



**INSPE Académie de Limoges**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Second degré**  
**[Histoire-Géographie]**

2022/2024

**L'intérêt de questionner un document  
différemment pour en extraire des savoirs  
historiques dans le cas de pratiques  
pédagogiques innovantes**

**Audrey RIGOT**

Stage effectué pendant l'année scolaire 2023/2024  
Lycée Limosin de Limoges (87)

**Mémoire encadré par**  
**Lucie Gomes**  
Maitre de conférences en didactique de l'histoire



## Remerciements

---

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherches, Lucie Gomes pour sa bienveillance, le temps qu'elle a passé à lire mes analyses ainsi que pour ses conseils avisés qui m'ont aidé dans la construction de ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier mes différentes tutrices de stage lors de ces deux années de Master pour leur accompagnement pendant et après mes stages.

Je remercie également les élèves de cinquième et de seconde qui ont gentiment accepté d'être enregistrés pour que je puisse mener à bien mes analyses et ma réflexion sur ce sujet de mémoire.

Enfin, je remercie mes amis, avec qui j'ai discuté durant de longues heures de l'élaboration de ce mémoire et qui m'ont aidé dans cette tâche, ainsi que ma famille, qui a supporté mes humeurs changeantes durant la réalisation de ce mémoire.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

1. Le cadre théorique.....	8
1.1. L'utilisation du document en histoire.....	8
1.1.1. Qu'est-ce qu'un document historique ?.....	8
1.1.2. Comment faire de l'histoire avec un document ?.....	10
1.1.3. L'utilisation des documents sous la forme d'un jeu d'évasion pédagogique.....	12
1.1.4. L'utilisation d'un document pour construire une carte mentale.....	14
1.2. Les obstacles que peuvent rencontrer les élèves face à des documents.....	18
1.2.1. La lecture et la compréhension d'un document.....	18
1.2.2. La compréhension des consignes.....	18
1.2.3. Une solution face à ces obstacles : l'étayage.....	20
1.2.4. La possibilité de faire des erreurs pour apprendre.....	21
1.3. L'apprentissage par le jeu représente-t-il un intérêt pédagogique ?.....	22
1.3.1. Les savoirs et les connaissances liés aux documents.....	22
1.3.2. Apprendre par le jeu.....	24
1.4. L'apprentissage par le cours dialogué.....	25
1.4.1. La définition du cours dialogué et son apport en classe.....	25
1.4.2. Le cours dialogué en lien avec la boucle didactique.....	25
1.4.3. Les activités de « basse » et « haute tension » intellectuelles.....	26
2. Le contexte des stages du Master 1 et Master 2.....	30
3. Analyse de la transcription de M1.....	31
3.1. La mise en place de l'escape game.....	31
3.2. Les obstacles rencontrés par les élèves.....	32
3.2.1. La lecture d'un document.....	32
3.2.2. Les consignes.....	34
3.2.3. Une solution aux obstacles : l'étayage.....	36
3.3. Le jeu comme objet éducatif ou ludique ?.....	37
3.3.1. Les savoirs et les connaissances impliqués dans cet escape game.....	37
3.3.2. L'apport de connaissances en contradiction avec le côté ludique du jeu.....	39
4. Analyse de la transcription de M2.....	41
4.1. La mise en activité des élèves autour d'un document.....	41
4.1.1. Une participation passive des élèves.....	41
4.1.2. L'erreur et l'étayage comme leviers d'apprentissage.....	43
4.2. Apprendre avec une carte mentale.....	45
4.2.1. La construction de la carte mentale.....	45
4.2.2. Le cours dialogué pour construire la carte mentale.....	47
4.2.3. Une activité de « basse tension intellectuelle ».....	49
4.3. La construction des savoirs avec une carte mentale.....	51
5. Comparaison des résultats des deux analyses.....	52
Annexe 1. Transcription d'un escape game, réalisé par un groupe de trois élèves.....	61
Annexe 2. Mise en activité : l'escape game à compléter avec quatre énigmes.....	68

## Table des illustrations

---

Figure 1: Les différents scénarios possibles lors d'un escape game.....	14
Figure 2: Exemple de carte mentale sur le régime de Vichy extraite de la thèse de Soizic Morvan.....	15
Figure 3: Exemple de carte heuristique sur le <i>roi</i> Louis XIV <i>extraite de</i> la thèse de Soizic Morvan.....	17
Figure 4: Relation entre savoir et connaissance.....	23

## Introduction

---

« L'enseignement par des pratiques pédagogiques innovantes en histoire permet-il la construction des apprentissages ? ». Telle est la question qui va nous guider tout au long de notre analyse. En effet, lors de mon premier stage, ma tutrice a proposé à ses élèves une mise en activité autour d'un escape game qu'elle a elle-même réalisé. Proposer une activité différente en histoire permet d'aborder l'enseignement différemment, de remotiver les élèves et peut-être de les intéresser davantage que lors d'un cours traditionnel. L'étude de documents en histoire sous la forme d'un escape game permet de questionner les documents différemment pour en tirer des connaissances, égales à celles qui auraient pu être trouvées avec une étude de cas classique. L'importance des études de documents en histoire est avérée et permettent aux élèves de construire des savoirs, notamment lorsque les documents sont interrogés sous la forme de problèmes. Cela permet de développer une démarche historique avec une critique des documents, ce qui permet une réflexion plus grande des élèves. En dehors d'une étude classique de documents, cette étude peut être mise sous la forme d'un jeu pédagogique, ici un escape game. Lors de mon deuxième stage, j'ai dû mener une expérimentation, mais n'ayant pas assez de temps pour réaliser un escape game, j'ai opté pour une carte mentale qui me permet d'élargir mon sujet en englobant ces deux activités dans les pratiques pédagogiques innovantes. La carte mentale est un objet de plus en plus présent dans les salles de classe, permettant de synthétiser un propos et de le rendre davantage visuel, permettant de faire un lien entre toutes les notions étudiées.

Ainsi, le but de ce mémoire est de faire un lien entre l'activité du M1, l'escape game et celle du M2, la carte mentale. Le point commun de ces deux activités sont qu'elles font parties des pratiques pédagogiques innovantes, ce qui s'inscrit dans mes recherches menées en M1 autour du questionnement d'un document en histoire différemment du traditionnel question/réponse. Ces deux activités ont donc un lien entre elles puisque l'objectif va être de comparer les résultats obtenus avec ces deux pratiques innovantes différentes mais dont l'objectif historique est censé être le même : faire émerger les savoirs, construire des connaissances et avoir une réflexion sur les documents donnés.

L'enjeu de ce mémoire est de montrer l'intérêt pédagogique et didactique des pratiques innovantes en classe d'histoire mais va surtout être de montrer si, concrètement, elles permettent une réelle construction des connaissances et une réflexion sur les documents ou si elles ne sont qu'un prétexte pour changer la manière de questionner un document et rendre la séance plus ludique en s'éloignant du traditionnel questions/réponses.

Nous pouvons alors nous demander quel est l'intérêt de questionner un document différemment pour en extraire des savoirs historiques ? Quels sont les obstacles rencontrés

dans le cas des pratiques pédagogiques innovantes ? Et enfin, ces pratiques pédagogiques innovantes permettent-elles réellement une construction des connaissances et une démarche réflexive sur les documents ? Nous allons pouvoir répondre à ces questions grâce à l'analyse des deux transcriptions, qui sont complétées par l'apport d'auteurs scientifiques, compétents sur les sujets traités.

Ce mémoire a donc pour objectif de traiter un sujet qui est encore relativement peu étudié dans le champ scientifique de la didactique de l'histoire, les pratiques pédagogiques innovantes à travers l'étude d'un escape game et d'une carte mentale avec les apprentissages qui en résultent.

# 1. Le cadre théorique

---

## 1.1. L'utilisation du document en histoire

### 1.1.1. Qu'est-ce qu'un document historique ?

- Les types de documents et leur utilisation par les historiens

Le document est un objet qui a pris une place de plus en plus importante dans l'histoire scolaire. Le document est, selon le dictionnaire CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), un support qui permet d'apporter un renseignement, une preuve sur une période donnée. Il existe plusieurs types de documents, d'abord les documents écrits qui peuvent être des discours, des textes de loi (ordonnance, traité), des lettres, des mémoires ou des articles de presse. Il peut y avoir des documents iconographiques comme des peintures, des dessins ou des photographies. Cela peut être des documents statistiques comme des tableaux ou des graphiques. Pour les périodes les plus anciennes, les sources archéologiques constituent les principaux documents, comme la numismatique (l'étude des monnaies) ou les épigraphies (inscriptions gravées sur la pierre : exemple des hiéroglyphes). Ces différents types de documents peuvent être des sources primaires, des ouvrages originaux, contemporains des faits évoqués, ou des sources secondaires, qui interprètent les sources primaires et interviennent après les faits exposés. Il peut également y avoir des sources tertiaires, qui sont des ouvrages descriptifs compilant les sources primaires et secondaires, comme des bibliographies ou des registres. Selon Viviane Couzinet dans son article « Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode », le document est la matière première de l'histoire, c'est-à-dire le support sur lequel se basent les historiens et qui permet la science historique. Chaque courant historien a son type de document qu'il préfère étudier. En effet, « l'École méthodique », un courant historien de la fin du XIXe siècle, privilégie l'analyse de documents écrits tels que des traités ou des chartes qui servent de preuves pour justifier des acquis et des droits, notamment pour légitimer le pouvoir alors en place avec qui ils entretiennent des liens. Au contraire, « l'École des Annales », créée dans les années 30 par Marc Bloch et Lucien Febvre puis continuée par Fernand Braudel, privilégient des documents non écrits et des témoignages involontaires, toutes traces pouvant être un document, une source historique. Ils utilisent notamment les faits économiques, sociaux et culturels.

-Le document comme support pédagogique...

Son utilisation à des fins pédagogiques est relativement récente. En effet, dans son article « La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire », Brigitte Dancel



nous explique que le document est d'abord utilisé au début du XXe siècle pour susciter l'intérêt et la curiosité de l'élève et est choisi dans son environnement, pour concrétiser les savoirs et les illustrer. Après la Seconde guerre mondiale, le document est de plus en plus utilisé par les professeurs et les Archives départementales développent des services éducatifs pour permettre aux élèves d'être en contact avec le document original. Un nouvel objectif est fixé, celui d'initier l'élève au métier d'historien et de lui montrer que l'histoire est complexe. Dans les années 1950, le document est davantage exploité par l'élève, qui adopte une méthode inductive avec une réflexion sur le document et moins de faits mémorisés traditionnels. Cette exploitation du document s'inscrit petit à petit dans les pratiques de l'enseignement traditionnel. A partir des années 1970, les documents sont de plus en plus utilisés en classe et deviennent indispensables. En primaire, où l'on peut noter une absence de programmes entre 1970 et 1984, *l'Éveil* se développe, qui est une initiation à la méthode de l'histoire en s'appuyant sur l'étude du milieu. Les élèves doivent mener des enquêtes à partir de documents qui doivent leur permettre d'acquérir la notion de source historique, de construire leur culture historique et de favoriser la naissance de l'esprit critique, les préparant à l'entrée au collège. Mais cette méthode obtient des résultats mitigés avec un document historique peu utilisé. A partir des années 1990, l'utilisation du document est de plus en plus attestée au collège et au lycée, découlant de son obligation, formalisée par les programmes.

-... et son utilisation didactique

Dans ce même article, Brigitte Dancel soulève trois points d'analyses sur le document en didactique de l'histoire, c'est-à-dire sur la façon d'enseigner l'histoire avec un document. D'abord, le document est un objet scolaire qui est donné aux élèves sous une forme souvent simplifiée, notamment pour les enfants du primaire, pour qu'il soit compréhensible. Le document source est filtré par le regard de l'enseignant. Ensuite, le document découle d'un choix de l'enseignant en fonction des connaissances qu'il a prédéfini. Le but est que les élèves travaillent dessus pour apprendre l'histoire mais pas pour en faire des petits historiens. Ils apprennent des savoirs, des concepts et des méthodes qui ont été au préalable sélectionnés par l'enseignant et auparavant validés par la recherche et la communauté historique. Enfin, l'utilisation didactique du document en classe peut se faire de trois façons. Le document peut être illustratif, il permet à l'enseignant de montrer ce qu'il est en train de dire oralement, c'est l'utilisation la plus courante et la plus simple mais avec un faible intérêt de réflexion. Le document peut permettre une analyse sur une situation particulière qui conduit ensuite à la généralisation du propos, selon une méthode inductive. Enfin, il peut initier à la méthode historique en formulant des hypothèses sur ce document. Pour mettre les élèves au travail sur le document, le professeur doit choisir l'un des trois

modèles et formuler des consignes sur le document pour comprendre ce qui est attendu de l'élève en fonction des objectifs sélectionnés.

### **1.1.2. Comment faire de l'histoire avec un document ?**

Le document est donc un support qui permet de comprendre le passé mais nous allons voir comment il est questionné pour en tirer des savoirs historiques

#### **-Méthode des historiens**

La méthode historique que les historiens utilisent pour construire les savoirs historiques a été défini et conceptualisé par Charles Seignobos dans son ouvrage « La méthode historique appliquée aux sciences sociales » paru en 1901. Mais cet ouvrage a fait l'objet de critiques ouvrant sur des débats fondateurs au début du XXe siècle, alors que l'histoire comme sciences était apparue récemment et se construisait comme discipline scientifique. Cette ouvrage a été réhabilité par Antoine Prost, qui l'a publié en 2014. Dans celui-ci, Seignobos détaille les étapes de la démarche historique, reposant essentiellement sur une bonne lecture du document. En effet, il nous explique que la méthode historique est celle employée pour construire l'histoire. Elle permet de constituer les faits historiques de façon scientifique et ensuite de les grouper en un système scientifique. L'histoire est donc la science de l'étude des faits humains du passé. Il définit les faits historiques comme étant des faits que l'on ne peut plus observer, ayant cessé d'exister. Pour connaître des faits réels, il faut s'appuyer sur les traces qu'ils ont laissé et donc sur des objets matériels, souvent sous forme d'écrits, les documents. Il s'agit alors pour l'historien de les examiner avec la méthode historique qui consiste à observer le document et l'analyser en en faisant sa critique, d'abord externe avec l'auteur, la date, la nature, le contexte puis interne, sur le contenu du document. Après l'analyse, l'historien peut proposer une interprétation en formulant des hypothèses sur ce fait particulier puis le replacer dans le contexte général et les comparer aux autres documents de la période. Cette méthode est une méthode indirecte avec une réflexion sur les documents, faisant de l'histoire une science de raisonnement.

#### **- Étude de cas et problématisation**

La méthode historique comme l'a conceptualisée Seignobos, peut être transposée dans le milieu scolaire avec l'enseignement de l'histoire. En effet, Didier Cariou, dans son article « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », nous explique que depuis les années 1990, la leçon d'histoire dispensée par les enseignants est orientée vers l'étude de documents. L'enseignement de l'histoire se centre sur l'étude d'un

cas historique, soit produit par des contemporains des faits étudiés, soit par des manuels ou des historiens, et est imposé par les programmes scolaires. Cela transforme les pratiques d'enseignement de l'histoire, qui étaient auparavant basées sur la transmission de savoirs factuels à mémoriser par les élèves. Celles-ci sont désormais basées sur l'étude de document qui doit être analysé par les élèves pour qu'ils construisent eux-mêmes les savoirs historiques. Cette transformation découle d'une volonté, qui s'affirme dès le XIXe siècle, de réduire la parole du professeur et de rendre les élèves davantage actifs en rapprochant les pratiques de l'histoire scolaire à celles de l'histoire scientifique. Cette transformation est effective dans les années 1990 avec un apprentissage plus pratique et concret avec un travail sur documents pour que les élèves en fassent émerger le savoir. Dans le but de construction du savoir, l'article de Lucie Gomes « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent » évoque la problématisation. La problématisation d'un document est le fait d'élaborer un problème historique à partir de plusieurs documents, ce qui tend à être une enquête historique pour construire des savoirs. Celle-ci est abordée en classe à travers la compétence de l'articulation des échelles de lecture du document. A partir d'une question générale, l'élève doit être capable d'identifier l'auteur, la date et la nature du document, qui constituent l'échelle de lecture macro avec des éléments de contexte ainsi que les informations contenues dans le document, qui constitue l'échelle micro. Ces deux échelles s'apparentent aux critiques externes et internes pratiquées par les historiens et aboutissent à la formulation de modèles explicatifs par les élèves, qui correspondent au savoir. Si les élèves sont capables d'articuler les différentes échelles pour construire leurs savoirs, ils s'inscrivent dans une démarche de pensée historique. On peut compléter cette analyse par les propos de Viviane Couzinet qui établit que pour donner une valeur historique à un document, l'élève ou l'enseignant doit le replacer dans son contexte et en établir sa portée. En effet, pour analyser un document, il faut le replacer dans son contexte historique et idéologique, ce qui permet d'en comprendre le sens que son auteur lui attribue. Il faut également regarder la portée qu'a eu le document en s'intéressant d'abord à l'auteur, sa façon d'écrire et aux influences qu'il a subi, dévoilant une subjectivité et une partialité du document.

- Les limites à la problématisation et à la construction du savoir

Néanmoins cette démarche de pensée qui consiste à faire construire le savoir par les élèves avec l'étude d'un document comporte des limites. En effet, dans l'article « La didactique de l'histoire » de Nicole Lautier et Allieu-Mary, elles nous expliquent que l'étude de cas problématisée est un exercice relativement rare dont les élèves perçoivent mal les attentes, pensant qu'il y a une bonne réponse cachée dans les documents. Le modèle

constructiviste qui consiste à mettre en activité les élèves pour qu'ils construisent les savoirs rencontre des résistances de la part des professeurs qui préfèrent fournir les explications et les « bases » avant de mettre les élèves en activité, la réflexion des élèves étant moins riche que s'ils n'avaient pas eu les explications. Ces activités de réflexion sont souvent banalisées avec des activités à faible réflexivité. Il y a une mécanisation des exercices, sous la forme de tableaux ou de textes à trous, une réduction des exercices à un simple savoir-faire, lié aux compétences. Elles nous disent également que la majorité des cours dispensés par les professeurs sont des cours dialogués dans lesquels les situations d'apprentissage dans les activités proposées aux élèves sont essentiellement de l'identification ou du repérage d'un fait ou d'une date avec peu d'activités complexes comme mettre en relation plusieurs documents et les comparer. Les activités sont donc davantage de « basse tension » intellectuelle que de « haute tension » avec peu de réflexivité de la part des élèves. On peut compléter ces propos par l'article de Lucie Gomes, dans lequel elle nous expose que la problématisation n'est pas une tâche habituelle pour les élèves. En effet, les professeurs font davantage l'usage d'une boucle didactique répétitive, c'est-à-dire que le thème de la séance est introduit avec les élèves, puis une leçon est dictée. L'étude de documents est ensuite donnée avec des questions habituelles de présentation du document (date ?, nature ?, auteur ?). Des informations sont ensuite prélevées par les élèves en fonction des questions posées. Enfin, une correction est faite par le professeur et une trace écrite est dictée à la classe. Ces activités s'apparentent à une vérification que les élèves savent lire mais en étudiant ces documents, ils ne font pas d'histoire. La problématisation se révèle également compliquée pour les élèves, notamment l'étude critique d'un document, car pour eux, le document est source de vérité, notamment les images.

### **1.1.3. L'utilisation des documents sous la forme d'un jeu d'évasion pédagogique**

L'article de Guilhem Olembel, Paola Vianez et Damien Djaouti « Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée » nous donne une définition de ce qu'est un escape game, qui signifie jeu d'évasion en français, et de son intérêt dans les apprentissages au lycée. En effet, d'après Petit *et al.* (2019) un escape game se définit comme un « jeu d'évasion » grandeur nature, qui propose à une équipe de joueurs d'être enfermée dans une pièce, avec un décor, une ambiance et un scénario à l'appui. L'objectif de ce jeu est de s'en échapper dans un temps limité. Les participants doivent alors résoudre des énigmes, collecter des indices et des objets, débloquer des mécanismes, ouvrir des cadenas, découvrir des pièces secrètes afin d'accomplir la mission qui leur a été donnée. Cette définition englobe tous les jeux d'évasion, conçus comme des jeux de divertissement, mais dans le cadre de notre activité, il s'agit d'un jeu d'évasion pédagogique.

