

L'enseignement de l'Histoire à l'école primaire au cycle 2, elle s'enseigne !

Formation Préscolaire et Primaire

Mémoire de Bachelor d'Anaïs Juillard

Sous la direction de Patrice Allanfranchini

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

« Savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va » est l'une de mes citations favorites car elle représente ma vision générale de la nécessité de l'Histoire dans notre société. Dans un monde où l'on a perdu certains repères, l'Histoire offre l'opportunité de réfléchir, de développer son esprit critique et de se poser des questions sur ce que nous sommes. Malheureusement, l'Histoire n'est pas appréciée à sa juste valeur dans nos classes. Mon mémoire a pour ligne directrice de lui redonner une place et la possibilité d'un réel enseignement. Bien évidemment, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer pour son enseignement.

C'est pourquoi, je me suis posée un certain nombre de questions visant à comprendre l'évolution de l'Histoire dans les classes, les objectifs à atteindre, la posture de l'enseignant dans le but d'analyser les enseignants et leur démarche intellectuelle.

Afin d'y répondre, je suis allée observer des classes du cycle 2 dans le canton de Neuchâtel. A la suite de ces observations, je me suis entretenue avec les enseignantes. L'expérience fut enrichissante et pleine de surprises mais ça c'est une autre histoire.

Cinq mots clés

Concepts

Périodisation

Postures

Attentes pédagogiques

Didactique

Table des matières

1. Introduction	5
1.2. Questions de départ	6
2. Cadre théorique	7
2.1. Les finalités de l'Histoire, le concept « Histoire »	7
2.2. « Comprendre le passé, critiquer le présent pour anticiper l'avenir »	9
2.3. Les différentes démarches pédagogiques pour enseigner l'Histoire à l'école primaire, de nos jours	14
2.4. La didactique de l'Histoire pour la construction d'une séquence d'enseignement	25
2.5. Les postures de l'enseignant face à l'enseignement de l'Histoire à l'école	31
2.6. Les postures des élèves face à leur apprentissage en Histoire au cycle 2	38
2.7. L'évolution des attentes jusqu'à l'arrivée du Plan d'études Romand	43
2.8. Le manuel dans le canton de Neuchâtel et de la Suisse	48
2.9. La vision théorique, des manuels, des outils pédagogiques mis à disposition des enseignants	52
3. Question de Recherche	57
3.1. Les hypothèses	58
3.2. Les objectifs	58
4. Méthodologie	59
4.1. Présentation des données	60
Les similitudes	60
4.2. Analyse de la méthodologie	65
5. Conclusion	67
6. Annexes	69
6.1. Le tableau de structuration de la démarche	69
6.2. La situation pédagogique	69
6.3. Les activités d'apprentissage	70
6.4. La situation d'apprentissage	71
6.5. Les documents, des sources et ressources en classe d'Histoire	76
6.6. Fiche présentative concernant une séquence/une leçon observée	78

6.7. La place de l'élève face à ses apprentissages. Les différentes étapes pour accéder aux objectifs.	79
6.7.1. Classe 1, 6H/7H	79
6.7.2. Classe 2, 7H	81
6.8. Interviews	83
6.8.1. Interview, classe 1, Octobre 2012, Classe de 18 élèves de 6H et 7H, Commune du Val-de-Ruz. Jeune enseignante, six années d'expérience.	83
6.8.2. Interview classe 2, Janvier 2013, Enseignante deux années d'expérience, région du littoral, 7H 20 élèves	92
6.9. La construction de la séquence d'Histoire	97
6.9.1. Classe 1, 6H/7H	97
6.9.2. Classe 2, 7H	97
6.10. La posture de l'enseignant	98
6.10.1. Classe 1, 6H/7H	98
6.10.2. Classe 2, 7H	100
6.11. Organisation du P.E.R.	102
6.12. Les opérations intellectuelles de la perspective historique	103
7. Bibliographie	106
7.1. Monographies	106
7.2. Mémoires	107
7.3. Moyens officiels scolaires	107
7.4. Articles de périodiques	108
7.5. Site internet	108

1. Introduction

La thématique de mon travail de mémoire va se diriger vers l'Histoire et ses moyens d'enseignement dans le canton de Neuchâtel.

Depuis toujours l'Histoire me passionne. J'ai eu la chance de grandir dans un environnement favorable à la culture et à la découverte des musées environnants. Cet entourage était dans un premier temps familial puis par la suite, celui de l'école. Je garde de très bons souvenirs de mes instituteurs de l'école primaire mais aussi de l'école secondaire et du lycée. Je pense que la relation que j'affectionne avec l'Histoire m'a naturellement amenée aujourd'hui à vouloir conduire mon mémoire dans cette direction.

Comme je suis particulièrement sensible à cette branche scolaire, je pense que j'observe méticuleusement les enseignants qui l'enseignent lors de mes différents stages. Le fait également d'avoir un certain nombre de soutien scolaire de la 6H à la 11H, me permet également de pouvoir observer les « restes » des élèves après les leçons données.

Bien évidemment, certains points m'ont interpellée et c'est aussi une raison de mon engagement envers ce mémoire. J'ai pu constater que la majorité des enseignants travaillent l'Histoire comme une branche secondaire sans importance. J'ai pu constater aussi, le manque de structure et une manière très transmissive de l'enseigner. Enfin, pour résumer mes observations, le manque d'envie des enseignants à enseigner l'Histoire.

Ma plus grande motivation n'est pas de trouver *La méthode ou La recette* pour enseigner l'Histoire mais plutôt de réfléchir sur comment amener cette matière dans les classes et en particulier dans mes futures classes.

En d'autres termes, ce mémoire me permettra de répondre à certaines questions encore en suspens mais aussi de me préparer au mieux à mon futur rôle d'enseignante.

1.2. Questions de départ

Mes questions de départ sont les suivantes :

- Quelles démarches sont mises en avant par les manuels d'Histoire dans le canton de Neuchâtel afin de répondre aux attentes du PER mais aussi au besoin de l'élève ?
- De quelles manières utilise-t-on les manuels ?
- Quelles démarches recommandent les théories pour enseigner l'Histoire ?
- Quelles sont les attentes/les visées du PER ?
- Quels sont les objectifs de l'élève en Histoire au cycle 2 ?
- Quelles postures l'enseignant doit-il avoir face à l'enseignement de l'Histoire ?
- Y a-t-il des divergences entre l'observation du terrain (la pratique) et la théorie. Si oui, quelles en sont les causes ?

2. Cadre théorique

2.1. Les finalités de l'Histoire, le concept « Histoire ».

D'après Henri-Irénée Marrou (cité par Martineau, 2010), le terme « Histoire » est une :

« Connaissance du passé humain, connaissance de l'Homme, ou des Hommes, d'hier, de jadis, d'autrefois par l'Homme d'aujourd'hui, l'Homme d'après qui est l'historien (..). L'Histoire est la relation, la conjonction, établie par l'initiative de l'historien, entre deux plans d'Humanité, le passé vécu par les Hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'Homme et des Hommes d'après. » (Martineau, 2010, p. 37).

Selon Martineau (2010), depuis quelques années, l'enregistrement d'informations n'est plus la méthode d'apprentissage à la mode. L'enseignement s'est tourné vers un besoin de comprendre et de se confronter aux réalités sociales actuelles, afin de mieux interagir avec elle ; mais aussi, offrir la possibilité d'acquérir des valeurs et des attitudes intellectuelles et techniques et bien évidemment des connaissances historiques. Concernant ce dernier point, l'apprentissage de ces connaissances se fait par des faits, des concepts, des généralisations, des modèles et des théories.

Conformément à Le Pellec (1991), les finalités de l'école pour l'enseignement de l'Histoire, sont de deux types : Les finalités dites scolaires telles que la préparation au grand examen, aux évaluations etc., puis il y a celle dite culturelle qui se divise de nouveau en trois types : la mémoire (de sa nation par exemple), l'esprit critique et l'acquisition de repères pour comprendre le monde qui nous entoure.

Les textes officiels se réfèrent à la didactique de l'Histoire, c'est-à-dire que ceux-ci souhaitent que l'enfant soit placé au centre de ses apprentissages.

De ce fait, les textes officiels donnent une place spécifique à l'Histoire, selon les représentants. Si ces derniers sont les classes dirigeantes, ils vont souhaiter que l'Histoire serve à former des républicains et des citoyens. De son côté, l'école souhaite favoriser le sens critique, donne de la rigueur et apporte des connaissances.

On constate que l'école est représentative des demandes de la société et des parents, mais son réel enjeu est politique et social car elle doit se mettre au niveau des demandes sociétales.

D'après Heimberg (2002), aujourd'hui les finalités de l'histoire sont dirigées vers la préparation du futur citoyen d'être à même de comprendre le monde qui l'entoure. Il y a deux axes de finalités : la dimension économique et la dimension citoyenne. La première semble évidente vu le temps qui court, par ailleurs pour la seconde dépend de l'évolution des besoins en matière de formation.

Les finalités se basent sur la notion de l'esprit critique qui est développé et mis en avant. Elles favorisent également et autant que possible une appropriation active et autonome des savoirs.

D'après Lucien Febvre¹, (cité par Dalongeville, 2006),

« C'est en fonction de ses besoins présents que l'Histoire récolte systématiquement puisqu'elle classe et groupe les faits passés. C'est en fonction de la vie qu'elle interroge la mort. Organiser le passé en fonction du présent : c'est ce qu'on pourrait appeler la fonction sociale de l'Histoire (Dalongaville, 2006, p. 14).

L'idée est poursuivie par Jean Chesneaux (cité par Dalongeville 2006),

« L'historien se centre sur cette relation présent-passé-présent. Ce va-et-vient est incontournable. Ne plus l'ignorer, c'est se donner les moyens d'une Histoire dont l'objet et l'étude voire l'invention de concepts. » (Dalongaville, 2006, p. 19).

¹ Lucien Paul Victor Febvre, historien moderniste, co-fondateur de l'école des Annales.

2.2. « Comprendre le passé, critiquer le présent pour anticiper l'avenir »

Afin de mieux cerner la construction de l'Histoire dans le canton de Neuchâtel, se pencher sur l'Histoire du canton peut être pertinent dans le but de donner du sens au déroulement des événements et de son évolution.

Selon la Revue neuchâteloise (1994, juillet/septembre), au milieu du XIXe, l'Histoire est devenue autonome face à la religion et à la littérature. Celle-ci s'est découverte des ambitions scientifiques qui se retrouvent au sein de notre pays mais aussi à l'extérieur de ses frontières, en France et en Allemagne. Cette nouvelle approche de l'Histoire lui donne la possibilité de la concevoir objectivement et de manière neutre.

Cette perception, selon Châtelain (1992), c'est la méthode méthodique. Celle-ci se base sur les sciences exactes. Elle apparaît sous la III^e République Française. C'est dans cette perspective qu'un certain nombre d'auteurs vont élaborer les manuels et les programmes scolaires. Ils rejettent toute spéculation philosophique dans le but d'être le plus objectif possible, en critiquant les sources, en utilisant des techniques dites scientifiques.

Au travers de leur travail, il est visible de voir ce combat interne avec l'idéologie car,

« Ils se sentent investis d'une mission pédagogique nationale : expliquer à toute la jeunesse du pays en âge de scolarité pourquoi la République est le meilleur système politique, (...). Ils en arriveront donc à sécréter un discours qui vise à convaincre le public » (Châtelain, 1992, p. 10).

Concernant les manuels scolaires dans le canton de Neuchâtel, il n'existait aucune loi jusqu'en 1889 pour en adopter un officiellement. La Revue neuchâteloise distingue trois grandes dates de la Révolution neuchâteloise au début du XXe siècle qui semblent importantes à retenir dans la construction et l'évolution des manuels au sein du canton afin de comprendre la situation actuelle de notre canton.

Tout d'abord, **1868**, représente la fin de l'utilisation de *l'Histoire de la nation suisse* de Zschokke (1822) et le début de l'abrégé de *l'Histoire de la Confédération suisse* d'Alexandre Daguét (1868).

Ensuite, **1894**, les écoles ont le choix entre ces trois ouvrages pour enseigner l'Histoire.

Enfin, **1904**, il est publié *l'Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires* par William Rosier (1904). Il remplace alors tous les autres ouvrages disponibles et officiels dans les cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel.

Les manuels ont donc suivi l'évolution des pensées éducatives et pédagogiques de l'après Révolution neuchâteloise. La Revue neuchâteloise (1994) nous rappelle l'importance de le comprendre. Le manuel de Zschokke était idéal pour enflammer le sentiment patriotique pour la liberté en contant le héros des premiers temps de la Confédération, par exemple. Puis les Républicains ont de nouvelles exigences envers l'Histoire et son enseignement. Alexandre Daguét est curieux et ouvert au reste du monde. Enfin, l'ouvrage de Rosier est à l'image de la société dans laquelle vivent les écoliers, c'est-à-dire enthousiaste. C'est donc ce manuel d'Histoire qui est enseigné jusqu'à son abandon en 1933.

En d'autres termes, l'Histoire est représentée comme une branche d'éducation utile pour devenir un bon citoyen et elle permet l'unification entre les Suisses. Mais encore, elle a pour but de travailler la Mémoire du pays, des aïeux et de la morale civique.

Ainsi, Châtelain (1992), dans son travail de mémoire, explique les bornes chronologiques des manuels scolaires. Comme cité au-dessus, il y a trois grandes dates qui sont délimitées par 1904. Cette date marque l'introduction d'un nouveau manuel d'histoire à vocation romande.

L'auteur nous rappelle l'importance, déjà soulignée au-dessus également, que nous devons comprendre le contexte social dans la société dans laquelle nous évoluons pour comprendre l'évolution des manuels scolaires.

« Le manuel d'histoire constitue à la fois le reflet de ces rapports et l'instrument qui permet de les modifier » (Châtelain, 1992, p. 2).

L'auteur se penche par la suite sur le cas de la Suisse. Si l'intérêt de présenter le côté français est bien présent, c'est parce que les deux pays ont eu une grande influence réciproque.

Au niveau de l'historiographie suisse, le premier auteur à citer est Jean de Müller². Cet historien restera un auteur marquant dans l'histoire de l'historiographie suisse car son mode de pensée est très contemporain, dans sa manière d'appréhender le passé. Il démontre l'intérêt à porter aux liens historiques pour comprendre d'où vient la force de la Suisse. Il va donc puiser dans le passé suisse pour croire à un futur commun. Dans son ouvrage, il met en avant le patriotisme, l'héroïsme, l'amour et la liberté des habitants des cantons primitifs.

Müller (cité par Châtelain, 1992) est le premier historien à percevoir la Suisse comme une entité nationale et pour cela sa vision est pragmatique. Pour lui, raconter le passé n'a de sens que si ce récit a un but moral et politique.

Malheureusement, son ouvrage n'est accessible qu'à l'élite. Le récit n'attise que de peu de curiosité chez le lecteur.

Son suiveur Louis Vulliemin³(cité par Châtelain, 1992) a un nouveau regard sur l'historiographie suisse. Celui-ci est influencé par la perspective « méthodique » française mais aussi par les travaux de l'érudition allemande et est dirigé vers la critique, le récit et la curiosité qu'il attise.

² Jean de Müller (1752-1809)

³ Louis Vulliemin (1797-1879)

S'en suit Zschokke⁴ puis Daguet⁵, ce dernier (cité par Châtelain. 1992) représente la figure principale de l'historiographie suisse de la deuxième moitié du XIXe siècle. Il comprend qu'il doit vulgariser le récit pour toucher le maximum de masses.

Châtelain met en avant la pédagogie utilisée dans le canton de Neuchâtel. Cela va permettre de comprendre l'évolution de la pédagogie dans nos classes.

L'enfant doit apprendre ses leçons dite de manière plus « naturelle ». Le « par cœur » doit être mis de côté. L'enseignant doit dominer la leçon, le discours. Le manuel est alors perçu comme le régulateur, le guide de la leçon d'Histoire. Malheureusement cette optique est idéaliste car les enseignants ont de la peine à modifier leur approche de l'enseignement et poursuivent l'apprentissage par le « par cœur ».

L'auteur souligne la difficulté de dire quand l'Histoire et particulièrement l'Histoire nationale est apparue dans les programmes scolaires. A l'origine, c'étaient les pasteurs voire certains régents qui donnaient les cours et de l'autre, les manuels n'étaient pas encore répandus. Nous devons attendre 1882 pour découvrir dans le « Programme général ou plan d'enseignement pour les écoles primaires » le premier programme officiel de l'Histoire dans les classes neuchâteloise.

Il n'y a pas de didactique pour l'enseignant. Ce dernier est libre de raconter comme il le souhaite l'Histoire. L'Histoire est racontée de 1291, comme origine de l'ère helvétique jusqu'à nos jours. Les manuels déjà existants sont souvent remaniés pour rajouter des événements.

Châtelain (1992) signale une date clé : **1871**. Celle-ci est l'annonce du changement de perception de l'enseignement. Les élèves doivent appréhender l'histoire des sociétés limitrophes pour comprendre la naissance de la Suisse. Ainsi, le programme change en 1890. Le maître choisit toujours ce qu'il veut enseigner et la manière dont il l'enseigne. Il est le seul maître à bord, de ce fait le manuel n'a qu'une petite place, celle de support de cours. L'élève doit être familiarisé avec l'Histoire de la Confédération. La quantité de

⁴ Henri Zschokke (1771-1848)

⁵ Alexandre Daguet (1816-1894)

connaissance à « absorber » est très importante. L'élève parcourt tout d'un coup, tous les siècles, toute l'Histoire puis il complète ses lacunes les années suivantes.

Autre date soulignée par l'auteur, **le 24 mai 1898**. Neuchâtel s'allie avec le canton de Vaud et de Genève pour choisir un manuel qui permettra de supprimer tous les autres. Il deviendra donc unique dans le canton. Après sept années de réflexion, le 17 novembre 1904, le manuel de W. Rosier est édité. De nombreux reproches lui sont faits, l'indécision des Commissions scolaires amènera seulement en 1933 un changement de manuel.

L'auteur termine ses explications par un point essentiel à souligner et qui conclut parfaitement cette partie :

« Ainsi peut-on souligner ceci, en guise de conclusion : **par-delà leurs différences, la vision globale que tous les manuels en vigueur dans le régime républicain, proposés aux enfants est celle du consensus** ». (Châtelain, 1992, p. 74).

2.3. Les différentes démarches pédagogiques pour enseigner l'Histoire à l'école primaire, de nos jours

D'après Martineau (2010), la pratique adaptée pour enseigner l'Histoire peut se décliner ainsi :

1. La pratique doit être **rationnelle**, c'est-à-dire qu'elle met en place des interventions pertinentes, fondées et efficaces.
2. La pratique doit être **axée sur la discipline historique**.
3. Elle est **centrée sur l'apprentissage**.
4. Enfin, elle est **stratégique** donc elle intervient sur les stratégies cognitives et métacognitives susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Si nous devons retenir des mots clés pour l'enseignement de l'Histoire selon cet ouvrage, ils seraient : événements, planifier, initier, activer, supporter l'apprentissage⁶. Quelle que soit la démarche proposée par l'auteur, celle-ci doit intégrer dans tous les cas, les **concepts** et leur approche. Inductive ou déductive.

