



HAL
open science

L'enquête en histoire au cycle 3 : confronter questionnements didactiques et habitudes pédagogiques

Margot Guillois

► **To cite this version:**

Margot Guillois. L'enquête en histoire au cycle 3 : confronter questionnements didactiques et habitudes pédagogiques. Education. 2021. dumas-03279639

HAL Id: dumas-03279639

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279639v1>

Submitted on 6 Jul 2021

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

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

MASTER MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré

L'enquête en histoire au cycle 3 :
Confronter questionnements didactiques et habitudes pédagogiques

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

Soutenu par
Margot Guillois
Le mercredi 26 mai 2021

Sylvain Doussot, directeur de mémoire
Josiane Grandjean, membre de la commission

Table des matières

Introduction	4
1. Présentation de la situation initiale qui amène à un changement de méthode	6
1.1. Description de la situation initiale.....	8
1.2. Description de la mise en œuvre de la séance.....	9
1.3. Analyse de la séance à posteriori : mise en évidence des problèmes.....	11
1.4. Prendre en compte ces analyses en imaginant un nouveau dispositif.....	15
2. Instaurer l'enquête en histoire	16
2.1. L'enseignant.e pose une question : présentation de la séance de recueil d'hypothèses.....	18
2.2. Partir des idées des élèves pour leur apporter le savoir visé.....	22
2.3. Apporter des sources permettant une activité des élèves pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses.....	26
2.4. Proposer et animer une situation construite.....	29
2.5. Analyse à posteriori.....	33
2.6. Une séance à la suite qui n'apporte que peu de changements.....	37
3. Poursuivre ma démarche d'enquête avec une nouvelle question	42
3.1. L'importance de la séance de recueil d'hypothèse pour construire du sens.....	42
3.2. La question posée doit permettre de formuler des hypothèses pertinentes pour l'enquête.....	44
3.3. Apporter des sources pour remplir les objectifs du programme et perdre de vue la démarche d'enquête.....	49
3.4. Mise en place dans la classe : de l'intérêt de la présentation des sources historiques.....	51
3.5. La difficulté de mener une séance complexe dans un emploi du temps restreint.....	53
3.6. Distinguer une vision un peu générale de l'enquête d'une perspective d'enquête mettant en avant une véritable recherche historique.....	54
3.7. Quels enseignements tirer de cette deuxième tentative ?.....	57
4. Tirer les enseignements pour les réinvestir dans un nouveau thème	58
4.1. Le premier niveau du débat : des opinions non justifiées.....	59
4.2. Un travail préparatoire sur les savoirs visés primordial.....	61
4.3. Déconstruire les idées des élèves.....	64
Conclusion	66
ANNEXES	69
Bibliographie	77

4^e de couverture..... 79

Introduction

Ce mémoire de recherche en didactique de l'histoire s'appuie sur ma pratique de la discipline en tant qu'enseignante en cycle 3 à l'école élémentaire, en CM2 plus précisément. Il s'est construit de manière inductive dès le début de l'année scolaire 2020-2021 en partant de certaines séances plus particulièrement observées et qui ont fait l'objet d'une production de données. A cette base empirique s'ajoutent des lectures successives qui ont permis l'émergence d'une problématique didactique autour d'un questionnement d'ordre professionnel, la notion d'enquête en histoire. Le texte de ce mémoire rend compte de ce cheminement.

Tout d'abord dans le programme de cycle 3 pour le CM2, 3 grands thèmes sont au programme, j'ai choisi de commencer par l'âge industriel, le thème courra sur la période 1 et 2. Le programme laisse l'enseignant assez libre : « On montre que l'industrialisation est un processus qui s'inscrit dans la durée et qui entraîne des changements sociaux ainsi que des évolutions des mondes urbain et rural »¹. La 1^{ère} période a surtout été consacrée à la découverte de la machine à vapeur puis du travail à la mine.

Lors de ce début de ma pratique de l'enseignement, ces séances étaient basées sur l'analyse de documents à l'oral, cette activité découle d'une certaine conception du fait historique, comme l'explique Didier Cariou.

« Le document peut servir à présenter des données factuelles et illustrer la parole magistrale. Cet usage, le plus courant dans les classes, découle d'une conception empiriste du fait historique comme directement lisible dans le document. Le document permettrait d'établir un rapport direct avec le fait historique ».²

L'approche transmissive de l'enseignement de l'histoire est donc double, la parole est magistrale et l'analyse de document simple soutien de cette parole.

Pourtant, il est attendu que le document serve à l'initiation des élèves à la démarche de recherche et d'analyse en histoire afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs savoirs. L'intitulé « Extraire des informations pertinentes pour répondre à une

¹BO n°31 du 30 juillet 2020: programmes du cycle 3

²Didier Cariou, 2016, Information ou indice ? deux lectures d'une image en classe d'histoire, *la revue française de Pédagogie*

question »³ pointe presque vers la notion d'indice qui reviendra tout au long de ce mémoire, en effet il s'agit de choisir, de sélectionner l'information pertinente, unique, qui nous concerne quant à cette question donnée. Cette interprétation des IO, quant à l'idée de construire soi-même son savoir, est une représentation forte du métier, qui correspondrait à l'opposition entre transmission et construction. Ce mémoire s'attache pourtant à montrer que ce qui se passe en classe est toujours situé entre les deux, le professeur ayant toujours un rôle, et que c'est de définir celui-ci qui est difficile et en jeu professionnellement.

On peut calquer sur cette dichotomie entre transmission et construction du savoir sur deux types d'activités de travail sur documents qui illustrent deux conceptions du savoir :

« À une conception du savoir comme un objet institué et déposé dans les documents, dont la fréquentation suffirait pour accéder à ce savoir par *imprégnation*, s'oppose une conception du savoir comme une pratique organisée par un problème en fonction duquel les documents sont lus à des fins de construction du savoir par *acquisition* » (Didier Cariou)⁴.

On retrouve l'idée de situation problème pour la deuxième activité, idée centrale en pédagogie. On pourrait extrapoler et considérer que ces deux activités s'associent à deux types d'enquêtes, la première habituelle en histoire scolaire, et la seconde visant à s'inspirer des enquêtes scientifiques des historiens. C'est d'ailleurs cette dernière qui m'intéresse ici.

