



HAL
open science

La main à la source ! Les démarches d'investigation en histoire

Mathilde Fraysse

► **To cite this version:**

Mathilde Fraysse. La main à la source ! Les démarches d'investigation en histoire. Education. 2017.
dumas-01617486

HAL Id: dumas-01617486

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617486>

Submitted on 2 Feb 2018

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LA MAIN A LA SOURCE !
Les démarches d'investigation en histoire.**

Mathilde Fraysse

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Olivier Grugier

2016-2017

Mots-clés : démarche d'investigation, histoire, transmission

REMERCIEMENTS

J'adresse tous mes remerciements à Olivier Grugier pour les conseils qu'il m'a prodigués lors de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Isabelle Delhay et Christophe Geffroy pour leur soutien constant et bienveillant.

INTRODUCTION

Ernest Lavissee, dans l'article « Histoire » qu'il rédige en 1887 pour le *Dictionnaire de Pédagogie* précise que l'enseignement de l'histoire doit permettre « l'éveil de l'esprit ¹ ». Dès la mise en place d'une école primaire gratuite, obligatoire et laïque, l'histoire est pensée comme la discipline qui permet à l'écolier de réfléchir, remettre en question des représentations, les confronter à d'autres. C'est ainsi qu'Ernest Lavissee, bien connu pour l'admiration qu'il voue à « tous nos héros du passé ² », conçoit l'éveil de l'esprit par l'histoire. C'est ainsi qu'on le conçoit encore aujourd'hui, dans les programmes de 2002, 2008, et 2015, où il est systématiquement rappelé que l'histoire est une discipline particulièrement pertinente pour développer chez les élèves des cycles 3 et 4 la formation de l'esprit critique, outil essentiel du futur homme et du futur citoyen.

Les instructions officielles n'encouragent donc pas, comme le rappellent Stanislas Hommet et Rémy Janneau, la leçon magistrale, ni même l'histoire-récit³. Pourtant, Benoit Falaize, qui retrace les évolutions de l'enseignement de l'histoire depuis 1945⁴, souligne que si le document original prend de plus en plus de place dans les manuels, pour en constituer souvent le cœur, les professeurs peinent à en faire le point de départ des apprentissages. Ainsi, malgré l'esprit des programmes, les élèves sont rarement acteurs de leurs apprentissages en histoire.

Un constat similaire a été établi en France pour l'enseignement des sciences à la fin des années 1990 : malgré des instructions officielles qui encourageaient les élèves à être acteurs, les leçons de sciences et de technologie restaient trop magistrales et les manipulations trop rares. Deux initiatives ont alors vu le jour. D'une part, l'opération *La Main à la Pâte*, initiée entre autres par Georges Charpak a été lancée en 1996. Elle a donné le jour à une fondation qui permet aujourd'hui aux enseignants de mettre les démarches d'investigation, et en particulier la démarche expérimentale, au cœur des apprentissages, faisant des élèves des bâtisseurs du savoir scientifique. D'autre part, en 2000, un vaste plan de rénovation de l'enseignement des

¹ Ernest Lavissee, « Histoire », in François Buisson (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie* ; Paris, Hachette, 1887.

² *Ibid.*

³ Stanislas Hommet et Rémy Janneau, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ?* ; Paris, Hachette, 2009.

⁴ Benoit Falaize, *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945* ; Rennes, PUR, 2016.

sciences et de la technologie à l'école a été conçu : le but était le même, à savoir faire des élèves des acteurs de leurs apprentissages.

Plusieurs pédagogues et didacticiens de l'histoire, au rang desquels Alain Dalongeville, ont souligné l'importance d'une réforme semblable pour l'enseignement de l'histoire. Les élèves doivent, comme en science, être au cœur des apprentissages, à savoir les construire, en formulant des hypothèses qu'ils vont tester, infirmer, étoffer, confirmer, nuancer. Pour ce faire, les élèves doivent suivre une démarche d'investigation rigoureuse : scientifique. L'histoire est une science : une science sociale, certes, ce qui permet aux élèves d'apporter des réponses nuancées, puisque l'histoire n'est par conséquent pas une science exacte, mais une science néanmoins, soit, étymologiquement, un savoir. Depuis Gaston Bachelard⁵, la science est associée à une démarche. Ainsi, puisque l'histoire est une science, son acquisition se fait grâce à une démarche : la démarche d'investigation.

Ce constat est bien présent dans les programmes scolaires, depuis 2002. En 2015, il est rappelé que l'histoire est enseignée dans le but d'être distinguée, méthodiquement, de la fiction, ce qui permet aux élèves de construire leur récit, scientifiquement correct, des temps anciens⁶. Les compétences à développer visent à transmettre aux élèves non pas des savoirs figés mais des outils pour construire une réflexion, sur le passé comme sur le présent. Enfin, la place centrale de l'histoire dans la construction de l'esprit critique *via* la démarche d'investigation est soulignée dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC)⁷.

Ainsi pour atteindre les buts qui sont proprement les siens, à savoir le développement de l'esprit critique, ou encore « l'éveil de l'esprit » pour reprendre les mots de Lavisser, l'histoire doit être construite par les élèves. Ce constat, primordial dans les programmes, je l'avais bien à l'esprit lorsque j'ai pris en charge, à la rentrée 2016, une classe de 20 CM1 à l'école de l'Amiral Roussin, dans le XV^e arrondissement de Paris. Dès la rentrée, en proposant aux élèves de travailler sur un « cahier de l'historien », je leur ai présenté mon projet : leur faire découvrir par eux-mêmes l'histoire de France, puisque le programme de CM1 se focalise sur l'histoire de notre pays, du Paléolithique à la fin du Premier Empire.

⁵ Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* ; Paris, Vrin, 1938.

⁶ MEN ; « Programmes du cycle de consolidation » ; http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

⁷MEN ; « Socle commun de connaissances, de compétences, et de culture » ; http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Cependant, ce projet pédagogique s'est heurté à des obstacles, certains anticipés, d'autres imprévus. Confrontant mes élèves, lors de ma première séquence, à des sources vierges (biface de Menez-Dregan ; vase de Vix ; texte de Justin), je les ai mis face à un obstacle trop complexe à surmonter. Effectivement l'obstacle, pour être soulevé, suppose de maîtriser des connaissances (par exemple les périodes dont sont issues les sources) et des capacités (en premier lieu, la structuration du temps) que n'ont pas de jeunes entrants en histoire. Surtout, la tâche proposée suppose d'adopter une méthode de résolution : une démarche historique. Ce constat m'a conduit à repenser ma progression annuelle. Il me paraît toujours essentiel de mettre les élèves en position de chercheurs. Cependant, cela ne signifie pas pour autant qu'ils doivent en inventer les outils et les méthodes. Au contraire, en rattachant mieux les séquences au domaine 2 du SCCC, tel que les programmes préconisent de le faire, les élèves découvrent outils et méthodes et apprennent à s'en servir. Ils peuvent ensuite les utiliser, « dans la suite de leur scolarité et de leur vie personnelle⁸ ». Ces outils et méthodes sont constitutifs de la démarche d'investigation qui doit permettre aux élèves de construire leurs propres savoirs en histoire.

La démarche d'investigation est souvent confondue avec la démarche expérimentale, telle qu'elle a été définie par Claude Bernard. Cependant, il est nécessaire de souligner dès lors qu'il existe différentes démarches d'investigation : leur point commun est la place centrale qu'occupe l'hypothèse dans le processus de résolution d'un questionnement. Or c'est bien l'hypothèse que j'ai voulu mettre au cœur de mon enseignement (et ce dans toutes les matières) afin que les élèves développent et exercent constamment leur esprit critique. Néanmoins en histoire formuler une hypothèse face à un questionnement suppose des prérequis, tels que la maîtrise de la chronologie, que les élèves n'ont pas tous, ni toujours.

J'ai donc commencé l'année avec une idée précise de ce que j'attendais des élèves en histoire, à savoir développer leur esprit critique en construisant des savoirs à partir de sources, mais sans savoir comment répondre à cette attente. C'est ainsi que j'ai décidé de répondre, dans mon mémoire, à la question suivante : quelles démarches d'investigation en histoire ?

Je présenterai dans un premier temps les démarches d'investigation, selon les chercheurs et selon les programmes, notion sur laquelle je suis revenue fréquemment au cours de l'année pour améliorer, rectifier, corriger. Je présenterai ensuite le travail que j'ai mené avec ma classe en histoire, en analysant les réponses des élèves face aux démarches d'investigation proposées,

⁸ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

en me focalisant en particulier sur une séquence. Enfin j'analyserai l'écart entre mes prévisions et les résultats obtenus, en envisageant des remédiations pour un meilleur usage des démarches d'investigation en histoire.

DES DEMARCHES D'INVESTIGATION

1. Présentation et définition des démarches d'investigation

1.1. Présentation : une ou des démarches d'investigation ?

A la rentrée du mois de septembre, j'ai présenté à mes élèves une démarche d'investigation en cinq étapes. Une affiche rappelant ces 5 étapes a été collée à côté du tableau, afin que les élèves l'aient toujours sous les yeux, et à la gauche de la page de garde de leur cahier de science. Elle aurait également dû figurer dans le cahier d'historien des CM1 ; une grande maladresse, très révélatrice, a rendu cela impossible.

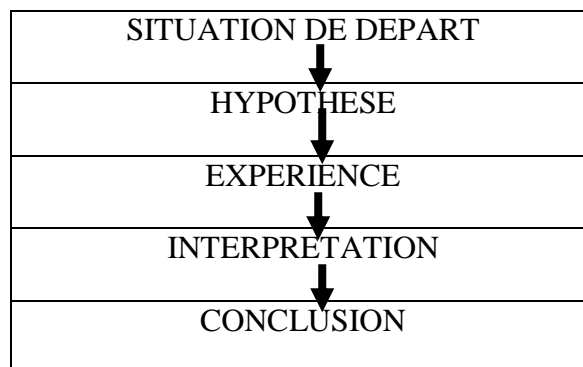


Figure 1 : Schéma de la démarche d'investigation proposée aux élèves en début d'année.

La proposition faite aux élèves est maladroite dans la mesure où elle ne présente que l'expérience comme mode d'infirmité ou de confirmation des hypothèses émises ; or, comme

le rappelle Michel Grangeat entre autres⁹, il y a bien d'autres moyens pour vérifier la validité d'une solution face à un problème soulevé, dont la documentation, qui occupe une place centrale en histoire. Cette maladresse est révélatrice car il est fréquent de confondre, comme cela a été fait ici, la démarche expérimentale et la démarche d'investigation.

Or pour montrer aux élèves que la démarche d'investigation est une méthode constamment utile pour exercer son esprit critique, pour valider ou infirmer une information, il faut leur fournir une méthode qui peut s'appliquer dans toutes les disciplines, et, ici, en particulier en histoire.

En outre, la démarche proposée est très linéaire, et la linéarité est ici renforcée par des flèches qui semblent indiquer un chemin sans qu'un retour en arrière ne soit possible. Or, une démarche d'investigation est riche parce qu'elle n'est pas linéaire, mais spiralaire : elle permet et encourage des retours en arrière fréquents qui viennent enrichir les hypothèses et conforter la solution proposée. Jean-Yves Cariou souligne l'importance des allers et retours entre les différentes étapes d'une démarche d'investigation¹⁰. Outre tout ce que ce retour en arrière permet pour enrichir une hypothèse, il permet aussi de repenser le statut de l'erreur, acte essentiel dans la construction de l'esprit. Effectivement, les élèves ont tendance à rejeter non seulement l'erreur, mais même l'éventualité de l'erreur. Jean-Pierre Astolfi le souligne dans *Mots-clés de la didactique des sciences*¹¹ : les élèves, enserrés dans le contrat didactique, continuent de penser que le maître ou la maîtresse est à l'attente de la bonne réponse, et n'osent pas formuler une réponse dont ils doutent trop de la véracité. Cette posture est un frein important à l'apprentissage actif des diverses disciplines. Pour cette raison, je me suis appuyée sur Jean-Yves Cariou¹² pour définir un nouveau cheminement dans la démarche d'investigation, qui donne toute leur place aux allers et retours.

⁹ Michel Grangeat, *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation. Regard sur l'éducation* ; Grenoble, PUG, mars 2013.

¹⁰ Jean-Yves Cariou, *Faire vivre des démarches expérimentales* ; Paris, Delagrave, 2007.

¹¹ Jean Pierre Astolfi, « Erreur », in Jean-Pierre Astolfi et al., *Mots Clés de la didactique des sciences* ; Paris, De Boeck supérieur, Pratiques pédagogiques, 2008.

¹² *Ibid.*

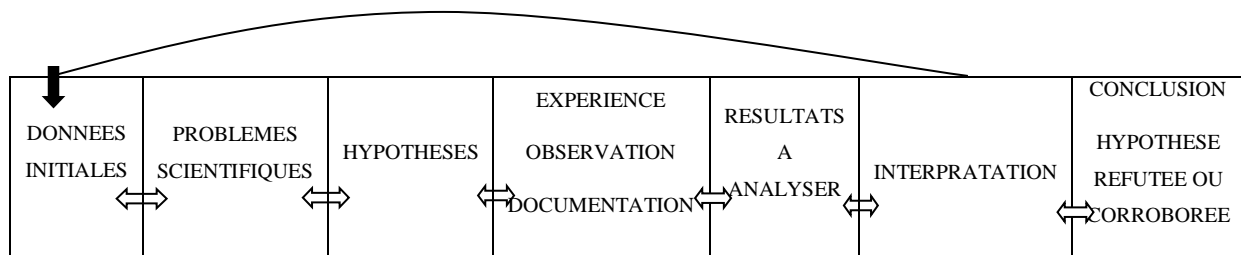


Figure 2 : Schéma des nouvelles démarches proposées aux élèves¹³.

