



HAL
open science

Questionner le temps au cycle 2? Une entrée par la démarche documentaire

Théophile Bertrand

► **To cite this version:**

Théophile Bertrand. Questionner le temps au cycle 2? Une entrée par la démarche documentaire. Education. 2020. dumas-03127254

HAL Id: dumas-03127254

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03127254>

Submitted on 1 Feb 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Questionner le temps au cycle 2 ?

**Une entrée par la démarche
documentaire**

Présenté par Théophile BERTRAND

Mémoire de M2 encadré par Martine KONÉ

Engagement de non-plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Table des matières

Partie 1 : Partie théorique	1
1. Introduction.....	1
2. État de l'art : Dépoussiérer l'enseignement de l'histoire à l'école primaire une nécessité.....	2
2.1 La compréhension en panne.....	2
2.1.1 Des cours traditionnels souvent oubliés et incompris.....	3
2.1.1.1 Un constat ancien.....	3
2.1.1.2 ... Mais toujours d'actualité.....	5
2.1.2 La recherche documentaire, un recours pour la compréhension.....	7
2.1.3 Comment enseigner l'Histoire aujourd'hui ?.....	9
2.1.3.1 Les programmes de 2018.....	9
2.1.3.2 Un problème insurmontable de représentation du passé ?.....	10
2.2 Différentes voies pour dépasser ces difficultés.....	10
2.2.1 Travailler sur l'espace proche des élèves, dans l'esprit des nouveaux programmes.....	10
2.2.2 Placer la motivation au centre de l'apprentissage.....	11
2.2.3 ... Donner toute sa place à la recherche documentaire.....	12
2.2.4 Intégrer les savoirs fondamentaux à l'enseignement de l'histoire.....	13
2.2.4.1 Décloisonner l'histoire.....	13
2.2.4.2 La construction de récit, un usage multidisciplinaire.....	14
3. Problématique.....	15
Partie 2 : Cadre méthodologique	16
1. Participants.....	16
2. Mise en œuvre matérielle.....	18
3. Déroulement.....	21
Partie 3 : Résultats	24
1. Analyse des dessins des élèves au fil des séances.....	24
2. Analyse de l'évaluation.....	26
3. Questions aux élèves.....	28
Partie 4 : Discussion	30
1. Discussion.....	30
1.1. Re-contextualisation.....	30
1.2. Lien avec la recherche et validation des hypothèses ?.....	30
1.2.1 Lien de l'expérimentation avec la recherche.....	30
1.2.2. Interprétation des résultats.....	31
1.3 Limites et perspectives.....	33
1.4 Conclusion.....	34
2. Bibliographie.....	36
3. Annexes.....	38

Partie 1 : Partie théorique

1. Introduction

L'enseignement de l'Histoire scolaire est, depuis son apparition à l'école, source de débat. Il s'agit d'une pratique peinant à se renouveler mais qui pourtant passionne toujours autant l'opinion publique. En effet, l'enseignement de l'Histoire poserait problème aux enseignants d'une part sur l'aspect « pratique enseignante » et d'autre part du côté des élèves.

Comme l'indique le Larousse, l'histoire est « la connaissance et le récit des événements du passé jugés dignes de mémoire ; les faits ainsi relatés » (Larousse, 2019).

La définition du Larousse pose une première série de questions, celles liées à l'acquisition des connaissances. La connaissance, c'est « l'action ou le fait d'apprendre quelque chose par l'étude et/ou la pratique ; le résultat de cette action ou de ce fait : la compétence en quelque chose, l'expérience de quelque chose; la connaissance, savoir acquis(e). » (CNRTL, 2020). En d'autres termes, la connaissance se décompose en « savoirs, savoir-être et savoirs-faire » et l'acquisition de notions est inséparable des compétences construites par des mises en pratiques. Pour construire des connaissances, il faut agir, investiguer. Est-il possible de rendre les élèves de fin de cycle 2 acteurs de leurs apprentissages, en les invitant à mener de véritables enquêtes historiques, selon la démarche documentaire ?

Mais la définition de l'histoire pose une seconde série de questions, celles de la place faite à l'étude de la langue dans son enseignement. Le français, extrêmement important à l'école primaire, est d'ordinaire peu investi par les enseignants en Histoire alors qu'il semble être une des composantes majeures de cette discipline. En effet, comment amener les élèves à faire le « récit des événements du passé », sans prendre appui sur l'étude de la langue ? Pour raconter/restituer l'Histoire, il faut l'avoir comprise. La compréhension, ou la « faculté/action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours, » (CNRTL, 2020) est un préalable au récit. L'enseignement de l'histoire ne peut donc faire l'impasse d'un travail explicite sur la compréhension. Puis, le récit, faculté de raconter l'Histoire afin de faire des liens, d'expliquer des causes, demande, en sus des compétences de compréhension, des compétences de rédaction.

À partir d'une analyse des écueils rencontrés dans l'enseignement de l'histoire, notre recherche action a porté sur la mise en place d'une séquence combinant recherche documentaire véritable et travail sur la mise en récit des connaissances construites. Dans une première partie nous nous intéresserons à l'avancée de la recherche dans ce domaine. Dans une deuxième partie nous aborderons le cadre méthodologique de cette expérimentation. Puis, dans une troisième partie, nous analyserons les résultats afin de tenter, dans une quatrième partie, d'apporter des réponses à nos hypothèses.

2. État de l'art : Dépoussiérer l'enseignement de l'histoire à l'école primaire une nécessité

2.1 La compréhension en panne

L'enseignement de l'Histoire à l'école, primaire comme secondaire, a longtemps été et est toujours source de débats. Cette passion française, comme le pense Laurence De Cock (2018), dépend de plusieurs domaines et compétences dont la compréhension. Cette compréhension est au centre de l'histoire puisque c'est elle qui va amener les élèves à mieux cerner ce qu'ils apprennent, alors même que l'Histoire va leur permettre de mieux comprendre le monde qui les entoure tout en se questionnant. L'enseignement de l'histoire aurait donc des vertus émancipatrices. Malheureusement, « Il apparaît que tous les élèves ne sont pas à même d'effectuer ce travail de traduction sans guidage et que l'utilisation de ces supports [des textes composites] pourrait accentuer les inégalités d'apprentissage si les enseignants ne prennent pas en charge les difficultés de compréhension qu'ils provoquent. » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012, p63) Il apparaît donc que les textes composites, que l'on pourrait définir par un regroupement de documents de tous genres à mettre en lien, la plupart du temps utilisés dans l'enseignement de l'Histoire traditionnelle, sont peu compris et que l'enseignement de cette compréhension est peu pris en charge par les maîtres.

La compréhension semble donc en panne chez beaucoup d'élèves. Les documents qu'ils étudient dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire seraient appréhendés par eux comme n'ayant aucun lien avec d'autres, pris pour eux même et situés dans une temporalité immédiate (Bautier et al., 2012).

Ces difficultés de compréhension viendraient donc d'un tout : à la fois d'une absence d'enseignement de celle-ci, d'une façon d'enseigner inadéquate et d'une difficulté pour les jeunes élèves à se détacher du présent pour rattacher un document à son contexte, à son époque, pour le situer dans son temps.

Pourtant selon Laurence De Cock (2018) et Jean-Noël Luc (1978), on peut réussir à enseigner cette discipline en amenant les élèves à se questionner sur le passé et sur le présent tout en envisageant l'avenir. D'après eux, certaines pédagogies permettraient aux élèves d'acquérir des savoirs et des méthodes afin d'analyser et comprendre notre monde aujourd'hui.

D'après Benoît Falaize, (2016) auteur d'une thèse sur l'Histoire à l'école primaire, cette matière a longtemps été mise de côté. De surcroît, l'histoire, en tant que discipline scolaire, est boudée des chercheurs : « Une seule thèse d'histoire spécifiquement consacrée à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire existait jusqu'au travail que nous proposons ici, explique Benoît Falaize, celle de Brigitte Dancel pour la IIIe République. » (Falaize, 2016, p17) Pour lui, ce fait est principalement lié à une diversité de pratiques trop grande de la part des enseignants et au milieu trop hétérogène.

Souvent, cette discipline est également dissociée du français et des mathématiques, disciplines reines à l'école primaire, pour au final être vécue plutôt comme un moment de transition, une coupure. Pourtant, ce domaine demande de nombreux efforts cognitifs de la part des élèves de primaire comme la conceptualisation du temps (pouvoir comprendre ce qu'est le temps) ou encore la compréhension fine. On peut ainsi remarquer comme le souligne Falaize (2016) ou Luc (1978) que certains professeurs des écoles sont réticents à l'enseignement de l'Histoire.

Cela montre donc que l'Histoire n'est pas une simple discipline comme le français, qu'elle a sa propre didactique, trop peu souvent maîtrisée mais aussi qu'il n'y a pas assez de développement des recherches autour de son enseignement à l'école primaire.

2.1.1 Des cours traditionnels souvent oubliés et incompris

2.1.1.1 Un constat ancien

L'histoire scolaire n'est pas une matière fixe, elle peut se transformer et a plusieurs modes d'appropriations et de transmissions. Pendant très longtemps l'Histoire a été enseignée de

manière chronologique, par dates principalement : Une succession de dates clés, sans liens apparents entre elles. Or Jean-Noël Luc souligne dès 1978 que cet enseignement est fortement limité car les élèves n'y voient pas un aspect concret. Cet enseignement est trop éloigné de leur espace vécu et cela pose ainsi, selon lui, le problème de la conception du temps chez les enfants. En effet, le temps historique, bien plus large que le temps perçu par les élèves est un mode de pensée encore trop abstrait pour eux, compte tenu de leur bagage cognitif. C'est pourquoi ces dates, apprises probablement par cœur, ne veulent rien dire pour eux. Elles ne sont pas conceptualisées. C'est ce que montre cet auteur en citant Piaget et il ajoute même qu' « Il ne suffit pas à l'enfant de comprendre les notions de durée absolue et relative, de succession, d'antériorité, de postériorité, pour concevoir le passé historique. Ce passé n'appartient pas au temps vécu, personnel, au temps des souvenirs. » (Luc, 1978, p12), la compréhension serait donc liée à la conception du passé historique. Pour mieux comprendre, les élèves doivent avoir une conception du temps historique bien défini. Toujours selon lui, et pour corroborer avec l'hypothèse de Falaize (2016), Luc s'intéresse à la place du récit et des témoignages dans l'enseignement de l'Histoire. D'après son étude, les enfants feraient souvent appel aux témoignages de personnes ayant vécu un événement pour pouvoir le comprendre ou au moins pouvoir en savoir plus sur celui-ci. Ils ont donc tendance à se référer à l'adulte pour connaître le passé vécu, ce qui montre une certaine conception chronologique du passé proche mais aussi une mauvaise conception de la mémoire collective. Les élèves envisagent « une mémoire collective qui transmettrait le souvenir des époques passées de générations en générations. Ils espèrent alors recueillir auprès des adultes les témoignages que ceux-ci auraient obtenu pendant leur jeunesse, en interrogeant les personnes âgées. » (Luc, 1984, p. 28) Cela montre que les élèves envisagent plutôt le temps historique comme centré sur eux même, la connaissance historique leur servant directement.

Concernant le récit, la plupart des élèves interrogés par Luc (1978) lient le récit du maître à leurs cours d'Histoire. C'est le maître qui apprend l'Histoire et les élèves l'écoutent. Luc (1978) précise que les élèves considèrent ce récit comme une entité, un produit totalement fini, sans se demander comment ce récit a été construit ? Le professeur a ici un rôle d'oracle, de bâtisseur d'Histoire dont la matière première reste un mystère pour les élèves. Mais comme c'est un adulte, de plus un professeur qui le dit (faisant peut être autorité), ils se contentent de cela. Ainsi, en restant « détaché des conditions de son élaboration, l'enfant reste prisonnier d'une conception magique ou théologique de la connaissance du passé, peu favorable au

développement de son esprit critique. » (Luc, 1984, p31). Mais en réalité, le passé n'est pas qu'une suite d'histoires ! Et le récit n'est que la conclusion des méthodes de recherche en Histoire. Aussi, pour faciliter la compréhension de l'Histoire et de la manière dont elle se construit, Luc (1978) avance qu'il faudrait expliciter justement ce mode de fabrication du récit pour que les élèves en comprennent la source, les ramifications qui sont faites, les liens de causalité entre toutes ces dates si importantes et ainsi pouvoir faire la différence entre fiction et réalité.

