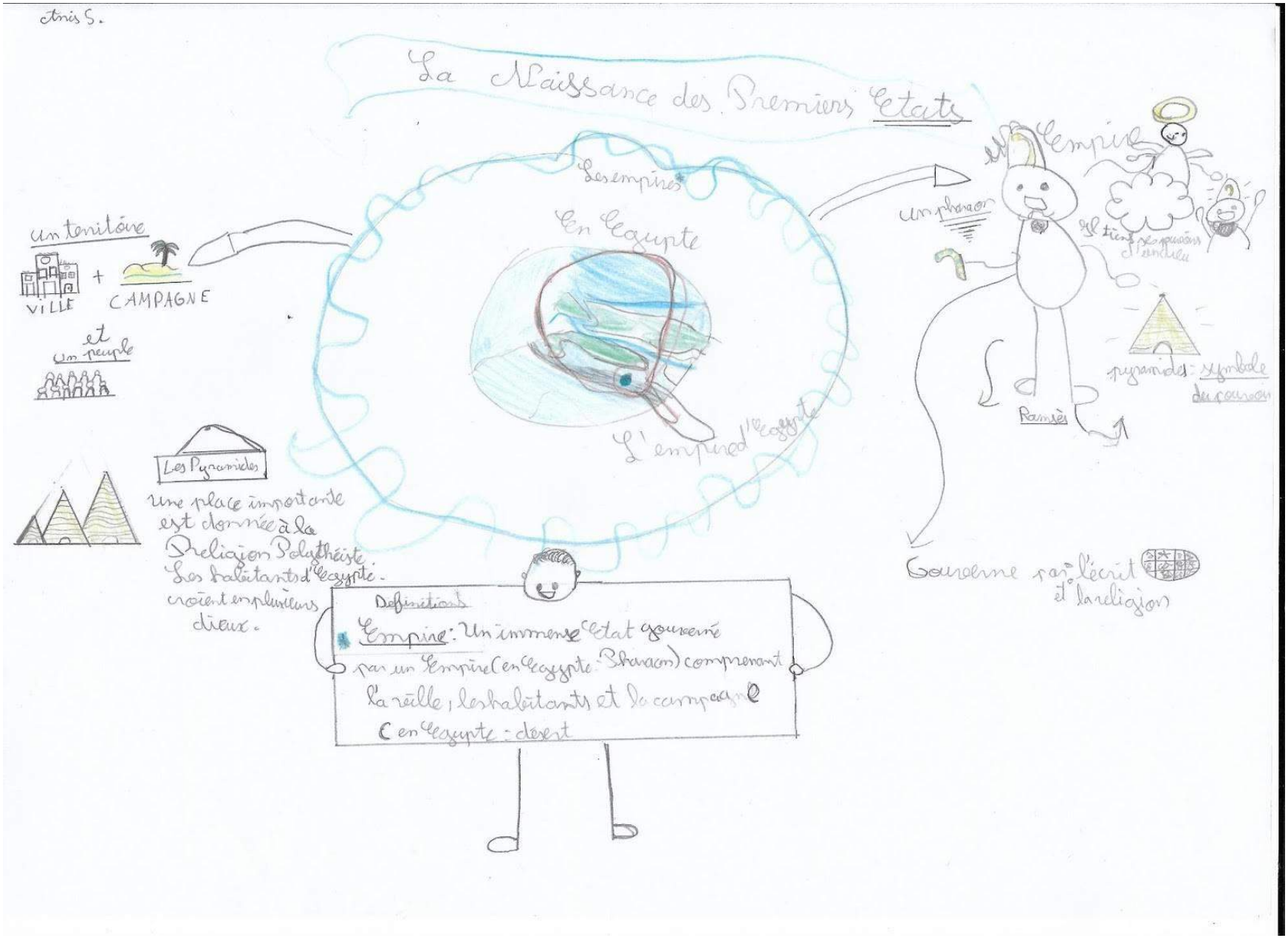
D'un peuple

habitants



Les pyramides ont été construites pour servir de tombeaux aux grands personnages de l'Etat comme les pharaons.