Nouvelles démarches au pluriel, car les allers et retours indiqués doivent provoquer des réponses, donc des démarches, plurielles. Plurielles aussi, car Jean-Yves Cariou comme Cécile Laruelle-Detrousselle ont souligné que différentes démarches coexistent, que le chercheur prenne en compte ou non les théories précédentes, qu'il utilise un ou des modes de résolution du problème, qu'il adopte, enfin, une démarche inductive ou déductive. Or ce dernier point m'intéresse particulièrement. Si le chercheur en histoire tend à adopter une démarche déductive, parce qu'il possède déjà un savoir qu'il cherche à enrichir, qu'en est-il de l'élève, nouvel entrant en histoire ?

1.2. Les démarches d'investigation en histoire

Alain Dalongeville souligne la nécessité de mettre les élèves, en histoire, face à une situation-problème, qu'il définit de la manière suivante :

« La situation-problème n'est ni une situation de recherches tellement riche et touffue qu'elle partirait dans tous les sens, ni une situation conçue comme un ensemble de stimuli qui provoquerait une réponse unique, forcément adéquate. [...] Car dans une situation-problème, la situation, les documents, l'économie de la démarche sont pensés avec une extrême précision ¹⁴ ».

Le didacticien de l'histoire recommande ainsi de mettre les élèves face à un problème et de s'assurer qu'ils ont ou qu'on leur fournit les outils et la méthode pour le résoudre. La

¹³ Ce schéma est fortement inspiré de la proposition du manuel *Hatier Concours CRPE 2017* : Cécile Laruelle-Detrousselle (et al.), *Hatier Concours CRPE 2017, Sciences et technologie* ; Paris, Hatier, 2016.

¹⁴ Alain Dalongeville, « Introduction », in *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* ; Paris, Hachette éducation, 2000.

situation-problème d'Alain Dalongeville est donc le « problème scientifique » présent dans la figure 2, qui émerge de données initiales et que les élèves vont devoir résoudre en suivant différentes méthodes d'investigation.

Pour résoudre le problème, les élèves vont d'abord devoir ressentir la nécessité d'y apporter une réponse. Il faut donc soulever un problème, ou faire soulever à l'élève un problème, qui fasse sens. Le problème, étymologiquement, désigne ce qui est jeté devant, ce qui empêche d'avancer, ce qui est saillant. Le problème est donc pour les élèves un obstacle : « Le problème est donc ce qui anime le projet (l'énigme), mais aussi ce qui le tient en échec (l'obstacle) ou encore ce qui le met en concurrence avec d'autres projets (la controverse, la compétition) ¹⁵».

L'obstacle est au cœur des travaux de Jean Piaget : il doit provoquer des ruptures. L'importance des ruptures est en effet soulignée depuis les travaux du psychologue du développement. Elles ont été l'objet de nombreux questionnements (comment provoquer ces ruptures ? quelles doivent être leur intensité ? quel est précisément le but recherché ?), mais leur nécessité n'est plus remise en question ¹⁶. L'obstacle doit empêcher les élèves d'avancer dans leur réflexion : pour autant, il doit leur paraître franchissable, sans quoi ils ne sont plus motivés pour le franchir. Il doit donc se situer dans ce que Lev Vygotsky a nommé la Zone Proximale de Développement (ZPD). Pour cette raison, le problème ne doit pas être formulé seulement par les élèves (il ne leur permettra pas de dépasser leurs acquis) ni seulement par le professeur (qui risque alors de dépasser la ZPD des élèves) : il doit être formulé par la classe avec l'étayage du professeur.

L'étayage est également crucial dans la résolution du problème. Du bon usage de ce concept, développé entre autres par Jérôme Bruner¹⁷ dépend l'issue de la progression proposée aux élèves. Le professeur doit se demander à quels moments il est opportun d'intervenir, et de quelles manières. En effet, faut-il aider les élèves à formuler des hypothèses, pour s'assurer de leur pertinence ? Faut-il indiquer où chercher, ou laisser les élèves pleinement acteurs de leurs recherches, au risque qu'ils soient moins efficaces ? Faut-il imposer les documents à chercher,

¹⁵ Michel Fabre, *Philosophie et Pédagogie du problème* ; Paris, Vrin, 2009.

¹⁶ On peut lire à ce sujet la retranscription de la conférence proposée par Bruno Robbes et que Philippe Meirieu a mise en ligne, en particulier le point 3.4, « Les apports des théories socio-constructivistes » ; http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

¹⁷ Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire* ; Paris, PUF, 1983.

sources primaires ou secondaires ¹⁸? Est-il pertinent de poser des questions pour aider les élèves à analyser la documentation trouvée et à l'interpréter ? Est-ce au professeur de dire si une hypothèse mérite d'être testée ?

La réponse à ces questions est nécessaire à la construction d'une définition des démarches d'investigation historique, définition provisoire et améliorabile, mais nécessaire à la construction de séances.

1.3. Essai de définition de démarches d'investigation historique à l'école élémentaire.

Depuis le cycle 2, les élèves sont amenés à s'interroger, à agir de manière raisonnée et à communiquer. En questionnant le monde, ils s'initient aux démarches d'investigation. En entrant dans les disciplines, au cycle 3¹⁹, ils doivent percevoir la spécificité des champs étudiés, tout en acquérant des outils et méthodes dont ils pourront se servir dans leur vie scolaire, citoyenne, et personnelle. Y a-t-il alors une spécificité des démarches d'investigation historique à l'école élémentaire ?

Je considère que la spécificité des démarches proposées se trouvent principalement en deux points : le mode de résolution des problèmes et l'étayage. Effectivement, sans sortir de l'école et sans intervention extérieure, les élèves vont devoir résoudre les problèmes grâce à la documentation, quand l'expérience va être privilégiée en Sciences et technologie, en Education Physique et Sportive, en Musique ou encore en Arts plastiques. Dans ces différents domaines, le professeur explique que la résolution par l'expérience est souvent la plus pertinente. L'expérience en histoire n'est pas possible²⁰ : il faut l'expliquer aux élèves, afin de les aider à construire la différence entre l'histoire et la fiction, puis leur présenter la richesse de la documentation. Ce mode de résolution permet de travailler des compétences fondamentales

¹⁸ La source primaire est une trace de l'époque étudiée. La source secondaire est un document produit par des spécialistes à partir de sources primaires : articles d'encyclopédies numériques ou non, recueils de données, cartes, tableaux, manuels, ...

¹⁹ Les élèves que j'ai en charge cette année sont entrés dans les disciplines dès le CE2, puisque jusqu'en septembre 2016 le CE2 faisait partie du cycle 3. Toutefois, tous issus sauf un de la même classe, ils n'ont mené l'an dernier qu'une démarche d'investigation, en science. En revanche, ils étaient déjà familiarisés avec certains domaines de l'histoire, jusqu'à la fin de l'Antiquité.

²⁰ L'expérience en histoire n'est pas possible dans l'absolu. Cela n'empêche pas des disciplines comme l'archéologie expérimentale de se développer, rencontrant un succès certain, et qu'il est fort intéressant de partager avec les élèves.

chez les élèves, et en particulier la compréhension des documents, l'information dans le monde numérique et la coopération²¹.

Résoudre des problèmes historiques par la documentation demande un fort étayage de la part du professeur. En effet, didacticiens, pédagogues et programmes s'accordent pour souligner que la construction du temps long n'est pas achevée chez les élèves du cycle 3. S'ils commencent à acquérir des repères, ceux-ci sont insuffisants pour résoudre avec efficacité et sans aide les problèmes soulevés.

Ainsi, l'étayage du professeur des écoles doit être présent constamment et sous ses six formes à chaque étape des démarches d'investigation menées par les élèves. Dans l'annexe « Les six fonctions de l'étayage selon Jérôme Bruner²² », j'ai présenté les moments les plus opportuns pour aider les élèves dans leurs démarches d'investigation en histoire : en fonction des élèves et du moment de l'année, ils peuvent cependant être sollicités différemment. Ces différents constats m'ont conduite à établir un schéma des démarches d'investigation historique, présenté en figure 3.

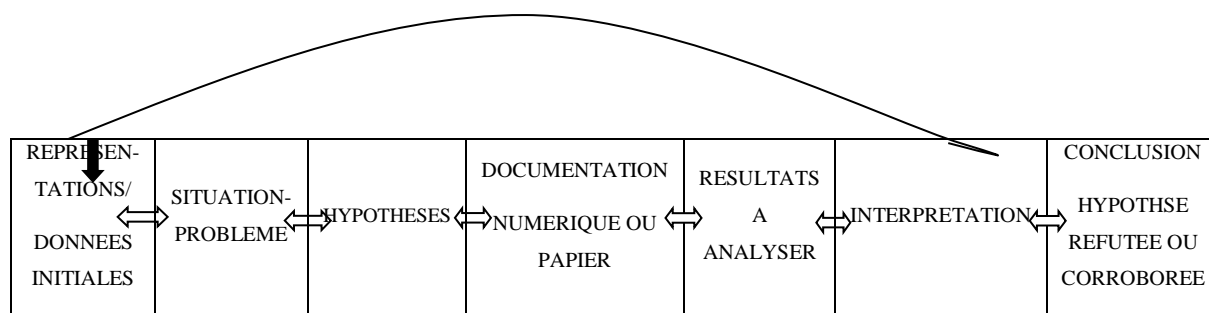


Figure 3 : Schéma des démarches d'investigation en histoire.

En histoire et à ce stade de ma réflexion, les hypothèses sont réfutées ou corroborées grâce à la documentation, activité très riche pour des élèves de cycle 3. Elles viennent répondre à une situation-problème, née d'un obstacle soulevé par les élèves aidés du professeur lors de l'exposition des données ou des représentations initiales. Les démarches d'investigation que je propose, comme les séquences qui permettent de les développer, ont ainsi pour but de développer l'esprit critique des élèves, tel que le préconisent les programmes et le SCCC.

²¹ MEN, « programmes du cycle de consolidation » ; http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

²² Annexe « Les six fonctions de l'étayage selon Jérôme Bruner ».

2. Les démarches d'investigation dans le SCCC et les programmes de 2015

2.1. Les démarches d'investigation et le Socle Commun de Connaissances, de Compétences, et de Culture.

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC) poursuit, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale, deux buts : permettre la poursuite d'études en vue de la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté²³. Pour ces deux buts, la démarche d'investigation joue un rôle essentiel : en effet, la recherche de réponses à un problème soulevé est une compétence essentielle dans la vie scolaire puis professionnelle. Elle est également une attitude à construire chez le futur citoyen, lui permettant d'exercer son esprit critique.

Le SCCC doit guider la réflexion de toute conception de progression, de séquence et de séance. Il m'a donc également servi de guide pour répondre à ma problématique : quelles démarches d'investigation en histoire ? Ainsi en introduction est soulignée la nécessité pour les élèves de construire les savoirs et d'en avoir conscience : ce postulat permet de réaffirmer l'importance d'une démarche d'investigation en histoire, sans préciser laquelle. Ces précisions nous sont apportées par la suite du SCCC.

Le Socle souligne en effet que « la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations ²⁴ » que se posent les élèves. Or les élèves se posent des interrogations à partir de ce qu'ils connaissent, qu'ils aient acquis ces connaissances dans l'espace privé ou à l'école. Ces connaissances, du fait de leur âge, sont donc limitées. Par conséquent, et comme il est précisé dans les ressources du MEN, les démarches historiques adoptées par les élèves sont nécessairement inductives. Cet état de fait doit être gardé à l'esprit, car pour l'historien, la démarche la plus fréquente est la démarche déductive.

Le Socle précise que les démarches d'investigation en histoire permettent aux élèves de travailler les trois champs d'activités langagières (la lecture, l'écriture, l'oral), ce qui amène aux différentes modalités de recherches. En particulier, le professeur va devoir concevoir un

²³MEN, SCCC; http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

²⁴ *Ibid.*

enseignement mêlant phases individuelles de réflexion, à l'écrit, et phases de mises en commun. Le Socle permet de mettre en évidence la nécessité de penser des démarches d'investigation qui supposent la coopération. Cette coopération est loin de se résumer à un simple moyen pour faire travailler les élèves à l'oral : elle est également une fin.

Les élèves doivent construire des outils et des méthodes pour apprendre. Il est rappelé que pour apprendre efficacement, le travail collaboratif occupe une place centrale et privilégiée. Il est pertinent d'illustrer cette nécessité de la collaboration et de la coopération en histoire par la multiplication récente des métiers autour de l'histoire. Ainsi, il n'est plus possible de travailler sur le Néolithique sans des chimistes qui pourront étudier, par exemple, les pollens d'un site de fouilles. Sans faire de liste exhaustive, il est important de présenter cette nécessité de travaux de groupes aux élèves et de les habituer dès les premières séances à travailler ensemble et à coopérer afin de gagner en efficacité. Les élèves s'ouvrent ainsi à la richesse de travailler avec l'autre, pour surmonter ensemble les obstacles soulevés par la situation-problème. C'est de cette manière que les élèves trouvent leur place au sein du groupe classe. Or les démarches d'investigation en histoire sont un moyen pour les élèves de prendre conscience de la place qu'ils occupent à diverses échelles de nos sociétés.

En effet, le Socle précise que l'histoire permet de « créer une culture commune, donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent ²⁵». Les démarches d'investigation en histoire, lorsqu'elles sont conçues de manière à faire travailler les élèves en groupes, poursuivent ce but de deux manières : par la prise de conscience de l'utilité de chacun et par la prise de conscience de la nécessité du présent, qu'on peut appeler aussi le sens de l'histoire²⁶.

Dans chaque démarche d'investigation, une fois que les hypothèses sont formulées, un protocole est établi pour les étudier. Si le professeur aide les élèves à établir ce protocole de manière à ce que chacun y occupe une place adaptée à ses capacités tout en apportant quelque chose à l'ensemble de ses camarades, alors le sens de l'efficacité de la coopération est transmis aux élèves : ils trouvent leur place au sein de la microsociété que constitue le groupe classe. Ainsi les démarches d'investigation historique doivent être collectives.