Concernant l'approche inductive, l'élève doit découvrir les attributs importants du concept dans le but de proposer lui-même d'autres exemples en lien avec ce concept. L'enseignant induit les élèves en leur nommant le concept.

A l'inverse, pour l'approche déductive, l'enseignant ne le nomme pas mais donne des exemples et des contre-exemples dans le but que les élèves regroupent ce qui caractérise les idées données. Cela permet aux élèves qu'ils formulent avec leur propre mot une définition du concept.

⁶ Voir en annexe le tableau 6.3. Tableau de structuration de la démarche.

Comme pour les concepts, les **généralisations** ont également les deux approches inductives et déductives. Les généralisations doivent être travaillées avec la même importance que les concepts car c'est,

« Un outil précieux pour penser et agir. La maturité à cet égard, peut amener les individus à se construire un bagage étendu de généralisations qui en feront des observateurs avisés de la réalité sociale » (Martineau, 2010, p. 162).

Contrairement aux deux précédentes approches (inductives et déductives), il y a la maîtrise d'habilités techniques et intellectuelles dits aussi **les savoirs procéduraux**. Pour cette approche, l'enseignant doit faire en sorte que l'élève soit très actif.

Cette démarche va s'établir en trois étapes :

1. **L'apprentissage médiatisé** ; c'est-à-dire faire l'action devant l'élève et verbaliser toutes les étapes.
2. **Pratique guidée** ; c'est-à-dire demander à l'élève de refaire l'action et de la verbaliser.
3. **Pratique autonome** ; c'est-à-dire multiplier et varier la pratique pour intégrer l'apprentissage.

Parmi les différentes approches, il y en a une à qui l'on doit une attention toute particulière : **la situation-problème**.

D'après Jacques Colomb (cité par Martineau, 2010). Il faut,

« Rappeler que dans la perspective constructiviste actuelle selon laquelle les élèves construisent leurs connaissances en réponse à des problèmes, le développement des capacités des élèves à résoudre des problèmes devient un enjeu important pour tous les pédagogues » (Martineau, 2010, p. 168).

L'Histoire considérée comme une science doit donc être travaillée ainsi car en science, il y a essentiellement des problèmes posés qu'il faut résoudre. L'action majeure de l'historien, ou des élèves en l'occurrence, est de cerner, formuler, identifier ou reconnaître un problème. Pour cela, l'élève a besoin d'être confronté à un problème historique qui consiste à émettre,

« Une interrogation du présent adressée au passé, une question qui prête à discussion, celle-ci consistant à soumettre à l'épreuve des faits du passé la question ou l'hypothèse de réponse envisagée » (Martineau, 2010, p. 169).

Il existe cinq repères proposant l'utilisation du problème en Histoire :

1. La question amorce

Ex : Quelles sont les causes de la Révolution ?

2. La situation de résolution de questions

Ex : Les Gaulois ont-ils résisté à l'envahisseur comme le montre la bande-dessinée Astérix ?

3. La résolution de problème didactique ou dite problématique

Ex : Quelles sont les causes de la Vendée militaire ?

4. La gestion des représentations

Ex : La Beauce est-elle un désert ?

5. La situation problème

Ex : A qui appartient Jérusalem ?

Il est certain que chaque repère sera utilisé selon les finalités éducatives que l'enseignant veut mettre en place.

Le but étant principalement de confronter l'élève et de la familiariser avec le monde réflexif. Cette confrontation va lui permettre petit à petit d'utiliser adéquatement les différents supports mis à sa disposition dans le monde réel d'en comprendre les réalités sociales.

Comment les mettre en place ?

Selon Dalongeville et Hubert (cité par Martineau, 2010), il y a six recommandations, six étapes pour bien les structurer :

1. Identifier le noyau conceptuel, c'est-à-dire qu'il faut cerner l'objectif cognitif.

2. Confronter ce noyau aux divergentes représentations des élèves.
3. Formuler la situation-problème dans le but de confronter les représentations initiales des élèves.
4. Trouver la documentation.
5. Choisir différents modes d'expression pour que l'élève s'enrichisse dans son apprentissage et selon les étapes de la démarche.
6. Pendant le travail, l'enseignant doit activer les conflits cognitifs. (Martineau, 2010, p. 182).

Suite à leur mise en place, L'auteur accompagné de son confrère Déry ont élaboré une étude menée⁷ en 2002. Après les données recueillies, ils ont pu relever cinq types de dispositifs didactiques pour le mode de pensée historique. En voici les cinq approches :

- L'approche « hypothéticodéductive »

C'est l'approche la plus traditionnelle pour enseigner l'Histoire. Elle débute toujours par des hypothèses et conduit son raisonnement afin de trouver une résolution logique. Elle utilise l'observation indirecte des « traces du passé », mais aussi les représentations des élèves afin d'émettre des hypothèses puis des déductions logiques.

Cette approche est efficace si l'on souhaite questionner un fait historique selon un problème du présent. Il y a donc cinq points clés pour travailler avec cette approche : le problème en amorce, l'hypothèse comme rôle central de la séquence d'apprentissage, les sources (documentations), une synthèse pour valider des hypothèses et certains dispositifs d'objectivation de la démarche dans le but de pouvoir réinvestir ultérieurement.

- L'approche par la « découverte »

⁷ Martineau, R. et Dery, C. (2002), « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », Le Cartable de Clio, Lausanne, LEP, N°2.

Cette approche est inspirée des travaux de Jérôme Bruner et d'Ewin Fenton cités par Martineau⁸. Cette approche est plus utilisée pour des élèves plus jeunes car elle permet une connaissance plus accentuée sur les contenus et développe un mode de pensée qui l'aide à devenir plus autonome dans ses apprentissages. Le déclencheur de curiosité existe également dans cette approche car c'est la base de toute réussite d'une séquence d'apprentissage.

Il y a donc six points clés pour travailler cette approche : le sujet qui attise la curiosité, le questionnement des élèves, les hypothèses de ces derniers, les données recueillies, la synthèse puis la vérification de la synthèse.

- L'approche « argumentative »

Karras (cité par Martineau, 2010) dit que c'est,

«Une méthode pour construire des représentations du passé et aide l'élève à développer des compétences argumentatives afin de participer aux discussions/débats » (Martineau, 2010, p. 174).

La place de l'enseignant avec cette approche est de pousser les élèves à s'exprimer de manière de plus en plus concise et organisée. En travaillant son argumentation orale, l'élève travaille en même temps l'organisation de son raisonnement et devient plus précis dans son travail.

Les étapes clés de cette approche sont dans un premier temps, le travail en amont de l'enseignant qui donne un texte à lire aux élèves pour la découverte du sujet, l'identification des faits qui amènent à la discussion, la mise en place des concepts pour classer les faits pour finir avec l'émission des hypothèses de la part des élèves. A partir de ces hypothèses, il y a la recherche des informations. Selon les recueils de données, les élèves analysent, comparent et cela crée un débat au sein de la classe.

- L'approche « empathique »

⁸ Un examen du rôle de l'histoire de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants : négligence ou noyau.

Certains auteurs la nomment « démarche de perspective historique » ou de contextualisation. L'approche se fonde sur six principes principaux :

1. L'empathie historique est un processus menant à une compréhension et une explication des gestes des acteurs du passé ;
2. Elle s'appuie sur une appréciation du contexte historique et chronologique des événements du passé ;
3. Elle s'appuie sur une analyse critique des traces documentaires du passé ;
4. Elle implique une appréciation des conséquences des gestes posés dans le passé ;
5. Elle demande une bonne compréhension des temps révolus et surtout une reconnaissance implicite de la différence entre le présent et le passé ;
6. Elle demande respect, après appréciation et sensibilité à l'égard de la complexité des gestes et des réalisations des humains. (Martineau, 2010, p. 176)

L'enseignant doit donc motiver les élèves à s'engager dans une démarche réflexive. Le contexte historique doit être clairement exposé car c'est la base d'entrée dans la démarche pour l'élève. Le contexte est mis en place grâce à de la documentation historique. Suite à ce travail, les élèves discutent entre eux.

- L'approche « narrative »

L'enseignant doit présenter le thème et lire un extrait de roman historique tout en révélant bien que c'est de la fiction. À l'aide de cette présentation, les élèves posent un problème. À la suite de ce problème, l'enseignant propose différents types de documentations qui narrent du même thème mais pas de la même manière. Les élèves doivent créer un récit à partir de leur analyse des différents documents. L'analyse se fait par la critique. Quelles est influence de chaque document ? Pour y répondre, les élèves

doivent examiner et « interviewer » l'auteur dans le but de comprendre le contexte de l'écrit. Après cette première forme de contexte, celle de l'auteur, les élèves mettent l'auteur dans le contexte de son époque avec d'autres informations.

Enfin, selon les objectifs, les élèves écrivent un texte descriptif. Ce texte doit mettre au jour les différentes étapes de leur démarche. Conclure avec la classe, en demandant aux élèves les limites d'un récit historique.

Cela amène naturellement à une démarche du **récit** dans la classe d'Histoire.

D'après le livre de Martineau (2010), un certain nombre d'historiens sont cités tels que Paule Veyne (1970), Mandelbaum (1977), Michel Booth (1993) et Fallace et Neem (2005) dans le but d'expliquer l'importance du récit et de la narration dans l'apprentissage de l'Histoire et surtout dans sa découverte. Leurs arguments sont similaires. L'Histoire est un récit, par conséquent, la meilleure forme de l'expliquer est donc la narration. « Expliquer, c'est raconter mieux ».

Certains didacticiens cités mais non nommés dans l'ouvrage de Martineau (2010),

« Définissent la pensée historique comme l'habilité à utiliser sa raison pour construire un récit, en comparant des sources, en tentant d'éviter les biais et en proposant des explications raisonnées basées sur des preuves documentaires » (Martineau, 2010, p. 18).

D'après Le Pellec (1991), le discours magistral offre la possibilité d'amener le récit historique en classe. Ce discours est la méthode dite « traditionnelle ». Celle-ci est transmissive et on l'appelle la pédagogie de l'empreinte. Elle impose les idées et les notions à apprendre. Malgré son côté impositif, le maître doit avant la séquence, travailler sur le contenu à amener en classe. Il effectue donc des recherches. Il existe des avantages pour les élèves tels que le gain de temps car ce dernier reçoit en un minimum de temps un maximum d'informations. A l'inverse, le point négatif à retenir est que,

« La pensée de l'élève est souvent à la remorque de la parole du professeur » (Le Pellec, 1991, p 67).

De manière générale, le cours magistral est mal perçu car il manque d'intérêt pour une branche scolaire qui en demande beaucoup pour attiser la curiosité de élèves et les projeter vers de la recherche.

De l'autre côté, il y a la démarche dite du cours dialogué qui regroupe trois types de catégories au sein de sa démarche :

1. Les questions posées par l'enseignant mais qui contiennent la réponse. L'élève comprend très vite qu'il doit seulement répondre par oui ou par non.
2. Les questions fermées qui n'ont qu'une seule réponse possible.
3. Les questions ouvertes.

Principalement, le maitre est le seul maitre du jeu. C'est lui qui décide de faire émerger et la manière dont il la fait émerger. Si les questions et remarques soulevées ne font pas parties de son programme il ne les retient pas. La participation des élèves est plus souvent un leurre car c'est une fausse participation guidée par l'enseignant.

Celui qui réhabilite le récit après 1970, c'est Paul Veyne qui rappelle qu' « Il n'y a pas de connaissances générales en dehors du récit et qu'il ne peut y en avoir ». (Hommet & Janneau, 2009, p 64).

Un certain nombre de pédagogues vont poursuivre cette idée dans les décennies qui suivent. Le récit et la narration vont donc être mis au cœur des apprentissages.

D'après Hommet et Janneau (2009), l'enseignant doit se demander également ce que doit apprendre/retenir l'élève au terme de la séquence. Pour cela il doit définir trois types d'objectifs. Des objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux. Selon ces objectifs, il déterminera sa démarche.

Pour cela il y a trois démarches possibles et envisageables :

1. **La démarche inductive** qui consiste à interroger le particulier pour en tirer le général. En d'autre terme, l'élève va du concret vers l'abstrait.

2. **La démarche déductive** qui consiste à faire l'inverse que la démarche précédente.

3. **La démarche dialectique** qui est préconisée par les didacticiens constructivistes. Cette démarche s'oriente vers l'opposition de différents documents et le point de vue des élèves sur une question donnée. De ce conflit cognitif naît une situation-problème, un questionnement et des hypothèses. L'élève cherche au travers de la documentation et de la recherche, des réponses. C'est donc la mise en place de la situation-problème.

D'après Heimberg (2002), Il existe trois types de démarches didactiques envisageables pour enseigner l'Histoire :

- la didactique transmissive traditionnelle, magistrale et frontale.
- une didactique behavioriste qui vise à provoquer des comportements vis-à-vis de la matière enseignée.
- une didactique socioconstructiviste, qui prône le tâtonnement par la découverte et qui est mise en avant pour l'Histoire. Dans cette didactique, il y a cinq objectifs majeurs à prendre en compte pour mettre en place cette didactique :
 - diversifier les méthodes pour donner les mêmes chances à tous les élèves de s'intéresser à l'Histoire.
 - confronter les élèves et qu'il y ait un véritable conflit cognitif.
 - développer l'autonomie et la pensée critique.
 - mettre en place le travail de groupe.

Dans les différentes démarches envisageables pour enseigner l'Histoire, Dalongeville (2006) se pose la question de la place des dates dans l'apprentissage de la matière. Son questionnement se tourne vers les réelles intentions pédagogiques. Le problème avec l'apprentissage des dates, c'est que l'histoire devient quelque chose

d'évènementiel et non de quelque chose à construire. L'élève apprend sans réfléchir des dates sans prendre conscience du sens de l'évènement.

C'est pourquoi, il semble important de remettre au gout du jour la notion de **chronologie** afin de relier des dates à des évènements historiques et selon une époque historique.

Il faut rappeler que l'avantage de la chronologie est la prise en compte de repères dans le temps.

Concernant la chronologie, il est essentiel que l'enseignant laisse aux élèves le temps de mettre de l'ordre dans une suite d'évènements afin que ces derniers aient du sens pour l'élève et qu'il puisse se les approprier.

Chercher le sens des évènements n'est pas une chose facile. Il existe deux stratégies complémentaires : faire construire en situation la notion travaillée, voire plusieurs fois au besoin, puis les élèves doivent la réinvestir comme outil de recherche dans différentes situations de recherche.

Il faut utiliser la chronologie mais il faut aussi amener des évènements. L'auteur écrit bien qu'il ne faut pas oublier de rompre avec le sens linéaire des évènements et ne pas les mettre en avant les uns derrière les autres pour seul motif qu'ils se suivent dans le temps. Cette linéarité ne doit pas être utilisée dans la recherche-exploitation que mènent les élèves.

Selon Hommet et Janneau (2009), la chronologie a une place essentielle dans la démarche pédagogique de l'enseignement de l'Histoire. Les spécialistes pensent qu'il est important de lier dans une démarche pédagogique, la chronologie, le récit mais aussi **l'utilisation des documents** doit également être prise en compte. Toutes ces clés ont pour but de développer la démarche critique des élèves.

De ce même fait, Ramsever (2000) pense, que les documents dans les manuels doivent être utilisés comme une amorce pour une séquence ou bien un outil de référence. Les documents peuvent être des textes ou bien de l'iconographie. Les textes doivent être utilisés comme outil de référence alors que les images sont davantage mises en avant

afin de permettre des comparaisons. Elles ne peuvent donc pas être un outil de référence.

Selon les auteurs Hommet et Janneau (2009),

« Fournir aux maîtres des clés théoriques leur permettant de surmonter les tabous qui encombrent la réflexion pédagogique et des outils dans une discipline qui impose de plus en plus une compétence de semi-spécialiste » (Hommet & Janneau, 2009, p 6).

Ramsever (2000) a mis en place des fiches pour le maître comme des clés pour enseigner l'Histoire. Le but de ces fiches, comme le livre d'Evard et de travailler la curiosité des élèves, d'enrichir leurs connaissances du passé pour qu'ils comprennent mieux le présent.

2.4. La didactique de l'Histoire pour la construction d'une séquence d'enseignement

Selon Martineau (2010), la didactique de l'Histoire est jeune. Elle est apparue en 1970 au Québec et seulement à la fin des années 1980 en France. Celle-ci est souvent comparée à la didactique des Sciences de l'Education car il y a une réelle volonté de positionner l'Histoire. Au Québec, lieu de naissance de la didactique de l'Histoire, les congrès de la Société des professeurs d'Histoire du Québec⁹ travaillent afin de présenter l'Histoire comme une Science de l'Education dont l'objet d'étude est la situation pédagogique¹⁰ qui met en interaction l'enseignant et l'élève à propos de l'Histoire en classe.

D'après Legendre (cité par Martineau, 2010), il y a une nécessité de transposer le savoir dans les classes afin de « vulgariser » le savoir et de le transmettre aux élèves. Cette transposition didactique est le fruit d'une réflexion liée à la société à laquelle elle est rattachée car selon son évolution, il n'y aura pas les mêmes besoins. A partir donc de cette première réflexion de l'époque dans laquelle nous vivons, il est important d'identifier et de trier les points primordiaux à enseigner qui vont dans la même direction que la société. A ce moment précis, il est envisageable de programmer les thèmes à aborder en Histoire. Cette dernière partie qui regroupe donc les finalités éducatives de la matière s'appelle la didactisation.

La didactique de l'Histoire a deux visées essentielles : diagnostique, c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre et à expliquer des problématiques. Elle est aussi prescriptive, c'est-à-dire qu'elle aide l'enseignant par ses théories explications afin que celui-ci soit à même d'expliquer aux élèves dans le but de faciliter et donc de favoriser l'apprentissage de l'Histoire.

Le choix pour la planification doit tout d'abord se porter sur le savoir que l'enseignant souhaite travailler. Il existe trois types de savoirs : être (attitude, valeurs), faire (savoir-procédural), savoir (savoir déclaratif).

⁹ SPHQ

¹⁰ Voir Annexe : Martineau (2010), Tableau la situation pédagogique p.57, 4.1

Lors de la planification pédagogique de la séquence, il est essentiel de prendre en compte les trois phases. Durant ces phases, l'enseignant doit mettre en place des activités d'apprentissages. Ces activités ont pour but d'atteindre l'objectif pédagogique, par ce fait l'activité doit répondre à quatre critères :

- Signifiante, elle suscite de l'intérêt chez l'élève et elle est cohérente vis-à-vis de leurs connaissances antérieures.
- Pertinente.
- Economique, en temps et en énergie.
- Adaptée : travail de groupe, niveau de la classe, différenciation etc.

En dehors de ces quatre points essentiels, l'activité doit également être amenée avec des consignes claires, qu'elle mène à une réalisation, un projet, qu'elle responsabilise l'élève au travers de son groupe ou de son travail individuel, qu'elle pousse l'élève à collaborer, discuter, interagir et, enfin, qu'elle soit logique et dans la continuité de la séquence en cours.

Dans le but que l'élève ne retrouve pas une forme de répétition des activités proposées, l'enseignant doit diversifier ses activités. Chaque activité s'adapte selon l'objectif à atteindre¹¹.