Annexe N°24 :


Anis S.
La Naissance des Premiers Etats
Les empires
En Egypte
L'empire d'Egypte
un territoire
VILLE
+
CAMPAGNE
et un peuple
Les Pyramides
une place importante est donnée à la Religion Polythéiste. Les habitants d'Egypte croient en plusieurs dieux.
Empire
un pharaon
Il tient ses pouvoirs d'un dieu
pyramides : symbole du pouvoir
Ramsès
Gouverne par l'écrit et la religion
Definitions
Empire : Un immense Etat gouverné par un Empire (en Egypte : Pharaon) comprenant la ville, les habitants et la campagne (en Egypte : désert

Annexe N°25 :

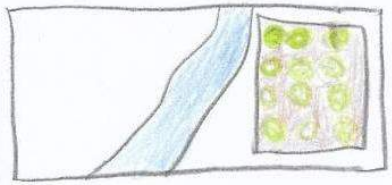
Horatio

L'empire d'Egypte

La civilisation

Egyptienne s'est développé grace a un grand fleuve.

Définition, Nil : Il apporte de l'eau pour cultiver la terre, et une grande voie de navigation.



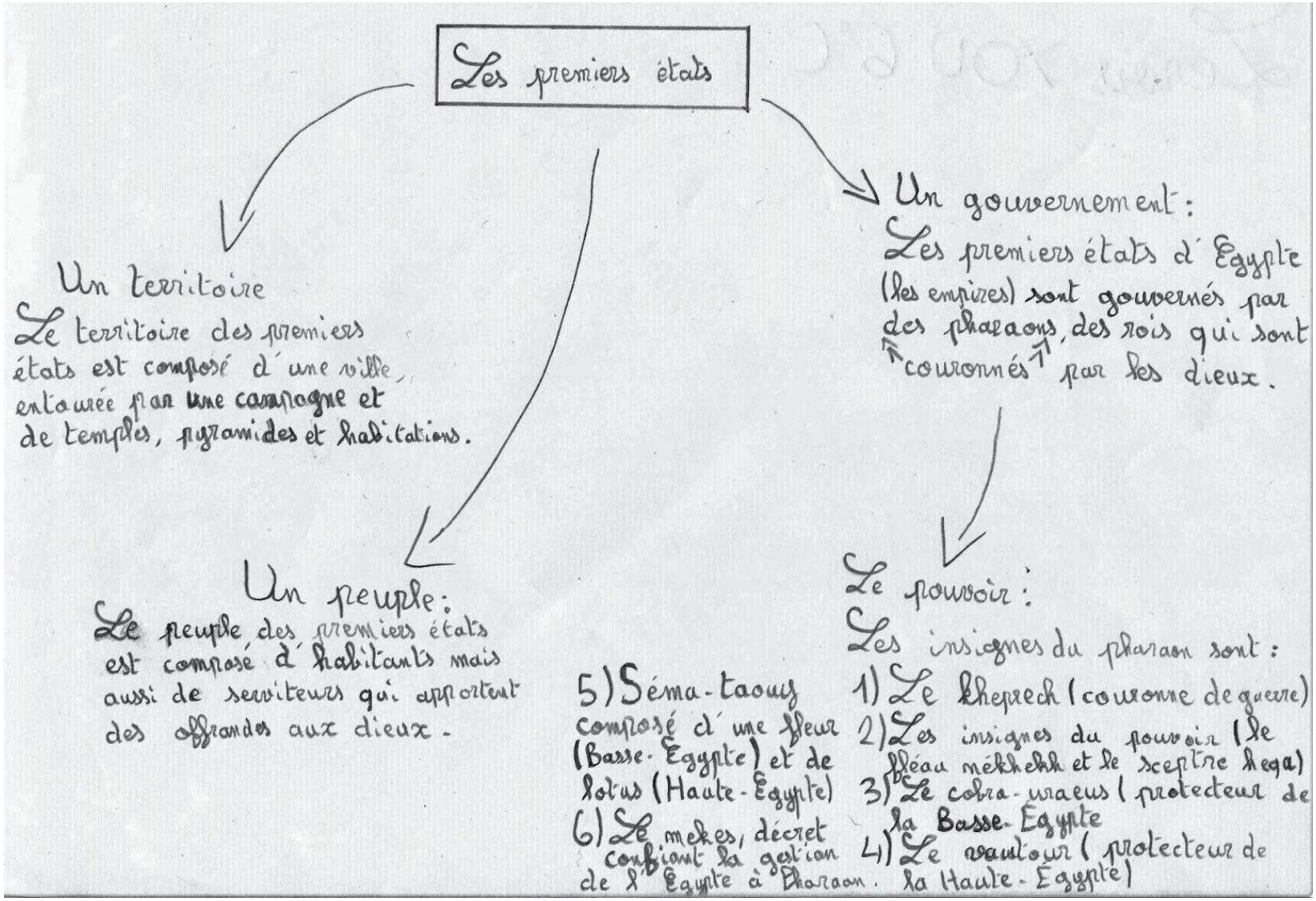
Le nil :