En outre, les élèves sont à la recherche de traces qui témoignent de ce qu'est le présent et de ce qu'il n'est pas. Le présent est l'aboutissement d'une chaîne de causalités, qui fait que chaque élève, quelles que soient ses origines, est à sa place dans sa classe, dans son école et

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Julien Marie, *Comment transmettre le sens de l'histoire ?* Education. 2016. <dumas-01396386>.

dans son pays. Les élèves, en étudiant les traces du passé, qui sont des preuves de ce qu'est le présent et de ce qu'il n'est pas, doivent prendre conscience de la nécessité de leur présence, et leur donner ainsi leur place au sein du groupe. Pour cette raison, les démarches d'investigation historique doivent avoir pour noyau les sources de l'historien, et ce dès le cycle 3 : les sources sont les preuves, et toute science se construit sur la vérité. Les programmes soulignent ainsi l'importance du raisonnement en histoire.

2.2. Les démarches d'investigation et les programmes.

Les programmes soulignent l'importance de démarches d'investigation en histoire conçues non uniquement de manière disciplinaire, mais en lien avec les domaines 2 et 3 du Socle (« les méthodes et outils pour apprendre » et « la formation de la personne et du citoyen ») et avec l'EMC. Ainsi, les programmes affirment que l'histoire doit « fournir des outils pour la vie », à savoir des manières de raisonner qui doivent servir à l'élève dans sa vie personnelle, professionnelle et de citoyen²⁷.

Plusieurs compétences doivent être développées grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, regroupée dans les programmes, dont celle qui consiste à « raisonner, justifier une démarche et les choix effectués ». Ainsi, en fin de cycle 3, les élèves doivent savoir choisir une démarche pour corroborer ou invalider une hypothèse ; cette compétence se construit tout au long du cycle, en présentant aux élèves l'ensemble des démarches qu'ils peuvent adopter.

En outre, les choix que les élèves effectuent doivent être des choix de la raison. Ils doivent permettre d'élaborer des arguments qui s'appuient sur des preuves : en histoire, ces preuves sont des sources, que l'on trouve sous le nom de « traces » dans les documents d'accompagnement.

Les démarches d'investigation proposées aux élèves doivent toutes avoir pour cœur la source, afin de montrer aux élèves que l'histoire ne se confond en aucun cas avec la fiction ; elle est au contraire un enchaînement de faits que l'on peut prouver. Non prouvés, ces faits conservent leur statut d'hypothèses. Le passé reste « source d'interrogations²⁸ ». Ainsi, les situations-problèmes, qui doivent déclencher la réflexion des élèves, ne sont pas des prétextes.

²⁷ « Histoire » in http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

²⁸ *Ibid.*

Il est pertinent, tout en les adaptant à l'âge des élèves, de les relier à de véritables questionnements qui occupent les historiens, à de véritables problématiques historiques, sur lesquelles les historiens travaillent avec de nombreux outils, dont le numérique.

La documentation, au cœur des démarches d'investigation, peut se trouver sur support papier comme sur support numérique. Dans les programmes, les supports numériques sont même l'objet d'une compétence spécifique : « s'informer dans le monde du numérique ». La prise d'information, en histoire, est la recherche de sources, primaires ou secondaires. L'élève, dans la démarche d'investigation qu'il a choisie, doit alors sélectionner l'information et vérifier si elle constitue bien une preuve dans sa démonstration. En parallèle, il faut souligner, devant les élèves, que les historiens font constamment appel aux ressources numériques afin de construire des savoirs toujours plus exacts. En conséquence, les démarches d'investigation proposées aux élèves, en accord avec les programmes, ne peuvent se passer du numérique ; ce qui ne signifie pas pour autant que le mode de résolution doit être exclusivement numérique. En outre ce mode de résolution soulève des obstacles pour les élèves, en particulier pour évaluer la fiabilité des informations ainsi récoltées : comme le rappellent les programmes, la coopération est alors d'autant plus nécessaire.

Les élèves adoptent des démarches au sein desquelles ils mettent à disposition des autres leurs compétences et connaissances ; ce travail en commun facilite les apprentissages individuels. Ils peuvent en outre utiliser les outils numériques pour réaliser des productions collectives, la production pouvant être un exposé numérisé comme un exposé oral de ce que le numérique a permis de conclure. Quelle que soit la modalité choisie, et donc la démarche d'investigation adoptée, les élèves doivent trouver la manière la plus efficace de prouver ce qu'ils avancent. En histoire, la preuve est la source.

Ainsi, les différentes démarches d'investigation en histoire partagent l'importance de la documentation, la nécessité du numérique, une place active des élèves et la mise en évidence de la source comme preuve. Pour reprendre le nom de l'opération initiée par Georges Charpak en Sciences, les élèves doivent mettre la main à la source ! C'est l'objectif de la progression que j'ai construite cette année en histoire.

LA MISE EN PLACE DE DEMARCHES D'INVESTIGATION EN HISTOIRE

1. Des séquences et des démarches

Comme je l'ai souligné en introduction, j'ai moi-même effectué plusieurs allers-retours entre la théorie et la pratique avant de définir ce qui, actuellement, me semblent être les démarches d'investigation les plus pertinentes en histoire. Ainsi j'ai mené quatre séquences, qui se suivent chronologiquement, et qui proposent des démarches d'investigation différentes. Je vais présenter dans cette sous-partie la logique de trois séquences. Je détaillerai la quatrième, qui porte sur Louis IX, dans une deuxième sous-partie

1.1. « Qu'est-ce qu'un historien ? » : une démarche fondée sur la déduction.

La première séquence que j'ai menée est la seule séquence fondée sur la déduction. Les élèves ont d'abord défini ce qu'était un historien, avant de travailler à la manière de l'historien sur trois sources du passé : un biface de Menez-Dragan, la tombe de Vix et un texte de Justin sur la fondation de Marseille. Fournissant aux élèves des documents (sources secondaires) sur la trace du passé à étudier, j'attendais qu'ils raisonnent en historien, c'est-à-dire qu'ils déduisent de ce que nous avons étudié auparavant la démarche qu'ils devaient adopter : observer la source, se renseigner à partir de documents fournis, en déduire une information sur la période étudiée. En annexe, je présente le travail produit par un élève²⁹.

Cette séquence était très forte en implicite : or l'implicite est fort complexe d'accès pour des élèves de cycle 3, et doit être travaillé en tant que tel et non en plus d'une séquence déjà fort complexe. Le problème posé par les documents était toujours le même : en quoi ces documents nous apprennent-ils quelque chose d'essentiel sur la période étudiée ? Il suppose une connaissance assez précise de la période étudiée : les élèves avaient étudié ces périodes en CE2, mais ne disposaient pas, en grande majorité, des connaissances suffisantes pour voir dans la question posée une situation-problème.

²⁹ Annexe « Production d'élève lors de la première séquence ».

Surtout, les élèves étaient laissés absolument libres dans la démarche à choisir. Le critère de réussite était de trouver ce que la source apportait dans la compréhension de la période étudiée (Paléolithique, Néolithique et Antiquité). En annexe, on voit que l'élève a apporté une réponse pertinente. Par ailleurs, il n'a pas commis d'erreur dans l'identification de la source. A. n'apporte cependant pas un regard révélateur sur le travail proposé : effectivement il est passionné d'histoire. A. savait donc, avant la découverte des documents, que le Paléolithique est la période où les hommes sont nomades, et donc qu'ils chassent pour se nourrir. Il a déduit de ses connaissances ce qu'apporte la source sur la période ; il a déduit des documents l'identification de la source. Dans sa démarche, A. ne part donc pas de la source mais de ses savoirs pour étudier la source. Il s'agit d'une démarche déductive, qui suppose des connaissances solides, et qui par conséquent ne peut être employée au cycle 3, comme il est par ailleurs clairement indiqué dans les documents d'accompagnement du thème « Et avant la France » : « ce thème invite à mobiliser une démarche inductive à partir de traces ³⁰ ».

La démarche proposée aux élèves rendait par ailleurs nécessaire la coopération, les élèves étant mis face à un volume conséquent de documents à étudier pour extraire les informations demandées : date, lieu de découverte, nature et apports (« ce que la découverte nous apprend »). La nécessité du recours au groupe est conçue pour montrer aux élèves les avantages (gain de temps, donc d'efficacité) de ce mode de travail. Les élèves ont été laissés libres de se répartir le travail comme ils le voulaient ; ils étaient répartis en 5 groupes de 4. Les groupes coopéraient en leur sein, puisqu'ils effectuaient des recherches différentes dans le même but, et collaboraient entre eux, puisqu'ils cherchaient les mêmes informations, mises en commun en fin de séance.

La démarche ici proposée place bien l'élève en situation d'action. Il doit déduire de ce qu'il sait non pas un nouveau savoir, car il sait depuis le CE2 que les hommes du Paléolithique sont nomades et donc qu'ils chassent, mais une démarche. Effectivement les élèves doivent travailler à la manière des historiens. Ils formulent une hypothèse, établissent un protocole pour la vérifier, qui nécessite une répartition du travail, effectuent des recherches et apportent des conclusions.

Le problème qu'a posé cette séquence est le manque d'étayage d'une part et de clarté cognitive d'autre part. En premier lieu, les élèves avaient comme tâche de trouver ce que nous

³⁰« Histoire », « Ressources d'accompagnement » ; http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/7/RA16_C3_HIGE_CM1_Th1_avant_la_france_vu_JC_619867.pdf

apprend la source sur la période alors que j’attendais d’eux qu’ils bâtissent une démarche d’investigation à la manière des historiens. Il y a donc une différence entre l’objectif de la séquence et le but annoncé aux élèves, ce qui a pour conséquence que les élèves n’ont pas pu comprendre ce qu’ils devaient apprendre. Ils ont retenu de cette séance que les hommes chassaient au Paléolithique, ce qui était en fait un prérequis. La clarté cognitive nuit à la réussite de la séquence, où le discordance but/objectif a été récurrente.

Par ailleurs, l’étayage est insuffisant. En effet, aucun groupe n’a formulé d’hypothèse. Tous ont répondu à la question après avoir recherché les informations dans les documents. Pour que les élèves formulent une hypothèse, il aurait fallu leur rappeler les étapes de la démarche d’investigation (maintien de l’orientation et signalisation des caractéristiques déterminantes). Surtout, pour formuler une hypothèse, les élèves auraient dû en sentir la nécessité : l’hypothèse doit aiguiller la recherche. Or dans l’exercice proposé, la recherche (lecture des documents fournis) est la même, qu’une hypothèse soit formulée ou pas. Ainsi je n’ai pas proposé ici de situation-problème au sens où l’entend Alain Dalongeville, ou encore Gérard de Vecchi :

« La situation-problème permet de donner du sens aux activités des apprenants, en les provoquant, en créant chez eux des conflits cognitifs qui, s’ils sont bien gérés par l’enseignant, sont porteurs d’une forte dynamique d’apprentissage. Aider les élèves à entrer dans un sujet, ce sera donc les perturber. La provocation devient ainsi un outil majeur en pédagogie ³¹ ».

Il n’en reste pas moins que la situation proposée permet aux élèves de construire et de tester des démarches d’investigation afin de répondre à une question en histoire qui place la source en son centre. Certes, elle n’intervient pas au bon moment puisqu’elle n’est pas l’outil de résolution du problème mais constitue elle-même le problème ; cependant une source peut soulever une situation-problème. Seulement ici elle ne constitue pas une provocation aux modèles cognitifs déjà établis par les élèves.

Par ailleurs la situation proposée a permis de démontrer aux élèves la nécessité d’un travail de groupes lors d’une démarche d’investigation, quelle qu’elle soit. Cette nécessité a été répétée lors de la deuxième séquence : « Charlemagne et Clovis ont-ils le même pouvoir ? ».

³¹ Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre* ; Paris, Hachette éducation, 2014, p. 163.

1.2. « Charlemagne et Clovis ont-ils le même pouvoir ? » : construire une démarche sans support.

J'ai fondé la deuxième séquence sur la démarche d'investigation que j'avais choisie en début d'année³², découpant les séances en fonction des étapes, comme on peut le constater dans la fiche de déroulé de séquence en annexe³³. Le déroulé de la démarche d'investigation que j'avais choisie, une démarche linéaire, a été rappelé en début de séquence et noté par les élèves dans leur cahier³⁴. Ils ont précisé qu'une hypothèse pouvait également se confirmer ou s'invalider par un travail de recherches.

La démarche était inductive, dans la mesure où les élèves n'ont pas étudié Clovis et Charlemagne en CE2. Cela ne leur empêche pas d'avoir des idées, des représentations ou des conceptions initiales sur ces deux rois des Francs. A prendre en compte, non sans intérêt pour la formulation d'hypothèses, elles ne constituent pas un savoir institutionnalisé et rendent donc possible l'induction.

Les élèves ont formulé des hypothèses individuellement. Ils les ont ensuite confrontées au sein de leur groupe, avant d'en choisir une : l'hypothèse de groupe. Avant cette première confrontation, aucun document n'a été mis à disposition des élèves. Par conséquent, le débat n'a pas permis aux élèves de continuer de construire le statut de la preuve : au contraire, une hypothèse n'avait pas besoin d'être prouvée pour être adoptée. Ainsi, cette étape de sélection, qui ne figure pas telle qu'elle dans les diverses démarches d'investigation, a pu provoquer chez les élèves un manque de clarté sur le statut de l'hypothèse, qui doit pourtant, comme le rappellent les programmes, être clairement distinguée de l'opinion.

Une fois que les groupes ont choisi leur hypothèse, ils ont convenu d'un protocole, schématisé par M. dans son cahier qui figure en annexe, qui devait faire intervenir recherches sur livres et recherches numériques. Par la suite, les élèves se sont rendus en salle informatique, où ils ont mené les recherches de conserve. Ils ont ensuite exposé les conclusions de leurs recherches à la classe.

Ce protocole présente l'avantage d'identifier clairement les différentes étapes d'une démarche d'investigation. Elle présente deux inconvénients majeurs : le premier, que je n'ai pas résolu avant la quatrième séquence, est de présenter la démarche d'investigation comme

³² Cf. Figure 1, « Schéma de la démarche d'investigation proposée aux élèves en début d'année ».