Le travail de groupe est une mise en situation de recherche idéale pour les élèves. Cette méthode de travail est aussi intéressante car elle développe la discussion et l'échange. La résolution du problème et de leurs questionnements est également plus rapide. Afin que le travail de groupe soit réellement utilisé adéquatement et à des fins pédagogiques, il faut que l'enseignant soit très clair dans ses consignes, dans sa tâche et dans les documents mis à dispositions.

Il faut éviter les cours magistraux qui ennuiement et ne donnent aucune motivation et de sens à l'élève de l'activité.

¹¹ Voir Annexe : Tableau 5.5 Martineau (2010), les activités d'apprentissage.

Pendant la planification de la séquence, il est important de planifier également la démarche que l'élève doit faire tout au long de son apprentissage. Cette démarche peut se faire à l'aide d'un tableau récapitulatif qui aide l'élève à formuler ses acquis progressivement. Le fait qu'il y ait une trace écrite permet également à l'enseignant de réaliser les progrès engendrés lors de ces activités d'apprentissage, mais aussi de mettre en place une évaluation diagnostique et formative.

D'après Le Pellec (1991), cette partie peut s'effectuer en groupe, individuellement ou collectif. Aucune méthode n'est meilleure que l'autre même si le travail de groupe est privilégié car il met en place la confrontation des idées et la discussion à l'intérieur du groupe. Pour cela :

- l'effectif des groupes doit être limité. (Pas plus de trois élèves).
- chaque dossier doit être composé d'un nombre réduit de documents.
- ces documents doivent être accompagnés d'un questionnaire précis.
- chaque membre du groupe doit disposer de la totalité du corpus documentaire.
- le dossier doit être en adéquation avec les objectifs annoncés.
- un solide encadrement de la part de l'enseignant.

Concernant la mise en commun, il ne doit y avoir aucune improvisation et tout doit être cadré. L'enseignant doit se poser la question « En vue de quelle synthèse je mets en place cette mise en commun ? ».

A la suite de cette mise en commun, l'enseignant doit rédiger une présynthèse. Celle-ci peut être dite oralement par les élèves mais la synthèse finale doit dans tous les cas être formulée par l'enseignant.

Cette dernière phase, la synthétisation est la phase capitale de la séquence. Elle permet de vérifier l'état des connaissances et l'acquisition des objectifs, atteints ou non. Quel que soit la démarche, les textes, la trace écrite doit être structurée et soigneusement rédigée.

D'après Heimberg (2002), avant de construire une séquence, il est important d'avoir en tête que c'est l'élève qui doit construire ses apprentissages. Pour cela l'enseignant doit se poser trois types de questions pour son organisation et préparation de sa séquence :

- à quel thème d'histoire vat-on associer un mode de pensée historique ? Quelles connaissances ? Quels contenus ?
- le meilleur élément déclencheur ? la source ? la documentation ?
- les modalités d'apprentissage ? La mise en activité ?

Dans tous les cas, l'activité autonome de l'élève et son appropriation du mode de pensée doivent être clairement signifiées.

L'enseignant doit partir du sens commun, c'est-à-dire des habitudes et des représentations des élèves.

Par la suite, il doit mettre en place une situation-problème basée sur un élément déclencheur. Cette situation peut être organisée au travers de la présentation de divers documents qui fournissent un certain nombre d'informations qui amènent à des questions et provoquent des problèmes et des blocages qui demandent à l'élève de les surpasser pour entrer dans l'apprentissage. Il est donc pertinent de la part de l'enseignant de réfléchir au préalable sur une situation qui est obligée de poser problème et qui va déboucher sur une appropriation des connaissances et donc un développement cognitif.

Vygostki (cité par Heimberg, 2002) nomme cela « la zone de proche développement, soit ni trop près, ni trop loin de l'élève. » (Heimberg, 2002, p 97).

A la fin de la séquence. L'élève doit pouvoir faire des constats sur la notion abordée, cela permet, que l'élève développe un mode de pensée.

D'après Hommet et Janneau (2009), Quelle que soit la démarche, les étapes pour créer la séquence sont identiques.

Celle-ci doit commencer par une introduction qui est la plus importante car l'enseignant doit attirer l'attention des élèves et les emporter dans son univers. Pendant cette première étape, l'enseignant doit définir clairement les objectifs et le cadre de la séquence qu'il aura réfléchi au préalable.

Il y a deux points à éviter impérativement :

- lancer les élèves dans de la recherche sans avoir explicité les aboutissants et les tenants.
- attendre que ce soit les élèves qui fixent les enjeux de la recherche.

Pour la deuxième étape, l'enseignant met en place une évaluation diagnostique qui permet de faire émerger des représentations. Elle permet également de mesurer l'écart entre les prérequis, c'est-à-dire les savoirs que l'élève doit maîtriser pour tirer profit de cet apprentissage. Selon le résultat, l'écart entre les prérequis et les pré-acquis, l'enseignant doit revoir sa séquence et réajuster ses objectifs et ses choix méthodologiques. Cette phase n'est pas obligatoire car les élèves n'ont pas toujours des représentations pour toutes les notions abordées.

Le plus important est de retenir pour la phase introductive que c'est l'enseignant qui doit se poser la double question des objectifs et des moyens de les atteindre. Le questionnement doit aussi se faire au niveau de l'enseignant car celui-ci doit s'être posé toutes les questions possibles afin que les élèves puissent eux-mêmes développer cette compétence.

Entre la phase introductive et la conclusion, il y a toute la période de la recherche, de la mise en commun et de la capitalisation du savoir.

Selon Ramsever. (2000) et sa proposition au maître pour mettre en place une séquence d'apprentissage par le biais de ses fiches, il y a différentes étapes à travailler :

- phase de sensibilisation
- relever des questions des élèves

- sérier les questions, dégager les grands thèmes.
- opération (projet, consignes)
- travail par groupe
- présentation du travail du groupe
- bilan et évaluation
- extensions possibles en capacités transversales et différentes avenues.

Concernant les fiches :

- intentions, le maître vise à faire
- remarques pour l'enseignant

Ce fil rouge, pour le maître, lui permet de savoir ce qu'il doit mettre en avant tel que l'observation, l'interprétation mais surtout l'importance de la mise en commun, la conclusion.

Dans les fiches, il y a la possibilité de mettre en place deux situations recherche-découverte durant la période de la Préhistoire et du Moyen Age. Toutes les autres fiches suivent pas à pas le manuel. Il y a en tout vingt.

Le livre rappelle également au maître qu'il doit travailler avec des supports variés.

D'après Le Pellec (1991), avant de débiter toute séquence, l'enseignant doit se pencher sur les contenus qu'il souhaite transmettre. Ce travail est un travail personnel. Il doit s'appropriier les notions qu'il va aborder mais aussi décontextualiser le savoir pour pouvoir le mettre en scène en classe dans le but que l'élève puisse rentrer dans son apprentissage.

2.5. Les postures de l'enseignant face à l'enseignement de l'Histoire à l'école

Selon l'enquête de l'INRP¹² (cité par Hommet & Janneau, 2009), celle-ci montre que l'Histoire a encore de la peine à trouver sa place dans une classe. Il faut attendre 2008 pour que les politiques français se décident à prendre en compte cette matière comme une branche à part entière. A la suite de leur enquête, ils ont pu faire un constat de la situation de l'Histoire à l'école. Celui-ci est désolant et montre l'ampleur du travail à fournir pour redonner/donner une place dans l'enseignement comme une autre branche scolaire.

« Certes, l'Histoire (..) n'a pas disparu, mais chacun en a fait un peu à sa guise et à sa manière, entre l'usage d'opportunités diverses (..), les uns enseignent assez régulièrement, d'autres épisodiquement (..) lorsque le temps dévolu à ce que le nombre de discours martèlent comme essentiel-lire, écrire, compter-leur laisse quelques moments ou glisser un peu d'histoire...D'autres encore les insèrent dans les projets de classe ou d'école...D'autres, enfin, ont tout simplement abandonné ces disciplines » (Hommet & Janneau, 2009, p. 05).

Cette enquête poursuit en démontrant une insuffisance de la part des enseignants à utiliser les divers documents mis à disposition mais aussi à suivre le programme proposé. En plus du manque d'utilisation des documents, il y a défaut concernant la présence des manuels accessibles. Des lacunes sont également perceptibles du côté de l'enseignant lui-même qui utilise à outrance le discours magistral au dépend du récit. L'enquête pousse son observation en se demandant si l'enseignant n'a pas perdu toutes didactiques/méthodes lorsqu'il doit enseigner l'Histoire car l'on peut percevoir une forte déstabilisation du professionnalisme du maître comme si enseigner et transmettre des savoirs et des valeurs n'étaient plus d'actualité dans les classes.

De ce retour d'observation, les spécialistes ont écrit un constat sévère mais juste qui relève des points importants dans le but de modifier le cadre didactique de cette matière. Il est certain que depuis les années 1970, l'Histoire a connu dans son parcours des changements radicaux car elle est le miroir de notre société qui a elle aussi bien

¹² INRP : Créé en 1970, le Service d'histoire de l'éducation est un laboratoire de recherche et de service.

changé. C'est pourquoi, il y a depuis cette génération une difficulté de donner une place concrète à son enseignement. Aujourd'hui, il semble important de redorer son image dans les classes. Afin d'y parvenir, les politiques doivent donner des clés aux enseignants.

La première clé donnée aux enseignants est de proposer une démarche qui **doit partir des représentations des élèves**. Par la suite l'enseignant doit **fournir des documents clairs et pertinents** selon les objectifs qu'il souhaite atteindre. Afin que cette démarche fonctionne, l'enseignant doit avoir un **savoir solide sur la notion** qu'il aborde.

D'après Ellen Gagné (cité par Martineau, 2010), l'enseignant doit posséder deux types de savoirs pour pouvoir enseigner l'Histoire : **le savoir conceptuel** qui consiste à faciliter l'apprentissage par l'étude préalable de sujet de travail et **le savoir stratégique** qui demande un ensemble de procédures d'interventions pédagogiques facilitant également l'apprentissage.

« De fait, on peut reconnaître un enseignement bien adapté non seulement à la qualité et à l'efficacité de sa pratique, mais aussi à la qualité du savoir conceptuel qui sous-tend cette dernière, soit l'ensemble du savoir théorique de base relatif au domaine de l'enseignement de l'Histoire » (Martineau, 2010, p. 49).

D'après Heimberg (2002), pour définir le travail que doit effectuer l'enseignant afin que l'élève aboutisse à ses objectifs, il doit prendre en compte trois grandes catégories :

Comparer (constater des points communs ou des différences)

La comparaison, qui permet de constater des liens ou des contrastes entre les sociétés. Cette comparaison se fait en fouillant dans le passé des sociétés afin d'expliquer le présent par le passé.

Il est important de différencier entre l'histoire et la mémoire et de la présence de l'histoire dans les médias en comparaison avec la culture. La comparaison permet une pédagogie de la découverte qui propose une démarche socioconstructiviste.

La comparaison s'efforce de créer un dialogue entre les réalités du présent et du passé pour mieux préparer le futur. Cela permet aussi de donner du sens dans le monde dans lequel nous évoluons.

« Comparer » est essentiel car c'est « l'utilité sociale de l'histoire » (Heimberg, 2002, p 45).

Comparer a des limites car l'enseignant doit faire des choix pertinent dans ses exemples car ils doivent être porteurs de sens afin qu'ils soient porteurs de sens pour les élèves.

Périodiser (établir des successions ou des ruptures)

Elle permet de distinguer le changement à travers le temps et de construire une chronologie des faits.

La question du temps est au cœur de toute démarche historique et de la compréhension du monde mais aussi de son évolution.

Koselleck (cité par Heimberg, 2002),

« Elle mobilise aussi, dans une perspective d'appréhension plus globale de ce temps des hommes, les relations qui peuvent être établies entre passé, présent et avenir » (Heimberg, 2002, p. 57).

Naturellement, lorsqu'on périodise, on crée des calendriers pour organiser le temps. A partir de cette création, il est important de faire prendre conscience aux élèves qu'ils existent différents types de calendrier et donc de manière de périodiser. Si nous devons prendre l'exemple de notre calendrier historique, il est difficile de bien structurer les quatre périodes historiques que nous avons. A partir de quoi peut-on se baser pour structurer les périodes ? L'élève doit donc faire des choix comme le mode de vie dans les différentes périodes. Le fait de devoir différencier demande que l'élève mobilise le concept de durée. Cette appropriation doit s'effectuer dans une perspective heuristique afin que l'élève construise ses propres repères avec sa propre vision de l'Homme et de l'Histoire.

« A côté de cette démarche de compréhension du passé, la prise en compte de la complexité des temps et durées est aussi utile pour appréhender les rythmes de l'évolution des réalités du temps présent, et peut-être aussi pour relativiser leur caractère figé, ou au contraire, brutal » (Heimberg, 2002, p 64).

Distinguer (l'histoire et ses usages)

Distinguer par la mémoire en considérant l'histoire dans les œuvres, les médias.

Dans un premier temps, il est essentiel de distinguer Histoire et mémoire. Il y a une réelle ambition de ne plus les confondre car la mémoire est devenue une problématique des historiens de construction et de déconstruction. L'élève ne peut travailler dans ce contexte. C'est pour cela que les deux thèmes doivent être travaillés pour les distinguer. Cette distinction se fait souvent dans la sphère publique des médias et dans l'actualité.

Le fait que les médias entrent en jeu, cela pose problème de périodisation et de perception des époques historiques. Les documents que devraient aborder les élèves sont de différents types mais avec des objectifs bien précis :

- S'il s'agit d'un texte ou autre, d'aujourd'hui, qui traite d'un fait passé.
- S'il s'agit d'un texte ou autre, d'hier, qui traite d'un fait d'hier.
- S'il s'agit d'un texte ou autre, d'hier, qui traite de quelque chose d'encore plus ancien.

Les deux catégories questionnent surtout le temps alors que la troisième catégorie questionne l'Histoire au sein de la société.

Cette démarche des trois catégories doit être mise en place par l'enseignant de manière heuristique. Il doit éviter toute linéarité des connaissances afin que l'élève se pose des questions et qu'il développe le sens critique.

Selon Dalongaville (2006), lorsqu'un enseignant commence sa séquence, il choisit un thème qui porte un titre. Derrière ce titre, il se dégage un certain nombre de contenus que l'enseignant doit dégager. Il fait des recherches dans les manuels et diverses recherches. Si l'enseignant reste au niveau du manuel, il risque de passer à côté de sa

leçon et des réels apprentissages pour ses élèves. Ce travail va permettre de **mettre en avant les concepts** que l'enseignant veut travailler avec sa classe. Ces concepts dégagés à leur tour donnent du sens à l'Histoire.

Lors de son questionnement, l'enseignant doit oser transformer ses propres questions en questionnement méthodologique afin qu'il n'y ait plus de zone d'ombre pour lui car comment débiter une séquence quand il persiste des interrogations. Celles-ci ne sont pas une honte mais bien au contraire le sens de ce que nous devons enseigner.

L'enseignant doit faire **attention à ne pas présenter l'Histoire comme des évidences de faits** car cela donnerait l'exemple aux élèves que l'histoire est une suite logique de causalité, de mécanisme et de pensée sans nuance sans contradiction. C'est aussi une des raisons de ne pas s'arrêter à la lecture des manuels car les auteurs des manuels présentent généralement l'Histoire ainsi.

L'auteur s'appuie sur Garaudy (cité par Dalongaville, 2002) « le futur est à inventer et non à découvrir. » (Dalongaville, 2006.p. 41).

L'enseignant ne doit pas tomber dans le piège des anecdotes pour présenter un thème car elles confondent deux notions : contenus et informations.

Les manuels sont une fois de plus dans la mauvaise direction car ils utilisent la caricature. Ce « dérapage » n'a pas le souci d'offrir aux élèves la possibilité des contrepoints, et au recours historique. De ce fait l'esprit narratif est là pour « frapper les esprits » et non pour faire réfléchir. Un thème peut facilement être enfermé dans une image négative.

L'auteur reprend la notion des concepts car c'est une notion essentielle dans la construction d'une séquence. Selon les problématiques posées lors de la réflexion de l'enseignant, celui-ci pose en même temps un certain nombre de concepts.

L'histoire enseigne donc des concepts. Selon les concepts dégagés, ils seront les objectifs de la période.

Comment un enseignant doit-il cerner les contenus d'une leçon ?

Selon l'auteur Dalongeville, celui-ci doit retenir son attention sur différents points :

- « Ne pas confondre titre et contenu. Rechercher le sens de l'évènement étudié par rapport à celui qui précède et ce qui suit. La rupture qu'il constitue.
- confronter les titres de plusieurs manuels. Dégager les éclairages de chacun.
- poser, se poser des questions impertinentes qui prennent le contre-pied des évidences contenues dans les leçons. Impertinences fécondes le plus souvent.
- anticiper les représentations dominantes des élèves et celles des historiens à travers les dictionnaires. C'est ce qu'il faudra déplacer, aidé à se transformer.
- partir à la chasse aux documents, témoignages contradictoires qui donnent quelques solidités à nos hésitations. C'est toute l'importance des points de vue qui peuvent se situer à trois niveaux : celui des protagonistes, celui des observateurs, celui des historiens. Dans la quête documentaire, l'enseignant doit être à l'affut des points contradictoires ou divergents. Le but est de créer une dynamique d'interrogation et de recherche chez l'élève.
- problématiser nos interrogations. Le but n'est pas de remplacer une vérité par une autre, mais de mettre en lumière la complexité de l'évènement.
- pointer les découvertes, surprises, éclairages nouveaux qui pourront aider à relativiser les représentations des élèves, voire des manuels.
- dégager des grands concepts spécifiques et transdisciplinaires qui déterminent une grande partie de la réflexion. Concepts qu'il faudra pointer avec les élèves et qu'ils reverront dans d'autres leçons d'histoire ou dans d'autres matières. »

(Dalongaville, 2006, p. 54).

Les concepts sont au cœur des apprentissages en histoire. Ils ne sont pas seulement des objets d'enseignement mais aussi nos propres catégories mentales. Nous pouvons restituer une réalité sociale au travers de ces catégories. Il faut le savoir, le prendre en compte.

Ce passage présent-passé n'a de valeur que si l'enseignant propose ces concepts comme de véritables objets de travail.

Hommet et Janneau (2009), proposent différentes pistes de travail. L'histoire-récit revient au-devant des propositions. Il faut bien évidemment faire attention de ne pas transformer l'histoire-récit en leçon de morale et encore moins en monologue magistral de la part de l'enseignant laissant les élèves simples auditeurs de la leçon. Afin que ce récit donne la possibilité aux élèves d'être acteurs, il est essentiel de l'accompagner de gravures et d'images.

Dès 1923, les « Instructions » recommandent de supprimer la leçon apprise par cœur. Bien avant cette date, à la fin du XIX^e siècle, en 1891, Lavisser donnait un avis tranché sur la question du par cœur qui est bien proche de la pensée pédagogique actuelle.

D'après Le Pellec (1991), Les textes officiels proposent aussi de travailler selon certaines méthodes pédagogiques. Le but n'étant pas de donner une méthode toute faite à l'enseignant mais ce dernier doit surtout présenter son savoir par l'intermédiaire du discours dialogue, la pédagogie différenciée et la pédagogie par objectifs. Il est essentiel également de formuler ces objectifs de savoir et de savoir-faire mais aussi d'organiser tout le programme autour d'un point d'ancrage tel que les concepts constitués par des problématiques.