Cette différence entre réalité et fiction semble ténue pour les élèves car Luc (1978) constate qu'ils ne sont pas forcément conscients que les reconstitutions historiques qui passent par exemple à la télévision sont en réalité des fictions. Cela montre encore une fois que la compréhension n'est pas là chez les élèves, faute d'un esprit critique insuffisamment aiguisé et d'une mauvaise perception du temps.

Au contraire, lorsque ce récit se bâtit à partir des documents historiques, des sources, les élèves commencent à envisager une construction de l'Histoire comme un tout.

Or, cette forme d'Histoire est insuffisamment enseignée en France depuis de nombreuses années, comme le déplore De Cock (2018) bien que les programmes ne s'attachent pas uniquement à du travail sur des documents. Le récit aurait perdu la place que souhaitaient lui donner les programmes de 1969, ou du moins, les enseignants ne se rendraient pas assez compte de son importance démonstrative.

La réponse principale à ces problèmes de conceptualisation et de compréhension du temps historique, pour Luc (1978), est l'approche par l'étude du milieu, qui sera développée plus loin. Cette étude, bien qu'elle date de quarante ans, n'est pas si éloignée de la réalité actuelle, comme le montrent certains rapports d'inspections de l'éducation nationale.

2.1.1.2 ... Mais toujours d'actualité

En 2015, Patricia Legris (2015) nous apprend que l'Histoire reste enseignée de manière chronologique la plupart du temps et que malgré certaines tentatives, l'Histoire reste un enseignement de « savoirs historiques » (Legris, 2015, p142) dans des cours souvent traditionnels. C'est également l'observation que fait Philippe Claus (2013), inspecteur général de l'éducation nationale, dans son bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, en rajoutant que les repères historiques sont trop peu

contextualisés et se résument souvent par la complétion d'une frise chronologique affichée puis vite oubliée. On reste donc dans ce que déplorait Luc (1978), un enseignement par événements, sans lien permettant la compréhension du temps historique. L'investissement de cette matière se fait toujours indépendamment des disciplines phares et de nombreux professeurs parlent de « difficultés didactiques » concernant « le plus souvent l'exploration des documents [...] et l'usage du récit. » (Claus, 2013, p63). Ainsi, les professeurs ont du mal à permettre aux élèves de comprendre un document, mais aussi à mettre en place un récit du maître, d'autant plus que les recherches en didactique de cette discipline sont peu nombreuses. selon Legris (2015), il y aurait un manque d'intérêt pour l'école primaire de la part du public et des institutions concernant l'enseignement de l'Histoire .

Ces difficultés dans l'enseignement de l'histoire pourraient s'expliquer par le manque d'entraînement en production écrite avancent Claus (2013) et Falaize (2015). En effet, les élèves rédigent peu eux mêmes des traces écrites, des récits documentaires et quand ils le font, elles sont le plus souvent assez faibles. Pour Claus, (2013) les traces écrites à trous sont problématiques. Il s'interroge « sur ce que l'élève conserve d'un enseignement et sur ce qu'il est censé mémoriser. L'acquisition de vocabulaire est prégnante, elle semble absorber toute forme de réflexion et de compréhension. » (Claus, 2013, p62-63). La compréhension littérale semble être la principale des quatre composantes de la compréhension travaillée et cela se résume à l'apprentissage de vocabulaire. Or, on peut supposer que si les autres formes de compréhension étaient également travaillées¹, cela favoriserait probablement un meilleur réinvestissement de ce vocabulaire et une meilleure compréhension du temps historique.

Ces expressions écrites sont peu exigeantes vis à vis de l'orthographe, de la précision de la description, du vocabulaire ou encore de l'utilisation du passé et il y a rarement une correction faite par l'élève ajoute Claus (2013). Donc peu de lien est fait avec la maîtrise du français, pourtant élément principal pour apprendre à comprendre et construire un récit. L'articulation des idées, la maîtrise d'un vocabulaire spécifique devraient en être le point central.

Claus (2013) soulève que le récit fait par le maître est également très peu utilisé, principalement car les professeurs manquent de connaissances en Histoire et que l'enseignement se fait principalement par l'étude de documents, sans finalité, même si ces sources sont abordées rigoureusement sur le plan formel, par la recherche de la nature du

1 Les différents niveaux de compréhension à travailler en histoire sont présentés infra, p. 7 et récapitulés sous la forme d'un tableau, en annexe n°5

document, de son auteur, de sa date...etc... Mais l'importance de la critique externe du document pour sa compréhension est-elle vraiment perçue des élèves ?

On le voit, plusieurs points pourraient expliquer ce déficit dans la compréhension du temps historique et des sources historiques : le manque de recherches en didactique de l'enseignement de l'Histoire, l'insuffisance du travail sur l'élaboration des traces écrites (la maîtrise du temps historique passe par la maîtrise des temps verbaux du passé) ou encore l'absence de réflexion sur la place à accorder au récit du maître. Peut-être faudrait-il également se pencher sur les évolutions historiographiques qui président aux changements d'orientation des programmes et étudier comment les appliquer dans les classes.

La recherche documentaire pourrait-elle porter secours à l'enseignement de l'histoire ?

2.1.2 La recherche documentaire, un recours pour la compréhension

Selon une observation de Garcia et Pastor (2012), en fin de CM2, 28,3 % des élèves sont capables de mettre en œuvre les compétences nécessaires à la compréhension en Histoire mais plus de 70 % sont en difficultés concernant l'analyse fine de texte (inférentielle), l'analyse d'images, la mise en relation de deux documents et la conceptualisation. Les élèves ne réinvestissant pas le lexique appris en cours. 42,6 % d'entre eux sont en grandes difficultés pour ces compétences (Garcia et Pastor, 2012).

De plus, il semble qu'il y ait beaucoup de difficultés de la part des élèves en résolution de problèmes (Bautier et al., 2012). Or ce qui régit ces compétences sont la compréhension et le raisonnement selon différents niveaux :

- Un niveau littéral visant à utiliser un vocabulaire spécifique ;
- Un niveau inférentiel visant à comprendre l'implicite ;
- Un niveau critique qui concerne principalement l'identification d'un document dans le but d'évaluer sa fiabilité ou le point de vue qu'il exprime ;
- Un niveau de compréhension créative qui permet aux élèves de réinvestir les apprentissages historiques au quotidien ou de se les approprier. (cf. tableau en annexe n° 5, p.44)

Ces niveaux de compréhension sont demandés en recherche documentaire pour mener une démarche historique de bout en bout.

D'après Simone Brunel-Bacot, la recherche documentaire se découpe en six étapes (Brunel-Bacot, 1997) : définir un objectif de recherche, connaître les documents et les centres de

ressources, rechercher les documents, sélectionner les documents et en juger la pertinence, exploiter les documents (traiter les données et les relations entre les documents) et enfin présenter l'information en la restituant.

Un constat est fait, les étudiants arrivant à l'université ne maîtrisent pas les étapes de la recherche documentaire. Ces compétences relèveraient donc de manques plus anciens et tireraient leurs origines à l'école primaire (Brunel-bacot, 1997). En effet selon son ouvrage *Un passeport documentaire de l'école à l'université*, la maîtrise de ces étapes de la recherche documentaire pour utiliser un document sont indispensables dans de nombreuses disciplines à l'école et leurs apprentissages devraient commencer très tôt. L'exploitation de documents et la présentation de l'information semblent être les deux compétences qui posent le plus de problèmes, en lien avec les axes de la compréhension critique, littérale et inférentielle car selon Bautier (2012), les textes composites demandent pour leur utilisation une certaine exigence de travail qui est peu enseignée. Il s'avère que ce genre de documents n'est pas toujours conceptualisé par les enseignants (Bautier et al., 2012). Ils les utilisent souvent comme illustration de leurs propos. Ils négligent fréquemment leur qualité ou leur lisibilité, ce qui les rend difficiles d'accès cognitivement. Si les enseignants ont leur part de responsabilité dans les difficultés rencontrées par les élèves pour l'utilisation de documents, les obstacles pourraient aussi provenir de malentendus scolaires implicites, liés au contexte social dans lequel vivent les élèves et à leur distance par rapport au milieu scolaire (Bautier et al., 2012). Donc, la construction de concepts paraît difficile à atteindre lorsque la lecture et l'analyse du document posent problèmes. Il y a donc un grand manque d'explicitation vis à vis de la démarche de recherche documentaire et de l'analyse et la communication d'informations c'est à dire qu'il y a trop d'implicites et de fausses croyances qui ne sont pas levés.

Le travail sur documents doit également faire partie de l'Histoire même si ceux-ci sont difficiles d'accès. Il faudra les choisir de telle sorte qu'ils soient appropriés aux élèves (Falaize, 2015). Un apprentissage global de la lecture de document (sens global, identification de mots, etc) semble être nécessaire pour mener une recherche documentaire, et partant, une investigation historique de bout en bout, dans l'esprit des nouveaux programmes.

Car compétences nécessaires à la recherche documentaire et démarche d'investigation en histoire sont liées. Leur apprentissage est stipulé dans les programmes scolaires de cycle 2 de 2018.

2.1.3 Comment enseigner l'Histoire aujourd'hui ?

2.1.3.1 Les programmes de 2018

Les programmes scolaires de 2018 vont donc dans le sens de la recherche et des constats concernant la recherche documentaire et la compréhension. Situé au cycle 2, le domaine qui prépare à l'Histoire s'intitule « questionner le temps ».

Auparavant, le CE2 faisait partie du cycle 3. Le temps long y était déjà enseigné, chronologiquement et à partir d'événements.

Désormais, les élèves ont une année supplémentaire pour construire et conceptualiser le temps, en passant peu à peu d'un temps familial à un temps collectif, décentré avant d'aborder réellement le temps historique. Une initiation est tout de même prévue, au travers de la comparaison de différentes époques. Ainsi les élèves vont plutôt aborder l'Histoire à partir d'îlots temporels. Ils vont être amenés à mener « une première démarche scientifique et réfléchie ». Les objectifs principaux sont de permettre à l'élève de pouvoir faire une description du monde et de pouvoir le comprendre tout en sachant raisonner et en emmagasinant des connaissances. Les concepts plus élaborés qui demandent une certaine abstraction seront vus plus tard car le programme est spiralaire.

Les professeurs doivent aider les élèves à mener une démarche d'investigation de bout en bout. L'accent est mis sur la pratique de différents langages et la compréhension de documents permettant d'extraire une information : « Dès le CP, les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain, des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents. Ils repèrent ainsi des régularités, des transformations, des corrélations et dégagent des faits remarquables. » La pratique du français est aussi mise en avant concernant la restitution de cette information ou d'une observation. Ce programme balaie donc bien les étapes de la recherche documentaire en privilégiant même les points qui, posaient le plus problème.

Ce programme étant très jeune, il est difficile d'avoir des retours constructifs sur son application et sur son efficacité mais l'approche par le milieu y est favorisée ainsi que l'analyse de documents et la restitution d'information. Il reste à se demander : comment et quels sont les leviers qui vont permettre de l'appliquer ?

2.1.3.2 Un problème insurmontable de représentation du passé ?

Malgré ces nouveaux programmes, les CE2 d'aujourd'hui éprouvent toujours des difficultés à envisager un document comme source d'information. La restitution d'information est très difficile même pour les plus performants, concernant la maîtrise de la langue française orale et écrite. C'est un problème qui s'avère structurel, bien qu'une recherche documentaire soit complétée par un récit du maître, les élèves ont du mal à se l'approprier et attendent une trace écrite faite de toute pièce, à apprendre par cœur car ils y sont habitués (Falaize, 2015). C'est un constat qui se fait dans beaucoup de classes comme Luc (1978) l'avait déjà perçu. Le temps historique est difficile à concevoir lorsque celui-ci est trop éloigné des élèves spatialement. Ils perçoivent des îlots temporels mais leur véracité laisse à douter comme un élève le rapporte alors qu'il regardait un visuel des peintures rupestres de la grotte de Lascaux. « On peut pas être sûr que ça ait existé, c'était il y a trop longtemps, il n'y a pas de preuves. » Une approche par le milieu, plaçant directement les élèves au contact de traces du passé, semble donc être un prélude indissociable de la construction du temps historique (Luc, 1978).

