



HAL
open science

Le rôle des hypothèses dans la construction des savoirs en classe d'histoire

Laurane Courant

► **To cite this version:**

Laurane Courant. Le rôle des hypothèses dans la construction des savoirs en classe d'histoire. Education. 2020. dumas-02976738

HAL Id: dumas-02976738

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976738>

Submitted on 23 Oct 2020

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

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

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Le rôle des hypothèses dans la construction des savoirs en classe d'histoire

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

soutenu par

Laurane Courant

le 06 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie GOMES, directrice de mémoire

Julien MERCIER, membre de la commission, tuteur de stage et professeur au
lycée Julien Gracq de Beaupreau-en-Mauges

Remerciements

Les remerciements sont certes une étape incontournable des mémoires de recherche mais, au-delà de ce caractère obligatoire, ils me semblent avant tout essentiels. Ils donnent l'occasion d'exprimer notre gratitude aux personnes qui nous aident à nous épanouir sur les chemins de l'enseignement.

Je tiens, en premier lieu, à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, non seulement pour les précieux conseils qu'elle m'a apporté tout du long du processus de recherche nécessaire à la rédaction de ce mémoire mais également pour tout ce qu'elle m'a enseigné en tant que formatrice à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education. Ses cours m'ont permis de développer mes réflexions sur ma pratique enseignante en introduisant des éléments qui me semblent aujourd'hui cruciaux tels que la problématisation.

Je tiens également à remercier mon tuteur, Julien Mercier, qui a su m'accompagner durant cette première année d'enseignement en étant à l'écoute de mes multiples questionnements et en enrichissant ma pratique enseignante à travers ses conseils constructifs et ses propres réflexions. Je le remercie pour nos échanges de pair à pair qui m'ont permis de prendre confiance en mes capacités d'enseignante.

Je remercie les classes de seconde 2 et 3 du lycée Julien Gracq pour leur contribution à ce travail de recherche et pour la bonne volonté dont elles ont fait preuve lors des activités mises en place.

Enfin, je remercie mes collègues de formation de l'INSPE d'Angers auprès desquels j'ai trouvé un magnifique soutien et grâce auxquels j'ai pu avoir des échanges enrichissants concernant le métier de professeur et ses enjeux actuels.

Sommaire du mémoire

Introduction.....	p.6
1. Cadre théorique : Les hypothèses, quelle place dans l'histoire universitaire et dans l'histoire scolaire ?.....	p.8
1.1. Les hypothèses, un outil essentiel du travail de l'historien.....	p.8
1.1.1. Sans hypothèses, pas d'histoire.....	p.8
1.1.2. Le cas de l'histoire contrefactuelle ou autrement dit de l'histoire hypothétique.....	p.9
1.1.3. Le recours aux hypothèses et ses limites.....	p.10
1.2. L'intérêt du recours aux hypothèses dans l'histoire scolaire.....	p.11
1.2.1. Les hypothèses : une place marginalisée à l'école.....	p.11
1.2.2. Les hypothèses comme moyen d'accès aux représentations sociales des élèves.....	p.13
1.2.3. Les hypothèses au cœur des enjeux de problématisation et d'argumentation.....	p.14
2. Méthodologie du processus de recherche.....	p.17
2.1. La construction d'une séance consacrée aux hypothèses des élèves sur l'ouverture atlantique.....	p.17
2.1.1. Les enjeux de l'enseignement de l'ouverture atlantique.....	p.17
2.1.2. Le dispositif de la séance.....	p.18
2.1.3. Constitution des groupes de travail et choix	

d'enregistrement.....	p.20
2.2. Les objectifs de cette séance.....	p.21
2.2.1. Les objectifs didactiques de la séance : comprendre les causes de l'ouverture atlantique.....	p.21
2.2.2. Les objectifs de compétences visés par cette séance.....	p.22
2.2.3. Une séance motivée par des finalités de recherche.....	p.23
2.3. Les limites du dispositif de recherche.....	p.25
2.3.1. Un choix de séquence à questionner.....	p.25
2.3.2. Des documents au statut ambigu.....	p.27
2.3.3. Une seconde séance peu exploitée.....	p.27
3. Analyse de la séance préparée.....	p.29
3.1. Le poids des représentations des élèves dans la formulation des hypothèses.....	p.29
3.1.1. Les représentations sociales : un appui premier pour les élèves.....	p.29
3.1.2. Le difficile détachement du point de vue européen.....	p.32
3.1.3. Des processus de rupture à l'assaut des représentations sociales ?.....	p.36
3.2. Le travail sur les documents.....	p.39
3.2.1. Des hypothèses sur l'interprétation des documents qui font perdre de vue le questionnement initial.....	p.39
3.2.2. Un travail sur la méthodologie de l'analyse de	

documents.....	p.43
3.2.3. Une difficile mise en relation des documents.....	p.45
3.3. Le professeur et le groupe : rôle moteur ou perturbateur dans la production des hypothèses ?.....	p.46
3.3.1. Le professeur comme obstacle à la production d'hypothèses.....	p.46
3.3.2. Le professeur : une aide essentielle pour les élèves ?.....	p.48
3.3.3. Le travail de groupe : source d'émulation et de blocage.....	p.51
Conclusion.....	p.54
Bibliographie.....	p.56
Annexes.....	p.58
4^{ème} de couverture.....	p.73

Introduction

« Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout se construit. »

Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Editions Vrin, 1938.

Dans ces quelques mots de Gaston Bachelard se concentre tout le sens de l'enseignement et notamment de celui de l'histoire. Ils peuvent d'ailleurs être mobilisés pour définir ce qu'est cette science. « *Rien ne va de soi.* » Pour les historiens, l'enchaînement des événements et le déroulement du cours de l'histoire n'ont rien d'une évidence. Il faut chercher pour comprendre un passé source de multiples questionnements. Il en va de même pour ce qui est de l'enseignement. Pour les élèves, l'organisation et les changements des sociétés passées n'ont rien d'une évidence. Il est nécessaire de les détailler, de les expliquer et cela ne suffit d'ailleurs pas toujours. « *Rien n'est donné.* » Les historiens n'accèdent pas aux informations qu'ils recherchent de manière directe, en suivant un chemin balisé et bien entretenu. Ils doivent au contraire suivre des pentes escarpées, passer par des sentiers perdus le long desquels les ronces et broussailles ralentissent leur progression. Ils doivent interroger les sources, les analyser en suivant une méthodologie précise et les critiquer pour en extraire des informations répondant à leurs questionnements. Ce faisant, ils effectuent un travail pour le moins laborieux mais étant également des plus passionnants. En classe, cette phrase en est en partie vraie seulement. En effet, l'élève se voit donner certains éléments – de contexte, de vocabulaire – nécessaires à un travail plus poussé. Cependant, le temps des cours magistraux permettant aux apprenants de noircir leurs cahiers et de remplir leurs petites têtes blondes de connaissances est révolu. Désormais, ils doivent eux aussi travailler sur des documents pour trouver les informations nécessaires et être un peu plus au cœur de la construction du savoir. Ce dernier ne leur est pas donné. Ils en sont, en partie, la source et les acteurs. Ce qui nous amène à notre dernier point. « *Tout se construit.* » L'histoire est une construction. En effet, le récit historique est rédigé par un historien possédant ses propres interrogations, ses propres représentations qui vont influencer sa lecture des sources et la manière dont il va mettre par écrit le passé. Pour ce qui est du milieu scolaire, les didacticiens insistent de plus en plus sur le fait que l'apprentissage est lui aussi une construction. L'idéal est d'amener

chaque élève à se retrouver au cœur de la construction des savoirs. En tant qu'enseignante, ce dernier fait me semble primordial. Un élève placé au cœur de la construction du savoir est pleinement acteur de son apprentissage et peut mieux en comprendre les enjeux. Cela lui permet de travailler sur ses représentations initiales pour les enrichir. L'idéal est qu'il comprenne que l'histoire elle-même est une construction faite de doutes et d'incertitudes.

L'année dernière, dans le cadre de ma première année de master, je me suis interrogée sur le rôle accordé à l'expression de l'élève au sein de ce processus. Quelle place pour ses émotions ? Ses questionnements ? Cette recherche, vacillant aux limites de la didactique, m'a amené à me pencher sur les hypothèses formulées par les élèves. Il me semblait que cet exercice leur permettait non pas de réciter ou répéter leur cours de manière automatique mais d'exprimer leur raisonnement et de travailler des compétences telles que l'argumentation. De plus, les hypothèses possèdent une place primordiale pour les historiens. Elles orientent et guident leur travail. Introduire ces dernières dans les classes pour que les élèves tentent de comprendre comment s'écrit l'histoire semblait intéressant. Enfin, le processus de construction du savoir doit, selon de nombreux didacticiens, partir de l'élève. Les hypothèses pouvaient, selon moi, favoriser cela. **Il s'agissait dès lors d'étudier le rôle d'un travail consacré aux hypothèses dans la construction des savoirs.**

Pour cela et dans un premier temps, j'ai étudié le cadre théorique concernant mon sujet. Il s'agissait, à travers mes lectures, de comprendre quelle était la place des hypothèses en histoire et quel pouvait être leur rôle dans l'enseignement de cette science selon les didacticiens. Ces éléments théoriques sont complétés par une analyse de terrain qu'ils ont contribué à réaliser. Il s'agira donc, dans un deuxième temps, d'étudier les conditions de mises en place du dispositif de recherche dans une classe de seconde. Enfin, la troisième partie de cet écrit consistera à analyser les données récoltées lors de cette recherche pour en retenir les éléments essentiels afin de comprendre le rôle des hypothèses dans la construction des savoirs.

1. Cadre théorique : les hypothèses, quelle place dans l'histoire universitaire et dans l'histoire scolaire ?

1.1. Les hypothèses, un outil essentiel du travail de l'historien

Avant de s'intéresser à l'école, il apparaît primordial de se pencher sur le rôle des hypothèses dans la communauté scientifique historique. En effet, l'histoire scolaire découle de l'histoire universitaire. Elle est influencée par les pratiques et actualités de la recherche sans toutefois en être une parfaite copie. Il apparaît dès lors que, pour les historiens, les hypothèses sont un élément constitutif de la mise en récit du passé.

1.1.1. Sans hypothèses, pas d'histoire

L'histoire est une science permettant l'étude du passé. Les historiens cherchent à atteindre les vérités et la complexité des sociétés passées en travaillant sur les traces laissées par ces dernières. Il ne s'agit cependant pas, pour eux, de lister des faits, de donner à lire une suite d'évènements relatés de manière chronologique et quelque peu maussade. Les historiens interrogent le passé à travers les sources qu'ils étudient. Ainsi, Antoine Prost rappelle qu'« il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables »¹. Cela signifie que l'historien accède aux faits selon les questions qu'il se pose en amont, qu'il organise, étudie et interprète ces faits selon ces dernières.

Le récit historique est alors un construit et sa construction est façonnée par les questions que se pose l'historien et qui orientent la manière dont il mène ses recherches, analyse les sources et dont il raconte l'histoire. C'est pourquoi les historiens n'ont pas pour prétention d'exposer LA vérité des temps passés mais plutôt une diversité de grilles de lecture possibles de ces derniers. Ainsi, un même évènement, étudié à partir de questionnements différents, peut donner lieu à une grande variété de récits.

¹ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, 2010.

Antoine Prost évoque également l'importance des hypothèses en histoire. Celles-ci sont directement liées aux questionnements des historiens. Elles peuvent parfois leur donner naissance mais, bien souvent, elles naissent de ces derniers. L'historien, que ce soit de manière consciente ou non, fait suivre ses questionnements d'hypothèses. Ces dernières, dans un premier temps, dépendent des connaissances qu'il possède déjà ainsi que de ses représentations. Au-fur-et-à-mesure de ses recherches, les hypothèses évoluent en fonction des sources auxquelles il est confronté. Une partie du travail de l'historien consiste dès lors à valider ou réfuter ses hypothèses. Il développe par conséquent un argumentaire lui permettant de consolider ses résultats et d'acquérir une certaine légitimité dans le domaine de la recherche. Avoir recours aux hypothèses peut même permettre à l'historien d'élargir son sujet d'étude et ses méthodes. Cela est notamment le cas pour Alain Corbin avec son ouvrage aujourd'hui reconnu dans la communauté historique : *Le Monde retrouvé de Louis-François Pinagot*. Disposant de très peu de sources pour écrire l'histoire de ce personnage choisi au hasard sur la liste d'état civil d'Origny-Le-Butin, il émet des hypothèses sur sa vie en étudiant le plus possible le contexte de son époque.

Enfin, le recours aux hypothèses en histoire est essentiel car il permet de ne pas envisager les événements qui se sont déroulés comme une fatalité et ainsi de « restituer au passé l'incertitude de l'avenir » (Paul Ricoeur). Le cours des événements n'est pas une évidence et il est intéressant de comprendre « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement » (Koselleck).

1.1.2. Le cas de l'histoire contrefactuelle ou autrement dit de l'histoire hypothétique

Un type d'histoire particulièrement controversé en France a placé au cœur de sa pratique les hypothèses. Il s'agit de l'histoire contrefactuelle, autrement connue sous le nom d'histoire hypothétique. Quentin Deluermoz et Pierre Singarvelou ont souligné les avantages de ce type d'approche dans un ouvrage intitulé *Pour une histoire des possibles*. Ils avancent l'idée que la démarche contrefactuelle, visant à s'interroger sur ce qui aurait pu se passer si tel ou tel événement n'avait pas eu lieu ou avait eu lieu différemment, est utilisée par tous les historiens mais de manière plus ou moins consciente et approfondie.

Elle nécessite d'avoir recours à des hypothèses en partie fondées sur l'imagination de l'historien. Cette dernière n'est cependant pas à rejeter, comme le soutient également Lucien Febvre. Il s'agit d'une « imagination contrainte » par les méthodologies et le savoir historiques. De plus, l'historien, malgré ce recours à l'imagination, ne se départ jamais de son « intention de vérité ». Cette attitude est également adoptée face à des sources lacunaires, situation assez fréquente, notamment en ce qui concerne les antiquisants et les médiévistes.

L'histoire contrefactuelle possède certains avantages. Elle permet tout d'abord de déterminer et hiérarchiser les causes. En ayant recours aux hypothèses pour essayer de comprendre ce qui aurait pu se passer si tel évènement avait été différent, les historiens peuvent déterminer l'importance de ce dernier, son rôle dans la suite de l'histoire. Il s'agit du processus d'imputation causale. Max Weber insiste sur le caractère fondamental de cette démarche en histoire.

1.1.3. Le recours aux hypothèses et ses limites

Certains historiens se montrent cependant méfiants vis-à-vis d'un trop grand recours aux hypothèses et à l'imagination. Des limites peuvent et doivent en effet être soulevées. L'une d'entre elles est le fait que les hypothèses émises par les historiens s'inscrivent dans une époque bien précise, disposant de ses propres modes de réflexion et d'interprétation et qu'elles sont façonnées par les représentations sociales de ceux qui les émettent. Ce contexte peut cependant être pris en compte pour être dépassé et pour éviter tout anachronisme. Cela permet de rappeler qu'un récit historique n'est qu'une interprétation de l'histoire parmi d'autres, dépendante de la subjectivité d'un historien.

Une autre limite est le risque, pour l'historien, de ne voir, dans les sources, que ce qui lui permet de confirmer ses hypothèses. Ses questionnements seraient ainsi restreints et sa lecture de l'histoire serait incomplète.