Mes recherches en didactique sur ce thème m'ont ainsi emmené vers une approche de l'enseignement de l'histoire, l'enquête. Une telle démarche est basée sur les conceptions initiales des élèves, puis construite autour de ces conceptions vers un savoir historique atteignable pour les élèves. Afin de les aider à mettre en question leurs idées ou leurs premières compréhensions des documents qui leur sont soumis et ainsi d'éviter l'écueil d'une approche trop transmissive du savoir, c'est à dire une analyse trop simpliste de documents historiques. Les élèves auraient à acquérir leur savoir en travaillant à la manière des historiens, l'enseignante n'étant plus seule détentrice du savoir.

³ BO n°31 du 30 juillet 2020: programmes du cycle 3

⁴ Didier Cariou, 2016, Information ou indice ? deux lectures d'une image en classe d'histoire, *la revue française de Pédagogie*

Ce mémoire tente d'analyser l'instauration dans ma classe de CM2 d'une telle démarche et quels sont ses apports vis à vis des cours d'histoire mettant en jeu une étude de document. Partant d'un problème professionnel, comment intéresser mes élèves, comment leur enseigner une histoire pertinente pour leur âge, je tente une méthode pour aller vers une problématique didactique. Comment instaurer l'enquête historienne au cycle 3 et en quoi une telle démarche peut bousculer les idées reçues des élèves pour leur faire voir une réalité de l'époque non teintée de leur vision actuelle de leur réalité ?

En ce sens j'analyserai dans un premier temps les débuts de ma pratique d'enseignement de l'histoire et les motivations qui me poussent à changer. L'instauration de l'enquête sera présentée tout au long de la 2^e partie à l'issue de laquelle une première conclusion s'imposera : présenter des documents ne permet pas aux élèves de construire leurs savoirs en s'appuyant sur leurs hypothèses. Il faut penser la confrontation entre les données et les hypothèses en termes d'activités à proposer aux élèves, une activité qui les fera réfléchir. Plus précisément qui les fera chercher des indices dans les sources historiques proposées. La 3^e partie s'attache donc à essayer d'expliquer les premières remédiations et remises en question de la démarche. Celles-ci résultent d'une tension constante entre suggestions didactiques issues du travail de recherche et contraintes voire habitudes pédagogiques qui me feront faire des essais-erreurs et m'éloigneront de l'enquête historique telle que présentée dans mes lectures. Une réflexion tout au long de l'année et de ce mémoire me permettra enfin d'en tirer tous les enseignements nécessaires à une transposition dans un tout nouveau thème, objet de ma 4^e partie. Cette quatrième partie s'attachera à discuter la complexité de la démarche, comme tout acte pédagogique, et tentera de répondre à la question qu'est ma problématique.

1. Présentation de la situation initiale qui amène à un changement de méthode

Avant d'entamer l'analyse des données recueillies qui me permettront de développer mon propos, je donnerai ici un cadrage théorique minimal. Les descriptions et analyses proposées tout au long de ce mémoire s'inscrivent dans une approche didactique, à savoir une réflexion sur la transmission des savoirs et plus précisément ici de savoirs historiques auprès d'élèves de cycle 3. Pour cette approche, je décrirai des préparations de séances mais également des séances, des productions d'élèves durant ces séances et les analyserai selon les trois pôles du triangle de Jean Houssaye. Ce modèle de compréhension articule trois composants de tout acte pédagogique : l'enseignant.e, le savoir, l'élève. La relation didactique relie enseignant.e et savoir, c'est la transposition didactique qui permet le processus « enseigner ». La relation pédagogique c'est le rapport entre l'enseignant.e et les élèves, autrement appelée situation construite permettant le processus de « formation ». Enfin la relation entre les savoirs et les élèves permet le processus « apprendre », on parle aussi d'enjeux de savoirs⁵. Une analyse didactique, au-delà du modèle de Houssaye et dans le sens de la recherche scientifique, s'intéresse autant que possible à ces différentes relations.

Mes analyses porteront donc avant tout sur les relations que l'on peut observer dans les corpus entre ces trois pôles que je viens de décrire, ce qui caractérise l'analyse didactique. C'est à dire que le triangle s'intéresse aux relations établies entre les savoirs selon qu'ils se rapportent aux savoirs historiques établis, autrement dit les savoirs et les pratiques, aux savoirs mis en jeu par l'enseignant.e, et aux savoirs mis en jeu par les élèves.

À des fins de clarté voici le triangle auquel je fais référence ci-après (figure 1).

⁵Triangle pédagogique, (2021 15 février). Dans *Wikipédia*

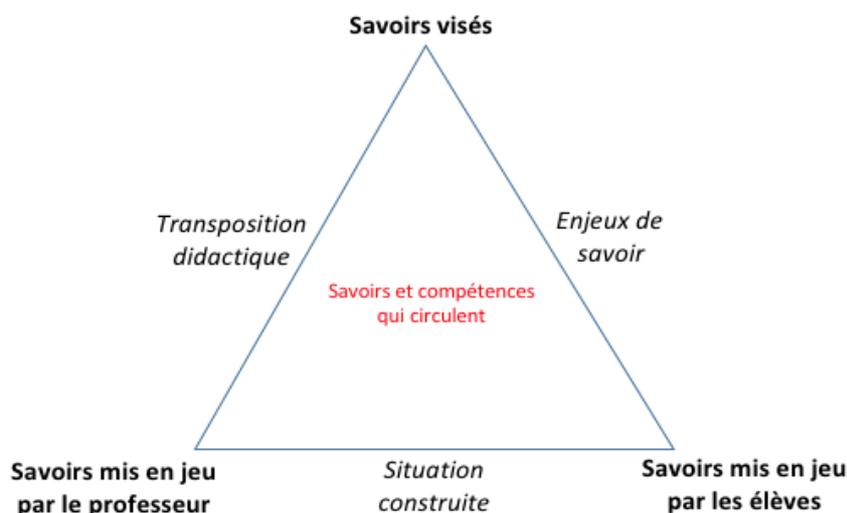


Figure 1 : le triangle didactique qui structure l'analyse

1.1. Description de la situation initiale

En début d'année, je me suis basée exclusivement sur le manuel Magellan édition 2016 à ma disposition. J'avais prévu, sur la base du programme et de ce manuel, d'aborder lors de la première période l'invention de la machine à vapeur ainsi que le monde du travail au XIXe siècle : le travail à la mine, à l'usine et à l'atelier. Il s'agissait à mon sens de planter le décor de l'époque, mes objectifs étaient donc très succincts : leur faire comprendre la révolution qu'entraîne la machine à vapeur (en termes de production et de transports de biens) et que les conditions de travail des mineurs/des ouvriers/des artisans étaient difficiles.