L'enseignant enseigne l'Histoire selon la représentation qu'il a de son métier et de cette matière. Selon ses représentations, l'enseignement sera bien différent car durant les périodes d'Histoire, la discipline et le cadre de la période sont modifiés. Selon également le type d'élèves qu'il a en face de lui, la mise en place de période peut paraître plus périlleuse.

2.6. Les postures des élèves face à leur apprentissage en Histoire au cycle 2

D'après Martineau (2010), l'élève doit acquérir trois types de compétences afin d'entrer dans l'apprentissage :

La compétence déclarative (le quoi ?) ou le savoir théorique. On acquiert cette compétence par l'élaboration, c'est-à-dire en ajoutant de nouvelles informations sur celles déjà acquises, mais aussi par l'organisation/la structuration des connaissances par leur hiérarchisation.

La compétence conditionnelle (le quand ? et pourquoi ?). Par le biais de cette compétence, l'élève sait à quel moment il peut utiliser ses connaissances. Il en comprend également la raison de leur nécessité. On acquiert cette compétence par la généralisation et à la discrimination qui est un ajout de plusieurs conditions qui limitent le nombre de situations auxquelles la généralisation s'applique.

La compétence procédurale (le comment ?) qui consiste à découper la tâche en plusieurs parts pour sa réalisation finale. On l'acquiert grâce à la procéduralisation et à la composition.

Ces compétences permettent à l'élève de mettre en place un certain nombre de stratégies pour pouvoir résoudre des problématiques par des actions efficaces.

Afin de ne pas les confondre mais surtout pour les distinguer, la première compétence est associée au savoir-faire alors que la seconde est un savoir-agir.

L'élève connaît différentes phases d'apprentissage¹³ (phase de mise en situation, phase de réalisation et phase d'intégration) qui sont réparties en trois moments clés : lors de l'amorce, l'élève se prépare à son apprentissage ; il reformule, discute de son passé vécu, il organise ses idées, son environnement et ses acquis. Dans un second temps,

¹³ Voir annexe. Tableau 5.4, Martineau (2010), la situation d'apprentissage.

l'élève réalise son apprentissage en observant et traitant le contenu, mais aussi il compare, analyse, compare, intègre, généralise et synthétise. Enfin, en dernier lieu, il intègre son apprentissage en réutilisant ses connaissances lorsqu'il dégage des règles, réinvestit dans d'autres situations et communique sa satisfaction.

Selon Dalongeville (2006), afin de donner un dynamisme à l'Histoire, il faut que l'élève devienne aussi un détective du passé, un chercheur. Pour concilier les apprentissages de l'élève et les attentes de l'enseignant, l'élève doit être placé au centre de ses apprentissages et face au savoir.

Pour que cet élève soit mis face à ce savoir, il y a quatre phases :

La phase d'observation où l'élève a une perception globale du sujet ou de l'objet traité. Cette phase est d'abord individuelle dans le but que l'élève se questionne réellement. A l'intérieure de cette phase, il y a également l'interprétation que va se faire l'élève des observations qu'il établit. L'interprétation permet aussi de mettre en place et de verbaliser ses représentations.

La phase d'analyse où l'élève est dans une phase de recherche. Il va être face à des nouvelles questions et donc il va devoir chercher de nouvelles réponses au travers de différents outils que l'enseignant lui aura mis à disposition. Cette phase permet aussi de classer, comparer et identifier les nouvelles connaissances.

La phase de synthèse où l'élève intègre ce qu'il vient de découvrir. Cette étape est une recomposition, une structuration. C'est l'apprentissage d'une pensée conceptuelle.

La phase d'abstraction où l'élève doit faire un retour sur ses apprentissages, d'abord individuel puis collectif afin d'expliquer le cheminement de ses nouvelles connaissances.

Dès 1922, Roger Cousinet, cité par Martineau (2010), intitule « l'Histoire des choses » la démarche suivante ; à partir d'un objet-témoin, les élèves doivent travailler les besoins

matériels tels que **se loger, se nourrir, se déplacer, se chauffer etc.** Cette démarche permet aux élèves de travailler dans le concret et dans le quotidien.

La méthode Cousinet entoure le monde, d'une échelle locale. Il faut attendre les années 1950 pour que la méthode se développe en dehors de la vie quotidienne et passe à l'étude des grandes civilisations et que l'on globalise l'étude locale à l'Histoire générale.

Chez Roger Gal (cité par Hommet & Jeanneau, 2009), l'idée de cette vie quotidienne est nuancée car il se demande si occulter un certain nombre d'évènements est le meilleur moyen de former un esprit critique. Il est certain que l'enfant doit être placé au centre du dispositif éducatif et que celui-ci doit passer par différents stades d'apprentissage car il ne peut pas apprendre et comprendre le sens de certains évènements à tous les âges. Comment un élève de primaire peut-il comprendre les enjeux de la Révolution Française ? C'est pourquoi, les choix des thèmes historiques sont décisifs.

Revenons à l'étude du milieu qui est une nouvelle fois mis en avant par des pédagogues comme Claparède, Decroly, Cousinet ou encore Freinet. Cette étude doit élaborer des interactions de l'enfant avec son environnement, donc avec l'Histoire locale. L'intérêt sera plus grand car c'est le monde qui l'entoure. Decroly justifie ce choix en s'appuyant que l'élève identifie naturellement les changements effectués dans le temps pour se nourrir, se protéger, se défendre, travailler, se reposer etc.

Selon l'auteur Roger Gal, les compétences qui doivent être acquises en fin de cycle 2 :
L'élève doit être capable de :

- distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux, et quelques productions techniques et artistiques.
- classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine.
- savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique et dans les autres enseignements, en particulier artistique ;
- consulter une encyclopédie et les pages Internet.

- utiliser à bon escient les temps du passé rencontrés dans les récits historiques.

D'après Le Pellec (1991) pendant la phase de préparation de l'enseignant doit se poser la question :

« Qu'est-ce que l'élève sera capable de faire ? ». « La priorité est donnée désormais à la logique d'apprentissage sur la logique d'exposition du savoir » (Le Pellec, 1991, p. 70).

Toute la pédagogie est basée sur ce que l'élève sera capable de...

Les objectifs sont divisés en trois types d'objectifs :

1. les objectifs disciplinaires de savoirs (faits, repères, concepts)
2. les objectifs transdisciplinaires de méthode (lire un énoncé etc.)
3. les objectifs d'attitude (participer etc.)

Avec cette pédagogie, l'élève sait où il va grâce à l'autoévaluation qu'il fait de ses connaissances. Par ce fait il voit l'autoévaluation comme le miroir de ses connaissances et du chemin à parcourir et non comme une sanction.

Cette pédagogie est donc un outil qui s'adresse autant aux élèves qu'à l'enseignant. Cela permet à ce dernier de construire sa programmation annuelle et permet à l'élève de savoir ce que l'on attend de lui.

Selon le Plan d'études romand (2010), les objectifs de fin de cycle ne sont pas tout à fait les mêmes proposés par les auteurs Le Pellec (1991) et Dalongeville (2006). Le PER¹⁴ a regroupé en trois grandes catégories les attentes pédagogiques :

- « **(Se) questionner et analyser** : sur une situation donnée, partager ses représentations, donner son avis, imaginer ou utiliser des questions, sélectionner les indices permettant d'y répondre, formuler des hypothèses, les argumenter, les comparer, les opposer, les hiérarchiser afin d'organiser des réponses ; élaborer et communiquer des conclusions (même partielles et provisoires).

¹⁴ PER : Plan d'études roman

- **(S') informer** : lire et produire diverses mises en forme d'informations (textes, tableaux, schémas, cartes, images,...) ; identifier des caractéristiques ; rechercher, sélectionner et comparer des informations ; les transmettre et en débattre.
- **(Se) repérer** : se construire progressivement un réseau de repères (temporels, spatiaux, sociaux) dans l'espace et le temps vécus ou évoqués par des sources et être capable d'utiliser ce réseau de repères dans l'action et dans la communication.

2.7. L'évolution des attentes jusqu'à l'arrivée du Plan d'études Romand

A la suite des propositions faites par la théorie, il semble important de se diriger vers le P.E.R, figure principale de la démarche à suivre pour structurer ses leçons. « L'ancêtre du PER » est le classeur « bleu », grille-horaire et programmes (1990). Celui-ci a une première différence. L'histoire fait partie intégrante de la connaissance de l'environnement avec la géographie et les sciences naturelles alors que dans le P.E.R, les sciences naturelles ont rejoint les sciences avec les mathématiques.

Le classeur « bleu » (1990) avait cinq objectifs généraux pour la connaissance de l'environnement :

1. Comprendre que l'environnement est tout ce qui nous entoure dans l'espace et dans le temps et que **nous sommes en relation constante**. C'est pourquoi nous agissons et nous en subissons aussi l'action et la réaction.
2. L'environnement n'est plus seulement ce qui nous entoure mais l'élève doit **s'ouvrir au monde**.
3. Il doit comprendre et connaître son environnement, le respecter et trouver sa place.
4. Importance de l'éducation de l'environnement qui part d'une approche globale pour permettre aux élèves de **rechercher et d'expérimenter**.
5. Dès la 4P (6H), des objectifs plus spécifiques pour les trois avenues. Pas besoin d'accumuler des connaissances encyclopédiques mais de faire évoluer des attitudes et des aptitudes sur la base d'une réalité vécue.
6. **Importance du contact avec les objets et le terrain**. Les sorties sont donc indispensables.

Alors que le P.E.R (2010) écrit trois finalités pour le domaine des sciences sociales :

- finalités civiques ou patrimoniales : c'est-à-dire doter les élèves, futurs citoyens, d'une connaissance suffisamment large des sociétés présentes et passées et de les

comprendre dans leur manière de penser et organiser leur vie. L'enjeu est aussi dans la construction des repères communs dans le but de les aider à mieux raisonner, décider à agir dans leur contexte social. Il est essentiel de noter que le P.E.R a aussi pour but de réunir les trois branches des sciences humaines et sociales afin d'offrir une compréhension plus élargie de la société et des enjeux pour l'avenir.

- finalités intellectuelles ou critiques : c'est-à-dire développer des manières de se questionner et d'analyser différents phénomènes sociaux afin de les mettre à distance. C'est aussi développer un certain esprit critique face à une certaine démarche.
- finalités pratiques : C'est-à-dire offrir à l'élève la possibilité de savoir utiliser des outils pratiques tels que la lecture de carte ou autres.

Le P.E.R est clair avec ses finalités concernant l'Histoire à l'école. Il souhaite que l'Histoire soit étudiée pour comprendre les individus dans différents contextes, de la manière dont ils ont vécu ensemble, ont su gérer leur conflit et la manière dont ils ont résolu un certain nombre de questions existentielles telles que la mort, le rapport à la nature etc...

Il veut aussi que l'Histoire donne l'opportunité aux élèves de s'interroger sur les rapports qu'ils existent entre le passé et le présent mais aussi avec le futur qui doit être construit.

Cet enseignement se veut pluriel, avec une approche problématisante où le récit, ennuyeux, fermé et linéaire, fait place au débat et à la discussion.

Le but ultime de cet enseignement est de développer des valeurs humanistes, solidaires avec les générations passées.

Le P.E.R s'est également penché sur la manière dont l'enseignant devait amener l'Histoire dans sa classe. Ce dernier doit mettre du matériel et des documents de

référence et de qualité en favorisant les M.I.T.I.C¹⁵ , mais aussi donner la possibilité à l'élève de mener ses apprentissages en dehors de la classe par le biais de sortie et d'observation directe du terrain. Cette mise en place des observations directes demandent également de mettre en relation avec les éléments du patrimoine historique comme les archives, les musées etc...Cela va permettre de créer des débats face aux découvertes et aux hypothèses que les élèves se posent.

Naturellement le P.E.R amène l'enseignant et l'élève à travailler en lien avec les capacités transversales telles que la collaboration, la pensée créative, la démarche réflexive et les stratégies d'apprentissage.

L'élève travaille également d'autres branches au travers de l'Histoire comme la langue française, la formation aux médias etc.

Les visées prioritaires du P.E.R sont les suivantes :

« **Découvrir des cultures** et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; **identifier et analyser** le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. »

Ces visées prioritaires ont des finalités précises également. En lien avec les finalités et les demandes de l'école publique, l'histoire, branche des sciences humaines et sociales, organise l'acquisition des connaissances, des concepts et des outils afin d'aider l'élève à appréhender et comprendre le monde dans lequel il vit. Par divers moyens d'apprentissage tels que l'élaboration d'hypothèses, la recherche de sources et de diverses informations, l'élève doit comprendre les enjeux politiques, socio-économiques dans une dimension spatiale et temporelle.

Cela permet aussi à l'élève de comparer le passé, le présent et le futur, développant ainsi la compréhension des réalités sociales et à la compréhension du monde actuel.

¹⁵ M.I.T.I.C : médias, images et technologies de l'information et de la communication

Les finalités du domaine des Sciences humaines et sociales peuvent se regrouper en trois catégories :

Concernant les objectifs que les élèves doivent atteindre, ils sont bien différents. Tout d'abord, dans le classeur « bleu » (1990), il n'y a pas de réels objectifs. De plus ce qui est attendu vis-à-vis du maître et de l'élève est parfois contradictoire avec le P.E.R qui est en place aujourd'hui. Par exemple le récit. Celui-ci est mis en avant en 1990 et éradiqué par le P.E.R. Ce qui diffère également est la mise en place des apprentissages. Dans le classeur « bleu » (1990), les maîtres doivent aborder l'anthropologie dès la 6H et terminer en 7h à la période du Bas Moyen Age.

Par ailleurs, étudier le passé pour comprendre le présent et construire le futur est bien présent des deux côtés. Il est mis en avant aussi, l'importance de la recherche, de l'analyse, travailler les concepts proches aux élèves tels que se loger, se nourrir, se vêtir etc.

Pour le P.E.R, au cycle 2, il y a deux grands objectifs qui se dessinent :

- Relation Homme-Temps : c'est-à-dire identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs et en reconstituant des éléments de la vie d'une société à un moment donné de son histoire.
- Outils et méthodes de recherche : c'est à dire s'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales...

Cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement.

Derrière ces deux objectifs principaux du cycle 2, il y a les trois grands thèmes¹⁶, vu précédemment qui soulignent trois grands concepts :

- **Changements et Permanence dans le mode de vie.**
- **L'organisation de la vie quotidienne et sociale.**

¹⁶ Se questionner et analyser, s'informer et se repérer

- **Mythes et Réalité, Traces et Mémoire.**

Le P.E.R propose une ligne directive de thèmes à aborder durant le cycle 2 avec un certain nombre d'objectifs qui rejoignent les objectifs principaux cités.

2.8. Le manuel dans le canton de Neuchâtel et de la Suisse

Dans l'avant-propos du livre de l'élève, Il est notifié que l'intérêt de ce livre est pour les écoliers mais aussi pour un plus large public. Il souhaite par ce livre fortifier l'attachement de la jeunesse pour le pays.

Dans l'introduction, Evard (1998) signale qu'il souhaite travailler essentiellement dans le canton mais au besoin de donner de meilleures explications sur un sujet, il ira les chercher ailleurs. Le livre débute dès la préhistoire. Dans les premières pages, l'auteur raconte l'importance de la recherche des archéologues pour construire l'Histoire. Durant ces pages, le lecteur suit le travail de l'archéologue à travers des textes qui accompagnent des images. On y explique la recherche des traces, le travail en laboratoire, la manière de dater.

Il est intéressant de noter que l'auteur écrit une note relative à la préhistoire pour expliquer la place de la préhistoire dans l'Histoire en générale et dans le canton.

Dans sa dernière phrase, il explique que l'Histoire n'est pas quelque chose de stable et qu'à n'importe quel moment, ce livre pourrait être modifié selon les découvertes faites. Comme ont pu le souligner les auteurs précédemment, l'Histoire n'est pas quelque de fixe.

Le livre débute donc à la préhistoire avec le paléolithique. Il y a un texte explicatif, des images, des photos, des légendes, des cartes explicatives des courants. Tout se base sur les découvertes faites dans le canton. Très souvent, l'Histoire du canton est raccrochée à l'Histoire de la Suisse. L'Histoire se termine au XXe. Ce livre couvre donc toute l'Histoire jusqu'en 1994.

Les dernières pages reprennent la frise chronologique des anciens documents. Ce sont les mêmes. Les trois parties sont définies par les souverains qui ont gouverné à Neuchâtel et en Suisse.

Tout le livre est partagé avec des images, des photos, des dessins, des cartes, des plans, des schémas. L'apport du document est diversifié. Il apporte un support au texte. Ce dernier est écrit linéairement sans les définitions, de manière générale il ressemble au manuel traditionnel. Importance de l'iconographie qui est mise en avant par rapport au texte.

De l'autre côté, le livre du maître explique que cet ouvrage est destiné aux élèves de 6H et 7H, en lien avec le P.E.R qui demande de travailler de la période de la Préhistoire au Moyen Age avec le cycle 2. L'auteur souligne qu'il a fait le choix d'illustrer l'Histoire de Neuchâtel qui ne sera travaillée que bien plus tard dans un but d'appui sur un thème comme le transport ou la vie urbaine.

Il apporte des fiches supplémentaires d'exploitation du manuel. Les exercices proposés sont des suggestions adaptables et l'enseignant peut en choisir l'ordre d'utilisation.

Les intentions pédagogiques du livre sont explicitement expliquées. Le lien se fait facilement avec les trois concepts proposés par le PER.

Le premier lien est fait avec « changements et permanences dans le mode de vie » lorsque l'auteur souhaite que l'élève comprenne qu'il vit dans un environnement spatio-temporel complexe et que le moteur essentiel de ces changements est l'Homme. C'est seulement si cette pensée est travaillée dans ce sens que l'étude de l'Histoire a du sens pour la formation des élèves.

Le deuxième lien peut être fait avec « mythes et réalité, traces et mémoires » car l'élève est mis face à l'observation afin de se poser des questions, émettre des hypothèses, vérifier par des enquêtes ou l'analyse de documents. Au travers des documents il doit apprendre à réfléchir et critiquer ce qu'il a vu.

Dans les classes neuchâteloises, il y a aussi le livre de l'Histoire de la Suisse (1984).

Le livre de l'élève est un support supplémentaire/complémentaire à l'Histoire générale que les élèves vont découvrir tout au long de leur scolarité obligatoire. Ce livre n'aurait aucun sens sans prendre en compte l'Histoire générale qui l'englobe.

Ce livre est également découpé de manière chronologique. L'approche est aussi narrative afin de conduire à l'analyse des événements, mais aussi au développement de l'esprit critique. Le but des documents et iconographies du livre servent à développer la curiosité des élèves. Il y a aussi au sein des thèmes des contradictions dans le but de ne pas créer quelque chose d'événementielle mais de la recherche contemporaine.

Il est intéressant de noter que la table des matières est semblable au livre de Maurice Evard (1998) au niveau de la chronologie et les liens que le maître peut faire entre les deux ouvrages.