Il apporte de l'eau nécessaire pour cultiver la terre et est une grande voie de navigation, les hommes l'utilisaient pour se déplacer et transporter les marchandises.

Les trois plus grandes pyramides :

Les trois plus grandes pyramides sont celle de Kéops, Khéphren et Mykérinos, dans la nécropole de Gizeh. Les pyramides ont été construite pour servir de tombeaux aux grands personnages de l'état comme les pharaons.

Annexe N°26 :


Les premiers états
Un territoire
Le territoire des premiers états est composé d'une ville, entourée par une campagne et de temples, pyramides et habitations.
Un peuple:
Le peuple des premiers états est composé d'habitants mais aussi de serviteurs qui apportent des offrandes aux dieux.
Un gouvernement:
Les premiers états d'Egypte (les empires) sont gouvernés par des pharaons, des rois qui sont couronnés par les dieux.
Le pouvoir:
Les insignes du pharaon sont:
1) Le khepresh (couronne de guerre)
2) Les insignes du pouvoir (le fléau mékhekh et le sceptre heqa)
3) Le cobra-uraeus (protecteur de la Basse-Egypte)
4) Le vautour (protecteur de la Haute-Egypte)
5) Séma-taouy composé d'une fleur (Basse-Egypte) et de lotus (Haute-Egypte)
6) Le mekes, décret confiant la gestion de l'Egypte à Pharaon.

Annexe N°27 :

Verbatim du 29/01 : Tâche complexe (Groupe 2)	
Elève E	Je n'ai pas trop compris ce qu'il fallait qu'on fasse en fait comme dessin. Tu sais ce que c'est une facilitation graphique là ?
Elève F	Ben on avait regardé une vidéo sur ça, c'était la débâcle.
E	En fait on n'a pas compris ce qu'il fallait que l'on fasse.
Professeur 1	Il faut juste, en fait le principe d'une tâche complexe c'est que vous avez un problème à résoudre, là vous êtes historien à l'université de Nantes te vous venez de découvrir le discours du Général De Gaulle. Vous avez lu le premier discours ?
4 élèves	Oui.
Professeur 1	Et là on vous a mis d'autres documents, qu'est-ce-qui transparaît dans ces autres documents ? Quelle réalité historique y a-t-il ?
E	La répression, la milice, la propagande.
Professeur 1	Oui, il y a un autre terme, c'est ce terme là qu'il faut que vous étudiiez en fait. Relisez bien. Justement, les arrestations et tout ça c'est contradictoire par rapport à quoi ?
E	La résistance ?
Professeur 1	La résistance et surtout par rapport au discours du De Gaulle non ? Unité ? Reprenez bien, il faut bien insister, c'est subtil.
E	Je n'ai toujours pas compris.
G	Va falloir faire une vidéo, avec ce qu'on a compris des documents… C'est compliqué.
Professeur 1	En fait les 2 discours du Général De Gaulle sont à comparer avec les autres documents que vous avez. De cette comparaison vous allez pouvoir en déduire un concept dont vous allez pouvoir parler dans votre vidéo. Est-ce-que c'est plus clair ?
Professeur 2	Est-ce-que vous avez compris peut-être, on va peut-être vous aider, est-ce-que vous avez compris l'idée générale des discours de De Gaulle ?
Elève	Il est contre le régime de Vichy.
Professeur 2	Alors il est contre le régime de Vichy, et il est à la tête de quoi ?
Elèves	La résistance.
Professeur 2	La résistance ! Donc là, dans ces discours, ce qu'il dit c'est que, parce qu'on est en 1944 et en 1947 donc c'est après la guerre, après la libération de la France, ça vous avez peut-être dû le voir si le chapitre sur la seconde guerre mondiale ? Non ?
Professeur 1	Ce qu'on peut noter c'est que la guerre est terminée, la France récupère son territoire donc dans le discours du Général De Gaulle il n'énonce pas forcément qu'il était contre le régime de Vichy mais justement il affirme la résistance. Qu'est-ce-qui transparait dans la discours de De Gaulle ? Il dit quoi ?
Elève	Il parle d'antisémitisme ?
Professeur 1	Non, pas vraiment, il ne parle pas d'antisémitisme. Bien au contraire.