Pour construire ma séquence, j'utilise donc le guide du maître. Quant aux élèves, ils n'ont pas le manuel, mais il est scanné et je le projette en classe. La construction de chaque séance étant la même, je développerai donc sur la dernière séance de la période 1 : le travail à la mine.

D'abord le guide du maître propose une petite introduction pour mettre la séance en lien avec la précédente, ma séance sur le travail à la mine étant située après celle sur la machine à vapeur, j'ai donc demandé à mes élèves comment trouvait-on de l'énergie pour faire fonctionner la machine, ce à quoi ils ont répondu : avec du charbon. Je les ai relancés pour qu'ils me disent où trouvait-on le charbon. À mon sens, cela permettait aux élèves de comprendre pourquoi nous abordions ainsi cette

thématique à la suite d'une autre. Je ne peux vérifier cette hypothèse, tout au moins elle me permettait à moi l'enseignante de mettre du sens. Le questionnement permettait également de remettre en mémoire ce que nous avons étudié la séance précédente et de faire réfléchir les élèves à l'oral. Ensuite, j'avais quatre objectifs pour ma séance sur la mine, principalement issus du livre du maître⁶. À ces objectifs correspondent des savoirs que moi en tant qu'enseignante je veux enseigner à mes élèves : les savoirs visés, selon le triangle didactique proposé par Jean Houssaye. Je les présente ci-après sous forme de tableau synthétique, ce tableau permet de comprendre très rapidement que les savoirs visés ne consistent qu'en des « savoirs que », propositionnels, qui ne disent rien des raisons de penser que ces savoirs sont vrais (par rapport à d'autres possibles).

Mes objectifs	Les savoirs visés
« Comprendre ce qu'est une mine »,	Savoir que le charbon se trouve généralement enterré, pour le trouver il faut creuser.
« Identifier la dureté du travail des mineurs »,	Savoir qu'au fond de la mine l'air était rare, la chaleur étouffante et que les mineurs devaient travailler dans des positions inconfortables à cause de l'étroitesse des galeries.
« Comprendre les dangers encourus liés au travail dans la mine »	Comprendre que les galeries pouvaient s'effondrer ou le gaz exploser ce qui provoquait des accidents.
« Caractériser la dureté de la vie et la misère des mineurs au XIXe siècle »	que les salaires des mineurs étaient trop faibles pour qu'ils puissent manger à leur faim

1.2. Description de la mise en œuvre de la séance

⁶Histoire et histoire des arts CM Cycle 3: Avec des passerelles en Enseignement moral et civique *Collection Magellan* de Sophie Le Callennec, Françoise Martinetti, Élisabeth Szwarc

Ma séance était ainsi construite (voir fiche de préparation en annexe 1) : J'ai commencé par projeter l'image d'une mine, issue du manuel, et ai demandé à mes élèves de la décrire à l'oral. Cette activité a pour but de remplir mon premier objectif, faire comprendre aux élèves ce qu'est une mine. Les élèves me donnent les éléments suivants : les wagons, l'ascenseur, l'usine au-dessus, la brouette, les mineurs etc. J'entoure au fur et à mesure les propositions sur l'image et j'élaborer sur chaque : « les galeries étaient étayées pour éviter qu'elles s'effondrent sur les mineurs », « les wagons servaient à emporter le charbon vers les autres usines ». Une fois qu'ils ont énoncé tous les éléments listés sur ma fiche de préparation, mettant en avant la réalité du travail sous terre, j'estime l'objectif rempli.

Afin de travailler sur la dureté du travail des mineurs, je distribue un texte de Zola qui décrit un moment de vie d'un mineur, Maheu, qui souffre d'une position inconfortable, de la chaleur, du manque d'air. Je choisis ici de m'écarter du manuel pour proposer un texte littéraire, nous avons jusqu'ici analysé uniquement des images. Ce changement était pensé afin de voir l'histoire sous un angle différent ainsi que de travailler la compétence compréhension de texte. J'accompagne le texte de trois questions :

- 1) En quoi consiste le métier de mineur
- 2) Relève les outils cités dans le texte
- 3) Comment étaient leurs conditions de travail ? Quelles sont leurs principales difficultés ?

La première question ne se base pas sur le texte mais sur ce que nous avons dit juste avant lors de l'analyse de l'image de la mine, de nombreux élèves demandent alors : « on répond avec le texte ou avec ce qu'on vient de dire ? ». En effet, ils ne voient pas le rapport avec le texte, à raison il n'y en a pas. L'une de ces questions demande les différents outils du mineur ce qui me semble à posteriori peu pertinent. Ce n'est pas un savoir visé et la question est mal posée, on leur demande les outils, au pluriel, alors qu'un seul est cité dans le texte. Les élèves m'interpellent : « mais dans le texte il n'y a qu'un outil », « est-ce qu'il y a d'autres outils dans le texte ? », de plus en plus d'élèves s'arrêtent pour poser des questions, les autres s'agitent. J'attribue cette agitation générale à l'incompréhension de la tâche proposée ici, les questions n'étant pas très logiques. Quant à la dernière question, c'est celle qui pose le plus de difficultés, elle demande de faire des inférences sur la dureté du travail

qu'ils ne font pas, la souffrance du mineur n'est pas une réponse immédiate. Je suis mise en difficulté et eux aussi...

Nous corrigeons rapidement ces questions à l'oral et je mets fin à la séance.

La séance ayant 4 objectifs, je la poursuis la semaine suivante. Afin de remplir les deux derniers objectifs, il est proposé aux élèves de comparer deux œuvres. Une peinture montrant la catastrophe des mines de Courrières (objectif 3 : les risques du métier) et une autre œuvre montrant l'intérieur d'une maison de mineur (objectif 4 : leurs conditions de vie). Ces deux analyses d'œuvres sont faites à l'oral : je pose des questions et les élèves y répondent. Pour cette dernière image qui montrait de façon évidente la pauvreté, un élève l'a noté immédiatement et j'ai pourtant continué à les questionner suivant en ce sens les questions proposées par le manuel : *Comment a l'air de vivre cette famille ? Ont-ils beaucoup de meubles ? Combien sont-ils ? A votre avis vivent-ils tous ensemble ?* ». J'ai alors beaucoup de mal à avoir leur attention, comme lors de la séance précédente, la classe s'agite, je leur fais alors écrire la leçon, préparée en amont, ce qui ramène le calme.