1.2. L'intérêt du recours aux hypothèses dans l'histoire scolaire

Malgré quelques limites, les hypothèses sont donc des éléments centraux dans le travail de l'historien. Qu'en est-il dans les pratiques des enseignants, longtemps dominées par le format du cours magistral, laissant peu de place au travail des élèves ? Outre cela, la présentation d'un cours sous forme d'exposé par le professeur laissait à penser que l'histoire était le récit de la vérité passée, coulant sans heurt et de manière logique jusqu'aux sociétés actuelles.

1.2.1. Les hypothèses : une place marginalisée à l'école

Dans les pratiques scolaires actuelles, les élèves sont rarement amenés à formuler leurs propres hypothèses, notamment en ce qui concerne l'étude des documents. Cela peut être en partie lié aux habitudes du métier mais également au manque de temps. En effet, les démarches visant à faire produire des hypothèses aux élèves demandent un temps de préparation et de réalisation considérable pour des professeurs d'histoire-géographie jouant déjà une véritable course contre la montre afin de réussir à boucler leur programme, ou tout du moins la majeure partie de ce dernier.

Cela a plusieurs conséquences. Premièrement, les documents étudiés en classe sont présentés par les professeurs et perçus par les élèves comme les expressions de la réalité. Ils s'inscrivent dès lors dans la boucle didactique, comme le souligne François Audigier². En effet, des informations sont données par le professeur pour contextualiser les documents et une ou plusieurs questions sont posées aux élèves. Généralement, ces questions orientent fortement la lecture des documents dans lesquels les élèves prélèvent les informations leur permettant d'y répondre et de valider des faits. Ces derniers sont soit présents dans le contexte, soit dans les questions en elles-mêmes, soit dans le titre du document. Lors de la correction, le professeur présente les réponses que les élèves recopient comme étant la vérité.

² AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, 1992.

Sylvain Doussot insiste sur les dangers de cette démarche³. L'histoire est présentée de manière figée, la mise en récit des faits n'est pas distinguée des faits eux-mêmes. Les élèves ne voient ainsi pas toutes les incertitudes, tous les questionnements entourant la production d'un récit historique. Ils sont éloignés de ce qui constitue l'enquête historique et qui est, toujours selon S. Doussot, plus intéressant et important que les résultats de cette dernière. L'histoire perd alors sa caractéristique première qui est d'être une construction du passé permettant d'accéder à plusieurs grilles de lecture de ce dernier. Cela se fait au profit d'une autre vision de l'histoire : un accès direct, lisse, sans difficulté ni interprétation, au passé. De plus, dans cette démarche, les élèves perdent le sens de ce qu'ils font puisqu'ils répondent à des problèmes dont ils n'ont pas conscience.

Dans l'étude de documents telle qu'elle se pratique encore aujourd'hui, le document est donc perçu comme une preuve du passé. Il est bien évidemment critiqué mais sa critique est séparée de son analyse comme le souligne Lucie Gomes⁴. Il permet certes aux élèves d'accéder au concret du passé mais il ne leur permet pas de développer une démarche à proprement parler historique. Les hypothèses, dans ce contexte, ne sont pas prises en compte. Au pire, elles sont considérées comme de mauvaises réponses, au mieux le professeur tente de les rattacher aux documents. Les élèves ne sont, de prime abord, pas invités à émettre des hypothèses sur ces derniers. Certains exercices peuvent cependant parfois les amener volontairement à formuler des hypothèses. Les consignes commencent souvent de cette manière : « D'après toi, ... ». La pertinence de ce type d'exercice, qui ne permet pas un véritable travail autour des hypothèses, peut cependant être interrogée.

³ DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions vives, n°26, 2016.

⁴ GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », Recherches en éducation, Université de Nantes, 2019.

1.2.2. Les hypothèses comme moyen d'accès aux représentations sociales des élèves

Il est cependant très intéressant de permettre aux élèves la formulation de leurs hypothèses sur les objets d'étude historiques. En effet, par ce biais, il est possible d'accéder à leurs représentations, un matériau essentiel pour tout enseignant. Serge Moscovici a mis en lumière le fait que les élèves possèdent des représentations sur les différents objets qu'ils étudient en cours et que ces dernières ont un impact sur la construction des savoirs⁵. Les didacticiens cherchent désormais à savoir quels rôles précis elles jouent dans ce dernier processus et dans quelle mesure il est possible, pour l'enseignant, de les prendre en compte. F. Audigier a travaillé sur les représentations que possèdent les élèves à propos de l'entreprise⁶. Il définit la représentation sociale comme « un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges. » Ces dernières sont donc nourries, chez les élèves, par des connaissances qu'ils possèdent déjà, par leurs expériences et par leur vécu du monde qui les entoure. Ils se construisent un système d'interprétation de la réalité qu'ils vivent, du monde qui les entoure et ils font référence à ce système pour chercher des explications face au passé.

Pour Gaston Bachelard, il est essentiel de prendre en compte ces représentations, qu'il nomme « connaissances communes », dans la construction des savoirs et l'acquisition d'une connaissance dite

⁵ BATAILLE Michel, MOSCOVICI Serge, « Entretien avec Serge Moscovici », Les dossiers des sciences de l'éducation, n°4, 2000, *Représentations et engagements : des repères pour l'action*, p. 9 à 16.

⁶ AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.

scientifique⁷. Le passage de la première à la seconde s'effectue, selon lui, par des ruptures s'organisant autour d'obstacles épistémologiques. Ces derniers remettent en cause les représentations initiales des élèves qui font l'objet de rectification et de réorganisation. Ainsi se construit le savoir.

Lorsque les élèves sont amenés à émettre des hypothèses, ils ont recours à leurs représentations sociales. Ils peuvent dès lors, selon F. Audigier, mener un auto-diagnostic pour savoir quelles sont leurs connaissances en confrontant ces dernières avec les apports du professeur.⁸ Cependant, il ne s'agit pas là du seul bénéfice du recours aux hypothèses. Créer un travail à partir de ces dernières – et donc des représentations sociales des élèves – peut en effet permettre de travailler de multiples compétences nécessaires à la construction du savoir.

1.2.3. Les hypothèses au cœur des enjeux de problématisation et d'argumentation

L'apprentissage de l'histoire, selon les didacticiens québécois, entre autres, doit permettre non pas l'accumulation de connaissances mais l'acquisition de compétences permettant d'interpréter les réalités. Dans ce contexte, le recours aux hypothèses est bénéfique pour la construction des savoirs car il permet de travailler des compétences essentielles telles que la problématisation et l'argumentation.

⁷ GIRAULT Yves, LHOSTE Yann, « Opinions et savoirs : positionnements épistémologiques et questions didactiques. », Recherche en didactique des sciences et des technologies, 2010, 29-66.

⁸ AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.

La volonté d'introduire la problématisation dans les pratiques scolaires date des années 1990. Progressivement, cette démarche se développe et ses atouts sont mis en lumière. Il s'agit, pour le professeur, d'amener ses élèves à la création d'un espace-problème, élément défini par Christian Orange comme « un ensemble de nécessités et de possibilités issues de l'interaction entre contraintes empiriques (les faits) et contraintes théoriques (concepts et modèles) ». Qu'est-ce que cela signifie ? La problématisation s'opère par une mise en tension de faits avec des modèles explicatifs concernant ces derniers. Les modèles explicatifs premiers sont insuffisants pour permettre l'explication des faits. L'élève est amené, grâce au dispositif mis en place par le professeur, à s'interroger sur cette insuffisance. Cela peut être en les invitant à apporter un regard critique sur les intentions de l'auteur d'un document⁹ ou à s'interroger sur la chronologie des événements¹⁰. Une fois les modèles explicatifs premiers remis en cause, ceux-ci correspondant bien souvent aux représentations initiales des élèves, ces derniers sont amenés à proposer d'autres modèles explicatifs. Tout du long de ce processus, les hypothèses peuvent être mobilisées. En effet, les élèves ont recours aux hypothèses pour invalider le modèle explicatif premier puis pour proposer d'autres modèles. S. Doussot insiste bien sur le fait qu'ils ne sont pas amenés à aller du faux vers le vrai mais qu'ils sont plutôt invités à parcourir différents possibles et impossibles. Les hypothèses mobilisées alors se fondent à la fois sur leurs représentations sociales et sur l'apport de connaissances opéré par le professeur et, possiblement, des documents.

Le recours aux hypothèses en général et dans le cadre de la problématisation en particulier, permet également aux élèves de développer leurs capacités d'argumentation. Ils sont obligés - notamment lorsque ce travail se fait en groupe, ce qui permet la confrontation des idées entre pairs - de trouver des arguments pour soutenir leurs différentes hypothèses. La justification des hypothèses relevant des modèles explicatifs premiers passe généralement par la

⁹ GOMES Lucie, « La Problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée », *Education et didactique*, 13-3, 2019, p.109-125.

¹⁰ DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions vives*, n°26, 2016.

référence à des expériences vécues ou par la généralisation d'une opinion personnelle. Lorsque cette justification se retrouve remise en cause par le processus de problématisation, ce sont donc les représentations sociales des élèves qui sont mises en question. L'élève prend dès lors de la distance avec ces dernières, est amené à changer ses modèles explicatifs et à enrichir ses systèmes d'interprétation de la réalité. L'idéal, selon F. Audigier¹¹, est que les élèves prennent eux-mêmes conscience des différences existants entre représentations sociales et connaissances scientifiques pour pouvoir être pleinement acteurs de la construction de leurs savoirs. Le rôle du professeur est essentiel pour cela car il prend le temps de travailler avec les élèves sur leurs représentations et leur analyse. Cela leur permet donc également d'exercer leur esprit critique. Ils développent une pensée plus nuancée et complexe. La justification des hypothèses émises pour trouver de nouveaux modèles explicatifs pousse quant à elle les élèves à avoir une approche approfondie des documents. Ils doivent manier ces derniers pour pouvoir défendre leurs idées : les citer, les commenter, en sélectionner des passages voire les critiquer. Cela les oblige également à mettre en relation les informations qui se trouvent à leur disposition, à hiérarchiser ces dernières et à comprendre ce qui les lie précisément.

Enfin, ils se familiarisent avec le travail de l'historien dans son atelier. Ils adoptent une démarche scientifique qui les place au cœur de la construction des savoirs formant dès lors une « communauté historique scolaire » selon les termes de Jean-Paul Bernié. Cela peut les amener à prendre conscience du fait que l'accès à la réalité ne passe pas par un récit figé présenté comme la vérité mais plutôt par une multitude d'interprétations, de discours nés d'incertitudes et de questionnements. De plus, cela peut avoir une influence positive sur leur motivation car leurs savoirs sont valorisés, pris en compte et non pas laissés de côté.

¹¹ AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.

2. Méthodologie du processus de recherche

2.1. La construction d'une séance consacrée aux hypothèses des élèves sur l'ouverture atlantique

Pour répondre à mon questionnement initial, il m'a fallu construire une séance autour des hypothèses. Pour cela, je devais choisir une séquence et mettre en place un dispositif précis et réfléchi, notamment en ce qui concerne le travail de groupe, outil pertinent dans l'enseignement de l'histoire s'il est bien manié.

2.1.1. Les enjeux de l'enseignement de l'ouverture atlantique

L'un des chapitres du programme d'histoire est consacré à l'étude de l'ouverture atlantique. Il s'insère dans le **thème 2 : « XV^e – XVI^e siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle »** et s'intitule « L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau monde » ». Son principal objectif est de montrer quels sont les changements territoriaux, économiques et humains provoqués par l'arrivée des Européens en Amérique.

- **Thème 2 : XV^e-XVI^e siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle (11-12 heures)**

Chapitre 1. L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau Monde »

Objectifs du chapitre	<p>Ce chapitre vise à montrer le basculement des échanges de la Méditerranée vers l'Atlantique après 1453 et 1492, ainsi que le début d'une forme de mondialisation.</p> <p>On peut mettre en avant les conséquences suivantes en Europe et dans les territoires conquis :</p> <ul style="list-style-type: none">– la constitution d'empires coloniaux (conquistadores, marchands, missionnaires...);– une circulation économique entre les Amériques, l'Afrique, l'Asie et l'Europe ;– l'esclavage avant et après la conquête des Amériques ;– les progrès de la connaissance du monde ;– le devenir des populations des Amériques (conquête et affrontements, évolution du peuplement amérindien, peuplement européen, métissage, choc microbien).
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none">▪ L'or et l'argent, des Amériques à l'Europe.▪ Bartolomé de Las Casas et la controverse de Valladolid.▪ Le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil.

L'ouverture atlantique est un terme aujourd'hui préféré à celui de « Grandes découvertes ». Ce dernier, encore très ancré dans les représentations sociales des non-historiens, laissait à penser qu'avant l'arrivée des Européens en Amérique ce continent n'avait pas d'histoire. Le récit des événements et de leurs conséquences était alors relaté depuis un point de vue européocentrique : les Européens découvraient l'Amérique et ce continent commençait à prendre vie sous leurs yeux, à prendre forme à travers leurs actions.

L'historiographie récente¹² a progressivement remis en cause l'utilisation du terme « Grandes découvertes ». La *World history*, cherchant à prendre de la distance vis-à-vis du point de vue occidental pour inclure au sein de l'histoire toutes les populations et parties du monde, a permis cela. Sanjay Subrahmanyam a beaucoup influencé cette manière de faire de l'histoire. L'histoire scolaire cherche, avec toutefois quelques difficultés, à correspondre à l'actualité historiographique. C'est pourquoi le terme d'ouverture atlantique est employé. Pour ma part, j'ai décidé de renommer complètement ce chapitre et de l'intituler « L'ouverture atlantique et ses conséquences sur l'organisation du monde » afin de tenter au mieux la distanciation par rapport au point de vue européen toujours présent à travers les termes « découverte » et « Nouveau monde ». Voici la définition que j'ai proposé aux élèves pour cette notion phare du chapitre : **Ouverture atlantique** : Les Européens découvrent l'Amérique et investissent progressivement ce continent. Les échanges se multiplient ce qui bouleverse les sociétés de l'époque moderne.

2.1.2. Le dispositif de la séance

La séance de travail sur les hypothèses correspond à la première séance de la séquence sur l'ouverture atlantique. Après une brève introduction permettant de définir certains termes et de situer le contexte, les élèves doivent émettre des hypothèses afin de répondre à la question suivante : **Expliquer pourquoi les Européens se rendent en Amérique au XVe siècle ?** Pour cela, ils sont divisés en groupe de trois ou quatre. Dans un premier temps, ils répondent en fonction de leurs connaissances et représentations, comme le font également les historiens

¹² DESCENDRE Romain, « La « Découverte » : histoire d'une invention sémantique (premiers éléments) », *Langages, politique, histoire*, Lyon, ENS Editions, 2015, (généré le 10 janvier 2017). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/5348>>. ISBN : 9782847887501. DOI : 10.4000/books.enseditions.5348.

face à leurs questionnements. Dans un second temps, ils doivent valider, réfuter ou étayer leurs hypothèses à l'aide de documents préalablement sélectionnés par mes soins (**annexe 2**). Ces documents n'apportent pas une réponse directe à la question. Ils doivent être questionnés, reliés entre eux. Ce choix est volontaire. Il doit permettre de dépasser le simple prélèvement d'informations dénoncés par F. Audigier ou encore S. Doussot pour amener les élèves à un véritable questionnement sur les documents. De plus, cette démarche doit permettre de recréer, de manière toutefois factice, les conditions de travail de l'historien. En effet, ce dernier ne trouve pas tout de suite les documents lui permettant de répondre aux questions qu'il se pose. Il peut se retrouver face à des sources sans lien apparent avec celles-ci mais dont il tire, grâce à une méthodologie rigoureuse, des informations essentielles. Cette méthodologie passe par la mise en relation des connaissances de l'historien avec les données des documents, par une lecture croisée des sources et par une analyse critique de ces dernières. Ce faisant, l'historien est amené à émettre de nouvelles hypothèses pour répondre à son questionnement premier.