Ce problème provient du fait que les élèves ne vivent pas l'Histoire, ne la rencontrent jamais. Ils la subissent avec des exercices. Il faut que l'enseignant réussisse à « incarner » l'Histoire. (Falaize, 2015) Quelles pourraient être les pistes pour y parvenir ?

2.2 Différentes voies pour dépasser ces difficultés

2.2.1 Travailler sur l'espace proche des élèves, dans l'esprit des nouveaux programmes

Ces nouveaux programmes, comme vu précédemment, mettent l'accent sur une approche locale de l'Histoire. Ils invitent à visiter la grande Histoire à partir de traces proches du passé. Cette approche par le milieu, théorisé par Luc (1978) permettrait aux élèves d'acquérir une meilleure conception du temps et une meilleure compréhension. Luc (1978) définit l'approche par le milieu ainsi : « Objets et bâtiments divers attestent les existences antérieures. Ils sont les liens du passé avec le présent. Ils assurent l'influence du premier sur le second. Privilégiant souvent le passé proche, ils renvoient aussi à des périodes plus lointaines. Ces

vestiges permettent de confronter l'enfant à la réalité du passé. Sans l'intervention des médias, dans un espace accessible à pied, ou à l'issue d'un court déplacement. » (Luc, 1984, p38). Cette approche permettrait donc de court-circuiter l'influence de la lecture de documents dans un premier temps pour aller vers le réel, le concret. Cela remettrait les élèves sur un pied d'égalité par rapport à la maîtrise de l'analyse de documents et ainsi permettrait à tous d'envisager l'Histoire comme un passé réel qui a laissé des traces. Selon lui, cela permettrait aussi d'amener l'enfant à se décentrer de lui-même, mais une observation seule ne serait pas efficace. Il faut pouvoir l'explicitier, la raccrocher ensuite au temps historique, à une période donnée. Ainsi, les élèves pourront avoir une vraie représentation de certaines époques et ne plus penser que « Le monument aux morts est l'exemple même d'un édifice considéré à tort comme le plus vieux du village » (Luc, 1984, p52) car il fait « vieux ».

Il faudrait donc passer par une exploitation du milieu pour favoriser la motivation des élèves et leur implication dans cet apprentissage. On peut passer comme le préconise Luc (1978) par des visites, des observations d'archives, des observations directes ou indirectes de traces du passé mais il faut que les élèves puissent toujours les identifier comme proche d'eux pour rentrer dans une dynamique d'enquête et ainsi apprendre à découvrir leur territoire. Cette implication apporte de meilleures connaissances du passé, plus stables, une meilleure conception du temps car il est concret et cela engage la motivation des élèves dans les apprentissages avec également la thématique du jeu.

2.2.2 Placer la motivation au centre de l'apprentissage.

La motivation est l'« ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. » (CNRTL, 2020) Donc, il existe des aspects au sein des apprentissages que l'on peut modifier pour amener l'élève à s'intéresser à une tâche, à être motivé par une tâche. La motivation est essentielle pour que les élèves ne se déconcentrent pas d'une tâche et l'investissent pleinement. En effet, rendre la tâche concrète en explicitant son enjeu permettrait aux élèves de se sentir plus impliqués dans l'apprentissage et plus motivés.

De plus, il faudrait leur laisser la place de se rendre efficaces pour accomplir une tâche qui a du sens et de l'intérêt pour eux car le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle motivateur dans l'apprentissage (Galand et Vanlede, 2004). Il s'avère que les élèves semblent motivés à rentrer dans un cours d'Histoire, observe l'Inspecteur général Philippe Claus. Mais les tâches manquent parfois d'un aspect concret et inévitablement, provoquent la perte d'attention et le décrochage de certains élèves (Claus, 2013).

La motivation peut passer par le jeu et des mises en situation qui impliquent l'élève dans la tâche. Cette motivation permet de garder une attention active et donc de limiter les risques de décrochage, la mémoire et la concentration étant également mobilisées par cela (Vannetzel, 2019).

Cette motivation relève à la fois de facteurs externes mais aussi internes à l'apprenant dont les dimensions relationnelles (Galand, 2006). Selon Galand, il existe plusieurs « dynamiques motivationnelles [...] : la nature des tâches scolaires, les relations enseignants-élèves, les situations pédagogiques mises en place, etc » (Galand, 2006, p6), donc plusieurs façons d'agir sur la motivation des élèves afin de conserver leur attention.

Le but d'accomplissement est également un levier permettant d'agir sur la motivation et de court-circuiter l'auto-dévalorisation d'un élève qui douterait de ses compétences (Galand, 2006). Ce but d'accomplissement peut être une finalité en soi comme la réalisation d'un exposé mais aussi un but de maîtrise. Cela renvoie donc à l'enseignement explicite. Il faut expliciter aux élèves ce qu'ils vont apprendre durant une séquence et comment ils vont l'apprendre en levant les implicites. La motivation et l'explicitation sont donc des leviers pour accéder à un meilleur engagement, et donc favoriser l'acquisition d'un savoir. On peut les favoriser par le jeu ou par la situation dans laquelle on place l'élève.

2.2.3 ...Donner toute sa place à la recherche documentaire

La recherche sur la compréhension des textes composites a pu nous apprendre que les élèves doivent avant tout comprendre la nature du document et que tous les implicites doivent être levés pour pouvoir l'analyser et comprendre correctement les informations qui en sortiront (Bautier et al., 2012). De plus, ces documents doivent être choisis minutieusement pour les savoirs et les concepts qu'ils vont permettre de construire (Bautier et al., 2012). L'enseignant peut et doit même présélectionner des documents qui seront utiles aux élèves car aujourd'hui,

il y a trop d'informations disponibles, (Brunel-bacot, 1997). Nous sommes même noyés sous l'information, à l'ère du numérique, et la sélection doit prendre en compte ses formes hybrides (textuels, graphiques, images fixes et animées, sources sonores...). La vérification de l'information doit être également un objet d'apprentissage pour éduquer au fait de vérifier ses sources et sensibiliser aux fausses informations ou infox. Il faut donc mener une recherche documentaire de bout en bout pour que les élèves puissent comprendre le temps historique et la manière dont on peut le concevoir et le construire.

La partie communication de l'information tirée de documents semble être la partie la plus négligée dans l'enseignement de l'Histoire (Claus, 2013).

Or, la restitution et la reformulation de ce que l'on a appris tient un rôle important dans la compréhension et la mise en mémoire des savoirs. C'est l'étape finale de la recherche documentaire, son but ultime étant de pouvoir communiquer à autrui ce que l'on a découvert par soi-même. Cette étape finale pourrait permettre d'apporter une dynamique d'enquête aux apprentissages. (Claus, 2013) En plus de motiver les élèves, elle leur permettrait d'arriver à une vision plus juste de la manière dont se construit l'histoire, notamment par une appropriation des savoirs.

2.2.4 Intégrer les savoirs fondamentaux à l'enseignement de l'histoire

2.2.4.1 Décloisonner l'histoire

Comme dit précédemment, l'Histoire n'est pas qu'un savoir ou une connaissance que l'on transmet (Luc, 1978). Elle fait également appel à des compétences (capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée) qui vont permettre de mieux concevoir le temps historique. Ces compétences ne sont pas forcément toutes propres à l'Histoire et peuvent être travaillées dans différentes disciplines et réinvesties en Histoire (Claus, 2013). L'Histoire ne doit pas rester cloisonnée, sinon des élèves pourraient croire qu'elle n'est qu'une succession d'événements et qu'elle se suffit à elle-même.

Des compétences doivent être travaillées en Histoire et d'autres réinvesties afin de montrer aux élèves que les disciplines sont complémentaires, que par exemple la maîtrise de l'expression écrite, de la description ou des temps du passé en français peuvent être utilisées en Histoire pour une meilleure compréhension globale.

De la même manière, des compétences inférentielles, travaillées en français, pourront être grandement utiles dans l'analyse de documents historiques (Claus, 2013). De plus, l'esprit critique que les élèves vont gagner avec la pratique de la recherche documentaire sera utile dans bien d'autres disciplines. Ainsi, cette complémentarité assumée des disciplines mais aussi le transfert des compétences d'une discipline vers l'autre permettraient aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension d'un document ou de l'Histoire en général.

2.2.4.2 La construction de récit, un usage multidisciplinaire

Parmi ces compétences et ces usages multidisciplinaires, on peut s'intéresser à la question du récit (action de raconter des faits en les ordonnant). Le récit raconté par le professeur permet de comprendre l'Histoire et le récit envisagé par les élèves permet de comprendre ce qu'est l'Histoire puisqu'il permet d'apprendre à ordonner des faits en les racontant.. Cette construction de récit pose la question de la différence entre réalité et fiction. Il s'avère que spontanément, les élèves font peu la différence entre un récit de fiction et un récit du vrai (Luc, 1978). Une distinction claire entre les deux et un apprentissage autour de ces notions pourrait être réalisé afin de mieux comprendre un texte. L'utilisation de nombreuses compétences propres au français pourrait être réinvestie et permettre une synthèse de la part des élèves pour les élèves (Claus, 2013). Falaize (2015) nous apprend que « lire et produire des textes structurent très efficacement le rapport au temps » (Falaize, 2015) en plus de permettre aux élèves d'avoir le plaisir de la lecture, de l'écriture et de construire du sens à l'Histoire. Enfin, par cette construction du récit, les élèves comprendraient que le récit d'Histoire que raconte l'enseignant ne provient pas de nulle part mais d'une source (Luc, 1978).

3. Problématique

Avec cet avancement de la recherche et les constats qui nous sont proposés, on peut constater des problématiques de terrain présentent dans de nombreuses classes. Ce problème de structuration de l'Histoire et de l'information se retrouve chez de nombreux élèves.

Pour favoriser la construction d'acquis solides dans le domaine de la découverte du temps, nous faisons une triple hypothèse :

- Placer les élèves en situation de recherche à partir de leur milieu favorisera leur motivation, source d'engagement dans la construction de compétences nouvelles
- Les enrôler dans une démarche documentaire explicite leur permettra de comprendre comment se construisent les connaissances en histoire
- Travailler méthodiquement, en production d'écrit, la mise en récit de ce qu'ils ont appris renforcera leur capacité à faire des liens et à utiliser un vocabulaire spécifique.

On peut donc se demander en quoi ces trois axes de travail menés de bout en bout et conjointement pourraient permettre aux élèves de progresser en compréhension et en conceptualisation du temps.

Partie 2 : Cadre méthodologique

1. Participants

Cette étude prend place dans une petite école primaire rurale qui se compose de 6 classes. C'est un établissement assez récent mais qui est assez dépourvu au niveau du matériel numérique. La classe dans laquelle se déroulera l'expérimentation est équipée d'un vidéoprojecteur et d'un ordinateur fixe. L'école est pourvue d'une BCD bien définie qui occupe une pièce souvent utilisée par les classes de maternelle. Cette BCD n'est pas mise à jour régulièrement et comporte de nombreux documents et livres qui ne suivent pas forcément les programmes actuels de l'éducation nationale. Elle est bien pourvue en littérature jeunesse, en bande-dessinée et en sciences mais assez peu en Histoire et en Géographie. Les élèves ont peu l'habitude d'y aller. Ils y sont allés deux fois depuis le début de l'année scolaire (depuis 8 mois). Par contre les élèves ont l'habitude d'aller dans des bibliothèques plus grandes, des sorties dans une médiathèque étant souvent organisés.