³³ Annexe « Une séquence qui veut suivre les étapes d'une démarche ».

³⁴ Annexe « Production d'un élève lors de la deuxième séquence ».

unique et linéaire, alors qu'elle est plurielle et spiralaire. Le second est que la situation-problème, livrée aux élèves, ne provoquait pas chez eux un conflit.

Effectivement, la réponse à la question peut intéresser les élèves, mais ils n'y voient pas de paradoxe. Le spécialiste en histoire pourrait s'interroger sur le sens du mot « pouvoir », sur des outils de mesure, sur l'importance des institutions créées par ces deux rois. Pour les élèves, nous sommes clairement hors Zone Proximale de Développement.

Les élèves n'en ont pas moins mené des recherches, et proposé des solutions. Cependant, en l'absence d'indications, les élèves n'ont pas cherché à conforter leurs hypothèses par des preuves solides. Cette séquence, si elle a permis aux élèves d'identifier des étapes nécessaires à une démarche d'investigation, ne leur a permis ni de se donner le droit à l'erreur, ni de percevoir le caractère primordial de la preuve en histoire : la source. J'ai consacré ma troisième séquence, sur laquelle je reviendrai dans une deuxième sous-partie, à la mise en évidence de l'importance de la source. La quatrième séquence avait pour objectif de montrer aux élèves l'importance de revenir sur ses hypothèses pour les rendre plus solides ou les adapter à de nouvelles découvertes.

1.3. Le Château de Chambord : l'importance du retour en arrière.

La quatrième séquence que j'ai proposée aux élèves cette année est partie d'une situation-problème qu'ils ont eux-mêmes construite, à partir d'une induction produite par des problèmes mathématiques : pourquoi François 1^{er} a-t-il fait construire un château immense, Chambord, et n'y a dormi que 72 nuits ?

Les élèves ont commencé par formuler leur propre hypothèse. Ils ont ensuite mené des recherches, sur internet et sur des manuels, de manière individuelle encore. A partir de ces recherches, ils ont confronté en groupe de 4 leur hypothèse et choisi celle qui leur semblait la plus satisfaisante. Pour défendre leur point de vue, ils disposaient d'une trace écrite, que je fais figurer en annexe³⁵. La fiche, remplie par D., a pour but d'aider les élèves à adopter un regard critique sur leurs découvertes. En particulier, les élèves s'interrogent sur le moyen de communiquer les informations trouvées à leur camarade, afin de les réinvestir.

³⁵ Annexe « A la recherche d'informations sur le château de Chambord ».

Le but est que les élèves puissent réinvestir les trouvailles, que l'hypothèse qu'ils aient formulée individuellement soit retenue ou non par le groupe. Par rapport à la deuxième séquence, les élèves discutent des hypothèses à partir de preuves, sources primaires ou secondaires. La preuve est donc au cœur de l'avancée de la démarche d'investigation, en partie choisie par les groupes, en partie encore imposée, dans la mesure où, pour des raisons d'organisation entre autres, j'ai imposé un roulement entre la recherche sur les postes informatiques et la recherche sur des manuels que j'avais préalablement sélectionnés.

Ainsi la quatrième séquence propose une démarche qui se veut inductive, puisqu'elle part des trouvailles des élèves, en permettant, et même en encourageant les allers et retours. Les élèves doivent ainsi comprendre que les savoirs en histoire ne se construisent pas de manière linéaire, et que par ailleurs plusieurs vérités peuvent coexister, du moins tant qu'aucune preuve n'a permis d'en imposer une. Ainsi, c'est le cas pour la construction du château de Chambord : les historiens sont réellement en désaccord, et ne parviennent pas à affirmer la raison qui a poussé François 1^{er} à construire Chambord sans y habiter.

La quatrième séquence offre donc aux élèves la possibilité de mener plusieurs démarches d'investigation. Ils sont actifs, et, à l'exception du premier retour sur l'hypothèse, imposé puisque les élèves ne devaient en garder qu'une pour quatre, peuvent avancer à leur rythme dans la limite du temps imparti et de la disponibilité de la salle informatique. En revanche, ce dispositif manque d'étayage pour faire comprendre aux élèves le caractère crucial de la preuve au sein de la démarche d'investigation, qui était pourtant au cœur de la troisième séquence.

2. La séquence sur Louis IX : fournir les hypothèses pour rendre les élèves acteurs ?

2.1. Présentation de la séquence et de la démarche d'investigation proposées

La troisième séquence que j'ai proposée aux élèves faisait suite à une séquence en EMC sur la laïcité. Par la suite, en début de période, j'ai demandé aux élèves pourquoi, dans une école laïque, les élèves étudiaient la vie de Louis IX, que l'on trouve fréquemment sous le nom de Saint Louis. J'ai récolté les représentations initiales des élèves, avec lesquels nous avons débattu de l'appellation « Saint Louis » et convenu d'appeler le roi Louis IX.

J'ai ensuite cherché à proposer aux élèves une véritable situation-problème : une question, cinq hypothèses³⁶ défendues chacune par un groupe de quatre élèves, accompagnées de documents sélectionnés d'après les recommandations d' *Eduscol* et comme étant ceux que je considérais alors les plus pertinents pour répondre aux hypothèses des élèves. Ces hypothèses, je les ai conçues à partir des programmes et surtout des documents d'accompagnement, qui précisaient les aspects de la vie de Louis IX qui devaient être étudiés³⁷. J'ai choisi de donner deux sources par groupe en plus de leur hypothèse : une source iconographique et une source textuelle. En plus de ces sources, j'ai fourni à chaque élève un document intitulé « le point de vue des historiens » : ce texte est tiré du site *Vikidia*, dont je souhaitais montrer la pertinence aux élèves.

Les élèves devaient donc choisir une démarche d'investigation au sein de laquelle l'hypothèse et certaines preuves étaient construites. L'objectif, présenté aux élèves, était donc qu'ils s'approprient les sources et en fassent des preuves pour un débat, prévu en fin de séquence³⁸, au sein duquel ils allaient devoir défendre leur hypothèse ; ces hypothèses ont été choisies parce qu'elles semblaient contradictoires, et ce afin de provoquer un conflit cognitif chez les élèves lors de la mise en commun. Ainsi les démarches des élèves n'aboutissent pas à une réponse tranchée, mais à de nouvelles interrogations, qui pourraient, à leur tour, entraîner de nouvelles démarches d'investigation.

2.2. Les élèves acteurs ?

J'étudie ici la rédaction opérée par les élèves lors de la deuxième phase de ma quatrième séance : les élèves devaient bâtir des arguments pour prouver aux autres groupes que, si toutes les hypothèses étaient valables, la leur était la plus solide. Cette rédaction a été effectuée à partir des recherches que les élèves avaient menées, d'abord à partir des documents que je leur avais fournis puis à partir de leurs recherches. Il s'agit ici d'une rédaction individuelle, dont les élèves ont ensuite discuté au sein de leur groupe. Le but de mon analyse est d'observer si la prise en charge de certaines étapes de la démarche d'investigation par le professeur peut permettre aux

³⁶ Annexe « Les hypothèses sur Louis IX » .

³⁷MEN, Ressources d'accompagnement, Histoire ; cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf

³⁸ Annexe « Fiche de déroulé de la séquence 3 »

élèves, en levant des obstacles, d'être plus actifs, ce qui peut paraître paradoxal dans la mesure où les hypothèses leur sont fournies.

La tâche demandée aux élèves est complexe : nous pouvons l'observer sur la production de M., qui figure en annexe³⁹. En effet, on note que l'écriture est maladroite et les phrases ne sont pas toujours bien construites. Il y a un certain nombre d'erreurs orthographiques. Ces différentes marques, au regard de la production finale de l'élève, démontre qu'il est très impliqué dans sa tâche et proche de la surcharge cognitive, si bien qu'il délaisse la forme pour mieux se consacrer au fond. Ici, le propos n'est pas toujours clair : « *Louis IX puisse être distingué des chrétiens, Louis IX n'est pas le roi des justes et être distingués des juifs. Contrèment de Itlaire. Mais c'est pas le premier qui est pas le rois de la justice* ». Lors du débat, l'élève a, à la demande de ses camarades, reformulé son propos : Louis IX voulait se faire distinguer parmi les chrétiens, et c'est pour cette raison qu'il a demandé aux Juifs de porter la rouelle. Cela fait penser à Hitler, même s'ils n'avaient pas les mêmes motivations. Les actes de Louis IX sont cependant courants à l'époque, on en trouve d'autres exemples : pour autant, il ne mérite pas d'être appelé le roi de la justice⁴⁰.

On peut remarquer par ailleurs que l'élève a dans un premier temps répertorié ses preuves, et insiste sur ce terme. Il a construit ses preuves grâce aux recherches qu'il a menées sur les manuels et en salle internet, c'est-à-dire grâce à la démarche d'investigation qu'il a décidé de suivre. Dans les notes qu'il utilise, le premier texte est en fait un extrait de manuel. L'élève a recopié le titre général donné par le manuel à un ensemble de documents (« le roi très chrétien ») ; il a omis d'indiquer l'auteur et l'origine du document. Il a néanmoins compris ce qu'étaient des preuves en histoire et leur nécessité. On note que les élèves des groupes 3 et 4 insistent également sur l'importance de la preuve ; ce qu'en fait l'élève du groupe 3 est particulièrement intéressant, car elle expose ce que ces preuves lui ont appris et qu'elle ne connaissait pas. Les élèves des groupes 1 et 2 ont plutôt tendance à reformuler leur hypothèse.

De manière générale, ce passage par l'écrit a permis aux élèves de prendre le temps de formuler leurs idées afin de proposer un débat de qualité, faisant intervenir des arguments qui cherchaient à être historiques, et qui s'appuyaient sur des sources primaires. La formulation de

³⁹ Annexe « Production d'élève lors de la troisième séquence ; TRACE 1 ».

⁴⁰ J'emploie ici mes mots pour restituer ce que l'élève a expliqué à ses camarades. Bien que le vocabulaire était moins précis, ses explications étaient très claires et les élèves n'ont pas demandé de reformulations, demande qu'ils formulent très spontanément lors des débats.

la situation-problème et de l'hypothèse a donc permis ici aux élèves de développer leur réflexion en l'appuyant sur des preuves.

Le recours plus fréquent à l'oral rassure les élèves fragiles en français, et les pousse à écrire, afin de formuler leurs idées et de pouvoir participer aux débats. Dans ma classe, les petits scripteurs ne sont pas les petits parleurs (ce n'est pas toujours le cas : dans une autre classe, il faudrait s'adapter à ce cas de figure), et le faible effectif met en confiance pour la prise de parole. On voit que le but a réellement motivé l'auteur de la trace 2 à repousser ses limites ; encore difficilement compréhensible en l'état, la réflexion, une fois explicitée, est de plus extrêmement poussée et d'une grande finesse. On pourrait faire des réflexions du même ordre d'idée pour l'élève du groupe 1 : en très grande difficulté scolaire, épaulée par un PPRE qui à mi année apparaît comme insuffisant, bloquée par l'écrit, elle parvient ici à livrer une analyse poussée et rédigée de l'importance du règne de Blanche de Castille.

Ainsi la prise en charge des hypothèses conduits à des résultats fort encourageants dans la construction de démarches d'investigation en histoire, qu'il faut nuancer par deux points.

2.3. Des résultats encourageants, mais pas suffisants

Si l'on considère la trace laissée par M., je n'ai pas adopté avec lui une attitude VIP (Valoriser, Interpréter, Poser l'écart) telle que la préconise Mireille Brigaudiot entre autres⁴¹. Si j'ai valorisé son écrit et que nous l'avons interprété, je n'ai pas pris le temps de poser l'écart avec lui, c'est-à-dire de lui présenter l'écrit normé qui correspond à son propos, et surtout de lui présenter la nécessité de respecter cette norme. Or le rôle du professeur n'est pas que d'encourager les élèves, mais aussi de les conduire vers un degré plus expert de compétences, dans tous les domaines. A ce stade de la séquence et de la progression en histoire, je pense que j'aurais pu profiter de la motivation présente chez les élèves pour les pousser à améliorer leur maîtrise du français, tirant ainsi tous les bénéfices que l'on peut rencontrer dans la pluridisciplinarité. Ce n'est qu'ainsi que les élèves peuvent pleinement comprendre le sens des démarches d'investigation : ce ne sont pas des démarches disciplinaires, mais bien des méthodes pour penser, des outils pour faire travailler l'esprit critique, ce qui m'amène à mon deuxième point.

⁴¹ Mireille Brigaudiot, *Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires* ; Paris, Retz, 2015.

Les élèves ne doivent pas s'habituer à ce que les hypothèses et les moyens de les prouver leur soient fournis. La démarche est intéressante, car elle permet, lors du débat contradictoire, de percevoir l'importance d'une argumentation solide et, pour les élèves, de se focaliser sur la construction de cette argumentation. Néanmoins, à la fin du cycle 3, les élèves doivent être capables de mener entièrement leur propre démarche d'investigation.

Lors de la quatrième séquence, j'ai proposé aux élèves de mener entièrement la démarche de leur choix, comme je l'ai présenté plus haut. Le résultat n'est pas entièrement satisfaisant, et, en particulier, les élèves ont eu des difficultés à combiner formulation de l'hypothèse et administration de la preuve.

La construction de ma progression, modifiée en fonction des résultats que j'ai obtenus des élèves, témoigne des difficultés à construire, pour les élèves, des démarches d'investigation pertinente en histoire. Ces difficultés sont accrues par les ajustements que j'ai apportés au cours de la progression. Ainsi, les écarts entre les résultats prévus et ce que j'ai obtenu m'ont amenée à reconsidérer le travail proposé aux élèves. L'analyse de mon travail m'a conduite à envisager de nouvelles démarches à proposer aux élèves, afin qu'ils soient véritablement acteurs de la construction du savoir en histoire : la main à la source.