Ce travail était suivi par une seconde séance de mise en commun des hypothèses en classe entière. Dans un premier temps, les différentes réponses apportées à la question première étaient notées sur le tableau. Puis, de nouveaux documents étaient présentés aux élèves en étant projetés au tableau. Cette fois-ci, ils apportaient une réponse plus directe à la question, à savoir pourquoi les Européens se sont rendus en Amérique (**annexe 3**). Les élèves devaient les lire pour pouvoir, par la suite, valider ou réfuter leurs hypothèses. La finalité étant toujours de tenter de recréer les conditions de travail de l'historien qui, au cours de ses recherches, peut trouver des documents lui fournissant des informations répondant plus directement à ses interrogations.

J'ai choisi de me concentrer essentiellement sur la première séance et de filmer cette dernière car je voulais saisir le processus de fabrication des hypothèses par les élèves. Le travail de groupe, les échanges entre pairs favorisent cela. A travers leurs discussions, il m'est possible de voir quels éléments entrent en jeu, quel est le poids des représentations sociales des élèves et quelle est l'utilisation des documents dans ce processus. Filmer la séance en

classe entière me semblait moins pertinent à partir du moment où les élèves intervenaient beaucoup moins et sachant que j'accordais une importance particulière au fait de les placer au cœur du processus de construction des savoirs.

2.1.3. Constitution des groupes de travail et choix d'enregistrement

Pour reconstituer une « communauté historique scolaire » source d'émulation, de débats et d'échanges enrichissants, il me fallait bien réfléchir à la composition des groupes de travail. Ne sachant pas tout de suite quel groupe allait retenir mon attention, j'ai procédé de la même manière pour organiser mes deux classes de secondes, chacune étant composée de 33 élèves.

J'enseigne dans un lycée rural où le niveau des élèves est qualifié de « faible » par les professeurs de l'établissement eux-mêmes. Tout en étant toutes les deux hétérogènes, mes classes possèdent des profils différents. Les secondes 3 sont ainsi plus dynamiques, le niveau est correct et plutôt homogène, la classe se met rapidement au travail et avance de manière pertinente par rapport aux secondes 2. Dans chaque classe, j'ai choisi de composer des groupes hétérogènes, mêlant donc plusieurs profils d'apprenants. J'ai essayé de répartir les élèves possédant un bon niveau dans les différents groupes créés. J'ai également essayé de composer les îlots de manière à favoriser la prise de parole de chacun.

Cette séance d'introduction ayant eu lieu sur des créneaux où mes classes étaient en demi-groupe, j'ai pu filmer quatre groupes. Je n'en ai retenu qu'un seul pour la transcription et l'analyse des données. Il se compose de quatre élèves de seconde 3 dont deux filles et deux garçons. Samantha est une élève assez discrète en cours mais possédant des réflexions intéressantes. Elle s'investit de plus en plus. Elle a besoin de temps pour comprendre et prendre confiance dans ses idées. Madeleine, quant à elle, rencontre des difficultés en histoire-géographie, notamment en ce qui concerne les épreuves type-BAC. Elle participe peu en cours mais se montre investie dans son travail personnel. Loïc est un élève moteur pour la classe. Il a des réflexions pertinentes, il comprend rapidement et participe beaucoup. Enfin, Melvin possède de belles

capacités, notamment de compréhension, et une grande culture générale. Il ne les exploite cependant pas totalement et il se dissipe facilement. Ce groupe a retenu mon attention car les profils y sont variés et les échanges y étaient dynamiques et intéressants.

2.2. Les objectifs de cette séance

Dans un second temps, il me fallait définir les objectifs didactiques de la séance mise en place. Cela concerne aussi bien les enjeux de savoir que les compétences à travailler pour les élèves. Je devais également cibler clairement quels étaient mes objectifs de recherche. Il s'agissait alors de fixer mes questionnements pour guider mon analyse des données recueillies.

2.2.1. Les objectifs didactiques de la séance : comprendre les causes de l'ouverture atlantique

En lien avec cette notion de « Grandes découvertes », les élèves peuvent avoir des représentations biaisées en ce qui concerne l'arrivée des Européens sur le continent américain. Je suis partie du principe que, pour certains, la découverte de l'Amérique par les Européens était due au hasard tandis que, pour d'autres, les Européens quittaient leurs terres en sachant pertinemment qu'ils allaient découvrir de nouveaux territoires. Je pensais que les élèves avaient ces représentations en lien avec les productions culturelles, notamment cinématographiques, valorisant la figure de l'Européen conquérant. De plus, je pensais que les élèves pouvaient faire appel au hasard pour expliquer l'arrivée des Européens en Amérique car cela est sous-entendu dans le terme de « découverte ». L'idée était donc de créer une séance leur permettant de saisir la complexité et la variété des causes de l'arrivée des Européens en Amérique afin d'enrichir leurs représentations sociales. En réalité, cet objectif a été atteint au bout de deux séances, la première étant consacrée à la mise en activité des élèves et la seconde à la reprise de cette activité.

A la fin de ces deux séances, les élèves devaient avoir acquis plusieurs connaissances. Tout d'abord, le fait que les Européens aient découvert l'Amérique en cherchant à trouver une nouvelle route pour commercer avec l'Inde en évitant Constantinople, tombée aux mains des Turcs. Puis, qu'une fois les

nouvelles terres découvertes, les Européens ont continué de s'y rendre pour y exploiter des richesses et, pour certains, dans le but de convertir les populations rencontrées au Christianisme. Tout ceci ayant été rendu possible grâce aux progrès techniques visibles au début de l'époque moderne.

2.2.2. Les objectifs de compétences visés par cette séance

La construction de cette séance devait également permettre aux élèves de travailler certaines compétences en particulier, notamment dans le cadre du travail de groupe. Il s'agissait de reconstituer des « communautés historiennes scolaires » pour permettre les échanges entre élèves. Ainsi, pour effectuer leurs hypothèses et les faire valider au sein de leur groupe, chaque élève devait argumenter auprès de ses camarades. En plus de leurs capacités d'argumentation et d'explication, les élèves étaient également amenés à travailler leurs compétences de coopération et de mutualisation. Ces dernières étaient particulièrement mobilisées lors de la seconde phase consistant à étudier les documents. Les élèves pouvaient dès lors mettre à profit le travail de groupe pour échanger sur leurs interprétations du corpus documentaire afin de débloquer des situations ou d'enrichir la compréhension des documents.

Enfin, l'activité sur les hypothèses devait permettre aux élèves de travailler des compétences spécifiques à l'histoire. Il s'agissait, en partie, de recréer l'atmosphère et les conditions de travail de l'atelier de l'historien. Tout comme lui, les élèves étaient en effet amenés à procéder à la mise en place d'hypothèses pour répondre à une interrogation première. De plus, ils devaient étudier des documents pour valider ou réfuter leurs hypothèses et aboutir à une conclusion. Dans un même temps, ils s'entraînaient donc à analyser des documents, compétence essentielle aussi bien en histoire scientifique que scolaire. Toutes les compétences citées ci-dessus sont présentes dans le nouveau programme de seconde :

S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique	
Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines	<ul style="list-style-type: none"> - Employer les notions et le lexique acquis en histoire et en géographie à bon escient. - Transposer un texte en croquis. - Réaliser des productions graphiques et cartographiques dans le cadre d'une analyse. - Savoir lire, comprendre et apprécier une carte, un croquis, un document iconographique, une série statistique...
Conduire une démarche historique ou géographique et la justifier.	<ul style="list-style-type: none"> - S'approprier un questionnement historique et géographique. - Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique ou géographique. - Justifier des choix, une interprétation, une production.
Construire une argumentation historique ou géographique	<ul style="list-style-type: none"> - Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique ou géographique. - Utiliser une approche historique ou géographique pour mener une analyse ou construire une argumentation.
Utiliser le numérique	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le numérique pour réaliser des cartes, des graphiques, des présentations. - Identifier et évaluer les ressources pertinentes en histoire-géographie.

2.2.3. Une séance motivée par des finalités de recherche

Cette séance quelque peu atypique pour des élèves habitués à un tout autre mode de fonctionnement doit permettre de répondre à plusieurs enjeux de recherche. L'objectif principal est de questionner l'impact de la production d'hypothèses par les élèves sur la construction de leurs savoirs. Pour cela, il est intéressant de se pencher sur le statut de l'élève lors de la séance de travail proposée. Cette dernière vise à placer l'élève au cœur de la construction du savoir. Tout ce qui constitue le processus d'apprentissage, tel que théorisé par G. Bachelard, est pris en compte, depuis les représentations sociales des élèves jusqu'au savoir scientifique en passant par des procédés de ruptures épistémologiques. Il s'agit de voir si le fait que les élèves aient la possibilité de partir de leurs connaissances, de leurs représentations, en les formulant de manière explicite permette une valorisation de leurs savoirs et influence positivement leur motivation. Il en va de même en ce qui concerne le travail de groupe sur les documents, construit afin de vérifier, étayer et réfuter les hypothèses premières. Les élèves se retrouvent au cœur d'un processus dynamique de recherches. Ils sont censés mobiliser de manière active différentes compétences telles que l'analyse des documents, la coopération au sein

d'un groupe et l'argumentation. Cela fonctionne-t-il ? Cela favorise-t-il un meilleur apprentissage et une meilleure mémorisation des savoirs ?

Le statut des documents est également à interroger dans ce mémoire. Les élèves doivent non seulement prélever des informations dans le corpus documentaire mis à leur disposition mais ils doivent également croiser ces dernières entre elles et avec leurs connaissances tout en les analysant de manière critique. Il sera intéressant, lors de l'étude du recueil de données, de voir si les élèves réussissent à s'approprier cette démarche particulière. En effet, cette dernière est centrée sur le processus de construction de la connaissance plutôt que sur la connaissance en elle-même, ce qui peut en déstabiliser certains. La pertinence de l'utilisation de deux corpus documentaires aux statuts distincts peut également être questionnée. L'objectif initial de ce choix de méthode est de provoquer, chez les élèves, des ruptures épistémologiques. Les documents mis en relation ou non ont pour but de montrer aux élèves qu'il existe une diversité de causes expliquant l'ouverture atlantique. Chaque document nouvellement apporté doit être en capacité de produire une rupture avec les hypothèses formulées par les élèves. Est-ce vraiment le cas ? Des ruptures sont-elles provoquées par les sources mises à la disposition des élèves ? Il est également possible de questionner l'utilité des documents dans la production d'hypothèses ainsi que la pertinence du travail organisé autour de ceux-ci.

Enfin, il est nécessaire de se pencher sur le rôle du professeur pendant ce travail. Les élèves sont certes placés au cœur de la construction du savoir mais les interventions du professeur restent essentielles à étudier. Le but est de savoir si elles favorisent la formulation et l'émulation des hypothèses chez les apprenants ou si, au contraire, elles annihilent celles-ci. Il est intéressant de voir si le professeur réussit à sortir du fameux schéma de la boucle didactique, dans lequel il se positionne comme source du savoir véridique, afin de laisser la place aux élèves dans la construction de leurs savoirs. De plus, il peut être pertinent d'étudier les aides proposées par ce dernier afin de stimuler les élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés, que ce soit avec la démarche mise en place, l'analyse des documents ou les savoirs mobilisés.

2.3. Les limites du dispositif de recherche

La construction de la séance possède quelques failles qu'il est important de souligner pour avoir une analyse fine et pertinente des données récoltées. Ces limites concernent le choix de la séance même, la pertinence dans l'utilisation du corpus documentaire et les manques liés à une seconde séance peu exploitée.

2.3.1. Un choix de séquence à questionner

La construction d'hypothèses autour des causes de l'ouverture atlantique n'est pas le choix le plus pertinent qui puisse se faire. Il s'explique par le contexte de mise en place du processus de recherche. La rédaction d'un mémoire est un des enjeux de la deuxième année du master MEEF. Cependant, certains éléments viennent limiter le plein et entier épanouissement de la recherche menée. En effet, cette dernière doit respecter des délais assez courts auxquels il faut ajouter la charge de travail liée aux débuts de carrière dans l'enseignement. Les choix effectués n'en sont donc pas toujours et peuvent manquer de réflexion.

Ainsi, j'ai décidé de récolter mes données sur le chapitre concernant l'ouverture atlantique parce que c'est celui qui se présentait à moi au moment où je devais le faire. Cependant, je me rends compte a posteriori qu'il aurait été plus enrichissant de construire une séance consacrée à la production d'hypothèses autour d'une question socialement vive. Comme l'a théorisé Laurence Simonneaux, il s'agit d'un sujet source d'enjeux sociétaux cruciaux et portant à débats à trois niveaux : dans le domaine de la recherche, pour la société et au sein de la classe.¹³ Les questions socialement vives intéressent la société qui s'en emparent et fait peser sur le domaine de la recherche des attentes parfois en inadéquation avec les exigences scientifiques. Des frictions peuvent donc se créer entre les communautés de chercheurs et la société. Elles peuvent également faire naître des tensions entre histoire scientifique et histoire scolaire. Enfin, il s'agit de sujets portant spontanément à débat entre les individus. Leur enseignement à l'école stimule presque obligatoirement les représentations sociales et les

¹³ SIMONNEAUX Laurence. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, vol. 198, no. 3, 2008, pp. 179-185.

émotions des élèves. Il nécessite également de faire référence à un savoir incertain et controversé. Pour toutes ces raisons, il n'est pas évident pour un professeur de transmettre du savoir autour de ces sujets. Une question socialement vive aurait donc été un terreau propice aux débats et à la formulation d'hypothèses. Au sein du programme de seconde, le chapitre intitulé « La Méditerranée médiévale : espace d'échanges et de conflits à la croisée de trois civilisations » ainsi que le chapitre « Renaissance, Humanisme et mutations de l'Europe » peuvent amener à aborder des questions socialement vives, notamment à travers l'étude de la civilisation musulmane et du Protestantisme. En effet, la religion est un sujet source de tensions au sein même de la société et qui peut faire appel aux convictions les plus intimes des individus. Cependant, je n'ai pas opté pour ce choix pour des raisons de calendrier et parce que la pertinence des questions socialement vives ne m'avait alors pas encore interpellée.

Il aurait également été possible de choisir un sujet controversé au sein de la communauté des historiens ou tout du moins un peu plus source de tensions pour les élèves. Un sujet qui leur permette davantage de problématiser en faisant entrer plus en contradiction leurs représentations sociales et le savoir scientifique. Un sujet qui leur pose véritablement un problème. Cela aurait pu être le cas avec le thème 3 : « L'Etat à l'époque moderne : France et Angleterre » dont le premier chapitre concerne « L'affirmation de l'Etat dans le royaume de France ». Il aurait été possible de créer une séance permettant aux élèves de formuler des hypothèses autour de la notion d'absolutisme. L'objectif aurait été de montrer que, derrière le pouvoir en partie absolu du souverain français, se développe un appareil d'Etat.