Toutes les parties de l'ouvrage sont similaires. Un long texte d'une page environ avec des parties de phrases en gras pour souligner l'importance de l'information. Un encadré plus ou moins grand pour y introduire des définitions de mots spécifiques au sujet abordé. On peut retrouver ces mots dans le lexique qui est organisé par ordre alphabétique à la fin du livre. En règle générale, sur la deuxième page il y a des documents qu'ils soient des images, photos, plan, etc. Il y a une **grande diversité de l'emploi du document**. On peut également voir des **frises chronologiques** comme document. Le livre fait en sorte de faire des **liens entre la Suisse et l'Histoire du reste du monde**.

Le but et la compréhension de l'Histoire au travers de cet ouvrage n'est pas ou du moins n'est pas seulement de mémoriser des faits mais surtout à travailler d'autres compétences telles que la **compréhension, l'analyse et la synthèse**.

Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de points mis en valeur dans l'aspect théorique ou les demandes du PER sont retrouvés dans cet ouvrage tout comme celui de Maurice Evard (1998).

Malheureusement, durant le procès-verbal du 1^{er} octobre 2001 du même colloque, ce dernier s'attarde sur l'Histoire Suisse (1984) qui a travaillé sur l'ouvrage de l'Histoire de la Suisse, ouvrage utilisé à Neuchâtel.

Concernant cet ouvrage, le colloque est unanime :

« La base de l'iconographie est excellente, alors que les textes sont trop difficiles et que les informations sont pléthoriques. Quelles que soient les sections, il est indispensable d'utiliser des documents annexes ».

En partant de ce point de vue, le colloque souhaite créer un autre ouvrage à partir du moment où cet ouvrage serait épuisé dans la vente. L'ouvrage n'est donc pas adapté. Le colloque se penche donc sur quels types de manuels faut-il créer mais la problématique reste trop complexe pour y répondre lors de cette séance. La question reste donc en suspens tout en élaborant des solutions : un manuel plus souple, accompagné de fiches méthodologiques.

L'Histoire suisse (1984) a également un livre du maître. La didactique proposée est identique même si l'originalité et la personnalité du maître doit être mises en avant pour amener le sujet.

2.9. La vision théorique, des manuels, des outils pédagogiques mis à disposition des enseignants

D'après Martineau (2001), tout d'abord, tout type de documentation ou de manuel doit servir dans le but de renseigner et/ou apporter un témoignage. Dans le contexte de la classe, le manuel doit être considéré comme un support pédagogique utile et utilisable. **Le manuel** est perçu comme une ressource essentielle pour apprendre à confronter des données et réfléchir sur ce que l'on voit. Pourquoi nous donner de telles informations ? Dans quel but ? L'élève doit apprendre à être critique face aux documents.

D'après Heimberg (2002), le problème des manuels est que les programmes additionnent les notions à aborder et cela demande une exigence de la part de l'élève à tout « ingurgiter ». Cela amène à des programmes rébarbatifs, ennuyeux et peu aptes à développer la curiosité et le sens critique des élèves.

Les programmes devraient aider à la familiarisation de la pensée historique, au sens critique et à la citoyenneté.

Les trois catégories essentielles de l'apprentissage devraient être clairement définies dans l'organisation du manuel : périodiser, une réflexion autour du raisonnement, comparer les périodes entre elles, la distinction des différents documents mis à disposition.

Nicole Tutiaux-Guillon (cité par Heimberg, 2002) pense que le problème du manuel se situe aussi au niveau de sa formulation du récit qui est synthétique. Cela permet difficilement de faire travailler les élèves à la construction et la mobilisation de la pensée historique. Les faits et la construction du passé sont difficilement séparés dans le manuel ce qui ne permet pas à l'élève de les distinguer. L'élève ne sait comment interpréter ce qu'il lit.

D'après Dalongeville (2006), malheureusement, dans les manuels, l'Histoire est une science du passé. Il est donc primordial que cette image ne reste pas ancrée dans la

tête des élèves mais aussi de l'enseignant. La conception de l'Histoire dans ces manuels est assez subjective et directe :

L'auteur propose d'interroger les manuels. Après observation et réflexion il en déduit :

« Nous y voyons donc outre un manque d'informations, les travers de l'histoire-récit qui se veut évidente, sans aspérité, simplificatrice à outrance et prêtant le flanc au finalisme ». (Dalongaville, 2006, p. 46).

Selon Le Pellec (1991) les manuels s'adressent aux élèves mais aussi aux enseignants. C'est pourquoi celui-ci a différents rôles à jouer dans l'enseignement. Comme le manuel n'est pas très clair dans ses finalités, son interprétation peut être différente selon les enseignants et son approche. Les manuels ne sont pas le savoir à enseigner mais une entrée, amorce facile à l'enseignant qui lui évite toute entrée en matière par le savoir savant. Les textes présentés est un savoir enseigné et si celui-ci est pris autrement en terme de fonction, cela peut donner des incidences au niveau de l'apprentissage des élèves.

Selon Martineau (2010), afin que le manuel soit utilisé à bon escient, l'enseignant doit expliquer aux élèves qu'ils doivent avoir toujours la même posture face aux documents présentés et se poser certaines questions clés :

- qu'est-ce que ce document m'apprend en lien avec le thème abordé ?
- que m'apprend ce texte en lien avec l'époque étudiée ?
- puis-je déceler dans ce texte des caractéristiques (valeurs, croyances) de l'époque ?
- puis-je dater ce document ? Puis-je situer dans le temps les dire ?
- puis-je déceler des éléments de rupture, changement selon mon thème ? Pourquoi ?
- quelles sont les informations en lien avec le présent ?
- que m'apprend ce texte sur divers aspects tels que : économique, social etc.

- quelles en sont leur interaction ?

L'auteur propose différentes utilisations des documents selon les objectifs¹⁷.

Selon Gal cité par Hommet et Jeanneau (2009), **le document** doit toujours être accompagné d'un questionnaire inductif porteur de problématiques et d'un travail d'interprétation.

Cette première réflexion va ouvrir à des questions, des commentaires qui vont amener l'élève à des premières recherches. Le document permet donc à l'élève de poser le problème de ce document selon les connaissances de départ.

Mais il faut faire attention à cet outil. Il doit être utilisé correctement. Le maître doit avoir au préalable vérifié sa fiabilité, il doit toujours être suivi d'un questionnaire précis et il doit répondre à des objectifs liés à la séquence d'apprentissage.

Il est essentiel également de faire comprendre à l'enfant que le document n'est pas LA source pour accéder à la vérité définitive d'une notion. Il est donc important de travailler ce point avec sa classe. Ainsi, le document est donc pris comme un outil pour développer chez l'enfant la pensée déductive.

Le document a pour fonction d'illustration de la notion abordée. Il est surtout privilégié au cycle 2 car il faut avoir certaines connaissances telles que la lecture, la compréhension de l'écrit etc. Le but d'utiliser le document fréquemment permet aux élèves d'acquérir des compétences de méthodologie concernant le questionnement de la nature du document, son auteur, sa date, rechercher le contexte et tenter de le comprendre. Cela permet aussi d'habituer l'élève à ne pas prendre le document comme une vérité finale.

En d'autres termes, il faut prendre en compte ces six points de conclusion, lorsqu'un enseignant veut intégrer un document à l'intérieur de sa leçon :

¹⁷ Voir Annexe. Martineau (2010), tableau de l'utilisation d'un document, tableau 7.1

1. Faire une différenciation marquée entre un document historique et un support informatique.
2. Questionnement sur l'auteur, la date et le contexte.
3. Faire un lien entre le document et la situation pédagogique.
4. Avoir un recul critique.
5. Articuler ce que l'élève peut trouver, la fiche-guide et les relances de l'enseignant.
6. Ne pas s'arrêter à la simple présentation de deux documents contradictoires pour émettre une conclusion à sa leçon.

Dalongaville pense (2006 p. 46) qu'il ne faut « jamais dépendre d'une source unique, du manuel de la classe. Refuser la pratique qui consiste à se servir du document pour illustrer, étayer un discours. Le document doit être lui-même questionné. »

Nicole Tutiaux-Guillon citée par Hommet et Janneau (Hommet & Janneau, 2009) dit que toute séquence est construite, il ne suffit donc pas d'aligner un certain nombre de documents pour penser que cela suffit à l'apprentissage des élèves. Lors de la présentation des documents, l'enseignement doit proposer une activité annexe pour donner du sens à son document. Il peut demander de noter des observations, des questions, de répondre à un questionnaire, de poser des hypothèses etc. Il est enrichissant de placer la classe face à deux textes mais qui les opposent, cela permet de les faire réfléchir et induire des hypothèses. Ils peuvent aussi les situer dans le temps.

D'après Hommet et Janneau (2009), l'Histoire ne débute pas à l'école primaire mais dès l'école enfantine car l'enseignant parle du « temps cyclique ». La chronologie est mise en place et l'élève travaille déjà son « temps vécu ». Grâce à ce travail, l'enfant prend conscience du temps qui passe et du temps lointain. Par la suite, le temps est travaillé par le biais d'objets, de monuments et de la découverte du patrimoine. La même démarche est travaillée pendant le cycle 2 tout en enrichissant les connaissances

acquises. Les connaissances s'organisent donc dans le temps. Pour cette organisation, l'élève a besoin de structure, donc de dates mais elles restent de simples repères. Pour cela, le meilleur moyen de mettre en relation ces outils,

C'est la **frise chronologique** qui,

« Matérialise l'écoulement du temps et des rétroactions. (...). Une frise murale générale déroule l'intégrité des temps historiques, jalonnée par des personnages, des faits, des bâtiments et des objets signifiants ; à chaque séquence nouvelle correspond à un agrandissement de la période considérée (...) un jeu de couleurs permettant éventuellement d'établir les correspondances ou un classement des faits. (...) Une frise chronologique constitue un support informatif. Elle ne peut remplacer la production collective des élèves et du maître » (Hommet & Janneau, 2009, p 76)

Nicole Tutiaux-Guillon citée par Hommet et Janneau (Hommet & Janneau, 2009), s'est posé la question sur la frise chronologique et son déroulement. Paradoxalement, il ne semble pas pertinent de débiter par les sociétés les plus lointaines de nous car elles sont bien trop différentes et difficiles à la compréhension d'un jeune public novice. La frise chronologique sert à faire des liens entre les époques selon le thème abordé.

3. Question de Recherche

Après une réflexion par le biais de mes lectures et les comparaisons entre elles, j'ai pu dégager de nouvelles questions. Ma documentation m'a permis de répondre à mes questions de départ.

Mon cadre théorique m'a donné la possibilité de découvrir et surtout de comprendre les finalités de l'Histoire. Ce que nous, en tant qu'enseignants, nous devons faire avec cette matière entre les mains. Lors de mon introduction, je ne voulais pas diriger mon mémoire comme une recette. De toute manière, je pense qu'il n'y en a pas mais qu'il existe une multitude de pistes envisageables pour atteindre les mêmes objectifs.

Mon cadre théorique se dirige essentiellement sur le comment : Comment enseigner l'Histoire ? Comment utiliser les manuels dans sa séquence d'apprentissage ? Comment amener les élèves à atteindre les objectifs ?

A présent, je souhaite que ma question de recherche et ma méthodologie se dirigent davantage vers la manière dont est amené l'enseignement. Je poursuis l'un des thèmes de mon cadre théorique qui était, la posture de l'enseignant face à l'enseignement de l'Histoire.

Ma question de recherche se définit sur cette problématique :

Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2, tout particulièrement les enseignants des degrés 6H et 7H, abordent-ils l'Histoire dans une perspective de réflexion sous forme de démarche intellectuelle ?

3.1. Les hypothèses

Dans un premier temps, je pense qu'il va être difficile d'observer une leçon faite de manière naturelle car l'enseignant va sentir une paire d'yeux supplémentaires qui ne va pas aider à mon observation. Il va de soi que mes données resteront anonymes.

Dans un second temps, je dois faire attention lors de ma préparation pour l'entretien d'avoir des questions claires et précises afin de le diriger vers ma question de recherche et mes objectifs.

3.2. Les objectifs

C'est pourquoi, à partir de ma question de recherche et de mes hypothèses, je vous expose mes objectifs :

1. **Identifier** la démarche intellectuelle choisie par l'enseignante et sa justification lors de son enseignement.
2. **Observer** une leçon faisant partie d'une séquence d'apprentissage afin de **comparer** théorie (cadre théorique) et le terrain (la classe).
3. **Identifier** la démarche de l'enseignant faite en amont de la séquence et sa justification.

4. Méthodologie

Afin de pouvoir répondre à ma question de recherche mais aussi à mes objectifs, je souhaite observer une classe de 6H et une classe de 7H voire une classe avec les deux degrés. Le fait d'observer deux classes dans le canton de Neuchâtel, me permettrait de comparer les données recueillies.

Suite à l'observation guidée par mes grilles d'observation, je souhaiterais m'entretenir avec l'enseignant de la classe. Je proposerai aux enseignants de poursuivre par un entretien semi-directif afin de pouvoir comparer et différencier la démarche faite par celui-ci et celle qui préconise.

Concernant mes grilles d'observations. Je vais mettre en place une grille concernant le travail effectué en amont mais aussi durant la leçon de l'enseignant. Cette grille ne devra être remplie seulement avec des croix pour faciliter l'observation. Au besoin, je noterai dans « remarques ».

Au travers d'une grille dédiée à l'élève, je pourrai faire des liens lors de mon entretien avec l'enseignant et la justification de sa démarche. Afin de remplir cette grille, je devrai intervenir dans leur travail et discuter brièvement avec eux pour qu'ils mettent des mots sur ce qu'ils font.

Enfin, une dernière grille qui va me permettre de noter le fil conducteur de la leçon observée. Cette grille va me permettre également d'être un appui pour le futur entretien.

Ce premier travail effectué, l'entretien semi-directif avec l'enseignant sera essentiellement dirigé sur la réflexion qu'il a de sa didactique. Sans le juger et sans lui montrer mes grilles, je souhaite diriger mon entretien en conséquence de ce que j'aurai pu observer. Je dois donc préparer quelques questions communes pour engager l'entretien afin de mettre en confiance mon interlocuteur.

4.1. Présentation des données

Ma présentation des données va s'articuler en deux grandes parties. Chacune d'entre elles va expliquer ce qui est ressorti des interviews mais aussi de mes observations faites par les grilles d'observations. Une partie mettra en avant les similitudes entre les deux enseignantes et la deuxième partie, les convergences. Il va de soi que cette présentation des données a le but bien précis de pouvoir, ou non, répondre à ma question de recherche.

Les similitudes

Malgré une pratique bien différente, j'ai pu constater que les deux enseignantes avaient une démarche pédagogique qui se rejoignait sur un certain nombre de point. Tout d'abord, elles ont commencé l'année scolaire et l'amorce de l'Histoire par une **frise chronologique**. Celle-ci n'a pas été travaillée de la même manière mais le but étant quasi-identique : se situer, situer les époques historiques, comprendre le temps qui passe. Cette frise a offert la possibilité de travailler également les représentations des élèves sous la forme de discussion, de mots-clés, d'illustrations. Malheureusement il n'y a pas eu confrontation des idées, les élèves n'ont pas eu la possibilité de s'exprimer et d'expliquer **leurs représentations**. J'ai pu, moi-même, voir des élèves très curieux qui posaient beaucoup de questions. Celles-ci auraient pu être un prolongement de leurs représentations qui sont restées en « Stand-by » car il n'y a pas eu de suite. Ce moment si important car c'est l'instant où l'enseignante va savoir sur quel « pied danser » pour la suite de la séquence n'a pas été pris en compte comme il fallait dans les deux classes. On pourrait alors se poser la question, « A quoi a servi alors cette période des représentations si ces dernières ne sont pas prises en compte pour l'apprentissage des élèves ? ». « Comment travailler les représentations finales des élèves ? Vont-elles être travaillées ? ». Je pense que l'apport des représentations n'est pas clair ou bien, cela pourrait laisser penser que les enseignantes ne savaient pas quoi en faire.

Au niveau des **choix des thèmes**, leur pertinence peut être mis en doute car il est clair que leurs choix ont été davantage un choix guidé par la documentation mis à disposition que des choix par réflexion de « Qu'est-ce que je souhaite qu'ils apprennent ? Que me

demande le P.E.R ? ». La deuxième enseignante, peut-être un peu plus car lors que je lui ai demandé sa relation avec la branche, elle m'a clairement identifié un ennui et un besoin de développer l'envie chez ses élèves en travaillant des thèmes attrayant. Le choix des thèmes s'est surtout porté sur la documentation mis à disposition et le travail fait par d'autres enseignantes.

Les enseignantes se rejoignent partiellement concernant **les objectifs**. Celles-ci travaillent en premier lieu les objectifs dits transversaux, c'est-à-dire la collaboration, la communication. Mais aussi des objectifs de français comme l'expression écrite et orale, la production, l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison....et les objectifs de la connaissance de l'environnement ? Malheureusement, ils sont très faibles. Marqués davantage chez la deuxième enseignante qui met en avant « se situer, situer le Moyen-Age sur la frise chronologique » mais aussi « reconnaître les dates » même si, selon la théorie, apprendre des dates par cœur sans donner du sens, n'en a aucun. Je ne peux pas noter que travailler le vocabulaire spécifique est un objectif d'Histoire car connaître le vocabulaire des églises, par exemple, comme nef, transept, chœur, etc. ; ce sont des objectifs demandés par Mon Manuel de Français¹⁸ dans la séquence français en classe de 6H. La première enseignante ne parle pas d'objectifs spécifiques en Histoire mais souhaite davantage développer des objectifs comme, résumer, synthétiser et formuler, créer un panneau et enfin l'autonomie.

Comme cité dans la théorie, **le travail de groupe** doit être mis en place lors des périodes d'Histoire. J'ai pu le voir dans la première classe qui prône le travail de groupe pour atteindre ses objectifs. Dans la seconde classe, le travail de groupe ne sera que l'accomplissement d'une réflexion d'un travail collectif puis individuel. Le travail de groupe est perçu comme le résultat d'un travail de réflexion des élèves et donc une forme d'évaluation formative. Le travail de groupe reflète le manque de réflexion concernant les thèmes choisis car ils sont formés selon le nombre d'élèves dans la classe. Par ailleurs, la première enseignante met en avant l'importance de créer des groupes hétérogènes, élèves de 6H et 7H ensemble, en prenant en compte les facilités

¹⁸ MMF, 6H, séquence Eglises et Cathédrales.

ou non de ses élèves. La construction, en elle-même, de ses groupes sont réfléchis. La théorie propose au maximum des groupes de trois élèves mais je pense que des groupes de quatre élèves peuvent aussi bien fonctionner si chacun d'entre eux a une tâche bien défini dans le groupe et que l'enseignante attribue des objectifs précis à chacun. Il est certain que des groupes, au-delà de quatre élèves peuvent être compliqués à gérer. La question que l'on peut donc se poser, « Quels sont nos intentions pédagogiques ? Un travail de groupe adapté ou un nombre de thème choisi pour leur pertinence ? ».

J'ai trouvé intéressant de voir que les deux enseignantes allaient dans la même direction et les mêmes finalités. Ces dernières souhaitent utiliser les panneaux (Java) pour **l'évaluation formative**. J'ai trouvé l'idée pertinente de la première enseignante, de faire travailler individuellement les élèves avec la trace écrite et un questionnaire pour qu'ils réinvestissent leurs connaissances et qu'ils investissent celles des autres. Je pense que ce moment individuel peut se transformer en un moment collectif voire de duo pour confronter justement ses représentations, sa compréhension de ce qui a été lu afin de faire disparaître certaines fausses représentations mais aussi pour créer un débat dans la classe, chose qui est prônait dans la théorie.