A l'issue de cette première période pour laquelle je suis la modalité d'enseignement décrite ici pour le cas de la mine, je fais le constat que dans les cours d'histoire que je propose les modalités sont très orales. Comme décrit précédemment, les activités se résument à de l'observation/description d'images (œuvres, affiches, dessin didactique) en groupe classe afin de tirer des conclusions qui sont déjà en soit évidentes pour les élèves. La seule fois où j'ai proposé une analyse de texte, mes questions n'ont pas permis de mettre en évidence ce que je voulais leur montrer. En conséquence la classe était généralement assez dissipée, je n'ai pu mener à bien que le thème invention de la machine à vapeur et travail à la mine.

1.3. Analyse de la séance à posteriori : mise en évidence des problèmes

Une fois ce constat fait, j'en tire une conclusion, qui constitue ici dans le mémoire une première hypothèse concernant le rapport entre mon type d'enseignement et l'agitation des élèves. Les élèves n'étaient que très peu mis en activité, à part pour écrire la leçon, et comme dit précédemment l'écriture de la leçon était le seul moment où la classe était calme.

Je développe cette hypothèse en appui sur le triangle didactique précédemment exposé, c'est-à-dire en essayant de décrire les relations entre les 3 types de savoirs observables dans cette séance. Cette agitation dans la classe peut être due à l'absence de lien entre les savoirs visés et les savoirs mis en jeu par les élèves : on voit en effet que le dispositif mis en œuvre ne laisse pas de place à ces derniers, pris entre les savoirs visés et les savoirs dans les documents. Autrement dit, les connaissances des élèves ne sont pas prises en compte par l'enseignant.e, ainsi si cette dernière demande aux élèves de répondre à des questions qui ne contredisent ni n'approfondissent ce qu'ils savent déjà, il est logique que leur attention soit déclinante. Les élèves observaient des documents et devaient répondre à des questions, qu'elles soient orales ou écrites. L'inadéquation entre les savoirs visés et les savoirs mis en jeu par les élèves réside dans la pertinence de ces questions justement : soit elles sont trop simples, un simple recueil d'information, et donc peu formatrices.

Afin d'illustrer mon propos je retranscris un échange basé sur l'observation d'une image du manuel.

→ D Vivre dans la misère

Maison d'une famille de mineurs, gravure de 1829

Les mineurs gagnaient peu d'argent. Ils habitaient des taudis à peine chauffés. Ils ne mangeaient pas à leur faim. Les enfants même très jeunes travaillaient à la mine, pour que la famille survive.

6 Décris la vie de cette famille.

Au XIX^e siècle, les mineurs ont organisé des grèves pour réclamer de meilleures conditions de travail. Ce furent des périodes difficiles, car ils ne touchaient plus aucun argent. Mais cela a ensuite permis d'améliorer leur sort.



PE	Ils ont l'air de vivre comment ?
Élève A	Ils gagnent peu d'argent à la mine
PE	À quoi tu vois ça sur l'image ?
Élève A	C'est délabré, y'a pas de murs... (inaudible)
PE	<i>Répète</i> : Oui il y a peu de meuble, qu'un seul point de chaleur. Quoi d'autre ?
Élève B	Ils sont nombreux
PE	Ils sont nombreux effectivement, ils sont nombreux dans une petite pièce. Oui ?
Élève B	Ils sont pauvres
PE	Oui on peut en déduire qu'ils sont effectivement assez pauvres. Ils sont combien sur l'image ? ils ont l'air d'être beaucoup
Élève C	compte jusqu'à 9
PE	Si on regarde la marmite
Élève D	Ah oui elle est minuscule
Élève E	Elle est toute petite, ils doivent pas avoir beaucoup à manger
PE	On en déduit que le travail à la mine est dur, compliqué, il est dangereux et qu'en plus on gagne pas beaucoup d'argent donc les mineurs sont plutôt pauvres

On voit bien ici que la notion de misère n'est pas mise en discussion alors qu'elle est essentielle et peut avoir des sens variés chez les élèves, et notamment parce qu'il s'agit de caractériser la misère en milieu industriel au XIXe siècle en Europe (IO). En effet, on peut considérer que pour les élèves tous ceux qui vivaient à cette époque étaient dans la misère, par rapport à aujourd'hui, il est donc difficile de voir en quoi le travail à la mine conduit à de la misère par rapport à la vie à la campagne notamment. Dans le tableau (fin 1.1) on voit distinctement que les savoirs visés sont des « savoir que », factuels, et non des concepts en tant que tels, qui mériteraient d'être manipulés par les élèves et pas seulement « compris » car les concepts sont des outils pour comprendre et réfléchir. Celui de conditions de vie en fait partie : il est indispensable pour accéder à autre chose que l'image de la misère associée au XIXe industriel, afin de lier cette misère à l'industrialisation telle qu'elle se développe alors. Autre aspect qui n'avait pas été anticipé et qui renvoie à la relation entre les savoirs

visés et ceux mis en jeu par l'enseignant.e dans le travail de préparation : selon quels indicateurs commence et finit « la misère » ? En ne définissant pas suffisamment les objectifs d'apprentissage, n'était demandé aux élèves que de dire : « ils ont l'air pauvres », ce qu'ils ont su dire immédiatement, comme l'atteste la première ligne de la retranscription présentée ci-avant.

Au contraire, parfois les questions étaient trop difficiles, parce que ce qui était visé et ce qui est à priori difficile pour les élèves sur ce concept n'est pas anticipé ni explicité en amont. La partie activité des élèves/réponses attendues de la fiche de préparation peu remplie le montrait. Si on prend l'exemple de la question sur les conditions de travail des mineurs, elle était hors de portée des élèves. La description d'un moment de vie, un instant T d'un mineur, ne leur a pas permis d'imaginer que cela puisse être le cas tous les jours et donc de dire que les conditions de travail étaient difficiles. C'est ici le savoir visé sur cette notion de conditions de travail au XIXe siècle qui n'avait pas été suffisamment préparé à partir des IO que l'enseignant.e doit interpréter et approfondir.

On peut imaginer que pour un élève de cet âge se représenter le monde du travail aujourd'hui est déjà compliqué alors d'autant plus le monde du travail d'il y a presque deux siècles. Comment se représenter le monde du travail au XIXe siècle lorsqu'on a 10 ans en 2020 ? Cette question émerge de cette première analyse comme le maillon manquant dans le travail de préparation : le questionnement sur les savoirs que les élèves seraient ou non capables de mettre en jeu en relation avec ceux des documents et consignes de l'enseignante, reliés aux savoirs visés issus des IO. Cette question mène la refonte de ma séquence. Les ressources Eduscol⁷ sur le thème de l'âge industriel précisent bien « **les écueils à éviter** : Étudier les progrès industriels sans les articuler aux autres domaines de la société. ». C'est ma première base, jusqu'alors je considérais chaque aspect du programme d'histoire comme des séances décrochées. D'abord la machine à vapeur, puis le travail à la mine, puis le travail à l'usine etc.. Or l'âge industriel est d'un moment long pendant lequel les modes de vie changent. La problématique telle que proposée par le site de l'Éducation Nationale est bien : « comment l'industrialisation a-t-elle transformé les **manières** de travailler et de vivre ? ».