Cette étude va porter sur des élèves de cycle 2 répartis dans deux classes différentes. Ces élèves, au nombre de 19, ont tous été dans la même classe l'année antérieure (excepté un nouvel arrivant), dans un CE1-CE2. Dans le cas de cette étude, il est possible de les réunir car un décloisonnement est organisé entre une classe de CE1-CE2 et une classe de CE2-CM1. Ce décloisonnement permet à un enseignant de regrouper tous les CE2 pour l'enseignement de l'Histoire (Questionner le monde) sans avoir de contrainte de double-niveau, les élèves peuvent, par contre, être plus dissipés qu'à l'accoutumée car certains se retrouvent. Ces décloisonnements sont fréquents dans l'école et les élèves en ont l'habitude. Ils ont lieu tous les jeudis après-midi de 15h30 à 16h30 depuis le début de l'année scolaire pour travailler sur le temps. Les autres jours sont réservés aux sciences et au travail sur l'espace. Parmi ces élèves, il y a 12 filles et 7 garçons qui se connaissent tous. Ils proviennent de milieux socio-culturels allant de favorisés pour certains à défavorisés pour d'autres (ensemble de ressources culturelles et langagières). Un élève a été maintenu en CE2 et fait partie du groupe étudié, il a donc un an de plus que les autres élèves qui ont tous entre 8 et 9 ans.

Ces deux groupes se composent d'élèves au niveau très hétérogène. 5 sont de bons lecteurs, 5 sont de faibles lecteurs, 4 peuvent être potentiellement en difficulté et les autres sont dans la

moyenne pour leur âge. Ce niveau de lecture a été déterminé tout au long de l'année écoulée à l'aide de tests fluence et de tests de compréhension contrôlant la compréhension d'un texte dans sa globalité mais aussi contrôlant la compréhension de l'implicite.

Pour cette étude, j'appellerai Groupe 1 le groupe de 11 élèves de la classe de CE1-CE2 et Groupe 2 le groupe de 8 élèves de la classe de CE2-CM1 car ceux-ci vont être étudiés de différentes manières.

Avant l'expérimentation, le groupe 1 a travaillé sur la compréhension de l'implicite au travers des œuvres de Bernard Friot et possède un niveau d'expression écrite moyen mais avec l'habitude de revenir sur leur premier jet. Le groupe 2 a moins travaillé sur la compréhension de texte mais a favorisé l'expression écrite au travers de joggings d'écriture (rituel de 15 minutes d'écrits tous les matins avec un thème défini) ; ils ont donc une bonne habitude de travail mais peu de retour sur les premiers jets. Les deux groupes ont un bon niveau de compréhension et de conjugaison des temps du passé.

Avant cette expérimentation, ces élèves ont traité plusieurs sujets dans le cadre de « questionner le temps ». Ils ont une bonne connaissance des repères temporels et de leur signification (jour, mois, heures, années, décennies, siècle) puisqu'il y a eu 89 % de réussite sur ce thème. Ils ont étudié la vie de leurs parents et de leurs grands-parents au travers de photos et d'archives familiales et ont étudié la vie dans les années 1920 au moyen d'archives locales. Ils ont une bonne conception du temps proche.

Les élèves sont en demande par rapport à l'Histoire et demandent à aborder de nouveaux thèmes comme « Les gaulois et les romains » ou encore « Les chevaliers ». Le groupe montre une certaine motivation en Histoire et est disponible et attentif à ce que l'enseignant peut leur proposer. 4 élèves peuvent avoir des problèmes de motivation pour rentrer dans une tâche.

L'année précédente, ils ont travaillé sur la préhistoire et sur les grandes découvertes alors que cela ne faisait pas partie de leur programme en CE1. Certains élèves mélangeaient beaucoup de thèmes et de temporalités en début d'année. À la période où commence notre expérimentation, Ils peuvent avoir une conception du temps assez fragile bien que celle-ci ait été renforcée.

Avant cette étude, une pré-expérimentation a été menée autour de l'habitat gaulois à l'antiquité en favorisant le récit et l'étude de documents collectivement. Ce qui a été constaté est que ces élèves ont des difficultés en compréhension du temps long et en compréhension de documents.

2. Mise en œuvre matérielle

Par rapport au programme officiel, cette étude a pour cadre le cycle 2 au travers d'une initiation au temps historique avec un « zoom » sur l'architecture d'un bâtiment d'une période étudiée, ici les châteaux forts.

En raison de l'actualité dans laquelle a dû se tenir cette expérimentation, des contraintes liées au confinement et à la fermeture des écoles, l'expérimentation n'a pu se faire complètement comme prévue initialement. Le recueil de données non plus. De plus, de nombreux résultats n'ont pu être récupérés et certains supports, certaines activités ont été adaptés.

La première source utilisée est un monument réel. Les élèves du groupe 1 ont pu observer de l'extérieur le château des Sires de Faucigny situé à Bonneville (74) et ont pu prendre des photographies pour les montrer aux élèves du groupe 2. Ces photographies ont permis un retour en classe collectif sur l'architecture de ce château et de faire des hypothèses sur son architecture. De plus, certaines photographies de l'intérieur du site du château, non prises par les élèves ont été utilisées. L'utilisation de ce château permet une approche par le milieu et donc une approche concrète du moyen-âge. Les élèves peuvent ainsi conceptualiser le temps plus facilement puisqu'il a un aspect matériel via ce château proche d'eux : certains l'avaient déjà visité et la plupart le connaissait. Étudier un édifice de proximité permet aussi de les motiver grandement. L'utilisation des photographies en classe (cf. Annexe 1) a permis de capter l'attention des élèves sur le sujet étudié puisqu'ils avaient pris eux-même les photos et les enfants du groupe 1 pouvaient rapporter leur expérience à ceux du groupe 2. Ces photographies ont permis de pouvoir faire des hypothèses sur la fonction des éléments architecturaux de ce château : Pourquoi sont-ils ainsi,...

Les élèves ont alors parlé du Château de Thorens qu'ils avaient visité l'année d'avant. Nous avons donc complété nos hypothèses avec une observation de photographie de ce château. Cela semble pertinent car tous connaissaient ce château et cela renforçait cette approche du temps plus concrète.

De plus cette comparaison entre deux châteaux a permis une formulation d'hypothèses et une réflexion plus fine. Durant l'observation du château, les élèves avaient pour consigne d'essayer de comprendre pourquoi le château est là, quels sont les éléments communs aux deux édifices, qui semblent importants et pourquoi ils sont là, à quoi ils servent.

Les documents utilisés ensuite sont des documents permettant de monter en généralité sur les châteaux forts et de pouvoir vérifier les hypothèses des élèves. Ces documents se trouvent dans des livres de la BCD de l'école et vont permettre aux enfants de mener une recherche documentaire via les 6 étapes présentées préalablement. Le professeur fait une pré-sélection de documents pour faciliter la recherche et la sélection des documents par les élèves. De plus, le but de la sélection des documents aura été explicité, les élèves ont pour consigne d'enquêter sur les hypothèses que nous avons faites et d'essayer de trouver des preuves qui pourraient nous aider à connaître la vérité.

Au final, à cause de l'actualité, cette phase de la recherche documentaire à la BCD n'a pu être réalisée. La sélection et le choix des documents n'ont pu être réalisés par les élèves, nous avons donc procédé à une sélection de documents à présenter aux élèves. Ces documents ont été sélectionnés pour leur clarté et leurs liens avec les hypothèses des élèves tout en étant assez faciles d'accès.

L'intérêt de cette sélection de documents a tout de même été explicité aux élèves pour qu'ils comprennent le choix de ces documents. Il s'agit d'un tableau, d'une tapisserie et d'un témoignage d'époque (la fiche de travail est présente en Annexe 2). Le témoignage est un écrit de Guillaume de Poitiers qui met en récit la vie de Guillaume le conquérant. Cet extrait a été choisi car il permet de comprendre le rôle du donjon et le rôle des meurtrières dans l'architecture d'un château et lors d'attaque ennemie. Certains mots ont été simplifiés dans ce témoignage pour les remplacer par des mots faciles d'accès pour les élèves afin qu'ils se concentrent sur la compréhension du document et la mise en lien avec l'architecture d'un château fort. Le vocabulaire aura été explicité au préalable. Ici nous travaillons la compréhension littérale, inférentielle et également critique car les élèves vont être amenés à déterminer quels éléments sont importants dans ce récit pour comprendre les éléments appartenant au château mais aussi évaluer la fiabilité de ce document. Ce document aura été présenté dans le cadre d'une enquête aux élèves afin de les motiver en ajoutant cette dimension du jeu.

Le second document utilisé dans le cadre de cette recherche documentaire (on aura passé les phases de connaissance de ressources, recherche des documents et sélection des documents) est une photographie d'un morceau de la tapisserie du château de Pirou. L'analyse de ce morceau de tapisserie, passera par l'observation des habits des personnes représentées et leur

emplacement. Elle permettra aux élèves de cerner le rapport entre paysans et seigneur et dans quel cas les paysans sont accueillis dans le château : en cas d'attaque.

Le dernier document utilisé pour cette phase de recherche documentaire et d'analyse de documents est une illustration dans un manuscrit intitulé « Siège et prise du château de Duras par les français en 1377 », bibliothèque nationale de France, département des manuscrits. Ce document permet aux élèves de ré-investir l'analyse de tableau pour pouvoir comprendre des éléments nouveaux. Ce tableau peut apporter des informations sur les murailles et sur les créneaux des châteaux forts. Il va permettre aux élèves de repérer et sélectionner une information, mais aussi de comprendre par raisonnement.

Tous ces documents ont pour but de faire ressortir que le château est avant tout un lieu de vie et un site défensif. Une aide ponctuelle et une différenciation pour les élèves en difficultés est prévue. Un exemple de différenciation serait différents niveaux d'indices pour savoir ce qui est à observer, toujours dans une optique d'enquête.

En amont de la séquence sur les châteaux forts, un récit du maître, oral, sera proposé aux élèves afin de faire la liaison entre antiquité et moyen-âge, en leur permettant de comprendre la raison de construction des châteaux forts. Ce racontage aura un autre objectif : leur donner un modèle, un exemple de récit documentaire. Ce récit du maître, permet aux élèves de vivre l'Histoire, pas uniquement au travers de documents. De plus, la question de la transition entre antiquité et moyen-âge est une notion trop complexe pour n'être abordée qu'à partir de documents. C'est donc au maître de la prendre en charge. Cela va permettre aux élèves de commencer à envisager une différence entre récit du vrai et récit de fiction. Cela explicitera le travail qui sera demandé aux élèves par la suite : la construction d'un récit documentaire.

Pour construire leur récit documentaire, les élèves construiront un guide de critères d'écriture. Ce sera également l'occasion de marquer les différences entre fiction et réalité. Ce guide d'écriture pourra prendre la forme d'un tableau. Il permettra aux élèves d'identifier les composantes du récit documentaire afin de travailler sur la dernière étape de la recherche documentaire : La restitution et la communication de l'information. (Exemple de production d'élève et du guide d'écriture en Annexe 3)

Le recueil de données se fera tout au long de cette séquence de travail. Régulièrement, les élèves vont être amenés à dessiner un château fort. Ce mode de recueil de données va permettre d'observer l'évolution de leur château au fil des séances et l'impact qu'aura chaque

étape sur leur représentation du château. On observera quels éléments d'architecture sont présents, lesquels n'y sont pas, lesquels apparaissent ou disparaissent de leurs dessins.

Une évaluation aura lieu également en fin de séquence, durant laquelle les élèves auront à :

- remplir le schéma d'un château avec des mots de vocabulaire appris
- identifier entre deux récits, celui de fiction et celui documentaire
- compléter un schéma rendant compte de la relation entre seigneur et paysans
- présenter une image (cf. Annexe 4).

Ce sera donc une évaluation en 3 volets qui cernerá les savoirs acquis par les élèves (architecture, le château est un site défensif, la relation entre seigneur et paysans), les compétences (compréhension critique et compréhension inférentielle pour la relation seigneur/paysans) mais aussi leur savoir-faire avec la description d'une image. Cette évaluation sera mesurée ainsi : la compétence, le savoir ou le savoir-faire sont acquis s'il y a une erreur ou moins dans l'exercice évalué ; partiellement acquis s'il y a entre 2 et 3 erreurs dans l'exercice évalué ou non acquis.

Les recueils de données avec les dessins des élèves vont permettre d'observer si les compétences stratégiques et les compétences référentielles ont un lien sur les compétences lexicales et sur la représentation mentale.