Professeur 2	Regardez bien les mots qui sont en gras, dans le premier texte là, y'a des mots qui sont surlignés, en gras, regardez bien qu'est-ce-qu'ils sont, ce que ça peut nous faire transparaitre comme idée. On l'a dit De Gaulle c'est le chef de la résistance, qu'est-ce-qu'il dit en fait par rapport à cette résistance ?
Elève	La nation.
Professeur 1	La nation, la patrie, il parle aussi d'unité française durant la guerre, est-ce-que c'est le cas concrètement ? Selon vous ? Est-ce-que la France est unie pour sa libération ?
F	Non.
Professeur 2	Est-ce-que tout le monde a été résistant ?
Elèves	Non.
Professeur 2	En fait c'est un peu ce qu'il dit le général De Gaulle, il dit : Grâce aux Français qui ont résisté on a délivré la France, toute la France unie tous les Français ensemble, Mais est-ce que c'est vraiment ce qu'il s'est passé ? … Est-ce-que c'est plus clair comme ça ?
G	Ce n'est pas très clair…
E	En fait il faut montrer la collaboration ?
Professeur 1	C'est ça !
E	Ah c'est facile en fait !

Annexe N°28 :

Verbatim du 29/01 : Tâche complexe (Groupe 1)	
Professeur 2	Vous aurez le droit au téléphone pendant la phase de vidéo mais pas aujourd'hui.
A	Si la qualité est bonne bah on aura 20.
B	Bah non ce n'est pas la qualité qui compte c'est ce qu'on va dire dans la vidéo.
A	Si, ça donne envie de regarder la vidéo en tous cas.
B	Nan mais ce n'est pas la vidéo qui est notée c'est ce que tu mets dedans.
A	Ouais bah tu mets de la qualité dedans.
B	Non mais si tu comprends ce que t'as fait dans la vidéo c'est ça qui compte, l'image et tout ils s'en foutent.
C	C'est ce que tu as écris, ce que tu as dessiné.
A	Ouais mais dans la vidéo si elle est de mauvaise qualité et que y'a des informations tu ne vas pas les écouter.
B	Si.
C	Mais si les informations tu ne vas pas en avoir rien à faire.

Annexe N°29 :

Verbatim du 31/01 : Tâche complexe (Groupe 1)	
B	Ne découpe pas la légende !
C	Tu vas découper le texte derrière si tu fais ça !
B	Déjà, toi attends au pire tu vois tu fais la France, tu fais une carte de la France, parce que sans la carte de la France on peut rien faire.
C	Faut faire simplifié pour faire euh un octogone, c'est un octogone la France c'est ça ?
B	Déjà tu commences à faire au crayon de bois.
C	Mais on ne peut pas coller !
B	Fais la France !
A	Mais non mais je ne sais pas faire !
B	Fais un hexagone ! Mais non mais ne découpe pas !
C	Mais on ne peut pas faire ça on ne peut pas coller les feuilles !
B	Y'a pas assez de place. On doit faire des bonshommes.
C	On n'a pas le droit.
A	Si y'a assez de place, la feuille est longue !
B	Mais tu crois qu'on va mettre des bonshommes dedans c'est trop petit là ! Elle est trop petite la France on ne va pas pouvoir mettre les trucs !
A	Mais déjà on met des petits bonshommes pas des géants !
C	Mais déjà on pourrait mettre un titre non ? Genre la collaboration qu'on met en grand en haut de la feuille et en-dessous on peut dessiner la France, non ?
B	Déjà en vrai déjà faut s'imaginer ce qu'on va faire.
C	Mais faut la faire en plus grand la France. Mais on ne peut pas coller du texte ! Mais c'est n'importe quoi ça serait comme si on présentait…
A	On expose les preuves, les documents
C	Mais non on ne peut pas faire ça n'importe quoi !
B	Il faut faire des dessins !
A	Et j'ai découpé maintenant on fait ça !
C	Il faut juste expliquer à sa manière si tu utilises les textes c'est comme si tu leur donnais les feuilles et c'est bon on a fini le travail…
A	Non on va expliquer d'après les textes.
	…
B	On fait un micro et… Mais tu fais quoi ?
A	J'expose les documents.
B	Là tu es en train de faire un exposé.
C	Mais il faut parler des documents pas montrer les documents.
A	Mais on ne peut pas parler et montrer, c'est mieux que rien parler et montrer des trucs !
B	Mais non faut dessiner…
A	Ce n'est pas obligé ?
C	Est-ce-que tu t'en souviens de la vidéo qu'elle nous a montré, il faut faire pareil, elle n'a pas exposé des documents.
A	Elles m'ont vu, même le prof il m'a vu il n'a rien dit, à ton avis pourquoi ? Ce n'est pas comme si on n'avait pas le droit.