Les causes de l'ouverture atlantique ne posent pas véritablement de problème pour les élèves. Ils ont de plus bien souvent étudié ces dernières au collège, en cinquième, au sein du thème 3 : « Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles ». Il ne s'agit pas non plus d'un sujet portant à débat dans la communauté historique.

2.3.2. Des documents au statut ambigu

Un élément m'a particulièrement posé problème pendant la préparation de la séance d'observation : le choix du corpus documentaire. J'ai eu du mal à définir le statut des différents documents mis à la disposition des élèves (**annexe 2**). Pour ce qui est du premier corpus documentaire, je désirais leur apporter des sources ne leur permettant pas de répondre directement à la question. Ces dernières n'étaient pas précisément questionnées et j'avais conscience que cela pouvait provoquer un flou pour les élèves. Et ce d'autant plus que, lors d'une seconde séance, je leur ai apporté de nouveaux documents (**annexe 3**) pour cette fois-ci définitivement valider, enrichir ou réfuter leurs hypothèses. Je ne leur ai cependant pas clairement expliqué la différence qui pouvait s'opérer entre les documents utilisés lors de ce travail. Je leur ai présenté les seconds comme de nouvelles sources plus pertinentes que l'historien aurait pu découvrir pour répondre à sa problématique initiale. Cependant, ces documents ont en réalité été sélectionnés par mes soins selon les informations qu'ils apportaient.

De plus, le travail critique autour des documents n'a pas suffisamment été développé alors que certaines sources s'y prêtaient particulièrement. Aucune question n'incitait les élèves à s'interroger sur le point de vue de l'auteur des documents. Le fait que ceux-ci ne répondent pas directement à la question et possèdent, pour cette raison, des contextes éloignés de cette dernière, rendait difficile ce travail ainsi que la contextualisation du corpus par les élèves. La multiplicité des documents est donc également à questionner. Cela ne permet pas un travail de fond. Ils ne sont pas ancrés dans une réalité précise pour les élèves et leur utilisation peut être vague. Ils peuvent avoir du mal à faire le lien entre les documents et la question.

2.3.3. Une seconde séance peu exploitée

La construction de la seconde séance fut moins réfléchie par rapport à celle de la première. Pourtant, il aurait été également intéressant de l'exploiter plus en profondeur. Voici comment elle s'est déroulée. Les différents groupes me donnaient spontanément leurs hypothèses et je notais ces dernières au tableau. Puis, je projetais les nouveaux documents, nous les lisions et les élèves devaient me dire si cela venait confirmer, enrichir ou invalider leurs hypothèses

premières. L'organisation en classe entière possède cependant des limites puisque les élèves se retrouvent en position d'écoute et d'inactivité. La boucle didactique se reproduit. Le professeur devient de nouveau source de connaissances et accapare la plus grande partie de la construction du savoir. Les élèves attendent les réponses que celui-ci leur apporte pour les recopier sur leur cahier et ainsi posséder un récit des faits tels qu'ils se sont passés. La professeure leur a en effet dicté une trace écrite finale (**annexe 4**). Ils ne questionnent pas la construction du récit comme cela est conseillé par S. Doussot. C'est tout du moins ce qui a eu lieu dans mon cas.

Voici comment cela aurait pu se passer. Il aurait été intéressant de maintenir les élèves au cœur de la construction des savoirs en obligeant un rapporteur ou le groupe dans son intégralité à venir exposer ses hypothèses. Ils auraient ainsi dû expliquer leur choix et argumenter faisant alors apparaître leur démarche et la méthodologie utilisée. De plus, il aurait été peut-être plus pertinent de laisser un temps supplémentaire de travail en groupe sur les nouveaux documents. Les apprenants auraient ainsi pu continuer à être au cœur du processus en faisant évoluer leurs hypothèses et en notant cette évolution ainsi que leur raisonnement sur une fiche. Cela aurait également favorisé la critique des documents qui s'est faite assez brièvement en classe entière. Cette critique aurait permis une étude plus approfondie et nuancée du corpus documentaire pour montrer, en questionnant par exemple le document ci-dessous, que tous les Européens ne désiraient pas évangéliser les populations amérindiennes. La « communauté historique scolaire » aurait ainsi été menée jusqu'au bout du travail par la présentation des résultats de recherche de chacun devant ses pairs.

« A la place des pratiques honteuses et des idolâtries que nous avons détruites, nous autres conquistadores, avons établi de bonnes coutumes et instruit ces peuples dans la sainte doctrine. Tous ceux du pays ont été baptisés, hommes, femmes, enfants, dont les âmes auparavant allaient se perdre en enfer. Nous leur avons appris à fabriquer des cierges de cire et à les entretenir allumés devant les autels et les croix. [...] Aujourd'hui, un grand nombre de religieux parcourent les villages pour y prêcher et baptiser toute créature. »

Bernal Diaz del Castillo, *Histoire véridique de la conquête de la Nouvelle-Espagne*.

3. Analyse de la séance préparée

3.1. Le poids des représentations des élèves dans la formulation des hypothèses

Selon de nombreux didacticiens, les représentations sociales des élèves sont au cœur du processus de construction du savoir car, en étant mobilisées et enrichies ou transformées au gré de ruptures, elles favorisent la mise en place d'une connaissance scientifique. Le tout est de savoir s'il en va de même dans un contexte de formulation d'hypothèses. Ce dernier s'avère d'ailleurs propice à la mobilisation des représentations des élèves mais ne permet pas systématiquement une remise en cause et un changement de celles-ci.

3.1.1. Les représentations sociales : un appui premier pour les élèves

Dans un premier temps, lors de cette activité, les élèves doivent donc émettre des hypothèses pour répondre à la question sans aucun support extérieur. Ils mobilisent ainsi leurs représentations sociales, mélange de connaissances et de modèles explicatifs du monde. Cela leur permet de réaliser un premier diagnostic. Il s'agit, pour F. Audigier, d'une étape essentielle leur permettant de faire le point sur leurs connaissances et de s'auto-évaluer.¹⁴ Selon lui, le professeur doit ensuite inciter les élèves à expliquer et analyser leurs représentations sociales afin qu'ils puissent s'en distancier. Dans notre cas, ce travail s'opère au sein du groupe. Les élèves ne procèdent pas de manière organisée. Ils lancent et discutent spontanément leurs idées sans chercher à faire un *brainstorming*, à les ordonner. Ils font appel, au fur-et-à-mesure de leur discussion, à leurs souvenirs de collégiens, ces derniers étant plus ou moins vagues. Ce recours à des connaissances préalablement apprises ou vues en cours est visible dans l'extrait suivant.

¹⁴ AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.

43	Loïc	Pour faire des échanges. Des échanges !
44	Samantha	Pour planter leur bateau là, pour dire que ça leur appartient !
45	Melvin	Colonisation !
46	Loïc	Bah pour plus de terres quoi.
47	Melvin	Co-lo-ni-sation !
48	Loïc	Pour faire des échanges !
49	Melvin	Mais colonisation.
50	Loïc	De marchandises
51	Melvin	Ils colonisent aussi.
52	Samantha	Mais pour faire...
53	Loïc	Des échanges.
54	Samantha	Pour faire le triangle là.
55	Melvin	Oui, parce que la terre la terre là-bas elle est meilleure pour cultiver.
56	Loïc (à <i>Madeleine</i> <i>qui écrit</i>)	Pour faire des échanges.
57	Melvin	Pour cultiver. Ils cultivent le coton là-bas. Et la canne à sucre.
58	Loïc	Oui, c'est vrai.
59	Melvin	Hum, hum. Merci.

Selon les élèves, les Européens, après avoir découvert l'existence de l'Amérique, décident de s'y rendre pour cultiver les terres avec de nouveaux produits (55, 57) et faire des échanges. Ils mettent ainsi en place la colonisation. Melvin a recours à cette notion (45, 47, 49) sans toutefois l'expliquer. Pour Loïc, cela semble signifier que les Européens souhaitent posséder plus de terres (46). Les élèves apportent ainsi des explications plus précises, leur mémoire se réveille peu à peu et des liens se font.

Dans un second temps, il est intéressant de voir que les élèves continuent de mobiliser leurs représentations sociales en présence des documents. Cela est le cas avec l'extrait suivant dans lequel ils tentent d'expliquer le premier document et de comprendre quelles populations ont été déplacées à

Constantinople après la destruction de la ville par les Turcs. Pour Melvin et Loïc, il s'agit de populations réduites à l'esclavage par les armées ennemies.

104	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est des esclaves ? Parce que y a des femmes et des enfants.
105	Melvin	Bah alors heu... Tant qu'ils savent marcher.
106	Samantha	Et bah les esclaves c'étaient des femmes et des enfants ?
107	Loïc	Ca pouvait être tout le monde les esclaves. Et le document 3 ?

Samantha arrête ses camarades pour interroger le groupe sur le statut des populations (104). Pour cela, elle fait référence à un modèle explicatif précis. Dans la manière qu'elle a de se représenter le monde et cette partie de l'histoire, les femmes et les enfants ne peuvent pas être réduits en esclavage. Elle considère certainement ces populations comme plus fragiles et moins aptes au travail servile. Alors que Melvin a une vision beaucoup plus proche de la réalité (105). Il a saisi la fonction productiviste et utilitariste de l'esclavage. Ce travail permet donc aux élèves de confronter leurs représentations, un élément jugé comme étant bénéfique par F. Audigier¹⁵ car il permet d'interroger ces dernières. Cela peut favoriser les ruptures épistémologiques et le passage de la connaissance commune à la connaissance scientifique théorisé par G. Bachelard¹⁶. Le recours aux représentations sociales a permis, dans ce cas-là, de mettre en question une hypothèse – les populations déportées étaient des esclaves – et de la tester. Cela a également permis d'interroger une manière d'analyser le monde : les esclaves ne peuvent pas être des femmes et des enfants. En effet, Samantha se remet en cause (106). La rupture épistémologique passe par l'opposition de deux de ses camarades et la manière dont ils présentent la réalité. Il semble évident pour ces

¹⁵ AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.

¹⁶ GIRAULT Yves, LHOSTE Yann, « Opinions et savoirs : positionnements épistémologiques et questions didactiques. », Recherche en didactique des sciences et des technologies, 2010, 29-66.

derniers que des femmes et des enfants puissent être des esclaves. Les représentations sociales sont donc au cœur du processus de production des hypothèses. Elles sont mobilisées dès le départ puis tout du long de ce dernier afin de mettre en débat les hypothèses.

3.1.2. Le difficile détachement du point de vue européen

Un des enjeux essentiels du travail de l'historien consiste à se détacher de son point de vue pour tenter de se mettre à la place des personnages qu'il étudie. Il est amené à sortir de son temps, à se distancier des structures de pensée et d'organisation de la société dans laquelle il vit pour approcher une autre époque, un autre mode de fonctionnement. C'est d'ailleurs dans ce but que Q. Deluermoz et P. Singaravelou invitent les historiens à recourir à l'imagination dans l'exercice de leur métier.¹⁷ Ceux-ci doivent donc avoir conscience du point de vue depuis lequel ils s'expriment. Les élèves ont, quant à eux, plus de mal à questionner ce dernier élément et cela a un impact sur les hypothèses qu'ils formulent. Cela est particulièrement visible avec l'extrait suivant dans lequel Melvin tente d'expliquer ce qu'il a compris du document 4, présenté ci-dessous, et en quoi cela lui permet de répondre à la question de l'activité.



Codex Magliabechiano, BN de

¹⁷ DELUERMOZ Q., SINGARAVELOU P., *Pour une histoire des possibles*, UH, Seuil, Paris, 2016.

155	Samantha	Attends, vas-y j'ai compris vas-y c'est quoi ton idée ?
156	Melvin	Le document 4. Tout le monde regarde le document 4. Madeleine regarde s'te plaît.
157	Madeleine	Mais j'regarde.
158	Melvin	Alors en gros le document 4, comme vous pouvez le voir, c'est des Aztèques. Qu'est-ce que les Aztèques ?
159	Samantha	C'est des Américains indiens.
160	Melvin	Voilà. Et heu... Qu'est-ce qu'ils font ? En gros dans leur religion
161	Samantha	Ils font un sacrifice.
162	Melvin	Des sacrifices humains.
163	Loïc	Ils tuent un autre humain de leur religion.
164	Melvin	Sauf que imaginez, imaginez les Européens qui arrivent là-bas et qui voyent ça. Qu'est-ce qui se disent ? Ils se disent : c'est des débiles, on va prendre leurs terres, on va les tuer. Déjà, ils se tuent entre eux, ils sont complètement cons. Voilà.
165	Samantha	Ouais mais si eux ils tuent les autres, pourquoi, mais eux les Aztèques y peuvent très bien aussi battre contre Christophe Colomb.
166	Loïc	Non mais ils s'entretuent entre eux.
167	Melvin	Regarde comment ils sont habillés. Regarde comment y sont habillés. Ils, on dirait nous à la préhistoire.
168	Samantha	Bah oui mais quand même ! Après ils se sont battus et tout ou pas ?
169	Loïc	Mais ils se tuent entre eux !
170	Melvin	Les Européens vont venir avec des arbalètes.
171	Loïc	S'ils se tuent entre eux, y a plus d'humains au bout d'un moment.
172	Madeleine	Heu ils ne sont pas tous en train de s'entretuer ou y aura plus personne sur la Terre...

173	Melvin (rires)	Sur la Terre...
174	Madeleine	Sur la Terre américaine !
<i>Hors sujet</i>		
175	Loïc	Mais moi je ne vois pas le rapport entre ça et la découverte de l'Amérique.
176	Melvin	Mais si !
177	Samantha	Bah si. Parce que quand eux... Oui mais attends ! Quand eux ils sont arrivés...
178	Loïc	Ah ils pensent que ça va être facile de.
179	Melvin	Bah c'est vrai que ça a pas été trop compliqué.
180	Samantha	Ah non mais moi t'sais j'aurais pas dit ça ! J'aurais pas dit qu'ils pensaient que ça allait être facile.
181	Loïc	Le contraire toi ?
182	Samantha	Bah j'sais pas non mais ça fait bizarre d'arriver et pis de se dire tiens ils sont en train de s'entretuer, tiens ça va être facile de prendre le territoire.
183	Loïc	Bah si s'ils sont en train de s'entretuer entre eux...
184	Melvin	Ca se voit qui sont débiles, y en a qui découpent le ventre des autres. (<i>inaudible</i>) Ca veut pas dire que c'est un peuple très développé quoi.
185	Madeleine	Justement, ils auraient aucune pitié pour tuer les autres.
186	Samantha	Voilà, c'est ça. Je suis d'accord avec Madeleine. (<i>inaudible</i>)
187	Madeleine	Mais oui, ils auraient encore moins de pitié.
188	Melvin	Mais oui sauf que non, c'est dans leur religion.
<i>Phase de mise à l'écrit des idées précédentes</i>		

L'hypothèse énoncée par Melvin s'inscrit dans un modèle explicatif européen-centré (164). Il part du point de vue des Européens mais laisse de côté celui de la période : l'époque moderne marquée par une forte prégnance de la religion. Il explique les motivations des Européens à venir s'installer en Amérique par un rapport de supériorité (164, 170). Les Européens jugent que le

rapport de force leur est favorable et ils désirent coloniser l'Amérique. Samantha possède une autre explication qui ne s'inscrit pas moins dans le même modèle explicatif euroéo-centré (165). Les Amérindiens font preuve de sauvagerie entre eux et sont donc capables de l'emporter sur les Européens. Ceux-ci ne sont donc pas venus en Amérique parce qu'ils pensaient aisément vaincre les populations locales. Melvin possède également une vision évolutionniste des événements (167). Pour lui, les Amérindiens sont moins évolués, moins puissants parce qu'ils n'ont pas les mêmes us et coutumes que les Européens.