Dans ce cas, le jeu ne vise pas à amuser les élèves mais à leur apporter des connaissances de façon différente qu'une étude de documents traditionnelle. Ils mettent en évidence cinq éléments qui définissent un jeu d'évasion pédagogique. Il y a la notion d'éduquer, avec des objectifs pédagogiques définis en amont tels que les connaissances et les compétences à acquérir, celle d'évasion avec l'objectif final d'ouvrir un coffre pour terminer l'activité et celle des énigmes, au centre du jeu puisque c'est en les résolvant que les élèves progressent dans l'activité. De plus, il y a la notion d'équipe, les élèves travaillant en groupe et celle d'express, c'est-à-dire de rapidité, les élèves étant soumis à une durée de temps limitée. Ensuite, ils nous présentent les intérêts pédagogiques pour les enseignants, ils en mettent en exergue quatre. Il y a d'abord l'effet positif qu'à le jeu sur la motivation des élèves, c'est un support qui permet de faire des essais et des erreurs et de recommencer. Cela facilite également la différenciation avec une proposition de plusieurs niveaux de difficulté ainsi que des aides contenues à l'intérieur du jeu et cela permet une interaction entre les élèves, qui doivent collaborer ensemble. Ils nous parlent enfin de la qualité de fabrication d'un jeu pédagogique et de la façon dont il est mis en place par le professeur qui vont déterminer l'intérêt pédagogique du jeu et son efficacité. Le professeur peut alors modifier un jeu d'évasion déjà existant ou alors le créer lui-même, grâce à des guides pour en réaliser un. En créant lui-même le jeu, le professeur adapte le contenu aux capacités de ses élèves et des connaissances déjà abordées. Pour créer un jeu pédagogique, le professeur doit réfléchir aux connaissances qu'il veut apporter mais surtout à comment les aborder sous la forme d'énigmes. Le principal travail est de créer les énigmes et de les associer entre elles. Cette association peut se faire selon différentes structures, soit linéaire, soit soit convergent, soit imbriqué.

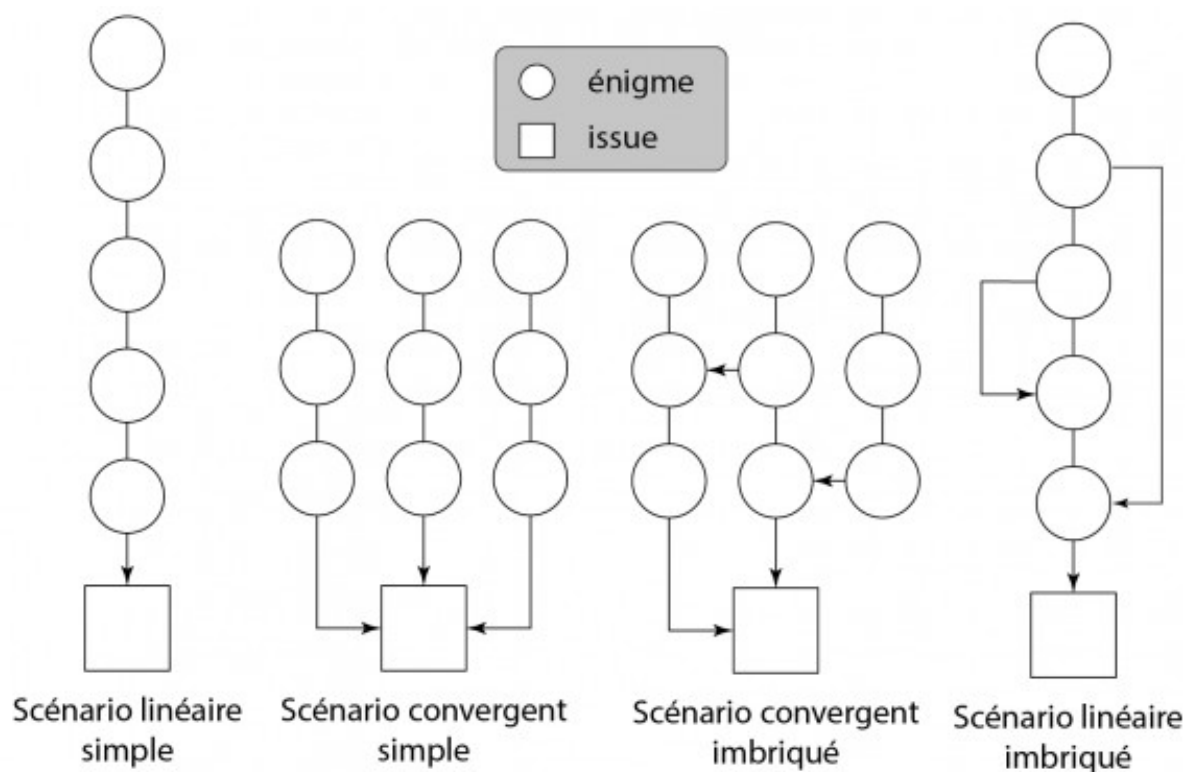


Figure 1: Les différents scénarios possibles lors d'un escape game

Les jeux de divertissement préfèrent ne pas prendre les structures linéaires, trop restrictives en terme de liberté, si l'équipe est bloquée, elle ne peut pas continuer le jeu, ce que contourne les trois autres structures. Mais cette structure s'avère plus facile à mettre en place dans le cadre scolaire et le choix du professeur doit être de privilégier l'aspect éducatif à celui de l'amusement.

#### 1.1.4. L'utilisation d'un document pour construire une carte mentale

Selon la définition du dictionnaire de la langue française, la carte mentale est un schéma qui permet de représenter visuellement et de suivre le cheminement associatif de la pensée. Pour mieux comprendre ce qu'est une carte mentale, on peut se référer à un extrait de la thèse de Soizic Morvan « Le schéma fléché, un outil graphique de la conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (Classe de troisième de l'Enseignement agricole) » soutenue en 2022 à l'université de Nantes. Dans celle-ci, elle cherche à montrer l'intérêt que peut avoir l'utilisation de cartes mentales dans l'apprentissage de l'histoire pour des élèves en difficulté scolaire. La partie la plus intéressante pour nous est lorsqu'elle développe ce qu'est une carte mentale dans son chapitre 3. Elle nous explique que la carte mentale est omniprésente dans les manuels scolaires et est de plus en plus utilisée par les professeurs et est également présente dans les instructions officielles. Elle est essentiellement présente dans des pratiques évaluatives de diagnostic ou de bilan de fin de séquence, permettant de synthétiser le propos du cours.

Elle est au cœur d'une activité d'apprentissage et peut être désignée comme *schéma-bilan* ou *carte conceptuelle*. Elle précise ensuite qu'en géographie la carte mentale est différente de la carte heuristique et qu'il ne faut pas les confondre. En effet, selon le site *géonconfluences* « La carte mentale ne doit pas être confondue avec le schéma heuristique, souvent traduit par carte mentale sous influence du mot anglais « mapping ». Un schéma heuristique représente de façon hiérarchisée, et souvent systémique, des notions, des concepts ou des mots-clés, sans intention de les spatialiser. ». Mais si l'on s'intéresse aux manuels scolaires, la confusion est faite avec des schémas nommés carte mentale plutôt que carte heuristique. Elle émet alors l'hypothèse que cette confusion provient des années 1970 avec la traduction anglaise et l'émergence du « mindmapping ». Ce concept de mindmapping a été créé par le psychologue anglais Tony Buzan en 1971 et est à l'origine de la carte mentale, que l'on peut traduire par « mindmap ». Il s'agit alors d'une méthode d'organisation des idées sous la forme d'un dessin ou d'arborescence dont l'objectif est de clarifier et d'ordonner les idées. Cela se présente comme cela : d'abord une idée principale au centre représentée par un mot ou un dessin puis autour de cette idée, un ensemble de ramifications en lien avec l'idée centrale. Le but est donc d'ordonner les idées interconnectées autour d'un sujet central. Elle nous propose un exemple de carte mentale articulée autour d'un thème historique : Le régime de Vichy.

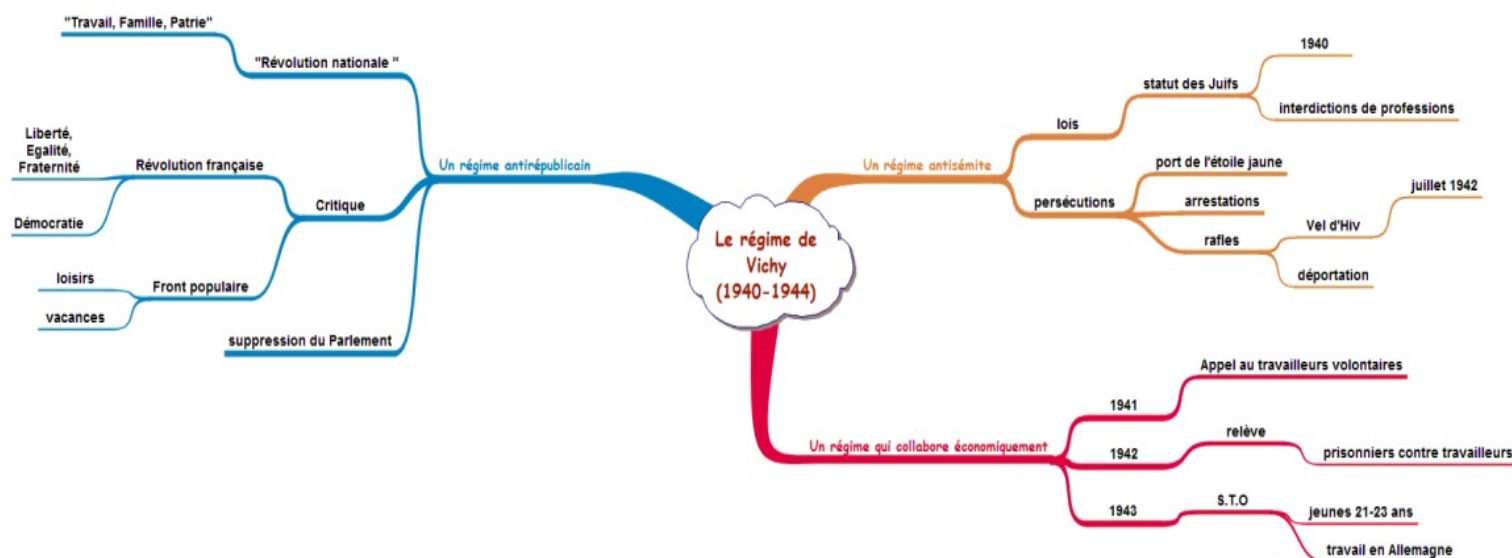


Fig 10. Une carte mentale du régime de Vichy (source : le webpedgaogique)

Figure 2: Exemple de carte mentale sur le régime de Vichy extraite de la thèse de Soizic Morvan

Sur une carte mentale, le sujet principal est placé au centre, ici le régime de Vichy (1940-1944) puis, à partir de ce centre, plusieurs branches sont dessinées avec chacune un sous-thème et une couleur spécifique qui sert la lisibilité. On a donc une branche avec un régime antisémite, une autre avec un régime qui collabore et enfin une avec un régime républicain. Chaque sous-thème est ensuite divisé avec un système de branches et des mots-clés, des dates ou des idées sont ajoutées. La lecture de la carte se fait dans le sens des aiguilles d'une montre.

La carte mentale permet alors un résumé du cours non linéaire dont l'objectif est de proposer une vue synthétique d'un sujet complexe et de faire le lien entre toutes les idées. Cet outil permet une classification des idées de manière synoptique car tous les éléments essentiels sont présents en même temps. Elle fait ensuite un parallèle avec les recherches de Sylvain Doussot sur les listes et les tableaux qui sont des instruments de pensée. En effet, le fait de regrouper des données et de les ordonner permet de les catégoriser et de les conceptualiser. Mais elle rappelle que des conditions didactiques sont nécessaires pour que la carte mentale permette l'appropriation des savoirs. La fonction synoptique, c'est-à-dire qu'elle donne une vue générale du sujet, n'est mobilisée que si les élèves co-construisent la carte mentale, étayés par le professeur. Dans le cadre de la construction des cartes mentales, il s'agit souvent d'une version du texte de la leçon adaptée en carte mentale, qui avait été construit par le professeur et donc il n'y a aucune activité de haute tension intellectuelle. Pour qu'il y ai une réflexion des élèves, il faut une problématisation avec une mise en tension des données et des idées explicatives des élèves pour surmonter un obstacle épistémologique en construisant un problème historique. Si l'on s'intéresse à la carte mentale proposée précédemment, il n'y a que des données et des faits, mis en mots, sans enjeux ni activités intellectuelles élevés, à part la recopie par les élèves. Il y manque une visée explicative, c'est-à-dire le fait de classer ou situer les éléments les uns par rapport aux autres, mais aussi le fait de savoir les relier entre eux sous la forme d'un discours historique, permettant d'expliquer les évènements ou les phénomènes passés.

Dans sa thèse, Soizic Morvan s'intéresse ensuite aux cartes heuristiques, qu'elle compare aux cartes mentales, montrant que la carte heuristique ressemble à la carte mentale mais où des illustrations, des dessins ou des pictogrammes sont ajoutés, en plus de mots-clés et de dates. Elle montre que la carte heuristique est également une restitution des connaissances sous la forme graphique, non linéaire par rapport à une trace écrite finale sous la forme d'un texte, qui se veut donc linéaire.



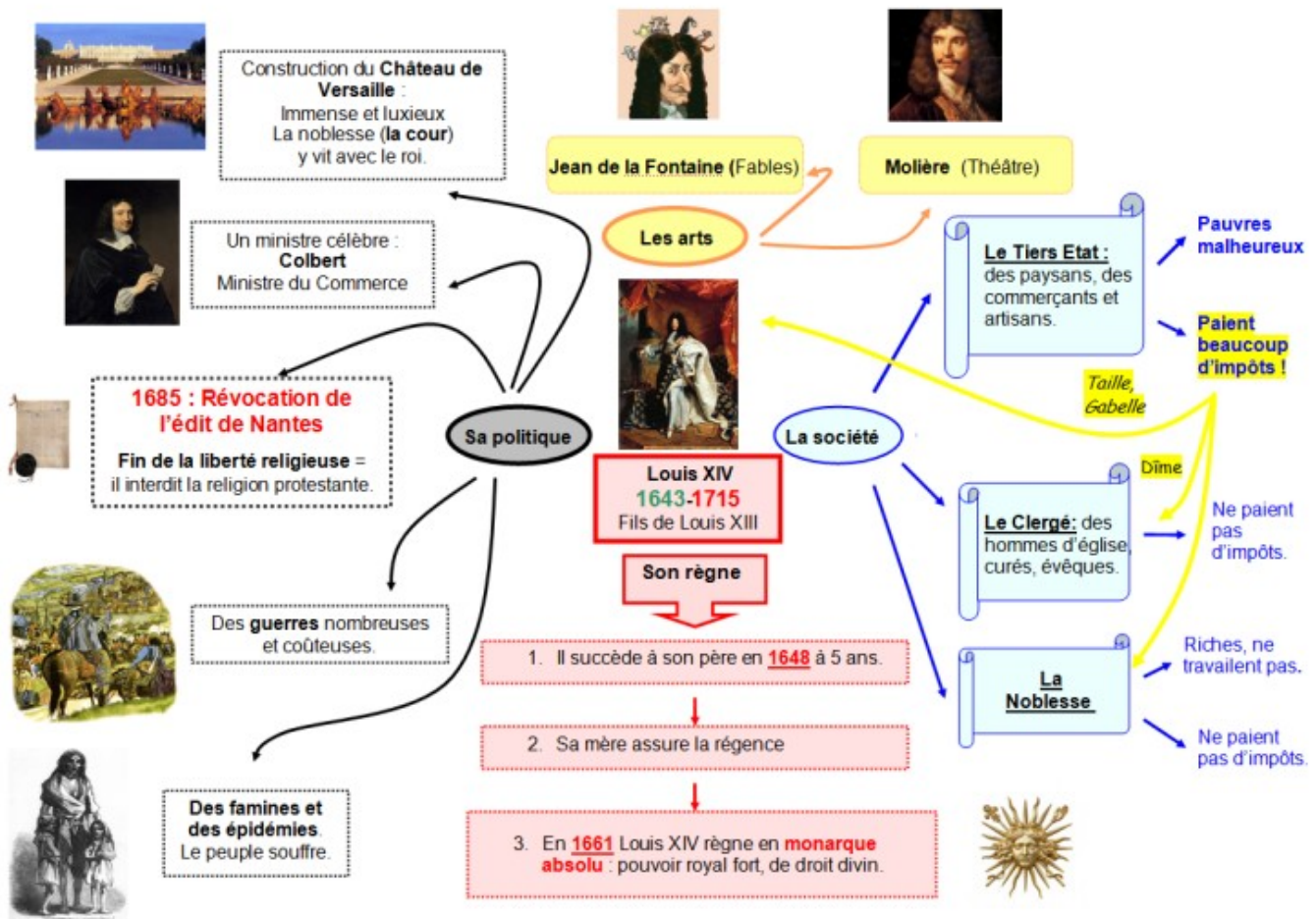


Fig 11. Illustration de carte heuristique concernant Louis XIV d'après <https://www.pinterest.fr/pin/535998793123173805/>

Figure 3: Exemple de carte heuristique sur le roi Louis XIV extraite de la thèse de Soizic Morvan

Cet exemple autour de la figure de Louis XIV (1643-1715) nous montre le roi au centre puis il y a une division en quatre thèmes : son règne, sa politique, les arts et la société. Là encore un code couleur est repris pour chaque thème, permettant de visualiser les différents éléments, et chacun des thèmes est divisé en sous-branches explicatives. En plus des mots, des dessins et des pictogrammes sont utilisés pour faire le lien entre le fait et la représentation « imagée », permettant de favoriser la mémorisation de la leçon d'histoire, en associant une idée à une image. Après avoir présenté ces deux types de carte, elle s'intéresse aux cartes conceptuelles, constituée de concepts et de liens entre eux puis au schéma fléché mais ces deux concepts ne nous intéressent pas dans notre propos. Ainsi, Soizic Morvan, dans cet extrait de sa thèse sur la carte mentale et la carte heuristique nous aide à mieux comprendre et appréhender ce qu'est une carte mentale.

## **1.2. Les obstacles que peuvent rencontrer les élèves face à des documents**

### **1.2.1. La lecture et la compréhension d'un document**

La compréhension d'un document est l'un des obstacles que les élèves peuvent rencontrer lors de la lecture d'un document, ce que nous montre l'article « Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants » de Violaine Bigot et Malory Leclère. Dans celui-ci, elles caractérisent différents types d'obstacles rencontrés dans la compréhension d'un texte avec des obstacles prévus dans la planification du cours, comme les « situations problèmes » où les apprenants sont volontairement placés face à des obstacles qu'ils doivent surmonter par eux-mêmes avec des stratégies déployées qui constituent l'objet de l'enseignement. Mais ceux qui sont les plus intéressants sont les obstacles qui se dressent sur le chemin des apprenants, malgré l'enseignant et qui ne sont pas prévus. Ces obstacles peuvent être caractérisés d'abord comme des obstacles qui surprennent l'enseignant, ne les ayant pas vu venir, soit par inexpérience, soit par manque de temps passé sur l'activité, soit car l'obstacle était imprévisible. Ensuite, ces obstacles se caractérisent comme étant inhérent à l'activité, liés à l'activité didactique, comme les difficultés de compréhension d'un document-support ou d'une consigne ou liés au contexte de mise en œuvre de l'activité comme le matériel défectueux ou un élève perturbateur.