3. Déroulement

Cette séquence prendra la forme d'une enquête à réaliser par les élèves, avec pour objectifs de découvrir pourquoi les châteaux sont construits ainsi et quelles sont leurs fonctions. Cette forme d'enquête permet une motivation et un aspect ludique pour les élèves.

La recherche documentaire sera une quête de preuves et le récit un rapport d'enquête. Cette séquence se déroulera en six séances dont une séance finale d'évaluation. Durant cette séquence, les deux groupes n'auront pas le même contenu : le groupe 1, constitué des élèves de ma classe, aura droit, dans le cadre de l'étude de la langue, à un étayage plus complet et plus avancé sur le récit de fiction autour du thème des châteaux forts. Nous observerons l'effet de cet apport sur leurs capacités à dissocier récit de fiction et récit documentaire.

De plus, après l'analyse de documents, le groupe 1 élaborera un récit documentaire, afin de mesurer l'impact de cette pratique sur la compréhension.

En résumé, pour répondre à la problématique, les élèves vont découvrir les châteaux par une approche par le milieu, puis faire des hypothèses et une recherche documentaire pour découvrir les éléments architecturaux de ces édifices.

Après cela, un récit du maître leur sera proposé et ils devront alors produire eux-même un récit documentaire (restitution de l'information). L'évaluation finale et les recueils de représentations (dessins) permettront de mesurer l'influence de l'élaboration d'un récit documentaire pour la compréhension en Histoire.

Voici le déroulé de la séquence en 6 étapes :

Séance	Titre et objectif	Contenu/ Démarche	Groupe
0	Découverte du château des sires du Faucigny in situ.	Observation du château et prise de photographies par les élèves. Consigne : Qu'est ce qui a l'air important sur ce monument ? Qu'est ce qui a l'air particulier ? Pourquoi à votre avis ? Recueil d'hypothèse 1, On va enquêter maintenant sur les châteaux forts.	1
1	Séance introductive : 1er recueil de données Aborder le Moyen Age pour la première fois et recueil de représentations initiales et d'hypothèses.	Découverte des châteaux de Thorens (1060) et des sires du Faucigny (1260) après avoir fait un recueil de représentation sur l'habitat au moyen Age (par dessin). Le groupe 1 présente le château au groupe 2. Recueil d'hypothèses, pourquoi avoir construit des bâtiments aussi grands ? Qui vivaient dedans ? Où sont-ils situés ? Quelle est leur architecture ? Phase de restriction du thème de la recherche documentaire. Découverte de lexique.	1 et 2
2	Recherche documentaire Initiation à l'utilisation de la BCD Réponse aux premières hypothèses	Présentation de la recherche documentaire en 6 étapes aux élèves : explicitation. On va maintenant chercher des preuves pour notre enquête. Comment chercher à la BCD Sélection, observation et analyse de documents par groupe. On répond à nos premières hypothèses avec les preuves que nous avons trouvées. (Les 4 aspects de la compréhension).	1 et 2
3	2eme recueil de données Fin de la recherche documentaire et récit du maître.	Retour collectif sur la recherche documentaire et présentation des observations à la classe par les groupes d'élèves. On répond à nos premières hypothèses avec les preuves trouvées. (Les 4 aspects de la compréhension). Qu'est-ce que les châteaux peuvent nous apprendre dans la relation entre seigneur et paysans ?	1 et 2

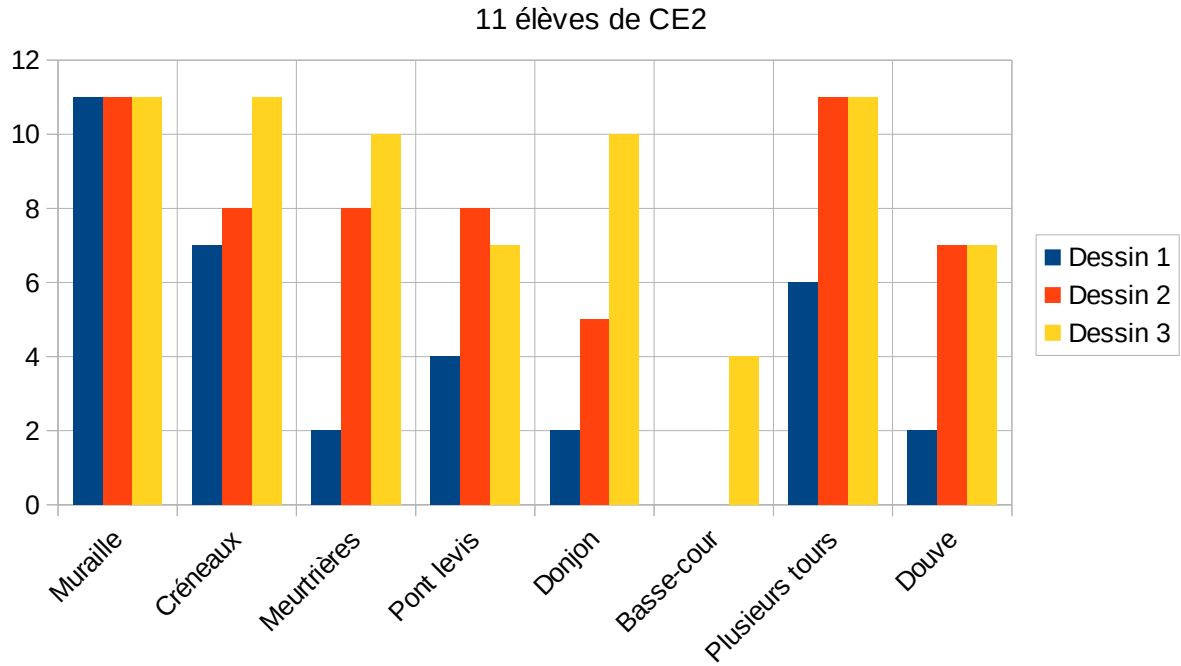
		<p>Tirer des conclusions de cette étude documentaire, trace écrite.</p> <p>Récit du maître pour comprendre pourquoi ont été construits les châteaux forts. 2eme recueil de dessins.</p>	
4	Construction du récit documentaire par la classe	<p>Maintenant que nous avons trouvé des preuves et fait des conclusions nous allons devoir faire le rapport de notre enquête. Nous allons construire un récit comme je l'ai fait la dernière fois. Qu'est-ce qui vous paraît important à mettre dedans et à raconter ?</p> <p>Construction d'un écrit décrivant les châteaux forts et à quoi ils servent. Méthodologie et premier jet. A quoi cela va nous servir ? (lien avec le récit que j'ai fait du passage de la préhistoire à l'antiquité)</p> <p>Premier écrit individuel. Grille d'écriture. Sélection des informations importantes qui doivent figurer dans le récit. Après lecture de plusieurs productions.</p>	1
5	Construction du récit documentaire par la classe (suite)	<p>Retour sur premier jet, 2eme jet et correction.</p> <p>Compréhension des notions visées au travers du château fort 3eme recueil de données (dessins)</p>	1
6	Construction du récit documentaire par la classe (suite et fin) Évaluation, dernier recueil de représentations	<p>Mise en commun collective des récits documentaires, qu'est ce qu'on garde, qu'est ce qui est important ? Est ce qu'on comprend mieux pourquoi les châteaux sont apparus maintenant ?</p> <p>Lien avec la conception du temps ? Évaluation</p>	1 et 2

Des critères d'écritures devront être décidés par les élèves pour écrire ce récit avec ce qui leur semble important à connaître et ce qui est important pour faire un bon rapport d'enquête selon eux. Suite à la fermeture des écoles cette séquence a dû être adaptée car uniquement les séances 0 et 1 ont pu être réalisées en présentiel. La recherche documentaire s'est donc faite sans sélection des documents. De plus, en lien avec cette séquence, l'étayage à partir du récit de fiction a été changée et cela a engendré une plus faible approche de ce type de récit.

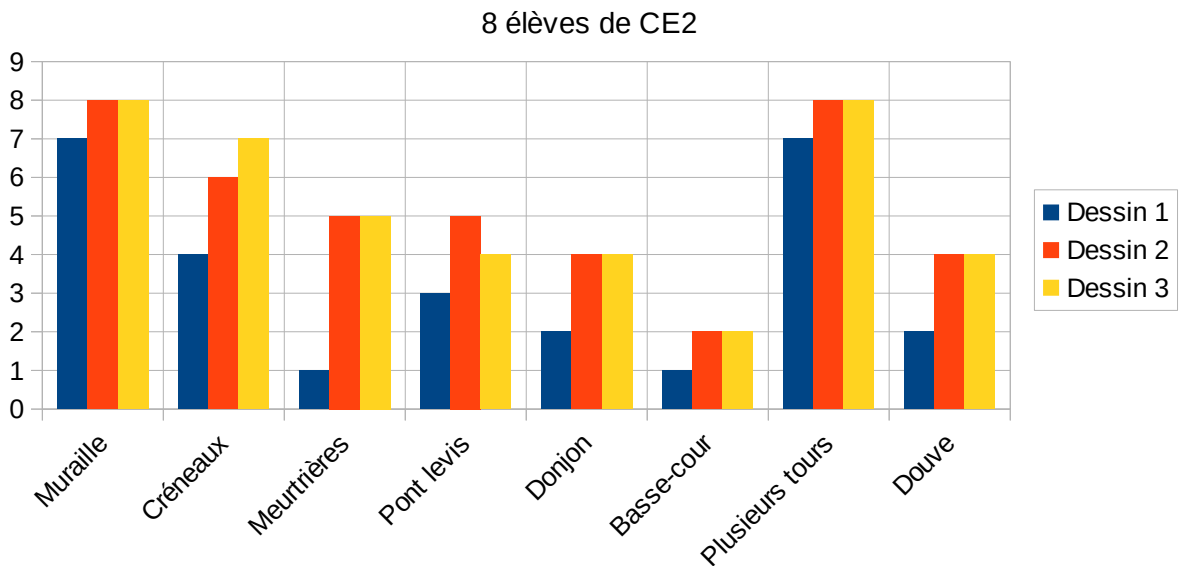
Partie 3 : Résultats

1. Analyse des dessins des élèves au fil des séances

Evolution des dessins du groupe 1 - Présence ou non des éléments



Evolution des dessins du groupe 2 - Présence ou non des éléments



Ces deux diagrammes montrent l'évolution des dessins des élèves des deux groupes au fur et à mesure des séances.

On peut observer que les murailles sont présentes sur les dessins des deux groupes, et ce, dès le premier dessin. Elles sont, d'ailleurs, encore visibles sur les dessins d'après.

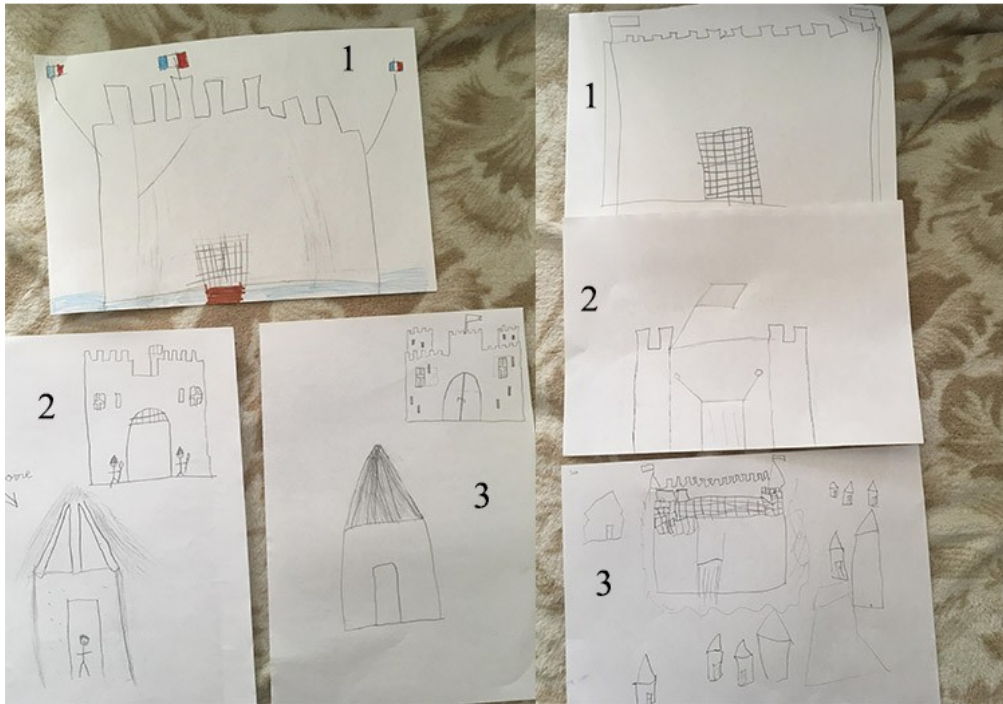
Concernant le groupe 1 : On remarque une évolution dans la représentation de tous les autres éléments entre le premier et le deuxième recueil de données mais aussi entre le deuxième et le troisième recueil de données. La représentation des créneaux passe de 7/11 à 8/11 élèves puis de 8/11 à 11/11 élèves (tous les représentent au troisième recueil). La représentation des meurtrières passent de 2/11 à 8/11 élèves puis de 8/11 à 10/11. La représentation du pont levis montre une croissance de 4/11 à 8/11 élèves puis une décroissance de 8/11 à 7/11 élèves. La représentation du donjon montre la poussée la plus marquée en passant de 2/11 puis à 5/11 puis à 10/11 élèves qui représentent un donjon (identifié comme tel). On peut remarquer que lorsque des douves sont représentées, un pont levis est également représenté mais l'inverse n'est pas forcément vrai. Enfin, la basse-cour qui n'était pas représentée dans les deux premiers recueils de données voit 4 élèves la représenter lors du troisième recueil de données.