Deux camps s'affrontent donc dans l'énoncé de l'hypothèse liée au document 4. Les filles pensent que les Européens voient les Amérindiens comme des adversaires cruels (180, 182, 185, 187), difficiles à vaincre. De leur côté, les garçons pensent qu'au contraire, les Européens considèrent les Amérindiens comme des êtres peu évolués, faciles à battre (184). Un conflit socio-cognitif se crée. Cela signifie que les élèves s'opposent car leurs représentations divergent. F. Audigier a souligné le fait que, dans cette situation, le document a valeur de preuve aux yeux des élèves.¹⁸ Il n'est pas questionné et est, au contraire, perçu comme source de vérité. Cela se vérifie pour ce qui est du groupe étudié (184).

Dans les deux cas, les élèves ont recours au modèle explicatif euroéocentrique. Ils n'ont pas conscience de s'inscrire dans ces représentations. Ils envisagent la situation de leur point de vue, c'est-à-dire depuis le point de vue de jeunes secondes du XXI^e siècle. Ils ne prennent pas en compte les spécificités de l'époque étudiée telles que l'importance de la religion chrétienne. En effet, cette dernière, à l'époque, influence la vie des fidèles et leur manière de penser, de percevoir le monde. Elle leur sert de référence tandis qu'aujourd'hui la sécularisation de la société a diminué son emprise. Les élèves ne cherchent pas non plus à se mettre à la place des acteurs de l'époque : pourquoi les Amérindiens pratiquent-ils les sacrifices ? de quelle manière ? Ils envisagent la situation à travers leurs propres valeurs et leurs propres représentations de la violence, des peuples amérindiens. Ces représentations ont un impact sur les hypothèses formulées, le problème étant que les élèves n'en aient pas conscience et ne puissent pas les interroger.

¹⁸ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

3.1.3. Des processus de rupture à l'assaut des représentations sociales ?

L'un des objectifs de la mise en place de cette activité est de voir si le travail sur les hypothèses favorise le passage de la connaissance commune à la connaissance scientifique. Selon G. Bachelard, ce changement s'opère à travers des ruptures et obstacles épistémologiques.¹⁹ Nous l'avons vu auparavant, des ruptures peuvent avoir lieu pour certains élèves tels que Samantha et son questionnement sur le statut des populations esclaves. Il est cependant difficile, pour le professeur, de savoir si ces ruptures ont permis des modifications chez l'élève ainsi que le passage à une connaissance plus scientifique. Cela s'explique en partie par le fait que, dans le dispositif prévu, les différentes étapes permettant ce changement se soient effectuées à l'oral et n'aient pas laissé de traces. Les élèves n'ont pas pris en notes toute leur réflexion, pas plus que l'évolution de cette dernière.

De plus, le passage de la connaissance commune à la connaissance scientifique peut rencontrer des difficultés en lien avec le format de l'activité. En effet, les élèves peuvent ne pas considérer comme utiles les informations et réflexions qu'ils ont à apporter, n'ayant pas, à leur disposition immédiate, de références solides pour les vérifier. Les connaissances et les idées évoquées peuvent donc rester en suspens. Le risque est que les élèves attendent qu'une autorité jugée supérieure à celle de leurs pairs valide voire leur apporte les éléments de réponse recherchés. La boucle didactique se met alors en place et les apprenants ne sont plus au cœur des ruptures épistémologiques nécessaires à la construction du savoir.

Même lorsque c'est la professeure elle-même qui apporte des éléments visant à modifier les représentations des élèves, il n'est pas certain que cela ait fonctionné. En effet, aucun dispositif n'a été prévu pour interroger, à la fin des deux séances consacrées à la formulation et à la vérification des hypothèses, les

¹⁹GIRAULT Yves, LHOSTE Yann, « Opinions et savoirs : positionnements épistémologiques et questions didactiques. », Recherche en didactique des sciences et des technologies, 2010, 29-66.

élèves. Un temps de synthèse permettant à ces derniers de verbaliser l'évolution de leurs connaissances en lien avec l'explication de leur démarche, aurait permis à la professeure de mieux saisir l'efficacité du dispositif mis en place. Le changement des représentations des élèves ne passe néanmoins pas seulement par des procédés de ruptures comme nous le montre l'extrait suivant.

<i>Hors sujet</i>		
7	Loïc	Pour plus de terres. Tu mets tiret pour plus de terres.
8	Samantha	Ouais, pour plus de terres.
9	Loïc	Pour plus de... de richesses.
10	Samantha	Mais heu... Pour expliquer pourquoi les Européens ils se rendent en Amérique mais au début c'était pas voulu.
11	Melvin	Non, ils voulaient aller en Inde.
12	Samantha	Donc c'est un coup de chance.
13	Loïc	Pourquoi ils voulaient aller en Inde ?
14	Melvin	Pour trouver de nouvelles terres pour faire des échanges.
15	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est dans la même période ?
16	Melvin et Loïc	Mais oui !
17	Samantha <i>(interrogeant la professeure)</i>	Mais est-ce que c'est dans la période qu'ils se sont trompés de route ?
18	Professeure	Je ne dis ni oui ni non mais toutes vos hypothèses, vous les notez.
<i>Hors sujet</i>		
19	Madeleine	Redites votre truc là.
20	Loïc	Plus de richesses, plus de terres.
21	Melvin	Nouvelles routes pour aller en Inde.
22	Samantha	Non mais c'était pas le but quoi.
23	Melvin	Si au départ ils voulaient aller en Inde.
24	Samantha	Mais non, mais non !
25	Melvin	Mais ils ne savaient pas que les Etats-Unis ça existait.

26	Samantha (<i>pointe du doigt la consigne projetée au tableau</i>)	Se rendent en Amérique !
27	Melvin	Mais ils savaient pas que l'Amérique ça existait !
28	Loïc	Oui mais après ils ont refait des échanges, des aller-retours... (<i>inaudible</i>)
29	Melvin	Ah oui ! Mets, 1492.
30	Loïc	Mais non, c'est pourquoi !
31	Melvin	1492. Ecrit c'est important.
32	Loïc	Pourquoi tu veux écrire la date ?
33	Samantha	Mais oui c'est pas le but de le mettre ça que bah c'était pas le but que pourquoi ils se rendent en Amérique.
34	Melvin	Au départ, ils voulaient aller en Inde.
35	Loïc	Au hasard.
36	Melvin	Au départ, ils voulaient juste aller en Inde.

Dans ce passage, les élèves tentent de comprendre, à partir de leurs connaissances seulement, pourquoi les Européens se sont rendus en Amérique. Ils se souviennent que cela n'était pas voulu et que les conquistadores tentaient de se rendre en Inde (10, 11). Ils cherchent désormais à savoir pourquoi. Pour cela, ils font appel à des connaissances probablement vues durant le collège. En effet, en cinquième, le thème 3 d'histoire, « Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI^e et XVII^e siècles », invite à aborder la question de l'arrivée des Européens en Amérique.

Melvin semble avoir plus de connaissances, de souvenirs sur ce questionnement. Son modèle explicatif est intéressant. Il fait référence à une coriace représentation liée à l'ouverture atlantique : l'idée de découverte de nouvelles terres (14). C'est dans ce but que les Européens voyagent. Il pense donc que ceux-ci avaient conscience de ne pas connaître la totalité du monde à cette époque. Ce faisant, il ne restitue pas « au passé l'incertitude de l'avenir » (P. Ricoeur). Il raisonne comme si la découverte de nouvelles terres était

inévitables, comme s'il s'agissait d'un objectif en soi parce que lui-même sait que c'est ce qui est advenu. Les raisons territoriales et économiques sont les premières avancées par les élèves (20). Peu de temps après, Melvin a cependant déjà changé d'explication (21). Il avance un fait véridique. Cependant, il est difficile, pour le chercheur tout comme pour le professeur, de connaître la raison de cette modification.

3.2. Le travail sur les documents

Un second axe de recherche concerne la place des documents dans cette activité centrée sur les hypothèses. Il s'agit dès lors de voir si le corpus documentaire mis à la disposition des élèves favorise le processus de production des hypothèses et permet de réfuter, enrichir ou valider ces dernières. Il est intéressant de voir si les documents provoquent chez les élèves une véritable réflexion sur le sujet et une avancée dans leur raisonnement. Si, ce faisant, ils adoptent une méthodologie proche de celle de l'historien.

3.2.1. Des hypothèses sur l'interprétation des documents qui font perdre de vue le questionnement initial

Lors de la deuxième phase de l'activité, les élèves sont soumis à une nouvelle difficulté : comprendre le sens des documents. Cela est notamment lié au fait que le corpus documentaire ne s'accompagne pas de questions précises permettant de guider l'analyse des élèves. Les inconvénients de la multiplicité des questionnements ont été soulignés par F. Audigier²⁰. Cela peut notamment faire perdre aux élèves le sens général de l'activité au profit d'une mosaïque d'éléments qu'ils ne parviennent pas à mettre en relation. De plus, les questions ont souvent tendance à s'inscrire dans la boucle didactique en apportant déjà des éléments de réponse dans leur formulation même. Dans le cas d'une question large, le recours aux hypothèses acquiert un rôle nouveau. Il est mobilisé pour interpréter les documents. Le texte ci-dessous a suscité de nombreux débats au sein du groupe étudié. Une question en particulier les a taraboués pendant un certain temps : quelles sont les populations que les Turcs déportent à Constantinople.

²⁰ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

« Constantinople, capitale de l'empire d'Orient, fut en l'an 1453, après être demeurée sous la puissance des Chrétiens mille cent quatre-vingt-dix ans [...] prise, saccagée, rangée sous la main des Turcs, ce qui sera à jamais une perte et un dommage irréparable pour toute la Chrétienté. Après l'avoir prise et décidé d'en faire le siège de son empire, le sultan Mehmet II fit refaire les murs et quelques autres place ruinées. Et, à la place du grand nombre de peuples qui y avaient été tués et emmenés prisonniers, il y fit amener de toutes les provinces qu'il avait conquises un certain nombre d'hommes, de femmes et d'enfants avec leur faculté de richesses, auxquels il permit de vivre selon les institutions et préceptes de la religion qu'il leur plairait d'observer, et exercer en toute sûreté leurs professions et marchandises [...] »

Nicolas de Nicolaÿ, *Dans l'empire de Soliman le Magnifique*, 1567.

Légende des pistes d'analyse :

Les obstacles

L'aide

Les avancées dans le questionnement

Méthode de l'analyse de documents

67	Loïc	Du coup pour compenser le nombre de morts, il fait venir des gens, il emmène des gens j'sais pas où ?
68	Melvin	Bah en gros, tu vois les survivants de Constantinople.
69	Samantha	Mais t'es sûr de ce que tu dis ? Ou tu... ?
70	Melvin	Les survivants de Constantinople, ils les font prisonniers.
71	Loïc	Mais ils sont tous crevés...
72	Melvin	Non, ils sont pas tous crevés ! Regarde !
73	Loïc (citant le document 1)	« à la place du grande nombre de peuples qui y avaient été tués et emmenés prisonniers... »
74	Melvin	Ouais, prisonniers.

75	Loïc	Il faut quelque chose à la place vu qu'y a pu de gens.
76	Melvin	Et qu'est-ce qu'ils font avec les prisonniers ? Des ES-claves !
77	Loïc (Citant le document 1)	« il y fit amener de toutes les provinces qu'il avait conquises un certain nombre d'hommes, de femmes et d'enfants... »
78	Melvin	C'est exactement ce que j'ai dit.
79	Loïc	Ils viennent d'où les gens ?
80	Melvin	De Constantinople ! C'est les survivants !
81	Loïc	Mais non...
82	Melvin	Si les Turcs les emprisonnent et les font faire des esclaves.
83	Loïc	Ils les amènent de toutes les provinces mais les provinces d'où ?
84	Melvin	De Constantinople.
85	Loïc	T'es sûr ?
86	Melvin	Non.
87	Loïc	Il faut demander. Ils viennent d'où les groupes d'habitants qu'il amène de toutes les provinces ?
88	Professeure	Heu... Les provinces...
89	Samantha	Ah mais si, j'ai compris !
90	Professeure	Ce passage ?
91	Samantha	Bah non mais non mais...
92	Professeure	Les provinces c'est celles que les Turcs ont conquises. Donc c'est aussi bien, ça peut être, enfin elles ne sont pas spécifiées mais ça peut être des provinces qui étaient autrefois chrétiennes. Mettez en relation, le document 1, le document 2 et le document 3. Il faut mettre en relation les documents.
93	Loïc	Là, ils font des échanges.
94	Professeure	Je vous laisse.

95	Loïc	Je comprends rien.
96	Professeure	Bah mettez en relation ces documents et si vous bloquez toujours...
97	Madeleine	Mais si là avec la carte.
98	Loïc	Ils font venir des esclaves de Russie !
<i>Méli-mélo de paroles</i>		
99	Samantha	En gros, les femmes et les hommes et tout, ils étaient amenés avec leurs richesses et pour vivre eh bien en gros il fallait qu'ils suivent un truc de religion. Enfin, je crois.
100	Loïc (<i>citant le document 1</i>)	« Il permet de vivre selon les institutions et préceptes de la religion qu'il leur plairait » En fait, ils choisissent leur religion.
101	Samantha	Voilà. « Et exerce en toute sûreté... »
102	Loïc	Ils viennent de Russie les gens ?
103	Melvin (<i>montrant le document 2</i>)	Bah pas forcément, ils peuvent venir de Tripoli aussi, regarde.
104	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est des esclaves ? Parce que y a des femmes et des enfants.
105	Melvin	Bah alors heu... Tant qu'ils savent marcher.
106	Samantha	Et bah les esclaves c'étaient des femmes et des enfants ?

Dans cet extrait, nous pouvons voir que les élèves avancent des hypothèses pour répondre à cette question. Cela est notamment le cas de Melvin qui pense que les Turcs ont réduit en esclavage les populations de Constantinople mais qui n'est pas sûr de son idée (80 à 86). Il a en réalité mal compris le document. Le groupe se retrouve alors bloqué et décide de faire appel à la professeure qui tente de leur fournir une aide (92). Cependant, là encore, l'aide

est mal comprise et les élèves cherchent à expliquer le premier texte à partir des autres documents (97, 98, 102, 103).

Cette situation peut être considérée comme étant un obstacle pour les élèves car ces derniers perdent de vue la question initiale. Ils n'essaient pas d'analyser le document pour en tirer des informations visant à comprendre pourquoi les Européens se sont rendus en Amérique. Un recentrage autour de cette consigne pourrait pourtant leur permettre de s'extirper de leur questionnement sur le statut des populations déportées à Constantinople, un élément secondaire au sein de l'activité. Cependant, leurs questionnements sont importants si l'on s'intéresse non pas aux résultats de l'activité mais à la démarche des élèves comme le préconise S. Doussot.²¹ L'essentiel devient alors le processus de construction du récit historique. Il permet de placer les élèves au cœur du travail de l'historien et de leur faire comprendre que l'histoire est une construction nécessitant des phases d'interprétation des sources, ces dernières ne permettant pas un accès direct à la réalité d'une époque.