### **1.2.2. La compréhension des consignes**

L'article de Jean-Michel Zakhartchouk « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » peut nous aiguiller sur ce problème des consignes. La consigne est un énoncé, une règle, qui permet de savoir ce qu'il faut faire, le plus souvent sous la forme déclarative. On en distingue deux sortes, celles qui ont une fonction d'organisation pour créer un climat de classe favorable à la mise en activité et celles qui sont scolaires et permettent l'apprentissage (relever des informations, situer, recopier ...). Cela nous amène à comprendre les buts de la consigne. Elle peut soit permettre de faire entrer l'élève dans une démarche de réflexion et de recherche, qui a une fonction formative ou facilitatrice, soit de vérifier des connaissances, une consigne qui a une fonction de contrôle, ou alors une consigne qui permet d'établir un état des connaissances des élèves, avec une fonction diagnostique. La consigne débute d'abord par sa formulation par l'enseignant, qui commence par se poser des questions sur la façon de la poser au mieux pour une bonne compréhension par les élèves. La formulation de la consigne est en lien avec ce qui est attendu de la part des élèves, la réponse qui en découle. La formulation des consignes est complexe avec de nombreux questionnements qui sont nécessaires pour qu'elles soient comprises mais aussi pour anticiper les éventuelles questions des élèves qui ne les auraient

pas comprises. Il s'agit également de prendre en compte plusieurs paramètres lors de la distribution de celles-ci en classe, comme le support sur lequel elles sont mises, si elles sont numérotées pour éviter des « pièges », le temps de communication de celles-ci, à l'oral ou à l'écrit et choisir si l'enseignant doit intervenir ou laisser faire les élèves face à une question complexe.

On peut compléter les propos de Zakhartchouk par l'article de Claude Basuyau et Simonne Guyon, « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés » qui met en évidence le lien entre la forme des consignes et la nature des apprentissages visés. En effet, la consigne est élaborée par l'enseignant dans un enjeu d'apprentissage dont il est à l'initiative. Les objectifs visés définissent donc la formulation et le contenu de la consigne. Pour l'élève, la consigne est une contrainte, une activité imposée qu'il doit réaliser. Il commence par la lire pour la comprendre et saisir l'objectif de celle-ci puis doit se l'approprier pour trouver sa finalité. Mais cet exercice d'appropriation peut résulter à des incompréhensions, en fonction de ce que l'élève interprète comme étant la finalité et les attentes de l'enseignant, il recrée un terrain connu en le rattachant à un exercice ultérieur. Il cherche souvent à aller au plus simple et restreindre la consigne et son interprétation. Ils identifient deux types de consignes, les consignes éclatées qui décomposent l'objet d'étude et les consignes globales qui contraignent l'élève à une tâche unique. Les consignes éclatées peuvent concerner la prise d'informations ou baliser une démarche d'apprentissage. Les consignes éclatées sur la prise d'informations portent sur un corpus documentaire qu'il faut s'approprier avec des consignes multiples données qui attendent des réponses courtes et factuelles sur une activité essentiellement d'identification. Il n'y a alors pas de discours produit et ne permettent pas d'être dans une démarche constructiviste, qui consiste à construire des connaissances. Les consignes éclatées peuvent également baliser plusieurs étapes dans une démarche d'apprentissage, en décomposant l'exercice avec des étapes successives. L'élève est actif avec des consignes qui lui demande de résoudre une série de problèmes et pas seulement de prélever des informations. Ensuite, les consignes globales peuvent permettre de mettre à jour des représentations, de produire un récit temporalisé, de résoudre un problème en articulant concepts et objet réel ou de favoriser la conceptualisation dans le cadre d'une situation-problème. Les consignes globales qui mettent au jour des représentations sur une situation sont souvent posées sous la forme d'une question ouverte pour permettre l'émergence de représentations et celle-ci n'aboutit pas à une solution unique mais à plusieurs principes de base. Les consignes qui permettent de produire un récit temporalisé sont des énoncés où l'élève doit se mettre à la place d'un personnage de la période étudiée et produire un récit pour vérifier la compréhension qu'il a de la période. Les consignes qui permettent de résoudre un problème en articulant concepts

et objet réel ont l'enjeu de contraindre le relevé d'informations sur un espace réel en fonction d'un problème et l'élève doit produire une argumentation à partir d'un corpus documentaire et une autonomie lui est laissée. Enfin les consignes qui favorisent la conceptualisation dans le cadre d'une situation-problème doivent permettre à l'élève de résoudre un problème grâce un concept donné qui permet de l'interpréter, sans acquisition de connaissances. Ainsi, les consignes globales sont des questions problématiques qui s'inscrivent dans une démarche constructiviste, où l'élève doit réfléchir par lui-même et émettre des hypothèses pour répondre à la question. Au contraire, les questions éclatées demandent moins de réflexion et d'avantage de compréhension des documents avec des relevés d'informations.

### **1.2.3. Une solution face à ces obstacles : l'étayage**

Cette notion d'étayage a été introduite et définie par Lev Vygotski, un pédagogue psychologue russe du XXe siècle, dans son ouvrage « Pensée et langage ». Dans celui-ci, il développe une théorie qui expliquerait le développement cognitif chez l'enfant qui serait forgé par les interactions sociales, lui permettant d'acquérir des connaissances et des capacités en fonction de sa culture d'appartenance. En effet, les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant tels que ses parents, ses pairs ou ses professeurs permettent de guider l'enfant et de l'aider dans ses apprentissages ainsi qu'à repousser ses limites. Il développe le concept de « zone proximale de développement », qui se situe entre le niveau d'autonomie de l'enfant qui réussit à résoudre un problème seul et le niveau qu'il atteint lorsqu'il est aidé par quelqu'un. L'une des techniques que Vygotsky développe est la notion d'étayage, qui n'est alors à cet époque pas défini comme telle, qui consiste à accompagner les enfants dans leur développement cognitif pour structurer leurs apprentissages. Il faut pour cela, prendre en compte les difficultés de chaque enfant pour que l'étayage soit efficace. On peut compléter les propos sur l'étayage par les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé dans leur article « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». L'étayage est un concept introduit comme une aide, un guidage des enfants dans les travaux de Vygotski mais cette notion a été théorisée par Jérôme Bruner dans la deuxième moitié du XXe siècle et les auteurs s'appuient sur ce qu'il a développé. Le concept d'étayage correspond à toutes les formes d'aide que l'enseignant peut apporter aux élèves pour les aider dans ce qu'ils font, à comprendre et à apprendre. Ils identifient alors six postures d'étayage de la part du professeur, la posture de contrôle dans laquelle le professeur s'adresse à l'ensemble de la classe pour cadrer l'activité à réaliser, la posture de contre-étayage dans laquelle le professeur peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève pour gagner du temps ou encore la posture d'accompagnement dans laquelle le professeur laisse travailler les élèves en autonomie et intervient de manière ponctuelle pour aider mais laisse

faire les élèves. Il y a également la posture d'enseignement où le professeur intervient pour apporter des savoirs et parfois faire la démonstration à l'élève, la posture de lâcher prise où le professeur laisse les élèves en autonomie, faire seuls une tâche à leur portée, montrant la confiance qu'il leur porte en leur laissant le choix de réaliser cette tâche comme ils veulent, et enfin la posture dite du « magicien » qui consiste à une mise en scène du professeur pour capter l'attention des élèves, qui doivent deviner les savoirs en jeu.

#### **1.2.4. La possibilité de faire des erreurs pour apprendre**

« *On apprend avec ses erreurs et non simplement contre elles et c'est avec elles en les faisant et en les pensant qu'on se donne le moyen de les éviter.* ». Cette citation de Yves Reuter est extraite de l'article de l'Académie de Paris « L'erreur, levier d'apprentissage et d'enseignement différencié » qui s'appuie sur deux chercheurs, Yves Reuter et Jean-Pierre Astolfi, datant de 2019, et qui travaillent sur l'erreur en classe. Cet article nous évoque l'erreur commise par les élèves en classe. Cette erreur doit être repérée, identifiée puis traitée en enlevant le blocage de l'élève. L'erreur symbolise une façon de progresser dans ses apprentissages pour l'élève et pour le professeur, elle représente une façon d'organiser et d'adapter son enseignement. Mais ce double objectif dépend de la manière dont est perçue l'erreur par le professeur et l'élève. Si elle est vécue comme une faute de l'élève qui aurait été inattentif ou aurait mal appliqué ce qui a été enseigné, le professeur peut vivre cela comme un échec personnel et aura envie de corriger rapidement en donnant la vraie réponse sans laisser l'élève réfléchir et consolider ses savoirs. Au contraire, si elle est vécue comme un processus d'apprentissage, l'enseignant développe des stratégies d'enseignement pour pousser l'élève à réfléchir à son erreur et lui permettre de progresser.

Pour Yves Reuter, l'erreur est un « dysfonctionnement » perçu comme un essai ou une imperfection nécessaire dans le cadre des apprentissages des élèves. Cette redéfinition de l'erreur permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève qui évolue dans une construction des connaissances, de représentations et de réflexion mais également le fonctionnement de l'enseignement en s'intéressant aux méthodes de travail pédagogiques, aux consignes ou au manque de clarté. Enfin, il permet de mieux saisir les fonctionnements disciplinaires avec des contenus complexes, un langage disciplinaire différent du langage courant ou encore le contrat didactique.

Jean-Pierre Astolfi étudie le statut de l'erreur scolaire et ses répercussions sur les ressentis des élèves. Il met en évidence deux perspectives, d'abord l'erreur comme faute dans un modèle d'apprentissage « transmissif » où la faute serait mise sur l'élève qui ne serait pas assez investi et où l'erreur serait sanctionnée lors d'une évaluation finale. Au contraire, l'erreur peut être considérée comme une mauvaise adaptation de l'enseignant au

niveau réel des élèves, enseignant qui doit alors faire l'effort d'adapter son cours en simplifiant les étapes. Il s'agit alors du modèle comportementaliste où l'activité de l'élève est guidée pas à pas pour contourner les erreurs. Jean-Pierre Astolfi tente d'ailleurs de répertorier et classer les erreurs commises par les élèves pour renouveler l'analyse de ce qui est fait en classe et de permettre aux enseignants de mieux fonder une intervention pédagogique différenciée et individualisée.

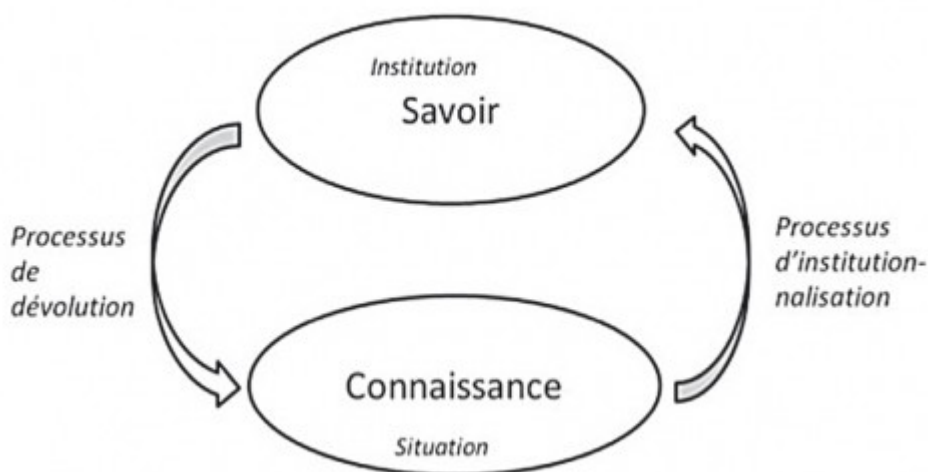
### **1.3. L'apprentissage par le jeu représente-t-il un intérêt pédagogique ?**

#### **1.3.1. Les savoirs et les connaissances liés aux documents**

Il est important de préciser que les savoirs enseignés à l'école sont des savoirs scientifiques mais simplifiés et généralisés, il ne s'agit pas de faire des élèves des petits historiens. En effet, c'est ce que nous disent François Audigier, Colette Crémieux et Nicole Tutiaux-Guillon dans leur article « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie ». Ils nous disent que la notion de savoir se compose de nombreux aspects, d'énoncés factuels sur les sociétés passées, des faits qui sont construits et exprimés dans un contexte particulier, disant la réalité de ce qu'il s'est passé, de l'évènement qui s'est produit à une date précise ou sur une période précise. Mais le savoir historique se compose aussi des analyses des évènements historiques et du contexte de ceux-ci, les conditions dans lesquelles le savoir a été construit avec le contexte social, les méthodes, les problématiques et les sources utilisées. Dans le cadre scolaire, le savoir est donc vulgarisé pour répondre aux attentes et contraintes du programme, ce qui entraîne un découpage du savoir, en prenant très peu en compte les savoirs scientifiques. On peut compléter ces propos par l'article de Sylvain Doussot « Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire » dans lequel il met en évidence une dichotomie entre les savoirs et la pédagogie chez les élèves et les professeurs. Il nous dit que les professeurs mettent en scène les savoirs à travers des activités spécifiques à chaque discipline, qui en histoire sont essentiellement des études de documents. La mise en activité des élèves par les professeurs s'est progressivement développée à partir du milieu du XXe siècle mais il existe encore une séparation entre les savoirs et les pratiques en classe. En effet, cette mise en activité est soutenu institutionnellement à travers les programmes et incité avec les compétences du socle commun que doivent acquérir les élèves. Les enseignants ont alors souvent la volonté de faire construire la trace écrite aux élèves, c'est à dire un texte du savoir scientifique. Mais cette tâche se révèle compliquée et peu d'élèves arrivent à écrire des textes complets et cohérents, ce qui accentue la difficulté pour les professeurs dans le choix des études de

documents pour qu'elles soient accessibles à tous les élèves. Le travail des élèves se révèle alors être un travail productif avec des réponses à des questions sur des documents et celui des enseignants est de construire les savoirs en apportant des explications générales à la suite du travail sur le document, particulier, et qui font référence comme les connaissances à apprendre pour l'évaluation. Pour les élèves, il s'avère difficile de faire un parallèle entre les activités sur des documents et la synthèse fournie par le professeur. Il existe également un écart entre les pratiques historiennes, où les historiens travaillent sur des sources documentaires, et les activités réalisées en classe par les élèves qui se révèle souvent être une simple sélection d'informations et reproduire un savoir censé être acquis.

C'est notamment ce que nous explique Claire Margolinas dans son article « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », qui oppose les notions de savoir et de connaissance. Pour cela elle s'appuie sur les propos de Brousseau qui différencie dès 1978 ces deux notions. En effet, il explique que le savoir est le point de départ de l'enseignement et la mise en activité de l'élève en classe doit permettre, à travers différentes situations, de dégager des connaissances en lien avec celle-ci et les problématiques exprimées. La mise en activité est donc un problème posé à l'élève, qu'il doit résoudre en trouvant des solutions, qui sont reconnues par la science et qui sont les savoirs. Elle nous dit que le savoir vit dans une institution, celle qui le produit et lui donne sa légitimité, alors que la connaissance vit dans une situation, celle qui la caractérise.



*Figure 4: Relation entre savoir et connaissance*

Le savoir et les connaissances sont en interdépendance. En effet, le savoir découle d'une connaissance qui est connue et qui est reconnue, qui va être formalisé et validé puis acquérir un statut institutionnel, cela s'appelle le processus d'institutionnalisation, qui permet de transformer une connaissance en savoir. Pour enseigner, au contraire, il faut déconstruire

le savoir pour retrouver les connaissances ainsi que les situations, qui permettent de leur donner un sens, ce qui s'appelle le processus de dévolution.

### 1.3.2. Apprendre par le jeu

Pour voir si les apprentissages peuvent être construits à partir d'un jeu, on peut s'appuyer sur l'ouvrage de Gilles Brougère, « Jouer/Apprendre ». Dans cet ouvrage, il réfléchit sur les liens entre le jeu comme loisir et l'apprentissage scolaire et les interroge, notamment dans ses sous-parties « Jouer et apprendre » et « Jouer ou apprendre ». Le jeu est perçue comme une activité ludique largement utilisé en maternelle pour intéresser les élèves et leur faire apprendre en jouant, liée à la psychologie du développement. Il fait également un parallèle entre le jeu et le loisir, le jeu étant vu comme une forme de loisir mais il n'est pas une forme éducative. Le jeu n'a pas véritablement vocation à l'éducation mais contient une richesse de contenus culturels qui peuvent être construits et transformés. Le jeu nécessite une participation active et volontaire, qui fonde l'existence de celui-ci. L'engagement est donc la base du jeu, raison pour laquelle l'éducation formelle l'a récupéré pour s'en servir, étant donné qu'il est nécessaire à l'apprentissage. Mais il faut une autre condition pour jouer et apprendre, c'est l'affordance de l'élève, c'est-à-dire les caractéristiques d'une situation qui offre à un élève un potentiel de connaissance, de savoir-faire ou d'information. La relation entre jouer et apprendre est possible mais est davantage un lien entre faire et apprendre et est liée aux caractéristiques de l'apprentissage comme un effet qui accompagne l'action humaine. Il affirme ensuite que dans de nombreux cas, les joueurs n'apprennent rien en jouant et en ressortent avec seulement un plaisir immédiat. On peut compléter ses propos par les résultats obtenu de l'escape game dans l'article « Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée » de Guilhem Olembel, Paola Vianez et Damien Djaouti. Ils nous rappellent que peu de recherches portent sur l'apport éducatif des jeux pédagogiques. Ils ont mis en place une expérimentation qui vise à évaluer l'acquisition de connaissances en SVT par des élèves de seconde. Pour cela un groupe de 71 élèves (groupe de test) a réalisé un jeu d'évasion dans le but d'apprendre de nouvelles notions et un autre groupe de 71 élèves (groupe de contrôle) a appris ces notions de manière traditionnelle. Pour évaluer l'acquisition de connaissances par les élèves, un questionnaire de connaissances a été distribué avant et après la réalisation du jeu, un pré-test diagnostique, un post-test une semaine après la réalisation du jeu et un post-test long un mois après pour évaluer la mémorisation sur le long-terme. Les résultats montrent que dans les deux groupes, les résultats sont équivalents avec des notions et des connaissances qui ont été mémorisées à moyen et long terme. Les résultats prouvent donc que leur expérience avec un jeu pédagogique pour acquérir des connaissances a fonctionné.



## **1.4. L'apprentissage par le cours dialogué**

### **1.4.1. La définition du cours dialogué et son apport en classe**

Philippe Veyrunes, dans son article « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire » datant de 2008 nous présente l'apport du cours dialogué en classe. Le cours dialogué est un format d'enseignement ancien, que l'on trouve dès le milieu du XIXe siècle et qui persiste aux XXe et XXIe siècle. Il a été caractérisé comme une forme rapide d'interaction publique en classe, en trois temps : une initiation avec une question du professeur puis une réaction des élèves qui sont alors à la recherche de la réponse et enfin une réaction du professeur qui atteste ou réfute cette réponse et qui l'explique. Ces trois temps s'enchaînent rapidement avec 2 à 3 échanges par minute. Aujourd'hui encore, le cours dialogué reste une forme d'enseignement dite interactive dans laquelle le professeur sollicite et s'appuie sur la participation des élèves oralement. Le cours dialogué est mené par le professeur qui pose des questions appelant une réponse unique et factuelle. Lorsque la bonne réponse est donnée, il pose une nouvelle question et si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un autre élève et si la réponse est encore fautive, il va finir par donner lui-même la réponse. Mais des critiques sur ce mode de fonctionnement voient le jour dès le XXe siècle avec des inconvénients pointés du doigt. En effet, le cours dialogué nécessite une forte demande d'attention vis-à-vis des élèves mais également le fait que le professeur fasse l'essentiel du travail avec un contrôle du savoir important et Doyle en 1986 montre la faible participation des élèves. Après avoir étudié et analysé le cours dialogué dans une classe de CM2 en géographie, Philippe Veyrunes nous donne ses conclusions sur l'efficacité du cours dialogué. Il nous explique que les résultats auxquels il arrive montre la relative efficacité du cours dialogué dans les apprentissages des élèves. Pour lui l'efficacité du cours dialogué repose sur la viabilité de la configuration de celui-ci, en lien avec un mode de contrôle qui permet au professeur de maintenir l'ordre et la participation des élèves dans une classe. Il arrive à la conclusion que l'efficacité du cours dialogué dépend du professeur mais également des élèves et de leur comportement en classe. L'enseignant peut alors se satisfaire du cours dialogué lorsque la situation de classe est perçue comme réussie lorsque les élèves sont calmes et qu'ils participent activement.