LES ECARTS ENTRE ATTENTES ET RESULTATS : QUELLES DEMARCHES EN REPONSE ?

1. L'importance de l'étayage à chaque étape des démarches

1.1. Détenir le savoir

Le professeur des écoles détient le savoir, a priori, ou parce qu'en préparant la leçon, il a acquis les savoirs nécessaires à la conduite des enfants dans la Zone Proximale de Développement. En outre, les élèves voient le maître ou la maîtresse comme une figure qui sait tout et doit tout savoir : c'est un des termes du « contrat didactique » tel que l'appelle Guy Brousseau⁴². Réduit à sa forme la plus simple, les élèves apprennent grâce au professeur qui sait, transmet et corrige. Les élèves (comme les professeurs) ont intériorisé ce contrat, si bien que pour eux, le professeur doit tout savoir. Leur rôle d'élève est de fournir une réponse binaire (oui/non) qui sera validée ou invalidée par le professeur.

Proposer aux élèves de construire des démarches d'investigation contrarie le contrat didactique, puisque le professeur ne professe plus : il laisse les élèves prendre la parole, proposer des réponses, prendre conscience de leurs erreurs et revenir en arrière quand ils le jugent nécessaire. Guy Brousseau parle de « dévolution du problème ». Or cette posture déconcerte les élèves. Ainsi, lors de la séance sur Clovis et Charlemagne, un groupe a répondu que pour résoudre la problématique, il fallait demander à la maîtresse : mieux qu'eux, je saurais résoudre le problème posé.

Or cette réponse est tout-à-fait pertinente. Elle témoigne d'un manque de clarté cognitive⁴³ de ma part d'une part, et d'une réflexion non encore suffisamment approfondie sur la question à poser aux élèves d'autre part. Effectivement, les élèves, s'ils avaient

⁴² Guy Brousseau, « Les différents rôles du maître », *Bulletin de l'A.M.Q* ; Montréal., 1988, pp.14-24.

⁴³ Selon Jacques Fijalkow, la clarté cognitive est la compréhension des buts et la compréhension des caractéristiques techniques d'une tâche. Elle suppose ainsi d'exposer clairement aux élèves les critères de réussite (but) et les critères de réalisation (caractéristiques techniques).

pleinement compris que la façon de répondre (la démarche) avait à mes yeux plus d'importance que la réponse, n'auraient peut-être pas proposé une telle solution. Le premier étayage que l'on peut apporter aux élèves pour les mettre en position de réussir est de leur exposer le but à atteindre (ici, construire une démarche d'investigation) et les moyens de l'atteindre (les critères de réalisation, ici, les caractéristiques techniques de la démarche d'investigation).

De plus, pour les séquences suivantes, j'ai choisi deux questions qui posent réellement problème parmi les historiens (ce que l'on doit retenir de Louis IX et la place qu'occupe François 1^{er} dans la marche vers l'absolutisme, qui sont les deux grandes problématiques sous-tendues par les questions proposées aux élèves) : ainsi il m'a été plus facile d'expliquer aux élèves que je ne pouvais pas répondre, car il n'existe pas de réponse qui fasse consensus. Cela permet en outre aux élèves de cerner davantage ce qu'est le métier de l'historien.

Il n'en demeure pas moins important de définir quand réutiliser de manière pertinente le savoir effectivement détenu. Les élèves savent que le professeur sait : ainsi ne pas répondre à certaines questions, ne pas leur indiquer des écarts trop grands entre la réponse attendue et celle qu'ils fournissent peut les conduire à l'incompréhension, et donc à la perte de motivation. Ce dernier terme, comme le souligne Jean-Pierre Astolfi, a tendance à devenir un « concept-caméléon⁴⁴ » : pourtant il renferme l'essentiel, c'est-à-dire le plaisir, pour les élèves, de satisfaire leur curiosité sur des objets de plus en plus spécifiques, qui deviennent au cycle 3 des disciplines. Refuser d'accorder aux enfants une réponse à une question, si ce refus n'est soit pas expliqué, soit pas compris par l'enfant, est dangereux, car pour l'enfant il signifie que sa curiosité n'a pas à être encouragée. Ce constat m'a conduit à des contradictions, et en particulier à un écart entre une de mes attentes (la construction de la recherche de la source par les élèves) et les résultats obtenus.

Dans la progression que j'ai conçue, les élèves ont systématiquement attendu que je leur fournisse les documents historiques pour répondre aux questions posées. La recherche est trop complexe pour eux et ils savent qu'elle est aisée pour moi, que je connais les sources pertinentes, et ce d'autant qu'il m'est arrivée de les leur fournir, lors de la première et de la troisième séquence. J'attendais que les élèves trouvent les sources à mettre au cœur de leurs

⁴⁴ Jean-Pierre Astolfi, *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* ; Paris, ESF, 2008.

démarches d'investigation : cette attente demandait trop de connaissances et de soulever trop d'implicite pour des élèves de cycle 3.

Pour trouver une source pertinente, il faut se repérer dans le temps et dans l'espace, trouver un auteur ou un objet appartenant, approximativement, au même temps et au même espace ; pour ce faire il faut savoir mener une démarche d'investigation sur livres ou numérique fort complexe, puisqu'il faut partir du général (l'époque étudiée) pour descendre vers le particulier (la source qui permet de prouver un argument) ; ceci fait il faut défendre sa preuve et sa démarche face à ses pairs, ce qui suppose une très bonne maîtrise de la source, du vocabulaire qui l'entoure, des usages de l'époque... L'ensemble des savoirs, compétences et attitudes requises pour trouver une source pertinente n'est pas dans la Zone Proximale de Développement des CM1.

Le constat de l'inadéquation entre ce que les élèves peuvent faire et ce que j'attendais qu'ils fassent explique que mes attentes, sur la construction de l'idée de source par les élèves, n'aient pas été atteintes. Je pense ainsi que c'est pour la source que j'aurais dû adopter, plus systématiquement, la position du professeur qui détient le savoir ; les démarches en auraient été facilitées. Cette inadéquation est un indice d'un étayage parfois insuffisant.

1.2. Etayer pour aider les élèves à agir

Rendre les élèves acteurs et autonomes ne doit pas être confondu avec l'effacement du professeur : au contraire, les démarches d'investigation réussies en histoire sont celles où le professeur parvient à redéfinir sa place dans la classe, une place différente de celle qui lui est assignée dans l'enseignement sinon magistral, du moins frontal, mais qui n'en reste pas moins centrale.

En histoire, comme en sciences, le professeur doit intervenir à chaque étape de la démarche d'investigation proposée par les élèves ; ce qui ne signifie en aucun cas qu'il doit corriger ce que font les élèves à chaque étape de leur progression. Comme Jérôme Bruner, entre autres, l'a montré⁴⁵, l'étayage ne peut se résumer à la correction du maître. Au contraire, il désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre

⁴⁵ Annexe « Les six fonctions de l'étayage selon Jérôme Bruner ».

au départ⁴⁶ ». Le but de l'étayage est donc que l'enfant résolve seul le problème : seul dans la mesure où l'adulte n'intervient pas. Effectivement, on a vu plus haut que les différentes démarches d'investigation en histoire étaient toutes riches de la coopération entre pairs.

Outre les six fonctions de l'étayage présentées par Bruner, pour lesquelles j'ai déterminé en annexe les moments les plus opportuns pour qu'elles interviennent, j'ai pris en considération, pour définir l'aide que je pouvais fournir aux élèves, le multi-agenda défini par Dominique Bucheton, et dont elle rappelle les principes dans l'ouvrage *L'agir enseignant* dont elle dirige la publication en 2009⁴⁷. En plus de l'étayage au sens de Bruner, Dominique Bucheton souligne l'importance du pilotage (gestion de l'espace et du temps), du tissage (entrée dans la tâche, transition entre les tâches, sens donné à ces tâches) et de l'atmosphère (créer et maintenir des espaces dialogiques). On peut représenter le multi-agenda sous la forme d'un figuré, fréquemment proposé par Dominique Bucheton.

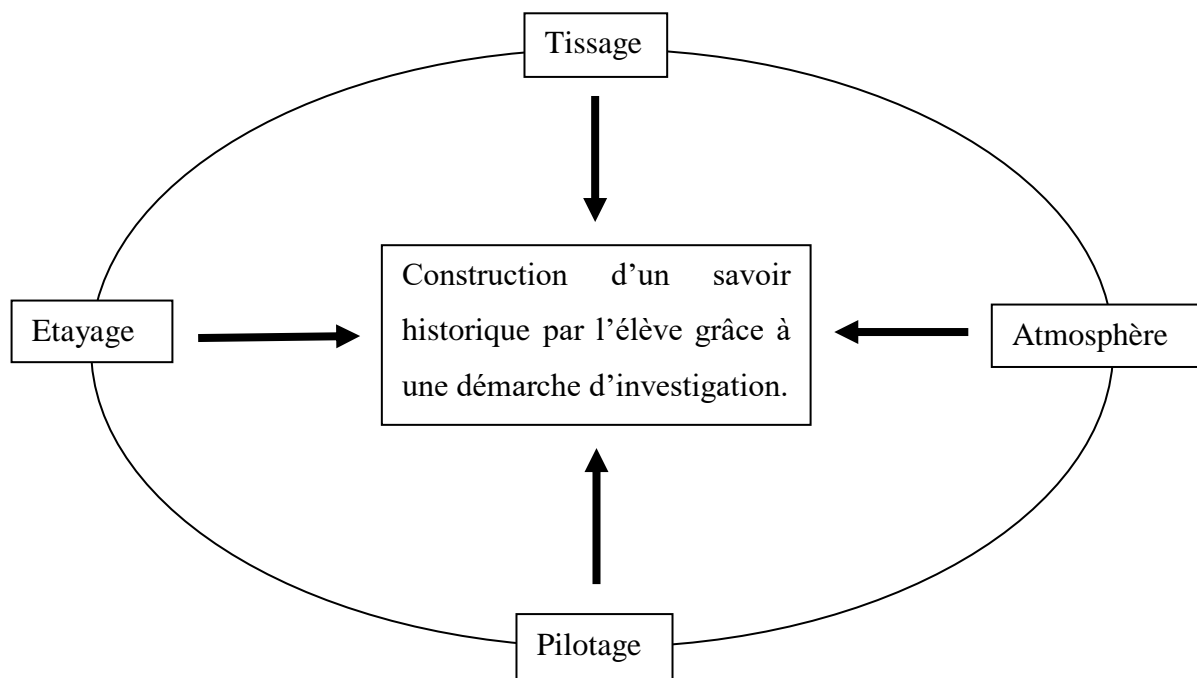


Figure 4 : Le multi-agenda de Dominique Bucheton : une remédiation efficace ?

⁴⁶ Jérôme S. Bruner, *Le développement de l'enfant...*, op. cit.

⁴⁷ Dominique Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* ; Toulouse, Octarès Editions, 2009.

Le multi-agenda permet de penser les remédiations sous l'ensemble de leurs formes afin de concevoir pour les élèves une progression en histoire qui leur permette de construire leurs savoirs sans être perdus face à l'ampleur de la tâche.

Dans cette optique, le tissage est primordial. Il doit intervenir en particulier à deux moments : entre les séquences et entre les étapes de la démarche d'investigation choisie par l'élève. Ainsi, entre les séquences, il faut rappeler et faire rappeler la logique des démarches d'investigation. En effet, les élèves étudient, en CM1, des périodes fort différentes, et, entre l'étude d'un silex de Menez Dregan et celle du *Sacre de Napoléon* par David, sans un tissage efficace, n'auront pas conscience d'effectuer le même travail : la construction de méthodes et outils pour travailler en historien, c'est-à-dire à partir des sources. En outre, au cours de l'année, j'ai pris conscience qu'il pouvait être pertinent de prendre en charge certaines étapes des démarches afin de libérer la charge cognitive imposée aux élèves : cependant cette prise en charge n'est pertinente que si on rappelle qu'elle est provisoire. Ainsi, entre la séquence trois et quatre, j'aurais dû expliquer aux élèves que si, lors de la séquence sur Louis IX, je leur avais fourni hypothèses et sources, c'était désormais à eux de les rechercher. Ce constat rejoint mon deuxième point.

Le tissage est primordial entre les différentes étapes d'une démarche d'investigation, en particulier lorsque l'on invite les élèves à faire des allers et retours entre les moments de leur recherche. Il est nécessaire de prévoir des moments de mise en commun. On peut également proposer aux élèves un affichage sur lequel ils se repèrent face à l'ensemble de la classe.

Les allers et les retours possibles dans la démarche d'investigation posent le problème de la gestion du temps : comment faire en sorte que les groupes terminent à peu près en même temps leurs démarches ? Ici, le pilotage prend toute son importance. Il n'exclut pas la responsabilisation des élèves. Ainsi on peut indiquer aux différents groupes le temps dont ils disposent pour élaborer une démarche (par exemple, trois séances avant la confrontation) et faire avec eux des points réguliers. Le rôle du professeur est alors de faire prendre conscience aux élèves des décalages entre le temps imparti et le temps qu'ils prennent. Il doit s'assurer que chaque groupe aura des arguments à défendre lors de la confrontation. En réfléchissant à l'espace, il doit également s'assurer à la participation de chaque élève au sein de chaque groupe.

Le pilotage est aussi une réflexion sur l'espace. J'ai organisé la classe de manière à ce qu'il suffise aux élèves de retourner leur chaise pour travailler en groupes de quatre. Je n'en ai pas moins constaté que les élèves qui doivent retourner leur chaise pour travailler avec le reste du groupe ont plus de difficultés à rester impliqués dans les tâches proposées, et en particulier

lors des transitions. Ainsi, pour systématiser le recours aux démarches d'investigation en classe, la disposition en îlots semble la plus opérante, car elle ne provoque pas de rupture.