⁷Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Thème 2 – l'âge industriel en France, Ressources 2016.*

Ce travail d'analyse pointe le manque de précision des savoirs visés, la relation entre l'enseignant.e et le savoir, mais je me suis aussi penchée sur la relation entre le professeur et les élèves. En effet, une autre dimension de l'analyse didactique consiste à relier les savoirs en jeu et les activités, ce qui permet de penser ensemble les savoirs et les compétences à enseigner. Il ressort de l'analyse précédente faite à partir du triangle didactique que le concept de mode de vie, de conditions de vie est central mais difficile, et que vouloir le faire travailler par des questions de recueil d'information dans des documents ne permet pas de mettre en jeu les savoirs des élèves. Les activités proposées, aussi appelées « la situation construite », consistaient en de l'analyse de document. Or la représentation des élèves selon laquelle le document **fournit** des *informations* n'est pas contredite, alors que « l'institution attend d'eux qu'ils y **recherchent** des *preuves* étayant leurs hypothèses de lecture » (Cariou). Je ne travaillais donc pas la compétence voulue, notamment la compétence critique des élèves : utiliser des documents pour non pas seulement confirmer une idée (visée par l'enseignant qui valide) mais utiliser les documents pour vérifier la valeur des idées.

1.4. Prendre en compte ces analyses en imaginant un nouveau dispositif

Ainsi, l'enseignant.e doit mettre en scène les savoirs à partir de ce que savent les élèves. Ce faisant, il est nécessaire de repenser les enjeux de savoir, de les réinterpréter surtout. Repenser les savoirs visés d'une part : se concentrer sur le processus, les changements sociaux. Repenser les savoirs mis en jeu, c'est-à-dire l'écart entre les savoirs visés et ceux que maîtrisent déjà les élèves : en rendant l'histoire intrigante, en partant de ce que les élèves savent déjà pour faire en sorte qu'ils se posent des questions. Et enfin repenser la situation construite en proposant aux élèves une démarche plus active, penser des activités et contrôler ces activités pour qu'elles permettent la compréhension des savoirs. C'est à dire penser une démarche qui fasse se confronter les savoirs des documents et ceux des élèves, pour que ces derniers soient mis en jeu explicitement et soumis au contrôle des faits et des idées apportés par les documents (et l'enseignant.e). Car le rôle de la question en histoire est fondamental, Antoine Prost le dit ainsi⁸:

⁸ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, 2010

« Pas d'histoire sans questions, les questions tiennent dans la construction de l'histoire, une place décisive... c'est la question qui construit l'objet historique. ».

Cette phrase détermine la suite de ma séquence : proposer une question qui construira le savoir chez les élèves puis les faire enquêter pour qu'ils puissent répondre à cette question.

C'est tout l'enjeu de la démarche que je souhaite mettre en place, pour autant tout au long de l'installation de ce mode de fonctionnement il me faudra clarifier la différence entre une vision un peu générale de l'enquête et la perspective d'une enquête qui met en avant certains éléments de contrôle pour l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre d'une séquence de ce type. À savoir mettre en place une méthode, telle que celle proposée dans *en-quête d'histoire* par exemple et une démarche fondée sur les articles scientifiques, les expérimentations développées par des chercheurs en didactique.

J'en arrive à l'issue de cette première partie à un résultat : faire enquêter les élèves permettra de les intéresser davantage ET de questionner leurs connaissances. Cette entrée dans une analyse didactique en fonction du triangle d'Houssaye m'a permis de réaliser que la relation savoir/élèves n'était pas pensée. Les élèves n'apprenaient pas grand-chose de nouveau, les concepts historiques présentés n'étaient pas formalisés, on l'a vu avec l'idée de la pauvreté au 19^e siècle. Le savoir des élèves n'était pas pris en compte et ainsi ils calquaient ce qu'ils savent déjà sur une époque différente. Il faut donc prendre en compte le savoir des élèves, le mettre en relation avec celui des documents pour que ceux-ci et les consignes aient du sens pour les élèves, MAIS suffit-il de poser des questions aux élèves pour que cela fonctionne ?

Si c'est ce que propose l'ouvrage *en-quête d'histoire* à travers ses situations, il s'avèrera que c'est beaucoup plus complexe.

2. Instauration de l'enquête en histoire

Ma première entrée dans la démarche de l'enquête se faisant par la lecture du manuel susmentionné, pour commencer ce travail je m'inspire donc des réflexions de Jean Paul Zampin et Christophe Gilger⁹ :

« Les enseignants peuvent proposer, ou les construire avec eux (les élèves), des questions intrigantes, qui tout à la fois, les motiveront et leur permettront d'exploiter des documents proposés et d'articuler les savoirs obtenus, facilitant ainsi l'élaboration d'une trace écrite cohérente. ».

La démarche que je veux mettre en place se présente ainsi : les élèves exprimeraient ce qu'ils savent déjà dans d'un premier temps. Dans un deuxième temps, leur sera proposé un ou des documents qui contredisent ou infirment ce qu'ils pensent savoir. Ce découpage en deux temps s'inspire d'un texte, le dictionnaire critique¹⁰, qui propose un exemple d'organisation de séance qui semble correspondre à ce que je comprends de la démarche. En effet dans ce texte sont cités Doussot & Grandjean (2014) qui mettent « en évidence deux phases de débat, toutes deux argumentatives. Ce qui les différencie réside dans la nature des arguments : d'abord des opinions non justifiées puis des données plus objectives et des savoirs disciplinaires ». Le premier niveau de débat repéré par Doussot et Grandjean est un débat en appui sur des affirmations que les élèves ne sont pas capables de justifier. Ce premier temps permet déjà aux élèves de s'exprimer et de s'approprier ce thème, puis de s'interroger et enfin permet à l'enseignante de plus finement adapter les savoirs visés aux savoirs qu'ils mettent en jeu.

« Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à passer d'une formulation affirmative à une formulation sous la forme de questions ou d'hypothèses [...] qui nécessitent, de fait, des vérifications et qui vont permettre de placer le débat sur un second niveau dans lequel les arguments changent de nature ».

C'est le temps où leur sont proposés des documents afin d'interroger leurs hypothèses.