### **1.4.2. Le cours dialogué en lien avec la boucle didactique**

Guy Brousseau, dans son article « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques » paru en février 1984 nous évoque la notion de contrat didactique. Il

explique que le contrat didactique repose sur une relation d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire que l'enseignant a des attendus de la part de l'élève et l'élève a des attendus de la part de l'enseignant. Ce contrat est déterminé implicitement entre ces deux protagonistes qui sont responsables l'un devant l'autre. Ainsi, le professeur doit créer les conditions nécessaires à l'appropriation et l'acquisition des connaissances et doit attester de cette appropriation lorsqu'elle a lieu (par évaluation par exemple). L'élève, en retour, est censé pouvoir satisfaire ces conditions d'acquisition. C'est sur cette interdépendance que se fonde la relation didactique, qui doit se poursuivre malgré tout. Ainsi, le professeur assure les acquisitions antérieures et les conditions nouvelles donnent à l'élève la possibilité d'acquisition. Mais parfois se produisent des ruptures didactiques dans cette boucle et un procès est alors fait à l'élève qui n'a pas fait ce que l'on attendait de lui mais également un procès au professeur qui n'a pas fait ce qu'il devait faire pour favoriser l'acquisition des connaissances. Mais cette rupture didactique symbolise davantage le bon déroulé de l'apprentissage car l'élève apprend mieux lorsqu'il est mis face à une connaissance nouvelle. Il va devoir franchir un obstacle-épistémologique et se tromper, ce qui est une rupture de contrat mais cette erreur est permise et va permettre l'acquisition du savoir. Guy Brousseau met également en évidence dans son article l'effet Topaze, c'est-à-dire que sous contraintes du contrat didactique, le professeur est parfois obligé, face au comportement des élèves, de vider la situation d'apprentissage de tout contenu cognitif. En effet, dans certaines situations didactiques, des questions sont explicitement posées aux élèves mais le professeur prend à sa charge l'essentiel du travail.

#### **1.4.3. Les activités de « basse » et « haute tension » intellectuelles**

Pour évoquer ces différentes activités qui existent dans un cours d'histoire-géographie, on peut parler de l'article de Jean-François Thémines « La didactique de la géographie » paru en 2016 dans la *Revue française de pédagogie*. Dans cet article, qui se décline sous la forme d'une note de synthèse, Jean-François Thémines nous explique en quoi consiste la didactique de la géographie, en lien avec la géographie scolaire puisqu'elle s'est construite en confrontation avec celle-ci. Pour faire cette note de synthèse, il s'appuie sur l'état actuel de la recherche dans ce domaine, essentiellement sur la production scientifique francophone européenne (la Communauté française de Belgique, la France et la Suisse romande). Cette note de synthèse est divisée en trois grandes parties avec d'abord, le contexte disciplinaire donc scolaire dans laquelle se développe la didactique de la géographie puis une seconde avec la fabrique de cadres de référence, c'est-à-dire des objets d'étude de la recherche en géographie, liés au programme. Enfin, la troisième partie évoque la géographie scolaire dans sa pratique en s'intéressant à ce que cette géographie

scolaire fait apprendre aux élèves lors d'un cours en opposant deux cas : celui où les enjeux d'apprentissage sont faibles avec des questionnements simples et celui qui est la volonté de l'institution scolaire avec un apprentissage basé sur le savoir penser les sociétés et le monde. Ces trois parties sont divisées en plusieurs sous-parties et pour notre sujet, la plus intéressante est la troisième partie qui analyse les pratiques en géographie notamment dans les apprentissages et la participation des élèves au cours. Une sous-partie nous intéresse particulièrement sur la « sensibilité des apprentissages à l'égard de combinaisons de facteurs encore mal connues ». En effet, Jean-François Thémines identifie des activités de basse et haute tension intellectuelle réalisées par les élèves. Ces deux opérations intellectuelles de « basse tension » et « haute tension » ont été établies par Marie-José Mousseau et Gérard Pouette en 1999. Les activités de « basse tension » correspondent à l'écoute et à la restitution orale ou l'identification d'une information, d'un mot, d'une notion dans un support utilisé par le professeur, ou dans ses propos, par les élèves. En classe de géographie, ce type d'activités se fait lors d'un cours dialogué ou lorsque les activités sont fortement guidées (les deux formes dominantes d'enseignement scolaire). Cela correspond alors en géographie, concrètement, au repérage d'informations sur une carte, à la vérification de lexique ou encore à une lecture dialoguée d'une image guidée par l'interprétation attendue du professeur. Au contraire, dans les activités de « haute tension » intellectuelles on observe une mise en pratique plus importante des élèves, avec une réflexion plus aboutie avec des opérations intellectuelles de mise en relation comme la comparaison, la hiérarchisation, la catégorisation ou encore la structuration de sa pensée géographique. Ces opérations dont la qualification n'est pas disciplinaire sont cependant requises dans la mise en œuvre d'une pensée disciplinaire géographique et permet aux élèves de réfléchir en véritable géographe. Lors de ces moments de haute tension intellectuelle, on observe une meilleure compréhension des concepts de géographie par les élèves.

Cette explication en géographie est également valable en histoire, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans notre propos et on peut alors évoquer l'article de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary qui est « La didactique de l'histoire » paru en 2008 dans la *Revue française de pédagogie*. Cet article se présente sous la forme d'une note de synthèse, semblable à celui de Jean-François Thémines mais cette fois-ci pour les concepts historiques. Dans celui-ci, les autrices s'intéressent à comment l'histoire est enseignée en milieu scolaire, c'est-à-dire à la didactique de l'histoire. Elles dressent un panorama des sujets de la recherche actuelle et de ceux à approfondir. Leur article est divisé en quatre parties avec d'abord une première partie sur l'histoire scolaire qui reste une discipline questionnée, notamment avec des thèmes clivants comme le religieux ou la mémoire.

Ensuite, une deuxième partie sur les processus cognitifs élaborés lors d'un cours d'histoire puis une troisième partie sur les pratiques professorales effectives dans l'enseignement de l'histoire. Enfin une dernière partie sur les questions de recherche qui sont en cours d'élaboration et intéressantes à traiter. Pour notre sujet, la partie qui nous a semblé la plus pertinente est la troisième partie, divisée en plusieurs sous-partie dont l'une nous intéresse plus particulièrement, qui est le paradigme pédagogique dominant avec une « boucle didactique » prégnante notamment avec les cours dialogués, au collège comme au lycée. Les autrices nous parlent alors d'une étude portant sur la formation, de Colomb en 1999, qui a mis en évidence les écarts entre les prévisions des enseignants et les activités réelles des élèves, telles qu'elles peuvent être observées, mettant ainsi l'accent sur « l'illusion constructiviste » qui les anime souvent. Ainsi, au sein des cours dialogués observés (qui sont les plus nombreux), les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement de l'écoute, de l'identification ou du repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction de ce que fait ou écrit le professeur au tableau. Peu d'observations ont montré des opérations intellectuelles plus complexes tels que la mise en relation ou la comparaison, la hiérarchisation ou encore la structuration. Ces activités de recherche et de réflexion permettent à l'élève de donner du sens aux savoirs étudiés et de les conceptualiser. Marie-José Mousseau et Gérard Pouette en 1999, distinguent alors des opérations de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes que ce que les enseignants associent à leur discipline de référence, et à l'histoire en particulier.

Nicole Tutiaux-Guillon étudie ces interactions entre maître et élèves et elle pose la question de la construction de l'histoire résultant d'une « interaction didactique » dans la classe. Pour elle, la structure du cours dialogué confère à la parole de l'élève un statut singulier et interroge. La parole de l'élève est alors présente au sein d'un cours où l'enseignant, par ses échanges rapides avec la classe, impulse du rythme et maintient la motivation voire l'attention des élèves. Il rend également, en apparence l'élève actif mais cette parole reste fortement fragmentée, maîtrisée par le maître qui dirige les échanges. Nicole Tutiaux-Guillon a mis en évidence, au collège et au lycée, un modèle dominant de « l'interaction didactique » qui revêt l'aspect d'un processus en micro-boucles à cinq temps qui anime l'ensemble de la séance. L'enseignant questionne ; un ou plusieurs élèves répondent de manière souvent très brève; le professeur « évalue », c'est-à-dire qu'il acquiesce ou réfute les propos de l'élève selon la réponse donnée, la bonne réponse étant fixée par lui-même; il enchaîne ensuite en reformulant la réponse en employant une terminologie plus précise, « historienne » et apporte des éléments supplémentaires destinés à alimenter et préciser ce qu'il faudra apprendre. Ce modèle de question/réponse/évaluation/

formalisation/compléments, donne à chacun une place spécifique : le professeur contrôle l'« argumentation didactique » en disant le « vrai » et assoit, par son propos, l'« autorité » des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'« adhésion » d'un « texte » à apprendre. Cette parole ne correspond pas à son point de vue, mais à sa contribution à un texte déjà clos sur lui-même et mis en place par le professeur. Le régime de vérité de l'histoire-géographie scolaire repose ainsi sur un triptyque : vérité-autorité-adhésion.

## 2. Le contexte des stages du Master 1 et Master 2

---

Lors de ma première année de Master, j'ai été en stage au collège Jean Moulin de Brive-La-Gaillarde, en Corrèze, un établissement classé en REP+, avec Mme Louppe. Lors de ce stage, ma tutrice a fait réaliser un escape game à sa classe de 5ème lors du chapitre 2 d'histoire : Byzance et l'Europe carolingienne, s'insérant dans le Thème 1 : Chrétientés et Islam (Vie-XIIIe siècles), des mondes en contacts. C'est durant cette séance que j'ai réalisé mon enregistrement, qui a été la base de ma recherche de M1. Lors de cet escape game, qui s'articulait autour de l'empereur Justinien, les élèves ont été mis par groupe de trois et j'ai enregistré l'un de ces groupes qui ont réalisé l'escape game. Celui était composé de quatre documents avec des activités différentes à réaliser à partir de ceux-ci avec l'objectif de terminer l'escape game pour trouver un code et ainsi remporter un trésor, qui s'est avéré fictif, sur un ordinateur.

Lors de ma deuxième année de Master, j'ai été en Stage de Pratique Accompagnée au lycée Léonard Limosin de Limoges. J'ai eu en charge une classe de seconde avec lesquels j'ai fait le chapitre 2 d'histoire : La Méditerranée médiévale, un espace d'échanges et de conflits à la croisée de trois civilisations qui s'insère dans le Thème 1 : Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge. J'ai réalisé mon enregistrement lors d'une mise en activité des élèves autour d'une carte mentale qui présente les trois civilisations qui bordent la Méditerranée. Pour compléter cette carte mentale, ils ont eu à leur disposition trois documents, un pour chaque civilisation, qu'ils ont du analyser et avoir une pratique réflexive pour faire émerger un savoir en complétant la carte mentale. Cette activité ayant duré trois heures, une heure pour chaque civilisation, je n'ai enregistré et retranscrit que la première heure que j'ai faite avec eux et qui portait sur l'Occident chrétien. Lors de cette heure-ci, nous avons analysé un document de Gilles de Rome datant de 1279 « *Le Régime des princes* » avec deux questions principales « 1- Quels sont les trois ordres de la société médiévale occidentale ? » et « 2- Quels sont les liens qui les unissent entre eux ? », puis nous avons complété les trois premières cases de la carte mentale correspondant à l'Occident chrétien, que nous avons identifié avec la couleur rouge, contrairement à l'Empire byzantin qui est en bleu et le monde musulman en vert pour bien différencier les trois civilisations. Pour aider les élèves à compléter cette carte mentale, j'ai également utilisé une carte du monde méditerranéen au Moyen Age qui présente et localise ces trois civilisations.

### 3. Analyse de la transcription de M1

---

#### 3.1. La mise en place de l'escape game

Cet extrait de transcription nous montre l'entrée dans l'activité des élèves. L'activité proposée par la professeure est sous la forme d'un escape game, ce qui implique un questionnement différent des documents.

8	C	Mais B, B trouve les dates de début et de fin du règne de l'empereur Justincien. Non mais eh, B c'est trouve les dates de début et de fin du règne de l'empereur.
9	B	Non mais ça on les a
10	C	Oui on les a marqué, on les a là
11	K	Ecrivez
12	C	Beh écrit
13	K	c'est 527 et 565
14	C	Donc tu les additionnes si tu réfléchis
15	K	Ca fait combien, calculatrice !, je suis pas très bon en maths
16	B	Ca fait 1092, 82, 92 ? 92 ça fait
17	C	1092
18	B	Additionnes les chiffres du résultat, olala
19	C	Attends, attends, montres B
20	B	Additionnes les chiffres du résultat donc en gros ça fera $9 + 2$ donc ça fait $11 + 1$ ça fait 12 et le 0 bah on le compte pas
21	B	Additionnes les chiffres du résultat... $1+2... 3$
22	C	ça fait un 3 je pense, 1, 2, 3.
23	B	Non ! C'est $1+2=3$
24	K	Oui, ça se suit quand même
25	C	Ca fait 1, 2, 3 (rires)
26	K	Non, vas-y, c'est pas grave, c'est pas grave
27	B	Additionnes les chiffres du résultat ! $1+2=3$
28	C	Oui mais ça fait 1,2,3 (rires)
29	B	Non mais c'est pas drôle
30	C	C'était pas censé être drôle [...]
31	C	Inscrit dans ces carrés les chiffres du code que tu as trouvé
32	K	Le premier chiffre
33	C	Alors c'est à moi maintenant, donc là il faut qu'on ai un truc avec écrit... j'ai pas compris ce qu'il y

		a marqué là. Là il y a marqué quoi ?
34	K	Je peux lire ?
35	C	Non, rends toi au lieu correspondant donc numéro 3

En effet, dans les différentes activités proposées, les documents servent d'appui pour le jeu ainsi que les savoirs qu'ils contiennent. Les documents sont le point de départ de l'activité, qui se transforment ensuite dans le but de trouver une partie d'un code qui compose le mot de passe final pour ouvrir un coffre et ainsi terminer l'activité. La définition d'un escape game nous est donnée dans l'article de Guilhem Olembel, Paola Vianez et Damien Djaouti « Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée ». Il nous renseigne également sur son intérêt dans les apprentissages au lycée. Grâce à cet article, on a pu identifier les différentes modalités qui structurent un jeu d'évasion pédagogique. En effet, dans notre escape game, la professeure a structuré ses énigmes selon un scénario linéaire, avec une partie du code à trouver à la fin de chaque énigme et si une énigme n'est pas réalisée ou que le code est faux, le coffre ne peut pas s'ouvrir. Les énigmes proposées sont en lien avec une carte de la ville de Constantinople, en fonction du chiffre trouvé, ils doivent se rendre à cet endroit. Par exemple, le chiffre trouvé à la fin de la première énigme est le chiffre 3, ce qui correspond à l'église Sainte-Sophie. Les élèves doivent donc se rendre à l'église, qui correspond à l'énigme 2 sur la fiche d'activité. Les élèves ne doivent pas suivre l'ordre des énigmes mais l'ordre des chiffres auxquels ils aboutissent à la fin de leur énigme, qui correspond à un lieu sur le plan de la ville. L'escape game qui est proposé regroupe les cinq éléments d'un jeu d'évasion pédagogique, tels qu'ils ont été défini par l'article de Guilhem Olembel, Paola Vianez et Damien Djaouti. On retrouve les notions d'éduquer, les connaissances sont contenues dans les énigmes, d'évasion, un coffre fort est mis en jeu, d'énigmes à résoudre, d'équipe, les élèves sont par groupe de trois et d'express, ils doivent être les plus rapides pour gagner. J'ai pu observer leur grande motivation avec ce jeu pédagogique, avec l'envie de tous les élèves d'être l'équipe la plus rapide à terminer l'activité pour gagner en premier le trésor. Il y avait alors un esprit de concurrence et l'envie de faire mieux que les autres, ce qui a motivé les élèves à s'investir dans l'activité. Début de la 1<sup>e</sup> sous-partie.

### 3.2. Les obstacles rencontrés par les élèves

#### 3.2.1. La lecture d'un document

126	B	L'empereur est chétin
		Rires
127	C	Pardon mais la ça veut rien dire



		Intervention d'un autre groupe
128	K	Il manque pas un r quelque part, pas chrétien
129	B	Si, il manque le r qui est là
130	K	Mais à mon avis pour empereur c'est l'apostrophe et le e il faut l'effacer
131	B	Est ch, chrétien
		[...]
136	B	Par contre là ch, on vérifie quand même c,h,r,e,t,i,n
137	C	Non chrétien
138	B	Beh oui beh il manque un E quoi. Est chrétin
139	K	Non, c'est pas ça à mon avis
		[...]
146	K	E voilà, m, empe, r,e,u,r. Après continuons, est e,s,t puis c,h, r, e, t, i, e, ah si il y est on le voit pas parce qu'on a entouré mais c'est souligné
147	C	Ah mais oui voila
148	K	Donc n tu l'as mis
149	B	L'empereur est chrétien, ok, continuâmes
		[...]
154	K	Il est s, a, c
155	C	L'empereur est chrétien, il est sac
156	B	Il est sacré je pense, il est sacré
157	K	Oui r,e, sacré

Cet extrait de mon enregistrement concerne un groupe de trois élèves travaillant autour d'un escape game sur l'empereur Justinien. Lors de cet exercice, les élèves doivent chercher dans un texte de Procope de Césarée une phrase cachée. Celle-ci se trouve grâce à des lettres ou des mots qui sont soulignés. Ils doivent trouver la phrase « L'empereur est chrétien, il est sacré ». On peut voir que les élèves ont du mal à trouver le mot « chrétien », à cause d'une lettre qu'ils n'avaient pas vu. Nous pouvons donc voir que les élèves font face à un obstacle de lecture de texte, que nous pouvons mettre en lien avec l'article « Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants » de Violaine Bigot et Malory Leclère. Dans celui-ci, elles caractérisent différents types d'obstacles rencontrés dans la compréhension d'un texte. Dans le cas de cet extrait, les obstacles rencontrés par les élèves sur le texte coïncident avec une mauvaise lecture de celui-ci et un mauvais repérage des traits qui soulignent des lettres. Cela fait parti des obstacles qui surprennent l'enseignant, étant imprévisible, mais c'est également un obstacle inhérent à l'activité,

l'échappatoire nécessitant une attention particulière pour repérer les différents indices qui se cachent dans les énigmes. Finalement, les élèves sont parvenus à trouver la phrase cachée après en avoir discuté un long moment pour trouver la lettre qui leur manquait. Les obstacles rencontrés durant cette activité, sur la mauvaise lecture du texte, ne sont pas spécifiques à la discipline historique mais peuvent se retrouver dans toutes les matières scolaires, que ce soit en Français, en Mathématiques ou en Sciences et Vie de la Terre.