Dans le même ordre d'idées, le déplacement vers la salle informatique oblige à déterminer en avance les moments où les élèves vont mener des recherches. Lors de la quatrième séquence, j'ai fait attention de préciser aux élèves que le déplacement vers la salle informatique ne les obligeait pas pour autant à faire des recherches : ils pouvaient aussi revenir sur leur hypothèse, préparer des arguments pour défendre leurs trouvailles, planifier le travail qui leur restait à faire... Pour autant, tous les élèves de tous les groupes ont mené des recherches, attendant le retour en classe pour une mise en commun. La solution serait ici de disposer de suffisamment d'ordinateurs de fond de classe pour ne pas avoir à effectuer ce déplacement, qui est pour les élèves une rupture les contraignant à passer à l'étape de recherches. Par ailleurs le déplacement engendre des perturbations de l'atmosphère.

La classe dont j'ai la charge cette année est caractérisée par son faible nombre d'élèves et un climat serein, qui bénéficie des deux classes de découverte que les élèves ont déjà vécu ensemble. Il n'en reste pas moins que, lors des phases d'échanges entre groupes, ce ne sont pas toujours les arguments les mieux construits qui l'ont emporté. L'assurance du parleur qui les défend influe beaucoup sur le choix du groupe. Pour remédier à cette difficulté, j'ai d'une part construit une séquence spécifique sur l'argumentation, réinvestie en histoire mais aussi en EMC, en Sciences ou encore en EPS, et j'ai réfléchi à ma posture lors des échanges entre groupes.

En début d'année, j'ai focalisé, et c'était alors nécessaire, mon attention sur la gestion de classe et en particulier le niveau sonore. Peu à peu, les élèves se sont responsabilisés, apprenant à ne pas faire trop de bruit afin de ne pas gêner la réflexion des autres. J'ai alors pu passer entre les groupes et intervenir. J'ai fait le choix de ne pas trancher (« Ecoutez Me. plutôt que S., c'est lui qui a raison ! ») mais d'encourager les élèves à la réflexion (« vous avez découvert les arguments de Me. et de S. : lesquels vous semblent les plus pertinents pour prouver que François 1^{er} n'a construit Chambord que pour la postérité ? »). Cette position vise à permettre aux petits paroleurs de trouver leur place dans une atmosphère qui leur laisse la prendre. Elle a pour inconvénient, comme enseignant, de voir les élèves abandonner trop vite certains arguments, certaines sources ou hypothèses. Il faudrait les noter systématiquement, afin de revenir dessus lors des mises en commun.

Le professeur peut enfin, pour appuyer une hypothèse particulièrement pertinente, se positionner comme historien au sein d'une classe : il propose alors aux élèves un autre mode

de résolution du problème posé. En effet, la documentation, au cœur de mon mémoire et des démarches que j'ai encouragé les élèves à suivre, n'est pas le seul mode de résolution des problématiques en histoire. Il est important de le présenter aux élèves.

2. D'autres modes de résolution que la documentation, même en histoire.

2.1. Répondre autrement que par la documentation

Les élèves doivent être sensibilisés au fait qu'il existe d'autres modes de résolution en histoire que la documentation. J'ai tenté cette sensibilisation en leur présentant, lors de la première séquence, des sources pures. Je voulais alors qu'ils réfléchissent comme des archéologues. Je n'ai pas atteint le but recherché puisqu'en fait, je les ai fait réfléchir sur ces sources à partir de documents : je ne suis donc pas parvenue à me détacher de la documentation. Sans quitter la classe, il paraît difficile de mener une démarche d'investigation sans recourir à la documentation. Pourtant, le travail de l'historien n'est pas qu'un travail de documentation.

L'historien, entendu au sens large, expérimente, observe, manipule et reçoit. Il expérimente, de plus en plus, moins pour prouver une hypothèse que pour l'invalider, un contre-exemple suffisant à démontrer qu'un argument n'est pas valable. Ainsi, l'archéologie expérimentale prend une place de plus en plus importante dans l'histoire, en particulier du Paléolithique au Moyen Age. C'est de cette manière que les antiquisants ont démontré que les combats des soldats grecs ne pouvaient en réalité que durer un temps très réduit, tant leur nécessaire de combat est lourd. L'expérience en histoire a permis également d'affirmer : c'est d'abord par l'expérimentation que des disciplines telles que l'étude des pollens ont fait leur entrée en histoire, avant de devenir des outils incontournables de la datation.

L'historien observe. L'anthropologie est une discipline qui donne beaucoup à l'histoire. Jean Guilaine a ainsi montré les apports cruciaux de l'étude des peuples qui nous sont contemporains de chasseurs-cueilleurs pour comprendre la transition néolithique⁴⁸.

⁴⁸ Jean Guilaine, *La Seconde naissance de l'homme au Néolithique* ; Paris, Odile Jacob, 2015.

L'historien manipule. Il schématise, crée des graphiques, modélise, représente. Il a recours aux sciences pures, et en particulier à la chimie, fort fréquemment, ce qui lui permet de valider ou invalider des hypothèses. Le numérique vient amplifier son spectre d'action : cartographier, sérier, élaborer des tableaux de statistiques pour corroborer une hypothèse sont désormais des gestes pleinement intégrés aux pratiques de l'historien.

Enfin, l'historien reçoit. L'historien mène une recherche, la plus précise possible, sur les 12 000 ou plus de 200 000 ans qu'a connus l'histoire de l'homme, selon qu'on considère qu'elle débute avec la transition néolithique ou avec l'apparition de l'homo sapiens. Quoi qu'il en soit, l'historien, même le plus chevronné, ne peut avoir un regard expert sur toute l'histoire de l'humanité. C'est pour cette raison qu'il reçoit les savoirs, quand c'est nécessaire.

Est-ce à dire qu'une démarche d'investigation peut n'être qu'une réception ? Comment intégrer les démarches d'investigation autres que la documentation à la vie de la classe ?

2.2. Intégrer d'autres démarches que la documentation

Faire découvrir aux élèves la saveur du savoir historique, pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Astolfi⁴⁹, impose de leur montrer toute la richesse des démarches d'investigation historique. La documentation intéresse la plupart des élèves, qui y trouvent à satisfaire leur curiosité. Mais que faire alors des petits lecteurs ? J'ai vu des élèves en difficulté en lecture, très actifs dans les démarches d'investigation en Sciences et Technologie, car fiers de construire leur savoir, mais en retrait dans les démarches d'investigation en histoire. La mission des professeurs est d'accompagner tous les enfants vers la réussite : se tourner vers d'autres démarches d'investigation peut être une solution à ce problème.

L'expérimentation est complexe à mener en Sciences et technologie dans la classe : elle l'est d'autant plus en histoire. Cet obstacle n'empêche pas, d'une part, de parler de l'archéologie expérimentale aux élèves. Ainsi, les documentaires *C'est pas sorcier !* recourent fréquemment à cette démarche. Dans « Le Néolithique, un tournant pour l'humanité ⁵⁰ », les élèves découvrent ainsi comment les hommes dressaient les menhirs, objets encore mystérieux par ailleurs pour

⁴⁹ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs ; op. cit.*

⁵⁰ « Le Néolithique, un tournant pour l'humanité », *C'est pas sorcier*, 2000 ; Catherine Breton (réal.). Vidéo consultée sur <http://education.francetv.fr/matiere/prehistoire>

l'historien. D'autre part, certains sites parisiens, comme le musée de Cluny, proposent des activités proches de l'archéologie expérimentale, comme l'atelier « comment les verriers fabriquaient-ils le verre ?⁵¹ », qui conduit à la fabrication de verre par les élèves. Il est ainsi possible pour les élèves d'expérimenter, en sortant de l'école.

La manipulation peut plus facilement, toutefois, être intégrée aux démarches d'investigation, ce que je n'ai pas suffisamment fait. J'ai proposé aux élèves, lors de la troisième séquence⁵², de jouer la scène entre Louis IX et Enguerrand de Coucy, scène du jugement, afin de récolter leurs représentations initiales sur le roi et la justice au Moyen Âge. Il s'agit d'une forme de manipulation, à rapprocher de la modélisation. Cependant, la manipulation aurait pu être plus systématique. Toujours dans le but, en particulier, d'inclure les petits scripteurs et lecteurs dans les démarches des groupes, la présentation d'outils comme les graphiques ou les schémas peut s'avérer pertinente. Je n'ai présenté les schémas que comme mise par écrit d'un protocole : ils sont aussi très utiles pour représenter une hypothèse, l'invalider ou la corroborer. Les élèves, pour bien utiliser ces outils, ont besoin d'abord qu'on leur démontre comment on s'en sert : c'est un des rôles de la réception.

La réception est essentielle en histoire. Elle permet, grâce à un expert, de résoudre un problème que l'on aurait pu résoudre seul (e). Ainsi, elle donne du sens aux travaux de groupes, puisqu'elle met en valeur l'intervention d'un tiers pour trancher face à une question. Ce tiers s'impose par son autorité disciplinaire : en histoire, il est possible de faire intervenir un historien dans une salle de classe, et ce à différents moments de la démarche. L'historien peut présenter un contexte, que les élèves ne maîtrisent pas, afin de soulever un paradoxe, qui aiguise la curiosité des élèves. Il peut apporter son regard sur la conclusion des élèves. Il peut aussi, et c'est là que son rôle est déterminant, soutenir l'enseignant dans son rôle de tuteur, accompagnant de manière experte les élèves dans la propre construction de leur savoir.

⁵¹ <http://www.musee-moyenage.fr/visiter/scolaires-et-enseignants.html>

⁵² Annexe « Fiche de préparation de la séquence 3 »

CONCLUSION : QUELLES DEMARCHES D'INVESTIGATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN CYCLE 3 ?

Quelles démarches d'investigation en histoire ? La réflexion que j'ai menée tend à montrer que les démarches d'investigation en histoire doivent être inductives, plurielles et collectives si l'on veut faire de l'histoire, comme le préconisent les programmes, un outil de construction de l'esprit critique qui fédère les futurs citoyens en montrant que tous ont leur place dans la société dans laquelle ils évoluent.

Les démarches proposées doivent avoir pour étapes possibles toutes celles qui constituent les démarches d'investigation scientifique, car l'histoire est une science. Le professeur présente ainsi comme mode de résolution des questionnements, outre la documentation, les expériences, les manipulations, les réceptions, aussi souvent qu'il le peut. Ces étapes ne sont pas linéaires : elles mènent toutes à un but, la connaissance plus précise d'un phénomène, d'un objet ou d'un acte du passé, mais par des chemins différents. En outre en histoire, aucun cheminement n'est définitif, car l'histoire n'est pas une science exacte.

Les démarches d'investigation en histoire sont menées par les élèves, avec le soutien du professeur qui agit comme un tuteur : pilotage, tissage, atmosphère et surtout étayage, le professeur doit intervenir constamment, et en particulier en cycle 3, car les élèves ne sont que de jeunes entrants en histoire, qui ont besoin d'aide pour construire leurs premiers savoirs.

Comment mettre la main à la source lorsqu'on finit de structurer le temps ? Cela est possible, avec de l'aide. Cela est possible, en alliant les capacités des uns et des autres pour tendre vers un but commun. Dans plusieurs de mes séquences, j'ai conduit les élèves à une confrontation des hypothèses, afin qu'ils sélectionnent les sources les plus fiables. Pour permettre aux élèves de se construire comme futur citoyen, il faudrait plutôt les conduire à une somme d'hypothèses, afin qu'ils construisent ensemble un savoir plus solide.

Les démarches d'investigation en histoire sont l'occasion de porter un regard différent sur l'autre. L'autre, qu'on côtoie au quotidien, devient un allié. Face à l'abondance des sources,

l'autre est nécessaire à la construction de réponses les plus complètes possibles qui surgissent du passé. L'autre, en histoire, est aussi celui que l'on rencontre à travers les sources. De natures fort variées, les sources ont toutes été produites par des hommes et des femmes d'une autre époque, humains, comme nous, et elles nous apprennent à mieux nous connaître, en connaissant mieux notre passé. Les sources sont des outils. Étudiées avec la bonne méthode (les démarches d'investigation), ces outils donnent à chacun une place.

Le SCCC souligne que chaque discipline, en plus de conférer aux élèves des savoirs et des compétences, vient enrichir une Culture commune qui apprend à vivre ensemble. Ainsi, les démarches d'investigation en histoire, aussi variées soient elles, ont en commun d'être des démarches humanistes.

L'humanisme est la croyance que les hommes s'épanouissent par la construction des savoirs, à partir des legs précieux du passé, et grâce à la Culture. Les démarches d'investigation en histoire s'appuient sur des legs du passé : sources et réflexion sur ces sources. Elles tendent à accroître, par un mouvement spiralaire, collectif et progressif, la Culture de chacun, afin qu'il comprenne, quel qu'il soit, qu'il a pleinement sa place dans notre société.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

1. Bibliographie

1.1. Manuels et ouvrages généraux

François Changeux (*et al.*), *Histoire cycle 3* ; Paris, Magnard, Odysséo, 2010.

François Changeux (*et al.*), *Histoire cycle 3. Guide du maître* ; Paris, Magnard, Odysséo, 2010.

Cécile Laruelle-Detrousselle (*et al.*), *Hatier Concours CRPE 2017, Sciences et technologie* ; Paris, Hatier, 2016.

1.2. Enseigner l'histoire

Alain Dalongeville, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* ; Paris, Hachette éducation, 2000

Benoit Falaize, *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945* ; Rennes, PUR, 2016.

Stanislas Hommet et Rémy Janneau, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ?* ; Paris, Hachette, 2009

1.3. La démarche d'investigation à l'école

Jean Pierre Astolfi, « Erreur », *in* Jean-Pierre Astolfi *et al.*, *Mots Clés de la didactique des sciences* ; Paris, De Boeck supérieur, Pratiques pédagogiques, 2008.

Jean-Yves Cariou, *Faire vivre des démarches expérimentales* ; Paris, Delagrave, 2007.

1.4. La construction des apprentissages

Jean-Pierre Astolfi, *La Saveur des savoir. Disciplines et plaisir d'apprendre* ; Paris, ESF, 2008.