Verbatim du 29/01 : Tâche complexe (Groupe 1)	
Professeur 2	Voilà donc c'est ça qu'il faut que vous détailliez dans la vidéo, ces aspects là, vous écrivez la collaboration, en quoi ça consiste, une collaboration économique, une collaboration politique, y'a d'autres aspects et vous détaillez ça, une collaboration économique et ben comment on voit qu'il y a une collaboration économique ? Tu l'as dit en regardant ce document-là.
C	Ben y'a des gens qui partent en Allemagne.
Professeur 2	Oui voilà des gens qui partent travailler en Allemagne, voilà. Vous détaillez ça comme ça ok ?
B	Y'a plus de 2 millions de salariés qui travaillent pour le Reich.
A	On peut mettre les catégories de personnes qui travaillent : militaires, salariés et combattants nazis.
B	Déjà tu as plus de 2 millions de salariés qui travaillent pour le Reich.
A	Tu mets la catégorie tu mets le nom à côté.
C	Ben moi j'ai mis collaboration et ensuite j'ai fait des flèches qui représentent la collaboration…
Professeur 2	C'est bien de faire une carte mentale comme ça, très bien, ça va vous aider à catégoriser, bonne idée !
	…

Annexe N°30 :

B	Imaginons ça c'est la France.
C	Ça ne ressemble pas à la France.
B	Par exemple là tu vois on peut faire des flèches.
C	Bah oui c'est ce que j'ai proposé de faire !
A	Mais c'est nul comme France, ça c'est une bonne France.
C	Mais on fait un grand dessin de la France et on fait un titre, on explique avec des flèches et tout…
B	On explique par exemple tu vois que dans les travailleurs volontaires, tu as 200 000 personnes, que les prisonniers français …
A	Bon, on colle où ?
C	On met des petits textes à côté de la France, enfin on fait une France pas trop grosse genre comme ça.
	…
C	Ici on pourrait mettre les légendes et là mettre un petit texte explicatif
	…
C	Aussi on pourrait faire un je ne sais plus comment on appelle ça, un diagramme où on met les espèces de petites barres, genre on pourrait mettre des barres pour dire combien y'a de… comme ici en fait.

Annexe N°31 : Lien vidéo élèves N°1

Annexe N°32 : Lien vidéo élèves N°2 :

Annexe N°33 : Lien vidéo élèves N°3 :

Annexe N°34 : Lien vidéo élèves n°4

Annexe N°35 : Aide méthodologique pour la capsule la réalisation de la capsule vidéo

*Aide : Comment faire une capsule vidéo en facilitation graphique ?

Etape 1 : Rédigez le texte, avec les idées des divers documents, que vous allez dire dans votre vidéo (celui qui sera la bande son de la vidéo)

Etape 2 : Choisissez les pictogrammes/dessins qui vont représenter vos idées (entraînez-vous à les dessiner !)

Etape 3 : Organisez vos dessins dans l'espace mais aussi veillez à l'ordre dans lequel ils vont apparaître en fonction de votre bande son.

Etape 4 : Passez à la vidéo !

A vos crayons !

Matériel :

- Feuilles A3 et feuilles de brouillon
- Feutres, crayons de couleur, crayon de bois…
- Clé USB pour rendre la vidéo
- Portable (pour prendre votre vidéo)
- Un logiciel pour éditer les vidéos.