On peut observer une corrélation entre ces résultats et ceux du groupe 2 concernant la représentation des murailles, du pont levis, des douves et des tours mais on peut noter certaines différences au niveau de la représentation des créneaux, des meurtrières, du donjon et de la basse-cour. On peut voir une évolution entre le premier recueil de données et le second : 4/8 élèves représentent les créneaux puis ensuite 6/8, 1/8 élève représente les meurtrières puis ensuite 5/8, 2/8 élèves représentent le donjon et ensuite 4/8, la basse-cour est représentée par 1/8 élève puis par 2/8 élève. Ensuite, entre le deuxième recueil de données et le troisième recueil de données, on ne voit que très peu d'évolution, seule la représentation des créneaux passe de 6/8 à 7/8 élèves.

Ci-dessous, on peut voir l'évolution de la représentation du château en dessin : Pour l'élève du groupe 1, on observe l'apparition de plusieurs tours et de quelques meurtrières entre le premier et le deuxième dessin. Entre le deuxième et le troisième dessin, on observe l'apparition de meurtrières et d'un donjon. Pour l'élève du groupe 2, on observe l'apparition de plusieurs tours et d'un pont levis entre le premier et le deuxième dessin. Du deuxième au troisième dessin on observe des douves en plus.

Groupe 1 - évolution des dessins

Groupe 2 - évolution des dessins

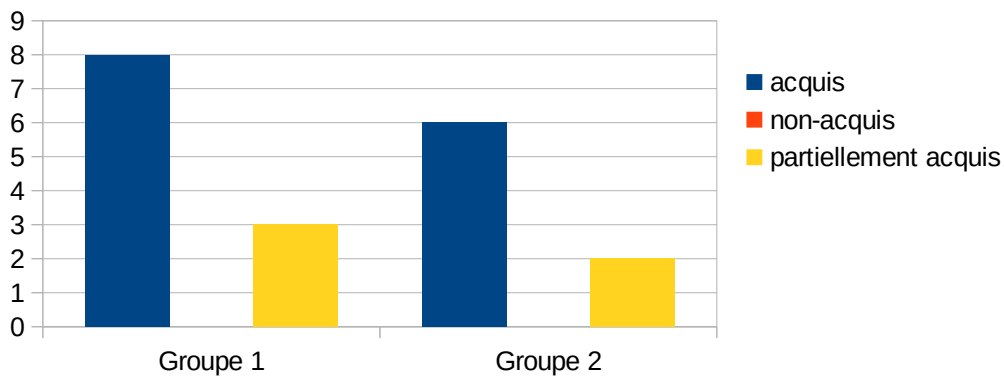


2. Analyse de l'évaluation

Voici les résultats de l'évaluation par exercice, rappelant ce qui était évalué.

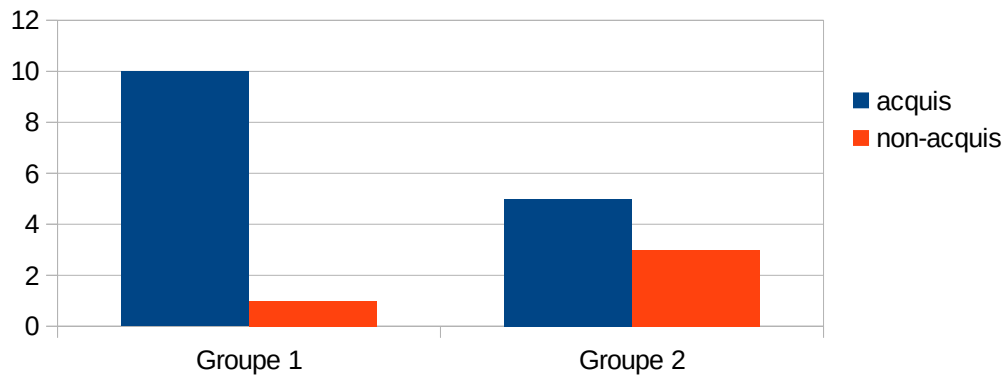
Shéma et vocabulaire à replacer

Connaissances évaluées



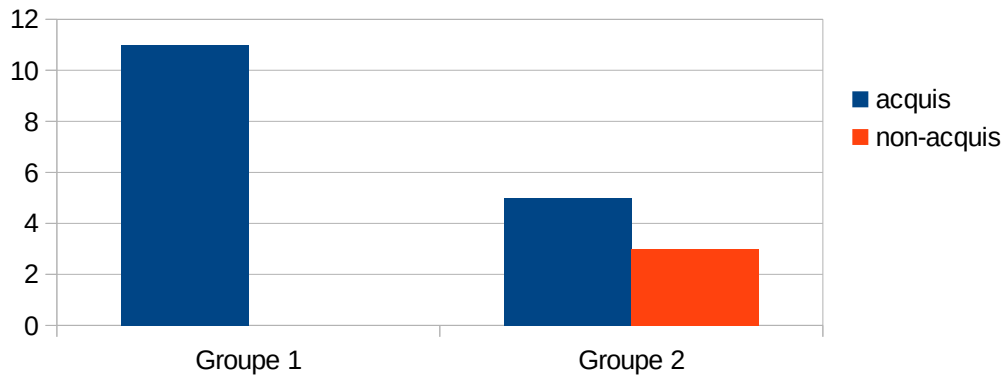
Comparaison récit de fiction et documentaire

Identification du type de récit - compréhension critique

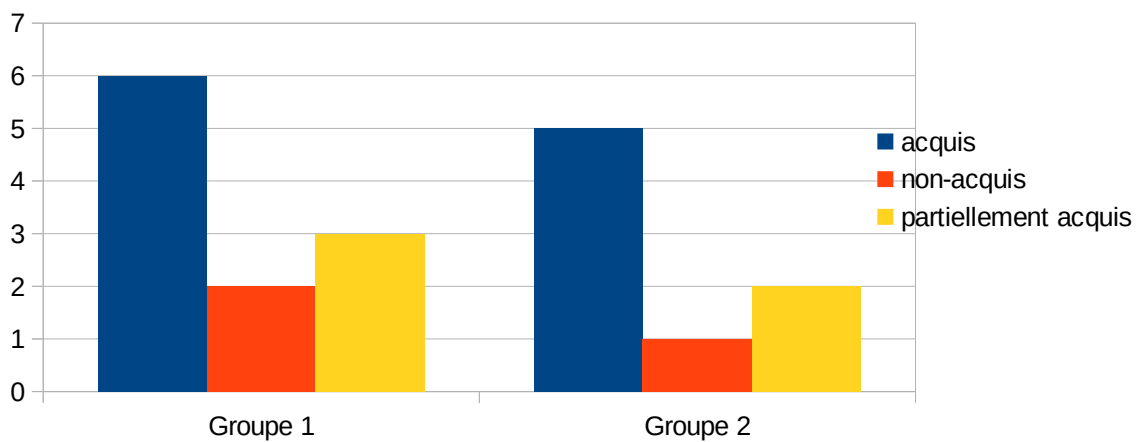


Identification relation seigneur - paysan

Compréhension inférentielle



Observation et compréhension d'une image



Pour rappel, l'évaluation qui a eu lieu se composait de quatre exercices :

Un schéma de château à remplir avec des mots de vocabulaire appris, deux récits, un de fiction et un documentaire à identifier comme tel, un schéma pour observer la relation entre seigneur et paysans à compléter et une image à présenter (cf. Annexe 4).

Proportionnellement les 2 groupes ont des résultats assez semblables concernant l'image à présenter et le schéma de château à remplir. Mais on peut voir des différences sur les 2 autres exercices. Concernant l'identification de la relation seigneur/ paysan, c'est la compréhension inférentielle qui était mobilisée chez les élèves. Si dans le groupe 1, les 11 élèves ont déterminé correctement cette relation, 5/8 élèves du groupe 2 l'ont correctement déterminée et 3/8 ne l'ont pas identifiée. De la même façon, la comparaison entre récit de fiction et récit documentaire qui demandait de correctement identifier chaque récit a été réussie par 10/11 élèves du groupe 1 et par 5/8 élèves du groupe 2. Les 3 élèves du groupe 2 qui n'ont pas réussi ces exercices sont les mêmes.

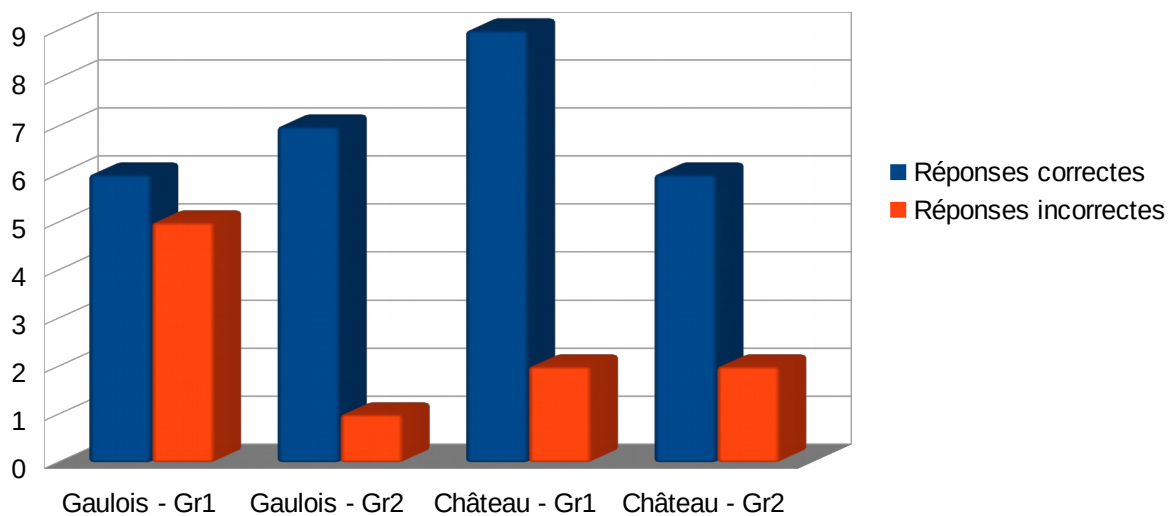
3. Questions aux élèves

Suite à la première séquence où les élèves ont étudié l'habitat des gaulois à l'antiquité au travers de documents et d'un récit du maître, ils ont dû inscrire sur une feuille, selon eux, à quelles époques vivaient les gaulois en suivant la consigne : « Selon toi, les gaulois existaient il y a 20 ans, 200 ans, 1000 ans ou 2000 ans ? »

Après cette expérimentation de construction de récit, les élèves ont eu la même consigne mais cette fois pour les châteaux forts : « Selon toi les châteaux forts ont été construits il y a 20 ans ? 100 ans ? 1000 ans ? 3000 ans ? ». Le diagramme suivant montre les réponses des élèves selon leur groupe.