3.2.2. Un travail sur la méthodologie de l'analyse de documents

L'un des objectifs de l'activité est également de familiariser les élèves avec le travail de l'historien dans son atelier. Pour cela, ils sont confrontés à l'analyse de documents bruts, sans lien apparent avec la question qui leur est posée et ayant pourtant été sélectionnés avec soin. Ils doivent donc tenter de comprendre ces documents par eux-mêmes en ayant recours à une méthodologie qu'ils travaillent normalement depuis le collège. La méthodologie de l'étude de document travaillée dans le milieu scolaire s'articule autour de différents éléments. Les élèves apprennent à identifier l'auteur, la nature, la date, le titre et le sujet d'un document. Ils sont également formés au prélèvement d'informations visant à répondre à de brèves questions. Au sein du groupe étudié, certains réflexes sont d'ailleurs bien présents. Ainsi, le groupe s'est interrogé sur la date du document 2, non mentionnée parce que ce dernier avait été étudié lors de la séquence

²¹ DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions vives, n°26, 2016.

précédente. Les élèves ont également discuté pour savoir où se situait la scène représentée dans le document 4, à savoir en Amérique. Cependant, pour l'historien, l'analyse des documents ne s'arrête pas à la simple identification des éléments de présentation de ces derniers. Une méthodologie rigoureuse doit également être mobilisée pour ce qui est de la problématisation et de l'interprétation des documents. L. Gomes distingue ainsi les procédures des compétences²². Les premières sont les rituels exécutés par les élèves à la lecture de chaque document tandis que les secondes sont des éléments que les élèves doivent adapter à chaque source et qui les invitent à plus de réflexion. Parmi ces compétences, l'historien est notamment amené à adopter un regard critique sur les sources qu'il étudie pour en démêler les intentions. Lors de ce travail, il réalise une critique à la fois externe et interne du document. L. Gomes pense qu'il est également nécessaire de mobiliser et d'articuler ces deux échelles – micro et macro – en classe d'histoire. Cette articulation doit permettre une distanciation vis-à-vis des modèles explicatifs de l'auteur d'un document afin que les apprenants construisent leurs propres modèles explicatifs. Cela n'est pas toujours évident. Nous nous en rendons compte en reprenant l'extrait de transcription ci-dessus.

Le groupe reste bloqué sur la première hypothèse de Melvin : les populations déportées sont des esclaves. Il tente d'analyser le texte et de l'expliquer. Ce faisant, les élèves semblent posséder de bons réflexes. En effet, ils partent du document et y font de nombreuses références (73, 77, 100, 101). Loïc s'évertue même à reformuler le texte, une compétence essentielle et bien souvent difficile à acquérir pour des élèves tentés par la paraphrase. A un moment, Samantha tente de résumer ce qu'elle a compris et en vient à aborder l'aspect religieux (99). Loïc continue cette analyse et avance une nouvelle idée : ces populations pouvaient choisir leur religion. Cependant, cette information ne débouche pas sur une réfutation de leur hypothèse première. Le fait que les populations soient esclaves et puissent posséder la liberté de choisir leur religion ne leur semble pas contradictoire. Les élèves lisent les documents en y cherchant des éléments de validation de leurs hypothèses mais sans y voir ce qui pourrait les contredire. A. Prost souligne le fait que l'historien lui-même, aveuglé par sa

²² GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », Recherches en éducation, Université de Nantes, 2019.

théorie, risque d'avoir une lecture biaisée des sources.²³ Selon F. Audigier, ce risque est également présent dans le milieu scolaire. Les élèves peuvent, inconsciemment, rechercher ce qui les conforte dans les documents et rejeter ce qui les dérange. Cela va avoir pour conséquence une difficile remise en cause des représentations initiales des apprenants.²⁴ Cela témoigne des limites de la méthodologie d'analyse des documents par les élèves. Le document s'inscrit dès lors dans la boucle didactique et devient un simple outil de validation des idées de l'historien ou de l'élève.

3.2.3. Une difficile mise en relation des documents

L'historien est également amené à créer du lien entre les sources mises à sa disposition pour en retirer des informations. La professeure invite les élèves à procéder de même en mettant en relation les documents 1, 2 et 3 (92). Les élèves appliquent cette nouvelle consigne mais toujours dans le but de trouver l'origine des populations déportées à Constantinople. Cela va engendrer des problèmes d'interprétation du corpus documentaire. Ils pensent désormais que la carte illustre l'origine des nouveaux habitants alors même que des noms de marchandises y sont notés. Ils se retrouvent de nouveau rapidement bloqués. Dans l'extrait suivant, Loïc décide de reprendre l'étude des documents un à un en partant du 3.

107	Loïc	Ca pouvait être tout le monde les esclaves. Et le document 3 ?
108	Samantha	Le document en gros c'est le journal de bord de Christophe Colomb genre en gros qui dit qu'il devait aller en Inde sauf qu'il a voulu prendre une autre route pour voir si y avait quelqu'un qu'était déjà passé et bah du coup c'est là où je pense qu'il est arrivé en Amérique. Donc il s'est trompé de route donc c'est ce qu'on avait dit. Notre hypothèse est bonne.

²³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, 2010.

²⁴ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

Samantha a très bien compris le texte. Elle le résume brièvement et valide une des hypothèses que le groupe avait formulées avant d'avoir accès au corpus documentaire (108). Cependant, les élèves ne font pas le lien avec les autres documents. Ils vont même se mélanger les pinceaux dans la mise en relation de ceux-ci. Il aurait pu être plus judicieux de mettre les documents dans un ordre précis pour aiguiller les élèves. Ainsi, le document 3, semblant posséder plus de lien avec le sujet, aurait pu être placé en premier, tout juste suivi des documents 2 et 1. Il apparaît également que les élèves ne vont pas spontanément mettre en relation les documents. Il faut que cela leur soit explicitement conseillé. Selon F. Audigier, lorsqu'elle est implicite, la mise en relation des sources ne garantit pas la construction de sens pour les élèves. Et en effet, il apparaît que, pour eux, chacun des documents pris séparément peut répondre à la question initiale. La professeure les incite tout de même à adopter des démarches historiques comme doit le permettre une véritable étude de documents²⁵.

3.3. Le professeur et le groupe : rôle moteur ou perturbateur dans la production des hypothèses ?

Enfin, l'une des finalités du dispositif de recherche mis en place était d'étudier les rôles du professeur et du groupe en ce qui concerne la mobilisation des hypothèses dans le processus de construction du savoir. Ces deux éléments peuvent à la fois avoir un rôle moteur, permettant de faire avancer les réflexions des élèves et de développer certaines de leurs compétences, et un rôle d'obstacle freinant la construction du savoir.

3.3.1. Le professeur comme obstacle à la production d'hypothèses

Il est donc intéressant, dans le cadre de ce mémoire, de se pencher sur le rôle de la professeure pour ce qui est de l'activité proposée. Le dispositif choisi amène la professeure à naviguer de groupe en groupe afin d'apporter de l'aide à chacun. Sa volonté initiale est toutefois de ne pas trop s'imposer afin que les élèves soient des acteurs autonomes de la construction des savoirs. Cependant, il apparaît rapidement que cela est difficile, qu'elle cherche tout de même à les orienter. Ce constat ressort dans l'analyse de l'extrait suivant.

²⁵ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992

87	Loïc	Il faut demander. Ils viennent d'où les groupes d'habitants qu'il amène de toutes les provinces ?
88	Professeure	Heu... Les provinces...
89	Samantha	Ah mais si, j'ai compris !
90	Professeure	Ce passage ?
91	Samantha	Bah non mais non mais...
92	Professeure	Les provinces c'est celles que les Turcs ont conquises. Donc c'est aussi bien, ça peut être, enfin elles ne sont pas spécifiées mais ça peut être des provinces qui étaient autrefois chrétiennes. Mettez en relation, le document 1, le document 2 et le document 3. Il faut mettre en relation les documents.
93	Loïc	Là, ils font des échanges.
94	Professeure	Je vous laisse.
95	Loïc	Je comprends rien.
96	Professeure	Bah mettez en relation ces documents et si vous bloquez toujours...
97	Madeleine	Mais si là avec la carte.
98	Loïc	Ils font venir des esclaves de Russie !

Les élèves demandent à la professeure de les aider quant à la question de l'origine des populations déplacées à Constantinople (87). La professeure leur apporte une réponse quelque peu imprécise car elle considère cet élément comme étant secondaire vis-à-vis de l'objectif principal de la séance. Elle tente ensuite d'orienter les élèves en les incitant à croiser les documents (92). Puis, elle les laisse de nouveau seuls avec ce nouvel indice qu'elle juge essentiel. Le problème est que les élèves n'ont pas été satisfaits par sa réponse. Ils sont toujours bloqués sur le même sujet et ils ont compris qu'ils devaient se servir de l'ensemble du corpus documentaire pour y répondre (97, 98). La professeure n'a pas clairement apporté de réponse aux élèves et ne leur a pas

explicitement fait comprendre que leur questionnement était secondaire. Elle occulte ainsi une partie du raisonnement des élèves et semble accorder plus d'importance aux résultats plutôt qu'à la démarche contrairement à ce que conseille S. Doussot²⁶. Ce dernier souligne en effet que « chez les historiens, l'enquête contrôle le récit sur l'évènement ou le phénomène étudié. ». Le processus de recherche historique semble dès lors prioritaire vis-à-vis de ses résultats. En effet, le premier permet de garantir la fiabilité de ces derniers. Dans notre cas, il aurait été intéressant d'inviter les élèves à se recentrer sur la consigne en les questionnant sur l'origine de leur intérêt pour ce sujet. Cela aurait permis de pleinement l'intégrer au processus de recherche historique.

3.3.2. Le professeur, une aide essentielle pour les élèves ?

Cependant, le rôle de l'enseignant est essentiel pour les élèves. Les recherches et les théories de Jérôme Seymour Bruner²⁷ ont bien souligné cela, notamment à travers le concept d'interaction de tutelle. Il s'agit d'un « système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, [...] un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. » Le professeur vient donc en aide aux apprenants, à travers tout un dispositif recouvrant une grande diversité de moyens, afin de leur permettre d'avancer, de faire ce qu'ils ne peuvent faire en autonomie. Les apports du professeur peuvent donc également s'avérer utiles et bénéfiques pour les élèves. Ils permettent de débloquent certaines situations, de faire avancer le questionnement et d'apporter une structure à la réflexion comme en témoigne l'extrait suivant.

²⁶ DOUSSOT S., VEZIER A., « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions vives, n°26, 2016.

²⁷ BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 2011.

121	Professeure	Alors, est-ce que vous êtes encore bloqués ?
122	Groupe	Oui.
123	Professeure	Alors, Christophe Colomb il pensait aller où lorsqu'il a découvert l'Amérique ?
124	Melvin	En Inde.
125	Professeure	Pourquoi il cherchait à aller en Inde ?
126	Loïc	Pour trouver une nouvelle route.
127	Professeure	Une nouvelle route pour quoi ?
128	Melvin	Pour avancer plus vite.
129	Samantha	Pour que ce soit plus court.
130	Madeleine	Pour que ce soit plus court le trajet.
131	Professeure	Mmh vous pensez que c'est une question...
132	Loïc	Pour voir si quelqu'un n'y avait jamais passé.
133	Professeure	Oui, enfin c'est lié. Y a eu une découverte de nouvelle route mais du coup.
134	Melvin	Pour faire des échanges.
135	Madeleine	C'est pas parce que c'était dangereux...
136	Professeure	Parce que si c'est juste parce que c'est plus court, pourquoi ils ne l'ont pas fait avant le XVe siècle ? Pourquoi spécifiquement au XVe siècle, ils se disent bah tiens on va...
137	Loïc	Pour faire des échanges.
138	Professeure	Des échanges oui. Mais avant ils faisaient des échanges ou pas ?
139	Melvin	Oui mais parce qu'ils pensaient que la Terre elle était plate.
140	Professeure	Non, ça c'est faux, c'est une légende. Il n'y avait qu'une minorité de personnes qui pensaient que la Terre était plate. Tout le monde pensait, tout le monde savait que la Terre était ronde.
141	Loïc	Ils passaient par la Terre avant ?

142	Professeure	Ils passaient par la Terre, oui. Mais qu'est-ce qui se passe qui va les bloquer ?
143	Melvin	Les montagnes !
144	Professeure	Mais elles étaient là avant aussi les montagnes. Elles sont pas poussées tout d'un coup.
145	Melvin	Les Turcs !
146	Loïc	Oui, voilà.
147	Professeure	Approfondissez, développez et écrivez.
148	Loïc	Ah ok, donc les Turcs ils les bloquent et ils peuvent plus passer. Ils peuvent plus passer par les terres.
149	Madeleine	Ah oui parce qu'ils se sont engeulés.
150	Melvin	Ils sont obligés de faire le tour.
151	Samantha	Bah du coup ça faut le reformuler.

L'intervention de la professeure permet de recentrer le débat sur la question initiale. Ce faisant, elle adopte la troisième fonction de l'étayage identifiée par J. Bruner dans sa typologie qui en compte six : le maintien de l'orientation. Elle cherche à guider les élèves vers le but initial de l'activité. Pour cela, elle décide de partir du document 3, celui qui semble être le plus en lien avec le sujet (123). Puis, elle oriente le groupe sur une nouvelle piste : trouver des hypothèses pour expliquer pourquoi les Européens cherchent de nouvelles routes pour aller en Inde (127). Les élèves ont de nombreuses idées qu'ils ne développent cependant pas, qu'ils ne cherchent pas à lier au corpus documentaire mis à leur disposition. Malgré la présence de ce dernier, ils partent de leurs connaissances et représentations (128, 129, 132, 135). Par exemple, ils pensent que les Européens cherchaient des routes plus courtes pour aller en Inde. Cela fait certainement référence à leur propre expérience de jeunes européens du XXI^e siècle qui, lorsqu'ils cherchent un nouveau chemin, le font pour gagner du temps. Ce faisant, les élèves procèdent par analogies et comparent une situation donnée qui leur est inconnue avec une situation connue pouvant lui ressembler.

La professeure essaie de les pousser à développer leurs hypothèses (136, 138). Elle incite les élèves à questionner ces dernières, à raisonner de

manière plus approfondie. Pour cela, elle a notamment recours à des méthodes de l'histoire contrefactuelle (136). Comme certains historiens²⁸ invitent à le faire, elle questionne ce qui aurait pu être. Cette mise en questionnement des hypothèses n'est pas systématique chez les élèves. Par mise en questionnement, il faut entendre le fait de formuler une hypothèse et d'immédiatement la questionner. Ce travail peut être facilité par la mise en groupe des élèves et l'intervention du professeur. Cela favorise la confrontation des représentations et provoque, chez l'apprenant, une prise de conscience de ses propres insuffisances de raisonnement.²⁹ Le questionnement avance alors à travers un jeu de questions-réponses (141, 142). Jusqu'à ce que le lien se fasse (145, 148, 150). L'ensemble corpus documentaire et questions-réponses a permis aux élèves de progresser dans leur raisonnement et de trouver la bonne réponse. Au sein de ce processus, la professeure possède un rôle de contrôle. Ce rôle, selon L. Gomes³⁰, doit permettre de mettre « à distance le sens commun » des élèves. Pour cela, l'enseignant a recours à des procédés d'historicisation tels que la critique des sources et des analogies. L'élève mobilise régulièrement ces dernières pour tenter d'expliquer le passé. De plus, la professeure procède également à une démonstration pour inviter les élèves à suivre la même voie afin de questionner leurs hypothèses. Elle utilise ainsi le sixième type d'étayage théorisé par J. Bruner. Enfin, elle adopte également l'étayage n°2 intitulé la « réduction des degrés de liberté » et visant à diminuer le nombre d'opérations à effectuer par les élèves afin de leur simplifier la tâche. Cela passe notamment par les questions qu'elle leur pose sans attendre qu'ils ne se les posent éventuellement eux-mêmes.