Pour la suite, **une évaluation sommative** est pensée aussi. Celle-ci n'est pas encore bien définie mais sa forme si : un questionnaire avec bien évidemment des questions, des textes lacunaires, des images etc.

Au sujet de **la documentation**, les enseignantes préfèrent utiliser les livres plutôt qu'Internet car elles craignent les mauvaises informations puis mettre en avant les livres permet aux élèves de découvrir d'autres manières de les aborder. Les moyens officiels ne sont pas utilisés car il y a une incompréhension face à leur utilité et utilisation. Le profit des documents, la réflexion à effectuer avant de choisir un document n'est pas pris en compte. Le choix des documents a été fait à partir des informations données, sans se poser les questions principales exposées par la théorie¹⁹.

¹⁹ Se référer : le document et son utilisation p.45 mais aussi voir annexe, Tableau de l'utilisation d'un document

Selon Le Pellec (1991), les enseignantes travaillent les **deux finalités de l'Histoire** : scolaire et culturelle. Les élèves, par de leurs « besoins » de notes, se réfugient davantage dans la finalité scolaire car ils s'inquiètent toujours des résultats. Par ailleurs, les enseignantes se dirigent davantage vers la finalité culturelle en travaillant l'esprit critique et l'acquisition des repères historiques.

D'après Martineau (2010), **la situation-problème** n'est pas travaillée dans les classes car le but de cette situation est de confronter l'élève au monde réflexif. Cette réflexion peut être aperçue lors de la découverte de la documentation. Il n'y a eu aucune question posée aux élèves qui les obligeaient à réfléchir. Il existe pourtant différentes phases²⁰ où l'enseignante aurait eu l'occasion de mettre l'élève face à une situation problème.

Enfin, j'ai pu constater en observant **mes grilles d'observation des élèves** que les deux grilles sont quasi-identiques. Au niveau des objectifs, les élèves doivent explorer et décrire en comparer et en établissant des liens entre les éléments.

Le savoir mis en avant est principalement déclaratif, c'est-à-dire que l'élève ajoute des nouvelles connaissances aux anciennes connaissances.

Les convergences

Les différences sont moins importantes que les similitudes présentées. Comme j'ai pu le noter auparavant dans les objectifs, certains objectifs sont différents. La deuxième enseignante a deux objectifs dit d'Histoire alors que la première, aucun.

A propos du déroulement de la séquence, une différence apparaît. La première enseignante ne travaille pas par **le récit** alors que la seconde davantage. L'approche par le récit se perçoit car elle impose des notions à apprendre par le biais de ses cours magistraux (frontaux). Cette vision pédagogique est nommée aussi « traditionnelle ».

J'ai pu mettre en lien **les concepts** travaillés dans les classes et ceux écrits dans le P.E.R. Une enseignante se dirige vers le concept de l'organisation de la vie quotidienne et sociale en travaillant le Moyen-Age, ses classes sociales (le système féodal), la vie quotidienne en découvrant la vie au château et des paysans. La seconde travaille

²⁰ Cinq phases, voir le cadre théorique

également ce concept mais aussi celui de changement et permanence en faisant des liens avec sa frise chronologique. Par contre, il n'y a pas de comparaison avec le quotidien des élèves et celui d'autrefois.

Le type de démarche n'est pas le même. Par ailleurs, ils s'inscrivent dans ce qui est proposé par la théorie. Les deux enseignantes ont des **démarches dialectiques**, c'est-à-dire qu'il y a une démarche socioconstructiviste, plus ou moins développée chez une, il y a une démarche de découverte, de développer l'autonomie et l'esprit critique et mettre en place le travail de groupe. Ce qui les divise c'est qu'une est davantage inductive et l'autre déductive. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que celle qui était moins dans une démarche dialectique soit également inductive, c'est-à-dire que c'est elle qui a nommé les concepts. Cela va également dans le sens où son travail s'inscrit dans le récit.

Les approches sont donc aussi moins observables que la première enseignante qui, à son tour, travaille son approche principalement par la découverte et le projet.

Les quatre grands **objectifs**²¹ sont nettement présentés par la première enseignante alors que l'enseignante qui prône le travail de groupe est davantage dans les objectifs de savoirs et d'attitude.

²¹ Objectifs de savoirs, de savoir-faire, transdisciplinaires de méthodes, d'attitude.

4.2. Analyse de la méthodologie

Les grilles d'observations ont été pratiques car elles ont permis d'observer rapidement les différents comportements de la classe durant toute la période sans perdre du temps ou ne pas avoir la possibilité de voir quelque chose de pertinent à cause de l'écriture. La possibilité de rajouter dans les remarques quelque chose à ne pas oublier permet également de gagner du temps et être bien présente durant l'observation. Autre avantage de la grille d'observation, c'est que je l'avais préparé en prenant en compte tous les points essentiels de mon cadre théorique.

Il existe des limites à mes grilles d'observation. Celles-ci sont longues et le vocabulaire est spécifique. Il faut être bien au clair avec chaque terme. La grille d'observation demande du temps et ne laisse pas la place à une case « autre » pour des observations diverses. Il a été difficile aussi de noter tous les items car en observant seulement deux périodes d'une séquence, il est impossible de pouvoir répondre à tous les items, c'est pourquoi, je me suis permise de répondre parfois en prenant en compte ce qu'il était dit lors de l'interview. Il aurait donc été préférable d'utiliser cette grille sur du plus long terme.

Les interviews sont des moments agréables car j'ai eu la chance de rencontrer des enseignantes ouvertes mais il est vrai que certaines de mes questions auraient pu les embarrasser. Elles auraient pu se sentir juger dans leur travail. J'ai trouvé difficile de créer une interview avant de vivre la période, c'est pourquoi, j'avais préparé au préalable un fil rouge pour répondre à ma question de recherche. Ce fil rouge a été suivi globalement. Je suis satisfaite de mes interviews, j'ai pu ressortir des notions essentielles pour répondre à mon travail.

Le désavantage d'un entretien, c'est qu'il ne faut pas perdre le but lors de la discussion. Le temps de la retranscription est chronophage.

Je pense que c'est un bon point d'avoir allié la grille d'observation avec l'interview par la suite afin de pouvoir comparer la vision de l'enseignante et la mienne mais aussi d'avoir différentes traces écrites pour mon analyse des données. Le temps et la possibilité des enseignantes ne me l'ont pas permis mais j'aurais beaucoup aimé comparer avec

d'autres enseignantes, d'autres classes, d'autres anciennetés dans le domaine pour pouvoir agrémente davantage mon travail.

Si je devais penser à reprendre mon travail et envisager des changements à ma méthodologie, je pense que j'envverrais un questionnaire aux enseignants qui ne souhaitent pas que je vienne observer leur classe mais aussi aux autres afin d'avoir un plus large public et que les enseignants puissent avoir le contrôle de leur réponse. Certes cette démarche aurait pu être légèrement faussée mais je pense que cela aurait pu être intéressant. Je garderais les observations mais en visant davantage ce que je veux mettre en avant car ma grille d'observation n'est pas assez spécifique et donc trop longue. Enfin, concernant mes interviews, j'aurais pu être plus directive et avoir préparé des questions plus fermées afin de créer un réel entonnoir autour de mon fil rouge.

5. Conclusion

Il est certain que ce travail de mémoire a eu un apport enrichissant sur ma réflexion vis-à-vis de l'Histoire.

Avant de commencer ce travail, je voyais son enseignement tout blanc ou tout noir, sans nuance. Le fait d'avoir pu observer des leçons, d'avoir pu discuter avec différentes enseignantes ou même des personnes de mon entourage, mais aussi mes lectures personnelles pour mon cadre théorique, m'ont permis de percevoir le « gris ».

Il me semble clairement difficile d'enseigner l'Histoire sans un minimum de passion et d'envie. Les connaissances viennent après ou avec.

Si je devais partir seulement de mes résultats pour répondre à ma problématique, la réponse serait décevante car j'ai eu de la peine à percevoir une réelle réflexion pour amener le savoir aux élèves. De manière générale, les enseignants restent perplexes devant cette branche sans vraiment savoir par où et comment commencer et dans quel but. Le manque de connaissance et de motivation de la part des enseignants n'offrent pas la possibilité à l'Histoire de se démarquer.

Mon idéalisme souligne les points positifs de mon travail. Les enseignants veulent redorer l'image de la matière dans leur classe et ne pas reproduire leur sentiment d'autrefois. Ils mettent en place ce qu'ils ont appris durant leur formation, malgré un manque certain de didactique de l'Histoire à la Haute Ecole Pédagogique. Il semble important de souligner qu'entre l'Ecole normale et la HEP, le temps dévolu à la didactique de l'histoire a été divisé par trois. Ce n'est qu'avec l'introduction des nouveaux programmes qu'elle commence à mise en avant. Ils veulent également mettre en avant des objectifs transversaux qui me semblent importants comme la collaboration, la communication etc.

Tous ces points soulignés relèvent en moi de nouvelles interrogations. Tout d'abord, pourquoi l'Histoire n'est pas abordée dans une perspective de réflexion sous forme de démarche intellectuelle ? Est-ce un manque de connaissances ou une peur d'enseigner

« autrement » ? Où est la faille dans la formation des futurs enseignants ? Serait-il alors plus pertinent de proposer ces périodes à des spécialistes ? De mettre en place une formation post-HEP pour offrir un nouveau départ aux enseignants et un réel fil rouge ?

Ce travail m'a passionnée et me passionne toujours. C'est un travail que j'aurais aimé travailler davantage, malheureusement le temps et les normes imposées m'ont figée. J'aimerais beaucoup poursuivre mes recherches, ma réflexion à la suite de ce mémoire afin de donner un réel sens à ce travail.

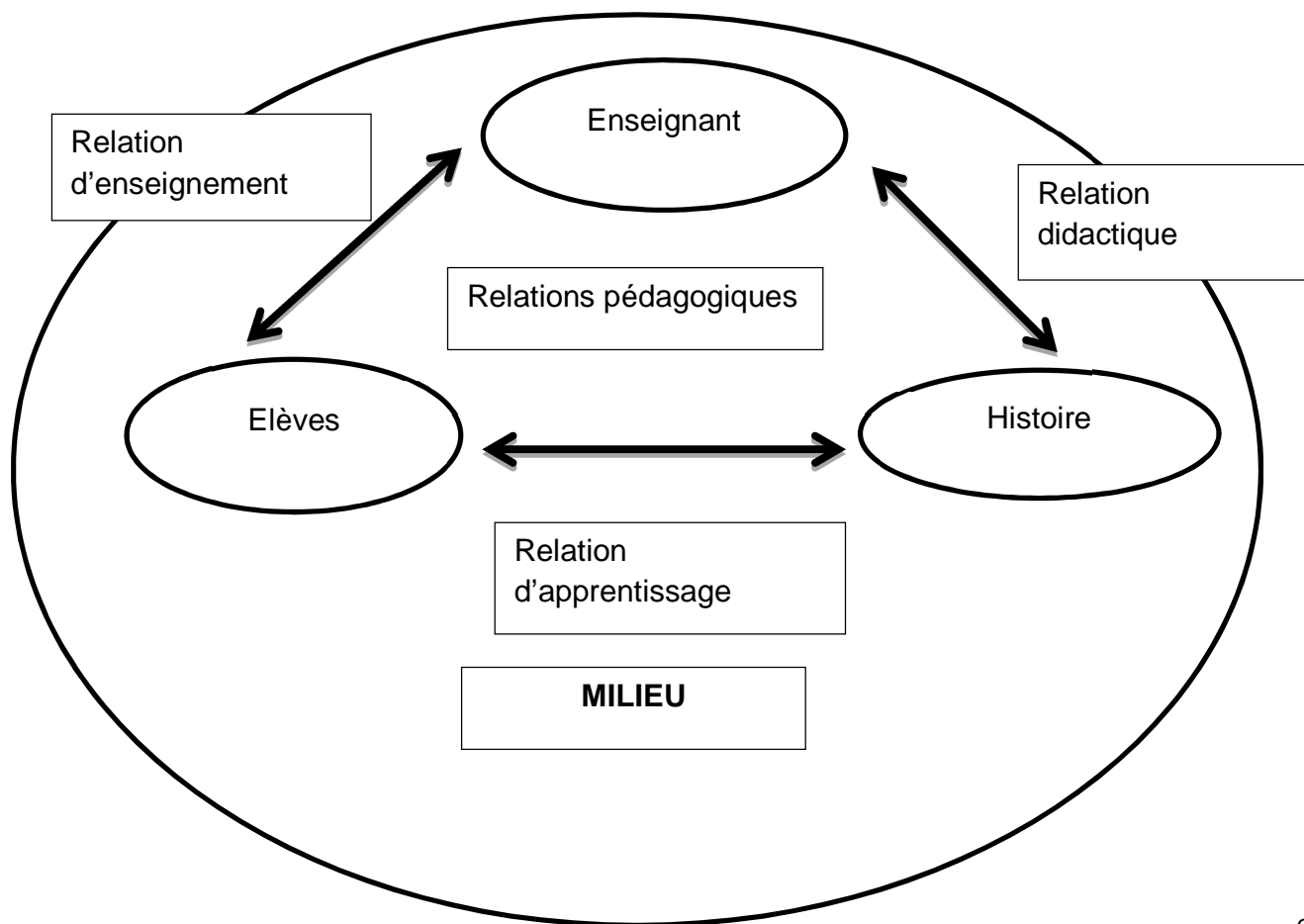
Pour conclure, je pense que ce travail de mémoire m'a permis de réaliser à quel point l'influence des représentations de l'enseignant sur l'Histoire peut être un élément déclencheur de vocation pour nos élèves, futurs citoyens.

6. Annexes

6.1. Le tableau de structuration de la démarche

Thème à l'étude :			
Ce que je connais du sujet	Ce que je voudrais connaître du sujet	Où et comment je pourrais m'informer sur le sujet	Ce que j'ai appris
Comment j'ai procédé pour apprendre plus			

6.2. La situation pédagogique



6.3. Les activités d'apprentissage²²

N°	Nom de l'activité	Description
1	L'affiche (analyse)	Un dessin plus ou moins complexe accompagné ou non d'un message écrit qui a pour but de résumer les données essentielles du sujet.
2	L'affiche (réalisation)	Faire une synthèse explicite, claire sur une page affiche en partant de la même base que le n°1.
3	L'analyse du champ de force	Une activité de consignation systématique, donc écrite, des tenants, des aboutissants d'une question ou d'un sujet à l'étude visant à amener l'élève à découvrir et à compiler, de façon systématique, les arguments « pour » et « contre » en vue d'une prise de position.
4	L'autobiographie	L'élève est invité à retracer dans sa vie antérieure des faits ou des expériences en relations avec des objectifs.
5	L'autoévaluation (écrite)	Autocritique par l'élève de la progression de ses apprentissages.
6	L'autoévaluation (orale)	Même visée. Manque de temps pour réfléchir.
7	La bande dessinée (analyse)	Une succession logique de vignettes qui a pour but de livrer un message ou illustrer une suite d'actions.

²² Martineau (2010), il existe plus de 40 activités.

6.4. La situation d'apprentissage²³

Phase	Fonctions	Justifications
Phase de mise en situation (ou de préparation)	Le déclencheur	Un déclencheur vise à déclencher non seulement la curiosité des élèves mais surtout d'enclencher la démarche d'apprentissage en suscitant chez eux un déséquilibre cognitif, un doute, un problème ou des questionnements productifs.
	L'activation des connaissances antérieures : <ul style="list-style-type: none"> • Déclaratives : Que savent des élèves de ce qui sera abordé lors de cette leçon ? • Procédurales : Comment peuvent-ils procéder pour 	L'activation des connaissances antérieures permet à l'élève de faire le point sur ce qu'il sait et sait faire, au regard de l'objet et de l'objectif d'apprentissage. Elle permet en même temps à l'élève de bénéficier des connaissances antérieures

²³ Tableau 5.4 Martineau (2010), p. 107

	<p>explorer ou étudier cet objet ? Ont-ils déjà travaillé de cette façon ? Pourraient-ils transposer ici ?</p>	<p>des autres élèves.</p> <p>Elle permet finalement à l'enseignant d'évaluer l'état de connaissances des élèves, au regard de l'objectif d'apprentissage et d'identifier ses savoirs et savoirs faire afin de les rendre explicites et de les corriger au besoin.</p> <p>Les phases sub séquente devraient notamment servir à confirmer, infirmer, compléter ou ajuster l'énoncé de ses connaissances.</p>
	<p>La préparation du contexte d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présenter l'objectif d'apprentissage et le situer à l'intérieur du programme. -Faire ressortir la signifiante des apprentissages visés. -Préciser les questions en relation avec l'objectif et présenter le scénario de l'étape suivante. 	<p>Un objectif d'apprentissage précisé dès le départ permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De diriger et de maintenir l'attention - De bien organiser la situation d'apprentissage. - De bien choisir les informations requises - De motiver les élèves EU égard aux activités prévues. <p>Il ne s'agit pas ici de</p>

		<p>donner à l'élève des raisons très formelles en termes d'utilité mais à tout le moins de lui montrer que l'apprentissage proposé ainsi que la démarche envisagé ont du sens.</p> <p>La signification de l'apprentissage est un élément important de la motivation scolaire.</p> <p>L'élève sera motivé si 'il cherche des réponses à des questions qu'il s'est posé ou approprié.</p> <p>Il comprendra mieux l'utilité de chaque activité si 'il a une vue d'ensemble du scénario.</p>
Phase de réalisation	<p>La collecte de donnée.</p> <p>Le traitement des données recueillies :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'analyse. -La synthèse. 	<p>L'apprentissage demande une participation active de la part des élèves.</p> <p>Leurs faire repérer des informations par le biais de questions et réponses par exemple n'est pas suffisant pour permettre à l'enseignant d'espérer qu'ils retiendront ou</p>

		<p>intégrerons ces informations.</p> <p>La collecte, l'organisation et la mise en relation par eux de ces informations, par exemple en les comparants ou en classant et en permettant la production d'une synthèse, faciliteront l'apprentissage.</p>
Phase d'intégration	La communication des résultats de sa démarche.	<p>Il est important de permettre aux élèves de fermer la boucle d'apprentissage ouverte durant la phase de mise en situation.</p> <p>Cela permet de donner beaucoup de sens à la démarche réalisée et de développer la motivation d'accomplissement.</p> <p>Le produit de cette démarche peut être beaucoup plus différencié qu'on ne le croit généralement.</p>
	L'objectivation (prendre sa démarche d'apprentissage pour objet et constater son efficacité, ses difficultés,	<p>Il est important, pour contrecarrer l'effet des connaissances antérieures erronées, que les élèves</p>

	ses réussites et ses échecs).	<p>puissent se rendre compte des acquis qu'ils viennent de réaliser tant au niveau des savoirs qu'à celui des savoir faire.</p> <p>Permettre aux élèves de discuter des stratégies utilisées peut à cet égard avoir des effets importants sur l'apprentissage.</p> <p>Cela favorise le transfert, la généralisation et une meilleure intégration des acquis.</p>
	Le réinvestissement.	<p>Plus les élèves ont d'occasion de ré utiliser les savoirs appris dans des contextes différents de ceux de la classe, plus ils donnent du sens aux apprentissages scolaire et intègre ceci.</p>

6.5. Les documents, des sources et ressources en classe d'Histoire

Capacités	Indicateurs	Questions
Se tourner vers le passé des réalités sociales.	Se questionner sur l'origine des réalités sociales.	Qu'est-ce que ce document m'apprend sur l'origine ou la cause des événements ou des phénomènes étudiés ?
	S'enquérir du contexte de l'époque.	Que m'apprend ce document sur le contexte de l'époque ?
	Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque.	Puis-je déceler dans ce document des manifestations de valeurs, de croyances, d'attitudes caractéristiques de l'époque ?
Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée.	Se questionner sur les réalités sociales à l'aide de repères de temps.	Puis-je dater ce document ? Les événements ou phénomènes sont évoqués peuvent-ils être situés dans le temps ?
	S'enquérir d'éléments de continuité et de changement.	Puis-je déclarer dans ce document ou ces documents des indices de rupture ou de changements. Y révèle-t-on des indices de continuité historique ?