Réponse des élèves

Placement dans le temps



Les élèves du groupe 1 : 6/11 ont correctement placé « les gaulois » dans le temps tandis que 5/11 élèves ont commis une erreur. 9/11 ont correctement placé « Les châteaux forts » dans le temps tandis que 2/11 les ont mal placé.

Les élèves du groupe 2 : 7/8 ont correctement placé « les gaulois » dans le temps tandis que 1 élève a commis une erreur. 6/8 ont correctement placé « Les châteaux forts » dans le temps tandis que 2/8 les ont mal placé. On peut observer une évolution positive dans les réponses du groupe 1 tandis que le groupe 2 reste dans la même tendance.

Partie 4 : Discussion

1. Discussion

1.1. Re-contextualisation

L'état de la recherche en didactique de l'histoire nous a permis de comprendre les écueils auxquels se heurte l'enseignement de cette discipline.

Nous avons supposé qu'une approche par le milieu, suivie d'une vraie recherche documentaire et d'une vraie communication de l'information (une réelle démarche historique en somme) serait facteur de motivation pour les élèves, leur permettrait d'avoir une meilleure conception du temps et une progression en compréhension critique et inférentielle. Avec les conditions d'études (fermeture des écoles), nous n'avons pu mener la construction d'un récit de fiction parallèlement à ce projet.

Nous avons pu récolter des données au travers de dessins d'élèves qui avaient à chaque fois le même thème. Ces dessins ont été récoltés à 3 endroits clés de la séquence : Un dessin au tout début de la séquence, un dessin après la phase d'analyse de documents et un dessin final après la construction d'un récit documentaire. Deux groupes ont été formés : un groupe suivant la construction d'un récit documentaire et un groupe s'arrêtant après l'analyse de document.

Nous avons également récolté des informations lors d'une évaluation finale sur cette séquence et une évaluation qui avait eu lieu sur la séquence précédente.

1.2. Lien avec la recherche et validation des hypothèses ?

1.2.1 Lien de l'expérimentation avec la recherche

L'état actuel de la recherche en enseignement de l'Histoire nous a appris qu'une approche par le milieu proche était très importante pour apporter du sens et une dimension concrète au temps passé. Elle nous a enseigné qu'une trace écrite est nécessaire aux élèves puisqu'elle permet de terminer la recherche documentaire et de fixer les savoirs tout en utilisant une autre

discipline (le français) en Histoire. Le récit du maître permet de faire des liens et permet de faire vivre l'Histoire aux élèves car l'Histoire c'est aussi raconter. La recherche nous a appris l'importance de la motivation chez les élèves, ici apportée par une étude du milieu et un enrobage de la tâche sous forme d'enquête avec une tâche finale motivante : le rapport d'enquête ou récit documentaire.

Durant cette étude nous avons donc tenté de mener une séquence permettant une approche par le milieu, une vraie recherche documentaire et une mise en récit construite par les élèves. La recherche nous avait appris que la rédaction de traces écrites est d'ordinaire très peu explicitée en histoire. C'est ce qui nous a poussé à construire un guide d'écriture avec les élèves, pour observer si une explicitation des règles et contraintes de fabrication du récit documentaire favorisait son appropriation et la compréhension des notions visées.

1.2.2. Interprétation des résultats

Concernant l'évolution des dessins, on a pu observer que les dessins du groupe 1 étaient plus complets après la troisième étape mais surtout que ceux-ci ont plus évolué que ceux du groupe 2. Le groupe 1 ayant construit et décortiqué un récit documentaire en plus, on peut dire que la construction de ce récit a permis aux élèves de se rappeler de plus d'éléments du château et de plus en utiliser. On peut donc observer que cette explicitation du récit a permis une meilleure fixation des savoirs et des connaissances chez les élèves. Cela est certainement dû au fait que les élèves doivent ré-investir et réemployer les notions vues pendant l'étude documentaire pour les utiliser à bon escient tout en saisissant leur sens lors de l'écrit. Ce passage à l'écrit semble donc réellement nécessaire pour pouvoir réemployer des connaissances car, au final, les élèves du groupe 2 connaissent aussi bien les éléments de vocabulaires que ceux du groupe 1 (par rapport à l'exercice de placement des mots de vocabulaire de l'évaluation) mais sont moins capables de les réemployer sans que les mots ne leur soient donnés. Ce passage par l'explicitation du récit semble avoir permis aux élèves d'avoir une représentation plus juste et mieux ancrée des châteaux forts surtout concernant les meurtrières, le donjon et la cour, des éléments dont l'utilité dans un château est peut-être plus complexe à saisir.

Les résultats du test demandant aux élèves de situer des éléments dans le temps montre qu'il y a une différence entre le groupe 1 et le groupe 2. Si le groupe 2 reste dans la même tendance

(une réussite globale) par rapport à la première séquence, le groupe 1 a une hausse des bons résultats. Si le groupe 2 montre une réussite globale c'est peut-être que le temps et le repérage étaient déjà acquis mais cela montre que le groupe 1 a réellement progressé. On ne peut, par contre, conclure si cette progression en repérage dans le temps est due à la construction du récit, à la recherche documentaire ou à l'approche par le milieu qui rend l'approche du temps vraiment concrète. On peut penser que l'approche par le milieu joue un grand rôle dans la conceptualisation du temps mais que la construction du récit a permis aux élèves de fixer la construction des châteaux forts dans le temps et que cette progression est le résultat de cette combinaison. En effet, la date, (Quand ?) est un critère que les élèves ont soulevé pour la grille d'écriture et auquel ils tenaient particulièrement : Ils ont donc réfléchi au temps où s'élevaient les châteaux forts, ils ne l'ont pas juste écrit ou juste appris, ils ont utilisé cette information en contexte de recherche documentaire.

Les résultats de l'évaluation nous montrent que le récit n'a pas permis aux élèves du groupe 1 de se différencier du groupe 2 concernant la connaissance du vocabulaire. Par contre, si on met cela en lien avec les dessins des élèves, on peut affirmer que les deux groupes ont la même connaissance du vocabulaire mais que le groupe 1 le maîtrise mieux. Cela peut s'expliquer par le fait que le groupe 1 l'a utilisé en contexte en lui apportant du sens et en comprenant réellement ce qu'ils étaient en train de faire en rapportant une information par le récit. Le fait d'explicitier la construction du récit a permis aux élèves de comprendre à quoi il servait et donc de lui accorder plus de sens et d'importance.

Le passage par le récit a permis aux élèves du groupe 1 de se démarquer du groupe 2 en compréhension critique et en compréhension inférentielle. Les élèves du groupe 1 ont mieux identifié la relation entre seigneur et paysans, ce qui montre une meilleure compréhension critique. Cela s'explique car les élèves du groupe 1 se sont questionnés sur l'utilisation du donjon, de la cour et comment les organiser dans leur écrit. Ils les ont mis en relation dans leur récit et ont mieux compris la cause d'existence de ces deux éléments. Ce récit a aussi permis une progression en compréhension critique, c'est à dire l'identification de document car les élèves du groupe 1 ont tous identifié le récit de fiction et le récit documentaire comme tel. Ce car ils se sont questionnés sur les caractéristiques de ces récits en construisant le guide d'écriture et en l'utilisant pour construire leur récit.

Ces résultats donnent une nouvelle dimension au récit. La recherche nous dit qu'une trace écrite est indispensable : elle permet d'ancrer les savoirs par sa dimension concrète. Mais lorsque les contraintes d'écriture d'un récit du vrai sont complètement explicitées, la production de la trace écrite apporte aux élèves un bénéfice supplémentaire : un repérage dans le temps plus correct, un transfert des savoirs lexicaux aux dessins, mais aussi une meilleure compréhension des liens entre seigneur et paysans.

Ces constats pourraient sûrement entrer en résonance avec les données de la psychologie cognitive car les liens mnésiques créés par les élèves durant ces réinvestissements sont certainement plus solides et le chemin pour y accéder plus rapide. Cette étude serait donc à mettre en lien avec celles sur l'enseignement explicite et celles qui s'intéressent à la motivation car, au final, qu'est-ce qui a permis ce bénéfice chez les élèves ? Est-ce réellement l'explicitation du récit documentaire, l'écriture du récit documentaire en elle-même ou la motivation ? Sans doute la combinaison de ces trois parti-pris.

1.3 Limites et perspectives

Effectivement on peut se poser la question des limites de cette étude. Pour que l'étude soit réellement comparative, il aurait fallu que le groupe 2 vive également l'approche du monument sur le terrain. Même s'ils connaissent le monument pour la plupart, ils ne se seraient pas interrogés de la même façon en situation réelle que en classe avec des photographies (comme le résumé était fait par leurs camarades du groupe 1, cela rajoute tout de même une dimension concrète, mais pas complète).

Pour aller plus loin, on peut se demander si la motivation n'a pas un très grand rôle dans les meilleurs résultats du groupe 1 car c'est le seul groupe à être allé au bout de la recherche documentaire, donc avec un but final. Pour réellement connaître l'impact de la construction du guide sur l'élaboration du récit documentaire, il aurait certainement fallu avoir plus de deux groupes. Avec un groupe qui aurait fait le même travail mais sans explicitation et rédaction de guide d'écriture. Les résultats des élèves en fonction de leur milieu socio-culturel seraient aussi à interroger afin d'avoir une vision prenant en compte tous les paramètres.

Les conditions d'études étaient également difficiles, puisqu'une grande partie de la séquence a dû être menée en distanciel. Cela a pu biaiser certains résultats et la recherche documentaire n'a pu se faire dans son intégralité. Pour aller plus loin on pourrait commencer par refaire

cette étude avec les conditions propices à celle-ci. Ce travail en distancié interroge également sur les interventions extérieures dans le travail des enfants, le plus souvent l'intervention des parents. On ne peut être certain que tous les élèves aient eu le même apport de la part de leurs parents même si les phases d'analyse des documents et de construction du guide d'écriture ont pu se faire en classe virtuelle. Cette étude a été menée avec ces élèves de cycle 2 qui ont une conception du temps très neuve et fragile. On pourrait la mener avec des élèves plus âgés pour observer l'impact du récit en fonction des difficultés en Histoire, comme moyen de remédiation ou de différenciation (des guides plus ou moins précis avec plus ou moins de libertés peuvent être établis).

1.4 Conclusion

En conclusion, cette expérimentation et cette réflexion ont permis d'observer les effets d'une démarche de recherche historique menée entièrement avec des élèves. Elle a permis la construction d'acquis plus solide dans le domaine de la découverte du temps chez des élèves de cycle 2. Cette étude permet d'observer que de nombreux facteurs sont à l'œuvre dans une séquence qui questionne le monde ou dans une séquence d'Histoire et que tous sont à prendre en compte car c'est la combinaison de ceux-ci qui permet d'avoir des résultats. Une approche locale systématique semble devoir être privilégiée pour une approche concrète de l'Histoire et celle-ci peut être beaucoup plus vivante que vécue au travers de fiches questionnaires en permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages par la compréhension de la démarche documentaire. Le renouvellement de cette discipline passerait donc également par une meilleure connaissance de celle-ci pour les élèves mais aussi pour les enseignants qui peuvent peiner à cerner réellement ce domaine. En effet, l'interdisciplinarité est clairement au centre de cette discipline au travers de la mise en mots, de la compréhension de documents et des méthodes utilisées. Il faudrait donc donner les moyens aux professeurs de pouvoir davantage décloisonner ce domaine et arriver à des séances d'étude de la langue couplée à des séances de questionner le temps plus fréquemment ce qui apporterait cette dimension concrète dont ont besoin les élèves de cycle 2.

Cette étude m'a permis d'envisager l'enseignement de l'Histoire comme une vraie science, de me remettre en question dans ma pratique de celle-ci et d'essayer de nouvelles choses. Cela

m'a ainsi permis de comprendre comment questionner une discipline pour continuer de progresser dans le métier d'enseignant et continuer de me former. Cette interrogation de nos pratiques est salutaire car ce métier demande une veille poussée afin d'éviter un potentiel cloisonnement dans un fonctionnement qui pourrait être amélioré.