Annexe 36 :

Verbatim du 29/01 : Tâche complexe (Groupe 1)	
E	Bah au pire on peut parler de euh, du discours de Charles De Gaulle le 26 juillet 1942, on peut parler du discours de Chirac, le 16 juillet 1995, on peut parler de ça : la poignée de main entre Pétain et Hitler. On peut dire que c'est librement qu'il s'est rendu à l'invitation du Fürher, la collaboration a été envisagée.
G	Et après tout ça va falloir le transcrire dans la vidéo ?
E	En dessins, et ensuite on prendra la vidéo.
F	Faudra dessiner un point de vue un truc comme ça, faudra dessiner quoi ?
E	Je ne sais pas …
G	La poignée de main ?
E	Bah oui !
G	Faut dessiner des mains de personnes, des petits bâtons… Tu penses que la poignée de main c'est important de la dessiner ?
F	Ouais c'est important et tout qu'ils se tiennent la main.
	…
E	On l'a fait en portrait ou paysage ? Du coup ben nous on peut commencer à faire les autres dessins.
G	La poignée de main.
F	Ouais on fait la poignée de main… non, non attends on ne parle pas du truc de Jacques Chirac ?
Professeur 1	(…) Pensez à faire le texte aussi.
E	Ah il faut faire le texte aussi…
F	On fait un dessin pour la poignée de main ou on le mettra sur la France ?
E	Ben deux bonshommes qui sont à côté et on dit que là c'est la poignée de main.
G	Je veux bien dessiner les bonshommes.
F	Tu mets un gros drapeau nazi sur Hitler.

Verbatim du 31/01 : Tâche complexe (Groupe 2)	
E	Tu peux m'aider éventuellement à faire le texte, ça te va ? Eux ils font les dessins, nous on fait le texte. Nous on va prendre la carte de France et on va faire des bonshommes.
	…
E	Donc en gros, après l'armistice signé le 22 juin 1940 la France est coupée en deux.
H	Pour couper en deux tactactac, là les accords, Adolf Hitler, Pétain font un accord. Moi je pense qu'il aurait fallu faire le texte en fonction des images.
E	Je ne sais pas tu m'as dit que c'était bien ?
H	Oui c'est bien mais il faut d'abord faire les images, mais individuellement. En vrai je ne sais pas.
E	Bref, du coup, Arthur tu veux qu'on suive ça ou qu'on suive le truc d'Isaac où il ne sait rien de ce qu'il dit ?
G	Non ça c'est bon.
H	Mais du coup faut faire les images en fonction et comme c'est un gros bordel on ne va pas y arriver.
E	Mais si !
G	De toute façon on adaptera.
E	On utilise ça, ça on peut l'utiliser éventuellement plusieurs fois, ça on l'utilise ça aussi, en vrai là on a tout ce qu'il faut !

4ème de couverture

Mots clés : Facilitation graphique, conceptualisation, apprentissages, outil didactique, charge cognitive.

Résumé en français :

La facilitation graphique, ou pensée visuelle, est une méthode innovante, ayant recours au dessin dans ses différentes pratiques. Cette technique est encore peu, voire pas, exploitée dans l'enseignement, notamment dans la discipline historique où l'écrit reste largement dominant. L'enjeu de notre mémoire de recherche est donc d'expérimenter cette technique, dans un double objectif : d'abord, en tant que nouvelle méthode d'apprentissage pour permettre aux élèves d'apprendre autrement. Et en tant qu'outil didactique, en cours d'Histoire, dans la réalisation du processus de conceptualisation et de la construction des savoirs. Sous quelles conditions, la facilitation graphique en tant qu'outil didactique, permet-elle de conceptualiser et d'optimiser les apprentissages en cours d'Histoire ?

Résumé en anglais :

The visualization, or visual thinking, is an innovative method, using drawing in its various practices. This technique is still not much, even not, used in teaching, especially in historic discipline where writing prevail. Our dissertation concern is to experiment this technique in a double objective : first, as a new learning method to enable the students to learn differently. And as a didactic tool, in History class, in the realization of the conceptualization process and in the knowledge construction. Under which conditions, the visualization, as a didactic tool, can enable to conceptualize and optimize learning in History class ?