	Percevoir dans le présent des traces de ces réalités sociales.	Puis-je reconnaître dans ce document et les informations que j'y puise un lien avec le présent.
Envisager les réalités sociales dans leur complexité.	S'enquérir de leur divers aspect.	Que m'apprend ce document sur l'aspect économique, politique, social, culturel du phénomène ou des événements à l'étude.
	Se préoccuper d'avoir une vision globale	Que m'apprend ce document sur l'interaction de ces divers aspects.

6.6. Fiche présentative concernant une séquence/une leçon observée

Questions utilisées comme fil conducteur pour mes entretiens :

1. Quelles sont les intentions poursuivies durant cette période/séquence ?
2. Quels sont ses objectifs ? Ses objectifs de formations ?
3. Les élèves sont-ils au courant de ces objectifs ? Quand ?
4. Prise en compte de l'apprentissage ? De ce qu'est « apprendre » ?
5. Cette période est-elle intéressante ? Pourquoi ?
6. La démarche proposée aux élèves, les activités sont-elles cohérentes ?
7. Est-elle complète ?
8. Y-a-t-il eu une mise en situation d'apprentissage ? Si oui comment ?
9. La démarche d'apprentissage fut-elle active ?
10. Peut-on dire que les activités ont été signifiantes et pertinentes ?
11. Les ressources sont-elles adéquates et adéquatement exploitées ?
12. Les élèves ont-ils eu la possibilité d'exprimer ce qu'ils ont appris ? Comment ?
Quand ?
13. D'exprimer l'utilité de leur apprentissage ?
14. Ont-ils eu l'occasion de réinvestir leur apprentissage ?

6.7. La place de l'élève face à ses apprentissages. Les différentes étapes pour accéder aux objectifs.

6.7.1. Classe 1, 6H/7H

	Situation observée	Situation partiellement observée	Situation non observée	Remarques
Explorer : identifier, nommer, comparer, classer les informations	X			Résumer les informations
Décrire : reconnaître les éléments, établir des relations entre eux	X			Page par page, ils cherchent en s'aidant des images pour résumer.
Expliquer : découvrir des relations de causalité			X	
Intervenir : modifier ses représentations initiales.			X	
Savoirs :				
Procédural			X	
Conditionnel			X	
Déclaratif	X			
Phases :				
Mise en situation, amorce	X			
Structurer sa démarche :				
Ce que je connais du sujet			X	
Ce que je voudrais apprendre du sujet			X	
Où et comment m'informer sur le sujet		X		

Ce que j'ai appris			X	
Organiser ses observations : les rassembler, les trier.	X			Organiser les informations les plus pertinentes
Elève, chercheur, « détective du passé »	X			
Investissement des concepts présentés			X	
L'auto-évaluation	X			Questionnaire avec les références

6.7.2. Classe 2, 7H

	Situation observée	Situation partiellement observée	Situation non observée	Remarques
Explorer : identifier, nommer, comparer, classer les informations	X			Création de la pyramide des classes sociales
Décrire : reconnaître les éléments, établir des relations entre eux	X			La définition des mots et faire des liens entre eux.
Expliquer : découvrir des relations de causalité			X	
Intervenir : modifier ses représentations initiales.			X	
Savoirs :				
Procédural			X	
Conditionnel			X	
Déclaratif	X			
Phases :				
Mise en situation, amorce	X			Les représentations
Structurer sa démarche :				
Ce que je connais du sujet	X			
Ce que je voudrais apprendre du sujet			X	
Où et comment m'informer sur le sujet			X	
Ce que j'ai appris			X	
Organiser ses observations : les		X		

rassembler, les trier.				
Elève, chercheur, « détective du passé »			X	
Investissement des concepts présentés			X	
L'auto-évaluation	X			Exposé après le travail de groupe.

6.8. Interviews

6.8.1. Interview, classe 1, Octobre 2012, Classe de 18 élèves de 6H et 7H, Commune du Val-de-Ruz. Jeune enseignante, six années d'expérience.

Etudiante, A : A partir de mes observations, j'ai donc plusieurs questions :

A : En fait cette séquence c'est pas l'amorce de votre année, ça été l'écriture ?

Enseignante, E : Oui.

A : Avec une frise chronologique ?

E : Oui, avant on a travaillé les cinq époques historiques où ils ont dû me dire qu'est-ce que vous connaissez comme époques historiques. On a tout noté. « Big-bang, dinosaures etc.. ». Ca été compliqué de trouver les cinq époques. Ensuite je leur ai demandé de les classer en se basant sur les représentations. Puis après on les a mis dans l'ordre chronologique. On a rempli la frise ensemble puis après on a parlé de l'écriture pour expliquer le passage de la préhistoire à l'histoire de l'antiquité puis voilà les Celtes et les Romains pour la suite.

A : justement après vous voulez travailler quel thème ?

E : heu.. l'année passée je me suis arrêtée là car j'avais plus de temps et puis je devais passer à la géo. J'ai donc pas encore pensé à la suite donc j'espère avoir le temps pour passer à autre chose.

A : Euh..quelle est l'utilité du travail de groupe ?

E : La collaboration (silence), la confrontation car parce que des fois ils ne sont pas toujours d'accord..ils doivent noter ce qu'ils ont envie de dire, de choisir. Je pense la confrontation car elle règle les conflits, pas les conflits, mais se mettre d'accord. La collaboration car on peut voir aussi que certains s'appuient..euh..sur l'élément..pas fort,

mais comment dire, celui qui prend beaucoup de place, par exemple..euh.. Léa qui est très directive, très vivante, qui dit « c'est comme ça, comme ça », du coup ba dans ce groupe..ba..

A : Les deux autre suivent..

E : Ouais, les deux autres suivent ou attendent que le travail se fasse en fait, donc c'est pour ça que j'ai essayé aussi de réguler. »Ok, Léa elle marque quelque chose, mais tu dois aussi chercher parce qu'à la fin il y aura trois noms sur le panneau et non que celui de Léa, juste Léa, c'est pas Léa qui commande tout quoi, donc voilà ».

A : d'accord, euh..le travail de groupe sera permanent, ni travail collectif, donc frontal en fait ni individuel, ça sera toujours du travail de groupe ?

E : Pour les Celtes et les Romains ?

A : Oui.

E : Donc là, après le travail de groupe, ils vont se présenter une présentation orale de chaque groupe, donc les autres enfants vont écouter et puis après, par rapport à ce qui a été sorti par le travail de groupe, un dossier va être constitué.. ba de référence en fait, les enfants devront après répondre à des questions, euh... un questionnaire sur le document pour préparer l'évaluation en fait...donc il n'y aura pas en principe, pas de frontal, de travail individuel, non plus sur ce sujet-là.

A : Un tout petit peu avec le questionnaire.

E : exactement.

A : Le questionnaire, il sera avec les références ?

E : Oui.

A : D'accord, donc on peut considérer ce questionnaire comme une évaluation formative.

E : Voilà, tout à fait.

A : Et l'évaluation sommative, vous la voyez comment ?

E : Alors..euh..comment j'avais fait ?..ba ça sera justement regroupé avec le début, les parties historiques, une partie sur l'invention de l'écriture et une partie vraiment ce qui a été dit pendant les travaux de groupe.

A : Mais pareil ça peut être sur un questionnaire ?

E : Oui pareil, un questionnaire avec des images .. des questions ouvertes, des textes à trous... quelque chose d'écrit.

A : Euh..j'ai pu constater qu'il y avait différents documents, comment vous les avez-vous choisi ? Pourquoi avoir choisi ces documents ?

E : c'est en fait des livres qu'une copine m'a prêté qui appartiennent à sa classe, je ne pouvais pas les garder, j'ai donc pris un peu pour chaque sujet, que chaque enfant, enfin chaque groupe puisse trouver dans son sujet, trouver quelque chose et que chaque groupe puisse s'appuyer sur un document photocopie. Après les titres des livres, euh..je les ai pas noté et j'aurais peut-être dû car ça aurait pu être utile mais..(rire).. j'aurai du les noter après coup.

A : Euh.. pourquoi ces cinq thèmes ? Pourquoi pas d'autres ? Et pourquoi cinq ?

E : Parce que je voulais des groupes entre trois et quatre personnes, en fonction du nombre d'élèves dans la classe....les thèmes après, ba c'est par rapport aux livres et aux thèmes qu'il y avait dedans. Et puis c'est un peu comme ça que j'ai choisis les thèmes. Puis après je me suis dit que c'était intéressant de savoir comment c'était par rapport à l'habitat chez les Celtes chez les Romains et puis je trouve que c'est assez visuel.

A : pourquoi comparer Celtes et Romains et pourquoi pas Gaulois/Romains, Grecs/Romains ?

E : parce queje sais pas...c'est vraiment une idée qui m'est venue comme ça. Je suis partie sur l'idée de base en fait.

A : parce que..là vous comparer avec les Celtes donc l'enfant ne compare pas avec l'habitat d'aujourd'hui, par exemple, chose qui est assez demandé avec le PER ?

E : Indirectement ils vont le faire parce qu'ils vont voir qu'il y a des différences, mais c'est vrai qu'on ne travaille pas spécifiquement la dessus.

A : Vous pensez que naturellement ils vont se dire « A l'école, les Celtes c'est comme ça, chez les Romains c'est comme ça et chez nous c'est encore différent ? »

E : ...pas tous ! Je pense pas. Mais effectivement ce n'est pas un objectif à atteindre. Mais ça pourrait être intéressant aussi. Et après coup de comparer ba... et par rapport à notre époque les différences les similitudes ?

A : Mais c'est encore un travail bien différent ?

E : Ouais, complètement. C'est un travail en plus mais ça pourrait être une suite intéressante, effectivement.

A : premier constat, j'ai vu qu'il n'y avait pas de consigne, pas de critère, qu'attendez-vous que les élèves trouvent, cherchent ? Vous leur avait vraiment dit « allez prenez le matériel, allez au boulot »

E : Exactement. Je voulais les laisser se dépatouiller. En fait, le but c'est qu'ils arrivent à trouver par rapport aux images.. ba là , dans les Celtes, la maison elle est comme ça , chez les Romains la maison elle est comme ça, ah ba y a des différences, des similitudes. La seule chose que je leur ai dit, c'est qu'ils devaient comparer. « Trouver ce qui est semblables, ce qui est différents par rapport aux celtes et aux Romains ». C'était vraiment ça l'idée en fait. Pas de consigne trop précise car je ne voulais pas les induire « vous devez faire ça ça ça ! ». Donc je leur ai dit peu de chose volontairement, qu'ils essaient de se débrouiller un peu.

A : Mais vous avez tout de même des questions ou des objectifs pour la relance ?

E : Oui..ba bien sûr, c'est pour ça que je suis passée passablement dans les groupes pour voir s'ils avaient pu démarrer car le difficulté c'est de démarrer. Alors y en a qui m'ont dit « Ouais mais on trouve rien » « mais vous avez regardé dans tous les livres ? » « Ba non » « je leur ai dit ba regardait dans tous les livres » Puis y en a qui cherchait page par page « mais y a pas un moins plus rapide pour trouver des informations ? » etc. Mais ils ont assez démarré tous spontanément. Après je sais que c'est une équipe qui fonctionne bien. Là, je savais plus ou moins que ça allait fonctionner. Sinon j'aurais fait autrement, je leur aurais donné plus de consignes. Puis les groupes, vous avez vu ?

A : Oui.

E : Ca n'a pas bien fonctionné. ...

A : Bon au final, c'est vous qui les avait créé les groupes ?

E : au final oui parce que j'avais pas non plus envie d'attendre cinq ans, en exagérant, hein ?

A : Bon dix minutes, c'est déjà pas mal !

E : oui, puis je me suis dit bon c'est bon et puis je voulais vraiment qu'un enfant de sixième soit avec des septièmes parce que je trouvais important pour l'équilibre des groupes puis après je les connais un peu et je sais que j'ai des enfants qui ont des difficultés donc pas les mettre ensemble parce que c'est pas très encourageant pour le groupe. Ne pas mettre non plus de grandes personnalités ensemble même si ça aurait été intéressant car ils auraient dû discuter, collaborer. ...

A : Comment vous souhaitez que les élèves utilisent la documentation, de quelle manière et dans quel but, à quoi elle sert, pourquoi pas une documentation internet ?

E : Parce que je trouve que les enfants sont trop sur internet et que j'ai pas envie que l'on oublie les livres, donc c'est pour ça qu'on commence avec les livres, le papier, ce qui n'empêchera pas par la suite de .. euh, vu qu'ils vont aller écrire sur l'ordinateur

d'aller chercher des images, ou d'autres informations. Après je leur ai dit de ramener s'ils avaient à la maison mais apparemment c'est pas quelque chose qu'ils ont à la maison. En tout cas pour l'instant rien, mais on verra. Après le problème d'internet il faut préparer ses propres pages car on se sait pas d'où ça vient...Mais c'est chouette d'avoir des supports visuels.

A : A votre avis, quel est votre rôle pendant le travail de groupe ?

E : ba déjà les guider, répondre à leur question car ba..en y a pas mal qui m'ont appelé « j'ai une question ?.. »

A : De quels types les questions ?

E : Heu.. » y a un truc que j'ai pas compris, j'ai pas compris ce mot.. » et comme je ne suis pas un dictionnaire, je leur dit de chercher dans le dictionnaire si vraiment vous ne trouvez pas ba je vous aide. Et puis ba après, de temps en temps, débloquent un groupe qui est un peu bloqué. Il est important de les remettre dans le bon droit chemin.

A : Un peu un guide ?

E : un peu un guide oui, mais je ne suis pas une bible. D'ailleurs, parfois ils me posent des questions mais j'ai pas toutes les réponses donc je leur dit que je vais regarder puis leur dire.

A : Je rebondis la dessus, quel a été votre travail en amont avant cette séquence ?

E : Beaucoup de lecture car l'histoire j'aime.....pas. Je le dis parce que c'est vrai, c'est pas la branche que j'apprécie, à la hep ça ne m'a pas donné envie..donc voilà (rire). Et puis chui vraiment pas callée dans ce domaine. C'est vraiment pas mon truc même la géo non plus, les sciences peut-être un peu plus. J'ai donc dû faire pas mal de recherches sur internet car j'utilise beaucoup. J'ai cherché des pistes tout d'un coup sur quelqu'un qui avait travaillé sur le sujet. Et puis j'ai une copine qui avait travaillé ça avec des enfants mais je ne sais plus si c'est des 6 ou des 7. Alors on a fait un échange de pratique alors j'ai pas tout fait pareil mais je me suis beaucoup inspirée.

A : Oui, j'ai pu voir dans votre classeur de CE..

E : Ah non ça c'est encore une autre copine. Mais bon je pense qu'il y a mille manières d'amener le sujet puis de travailler le sujet. Mais c'est vrai que les travaux de groupe....c'est bien moi je trouve, j'apprécie même si c'est pas le truc le plus simple à gérer parce que la gestion du travail de groupe il faut savoir bien cadrer les choses et être bien claire que l'on va pas passer dix semaines sur le travail de groupe.

A : Justement vous comptez leur donner combien de temps.

E : Ecoutez c'est une idée, mais je pensais leur donner six périodes en classe.

A : Super, donc trois semaines ?

E : Ouais. Et puis après leur laisser encore du temps pour la présentation. Et puis ba qu'ils soient au clair avec ce qu'ils disent. J'ai pas envie qu'ils lisent.

A : Quel type de panneau ?

E : Oh..un panneau de grandeur Java..

A : Mais dans quel but ?

E : oh..une forme de synthèse de leur travail, de ce qu'ils ont travaillé.

A : Y a une période d'auto-évaluation de l'élève ou pas ?

E : Y aura pas vraiment d'auto-évaluation. Avec des critères très précis.

A : Si je comprends bien il y aura directement une évaluation formative avec la présentation puis la trace écrite qui amènera à une évaluation sommative ?

E : Voilà. C'est ça, exact.

A : Quelles est votre perception sur l'histoire et son enseignement ?

E : (rire). La perception de l'histoire chez moi, elle est très vague, donc c'est vrai j'ai des souvenirs de lycée et tout. Je sais que si je dois travailler un thème je dois me replonger dedans. C'est vraiment un truc pour moi qui n'est pas inné. Donc enseigner je pense que ce n'est pas les matières les plus simples à enseigner.

A : Vous ressentiriez le besoin d'avoir une sorte de fil rouge ?

E : je pense que ça peut bien rendre service. Pas forcément avoir les trucs tout prêts. Pas de fiche.

A : Bon y a le livre rouge ?

E : Ouais mais je ne l'utilise pas car je sais pas comment l'utiliser. Il ne m'inspire pas du tout. Comment l'approcher car ce bouquin il n'est pas évident à approcher en fait. On ne sait pas comment le prendre.

A : C'est vrai que c'est un livre qui prend souvent la poussière au fond de la classe.

E : Oui c'est sûr mais y a trop de chose mélangée.

A : C'est comme le livre de la Suisse ?

E : Lequel, je ne vois même pas ce livre.

A : La fragnière, 1984..

E : Ah c'est mon année de naissance. (Sourire). Ouais je l'ai sûrement déjà vu mais ça me dit rien.

A : Quand je suis passée dans les groupes, les élèves pensent que leurs objectifs sont qu'ils doivent comprendre ce qu'ils écrivent, formuler avec leur propre mot, synthétiser , résumer et créer un panneau.

E : Concrètement ce sont les objectifs, oui de ma séquence.

A : En plus de la collaboration et de la communication.

E : Voilà. J'espère aussi qu'ils apprennent quelque chose sur les Celtes et les Romains en faisant ce travail.

A : Comparer les Celtes et les Romains c'est pas ressorti...comparer nos connaissances, les représentations etc. Pas avec ces termes car ce sont des termes d'adultes mais l'idée.

E : Finalement ils ont bien synthétisé le travail qu'ils avaient à faire. Donc ils ont compris ce qu'ils devaient faire.

A : en tout cas, c'était bien clair qu'ils faisaient ce travail pour créer, pour expliquer.