Guy Brousseau, « Les différents rôles du maître », *Bulletin de l'A.M.Q* ; Montréal., 1988, pp.14-24.

Jérôme Bruner , *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire* ; Paris, PUF, 1983

Michel Fabre, *Philosophie et Pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009

2. Sitographie

2.1. Ressources officielles

MEN, Programmes d'enseignement du cycle de consolidation ;
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

MEN, Ressources d'accompagnement, Histoire, « Et avant la France ? » ;
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/7/RA16_C3_HIGE_CM1_Th1_avant_la_france_vu_JC_619867.pdf

MEN, Ressources d'accompagnement, Histoire, « Le temps des rois » ;
cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf

MEN, Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ;
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

2.2. Mémoires

Valérie Baignères-Willaert, *La démarche d'investigation en petite section*, Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Guy Manneux ; Paris, ESPE, 2016,
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01411707/document>

Anne Klaver, *Comment parvenir à faire coopérer des élèves au sein d'une équipe lors d'une démarche d'investigation en cycle 3 ?*, Mémoire de Master MEEF, sous la direction d'Olivier Grugier ; Paris, ESPE, 2016, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01396374/document>

Julien Marie, *Comment transmettre le sens de l'histoire ?*, Mémoire de Master MEEF, sous la direction de Johnny Brousmiche; Paris, ESPE, 2016, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01396386/document> .

TABLE DES ANNEXES

LES SIX FONCTIONS DE L'ETAYAGE SELON JEROME BRUNER ET LEUR INTERVENTION EN HISTOIRE	40
UNE SEQUENCE QUI VEUT SUIVRE LES ETAPES D'UNE DEMARCHE	41
PRODUCTION D'ELEVE LORS DE LA PREMIERE SEQUENCE	42
PRODUCTION D'ELEVE LORS DE LA DEUXIEME SEQUENCE	43
A LA RECHERCHE D'INFORMATIONS SUR LE CHATEAU DE CHAMBORD	43
LES HYPOTHESES SUR LOUIS IX	44
FICHE DE DEROULE DE LA SEQUENCE 3.....	45
PRODUCTION D'ELEVE LORS DE LA TROISIEME SEQUENCE.....	46

LES SIX FONCTIONS DE L'ETAYAGE SELON JEROME BRUNER⁵³ ET LEUR INTERVENTION EN HISTOIRE

L'ENROLEMENT	⇒ Provoquer l'adhésion de l'élève.
	<p><u>Quand ?</u></p> <p>Présentation d'une situation-problème dont l'élève perçoit les enjeux et les paradoxes.</p>
LA REDUCTION DES DEGRES DE LIBERTE	⇒ Simplifier la tâche, éviter la surcharge cognitive.
	<p><u>Quand ?</u></p> <p>Formulation de l'hypothèse : en particulier aider à éviter les anachronismes.</p> <p>Documentation : éventuelle sélection des sites et des ouvrages à consulter (en fonction des élèves et de la démarche adoptée).</p>
LE MAINTIEN DE L'ORIENTATION	⇒ Empêcher l'enfant de s'éloigner du but.
	<p><u>Quand ?</u></p> <p>Formulation de l'hypothèse : vérifier qu'elle répond à la question avec les élèves.</p> <p>Documentation : lorsque les élèves choisissent sites et ouvrages, ou même lorsqu'ils ont des consignes claires, s'assurer que leur curiosité, légitime, ne les éloigne pas de l'objectif .</p>
	⇒ Indiquer les critères de réussite afin que l'élève évalue s'il a atteint l'objectif.

⁵³ Jérôme Bruner, *op. cit.*

<p style="text-align: center;">LA SIGNALISATION DES CARACTERISTIQUES DETERMINANTES</p>	<p style="text-align: center;"><u>Quand ?</u></p> <p>Résultats à analyser : rappeler aux élèves qu'on analyse en fonction d'un objectif : infirmer ou confirmer.</p> <p>Interprétation : S'assurer que les élèves interprètent d'après les critères de réussite préalablement formulés.</p>
<p style="text-align: center;">LE CONTROLE DE LA FRUSTRATION</p>	<p style="text-align: center;">⇒ Faire de l'erreur un moyen de progresser et non le témoin d'un échec.</p> <p style="text-align: center;"><u>Quand ?</u></p> <p>Interprétation : Les élèves doivent admettre qu'un document réfute une hypothèse, qu'il faut alors rectifier.</p>
<p style="text-align: center;">LA DEMONSTRATION</p>	<p style="text-align: center;">⇒ Présenter un modèle aux élèves</p> <p style="text-align: center;"><u>Quand ?</u></p> <p>A chaque étape mais non systématiquement, en fonction de la progression établie sur l'année.</p>

UNE SEQUENCE QUI VEUT SUIVRE LES ETAPES D'UNE DEMARCHE

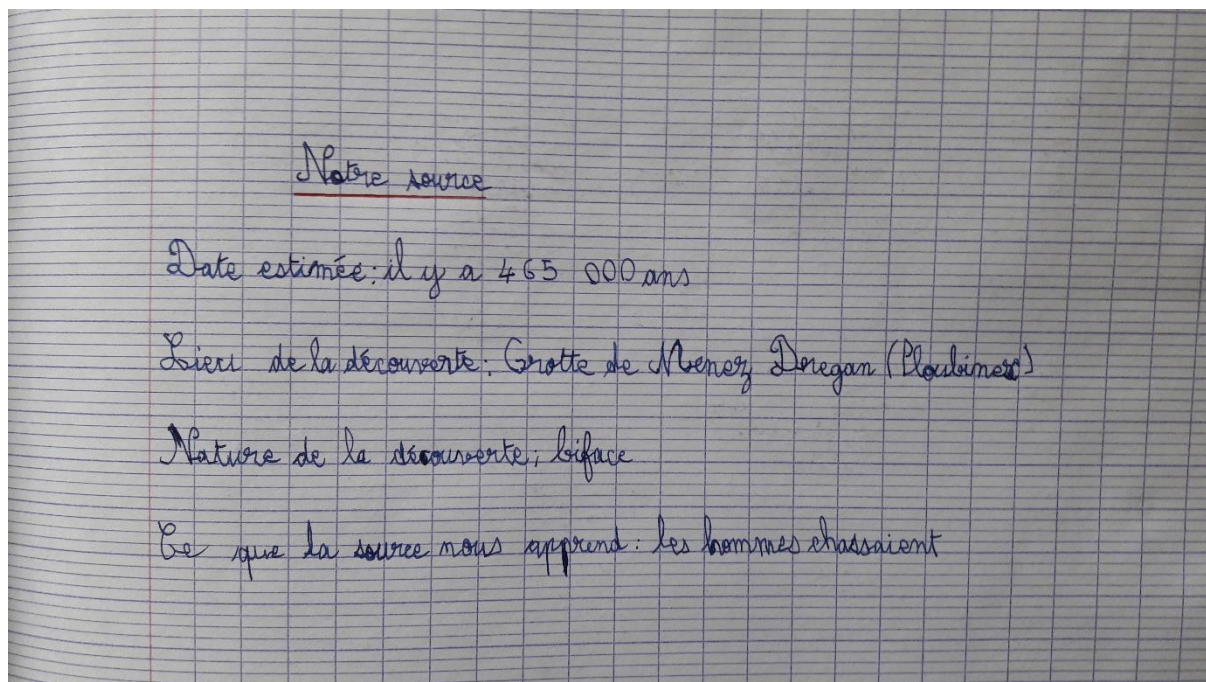
<p><u>Classe :</u> CM1</p>	<p><u>Disciplines principales :</u> histoire / EMC</p> <p>Disciplines secondaires : français, géographie.</p>
--------------------------------	---

Clovis et Charlemagne ont-ils le même pouvoir ?

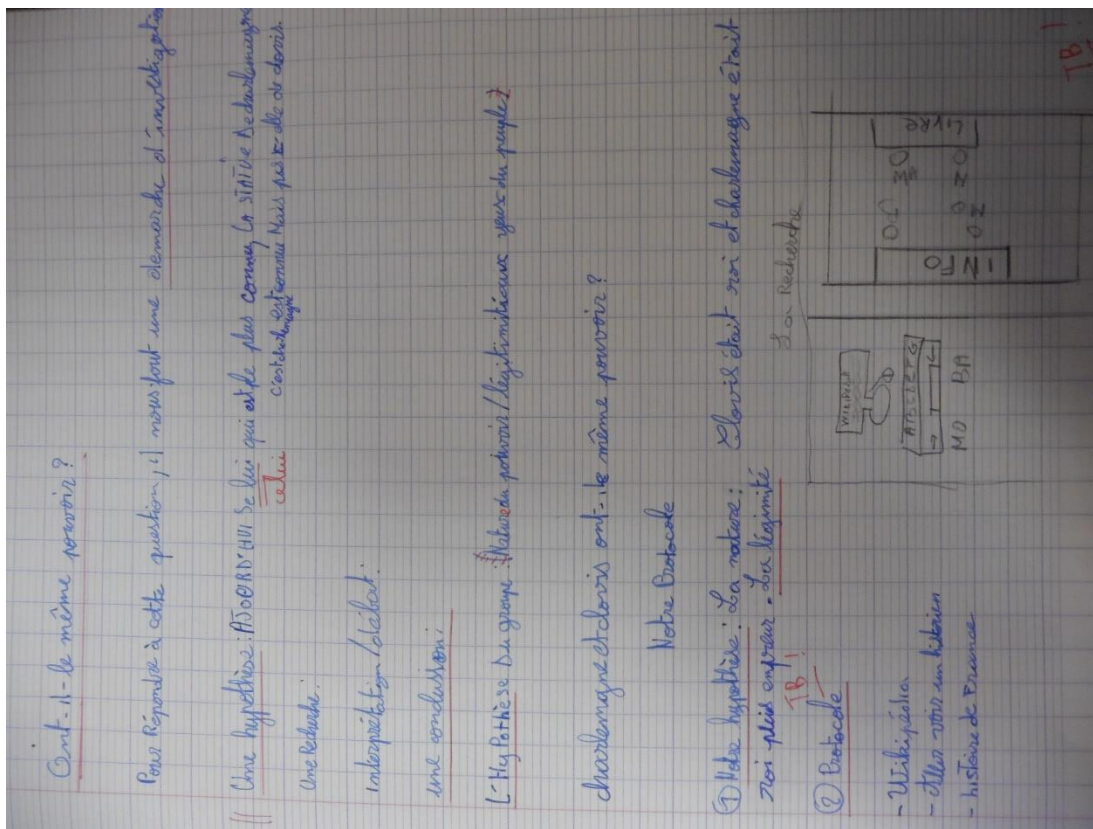
<p>Objectif : Répondre à la question en s'appuyant sur des preuves et ainsi construire son propre savoir sur Clovis et Charlemagne</p>	
<p>Problématique : Clovis et Charlemagne ont-ils le même pouvoir ?</p>	<p>Niveau : CM1 Période : 2 Durée : 5</p>
<p>Prérequis et connaissances à acquérir : Le Moyen-Age (lien séance de transition) Clovis ; Charlemagne ; Les dates clés La formulation d'hypothèse en histoire La source : la preuve L'argument</p>	<p>Matériel : Livre Manuel (pour les sources) TICE</p>

<p align="center">Séance 1 Découverte : Un problème d'historien</p>	<p>Compétence : se poser un questionnement d'historien</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre que la démarche historique est la même que la démarche d'investigation en science. En revanche, les modes d'investigation sont différents.
<p align="center">Séance 2 Recherches : Proposer un protocole pour résoudre le problème.</p>	<p>Compétence : Chercher des modes d'investigation en histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposer des modes de résolution possibles.
<p align="center">Séance 3 Structuration : Suivre le protocole</p>	<p>Compétence : Rechercher des sources, apporter des preuves</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vérifier
<p align="center">Séance 4 Validation : Tirer des conclusions sur les hypothèses et donc sur la question initiale</p>	<p>Compétence : A partir de documents, valider ou infirmer une hypothèse et en tirer les conséquences</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valider
<p align="center">Séance 5 Réinvestissement : Débat délibératif</p>	<p>Compétence : Mener un débat dans le but de répondre ensemble à la question.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trouver un consensus

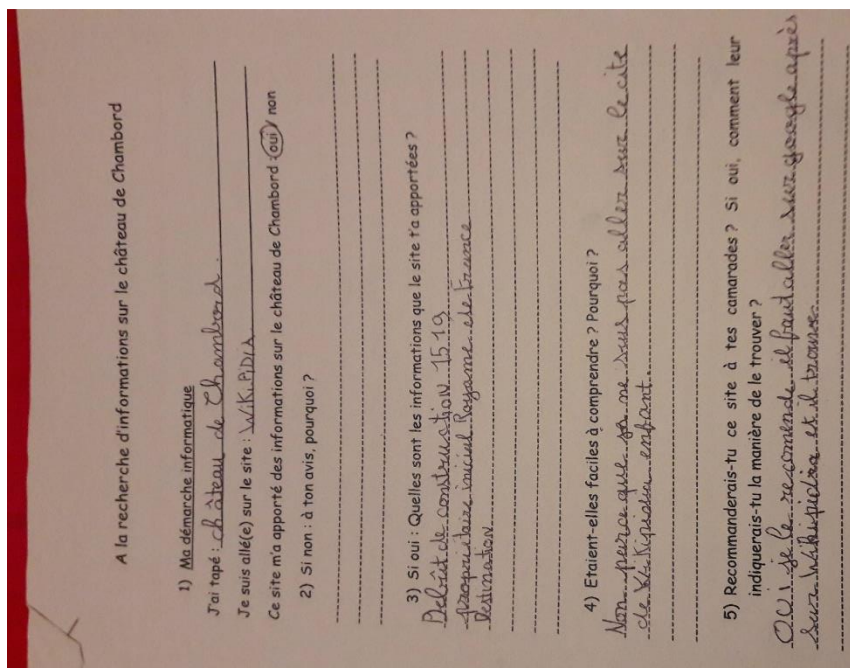
PRODUCTION D'ELEVE LORS DE LA PREMIERE SEQUENCE



PRODUCTION D'ELEVE LORS DE LA DEUXIEME SEQUENCE



A LA RECHERCHE D'INFORMATIONS SUR LE CHATEAU DE CHAMBORD



LES HYPOTHESES SUR LOUIS IX

Hypothèse 1 : Nous étudions la vie de Louis IX car sa mère a été une des premières femmes influentes de France. Elle était très croyante : cela explique en partie qu'on appelle son fils Saint Louis. Il serait d'ailleurs plus juste d'étudier la vie de Blanche de Castille.