Une fois identifié l'esprit et le futur cadre de mes séances d'histoire se pose la question du thème. Comme dit précédemment, l'objectif de ma séquence est désormais : faire comprendre « que l'industrialisation a changé la manière de

⁹ Gilger, C., Hervé, L., Zampin, J., & Roederer, P. (2019). *Enquête d'Histoire*

¹⁰ Develay, M. (2018). Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à ».

produire, la vie quotidienne et la société »¹¹. Pour répondre à cet objectif en étant dans le cadre de l'enquête reste à déterminer une question « intrigante ». Ce sera celle-ci : « **pourquoi les mineurs et ouvriers acceptent de travailler si dur et pour un salaire si faible ?** », objet de la première séance.

Une telle question permet de changer la façon dont les élèves conçoivent les leçons d'histoire, le questionnement initial fait qu'ils n'ont plus à proposer des descriptions ou un simple récit mais des explications. Ce faisant, je garde en tête le texte de Doussot et Grandjean afin que les élèves produisent des explications qui seront ensuite mises en question.

Je présente ci-après la première séance dans le cadre de l'enquête en histoire.

2.1. L'enseignant.e pose une question : présentation de la séance de recueil d'hypothèses

La séance commence par un jeu du vrai /faux, il permet de rebrasser les connaissances déjà établies dans un premier temps.

Dans un deuxième temps, je réutilise la question du jeu: « Les mineurs travaillaient beaucoup et donc gagnaient beaucoup d'argent. » pour leur poser une nouvelle question : « Est-ce que vous connaissez d'autres emplois à l'époque qui étaient tout aussi difficiles, lesquels et pourquoi ? ». Cette question avait pour but de permettre d'inclure dans ma situation problème les ouvriers, que nous n'avions pas croisé lors de nos séances précédentes. Au lieu de leur poser la question à l'écrit comme prévu dans ma fiche de préparation, je le fais à l'oral, un.e élève me réponds « ouvrier » assez rapidement.

Extrait de la fiche de préparation de la séance

Phase 2 : 5min	Jeu du vrai faux : Les premières machines ont été inventé au XX ^{ème} siècle. C'est grâce à l'électricité que les premières usines ont pu ouvrir. L'apparition du chemin de fer favorise le transport des biens et des personnes. Les mineurs travaillaient beaucoup et donc gagnaient beaucoup d'argent.	Les élèves écrivent leurs réponses sur l'ardoise	Ecrit en groupe classe	
Phase 3 : 5min	Sur la dernière interrogation leur demander la bonne réponse (les mineurs travaillaient beaucoup et gagnaient pourtant peu d'argent). Est-ce que vous connaissez d'autres emploi à l'époque qui étaient tout aussi difficiles, lesquels et pourquoi ? (Penser au travail à l'usine notamment) Recueil des propositions (après avoir fait un tour de la classe, l'enseignante note les savoirs les plus intéressants).	Oralisation d'un savoir vu précédemment. Les élèves écrivent leurs connaissances sur le cahier de brouillon.	Ecrit individuel	

¹¹, Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Thème 2 – l'âge industriel en France, Ressources 2016.*

La suite de la séance s'inspire d'un article des cahiers pédagogiques¹² qui relate une expérimentation en classe sur le même thème en CM2. Elle vise le même objectif de partir d'un questionnaire permettant l'expression d'explications par les élèves qui sont ensuite contestées pour faire émerger ce qui est en jeu dans la relation entre savoir des élèves (qui permet la formulation des premières explications) et savoirs visés. L'enseignante propose à ses élèves le même type de question et

« constate que des élèves identifient cette période aux usines et mines, à l'**exode rural** ou encore au travail des enfants et à l'invention, la production et la vente d'objets ».

Ses élèves connaissent déjà le concept d'exode rural, les miens non, je décide donc de leur donner un texte (présenté ci-après) résumant dans les grandes lignes ce qu'est le XIXe siècle. Un tel texte avait pour but de leur faire prendre conscience de certains faits et le vocabulaire associé et d'éviter des réponses trop rapides à la question posée, du type « s'ils n'acceptent pas ils n'ont pas de travail ».

Ce texte devait également être un document support, une aide pour répondre à la question, il s'avère qu'ils se sont très peu appuyés sur ce texte. Dans les notions clés j'introduisais l'idée de capital dans le texte avec: « *Ces usines coûtaient cher à construire* ».

« **TEXTE** : Au XVIII et XIX des inventeurs mirent au point une machine qui remplace la force humaine : la machine à vapeur. Elle permettait d'actionner différentes machines. Des industriels construisent alors des usines dans lesquelles ces machines contrôlées par des ouvriers, fabriquaient de l'acier, des tissus et toutes sortes de produits en grande quantité. Ces usines coûtaient cher à construire mais les produits qui y étaient fabriqués coûtaient bien moins cher que ceux fait à la main. Mais les ouvriers et ouvrières, comme les mineurs et mineuses, qui eux extrayaient le charbon pour alimenter la machine à vapeur, travaillaient jusqu'à 13 heures par jour, tous les jours et toute l'année. Ils effectuaient des travaux pénibles et dangereux. Pourtant de nombreux paysans quittèrent les champs et les villages pour venir travailler dans ces usines. C'est ce qu'on appelle l'exode rural. Pour les loger, les industriels firent construire des habitations près des usines. Les anciennes villes s'agrandirent de nouveaux quartiers : les banlieues. »

¹²Doussot, S., & Albert, T. (2021). Par groupes et par écrit. *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique

Une fois le texte lu, les élèves donnent à l'oral des notions les plus importantes, identifiées en amont sur la fiche de préparation, qui constituent la toile de fond sur laquelle ils vont pouvoir contextualiser et construire de nouveaux savoirs. Les réponses attendues : « *exode rural, travail dur et dangereux, pauvreté, invention, transports, le charbon* ». Ces mots ne sont encore que du vocabulaire mais ils sont ce sur quoi nous allons construire une représentation réaliste de l'époque.

Lorsque ce travail préparatoire est terminé, la question est enfin posée, à l'oral, et les élèves sont repartis en groupe. J'insiste à l'oral sur le fait que je veux qu'ils me disent pourquoi ils pensent « ceci », je veux qu'ils argumentent.