E : Oui d'ailleurs, la semaine dernière ils m'ont demandé car ils étaient inquiets car ils comprenaient qu'ils allaient travailler un sujet sur les cinq donc comment ils allaient faire après car ils pensent toujours aux couleurs. Je les rassure car je leur explique qu'avec la présentation ils vont entendre les autres sujets. « Puis vous inquiétez pas vous aurez des traces écrites ». Je ne leur est pas expliqué le dossier puis toute la suite car je trouve que c'est un peu tôt. Là on se lance dans ce travail. Je trouve important de les laisser le plus autonome possible. Mais bien sûr l'orthographe, je ne vais pas les laisser écrire n'importe comment. Je pense faire comme avec MMF, souligner au stabilo les choses justes puis le reste ils doivent trouver les fautes de conjugaison et tout. Donc c'est aussi un travail de relecture, d'autocorrection. Au moins après à l'ordi, ils n'ont plus qu'à taper, plus que...

6.8.2. **Interview classe 2**, Janvier 2013, Enseignante deux années d'expérience, région du littoral, 7H 20 élèves

A : C'est donc bien la deuxième leçon de la séquence, soit la troisième période de la séquence du Moyen Age ?

E : Oui.

A : Quels sont les thèmes que vous allez aborder durant la séquence ?

E : Alors.. je vais parler des châteaux forts, des chevaliers, on va revenir sur le système féodal, sur la différence sur la vie à la campagne et la vie en ville. Mais aussi des églises. Puis si j'ai le temps, sur les maladies et la santé.

A : J'ai vu dans votre classeur qu'il y avait un questionnaire aussi au milieu de la séquence, de 23 questions et puis j'ai vu aussi qu'il y avait un récapitulatif, vous comptez le mettre en place quand ?

E : Alors, si je le mets en place c'est à la fin mais c'est pas sûr que je l'utilise. Mais si oui, à la fin.

A : Et ensuite vous comptez mettre en place un moment de réinvestissement ?

E : Oui au moment où ils doivent réfléchir pour l'évaluation.

A : Donc un réinvestissement dans le but de l'évaluation ?

E : Oui.

A : J'ai pu constater dans votre questionnaire qu'ils travaillent beaucoup des objectifs de français comme l'expression écrite, la compréhension de texte de vocabulaire. Quels vont être les objectifs pour la CE ?

E : Pour l'Histoire..ça sera déjà qu'ils situent le Moyen Age sur la frise chronologique puis par rapport à eux-mêmes. Parce que quand, lors de la première période, je leur demande de situer le Moyen Age ils me parlent de la guerre 14-18 ba je me dis qu'il y a

un réel objectif. Et puis, heu..ba leur donner les grandes lignes comme des éléments sur les châteaux forts ou les églises.

A : Oui, les concepts à savoir sur le Moyen Age ?

E : C'est ça.

A : Les concepts sont amenés de quelle manière ?

E : C'est à eux de les découvrir au fur et à mesure de la séquence. Recherche-découverte en fait.

A : Recherche-découverte malgré des cours frontaux ?

E : malgré ça oui !

A : Vous comptez faire des travaux de groupe ?

E : Si quand ils seront en phase de recherche !

A : De quelle manière ?

E : Ils devront faire des recherches dans les livres que je leur mettrai à disposition. C'est à ce moment-là qu'ils approfondiront le sujet. En gros, le thème..on va partir du travail de groupe pour ensuite le travailler de manière plus approfondie.

A : donc si j'ai bien compris l'organisation de la séquence : la première phase, les représentations, ces représentations ont été travaillées de manière individuelle et les élèves n'ont pas discuté entre eux. Ils devaient dire ce qu'est le moyen Age pour eux avec des mots clés. Aujourd'hui, Vous avez repris les mots revenus souvent. Ensuite, en sont ressortis différents thèmes comme le système féodal, les châteaux forts etc. Chaque thème aura un cours frontal avant de partir dans du travail de groupe. Chaque groupe aura un thème à travailler puis ils présenteront leur recherche au reste de la classe. C'est ça ?

E : Oui, exact.

A : Donc il y aura tous les cours frontaux avant les travaux de groupe ?

E : C'est ça.

A : Lors de la présentation, ils présentent comment ?

E : Sur un panneau avec du papier java.

A : Et quels sont les objectifs ?

E : Il y a les objectifs d'expression orale, malgré le fait qu'on soit en CE puis tous les aspects des thèmes qu'il y aura. Par exemple avec l'église, reconnaître les différentes parties de l'église comme nef, transept etc.

A : Quels sont les documents mis à disposition ?

E : Alors..des livres car je préfère qu'ils travaillent avec les livres mais aussi internet.

A : En parlant de cette documentation mis à disposition, ça veut qu'il y ait un travail en amont, quel est-il ?

E : J'ai pas encore la documentation, je vais les chercher demain. Puis eux aussi ils peuvent amener les livres de chez eux. Donc je compte aussi sur eux.

A : Je compte qu'il y a quatre thèmes, donc vous pensez faire des groupes de cinq ?

E : Non, je vais trouver un autre thème car l'idéal se sont des groupes de trois, quatre. Mais j'ai pas encore vraiment pensé mais l'idéal oui trois quatre.

A : Donc prêt à créer un thème pour faire des groupes de quatre ?

E : Oui et typiquement celui de la santé.

A : Pourquoi ces choix de thèmes ?

E : Car ils sont pour moi les plus représentatifs de l'époque du Moyen Age. Ceux qui..j'aimerais qu'ils retiennent finalement.

A : Auriez-vous d'autres objectifs pour cette séquence mis à part se situer sur la frise chronologique ?

E : Ba ça sera, connaître des éléments ..ça sera bien plus spécifique dans chaque thème.

A : Concernant la frise chronologique, vous l'avez faite en tout début d'année.

E : Oui tout début.

A : Vous avez créé une frise chronologique puis les élèves devaient se situer par rapport à elle. Des faits qui sont arrivés dans leur vie.

E : en fait on a commencé par le mot « ordre chronologique ». Ils devaient mettre dans l'ordre chronologique leur vie pour après partir l'ordre chronologique de l'Histoire.

A : Les dates sont notées, c'est un objectif ?

E : Oui.

A : Au début de la période, vous leur avez demandé de chercher dans le dictionnaire différents mots comme serf, vassal, suzerain, seigneur, quels sont les buts ?

E : Le but...disons les objectifs étaient en CE de faire des liens entre les mots en lisant les définitions puis en français de chercher dans le dictionnaire parce que c'est pas encore ça.

A : Quelle va être l'évaluation à la fin de la séquence ?

E : L'évaluation ça va être.. euh..ça va être un questionnaire. En fait y en aura deux. Une auto évaluation selon les exposés avec la collaboration tout ça, et puis après une évaluation sommative sur le concret, du moyen Age par rapport aux thèmes abordés.

A : Concernant la séquence, est ce que vous pensez que les élèves sont au courant des objectifs à atteindre.

E : oui dès la première leçon. Ils savent que..je ne pense pas qu'ils connaissent les objectifs spécifiques mais ils savent le but à atteindre.

A : est-ce que vous pensez que vos élèves ont été actifs ?

E : oui ils ont appris.... par rapport à la recherche au dictionnaire, le lien entre les mots et la suite avec la pyramide des pouvoirs entre les classes sociales. Bon c'est clair qu'il faudra reprendre la semaine prochaine car je ne pense pas qu'avec une période ils se rappellent de grand-chose.

A : Il était très intéressant de voir que les élèves ont été très curieux quand vous avez fait des liens entre les classes sociales. Cet exercice a fait émerger pleins de questions.

A : Pour conclure, quelle posture pensez-vous avoir face à l'Histoire ?

E : heu..franchement ?..je suis pas très fan de l'enseignement de l'Histoire. ...j'ai pas d'affinité avec l'histoire. Je l'enseigne parce que c'est dans le programme. Autant je vais faire mon travail correctement mais j'aime pas ça. Je vais préférer enseigner la géo que l'histoire. Ça parle beaucoup plus la géo.

A : Y a-t-il une réflexion de votre part avant d'enseigner l'Histoire ?

E : Oui car je me pose la question comment je vais leur amener la matière pour que ça les intéresse plus que moi quand j'étais élève. Je pense qu'on m'a pas apporté l'histoire de manière attractive donc du coup j'aime pas. Alors que là avec des panneaux, je pense que ce va mieux les marquer. Je sais qu'il y a des thèmes qui seront plus intéressants que d'autres comme les châteaux forts. Ça doit leur parler en tout cas. Finalement, attiser leur curiosité sur tous les thèmes ça sera difficile aussi selon si ces des filles ou des garçons typiquement.

6.9. La construction de la séquence d'Histoire

6.9.1. Classe 1, 6H/7H

	Situation observée	Situation peu observée	Situation non observée	Remarques
Situation inductive			X	
Cadre pédagogique (objectifs, enjeux etc.)			X	
Evaluation diagnostique (travail sur les représentations)	X			
Recherche	X			
Travail de groupe/individuel/collectif	X			
Mise en commun (rédaction d'une présynthèse)			X	Ecriture
Synthèse	X			Panneau
Mémorisation par réinvestissement			X	Seulement pour l'Ecriture
Evaluation sommative/formative	X			Sommative et formative

6.9.2. Classe 2, 7H

	Situation observée	Situation peu observée	Situation non observée	Remarques
Situation inductive	X			
Cadre pédagogique (objectifs, enjeux etc.)			X	
Evaluation diagnostique (travail sur les représentations)	X			
Recherche		X		
Travail de groupe/individuel/collectif	X			Individuel et collectif
Mise en commun (rédaction d'une présynthèse)			X	
Synthèse	X			Panneau
Mémorisation par réinvestissement			X	
Evaluation sommative/formative				

6.10. La posture de l'enseignant

6.10.1. Classe 1, 6H/7H

	Situation observée	Situation peu observée	Situation non observée	Remarques
Le type de démarche pédagogique :				
Inductive			X	
Déductive	X			
Dialectique	X			
Autres				
Approches :				
hypothéticodéductive			X	
Par la découverte	X			
argumentative		X		
empathique		X		Frise chronologique
narrative			X	
Par projet	X			
Pédagogie par objectifs :				
Objectifs de savoirs (faits, repères..)	X			
Objectifs de savoir-faire		X		
Objectifs transdisciplinaires de méthode (lire un énoncé..)		X		
Objectifs d'attitude	X			
Mettre l'élève en situation de projet	X			
Donner envie/curiosité			X	
Dév le sens critique			X	
Le rendre actif		X		
Travail de groupe	X			
Mise en commun/confrontation			X	

Travailler les représentations initiales et finales	X			
Travailler par concepts	X			
Utilisation du manuel			X	
Documents/images	X			
Frise chronologique	X			
Travailler par le récit/narration			X	
Mise en place des différentes opérations intellectuelles (voir fiche élève)				
Familiarisation :				
..avec la pensée historique			X	
...avec la périodisation		X		
..avec les documents	X			
..avec l'interprétation			X	
..à apprendre à penser			X	
..avec l'argumentation			X	
..avec le temps, l'espace, la durée et la chronologie	X			
...avec la recherche-découverte	X			

6.10.2. Classe 2, 7H

	Situation observée	Situation peu observée	Situation non observée	Remarques
Le type de démarche pédagogique :				
Inductive	X			
Déductive			X	
Dialectique	X			
Autres				
Approches :				
hypothéticodéductive			X	
Par la découverte		X		
argumentative		X		
empathique		X		Frise chronologique
narrative			X	
Par projet		X		
Pédagogie par objectifs :				
Objectifs de savoirs (faits, repères..)	X			Pour la frise seulement
Objectifs de savoir-faire	X			Le dictionnaire
Objectifs transdisciplinaires de méthode (lire un énoncé..)	X			Lecture des documents
Objectifs d'attitude			X	
Mettre l'élève en situation de projet	X			
Donner envie/curiosité	X			
Dév le sens critique	X		X	
Le rendre actif	X			
Travail de groupe			X	
Mise en commun/confrontation		X		
Travailler les représentations initiales et finales	X			

Travailler par concepts	X			
Utilisation du manuel			X	
Documents/images	X			
Frise chronologique	X			
Travailler par le récit/narration			X	
Mise en place des différentes opérations intellectuelles (voir fiche élève)				
Familiarisation :				
..avec la pensée historique			X	
...avec la périodisation	X			
..avec les documents			X	
..avec l'interprétation			X	
..à apprendre à penser		X		
..avec l'argumentation			X	
..avec le temps, l'espace, la durée et la chronologie	X			
...avec la recherche-découverte			X	

6.11. Organisation du P.E.R

	<i>Relation Homme-espace</i>	<i>Relation Homme-temps</i>	<i>Outils et méthodes de recherche</i>	<i>Relation Homme-société</i>	
Premier cycle	SHS 11 - 13 Se situer dans son contexte spatial et social... Géographie	SHS 12 - 13 Se situer dans son contexte temporel et social... Histoire	SHS 13 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire		Premier cycle
Deuxième cycle	SHS 21 Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace... Géographie	SHS 22 Identifier la manière dont les hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs... Histoire	SHS 23 S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire	SHS 24 Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale... Citoyenneté	Deuxième cycle
Troisième cycle	SHS 31 Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci... Géographie	SHS 32 Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps... Histoire	SHS 33 S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales... Géographie / Histoire	SHS 34 Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique... Citoyenneté	Troisième cycle

6.12. Les opérations intellectuelles de la perspective historique²⁴

N°	Nom de l'activité	Description	Remarques
	L'occurrence (circonstances)	Faire établir les faits de la situation ou du thème évoqué dans ce document filmé: <ul style="list-style-type: none"> - Ce qui s'est passé? - Quand? - Où? - Qui? (Groupes personnes, personnages.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le document filmé lui-même - Documents d'accompagnement - Fiches, grille de prise de notes, toile arborescente, etc. - Carte géographique
	L'incidence (conséquences)	Faire énoncer des hypothèses sur les conséquences possibles des événements en cause dans ce film. Vérifier ces hypothèses à la lumière des documents d'accompagnement.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document filmé lui-même - Documents d'accompagnement - Organismes sémantiques - Commentaire - Tableau
	Le changement	Faire énoncer des hypothèses relatives aux ruptures profondes à la source ou causées par cet événement ou par la situation historique évoqués dans ce documentaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Documents d'accompagnement - Commentaire - Organismes sémantiques - Discussion - Débat
	La continuité	Faire relier les événements ou la situation historique en cause dans ce documentaire à d'autres, survenus avant ou après, par un thème porteur ou un filon conducteur.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Documents d'accompagnement - Frise du temps - Récit - Exposition
	La causalité	Faire énoncer des hypothèses sur les causes possibles des événements évoqués dans ce documentaire filmé. Vérifier ces hypothèses à la lumière	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Documents d'accompagnement - Organismes sémantiques - Récit - Commentaire

²⁴ Martineau (2010), p.78 Tableau 4.5

		des documents.	
	L'empathie historique	Amener les élèves à mettre en contexte les gestes des acteurs (groupes ou individus) des événements ou de la situation présentés dans ce documentaire (géographie, cultures, valeurs, croyances, idéologies, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Documents d'accompagnement ou monographies adaptées - Cartes géographiques - Organismes sémantiques - Commentaire - Exposition
	La chronologie	Amener les élèves préciser les dates et à mettre en ordre chronologique les événements en cause dans la situation historique évoquée ou présentée dans ce film documentaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - La ligne du temps - La frise du temps - L'organisateur sémantique - Le récit
	La synchronie (cooccurrence)	Amener les élèves à replacer la situation historique évoquée dans ce documentaire dans le contexte plus large de la situation dans le monde ou dans d'autres pays ou endroits à la même époque.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Documentation (Atlas historique) - Tableaux comparatifs - Exposition - Commentaires d'équipes ayant travaillé sur diverses situations cooccurentes dans le monde) - Frise chronologique multiple
	La diachronie	À partir des événements ou de la situation historique évoqués dans ce film documentaire, amener les élèves à faire des liens entre le passé et le présent, ou entre deux ou plusieurs sociétés ou situations historiques d'époques différentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Des documents filmés ou d'autres natures permettant la comparaison. - Tableaux comparatifs
	La périodisation	Amener les élèves à replacer les événements évoqués par le documentaire dans des périodes historiques. Amener les élèves à périodiser les événements en cause.	<ul style="list-style-type: none"> - Le document lui-même - Lignes ou frise du temps
	La différence	À partir des événements ou	Le document lui-même

		de la situation historique évoquée dans le documentaire, amener les élèves à saisir des différences entre sociétés ou situations historiques d'époques différentes ou de la même époque. Amener les élèves à comparer des opinions ou interprétations différentes évoquées dans le documentaire.	Un autre document filmé Documentation complémentaire Tableau comparatif Commentaire Exposition Débat
	Le jeu des forces sociales	Amener les élèves à reconnaître les forces sociales en cause dans la situation historique évoquée par ce document.	Le document lui-même Documents complémentaires au besoin. Organisateur sémantique Commentaire
	Le jugement moral	Amener les élèves à appréhender les événements ou la situation historiques évoquée dans le documentaire filmé en utilisant un critère ou une valeur porteuse. (Ex: Y a-t-il ici des indices de progrès, de déclin, de civilisation, d'avancée de la démocratie, etc.)	Le document lui-même D'autres documents Récit Tableau Exposition Pièce de théâtre Diaporama Etc.

7. Bibliographie

7.1. Monographies

Châtelain, P-Y. (1995). Histoire et idéologie : L'enseignement de l'Histoire Suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1904). Neuchâtel : Institut de Neuchâtel, Université de Neuchâtel.

Dalongeville, A. (2006). Enseigner l'Histoire à l'école. Paris : Hachette.

Heimberg, C. (2002). L'Histoire à l'école. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Hommet, S., & Janneau, R. (2009). Quelle Histoire enseigner à l'école primaire ? Paris : Hachette.

Le Pellec, J., & Marcos-Alvarez, V. (1991). Enseigner l'Histoire : un métier qui s'apprend. Paris : Hachette.

Martineau, R. (2010). Fondements et pratiques de l'enseignement de l'Histoire à l'école. Québec : Presse de l'Université du Québec.

7.2. Mémoires

Châtelain, P-Y. (1992). Les manuels d'Histoire Suisse dans l'école primaire du canton de Neuchâtel (1850-1904), (mémoire de licence). Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

7.3. Moyens officiels scolaires

Attinger, G. (1982). Histoire 5P: Documents d'Histoire. Neuchâtel: Département de l'instruction publique.

Evard, M. (1998). Histoire du canton de Neuchâtel. Neuchâtel : Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel.

Grille-Horaire et Programmes. (1990). Neuchâtel : Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel.

Ramseyer, J. (2000). Histoire du canton de Neuchâtel : 4P et 5P, notes méthodologiques. Neuchâtel : Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton de Neuchâtel.

7.4. Articles de périodiques

Musée Neuchâtelois. (1994, juillet/septembre). Les manuels d'Histoire Suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1900). Musée neuchâtelois, n°3, 134-144.

Musée Neuchâtelois. (1994, juillet/septembre). L'école primaire républicaine face à l'enseignement de l'Histoire : une singulière désinfection. Musée neuchâtelois, n°3, 144-162.

7.5. Site internet

Plan d'étude romand (2010, May 27). Retrieved August 13, 2012, Sciences humaines et sociales (SHS) — Histoire. Web Site: <http://www.plandetudes.ch>