3.3.3. Le travail de groupe : source d'émulation et de blocage

L'un des objectifs de la recherche menée dans le cadre de ce mémoire était de savoir si le travail de groupe remplissait bien ses fonctions de stimulation et d'émulation pour ce qui est de la production d'hypothèses. Cela peut en partie être

²⁸ DELUERMOZ Q., SINGARAVELOU P., *Pour une histoire des possibles*, UH, Seuil, Paris, 2016.

²⁹ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

³⁰ GOMES Lucie, « La Problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée », *Education et didactique*, 13-3, 2019, p.109-125.

vérifié. Les échanges entre pairs permettent notamment d'avancer dans le questionnement et d'enrichir ce dernier.

<i>Hors sujet</i>		
7	Loïc	Pour plus de terres. Tu mets tiret pour plus de terres.
8	Samantha	Ouais, pour plus de terres.
9	Loïc	Pour plus de... de richesses.
10	Samantha	Mais heu... Pour expliquer pourquoi les Européens ils se rendent en Amérique mais au début c'était pas voulu.
11	Melvin	Non, ils voulaient aller en Inde.
12	Samantha	Donc c'est un coup de chance.
13	Loïc	Pourquoi ils voulaient aller en Inde ?
14	Melvin	Pour trouver de nouvelles terres pour faire des échanges.
15	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est dans la même période ?
16	Melvin et Loïc	Mais oui !

Dans l'extrait suivant, les élèves tentent de répondre à la question de l'activité sans l'aide des documents. Il s'agit de la première phase. Samantha intervient et permet d'intégrer une réflexion sur le temps, élément essentiel de l'étude historique (10). Elle distingue, pour répondre à la question, deux temps : quelles étaient les motivations des Européens avant de découvrir l'existence de l'Amérique et quelles sont-elles après ? Les élèves se situent, au cours de leur réflexion, dans l'une ou l'autre de ces temporalités. En fonction de ces dernières, les réponses peuvent varier. Il s'agit là d'un élément essentiel car, en plus d'inciter les élèves à réfléchir à la chronologie des événements, il permet de souligner le fait que les causalités sont multiples en histoire. Le travail de groupe permet également de questionner et de compléter chaque information apportée. Ainsi, Loïc approfondit le questionnement en cherchant à savoir pourquoi les Européens voulaient aller en Inde (13). Suite à cela, Melvin apporte de nouvelles données (14). Quant à Samantha, elle cherche à s'assurer que le groupe suive la bonne direction (15, 16). Cela favorise la construction collective et autonome d'une démarche d'apprentissage par les élèves. Les avantages du travail de groupe en ce qui concerne l'étude de documents ont été souligné par F. Audigier.

La verbalisation favorise la confrontation des points de vue, l'argumentation des raisonnements et la « concordance de vue par collaboration acquiesçante »³¹. Les élèves fonctionnent comme une communauté historique en validant ou rejetant les propositions de leurs camarades.

Le travail de groupe peut également générer des situations de blocage qui n'en sont pas moins bénéfiques pour les apprenants. C'est le cas lorsque ces derniers s'obstinent à chercher des éléments de réponse concernant les nouveaux habitants de Constantinople ou encore lorsqu'ils se divisent sur l'interprétation du document 4. De plus, des inégalités subsistent entre les membres du groupe. Ainsi, Loïc, Melvin et Samantha semblent particulièrement dynamiques lors de ce travail. Melvin apporte de manière spontanée des éléments de culture générale et fait preuve d'assurance dans ses propos. Samantha prend le temps de la réflexion pour régulièrement remettre en cause les avancées du groupe. Loïc s'interroge et permet de fréquents retours aux documents. Cependant, Madeleine est pour le moins effacée. Elle possède au sein du groupe le rôle de secrétaire et prend très rarement la parole (11 fois sur 188 tours de parole). L'efficacité du travail de groupe sur la construction des savoirs de cette élève peut dès lors être questionnée.

³¹ AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

Conclusion

Il semble complexe de transformer la classe d'histoire en un véritable atelier de l'historien. En effet, les élèves ne peuvent être laissés en autonomie pour ce qui est de l'étude des sources. Ils ont besoin d'être guidés et appuyés pour que leur travail soit pleinement enrichissant. Le professeur peut certes les freiner voire les désorienter à travers des interventions fortement influencées par ses attentes. Cependant, son rôle s'avère essentiel notamment à travers ses fonctions d'étayage comme le souligne J. Bruner. Dans notre recueil de données, cet étayage passe notamment par un jeu de questions-réponses permettant aux élèves de développer leurs hypothèses. Il semblerait que ce soit l'ensemble formé par ce jeu de questions-réponses, l'étude des documents et le travail de groupe qui favorise la formulation des hypothèses par les apprenants. Ces éléments sont complémentaires et indispensables les uns aux autres.

En effet, le travail de groupe et l'analyse du corpus documentaire permettent la création d'une « communauté historique scolaire ». Pour ce qui est du premier élément, les élèves sont amenés à débattre de leurs hypothèses, à valider ou réfuter les idées de leurs pairs en mobilisant des compétences telles que l'argumentation. L'étude des sources, quant à elle, incite les élèves à travailler des éléments de méthodologie essentiels tels que la contextualisation et l'interprétation des documents. Tout cela leur permet donc de développer leurs compétences. De plus, cela favorise la construction des savoirs par les élèves eux-mêmes à travers un processus favorisant la mobilisation et la transformation des représentations sociales, ces dernières étant fortement présente dans la formulation des hypothèses.

Cependant, ce travail possède également des limites qu'il est nécessaire de mettre en avant. Tout d'abord, le dispositif mis en place ne favorise pas une réelle critique des documents par les élèves. Ce dernier point est pourtant fondamental dans le travail historique. De plus, le fait que les élèves n'aient pas été invité à exposer et expliquer leurs hypothèses avant d'à nouveau les valider ou les réfuter, laisse un goût d'inachevé à l'activité proposée. Cela ne permet pas de

les inclure de manière totale dans le processus de construction du savoir et il est difficile, pour le professeur, d'appréhender l'efficacité du travail mené en répondant à cette question : Y a-t-il seulement eu construction de savoirs ? Les élèves n'ont également pas pris conscience du rôle des représentations sociales dans leur mode de raisonnement, élément pourtant essentiel selon F. Audigier. Enfin, le travail de groupe n'est pas exempt d'inégalités. Tous les élèves ne s'investissent pas de la même manière et l'impact de ce dernier ne va donc pas avoir la même efficacité pour chacun d'entre eux.

Il est important de rappeler que ce travail de recherche s'est effectué sur un groupe seulement, cherchant ainsi à favoriser l'aspect qualitatif de l'étude plutôt que son aspect quantitatif. Il serait par ailleurs intéressant de mener cette recherche avec d'autres groupes en accentuant l'analyse de certains axes ici délaissés. Ainsi, il serait possible de se concentrer sur la restitution des hypothèses par les élèves. Il serait également intéressant d'envisager la mise en place d'un travail reprenant les théories de l'histoire contrefactuelle pour en étudier les conséquences sur la construction des savoirs par les élèves.

Bibliographie

Ouvrages scientifiques portant sur l'épistémologie et l'historiographie de l'histoire :

- DESCENDRE Romain, « La « Découverte » : histoire d'une invention sémantique (premiers éléments) », Langages, politique, histoire, Lyon, ENS Editions, 2015, (généré le 10 janvier 2017). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/5348>>. ISBN : 9782847887501. DOI : 10.4000/books.enseditions.5348.
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, 2010.
- DELUERMOZ Q., SINGARAVELOU P., *Pour une histoire des possibles*, UH, Seuil, Paris, 2016.

Ouvrage scientifique portant sur la didactique de l'histoire :

- AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, INRP, 1992.

Articles issus de revues scientifiques portant sur la didactique de l'enseignement en général :

- BATAILLE Michel, MOSCOVICI Serge, « Entretien avec Serge Moscovici », Les dossiers des sciences de l'éducation, n°4, 2000, *Représentations et engagements : des repères pour l'action*, p. 9 à 16.
- BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 2011.
- GIRAULT Yves, LHOSTE Yann, « Opinions et savoirs : positionnements épistémologiques et questions didactiques. », Recherche en didactique des sciences et des technologies, 2010, 29-66.

- SIMONNEAUX Laurence. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, vol. 198, no. 3, 2008, pp. 179-185.

Articles issus de revues scientifiques portant sur la didactique de l'histoire :

- AUDIGIER François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. », Revue française de pédagogie, vol.85, 1988, p.11 à 19.
- CARIOU Didier, « Doussot Sylvain. *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe* », Revue française de pédagogie, 182, 2013, p.147 à 149.
- DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions vives, n°26, 2016.
- GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », Recherches en éducation, Université de Nantes, 2019.
- GOMES Lucie, « La Problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée », *Education et didactique*, 13-3, 2019, p.109-125.

Annexes

Annexe 1 : transcription de l'enregistrement réalisé le 21/11/2019 avec le groupe choisi pour l'étude des données en classe de 2nd3.

Premier passage : 1'30 – 5'00		
1	Samantha	C'est pas parce qu'ils voulaient découvrir des terres et tout ?
2	Melvin	Non, c'était pour aller en Inde au départ.
3	Loïc	Oui mais pour découvrir des terres.
4	Melvin	Pour aller en Inde !
5	Loïc	Récupérer des terres.
6	Melvin	Pour aller en Inde !
<i>Hors sujet</i>		
7	Loïc	Pour plus de terres. Tu mets tiret pour plus de terres.
8	Samantha	Ouais, pour plus de terres.
9	Loïc	Pour plus de... de richesses.
10	Samantha	Mais heu... Pour expliquer pourquoi les Européens ils se rendent en Amérique mais au début c'était pas voulu.
11	Melvin	Non, ils voulaient aller en Inde.
12	Samantha	Donc c'est un coup de chance.
13	Loïc	Pourquoi ils voulaient aller en Inde ?
14	Melvin	Pour trouver de nouvelles terres pour faire des échanges.
15	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est dans la même période ?
16	Melvin et Loïc	Mais oui !
17	Samantha <i>(interrogeant la professeure)</i>	Mais est-ce que c'est dans la période qu'ils se sont trompés de route ?
18	Professeure	Je ne dis ni oui ni non mais toutes vos hypothèses, vous les notez.
<i>Hors sujet</i>		
58		
19	Madeleine	Redites votre truc là.
20	Loïc	Plus de richesses, plus de terres.
21	Melvin	Nouvelles routes pour aller en Inde.

22	Samantha	Non mais c'était pas le but quoi.
23	Melvin	Si au départ ils voulaient aller en Inde.
24	Samantha	Mais non, mais non !
25	Melvin	Mais ils ne savaient pas que les Etats-Unis ça existait.
26	Samantha (<i>pointe du doigt la consigne projetée au tableau</i>)	Se rendent en Amérique !
27	Melvin	Mais ils savaient pas que l'Amérique ça existait !
28	Loïc	Oui mais après ils ont refait des échanges, des aller-retours... (<i>inaudible</i>)
29	Melvin	Ah oui ! Mets, 1492.
30	Loïc	Mais non, c'est pourquoi !
31	Melvin	1492. Ecrit c'est important.
32	Loïc	Pourquoi tu veux écrire la date ?
33	Samantha	Mais oui c'est pas le but de le mettre ça que bah c'était pas le but que pourquoi ils se rendent en Amérique.
34	Melvin	Au départ, ils voulaient aller en Inde.
35	Loïc	Au hasard.
36	Melvin	Au départ, ils voulaient juste aller en Inde.
<i>Hors sujet</i>		
37	Loïc	Mais pourquoi ils se rendent en Amérique ?
38	Samantha	C'est Christophe Colomb.
39	Melvin	Ouais Christophe Colomb mets Christophe Colomb !
40	Loïc	Et les Anglais aussi.
41	Madeleine	Mais non, mais non, mais non...
42	Samantha (<i>pointe du doigt la consigne projetée au tableau</i>)	Mais pourquoi les Européens, on va pas mettre que Christophe Colomb.
43	Loïc	Pour faire des échanges. Des échanges !

44	Samantha	Pour planter leur bateau là, pour dire que ça leur appartient !
45	Melvin	Colonisation !
46	Loïc	Bah pour plus de terres quoi.
47	Melvin	Co-lo-ni-sation !
48	Loïc	Pour faire des échanges !
49	Melvin	Mais colonisation.
50	Loïc	De marchandises
51	Melvin	Ils colonisent aussi.
52	Samantha	Mais pour faire...
53	Loïc	Des échanges.
54	Samantha	Pour faire le triangle là.
55	Melvin	Oui, parce que la terre la terre là-bas elle est meilleure pour cultiver.
56	Loïc (à Madeleine qui écrit)	Pour faire des échanges.
57	Melvin	Pour cultiver. Ils cultivent le coton là-bas. Et la canne à sucre.
58	Loïc	Oui, c'est vrai.
59	Melvin	Hum, hum. Merci.

Second passage : 10'52 – 16'42		
60	Melvin (En référence au document 1)	Ca parle que Constantinople bah heu... S'est fait une guerre contre les Turcs. Que tout s'est fait saccager et qu'y à des gens qui se sont fait tuer là-bas.
61	Loïc	Et après.
62	Melvin	Bah c'est tout ce que j'ai compris.
63	Loïc	Non, non, après ça continue. T'as arrêté jusqu'à là toi.
64	Melvin	En fait, à partir de là, j'ai eu envie de... (<i>inaudible</i>)
65	Loïc	Mais moi je comprends pas justement.
66	Melvin	Bah en gros ils faisaient des échanges de marchandises après avec les hommes (<i>inaudible</i>)

67	Loïc	Du coup pour compenser le nombre de morts, il fait venir des gens, il emmène des gens j'sais pas où ?
68	Melvin	Bah en gros, tu vois les survivants de Constantinople.
69	Samantha	Mais t'es sûr de ce que tu dis ? Ou tu... ?
70	Melvin	Les survivants de Constantinople, ils les font prisonniers.
71	Loïc	Mais ils sont tous crevés...
72	Melvin	Non, ils sont pas tous crevés ! Regarde !
73	Loïc (<i>citant le document 1</i>)	« à la place du grand nombre de peuples qui y avaient été tués et emmenés prisonniers... »
74	Melvin	Ouais, prisonniers.
75	Loïc	Il faut quelque chose à la place vu qu'y a pu de gens.
76	Melvin	Et qu'est-ce qu'ils font avec les prisonniers ? Des ES-claves !
77	Loïc (<i>Citant le document 1</i>)	« il y fit amener de toutes les provinces qu'il avait conquises un certain nombre d'hommes, de femmes et d'enfants... »
78	Melvin	C'est exactement ce que j'ai dit.
79	Loïc	Ils viennent d'où les gens ?
80	Melvin	De Constantinople ! C'est les survivants !
81	Loïc	Mais non...
82	Melvin	Si les Turcs les emprisonnent et les font faire des esclaves.
83	Loïc	Ils les amènent de toutes les provinces mais les provinces d'où ?
84	Melvin	De Constantinople.
85	Loïc	T'es sûr ?
86	Melvin	Non.
87	Loïc	Il faut demander. Ils viennent d'où les groupes d'habitants qu'il amène de toutes les provinces ?