La compréhension et motivation des élèves est variable, certains ne voient pas davantage que « ils n'ont pas le choix, c'est comme ça », je circule donc dans la classe, de groupe en groupe pour recueillir les réflexions des élèves. Mon rôle consistera ici à leur poser des questions pour qu'ils aillent un peu plus loin dans leur réflexion. J'ai donc posé la question : « donc il n'y a que des ouvriers et des mineurs à l'époque ? » par exemple. La question : « **pourquoi les mineurs et ouvriers acceptent de travailler si dur et pour un salaire si faible ?** », pensée pour que les élèves mentionnent ce qu'ils connaissent déjà, à savoir les agriculteurs, devait amorcer un début de réflexion sur la différence entre ouvrier et paysans. Elle encourageait aussi à relire le texte et à s'arrêter sur « *Ces usines coûtaient cher à construire* », cette information ajoutée par moi après coup identifiait la bourgeoisie et donc la différence de classe sociale qui est également une réponse à la question. Ce dernier aspect n'a pas été identifié par les élèves. De même que le concept d'exode rural que je tenais absolument à présenter avant de poser la question n'a pas été réinvesti par eux. Une dernière piste présente dans le texte était la machine à vapeur permettant « de construire en grande quantité », c'est l'avènement des machines qui remplacent l'homme.

Comme dans la séquence qui inspire ce dispositif, une fois que tous les groupes ont répondu à la question, la feuille de chaque groupe est passée au groupe suivant, les élèves doivent désormais dire s'ils sont d'accord ou non avec l'hypothèse du groupe précédent. Ils devaient argumenter leur réponse à chaque fois. La feuille circule deux fois. Lors de la rotation le rôle de l'enseignant se réduit et malgré les consignes, les élèves ont eu quelques difficultés à préciser leurs arguments. L'objectif visé, selon

les enseignements de l'analyse précédente, est de faire mettre en question certaines explications. Or comme le montre l'échange retranscrit ci-après l'argumentation est encore une compétence à construire.

PE	Écrivez ce que vous en pensez, si vous êtes d'accord ou non et pourquoi
Élève A	On est d'accord
PE	Pourquoi vous êtes d'accord ?
Élève B	Parce que c'est vrai

Cette modalité de travail permet de travailler sur le débat, savoir débattre est une compétence présente dans les programmes tant au niveau du français que des cours d'EMC, puisqu'il est prévu que les élèves confrontent leurs jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé. Dans le programme d'histoire par contre, c'est par l'écrit que l'on travaille l'argumentation : « Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger ». Le dispositif choisi et le dialogue retranscrit plus haut montrent bien que le travail proposé permettait aux élèves de travailler en groupe cette compétence. Au-delà de cela, le travail argumentatif par écrit répond à l'objectif fixé par l'enquête en histoire, soit confronter des faits et des idées qui expliquent le phénomène passé pour en faire une explication plus fondée et précise. Les élèves en confrontant leurs idées, leurs conceptions vont opérer de facto un retour à la question posée, celle-ci devient un « enjeu » comme l'indique Doussot et Albert dans un article des Cahiers Pédagogiques.

« Que sait-on de la question ? On reconnaît là le cœur du processus de construction de problème plutôt que sa résolution, qui caractérise un débat scientifique et le processus de conceptualisation ».

Un tel constat est fait par Yannick Le Marec dans un article de 2009¹³

« Le savoir des élèves ne se construit plus comme une addition de propositions déconnectées, plus ou moins riches d'un vocabulaire spécifique. Il se construit dans une tension entre des données et des nécessités ».

¹³Le Marc, Y. (2009). pourquoi les paysans acceptent-ils d'entretenir le château fort ? *Les Cahiers pédagogiques*

A l'issue de la séance, le temps étant limité, les feuilles sont ramassées sans faire de recueil collectif des propositions de chacun.

2.2 Partir des idées des élèves pour leur apporter le savoir visé

C'est à partir de leurs hypothèses, c'est-à-dire ce qu'ils sont capables de mobiliser comme savoir, que se sont construites les deux séances suivantes. Une hypothèse qui revenait souvent était : ils n'ont pas le choix il faut qu'ils travaillent pour manger et se loger. Ils ont aussi pensé qu'il n'y avait plus de travail, voir plus précisément de travail aux champs. Un groupe propose : « il y avait plus aucun emploi, il reste les emplois mineurs ou ouvrier », les deux groupes sont d'accord.

J'analyserai dans un premier temps les productions d'hypothèses des élèves à partir des retranscriptions de leurs écrits dans des tableaux. Cette présentation s'inspire toujours de l'article des *Cahiers Pédagogiques* mentionné plus en amont.¹⁴ Dans un deuxième temps je développerai sur comment j'ai pris en compte leurs hypothèses pour construire la fiche de préparation des deux séances qui suivirent.

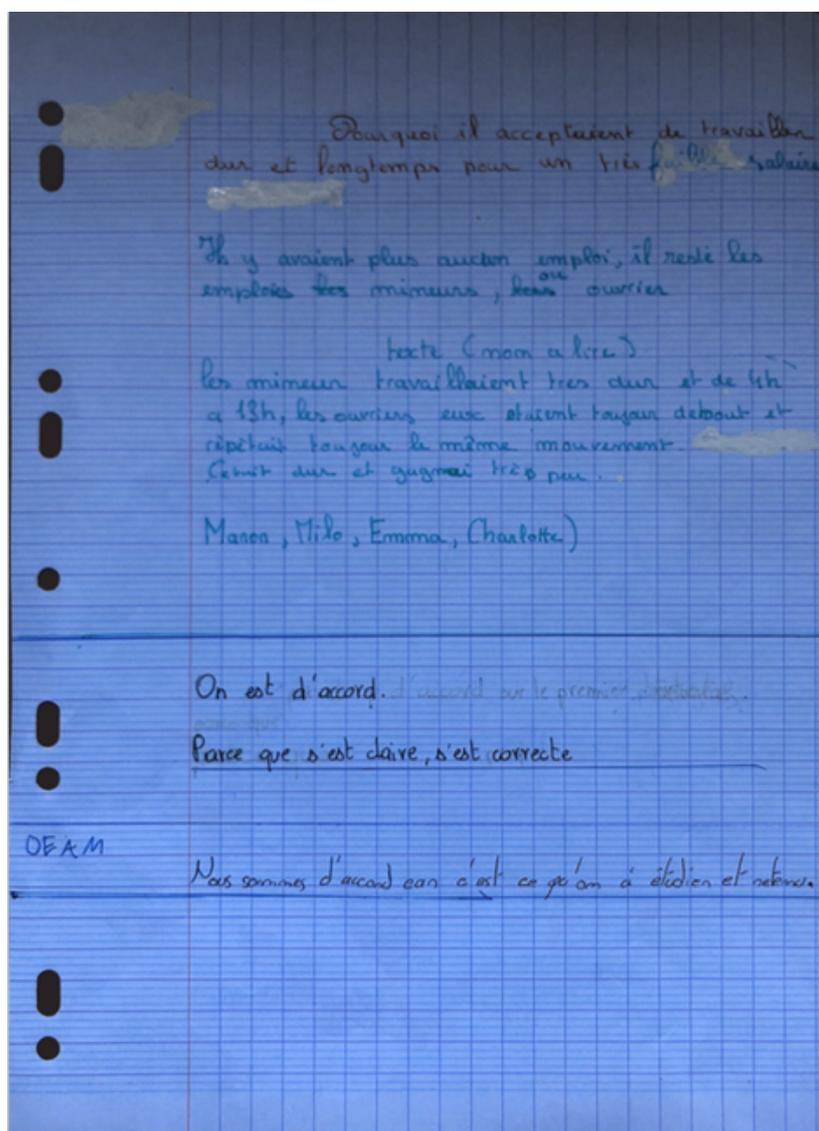
Réponse du groupe 1	Réactions des autres groupes
S'ils ne travaillaient pas ils seraient à la rue. Alors que s'ils travaillent ils ont un peu d'argent pour nourrir leur famille et avoir une petite maison. Ils n'avaient pas d'autre choix à part ne pas travailler	Groupe 2 C'est correct mais on est pas d'accord avec la dernière phrase parce qu'il ne pouvait pas refuser leurs travaillent car sinon ils ne gagnaient pas d'argents.
	Groupe 4 C'est correcte parce que c'est vraie que si il ne travail pas il se retrouve à la rue. C'est vraiment vraie vuque ils avient de petite maison très peu d'argent