### 3.2.2. Les consignes

166	K	Dans les archives du palais, tu trouves une carte plutôt intrigante. Au dos, tu lis : Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur
167	B	Je crois que Justinien c'est, c'est
168	K	Une autre partie du code se trouve sur les territoires des nouvelles conquêtes. Les territoires qui ne sont plus dans l'Empire romain ne contiennent pas de code.
169	C	J'ai rien compris, j'ai rien suivi. Tu peux me laisser lire. Alors une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur. Laisse moi lire. L'autre partie du code... (rires) Mais c'est même pas en couleur, je vais aller demander à la maîtresse
170	K	Mais regardes on le voit quand même
171	C	Je vais aller demander à la madame, mais c'est pas en couleur je vois rien !
		Hors-sujet et bavardages entre eux et avec l'autre groupe
172	C	Ah mais fallait que je lève la main. Donne moi ça s'il te plaît. Mais le problème c'est qu'on voit pas bien, il y a pas des couleurs
173	Prof	Il y en a qui ont réussi à voir mais je veux bien vous la projeter au tableau
		Interaction avec l'autre groupe et bavardages
		[...]
180	C	Wo, mais il a pleins de pays dis donc Justinien
181	B	Ah mais vous avez vu il y a des lettres ici, genre o, z, r, t, a
182	K	C'est ça qu'il faut qu'on fasse
183	C	Ah, faut faire quoi avec ça
184	K	Beh la phrase non
		Bavardages
185	B	Alors, allons-y recommençons
186	K	Le chiffre est trouvé, écris-le à côté des autres et rends-toi au lieu correspondant
		Flottement, inaudible
187	B	On essaye de comprendre mais on y arrive pas, là il y a des lettres de partout. Attendez je crois avoir compris, faut peut être classer les pays dans l'ordre de l'alphabet. Le premier par exemple

		c'est le q, ensuite le o, ensuite le z. Vous avez compris ma théorie.
188	C	Ouais ça peut être marcher
189	K	Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur, donc celui-là, c'est-à-dire tout le jaune.
190	C	Genre, j'y comprends rien, je comprends pas.
191	K	Il faut regarder déjà les couleurs
192	C	Je comprends rien, je vais demander
193	K	Euh regarde, il y a pas des palais sur le manuel, je sais pas moi il y a pas un truc sur le manuel.
194	B	Je sais pas les palais, c'est où déjà le un
195	C	Numéro un, c'est là le 1
196	B	Mais il n'y a rien du tout, il y a rien
197	K	Je sais pas, il y a pas... mais là c'est compliqué !
198	C	Je vais demander là parce que j'y comprends rien
199	K	Ça c'est l'Égypte, c'est pas marqué Égypte
200	C	Mais si c'est marqué ! C'est là Égypte
201	K	Ah oui exact
202	Prof	Pause, allez on ramasse, vous remettez les tables en place
		Fin de la séance

Avec l'escape game, les élèves sont placés dans une démarche de recherche et de prélèvement d'informations, liés à une consigne de travail. Mais cette consigne peut être un obstacle si elle est mal comprise ou incomprise. Dans la transcription, nous pouvons voir qu'à plusieurs reprises, les élèves ne comprennent pas la consigne et ils se retrouvent bloqués. Pour nous aiguiller sur ce problème, on peut parler de l'article de Jean-Michel Zakhartchouk « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », qui nous donne une définition des consignes et leurs buts. Les buts des consignes dans notre activité est de faire entrer l'élève dans une démarche de réflexion, elle est formative. « Dans les archives du palais, tu trouves une carte plutôt intrigante. Au dos, tu lis : Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur. Une autre partie du code se trouve sur les territoires des nouvelles conquêtes. Les territoires qui ne sont plus dans l'Empire romain ne contiennent pas de code. ». Ici, la consigne donnée par la professeure doit permettre de faire un travail de recherche dans les différents territoires qui composent l'empire pour trouver des morceaux du code. L'article de Claude Basuyau et Simonne Guyon « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés » nous permet également de mieux comprendre la question des

consignes. En effet, il met en évidence le lien entre la forme des consignes et la nature des apprentissages visés. Dans le cas de notre activité, les consignes demandées aux élèves sont des consignes éclatées, qui demandent de lire des documents et d'en retirer des informations, sans réellement faire réfléchir les élèves sur la composition de l'Empire de Justinien. Ce sont des consignes dites formatives dans une démarche de recherche d'informations

L'idée de la consigne dans l'extrait de la transcription est de faire trouver le code qui compose le mot de passe final. Ce code est contenu sur une carte de l'Empire byzantin avec des lettres éparpillées sur toutes les provinces de celui-ci. Le but est de répertorier toutes les lettres et de les remettre en ordre pour former un chiffre. Le code à trouver est « quatorze ». Ici, les élèves ne comprennent pas la consigne et formulent des hypothèses sur le travail à réaliser. L'incompréhension peut être due à une faible concentration, on remarque qu'ils ont de nombreux moments de bavardages entre eux ou avec d'autres groupes, mais cela peut aussi venir de la consigne qui est mal formulée. En effet, elle ne dit pas explicitement que les lettres contenues dans l'Empire doivent former un mot qui correspond au chiffre du code, ce que les élèves n'ont pas compris.

### 3.2.3. Une solution aux obstacles : l'étayage

170	K	Mais regardes on le voit quand même
171	C	Je vais aller demander à la madame, mais c'est pas en couleur je vois rien !
		Hors-sujet et bavardages entre eux et avec l'autre groupe
172	C	Ah mais fallait que je lève la main. Donne moi ça s'il te plaît. Mais le problème c'est qu'on voit pas bien, il y a pas des couleurs
173	Prof	Il y en a qui ont réussi à voir mais je veux bien vous la projeter au tableau

Pour pallier à cet obstacle des consignes, la solution qui est envisagée est de faire appel à la professeure pour qu'elle leur vienne en aide. Ils le font pour lui demander de projeter la carte en couleur mais pas pour lui demander de leur expliquer ce qu'il faut faire. Un étayage aurait pourtant pu leur être bénéfique pour qu'ils avancent dans l'activité. Cette notion d'étayage a été introduite et pensée par Lev Vygotski, un pédagogue psychologue russe du XXe siècle, dans son ouvrage « Pensée et langage ». L'étayage n'est alors à cet époque pas défini comme telle, mais c'est une technique qui consiste à accompagner les enfants dans leur développement cognitif pour structurer leurs apprentissages. Il faut pour cela, prendre en compte les difficultés de chaque enfant pour que l'étayage soit efficace. Ainsi, dans cette activité, l'étayage est bref, pour aider les élèves à mieux voir la carte la

professeure projette la carte au tableau. Elle se situe alors dans une posture d'accompagnement, en laissant les élèves en autonomie, comme défini par les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé dans leur article « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », dans lequel ils évoquent six postures différentes d'étayage. Cette posture est adoptée durant la totalité de l'activité retranscrite, où les élèves de la classe travaillent seuls en groupe et la professeure intervient ponctuellement pour répondre à d'éventuelles questions, notamment dans les autres groupes que celui enregistré.

198	C	Je vais demander là parce que j'y comprends rien
199	K	Ça c'est l'Égypte, c'est pas marqué Égypte
200	C	Mais si c'est marqué ! C'est là Égypte
201	K	Ah oui exact
202	Prof	Pause, allez on ramasse, vous remettez les tables en place
		Fin de la séance

Elle change de posture seulement à la fin, comme on peut le voir à la fin de l'activité, elle reprend la main et demande aux élèves de remettre les tables en place étant donné que c'est la fin de la séance. Elle s'inscrit alors dans une posture de contrôle en donnant des indications et en s'adressant à l'ensemble de la classe, ce qu'elle avait également fait en début d'activité lorsqu'elle a distribué et donné les consignes, mais ce moment n'a pas été enregistré. Ainsi, pour revenir à l'obstacle des consignes, l'étayage par la professeure aurait pu être une solution bénéfique pour que les élèves puissent comprendre ce qui est attendu d'eux et progresser dans l'activité.

### 3.3. Le jeu comme objet éducatif ou ludique ?

#### 3.3.1. Les savoirs et les connaissances impliqués dans cet escape game

146	K	E voilà, m, empe, r,e,u,r. Après continuons, est e,s,t puis c,h, r, e, t, i, e, ah si il y est on le voit pas parce qu'on a entouré mais c'est souligné
147	C	Ah mais oui voila
148	K	Donc n tu l'as mis
149	B	L'empereur est chrétien, ok, continuâmes

		[...]
154	K	Il est s, a, c
155	C	L'empereur est chrétien, il est sac
156	B	Il est sacré je pense, il est sacré
157	K	Oui r,e, sacré

A travers ce texte et la recherche de la phrase, les élèves font émerger un savoir concernant l'empereur Justinien sur la religion qu'il pratique, le christianisme, « L'empereur est chrétien, il est sacré ». Le but de cet escape game est de faire émerger des savoirs de manière différente et de façon plus ludique qu'une étude de documents traditionnelle. Les élèves, avec les différentes activités de l'escape game (quatre), sont placés en situation de compréhension et de recherche du savoir, avec des consignes qui les aiguille pour trouver les connaissances les plus importantes sur l'empereur Justinien. Il est important de préciser que les savoirs enseignés à l'école sont des savoirs scientifiques mais simplifiés et généralisés, il ne s'agit pas de faire des élèves des petits historiens. En effet, c'est ce que nous disent François Audigier, Colette Crémieux et Nicole Tutiaux-Guillon dans leur article « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie ». Dans le cas de cette séance, la professeure met en activité les élèves par groupe de 3, autour de plusieurs documents, proposé sous la forme d'un escape game, et la compétence travaillée est « comprendre un document ». Il n'y a donc pas de construction du savoir, seulement de la lecture et du prélèvement d'informations, avec des savoirs scientifiques en grande partie donnés par la professeure dans l'activité.

Cette dichotomie entre les savoirs scientifiques et la pédagogie chez les élèves et les professeurs est mise en évidence dans l'article de Sylvain Doussot « Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire ». Dans l'escape game, les élèves ont alors seulement besoin de tirer les savoirs des documents, tels que les dates de règne de Justinien ou la phrase cachée dans le texte sur la religion de l'empereur, qui sont des faits.

Ces savoirs que prélèvent les élèves dans les documents se transforment en connaissances. C'est notamment ce que nous explique Claire Margolinas dans son article « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », dans lequel elle oppose les notions de savoir et de connaissance. Elle nous explique également que pour enseigner il faut déconstruire le savoir pour retrouver les connaissances ainsi que les situations, qui permettent de leur donner un sens, ce qui s'appelle le processus de dévolution. On peut voir ce processus dans notre activité, notamment avec le texte scientifique écrit par Procope de Césarée, qui décrit l'église Sainte-Sophie. Le savoir à la

base de cet enseignement est que l'empereur Justinien, qui règne sur l'Empire Byzantin entre 527 et 565, a fait construire l'église Sainte-Sophie en 537 à Constantinople, une basilique monumentale et luxueuse, dédiée à la Sainte-Sagesse de Dieu incarnée par le Christ. L'idée principale de ce texte, qui est la situation, est que si Justinien a fait construire l'église, c'est parce qu'il est chrétien et donc qu'il est sacré, phrase que doivent retrouver les élèves. Cette conclusion à laquelle arrive les élèves est la connaissance finale à tirer de ce document.

Ainsi, le savoir qui résulte de cet activité s'est transformé en connaissance grâce au prélèvement d'informations fait par les élèves dans le document sur Sainte-Sophie. Cependant, il n'y a pas de véritable construction du savoir, qui impliquerait une problématisation et une recherche d'hypothèses, puisque l'objectif de l'activité est de se servir des documents pour chercher des chiffres qui constituent un mot de passe et ouvrir un coffre. Les connaissances sont ici un moyen d'arriver à trouver les chiffres puisque les chiffres sont contenus dans les énigmes qui sont basées sur les connaissances et donc apportées par la professeure qui a construit l'activité. Les connaissances, tout comme les documents, ne sont donc pas véritablement exploités par les élèves et sont un prétexte pour terminer l'activité et trouver le trésor.

### **3.3.2. L'apport de connaissances en contradiction avec le côté ludique du jeu**

Finalement, dans ces extraits de transcription, nous avons pu voir la mise en œuvre d'un escape game dans lequel un groupe d'élèves doit résoudre des énigmes en lien avec des connaissances. Mais une question reste en suspens face à ce jeu d'évasion pédagogique, les élèves s'amuse avec les connaissances sur l'empereur Justinien mais que retiennent-ils à la fin de cette activité. Pour tenter de répondre à cela, on s'est appuyé sur l'ouvrage de Gilles Brougère, « Jouer/Apprendre ». Dans cet ouvrage, il réfléchit sur les liens entre le jeu comme loisir et l'apprentissage scolaire et les interroge, notamment dans ses sous-parties « Jouer et apprendre » et « Jouer ou apprendre ». Il affirme ensuite que dans de nombreux cas, les joueurs n'apprennent rien en jouant et en ressortent avec seulement un plaisir immédiat. On peut compléter ses propos par les résultats obtenus sur un l'escape game dans l'article « Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée » de Guilhem Olembel, Paola Vianez et Damien Djaouti. Dans leur article, ils mènent une expérience pour voir si l'escape game permet l'acquisition de connaissances. Les résultats montrent que dans les deux groupes, les résultats sont équivalents avec des notions et des connaissances qui ont été mémorisées à moyen et long terme. Les résultats

prouvent donc que leur expérience avec un jeu pédagogique pour acquérir des connaissances a fonctionné.

Si l'on revient à notre escape game, nous ne pouvons pas arriver aux mêmes conclusions. Pour commencer, il aurait fallu fournir un questionnaire aux élèves pour leur demander ce qu'ils avaient retenu sur l'empereur Justinien. On peut émettre un doute sur les connaissances qui ont été acquises à la fin de cette activité. En effet, dans la transcription, on peut voir que les élèves se concentrent davantage sur la chasse au trésor que sur ce qui est dit dans les documents, les connaissances qu'ils contiennent. Le jeu prend donc le dessus sur les apprentissages et sur le but de l'activité, qui devait être de faire de l'histoire. Mais on peut aussi émettre un doute sur l'activité en elle-même, qui ne permet pas réellement de faire de l'histoire. En effet, faire de l'histoire c'est s'interroger sur le document source, sa nature, son auteur, sa date de production et donc son contexte, trouver les idées principales du document, émettre des hypothèses, comme nous le dit Seignobos. Il s'agit de faire réfléchir les élèves sur le document pour qu'ils trouvent son but et sa finalité. Or, dans cette activité, les documents sont utilisés à des fins de prélèvement d'informations, sans lien évident avec le code à trouver à la fin. Ils ont donc un usage de support et les connaissances à acquérir ne sont pas mises en évidence. Ils servent simplement à trouver le trésor, ce qui peut être fait dans n'importe quelle autre discipline.

Finalement, cette activité se révèle être davantage ludique pour les élèves, sans réelle utilité dans les apprentissages, ce que Gilles Brougère a également démontré dans son ouvrage « Jouer/Apprendre ». Pourtant, cette activité a mis du temps à être réalisée en classe, avec deux séances qui y sont consacrées, et elle a aussi dû prendre du temps à la professeure qui l'a conceptualisée. Malheureusement, sous cette forme, l'escape game se révèle être un loisir que les élèves prennent plaisir à réaliser mais qui n'aboutit pas à une véritable acquisition de connaissances. Il faudrait donc le retravailler pour mettre davantage en évidence les connaissances à acquérir par les élèves.



## 4. Analyse de la transcription de M2

---

### 4.1. La mise en activité des élèves autour d'un document

#### 4.1.1. Une participation passive des élèves

Prof	Si on s'intéresse au détail de cette enluminure et que l'on identifie toutes les personnes présentes, qui est placé au centre de l'image ?
N	Le roi !
Prof	Oui pourquoi le roi ?
E	Parce qu'il a une couronne et qu'il est assis sûrement sur un trône
Prof	Oui exactement, en plus il est au centre pour montrer son importance et dans sa main il tient le sceptre, symbole de son pouvoir. D'accord, ensuite qui se tient à sa droite ?
L	Ca ca doit être la reine !
Prof	Alors ça pourrait mais pas ici, la reine n'est pas présente sur cette enluminure, non regardez bien comment il est habillé ?
M	Ah mais il porte une couronne sur la tête !
Prof	Eh donc, à votre avis qui ça peut être
M	Le fils du roi du coup, le prince
Prof	Exactement, il se tient à côté du roi , son père, étant donné qu'il est le futur roi
	[...]
Prof	Si l'on s'intéresse maintenant au côté droit de l'image, qui est représenté à la gauche du roi ?
G	C'est la reine !
Prof	Non toujours pas, je vous ai dit que la reine n'apparaissait pas ici. C'est un personnage religieux.
R	Mais c'est le pape alors !
Prof	Alors presque, ce n'est pas le pape mais c'est un représentant du pape, il est juste en dessous de lui dans la hiérarchie. Est-ce que vous savez comment on l'appelle ? Non ? On appelle ce personnage un cardinal. Il remplace le pape auprès du roi. Ensuite, comment appelle-t-on ces deux personnages ( <i>montre au tableau</i> )
D	Avec le chapeau ? Ce sont des prêtres ?
Prof	Alors non, dans la hiérarchie avant les prêtres il y a ces personnages qui sont reconnaissables à ce que tu appelles un chapeau mais qui a un nom spécifique, est-ce que vous le connaissez ? Non, d'accord, on appelle cela une mitre et elle est portée par les évêques qui sont proches du roi et ils sont juste au dessus des prêtres dans la hiérarchie de l'Église

Pour remplir la carte mentale, j'ai commencé par leur donner un exercice sur document avec deux questions sur celui-ci en lien avec ce que j'attendais pour compléter la carte mentale. Ces questions étaient : « 1- Quels sont les trois ordres de la société médiévale occidentale ? » et « 2- Quels sont les liens qui les unissent entre eux ? ». Pour que les élèves comprennent bien le document et identifient les différents éléments présents sur le document pour pouvoir répondre aux questions, nous avons détaillé ensemble les différents personnages présents, travail qui s'est avéré nécessaire, les élèves n'ayant pas identifié clairement tous les personnages présents sur l'enluminure « Le Régime des princes » de Gilles de Rome datant de 1279. Dans cet extrait de transcription, on peut identifier une forte présence du professeur qui distribue la parole aux élèves en demandant à qui correspond chaque personnage et note ensuite au tableau. Il n'y a pas de travail individuel fait par l'élève donc peu de réflexion de la part des élèves, avec la plupart des élèves qui ne participent pas et ne font donc probablement pas l'effort d'identifier les différents personnages. En effet, selon l'article de Jean-François Thémis « La didactique de la géographie », en classe d'histoire-géographie, on distingue deux types d'activités conduites par les élèves, les opérations intellectuelles de « basse tension » et de « haute tension » identifiée par Marie-José Mousseau et Gérard Pouette en 1999. Ici, les élèves sont donc confrontés à une activité de « basse tension » qui correspond donc à de l'écoute et à l'identification d'une information, une personne dans une logique d'exposition verbale dans le pilotage d'une activité fortement guidée et influencée par la prédominance de la professeure. Dans ce cas-là, les élèves sont davantage placés en position passive et attentiste qu'en réel pratique réflexive.

De plus, dans ce guidage de la part du professeur, il n'y a pas de problématisation de la part du professeur et les élèves sont donc en attente du savoir et de l'accord du professeur, ils ne formulent pas d'hypothèses autour du document. En effet, on peut s'appuyer sur l'article de Lucie Gomes « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent » évoque la problématisation pour construire un savoir. La problématisation d'un document est le fait d'élaborer un problème historique à partir de plusieurs documents, ce qui tend à être une enquête historique pour construire des savoirs. Celle-ci est abordée en classe à travers la compétence de l'articulation des échelles de lecture du document. A partir d'une question générale, l'élève doit être capable d'identifier l'auteur, la date et la nature du document, qui constituent l'échelle de lecture macro avec des éléments de contexte ainsi que les informations contenues dans le document, qui constitue l'échelle micro. Ces deux échelles s'apparentent aux critiques externes et internes pratiquées par les historiens et aboutissent à la formulation de modèles explicatifs par les élèves, qui correspondent au savoir. Si les élèves sont capables d'articuler

les différentes échelles pour construire leurs savoirs, ils s'inscrivent dans une démarche de pensée historique. Ainsi, dans notre extrait de transcription, les questions orales du professeur guident la réflexion des élèves, qui est peut-être aboutie, et il fait l'essentiel du travail d'identification des personnages présents sur le document à la place des élèves, en leur donnant des compléments d'information dessus. Cela ne permet donc pas la problématisation et la réflexion des élèves mais seulement un repérage d'informations de leur part.