88	Professeure	Heu... Les provinces...
89	Samantha	Ah mais si, j'ai compris !
90	Professeure	Ce passage ?
91	Samantha	Bah non mais non mais...
92	Professeure	Les provinces c'est celles que les Turcs ont conquises. Donc c'est aussi bien, ça peut être, enfin elles ne sont pas spécifiées mais ça peut être des provinces qui étaient autrefois chrétiennes. Mettez en relation, le document 1, le document 2 et le document 3. Il faut mettre en relation les documents.
93	Loïc	Là, ils font des échanges.
94	Professeure	Je vous laisse.
95	Loïc	Je comprends rien.
96	Professeure	Bah mettez en relation ces documents et si vous bloquez toujours...
97	Madeleine	Mais si là avec la carte.
98	Loïc	Ils font venir des esclaves de Russie !
<i>Méli-mélo de paroles</i>		
99	Samantha	En gros, les femmes et les hommes et tout, ils étaient amenés avec leurs richesses et pour vivre eh bien en gros il fallait qu'ils suivent un truc de religion. Enfin, je crois.
100	Loïc (<i>citant le document 1</i>)	« Il permit de vivre selon les institutions et préceptes de la religion qu'il leur plairait » En fait, ils choisissent leur religion.
101	Samantha	Voilà. « Et exerce en toute sûreté... »
102	Loïc	Ils viennent de Russie les gens ?
103	Melvin (<i>montrant le document 2</i>)	Bah pas forcément, ils peuvent venir de Tripoli aussi, regarde.
104	Samantha	Mais vous êtes sûrs que c'est des esclaves ? Parce que y a des femmes et des enfants.
105	Melvin	Bah alors heu... Tant qu'ils savent marcher.

106	Samantha	Et bah les esclaves c'étaient des femmes et des enfants ?
107	Loïc	Ca pouvait être tout le monde les esclaves. Et le document 3 ?
108	Samantha	Le document en gros c'est le journal de bord de Christophe Colomb genre en gros qui dit qu'il devait aller en Inde sauf qu'il a voulu prendre une autre route pour voir si y avait quelqu'un qu'était déjà passé et bah du coup c'est là où je pense qu'il est arrivé en Amérique. Donc il s'est trompé de route donc c'est ce qu'on avait dit. Notre hypothèse est bonne.
109	Loïc	Et le document 4 ? C'est des sacrifices. C'est des Aztèques qui sacrifient des...
110	Samantha (montrant les documents 1 et 4)	Oui bah regardez parce que le document 4 on voit des gens qui sont tués, prisonniers et tout. Donc ça veut dire que c'est un peu, que ça c'est ce qu'il s'est passé ici non ?
111	Loïc	Mais c'est en Amérique ça.
112	Melvin	Le document 4 c'est en Amérique.
113	Loïc	C'est les Aztèques, c'est en Amérique.
114	Melvin	Ceux qui habitaient déjà en Amérique avant que les Européens viennent. En gros ils faisaient des sacrifices et tout.
115	Loïc	Je vois pas le lien entre les documents, entre tous les documents.
116	Samantha (montrant les documents, 2, 3 et 4)	Elle a dit entre 1, 2, 4. Là ça fait que de l'Europe, Afrique Asie et après du coup ça va aller en Amérique.
117	Loïc	Bah non, y aucun départ là.
118	Samantha	Bah oui, parce que là ils avaient pas trouvé l'Amérique mais après.
119	Loïc	Mais c'est en quelle année ?

120	Melvin	Mais oui, c'est pas écrit.
121	Professeure	Alors, est-ce que vous êtes encore bloqués ?
122	Groupe	Oui.
123	Professeure	Alors, Christophe Colomb il pensait aller où lorsqu'il a découvert l'Amérique ?
124	Melvin	En Inde.
125	Professeure	Pourquoi il cherchait à aller en Inde ?
126	Loïc	Pour trouver une nouvelle route.
127	Professeure	Une nouvelle route pour quoi ?
128	Melvin	Pour avancer plus vite.
129	Samantha	Pour que ce soit plus court.
130	Madeleine	Pour que ce soit plus court le trajet.
131	Professeure	Mmh vous pensez que c'est une question...
132	Loïc	Pour voir si quelqu'un n'y avait jamais passé.
133	Professeure	Oui, enfin c'est lié. Y a eu une découverte de nouvelle route mais du coup.
134	Melvin	Pour faire des échanges.
135	Madeleine	C'est pas parce que c'était dangereux...
136	Professeure	Parce que si c'est juste parce que c'est plus court, pourquoi ils ne l'ont pas fait avant le XVe siècle ? Pourquoi spécifiquement au XVe siècle, ils se disent bah tiens on va...
137	Loïc	Pour faire des échanges.
138	Professeure	Des échanges oui. Mais avant ils faisaient des échanges ou pas ?
139	Melvin	Oui mais parce qu'ils pensaient que la Terre elle était plate.
140	Professeure	Non, ça c'est faux, c'est une légende. Il n'y avait qu'une minorité de personnes qui pensaient que la Terre était plate. Tout le monde pensait, tout le monde savait que la Terre était ronde.
141	Loïc	Ils passaient par la Terre avant ?

142	Professeure	Ils passaient par la Terre, oui. Mais qu'est-ce qui se passe qui va les bloquer ?
143	Melvin	Les montagnes !
144	Professeure	Mais elles étaient là avant aussi les montagnes. Elles sont pas poussées tout d'un coup.
145	Melvin	Les Turcs !
146	Loïc	Oui, voilà.
147	Professeure	Approfondissez, développez et écrivez.
148	Loïc	Ah ok, donc les Turcs ils les bloquent et ils peuvent plus passer. Ils peuvent plus passer par les terres.
149	Madeleine	Ah oui parce qu'ils se sont engeulés.
150	Melvin	Ils sont obligés de faire le tour.
151	Samantha	Bah du coup ça faut le reformuler.

Troisième passage : 25'24		
152	Professeure <i>(faisant référence au document 4)</i>	Du coup, les Européens, quand ils arrivent sur le territoire et qu'ils voient ça, en quoi ça les motive à rester sur le territoire et à le peupler ?
153	Melvin	Ils se disent que ce sont des sauvages et que ça va pas être compliqué... <i>(inaudible)</i>
154	Professeure	Allez-y, débattiez, explique ton idée et toi pose tes questions pour essayer de comprendre.
155	Samantha	Attends, vas-y j'ai compris vas-y c'est quoi ton idée ?
156	Melvin	Le document 4. Tout le monde regarde le document 4. Madeleine regarde s'te plaît.
157	Madeleine	Mais j'regarde.
158	Melvin	Alors en gros le document 4, comme vous pouvez le voir, c'est des Aztèques. Qu'est-ce que les Aztèques ?
159	Samantha	C'est des Américains indiens.

160	Melvin	Voilà. Et heu... Qu'est-ce qu'ils font ? En gros dans leur religion
161	Samantha	Ils font un sacrifice.
162	Melvin	Des sacrifices humains.
163	Loïc	Ils tuent un autre humain de leur religion.
164	Melvin	Sauf que imaginez, imaginez les Européens qui arrivent là-bas et qui voyent ça. Qu'est-ce qui se disent ? Ils se disent : c'est des débiles, on va prendre leurs terres, on va les tuer. Déjà, ils se tuent entre eux, ils sont complètement cons. Voilà.
165	Samantha	Ouais mais si eux ils tuent les autres, pourquoi, mais eux les Aztèques y peuvent très bien aussi battre contre Christophe Colomb.
166	Loïc	Non mais ils s'entretuent entre eux.
167	Melvin	Regarde comment ils sont habillés. Regarde comment y sont habillés. Ils, on dirait nous à la préhistoire.
168	Samantha	Bah oui mais quand même ! Après ils se sont battus et tout ou pas ?
169	Loïc	Mais ils se tuent entre eux !
170	Melvin	Les Européens vont venir avec des arbalètes.
171	Loïc	S'ils se tuent entre eux, y a plus d'humains au bout d'un moment.
172	Madeleine	Heu ils ne sont pas tous en train de s'entretuer ou y aura plus personne sur la Terre...
173	Melvin (rires)	Sur la Terre...
174	Madeleine	Sur la Terre américaine !
<i>Hors sujet</i>		
175	Loïc	Mais moi je ne vois pas le rapport entre ça et la découverte de l'Amérique.
176	Melvin	Mais si !

177	Samantha	Bah si. Parce que quand eux... Oui mais attends ! Quand eux ils sont arrivés...
178	Loïc	Ah ils pensent que ça va être facile de.
179	Melvin	Bah c'est vrai que ça a pas été trop compliqué.
180	Samantha	Ah non mais moi t'sais j'aurais pas dit ça ! J'aurais pas dit qu'ils pensaient que ça allait être facile.
181	Loïc	Le contraire toi ?
182	Samantha	Bah j'sais pas non mais ça fait bizarre d'arriver et pis de se dire tiens ils sont en train de s'entretuer, tiens ça va être facile de prendre le territoire.
183	Loïc	Bah si s'ils sont en train de s'entretuer entre eux...
184	Melvin	Ca se voit qui sont débiles, y en a qui découpent le ventre des autres. <i>(inaudible)</i> Ca veut pas dire que c'est un peuple très développé quoi.
185	Madeleine	Justement, ils auraient aucune pitié pour tuer les autres.
186	Samantha	Voilà, c'est ça. Je suis d'accord avec Madeleine. <i>(inaudible)</i>
187	Madeleine	Mais oui, ils auraient encore moins de pitié.
188	Melvin	Mais oui sauf que non, c'est dans leur religion.
<i>Phase de mise à l'écrit des idées précédentes</i>		

Annexe 2 : corpus documentaire distribué en seconde partie de séance aux élèves.

Document 1

« Constantinople, capitale de l'empire d'Orient, fut en l'an 1453, après être demeurée sous la puissance des Chrétiens mille cent quatre-vingt-dix ans [...] prise, saccagée, rangée sous la main des Turcs, ce qui sera à jamais une perte et un dommage irréparable pour toute la Chrétienté. Après l'avoir prise et décidé d'en faire le siège de son empire, le sultan Mehmet II fit refaire les murs et quelques autres place ruinées. Et, à la place du grand nombre de peuples qui y avaient été tués et emmenés prisonniers, il y fit amener de toutes les provinces qu'il avait conquises un certain nombre d'hommes, de femmes et d'enfants avec leur faculté de richesses, auxquels il permit de vivre selon les institutions et préceptes de la religion qu'il leur plairait d'observer, et exercer en toute sûreté leurs professions et marchandises [...] »

Nicolas de Nicolaÿ, *Dans l'empire de Soliman le Magnifique*, 1567.

Document 2



Document 3

En cette présente année 1492, après que Vos Altesses eurent mis fin à la guerre contre les Maures en la très grande cité de Grenade, elles pensèrent m'envoyer aux Indes [...] Elles m'ordonnèrent de ne pas y aller par terre mais d'emprunter la route de l'Ouest par où nous ne savons pas si quelqu'un y est jamais passé. »

Journal de bord de Christophe Colomb, 1492.

Document 4



Codex Magliabechiano, BN de

Annexe 4 : Documents présentés aux élèves lors de la seconde séance :

« Quand nous eûmes ainsi mouillé, quatre embarcations vinrent à nous de la terre pour nous demander qui nous étions. Elles nous dirent alors et elles nous montrèrent où était Calicut. Le lendemain, ces embarcations revinrent encore à nos navires, et le capitaine-major (Vasco de Gama) envoya à Calicut l'un des déportés. Ceux qui l'accompagnaient le conduisirent à un endroit où étaient deux Maures de Tunis qui savaient parler le castillan et le génois. Et les premiers mots par lesquels ils le saluèrent furent les suivants : « Que le diable t'emporte ! Qui t'a amené ici ? » Et ils lui demandèrent ce que nous venions chercher si loin. Il répondit : « Nous venons chercher des chrétiens et des épices ».

Relation anonyme du voyage de Vasco de Gama, attribuée à Alvaro Velho, membre de l'équipage, v.1499.

« A la place des pratiques honteuses et des idolâtries que nous avons détruites, nous autres conquistadores, avons établi de bonnes coutumes et instruit ces peuples dans la sainte doctrine. Tous ceux du pays ont été baptisés, hommes, femmes, enfants, dont les âmes auparavant allaient se perdre en enfer. Nous leur avons appris à fabriquer des cierges de cire et à les entretenir allumés devant les autels et les croix. [...] Aujourd'hui, un grand nombre de religieux parcourent les villages pour y prêcher et baptiser toute créature. »

Bernal Diaz del Castillo, *Histoire véridique de la conquête de la Nouvelle-Espagne*.



Jacques de Vaulx, *Premières œuvres*, illustration d'un traité de navigation, 1583,
BnF, Paris.

Annexe 4 : trace écrite que les élèves ont noté sur leur cahier à la fin des deux séances :

A) Les motivations économiques et religieuses

Motivations économiques : recherche de nouvelles voies de commerce vers l'Asie, les anciennes voies étant aux mains des Arabes. Les Européens, en les utilisant, doivent passer par ces derniers = rôle d'intermédiaire = nécessité de payer + insécurité.

Motivations religieuses : Les Européens, dans le prolongement de leur lutte contre les Musulmans (Croisades, Reconquista), veulent étendre la religion chrétienne aux autres peuples de la Terre. Ils cherchent à **évangéliser** les autres populations (les convertir au christianisme en leur enseignant les paroles de la Bible). Des missionnaires sont pour cela envoyés avec les navires.

B) Des progrès techniques

Les conditions de navigation s'améliorent grâce à d'importants progrès techniques. La boussole et l'astrolabe (instrument hérité des Grecs et des Arabes) sont améliorées pour permettre de se repérer loin des côtes. Les navires sont également plus performants. C'est le cas de la caravelle qui grâce à sa forme, peut naviguer en haute mer.

Quatrième de couverture

En français

Mots-clefs : hypothèses, problématisation, pratique enseignante, construction du savoir, étude de documents

Résumé :

La mise en récit des faits du passé dépend des questionnements de chaque historien. L'histoire est donc une construction influencée par la manière dont les historiens interrogent les sources. Ces dernières ne leur permettent pas d'accéder directement au savoir désiré et, tout du long de leur recherche, les historiens doivent émettre des hypothèses face aux incertitudes qu'ils rencontrent. Les hypothèses sont employées avec parcimonie pour ce qui est de l'histoire scolaire. L'objet de ce mémoire est de savoir si le fait d'organiser un travail consacré à la production d'hypothèses par les élèves permet à ces derniers d'être au cœur de la construction du savoir en adoptant des démarches d'apprentissage dynamiques similaires aux méthodes scientifiques de l'histoire.

In English

Keywords : hypothesis, problematization, teaching practice, construction of knowledge, study of documents

Resume :

The way of writing history depends on historians' questions. That's why history is a construction, influenced by the way historians question sources. The latter do not permit direct access to desired knowledge and, all along their research they have to make hypothesis in order to face up to doubts they encounter. At school, hypothesis are sparingly used. The purpose of this professional essay is to know if the organization of an activity dedicated to hypothesis' formulation by pupils can help them to be actors of their knowledge's construction by using dynamics process close to historians' methods.