2. Bibliographie

Bautier, E. Crinon, J. Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). *Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?*, Repères, 45, pp. 63-79.

Claus, P. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport d'inspection, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

CNRTL (2020). Site du CNRTL. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/> le 02/05/20

De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'Histoire*. Montreuil: Libertalia

Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presse universitaire de Rennes

Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Éditions Retz

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?*, Savoirs, 2004/5 (hors série), pp. 91-116.

Galand, B. (2006). *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation*, Revue française de pédagogie, 155, pp.5-8.

Garcia, E. & Pastor J.M. (2012). *CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique en fin d'école primaire : grande stabilité des acquis depuis six ans*. Note d'information n°13-10. Paris : DEPP B2, MENESR

Larousse, (2019). Dictionnaire Larousse édition 2019. Paris : Éditions Larousse

Legris, P. (2015). *L'histoire scolaire en France – Les évolutions d'une discipline en tension*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 69, pp. 135-143.

Luc, J.N. (1978). *L'histoire par l'étude du milieu* – première édition. Paris : Éditions ESF

Luc, J.N. (1984). *L'histoire par l'étude du milieu* – seconde édition. Paris : Éditions ESF

Vannetzel, L. (2019). Conférence: *Galaxie DYS*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=INcT5ezzh7U> le 27/04/20

3. Annexes

3.1 Annexe 1 : Photographies des châteaux utilisés



3.2 Annexe 2 : Fiche de travail et documents

LE MOYEN-AGE

LES CHATEAUX FORTS

HISTOIRE

Si tu te souviens bien, la première fois que nous avons parlé des châteaux, nous avons fait des hypothèses (des propositions d'explications sur les châteaux). Nous allons continuer notre enquête !

En t'aidant de tous ces documents, dis moi si nous avons raison ou si nous n'avions pas raison.

Cherche des preuves dans ces documents pour que l'on puisse répondre aux questions que l'on s'est posé.



Tu peux voir sur cette fiche un tableau qui nous montre un château au milieu d'une ville attaquée;

Une tapisserie qui était dans la salle à manger d'un château qui montre des villageois en sécurité dans un château attaqué.

Un texte qui parle d'une personne qui a vécu une attaque de château !



LE MOYEN-AGE

LES CHATEAUX FORTS

HISTOIRE

Effrayé par l'armée, les derniers passants se pressent vers les portes qui vont se fermer, le seigneur a donné l'ordre depuis son donjon. Cette ville, elle a une enceinte de pierre, dont les combattants se servent comme de citadelle, et est entourée de tous côtés par un fleuve qui empêche le passage.

Après avoir observé la situation et les fortifications, Martel se prépara. Ses hommes vont renverser les remparts, et les gens du château leur résistent vaillamment. Ceux d'en haut frappent avec les pierres, les pieux, les lances, les flèches à travers les meurtrières. La plupart des attaquants sont tués, les autres sont repoussés.

Discours adapté de la Vie de Guillaume le conquérant par Guillaume de Poitiers
An 1020

VRAI ou FAUX ! Ces hypothèses sont vraies ou fausses ? Tu dois dire pourquoi et comment tu as su !

Hypothèses:

Les châteaux étaient construits en hauteur pour surveiller les paysans.

Les châteaux permettaient de protéger tout le monde quand il y avait la guerre.

Tout le monde habitait dans le château tout le temps.

Les châteaux étaient construits en hauteur pour se défendre.

Le seigneur habitait dans la grande tour, le donjon.

La grande tour, le donjon servait à protéger le matériel.

Les châteaux permettaient de se protéger.

Les créneaux et les meurtrières permettaient de décorer le château.

En conclusion, un château est plutôt un site défensif ou offensif ?

3.3 Annexe 3 : Guide d'écriture et exemple de production d'élève

Question à remplir	Réponses de l'élève
1. Pourquoi est-ce que j'écris ?	Pour rapporter mes informations
De qui/ De quoi on va parler ?	Des châteaux forts
Quand ?	Au moyen âge, à partir de l'année 1000
2. Qu'est-ce que je sais ?	Je connais les éléments du château
Qu'est-ce que celui qui lira a besoin de savoir ?	A quoi servent les éléments du château
Comment je le sais ?	J'ai réfléchi sur les documents : je l'ai vu ou je l'ai deviné.
<u>Dans le cas des éléments du châteaux :</u>	
Qu'est ce que c'est ?(ex : le donjon)	C'est une grande tour. C'est la plus grande du château.
A quoi cela sert ?	Ça sert au seigneur et sa famille de maison. Et pour voir les ennemis de loin.
Pourquoi c'est là ?	Pour que le seigneur soit à l'abri dans son château. Parce qu'il habite dedans.

Ensuite : Utilise ces informations pour faire une phrase.

Laura

Jeudi 9 avril

Histoire

Les châteaux étaient construits en hauteur pour se défendre. Ils permettaient de protéger tout le monde quand il y avait la guerre. Les formes défensives du château sont : Les meurtrières ce sont les fenêtres étroites qui permettaient de tirer des flèches. Les rempart sont les murs du château. Les créneaux ça permet aux gardes de se protéger des tirs adverse, c'est ce qu'on trouve sur les rempart. La cour (et la basse-cour) protège les paysans et les animaux lors d'attaques ennemies. Le donjon est la plus grande tour du château c'est là où habite le seigneur et sa famille. Le pont-levis est le pont qui permet de rentrer dans le château on le relève

3.4 Annexe 4 : Évaluation

LE MOYEN-AGE

LES CHATEAUX FORTS 6/6

HISTOIRE

À ton avis quelle est l'histoire inventée et quelle est l'histoire que l'on a reconstituée avec des documents ? Pourquoi ?

1) Au 11^e siècle, apparaissent alors les premiers châteaux forts que nous pouvons encore voir dans le paysage. Avec leurs remparts et leurs tours, ils semblent imprenables ! Mais comme on le voit sur cette tapisserie, le château n'est pas seulement un bâtiment militaire, c'est aussi la demeure du seigneur. Selon l'organisation du château fort, le seigneur habite la tour centrale : le donjon. Ce tableau nous montre aussi que les habitants du château pouvaient se défendre grâce aux meurtrières et aux créneaux.

2) Il y a bien longtemps, vivait Margot, elle habitait dans un château fort. Ce château fort était la demeure d'un seigneur et Margot en était la princesse. Un jour, les vikings attaquèrent et les paysans durent rentrer à l'intérieur, à l'abri des murailles pendant que les archers ripostaient depuis les meurtrières.



2.

Que peut-on dire de cette image ?

Qu'est-ce qu'elle nous apprend sur les châteaux forts ou sur ceux qui les attaquaient ?

LE MOYEN-AGE

EVALUATION HISTOIRE

En cas d'attaque, Le village se vidait complètement, tout le monde avait peur. Les paysans fuyaient et rentraient chez le seigneur, dans la cour du château, pour se protéger. Le maître du château les accueillait car sans eux il était impossible d'avoir à manger, leur travail aux champs étaient bien trop précieux.

Remplis avec >; < ou = pour dire qui était aux ordres de qui.

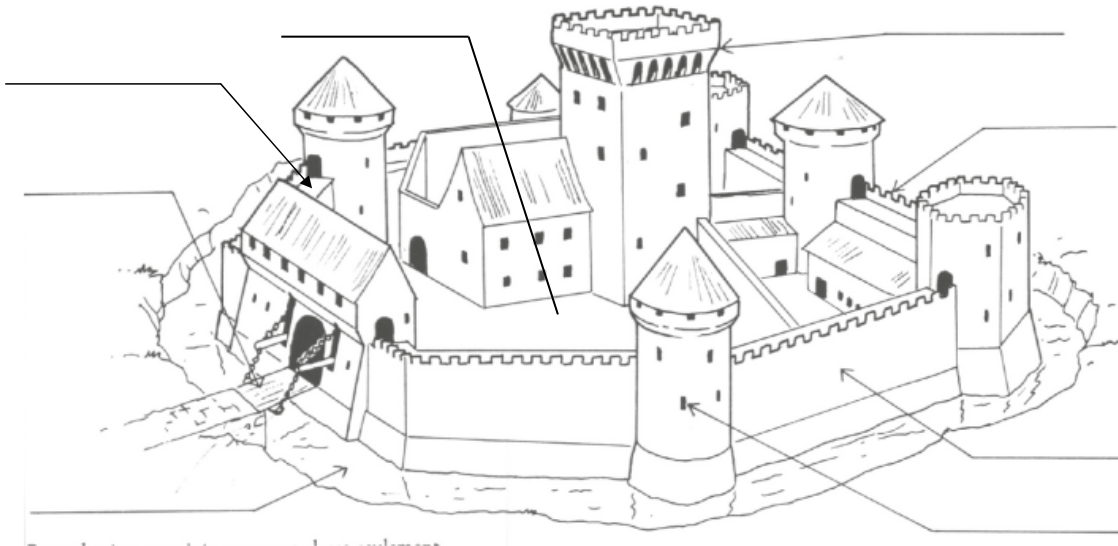


.....



Ecris les différentes parties du château fort:

Tours, pont levis, donjon, douves, meurtrières, créneaux, cour, muraille



3.5 Annexe 5 : Les niveaux de compréhension des documents

Les différents niveaux de compréhension des documents, travaillés en histoire

COMPRÉHENSION

Littérale	Inférentielle	Critique	Créative
<ul style="list-style-type: none">• Compréhension du lexique :<ul style="list-style-type: none">• <i>concret</i>• <i>abstrait</i>• repérage et sélection de l'information	<ul style="list-style-type: none">• compréhension de l'implicite :<ul style="list-style-type: none">• <i>en référence à des connaissances acquises</i>• <i>par raisonnement</i>	<ul style="list-style-type: none">• Identification du document• Évaluation de sa fiabilité, du point de vue exprimé, de sa portée...	<ul style="list-style-type: none">• Appropriation des connaissances nouvelles à sa vie personnelle• Usage de ce que l'on a appris comme matière à penser

Martine Koné, INSPE de Grenoble, *L'histoire, une « matière à penser »*, 2019-2020.

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Questionner le temps au cycle 2 ? Une entrée par la démarche documentaire

Auteur : Théophile BERTRAND

Résumé :

Ce mémoire fait l'état de l'avancement de la recherche en enseignement de l'Histoire à l'école primaire, au travers de travaux anciens comme ceux de Jean-Noël Luc ou de plus récents comme ceux de Benoit Falaize et de rapports d'inspection générale. Il s'intéresse à la motivation au sein des apprentissages et aux liens opératoires à créer, au cycle 2, entre le domaine « questionner le temps » et une démarche active de recherche documentaire.

Menée sous la forme d'une séquence enseignée différemment à deux groupes, cette étude comparée a permis de confirmer l'incidence sur la compréhension, d'une approche couplant découverte du milieu et recherche documentaire active. Il nous a été donné d'observer qu'un récit construit par les élèves à l'aide d'un guide de rédaction explicite, favorise des progrès en compréhension inférentielle et critique tout en permettant un meilleur repérage dans le temps et une meilleure fixation des savoirs.

Mots clés : Enseignement de l'Histoire ; Questionner le temps ; Cycle 2 ; CE2 ; Le temps ; Conception du temps ; Le récit ; La trace écrite ; La recherche documentaire ; Seigneur et paysans ; L'architecture des châteaux forts ; Approche par le milieu ; Motivation ; Interdisciplinarité en Histoire ;

Abstract:

This final dissertation state about the progress of research in the teaching of History in french primary school through research papers or official reports. He is interested about motivation within learning and about operators links between history lesson and documentary research in cycle 2 (8-9 years old children). This study is conducted as a sequence taught differently to two groups. This comparative study, through a collection of representations allowed us to confirm the importance of the place of an approach by the local environment and of documentary research for students. We observed that a story constructed by the students and whose creation guide has been explained allows them to progress in inferential and critical understanding, earn a better identification over time and a better fixation of knowledge.

Keywords: History teaching; The time; Cycle 2; CE2; Conception of time; The story ; The written record; Documentary research; Lord and peasants; The architecture of the fortified castles; Middle approach; Motivation; Interdisciplinarity in History;