#### 4.1.2. L'erreur et l'étayage comme leviers d'apprentissage

La professeure donne l'exercice à faire après avoir détaillé les personnages et circule dans les rangs	
Prof	Alors ou-en êtes vous ? Vous avez fait la première question donc quels sont les trois ordres représentés : les nobles, les marchands et les paysans. Il t'en manque un, les religieux tu les as oublié et tu te souviens j'ai dit que les marchands étaient dans la même catégorie
J	Ah oui c'est vrai mais je sais pas parce que les marchands et les paysans ils sont séparés donc c'est pas la même chose
Prof	Si parce que qu'est-ce qu'ils font les marchands et les paysans ?
J	Ils travaillent
Prof	Oui exactement et donc, est-ce que tu te souviens comment on appelle cette catégorie qui regroupe ceux qui travaillent ? Normalement tu l'as vu en cinquième et en quatrième
J	Ah oui, mince comment ils s'appellent ceux là déjà
L	Ahh mais c'est le Tiers-Etat non madame ?
Prof	Oui, c'est correct donc nous avons la noblesse, le Tiers-Etat et enfin, l'ordre qui regroupe les religieux ?
J	La religion ?
L	Mais non, t'es bête ou quoi ? La religion c'est leur boulot pas leur ordre
J	Beh je sais pas alors
Prof	Tu as une idée L de comment on appelle ce troisième ordre ?
L	Euhhh... Non non je m'en rappelle pas...
Prof	D'accord, donc on a la noblesse, le Tiers-Etat et enfin le clergé
J	Ahhhhh ouais ok

Dans cet extrait de transcription, les élèves sont placés en situation active autour de deux questions sur le document (« 1- Quels sont les trois ordres de la société médiévale

occidentale ? » et « 2- Quels sont les liens qui les unissent entre eux ? ») et la professeure se déplace dans les rangs et observe les réponses des élèves. Ici, elle regarde la réponse à la première question d'un élève et identifie des erreurs de la part de celui-ci. La professeure essaye alors de faire identifier les erreurs à l'élève pour qu'il modifie sa réponse et essaye de lui faire trouver la bonne réponse. Selon un article de l'Académie de Paris « l'erreur, levier d'apprentissage et d'enseignement différencié » qui s'appuie sur deux chercheurs, Yves Reuter et Jean-Pierre Astolfi, de 2019, l'erreur permet d'apprendre. Ici, l'identification de l'erreur permet donc à l'élève de progresser dans son apprentissage et n'est pas assimilé à un échec personnel mais plutôt à un dysfonctionnement, comme l'appelle Yves Reuter, « signes des apprentissages des élèves ». On peut mettre en lien l'erreur commise avec le concept de la boucle didactique définie par Guy Brousseau en 1984 et notamment la rupture didactique, dans laquelle l'élève va devoir franchir un obstacle-épistémologique et se tromper, ce qui est une rupture de contrat mais cette erreur est permise et va permettre l'acquisition du savoir. Ainsi, l'erreur de l'élève lui permet de réfléchir à la réponse et de construire son savoir.

Cette erreur favorise l'étayage de la part du professeur sans qu'il ne donne la bonne réponse immédiatement. Selon Vygotsky, l'étayage consiste à accompagner les enfants dans leur développement cognitif pour structurer leurs apprentissages, c'est-à-dire que c'est une aide, un guidage des enfants. D'après l'article de Dominique Bucheton et Yves Soulé « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », le concept d'étayage correspond à toutes les formes d'aide que l'enseignant peut apporter aux élèves pour les aider dans ce qu'ils font, à comprendre et à apprendre. Ils identifient alors six postures d'étayage de la part du professeur, la posture de contrôle dans laquelle le professeur s'adresse à l'ensemble de la classe pour cadrer l'activité à réaliser, la posture de contre-étayage dans laquelle le professeur peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève pour gagner du temps ou encore la posture d'accompagnement dans laquelle le professeur laisse travailler les élèves en autonomie et intervient de manière ponctuelle pour aider mais laisse faire les élèves. Il y a également la posture d'enseignement où le professeur intervient pour apporter des savoirs et parfois faire la démonstration à l'élève, la posture de lâcher prise où le professeur laisse les élèves en autonomie, faire seuls une tâche à leur portée, montrant la confiance qu'il leur porte en leur laissant le choix de réaliser cette tâche comme ils veulent, et enfin la posture dite du « magicien » qui consiste à une mise en scène du professeur pour capter l'attention des élèves, qui doivent deviner les savoirs en jeu. Dans notre transcription, la posture d'étayage du professeur correspondrait davantage à la posture d'accompagnement puisque le professeur laisse les élèves répondre aux questions en autonomie et intervient avec cet

élève seulement parce qu'il en a besoin. Dans ce cas-là, l'erreur et l'étayage du professeur permet donc à l'élève de réfléchir à la réponse, même s'il ne l'a pas complètement trouvé, cela lui permet de construire un savoir en lien avec l'activité. Ainsi, par ce travail de réflexion sur document, les élèves font émerger un savoir qui leur servira dans le remplissage de la carte mentale.

## 4.2. Apprendre avec une carte mentale

### 4.2.1. La construction de la carte mentale

Prof	Maintenant, grâce aux réponses sur l'enluminure et à la carte, nous allons compléter la carte mentale que je viens de vous distribuer et qui vous servira de leçon. Donc la première civilisation que l'on vient de voir se nomme ?
L	C'est l'Occident Chrétien
Prof	Oui et où se situe-t-il par rapport à la Méditerranée ?
A	Beh au Nord
Prof	Alors oui mais plus précisément ( <i>montre sur la carte projetée au tableau</i> )
A	Au Nord-Ouest ?
Prof	Parfait, donc vous pouvez le noter dans la case ( <i>écrit dans la case appropriée au tableau</i> ). Ensuite si on s'intéresse au côté politique de cette civilisation et notamment de la composition du territoire, qu'est ce que l'on remarque par rapport aux deux autres civilisations ?
R	Les autres sont seuls alors que eux ils sont pleins, enfin il y a pleins de royaumes, celui de France, de l'Angleterre après je vois pas les autres mais il y en a encore
Prof	Oui, exactement, tu as raison, l'Occident chrétien est divisé en plusieurs petits royaumes, il n'y a pas d'unité comme sous l'Empire romain. Il y a le royaume de France, celui du Saint-Empire romain germanique ou encore celui d'Angleterre. Très bien. Et d'après ce que l'on vient de voir avec l'exercice, quelle est la particularité de cette sociaux notamment dans les liens qui les unissent entre eux ?
N	Alors on a vu qu'il y avait trois ordres, la noblesse, le clergé et le Tiers-Etat et que c'était une société féodale.
Prof	Effectivement l'Occident chrétien est marqué par une société féodale et justement comment elle s'exprime, notamment par le lien entre les différents nobles, vous vous rappelez je vous ai dessiné la pyramide tout à l'heure
M	Ah ouais c'est les liens entre les seigneurs là, attendez je regarde comment ça s'appelle, ah voilà, la vassalité.

Prof	Effectivement, dans la société médiévale occidentale, des liens de vassalité existent entre un seigneur et son vassal, c'est-à-dire un seigneur moins puissant. La vassalité est en lien avec la féodalité, puisque un vassal se met au service d'un seigneur pour l'aider et le conseiller et en échange il reçoit un fief, une terre, par le seigneur. Le vassal jure fidélité au seigneur et ils se doivent une protection mutuelle. On peut noter cela sur la case correspondante. ( <i>Politique : plusieurs royaumes (St Empire romain germanique/ France / Angleterre...) avec féodalité = liens vassaliques et société d'ordres</i> )
------	---

Cette transcription nous montre comment se construit la carte mentale. En effet, selon la thèse de Soizic Morvan, il s'agit alors d'une méthode d'organisation des idées sous la forme d'un dessin ou d'arborescence dont l'objectif est de clarifier et d'ordonner les idées. Cela se présente comme cela : d'abord une idée principale au centre représenté par un mot ou un dessin puis autour de cette idée, un ensemble de ramifications en lien avec l'idée centrale. Le but est donc d'ordonner les idées interconnectées autour d'un sujet central. Le sujet principal est placé au centre, ici l'Occident Chrétien puis, à partir de ce centre, plusieurs branches sont dessinées avec chacune un sous-thème et une couleur spécifique qui sert la lisibilité. On a donc une branche avec le politique, puis on aura une branche avec le religieux et enfin une branche avec le civilisationnel (ce qui va être lié à la culture spécifique en Occident). Chaque sous-thème est ensuite divisé avec un système de branches et des mots-clés, des dates ou des idées qui sont ajoutées. La lecture de la carte se fait dans le sens des aiguilles d'une montre. Dans notre cas on parle de carte mentale et pas heuristique car il n'y a pas d'illustration, seulement du texte. Soizic Morvan nous dit ensuite que la fonction synoptique, c'est-à-dire qu'elle donne une vue générale du sujet, n'est mobilisée que si les élèves co-construisent la carte mentale étayés par le professeur. Dans le cadre de la construction des cartes mentales, il s'agit souvent d'une version du texte de la leçon adapté en carte mentale, qui avait été construit par le professeur et donc il n'y a aucune activité de haute tension intellectuelle. Pour qu'il y ai une réflexion des élèves, il faut une problématisation avec une mise en tension des données et des idées explicatives des élèves pour surmonter un obstacle épistémologique en construisant un problème historique. Dans le cas de notre carte mentale, il y a une construction des savoirs avec le professeur qui guide fortement les propos des élèves en posant des questions ciblées. Il y a une légère réflexion des élèves puisque cette carte mentale n'est pas adaptée d'une leçon mais constitue la leçon mais il n'y a pas de véritable construction du savoir historique par les élèves, qui sont dépendants du professeur. La construction de cette carte mentale repose sur un cours dialogué et donc une co-construction historique par le professeur et les élèves.

#### 4.2.2. Le cours dialogué pour construire la carte mentale

Prof	Maintenant, grâce aux réponses sur l'enluminure et à la carte, nous allons compléter la carte mentale que je viens de vous distribuer et qui vous servira de leçon. Donc la première civilisation que l'on vient de voir se nomme ?
L	C'est l'Occident Chrétien
Prof	Oui et où se situe-t-il par rapport à la Méditerranée ?
A	Beh au Nord
Prof	Alors oui mais plus précisément ( <i>montre sur la carte projetée au tableau</i> )
A	Au Nord-Ouest ?
Prof	Parfait, donc vous pouvez le noter dans la case ( <i>écrit dans la case appropriée au tableau</i> ). Ensuite si on s'intéresse au côté politique de cette civilisation et notamment de la composition du territoire, qu'est ce que l'on remarque par rapport aux deux autres civilisations ?
R	Les autres sont seuls alors que eux ils sont pleins, enfin il y a pleins de royaumes, celui de France, de l'Angleterre après je vois pas les autres mais il y en a encore
Prof	Oui, exactement, tu as raison, l'Occident chrétien est divisé en plusieurs petits royaumes, il n'y a pas d'unité comme sous l'Empire romain. Il y a le royaume de France, celui du Saint-Empire romain germanique ou encore celui d'Angleterre. Très bien. Et d'après ce que l'on vient de voir avec l'exercice, quelle est la particularité de cette sociaux notamment dans les liens qui les unissent entre eux ?
N	Alors on a vu qu'il y avait trois ordres, la noblesse, le clergé et le Tiers-Etat et que c'était une société féodale.
Prof	Effectivement l'Occident chrétien est marqué par une société féodale et justement comment elle s'exprime, notamment par le lien entre les différents nobles, vous vous rappelez je vous ai dessiné la pyramide tout à l'heure
M	Ah ouais c'est les liens entre les seigneurs là, attendez je regarde comment ça s'appelle, ah voilà, la vassalité.
Prof	Effectivement, dans la société médiévale occidentale, des liens de vassalité existent entre un seigneur et son vassal, c'est-à-dire un seigneur moins puissant. La vassalité est en lien avec la féodalité, puisque un vassal se met au service d'un seigneur pour l'aider et le conseiller et en échange il reçoit un fief, une terre, par le seigneur. Le vassal jure fidélité au seigneur et ils se doivent une protection mutuelle. On peut noter cela sur la case correspondante. ( <i>Politique : plusieurs royaumes (St Empire romain germanique/ France / Angleterre...) avec</i>

Dans cet extrait de transcription, on peut voir que le professeur met en place un cours dialogué pour remplir la carte mentale, c'est-à-dire qu'il énonce la majorité du propos et de ce qui va être noté en posant de temps en temps une question sur un aspect du cours, en lien avec l'exercice qui a été fait avant. On peut mettre en lien cette analyse avec les propos de Philippe Veyrunes dans son article « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire » de 2008. En effet il nous évoque le cours dialogué qui est caractérisé comme une forme rapide d'interaction publique en classe, en trois temps : une initiation avec une question du professeur puis une réaction des élèves qui sont alors à la recherche de la réponse et enfin une réaction du professeur qui atteste ou réfute cette réponse et qui l'explique. Ces trois temps s'enchaînent rapidement avec 2 à 3 échanges par minute. Le cours dialogué est mené par le professeur qui pose des questions appelant une réponse unique et factuelle. Lorsque la bonne réponse est donnée, il pose une nouvelle question et si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un autre élève et si la réponse est encore fautive, il va finir par donner lui-même la réponse. Mais cette pratique pédagogique est remise en cause puisqu'elle nécessite une forte demande d'attention de la part des élèves mais également le fait que le professeur fasse l'essentiel du travail avec un contrôle du savoir important. Au final, Doyle, en 1986, montre la faible participation des élèves. Dans notre transcription, le professeur construit donc les savoirs à la place des élèves, les énonce et apporte les connaissances aux élèves, qu'ils recopient sur leur cahier. Les élèves sont donc davantage en attitude passive qu'active, avec seulement quelques élèves qui participent. Ils sont donc dans une attitude attentive mais pas réflexive.

Dans cette attitude attentive de la part des élèves, on peut y voir le phénomène de boucle didactique, concept formulé par Guy Brousseau en 1984 dans son article « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques ». Il nous explique alors que le contrat didactique repose sur une relation d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire que l'enseignant a des attendus de la part de l'élève et l'élève a des attendus de la part de l'enseignant. Ce contrat est déterminé implicitement entre ces deux protagonistes qui sont responsables l'un devant l'autre. Ainsi, le professeur doit créer les conditions nécessaires à l'appropriation et l'acquisition des connaissances et doit attester de cette appropriation lorsqu'elle a lieu. L'élève, en retour, est censé pouvoir satisfaire ces conditions d'acquisition. Dans notre cas, l'attendu de l'élève est que le professeur pose des questions en lien avec le cours et dispense le cours après la réponse des élèves. L'attendu du professeur est que les



élèves répondent à ses questions et recopient la leçon dans les bonnes cases de la carte mentale.

Ainsi, le remplissage de la carte mentale se fait à travers un cours dialogué, essentiellement avec la parole du professeur qui énonce les savoirs les plus importants à retenir, que les élèves recopient ensuite en complétant les cases de la carte mentale. Il y a alors une co-construction des apprentissages mais avec le rôle du professeur prépondérant.

#### 4.2.3. Une activité de « basse tension intellectuelle »

Prof	Maintenant, pour remplir la deuxième case, on va parler du religieux. Quelle est la religion présente dans l'Occident chrétien ?
O	C'est la religion chrétienne !
Prof	Alors presque. Effectivement cela fait partie de la Chrétienté mais en 1054 il y a un schisme dans l'Église chrétienne et une séparation en deux branches religieuses, l'une en Occident, l'autre en Orient. Est-ce que vous connaissez le nom ?
D	Ah mais ça c'est les protestants et les catholiques
Prof	Alors non, tu as raison la chrétienté s'est bien divisée entre ces deux branches, les protestants et les catholiques mais c'était bien plus tard dans la période, à la Renaissance à partir de 1517. Non, ici on parle de la première division entre catholiques oui et est-ce que vous connaissez la deuxième branche ? Non personne ? On les appelle les orthodoxes et ils sont en Orient. Au Moyen-Age, avant le XIe siècle, il y avait cinq chefs de l'Église avec cinq sièges, à Rome, à Constantinople, à Antioche, à Alexandrie et à Jérusalem. Mais le patriarche de Rome, qui est nommé le pape affirme de plus en plus son autorité sur la religion chrétienne, ce qui ne plaît pas au patriarche de Constantinople, ce qui aboutit à une séparation des deux églises en 1054 avec le pape à la tête de l'Église catholique et le patriarche de Constantinople à la tête de l'Église orthodoxe. Et donc, à votre avis, quelle est la langue de la religion catholique ?
N	Le latin, je crois
Prof	Oui, exactement. Les textes bibliques et les cérémonies religieuses sont faites en latin. On peut donc noter. ( <i>Religion=catholique avec forte emprise du pape qui est le chef de l'Église catholique après schisme 1054 = séparation chrétienté en deux branches = catholiques avec pape et orthodoxes avec patriarche +langue de la religion= latine</i> )

Dans cette transcription, on peut voir que le professeur apporte la connaissance aux élèves, il y a une attitude passive des élèves, avec peu de réflexion de leur part. D'après

l'article de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary « La didactique de l'histoire », les élèves, durant le remplissage de la carte mentale, sont mis en activité de « basse tension » intellectuelle, les plus répandues en cours d'histoire, notamment avec les cours dialogués. Durant ceux-ci, les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont « l'écoute, l'identification ou le repérage d'une notion », ce qui interroge la construction de l'histoire avec une interaction didactique, c'est-à-dire la co-construction du cours par les échanges entre professeur et élèves. Les échanges rapides maintiennent l'attention et la motivation des élèves et est censé rendre l'élève actif mais apparaît fortement fragmentée, maîtrisée par le professeur qui dirige les échanges. Nicole Tutiaux-Guillon a mis en évidence un modèle dominant de « l'interaction didactique » qui revêt l'aspect d'un processus en micro-boucles à cinq temps qui anime l'ensemble de la séance. L'enseignant questionne puis un élève répond de manière souvent très brève ; le professeur « évalue », c'est-à-dire qu'il acquiesce ou réfute selon la réponse donnée ; il enchaîne enfin en reformulant la réponse en employant une terminologie plus précise, « historienne » et apporte des éléments factuels destinés à nourrir, étayer ce qu'il faudra apprendre. Et ce modèle (question/réponse/évaluation/ formalisation/compléments) donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait l'« argumentation didactique » en disant le « vrai » et assoit, par son propos, l'« autorité » des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'« adhésion » d'un « texte » à apprendre. Dans cette transcription, cette interaction didactique est visible avec le professeur qui questionne un élève puis qui réfute sa réponse en lui expliquant la cause, il demande ensuite aux autres élèves, qui n'ont pas la réponse, et finit par répondre lui-même à sa question en apportant le savoir historique. On peut mettre en lien ce constat avec l'article de Philippe Veyrunes de 2008 « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire » . Il constate que le cours dialogué est mené par le professeur qui pose des questions appelant une réponse unique et factuelle. Lorsque la bonne réponse est donnée, il pose une nouvelle question et si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un autre élève et si la réponse est encore fautive, il va finir par donner lui-même la réponse. En effet, dans la transcription, on peut voir que la professeure donne rapidement la réponse aux élèves à propos de la division de la chrétienté en deux branches : les catholiques et les orthodoxes.

Ainsi, la carte mentale est réalisée essentiellement par la professeure avec un cours dialogué, ce qui entraîne une faible réflexion de la part des élèves qui sont mis en situation passive.

### 4.3. La construction des savoirs avec une carte mentale

Néanmoins, on peut observer qu'avec la carte mentale et l'exercice préalable, nous avons une construction des savoirs. En effet, on peut mettre en lien ce constat avec l'article de Claire Margolinas « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », qui oppose les notions de savoir et de connaissance. Pour cela elle s'appuie sur les propos de Brousseau qui différencie dès 1978 ces deux notions. En effet, il explique que le savoir est le point de départ de l'enseignement et la mise en activité de l'élève en classe doit permettre, à travers différentes situations, de dégager des connaissances en lien avec celle-ci et les problématiques exprimées. La mise en activité est donc un problème posé à l'élève, qu'il doit résoudre en trouvant des solutions, qui sont reconnues par la science et qui sont les savoirs. Le savoir découle alors d'une connaissance qui est connue et qui est reconnue, qui va être formalisé et validé puis acquérir un statut institutionnel, cela s'appelle le processus d'institutionnalisation, qui permet de transformer une connaissance en savoir. Pour enseigner, au contraire, il faut déconstruire le savoir pour retrouver les connaissances ainsi que les situations, qui permettent de leur donner un sens, ce qui s'appelle le processus de dévolution. Dans notre cas, la transformation de ce savoir en connaissance est réalisé par les élèves lors de leur mise en activité sur le document mais le savoir est essentiellement fabriqué et apporté par le professeur à travers son cours dialogué. En effet, en guidant les élèves avec ses questions pour retrouver son propos et ce qu'il souhaite leur faire trouver, les connaissances sont construites par le professeur avec une faible participation des élèves. Il y a alors une co-construction des apprentissages par les élèves et le professeur, avec ces savoirs historiques qui sont synthétisés dans la carte mentale.