Hypothèse 2 : Nous étudions la vie de Louis IX car il a joué un rôle fondamental dans l'établissement de la justice en France. Cela explique qu'il a été canonisé : à l'école laïque, on doit plutôt s'intéresser à ce que la République a retenu de ce nouveau rapport à la justice.

Hypothèse 3 : Louis IX est très important car il est très chrétien. Une des preuves en est qu'il a été canonisé. Nous l'étudions car il nous permet de comprendre comment les rois de France se définissent de plus en plus comme élu par le dieu des chrétiens, ce qui a d'importantes conséquences dans l'histoire de France (montée de l'absolutisme, Révolution française, intolérance, ... mais aussi important développement des arts).

Hypothèse 4 : Nous étudions l'histoire de Louis IX car elle nous apprend que ce roi, qui se disait inspiré par le dieu des chrétiens (Saint Louis) a mené des croisades. Les croisades sont un élément majeur pour comprendre la mauvaise entente entre les pays autour de la Méditerranée.

Hypothèse 5 : Nous étudions l'histoire de Louis IX dans une école laïque afin de savoir que dans notre histoire, certains rois n'ont pas encouragé la tolérance en matière de religion. Nous sommes surpris qu'on se rappelle de Louis IX comme de « Saint Louis ».

FICHE DE DEROULE DE LA SEQUENCE 3

<u>Classe :</u>	<u>Disciplines principales :</u> Histoire, EMC.
CM1	Disciplines secondaires : Français, EMC.

Louis IX, Saint Louis ?

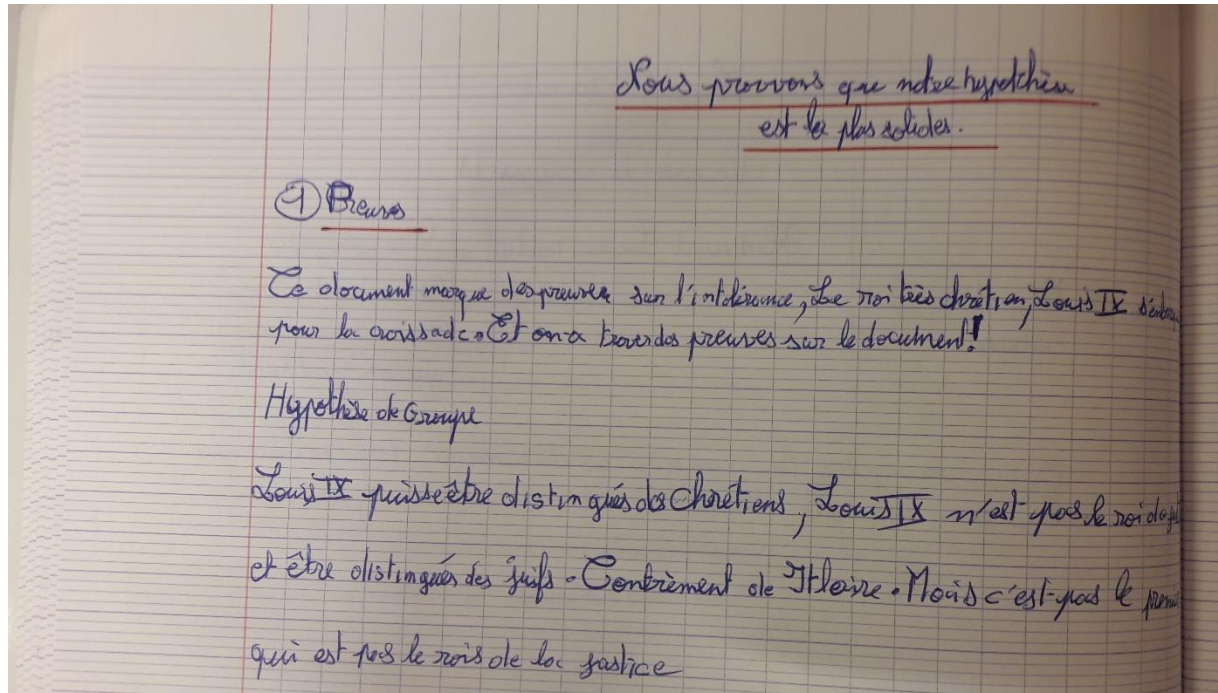
Objectif : Envisager l'ensemble des facettes du personnage de Louis IX, en considérant les avancées qu'il a apporté au royaume de France comme les régressions.

Problématique : Pourquoi, dans une école laïque, étudie-t-on l'histoire de Louis IX, aussi appelé Saint Louis ?	Niveau : CM1 Période : 3 Durée : 4
Prérequis et connaissances à acquérir : Le Moyen Age. Les rapports entre le peuple, le seigneur, et le roi. Louis IX= Saint Louis (canonisé, nom le plus connu, cependant pas le nom qu'on doit utiliser à l'école). La rencontre des points de vue permet l'émergence d'un savoir plus solide.	Matériel : Cinq enveloppe A4, contenant les sources et les hypothèses de chaque îlot.

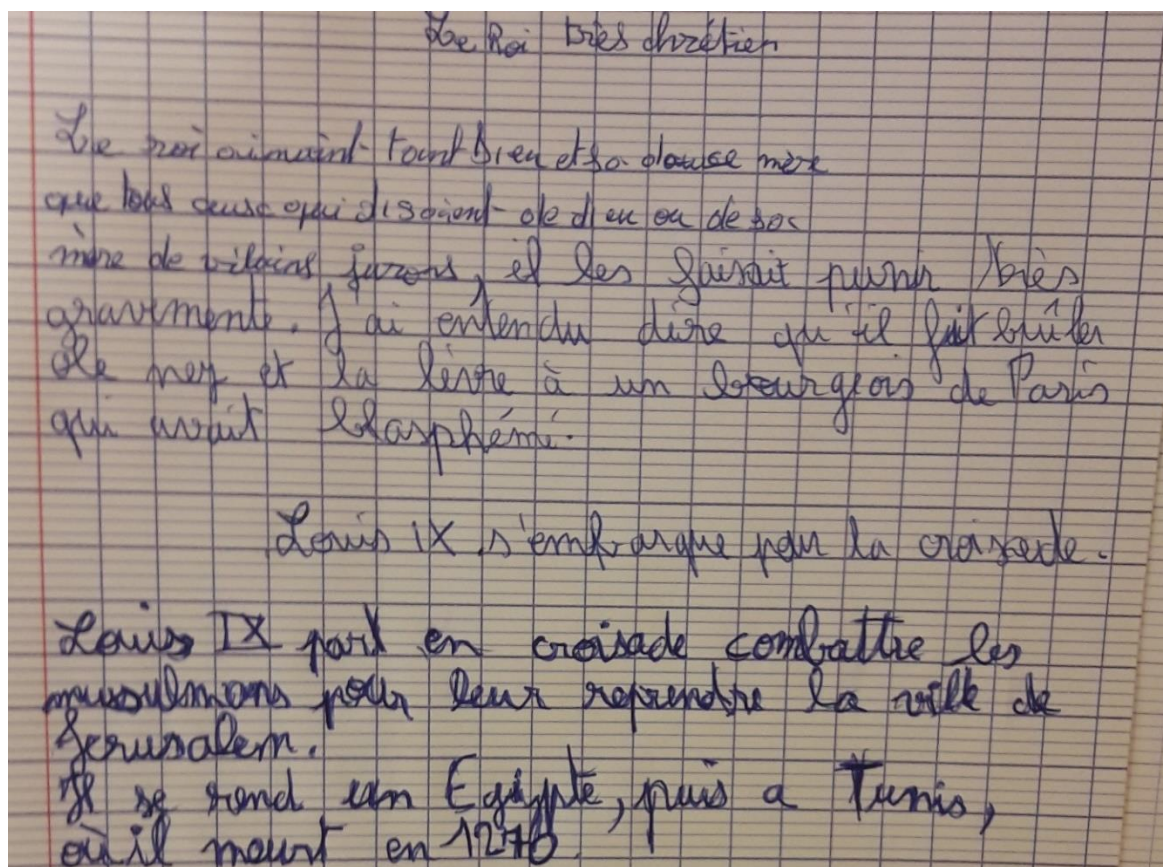
Séance 1 Découverte : Les rois, les nobles et la justice.	Compétence : Se représenter les rapports de force au XIII^e siècle. ➤ Les rapports de force ne sont pas les mêmes que sous Charlemagne.
Séance 2 Recherches : Une hypothèse de groupe et des documents.	Compétence : Etayer une hypothèse à partir de sources. ➤ Construire des arguments en histoire.
Séance 3 Validation : recherches d'informations complémentaires et construction d'une réponse argumentée.	Compétence : Etayer une hypothèse à partir de sources (2). ➤ Construire des arguments en histoire (2).
Séance 4 Réinvestissement : Débat régulé.	Compétence : Faire valoir son point de vue, prendre en compte celui des autres et construire un savoir historique solide à partir d'un consensus. ➤ Construire un consensus grâce à l'écoute.

PRODUCTIONS D'ELEVES LORS DE LA TROISIEME SEQUENCE

TRACE 1 : les preuves de M., qui suit l'hypothèse 5.



Notes utilisées par M.



Exemples de réponses dans les autres groupes :

1) Mes preuves: si le loi est si gros je ne ~~donne~~ donc ca mise blanche de casti

2) 2 hypothèse: la blanche de casti raiguer sur des omme et des femme on la respecter

mes la mise de loi elle est plus importante on la respecté.

Jundi 2 février

Nous prouvons que notre hypothèse est la plus solide.

1) Mes preuves:

Parce que la justice est importante en France pour les hommes. Et parce que c'est mon hypothèse de groupe.

1) Mes preuves

J'ai la preuve que la saint-Chapelle est comme une église. Et que Louis la construisit pour mettre le reste de Jésus

Notre hypothèse est mieux car nous n'avons pas des preuves

La croisade était un événement très important à l'époque de Louis IX

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
DES DEMARCHES D'INVESTIGATION	6
1. Présentation et définition des démarches d'investigation.....	6
1.1. Présentation : une ou des démarches d'investigation ?.....	6
1.2. Les démarches d'investigation en histoire	8
1.3. Essai de définition de démarches d'investigation historique à l'école élémentaire.....	10
2. Les démarches d'investigation dans le SCCC et les programmes de 2015.....	12
2.1. Les démarches d'investigation et le Socle Commun de Connaissances, de Compétences, et de Culture.	12
2.2. Les démarches d'investigation et les programmes.....	14
LA MISE EN PLACE DE DEMARCHES D'INVESTIGATION EN HISTOIRE	16
1. Des démarches dans les séquences.....	16
1.1. « Qu'est-ce qu'un historien ? » : une démarche fondée sur la déduction.	16
1.2. « Charlemagne et Clovis ont-ils le même pouvoir ? » : construire une démarche sans support.....	19
1.3. Le Château de Chambord : l'importance du retour en arrière.....	20
2. La séquence sur Louis IX : fournir les hypothèses pour rendre les élèves acteurs ?.....	21
2.1. Présentation de la séquence et de la démarche d'investigation proposées.....	21
2.2. Les élèves acteurs ?.....	22
2.3. Des résultats encourageants, mais pas suffisants	24
LES ECARTS ENTRE ATTENTES ET RESULTATS : QUELLES DEMARCHES EN REPONSE ?	26
1. L'importance de l'étayage à chaque étape des démarches	26
1.1. Détenir le savoir	26
1.2. Etayer pour aider les élèves à agir.....	28
2. D'autres modes de résolution que la documentation, même en histoire.	32
2.1. Répondre autrement que par la documentation.....	32
2.2. Intégrer d'autres démarches que la documentation.....	33
CONCLUSION : QUELLES DEMARCHES D'INVESTIGATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN CYCLE 3 ?	35
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	37
1. Bibliographie	37

1.1.	Manuels et ouvrages généraux	37
1.2.	Enseigner l'histoire	37
1.3.	La démarche d'investigation à l'école.....	37
1.4.	La construction des apprentissages	37
2.	Sitographie.....	38
2.1.	Ressources officielles	38
2.2.	Mémoires.....	38
TABLE DES ANNEXES		39
TABLE DES MATIERES		48

Résumé (français)

Ce mémoire étudie les démarches d'investigation en histoire en se demandant lesquelles sont les plus pertinentes à proposer à des élèves de cycle 3. La définition des démarches d'investigation en histoire permet de mettre en évidence l'importance d'une transmission d'un savoir construit avec les élèves afin d'en faire les acteurs de leurs apprentissages. Il s'agit en particulier d'adopter une démarche qui repense le statut de l'erreur, en permettant les retours en arrière, et qui privilégie les travaux de groupes. Le mémoire est fondé sur l'analyse de séquences menées avec des élèves de CM1, du Paléolithique au règne de François 1^{er}. La mise en évidence de manques et d'insuffisances dans la démarche d'investigation proposée permet de proposer des remédiations. Deux pistes sont détaillées : la mise en place d'un étayage plus étoffé et l'intégration de démarches d'investigation qui ne sont pas bâties uniquement sur la documentation.

Résumé (anglais)

The purpose of the present work is to study the implementing of historical investigation approaches at Elementary School. Defining historical approaches will focalize on the school students as builders of their own knowledge. Thanks to a spiraled approach, pupils will put a new light on the error and understand the issues of group works. The present work is based on the analyze of class sequences. From there, some improvements could be addressed, such as a deeper scaffolding and discovering of extra documentation methodology.