Ainsi, la carte mentale permet de construire des savoirs historiques que les élèves pourront apprendre et retenir malgré leur activité passive, ce qui aurait été plus facile s'il avaient été placés en situation active de recherche des savoirs et de réflexion. Néanmoins, il y a une très faible réflexion de leur part sur les documents, où les savoirs sont essentiellement tirés par le professeur, par un guidage notamment sous la forme du cours dialogué. C'est pour cela que cette activité est à revoir dans sa forme.

## 5. Comparaison des résultats des deux analyses

---

Le but de la recherche de mon M1 était de montrer l'intérêt de questionner un document différemment notamment avec l'exemple de l'escape game et de dépasser les traditionnelles questions/réponses. Cette recherche m'a permise de voir les avantages et les inconvénients, notamment avec les obstacles rencontrés par les élèves et d'en tirer des conclusions sur son apport pédagogique et didactique. Ainsi, l'analyse de la transcription à l'aide d'auteurs scientifiques et didactiques a apporté un éclairage nouveau sur l'intérêt de réaliser cet escape game dans le but d'acquérir des connaissances. En effet, on a pu montrer que lors de cet escape game, les élèves étaient placés en situation de recherche face à des énigmes et devaient prélever des informations dans les documents pour, à la fin, trouver un trésor. On a pu voir que les élèves ont rencontré plusieurs obstacles, notamment dans la lecture du document avec une mauvaise compréhension de celui-ci ainsi qu'un problème avec les consignes. En effet, à plusieurs reprises, ils se plaignent de ne pas comprendre ce qu'il y a à faire. Cet obstacle aurait pu être résolu avec l'intervention de leur professeure qui aurait pu étayer les consignes pour leur permettre de les comprendre, mais ils n'ont pas fait appel à elle. Finalement, à travers cet escape game, la question qui nous intéressait surtout était de savoir si les élèves pouvaient construire des apprentissages, ce qui n'est pas le cas puisqu'ils n'ont fait que relever des informations. L'autre intérêt était de savoir s'ils étaient dans une démarche d'apprentissage mais on a pu voir que ce n'était également pas le cas, l'activité se révélant davantage ludique qu'offrant réellement des savoirs. En effet, les élèves ne sont pas placés en situation de réflexion face à ce document. Ils se concentrent davantage sur la chasse au trésor que sur ce qui est dit dans les documents, les connaissances qu'ils contiennent. Mes conclusions du M1 ont montré que l'escape game étudié sous cette forme ne permet pas de construire des connaissances historiques ni une réflexion sur les documents de la part de l'élève et qu'il aurait fallu remanier l'activité pour la rendre moins ludique et faire émerger clairement des connaissances à retenir.

Pour ce qui est de mon expérimentation en M2, j'ai choisi de faire réaliser une carte mentale aux élèves, n'ayant pas le temps de construire un escape game. Malgré tout, cette forme permet de questionner un document différemment et de rentrer dans mon sujet de recherche, qui s'est alors élargi aux pratiques pédagogiques innovantes. L'analyse de la transcription à l'aide d'auteurs scientifiques et didactiques a permis d'aboutir à plusieurs conclusions. D'abord, on remarque qu'il y a une forte présence du professeur qui a un rôle prépondérant lors de cette séance, notamment car il réalise la carte mentale sous la forme d'un cours dialogué à l'aide des documents étudiés. On peut donc en conclure que les élèves sont placés en activité de « basse tension » intellectuelle, c'est-à-dire qu'il y a peu de

réflexion de leur part sur les documents et sont placés en situation davantage passive qu'active. Mais ce qui nous intéressait le plus, en lien avec notre sujet de recherche, était de savoir si les élèves pouvaient faire émerger des savoirs en construisant une carte mentale grâce à des documents, ce qui est le cas puisqu'ils sont mis en autonomie lors de l'activité avec les questions mais également lorsqu'ils participent au cours dialogué pour remplir la carte mentale. Il y a donc une co-construction des connaissances, guidées et apportées par le professeur mais elles sont distinctement déclarées et écrites. La carte mentale permet donc l'acquisition des connaissances grâce au cours dialogué mais la forme que prend l'exercice devrait être revue pour qu'il y ait une pratique plus réflexive de la part des élèves.

Ainsi, l'enjeu de ce mémoire est de faire un lien entre l'activité du M1, l'escape game et celle du M2, la carte mentale. Le point commun de ces deux activités sont qu'elles font parties des pratiques pédagogiques innovantes, ce qui s'inscrit dans mes recherches menées en M1 autour du questionnement d'un document en histoire différemment du traditionnel question/réponse. Leur objectif est censé être le même : faire émerger les savoirs, construire des connaissances et avoir une réflexion sur les documents donnés. Si on compare les résultats, on peut voir qu'ils sont différents. En effet, avec l'escape game, les élèves sont placés en groupe, en autonomie mais il n'y a pas de construction des savoirs, notamment due à la forme que prend celui-ci. Il y a également peu de pratique réflexive historique sur les documents, relevant davantage d'un jeu que d'une réelle activité historique. Avec la carte mentale, les élèves ne sont quasiment pas en autonomie mais il y a une co-construction des savoirs et des apprentissages entre les élèves et le professeur lors d'un cours dialogué. Malgré cette émergence des savoirs, il y a une faible réflexion de la part des élèves qui sont dans une attitude passive, attendant que le professeur énonce la réponse qui correspond à la leçon.

On peut également identifier une différence dans la posture du professeur lors de ces deux activités. En effet, lors de l'escape game, le professeur a une posture de lâcher-prise laissant les élèves réaliser le travail en autonomie, montrant la confiance qu'il leur porte en leur laissant le choix de réaliser cette tâche comme ils veulent. Cette posture permet davantage la réflexion des élèves qui ne sont pas pressés par le temps, même si l'escape game sous sa forme ne permettait de réflexion sur les documents. Au contraire, lors de l'activité sur la carte mentale, le professeur a une posture de contrôle puisqu'il s'adresse à l'ensemble de la classe pour cadrer l'activité à réaliser, et guide lui-même le déroulé de l'activité en distribuant la parole. Cette posture ne permet donc pas de réflexion de la part des élèves sur les documents puisque l'activité est guidée par le professeur qui détermine les questions sur le document, en « mâchant » le travail d'analyse.

Ainsi, on a pu démontrer qu'il y a une émergence des savoirs avec la carte mentale et qu'elle a une utilité dans les apprentissages au contraire de l'escape game qui était davantage ludique sans réel apport de savoirs pour les élèves, sous cette forme. Néanmoins, dans ces deux pratiques, il y a peu de réflexion de la part des élèves sur les documents, venant essentiellement de la forme que prend l'activité et des questions posées.

## Conclusion

---

Ainsi, les analyses des transcriptions à l'aide d'auteurs scientifiques ont apporté un éclairage nouveau sur l'intérêt de réaliser des pratiques pédagogiques innovantes en classe d'histoire dans le but d'acquérir des connaissances. En effet, on a pu montrer que lors de l'escape game, les élèves étaient placés en situation de recherche face à des énigmes et devaient prélever des informations dans les documents pour à la fin trouver un trésor. On a pu voir que les élèves ont rencontré plusieurs obstacles, notamment dans la lecture du document avec une mauvaise compréhension de celui-ci ainsi qu'un problème avec les consignes. En effet, à plusieurs reprises, ils se plaignent de ne pas comprendre ce qu'il y a à faire. Cet obstacle aurait pu être résolu avec l'intervention de leur professeure qui aurait pu étayer les consignes pour leur permettre de les comprendre, mais ils n'ont pas fait appel à elle.

Avec la réalisation de la carte mentale, on a pu montrer que sa construction avait pris la forme d'un cours dialogué avec une forte présence de la professeure qui guide la réflexion des élèves grâce à ses questions. On peut donc dire qu'il y a peu de réflexion individuelle de la part des élèves sur les documents et que l'apport de connaissances se fait essentiellement par la professeure. On a donc démontré que les élèves sont placés en situation de « basse tension » intellectuelle en faisant essentiellement du repérage d'informations.

Finalement, à travers les pratiques pédagogiques innovantes que sont l'escape game et la carte mentale, la question qui nous intéressait surtout était de savoir si les élèves pouvaient construire des apprentissages, ce qui n'est pas le cas dans le cas de l'escape game puisqu'ils n'ont fait que relever des informations. L'autre intérêt était de savoir s'ils étaient dans une démarche d'apprentissage mais on a pu voir que ce n'était également pas le cas, l'activité se révélant davantage ludique qu'offrant réellement des savoirs. Au contraire, avec la co-construction de la carte mentale, on peut observer une construction des apprentissages par le professeur aidé des élèves. Les élèves sont également placés dans une démarche d'apprentissage en analysant les documents historiques et en recopiant ce que le professeur note au tableau. Néanmoins, dans les deux activités proposées, les élèves ne sont pas placés en situation de réflexion face à un document. Dans le cas de l'escape game, ils se concentrent davantage sur la chasse au trésor que sur ce qui est dit dans les documents, les connaissances qu'ils contiennent. Dans le cas de la carte mentale, la réflexion est faible, étant guidée par le professeur et ses questions.

De plus, les analyses réalisées sur ces pratiques pédagogiques peuvent se faire dans d'autres disciplines et pas spécifiquement en histoire. En effet, les mêmes obstacles

peuvent se retrouver dans d'autres matières, que ce soit les problèmes de lecture, l'incompréhension des consignes, le cours dialogué ou encore les activités de « basse tension » intellectuelle. L'escape game et la carte mentale sont également des activités qui peuvent être proposées dans n'importe quelle autre discipline, pas spécifiquement en histoire. Ce qui diffère des autres matières sont les savoirs contenus dans ces activités, qui sont transformés en connaissances par les élèves lorsqu'ils prélèvent les informations dans les documents sur l'empereur Justinien, ou lorsqu'ils analysent un document historique sur l'Occident chrétien, des sujets spécifiques à l'histoire.

Ainsi, les pratiques pédagogiques innovantes sont intéressantes à étudier et à mettre en œuvre mais dans ces deux cas, avec l'escape game et la carte mentale, les activités sont à revoir. En effet, pour faire émerger les connaissances par les élèves, il faudrait les faire participer de façon active à la construction des savoirs sans attitude passive ou jeu, en ayant une réflexion historique sur les documents, ce qui passe essentiellement par une problématisation du sujet.

L'escape game étudié sous cette forme ne permet donc pas de construire des connaissances historiques mais en le remaniant, cela pourrait changer. On pourrait notamment, au lieu de mettre un mot de passe avec des chiffres pour trouver le trésor, composer un code avec des mots-clés sur l'empereur Justinien, qui serait une connaissance, ou alors faire travailler davantage les élèves sur l'exploitation des documents, tout en restant sous la forme d'un jeu.

La carte mentale est également à revoir dans sa forme. En effet, elle pourrait être mieux appropriée sur un exercice comme un Point de Passage Obligatoire pour faire émerger clairement les différentes idées d'un document. La construction de cette carte mentale s'avère trop large et il n'y a pas assez de temps pour travailler sur beaucoup de documents pour remplir les cases. Il y a également un manque de documents qui englobent tous les aspects que la professeure a voulu mettre en évidence. Malgré tout, la carte mentale aurait pu être distribuée directement aux élèves avec les documents pour la compléter, sans analyse préalable du professeur. Ils auraient pu la compléter en groupe et le professeur aurait pu comparer les différentes cartes mentales produites, ce qui aurait permis une réelle réflexion.

Cette étude sur les pratiques pédagogiques innovantes, à travers les activités de l'escape game et de la carte mentale, représente un réel intérêt scientifique et de recherche car c'est un sujet peu traité en didactique, voire pas du tout en didactique de l'histoire.



## Références bibliographiques

---

### Bibliographie :

- AUDIGIER, François, CREMIEUX, Colette, TUTIAUX-GUILLON, Nicole, « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie », *Revue française de pédagogie*, n°106, pp : 11-23, 1994.

- BASUYAU, Claude, GUYON, Simonne, « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés », *Revue française de pédagogie*, n°106, pp:39-46, 1994.

- BIGOT, Violaine LECLERE, Malory, « Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants », *Les obstacles dans l'enseignement des langues*, pp : 1 à 20, 2020.

Lien: <https://hal.science/hal-02908230>

- BROUGERE, Gilles, *Jouer/Apprendre*, Economica, Paris, 2005.

- BROUSSEAU, Guy, *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*, 1984.

- BUCHETON, Dominique SOULE, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, Octobre 2009.

**DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>**

- CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie*, 197, 2016, 63-77.

**DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5160>**

- COUZINET, Viviane, « Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode », *Communication & Langages*, 140, pp. 19-29, 2004.

- DANCEL, Brigitte, « La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire », *Gazette des archives*, n°184-185, pp.95-103, 1999.

- DOUSSOT, Sylvain, « Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire », *Éducation et didactique*, 11-2, 2017,

**DOI : [10.4000/educationdidactique.2747](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2747)**

- GOMES, Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en éducation*, 37, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.833>

- LAUTIER, Nicole, ALLIEU-MARY, Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, 2008, 95-131.

DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.926>

- LEVRAY, Audrey, « Charles Seignobos, La méthode historique appliquée aux sciences sociales », *Lectures*, Les comptes rendus, mis en ligne le 12 avril 2014  
DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.14347>

- MARGOLINAS, Claire, « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », *Revue française de pédagogie*, 188, pp. 13 à 22, 2014.  
DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>

- MORVAN, Soizic, « Le schéma fléché, un outil graphique de la conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (Classe de troisième de l'Enseignement agricole) », *Thèse en Histoire*, Nantes Université, 2022.

- OLOMBEL, Guilhem, VIANEZ, Paola, DJAOUTI, Damien, « Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée », *Sciences du jeu*, 16, 2021.  
DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.3667>

- SEIGNOBOS, Charles, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, ENS Editions, Lyon, 2014.

- THÉMINES, Jean-François , « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie*, 197 | 2016, 99-136.

- VALORGE Marie, « L'innovation pédagogique, selon André Tricot », *Usages et Critiques de l'Innovation Pédagogique*, 2019. [<https://ucip.hypotheses.org/174>]

- VEYRUNES, Philippe. « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire », 2008.

- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*. Éditions sociales, Paris, 1985.

- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « Les consignes au coeur de la classe », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, pp.61 à 81, 2000.

### **Sitographie :**

- Consécration de Sainte-Sophie : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/consecration-de-sainte-sophie/>

- Dictionnaire en ligne : <https://www.cnrtl.fr/>

- Les types de documents: <https://yann-bouvier.jimdofree.com/methodo-1/types-de-document-et-critique/>

- Les types de sources:

[https://sass.uottawa.ca/sites/sass.uottawa.ca/files/types\\_de\\_sources.pdf](https://sass.uottawa.ca/sites/sass.uottawa.ca/files/types_de_sources.pdf)

- Théorie socioculturelle : étayage de Nathalie Fréchette et Paul Morissette :  
<http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/theorie-socioculturelle-etayage-1>

- « L'erreur, levier d'apprentissage et d'enseignement différencié. », Académie de Paris, 2019. [[https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_1928944/l-erreur-levier-d-apprentissage-et-d-enseignement-differencie](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1928944/l-erreur-levier-d-apprentissage-et-d-enseignement-differencie)]

**Annexes**

---

## Annexe 1. Transcription d'un escape game, réalisé par un groupe de trois élèves

1	C	Ton manuel
2	K	Il est la
3	C	Oui c'est moi qui l'est
4	B	Bon...euh 5 p:17
5	K	Vas-y
6	C	Mais on les a déjà les dates
7	K	C'est un plan de Constantinople
8	C	Mais B, B trouve les dates de début et de fin du règne de l'empereur Justincien. Non mais eh, B c'est trouve les dates de début et de fin du règne de l'empereur.
9	B	Non mais ça on les a
10	C	Oui on les a marqué, on les a là
11	K	Ecrivez
12	C	Beh écrit
13	K	c'est 527 et 565
14	C	Donc tu les additionnes si tu réfléchis
15	K	Ca fait combien, calculatrice !, je suis pas très bon en maths
16	B	Ca fait 1092, 82, 92 ? 92 ça fait
17	C	1092
18	B	Additionnes les chiffres du résultat, olala
19	C	Attends, attends, montres B
20	B	Additionnes les chiffres du résultat donc en gros ça fera $9 + 2$ donc ça fait $11 + 1$ ça fait $12$ et le 0 bah on le compte pas
21	B	Additionnes les chiffres du résultat... $1+2... 3$
22	C	ça fait un 3 je pense, 1, 2, 3.
23	B	Non ! C'est $1+2=3$
24	K	Oui, ça se suit quand même
25	C	Ca fait 1, 2, 3 (rires)
26	K	Non, vas-y, c'est pas grave, c'est pas grave
27	B	Additionnes les chiffres du résultat ! $1+2=3$
28	C	Oui mais ça fait 1,2,3 (rires)
29	B	Non mais c'est pas drôle
30	C	C'était pas censé être drôle [...]
31	C	Inscrit dans ces carrés les chiffres du code que tu as trouvé

32	K	Le premier chiffre
33	C	Alors c'est à moi maintenant, donc là il faut qu'on ai un truc avec écrit... j'ai pas compris ce qu'il y a marqué là. Là il y a marqué quoi ?
34	K	Je peux lire ?
35	C	Non, rends toi au lieu correspondant donc numéro 3
36	B	Attendez j'ai une idée, est-ce que je peux vous dire une idée ? Je pense que, genre, ce sera euh, les nombres du code à la fin, euh, ce sera dans l'ordre croissant ou décroissant, ce sera pas au hasard je pense, enfin juste quelque chose de logique
37	K	Ouais, p't-être
38	K	Là du coup il faut aller où j'ai pas compris moi
39	C	Moi non plus, peut-être que là il y a trois trucs, 1,2,3, ... non, non , c'est pas ça. Mais c'est impossible.
40	K	C'est pas la page du manuel ?
41	B	La page numéro 3
42	K	Non 123
43	C	De quoi, la page 123...
44	K	Non je sais pas, je sais pas j'ai pas compris
45	C	Je pense que c'est pas du tout ça mais bon
46	K	Oui moi aussi, non ok ça a rien à voir
47	C	Non mais peut-être que le truc numéro 3 là tu sais
48	K	Pourquoi 3 ?
49	C	Beh parce que, t'es con ou quoi ?
50	B	Vous êtes en train de parler de quoi, j'ai pas compris
51	K	Ahhhhh, oui d'accord, d'accord
52	C	Eh mais réagi un petit peu là
53	B	Mais j'ai pas compris
54	K	Il faut aller au truc 3 de là, d'accord, moi j'étais toujours sur 123
55	C	Bon, le nom de notre seigneur...
56	B	Mais c'est pas 123, c'est 3, c'est pour ça que je te disais, $1+2=3$ !
57	K	Oui, c'est la constatation c'est tout
58	C	Oui ben vous me saoulez là, (rires)
59	B	J'ai rien compris là, mais aidez moi !
60	k	Mais c'est pas au truc 3
61	C	Non regarde le truc 3 c'est au nom de notre seigneur Jésus Christ blablabla, donc c'est sur le palais. Donc le numéro 3 c'est l'église Sainte-Sophie.
62	K	Beh non 1,2

63	C	Mais tu me saoules ! Le truc 3, c'est sur quoi, c'est sur l'église. Jésus, Jésus c'est pas un tribunal, c'est pas un palais, c'est une église !
64	K	Mais faut se rendre au 3
65	C	Mais tu me saoules !
66	K	Beh c'est le troisième, 1,2,3
67	B	Est-ce que je peux lire
68	K	Oui oui tu peux lire
69	B	Le chiffre suivant se trouve dans Sainte-Sophie. En parcourant l'Église, tu trouves un parchemin roulé et caché au creux d'une pierre. Divises le nombre de E par 8 pour compléter ton code.
70	C	Je pense que c'est ça, le 1 empereur byzantin, 2 couronnement du (inaudible), l'empereur dans l'Église Sainte-Sophie, 3 au nom de notre seigneur. [...] donc tu vois le 1,2,3 c'est pareil, donc on peut dire que le deuxième c'est l'église Sainte-Sophie. Si tu réfléchis un peu c'est logique.
71	B	Mais j'ai pas compris l'énigme
72	K	Mais à ton avis il faut qu'on aille auquel. Retournes à la page où il y a marqué
73	B	Moi j'ai juste fais les calculs
74	C	Attends, je t'explique, moi je te montre ce qui est logique pour moi. 1,2,3... tais-toi, je parle, je parle ! Donc tu vois 1,2,3, le truc c'est 3, moi je dis, on va à la page 17, 3, 3 c'est à notre seigneur, donc moi je dis
75	B	Attends vas-y passe, la fiche.
76	C	Est-ce que tu peux lire B ce qu'il y avait marqué en haut
77	B	Sers toi du document 5 page 17 : c'est ton plan pour te repérer dans Constantinople.
78	C	Je sais je sais je sais j'ai trouvé, j'ai trouvé. 3, 3 c'est Sainte-Sophie sur le plan
79	B	Ah voilà, c'est ce qu'on était en train de te dire depuis tout à l'heure
80	C	Je suis trop forte, ahhhh
81	K	Donc, le chiffre suivant se trouve dans Sainte-Sophie. En parcourant l'Église, tu trouves un parchemin roulé et caché au creux d'une pierre.
		Intervention avec groupe à coté, hors-sujet
82	K	Suis le fil de ce texte, tu trouveras la phrase cachée. Divise le nombre de E par 8 pour compléter ton code.
83	C	Quoi ! 8 ! Pffff
84	K	L'empereur fit venir de tout l'empire les plus excellents
85	B	OK, C, toi tu entoures tous les E et moi je fais rien
86	K	Attends, il fallait pas qu'on mette trois sur le code derrière
87	C	Si le fil...Écoutez-moi s'il vous plaît, vous m'écoutez jamais
88	B	Oui je vais t'écouter après. En fait il fallait pas mettre le 3 parce qu'elle a dit que ca pouvait être dans des ordres différents
89	K	Oui mais celle là c'est pas la première parce qu'il y a marque énigme 1 dessus quand même

90	B	Peut-être que si, peut-être que non
91	K	On verra après
92	C	Suis le fil donc là l'empereur
93	K	Oui fit venir
94	C	Non c'est, l'empereur s'est achevé
95	K	Ah oui d'accord mais il faut entourer les E, entoures les E dessus. Donc 1 E
96	C	J'ai pas compris
97	K	Mais en fait c'est les fils, c'est là où il y a les fils dessous
98	B	Mais pourquoi il y a des fils
99	K	Beh parce que c'est sur ces mots qu'il faut entourer, je pense
100	B	Beh non, c'est juste que quand ils ont tapé le texte, des fois quand tu fais une faute ça te met des petits trucs comme ça
101	K	Oui mais à mon avis s'est fait exprès parce que suis le fil il y a marqué ça dessous donc à mon avis c'est fait exprès parce que pourtant là il y a pas de fautes
102	C	3,4,5,6, il y a pas de fil sous le N
103	K	Regardes domine c'est pareil t'as mis un...
104	C	Parce que là il y a un petit truc, réfléchis un peu s'il-te-plaît
105	B	Et moi le dernier je peux le faire ?
106	C	Regarde le S, il y a un S ici
107	K	Mais c pas un E
108	C	1,2,3,4,5,6,7,8, don il y en a 8
109	K	8 divisé par 8 ça fait 1
110	B	Donc en fait avec tous les fils qui sont en dessous on peut faire une phrase
111	C	Mais pas du tout, c'est pas du tout ça, la phrase cachée c'est l'empereur, parce qu'en fait il faut marquer ça.
112	K	Ah mais oui bien sur, c'était évident
113	B	Mais oui mais moi c'est ce que j'étais en train de dire, je voulais copier
114	K	Ah j'avais pas compris moi
115	C	Moi j'écris bien
116	B	Pas trop
117	K	L'empereur est
118	C	C'est à moi d'écrire après
119	K	Est est, non ça veut rien dire là
120	C	L'empereur est
121	K	T'es au courant que t'as écrit l'empereur avec un e



122	C	Beh oui, et alors
123	K	Beh regarde comment c'est écrit, là du coup il y a un trou non ?
124	C	Non il y a un espace
125	B	Et moi j'ai pas le droit de lire, moi, j'ai pas le droit !
		Moment inaudible
126	B	L'empereur est chétin
		Rires
127	C	Pardon mais là ça veut rien dire
		Intervention d'un autre groupe
128	K	Il manque pas un r quelque part, pas chrétien
129	B	Si, il manque le r qui est là
130	K	Mais à mon avis pour empereur c'est l'apostrophe et le e il faut l'effacer
131	B	Est ch chrétien
132	K	La il faut enlever le E et l'apostrophe ça doit compter pour une case à mon avis, parce que là ils ont pas mis de E
133	B	Beh non, parce que ça veut dire que ça découle d'un truc donc ça ferait
134	K	Non ça décale rien puisqu'on enlève une lettre
135	C	Juste une lettre et tu mets l'apostrophe
136	B	Ah oui oui, par contre vous le ferez vous-mêmes ça moi j'ai pas le temps. Par contre là ch, on vérifie quand même c,h,r,e,t,i,n
137	C	Non chrétien
138	B	Beh oui beh il manque un E quoi. Est chrétin
139	K	Non, c'est pas ça à mon avis
140	C	Allez on va tout recommencer tout du début, on est ensemble
141	K	Est-ce que je peux écrire moi s'il te plaît ?
142	C	Allez on va tout effacer et tout recommencer
143	K	Oui parce que là on est mal partis hein
144	B	Ouais c'est à cause de toi aussi
145	C	Allez, donc on met un L apostrophe
146	K	E voilà, m, empe, r,e,u,r. Après continuons, est e,s,t puis c,h, r, e, t, i, e, ah si il y est on le voit pas parce qu'on a entouré mais c'est souligné
147	C	Ah mais oui voila
148	K	Donc n tu l'as mis
149	B	L'empereur est chrétien, ok, continuâmes
150	K	re

151	C	Mais n'importe quoi !
152	K	Ah oui j'ai sauté une ligne
153	C	Et mais toi si on faisait comme tu dis hein !
154	K	Il est s, a, c
155	C	L'empereur est chrétien, il est sac
156	B	Il est sacré je pense, il est sacré
157	K	Oui r,e, sacré
158	B	Et n'oublie pas l'accent hein C ! Divises le nombre de E par 8 pour compléter ton code
159	K	Pourquoi 8, c'est ces E là non
160	C	1,2..., c'est bon je sais compter merci.
161	K	8
162	C	8 divisé par 8
163	K	1, ça fait 1
164	B	Donc ça fait 1, donc il faut que nous allions, où est le manuel, aux palais royaux résidence des... Mais il y a pas ça hein
165	C	Si, il y a écrit les palais sur la feuille. Donc les palais
166	K	Dans les archives du palais, tu trouves une carte plutôt intrigante. Au dos, tu lis : Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur
167	B	Je crois que Justinien c'est, c'est
168	K	Une autre partie du code se trouve sur les territoires des nouvelles conquêtes. Les territoires qui ne sont plus dans l'Empire romain ne contiennent pas de code.
169	C	J'ai rien compris, j'ai rien suivi. Tu peux me laisser lire. Alors une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur. Laisse moi lire. L'autre partie du code... (rires) Mais c'est même pas en couleur, je vais aller demander à la maîtresse
170	K	Mais regardes on le voit quand même
171	C	Je vais aller demander à la madame, mais c'est pas en couleur je vois rien !
		Hors-sujet et papotages entre eux et avec l'autre groupe
172	C	Ah mais fallait que je lève la main. Donne moi ça s'il te plaît. Mais le problème c'est qu'on voit pas bien, il y a pas des couleurs
173	Prof	Il y en a qui ont réussi à voir mais je veux bien vous la projeter au tableau
		Interaction avec l'autre groupe et papotages
174	K	Moi je dis allons-y
175	B	Vous savez ce que ça veut dire un basileus
176	C	Non
177	B	Signifie roi en grec, titre officiel des empereurs byzantins. Ca peut peut-être nous aider dans le texte après

178	C	Il fait l'intello tu sais
179	B	Non je suis juste en train de lire
180	C	Wo, mais il a pleins de pays dis donc Justinien
181	B	Ah mais vous avez vu il y a des lettres ici, genre o, z, r, t, a
182	K	C'est ça qu'il faut qu'on fasse
183	C	Ah, faut faire quoi avec ça
184	K	Beh la phrase non
		Dissipations, papotages et rigolades
185	B	Alors, allons-y recommençons
186	K	Le chiffre est trouvé, écris-le à côté des autres et rends-toi au lieu correspondant
		Flottement, inaudible
187	B	On essaye de comprendre mais on y arrive pas, là il y a des lettres de partout. Attendez je crois avoir compris, faut peut être classer les pays dans l'ordre de l'alphabet. Le premier par exemple c'est le q, ensuite le o, ensuite le z. Vous avez compris ma théorie.
188	C	Ouais ça peut peut être marcher
189	K	Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur, donc celui-là, c'est-à-dire tout le jaune.
190	C	Genre, j'y comprends rien, je comprends pas.
191	K	Il faut regarder déjà les couleurs
192	C	Je comprends rien, je vais demander
193	K	Euh regarde, il y a pas des palais sur le manuel, je sais pas moi il y a pas un truc sur le manuel.
194	B	Je sais pas les palais, c'est où déjà le un
195	C	Numéro un, c'est là le 1
196	B	Mais il n'y a rien du tout, il y a rien
197	K	Je sais pas, il y a pas... mais là c'est compliqué !
198	C	Je vais demander là parce que j'y comprends rien
199	K	Ça c'est l'Égypte, c'est pas marqué Égypte
200	C	Mais si c'est marqué ! C'est là Egypte
201	K	Ah oui exact
2 0 2	Prof	Pause, allez on ramasse, vous remettez les tables en place
		Fin de la séance

## Annexe 2. Mise en activité : l'escape game à compléter avec quatre énigmes

### Page 1 :

Prénoms des chercheurs de trésor :

**Page 2 :**

**Les énigmes doivent se faire dans l'ordre, sinon vous ne trouverez pas la bonne combinaison du code qui permet d'ouvrir le coffre.**



Sers-toi du document 5 p. 17 : c'est ton plan pour te repérer dans Constantinople.

---

**1<sup>ère</sup> énigme :**

Pour trouver le code du coffre résous cette 1<sup>ère</sup> énigme.

Trouve les dates de début et de fin de règne de l'Empereur Justinien.

Additionne-les :

\_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_

Additionne les chiffres du résultat

\_\*\_\*\_\*\_\*\_\* = \_

Additionne les chiffres du résultat

\_\*\_\* = \_

Un premier chiffre est trouvé  
Rends-toi au lieu correspondant.



---

Inscris dans ces carrés, les chiffres du code que tu vas trouver. Attention, peut-être n'as-tu pas besoin d'autant de chiffres.

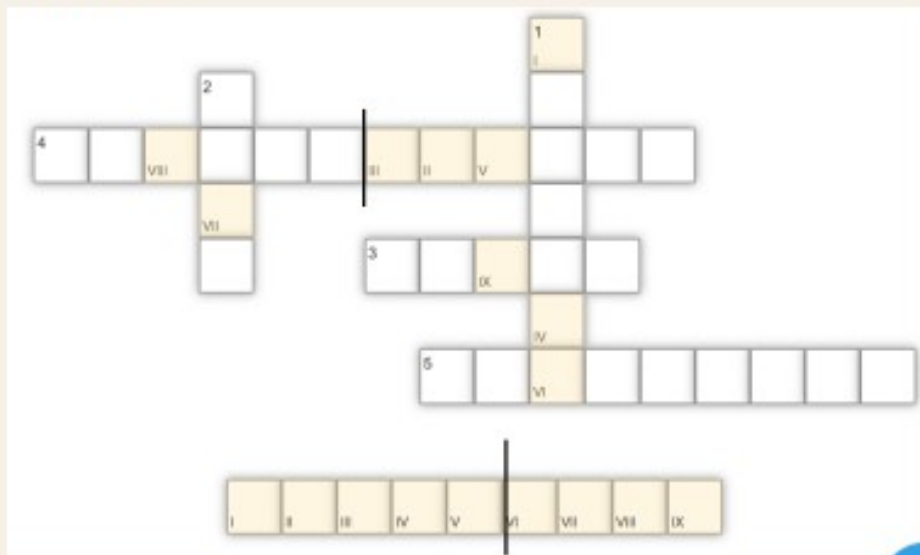
--	--	--	--	--	--



## Tribunal

Au tribunal, tu consultes les ouvrages disponibles pour trouver des indices, tu lis évidemment le Code Justinien. Et tu trouves une énigme attachée à l'introduction du **Code justinien**, qui est un recueil des lois romaines, il est écrit en latin en 528. Seules certaines nouvelles lois, *les nouvelles* sont le plus souvent écrites en grec.

*<< L'empereur César, Flavius, Justinien pieux, glorieux, vainqueur et triomphateur, au Sénat et à tous les peuples : Dieu a béni les soins que nous avons pris pour renfermer dans un nouveau code toutes les lois anciennes. C'est en effet un beau projet que celui de concilier ensemble, et de réunir tous les textes depuis la fondation de Rome jusqu'à nous, c'est-à-dire mille quatre cents ans. Nous les avons recueillis en un code qui porte notre nom. >>*



Complète ces mots croisés et tu trouveras à la fois le dernier chiffre et le lieu où se trouve le coffre ! Les réponses sont dans le texte et son explication.

1. Un des autres noms de Justinien.
2. Le mot qui montre que l'empire est monothéiste.
3. Quelle est la langue principale du Code ?
4. De quel empire proviennent ces lois ?
5. Qui a rédigé les nouvelles lois ?

## Les palais

Dans les archives du palais, tu trouves une carte plutôt intrigante. Au dos, tu lis :

*Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur.*

*L'autre partie du code se trouve sur les territoires des nouvelles conquêtes.*

*Les territoires qui ne sont plus dans l'Empire romain ne contiennent pas de code.*

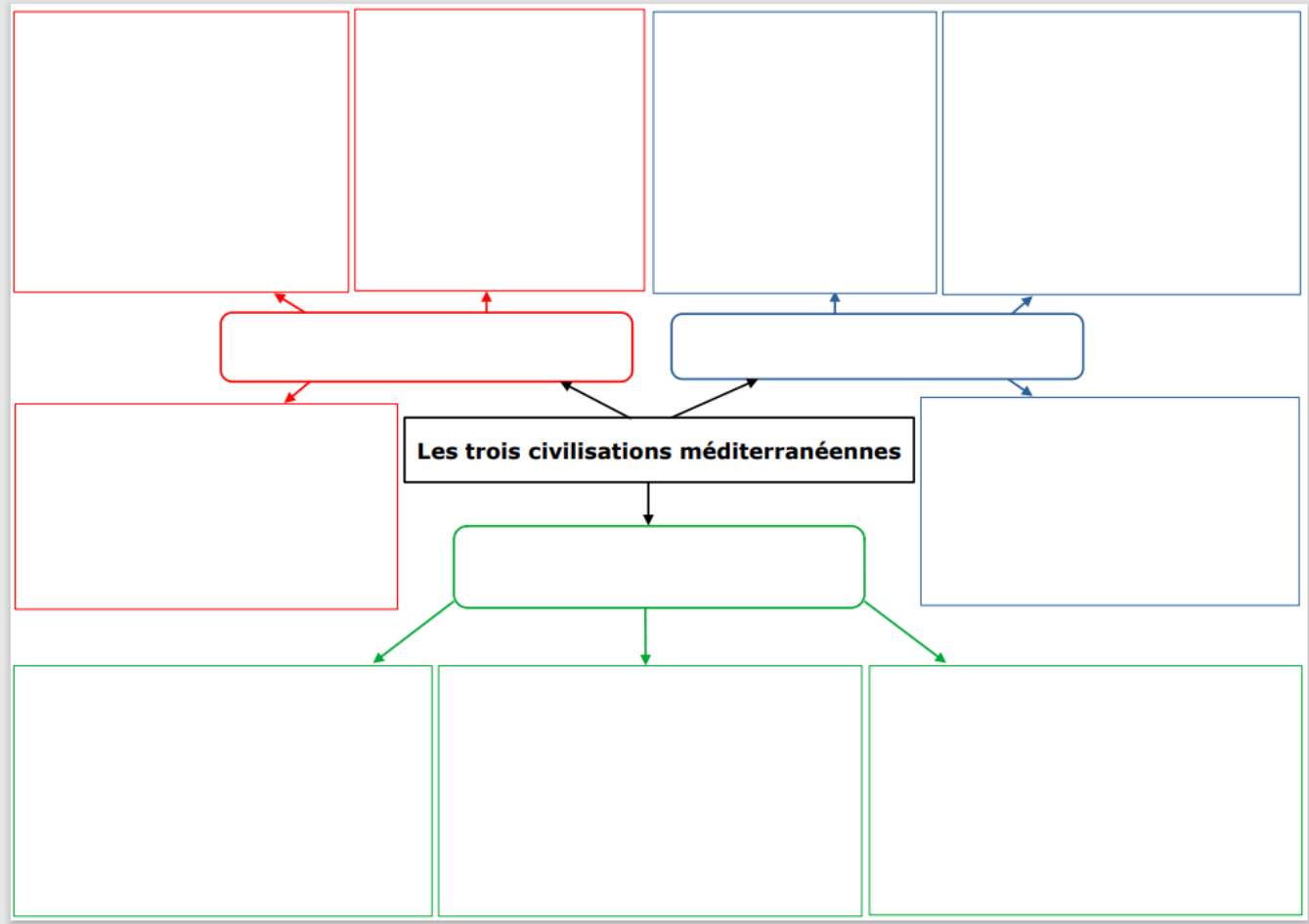


Le chiffre est trouvé, écris-le à côté des autres et rends-toi au lieu correspondant.





**Annexe 4 : Carte mentale distribuée aux élèves**



Annexe 5 : Documents distribués pour compléter la carte mentale

Document 1 : Le Régime des princes de Gilles de Rome réalisé en 1279



**Document 1** : *Le Régime des princes*, Gilles de Rome, 1279

**Document 2 : Carte représentant les trois civilisations méditerranéennes**



**4 La Méditerranée au milieu du XI<sup>e</sup> siècle**

## **L'intérêt de questionner un document différemment pour en extraire des savoirs historiques dans le cas de pratiques pédagogiques innovantes**

---

Ce mémoire porte sur l'intérêt de questionner un document différemment en histoire, à travers des pratiques pédagogiques innovantes. Avec les analyses, on montre que les élèves doivent construire des connaissances et avoir une réflexion sur les documents. Nous allons donc voir si ces pratiques innovantes que sont l'escape game et la carte mentale permettent les apprentissages ou s'il est juste ludique.

---

Mots-clés : [pratiques pédagogiques innovantes, escape game, carte mentale, connaissances, réflexion, apprentissages]

## **What is the interest to asks a document differently for extract historical knowledge in the case of innovative teaching practices**

---

This thesis focuses on the interest to questioning a document differently in history, with the innovate teaching practices. With the analysis, we show that the students have to build knowledge and have a reflection on the documents. So, we will see if innovative teaching practices who are escape game and mind-map allows them to learning or if it's just fun.

---

Keywords : [innovative teaching practices, escape game, mind-map, knowledge, reflection, learning]