¹⁴ Doussot, S., & Albert, T. (2021). Par groupes et par écrit. *Les Cahiers pédagogiques*

Réponse du groupe 3	Réactions des autres groupes
<p>Certains gens n'ont pas assez d'argent, donc ils deviennent mineurs et travaillent dans les mines.</p> <p>les mineurs acceptent le travaillent de mineurs pour gagner un peu d'argent pour se nourrir</p> <p>Les mineurs achètent ce travail qui n'est pas trop cher parce qu'il n'ont pas pas beaucoup d'argent, parce qu'ils ont perdu leur travail</p>	<p>Groupe 5</p> <p>Nous sommes d'accor parce que il son pauvres donc acceptent le moindre travaillent. Conclusion qu'ils sont pauvres.</p>
	<p>Groupe 1</p> <p>On n'est pas d'accord pour le 3^e texte parce qu'ils n'achètent pas le travail et ils n'ont pas non plus perdu l'autre travail ils ont juste voulu changer de travail</p>

Réponse du groupe 4	Réactions des autres groupes
<p>Certains gens n'ont pas assez d'argent, donc ils deviennent mineurs et travaillent dans les mines.</p> <p>les mineurs acceptent le travaillent de mineurs pour gagner un peu d'argent pour se nourrir</p> <p>Les mineurs achètent ce travail qui n'est pas trop cher parce qu'il n'ont pas pas beaucoup d'argent, parce qu'ils ont perdu leur travail</p>	<p>Groupe 3</p> <p>Nous sommes d'accor parce que il son pauvres donc acceptent le moindre travaillent. Conclusion qu'ils sont pauvres.</p>
	<p>Groupe 6</p> <p>On n'est pas d'accord pour le 3^e texte parce qu'ils n'achètent pas le travail et ils n'ont pas non plus perdu l'autre travail ils ont juste voulu changer de travail</p>

Réponse du groupe 5	Réactions des autres groupes
« les paysans agriculteurs sont partis de leur campagne parce que l'année ou l'usine et les machines à vapeur se sont implantés en France, les récoltes étaient très mauvaise et ils pensent que le travail était facile et bien payer. Ils sont resté parce que leurs salaires étaient assurés alors qu'à la campagne non	Groupe 3 On est pas d'accord que les salaires étaient assurés à la campagne non. Ils sont mal payer.
	Groupe 6 On n'est pas d'accord sur le points ou leurs salaires étaient assurée alors qu'à la campagne non. Parce que leurs travaux étaient très mal payer et ils travaillaient beaucoup trop. Alors que les agriculteurs travaillaient pas beaucoup mais assés pour avoir un assés bon salaire.



Feuille de production d'un groupe d'élève

On constate sur la base de ces données que les élèves font des propositions déconnectées, très ancrées dans la compréhension qu'ils ont de la société d'aujourd'hui. Afin d'affiner les enjeux de savoir il est possible de schématiser le travail des élèves en détaillant les contraintes en jeu (voir tableau ci-dessous).

Registre des données	Le travail des ouvriers/mineurs est difficile	Les agriculteurs travaillent dur aussi	Il y a peu de travail dans les champs	Le droit du travail n'existe pas
Registre des modèles et des nécessités	Il faut gagner de l'argent pour vivre, se loger	Mais ils n'ont pas besoin d'argent pour se nourrir parce qu'ils produisent de la nourriture	Il faut travailler ailleurs pour gagner de l'argent	Les droits défendent les travailleurs
Registre explicatif	Ils n'ont pas le choix	Les travailleurs se sont battus pour obtenir de meilleures conditions de travail		

En gris le travail des élèves tels que je l'analyse à l'issue de la séance 1 de recueil d'hypothèses. Ils prennent en compte que le travail des ouvriers/mineurs est difficile, cette notion a été vue en classe et n'est pas remise en question par les élèves. Ils calquent sur cette donnée un autre fait établi par eux, tel qu'ils l'observent dans la société actuelle, il faut travailler pour gagner de l'argent, l'argent est nécessaire pour vivre. On constate dès lors la mise en tension de faits entre eux, les élèves confrontent des données et aboutissent à une idée explicative : le « ils n'ont pas le choix ».

Le tableau met ainsi en avant cette mise en tension entre des faits (registre des données), et des idées explicatives (registre des modèles et des nécessités). Ces idées sont des modèles qui, confrontés aux faits, sont modifiés, améliorés, ce qui aboutit à conceptualiser, c'est à dire à donner des conditions de validité des modèles explicatifs. En blanc, est la mise en tension telle que je la souhaite pour mes élèves. Ce tableau m'aide à cibler le contenu des leçons. En ayant connaissance de toutes les données présentes ici ils seront à même d'aboutir au modèle explicatif plus complexe et plus proche de la réalité qui est que les ouvriers ont eu des choix, ils se

sont battus pour améliorer leurs conditions de travail, mais parmi de grandes contraintes.

Le tableau permet aussi de mieux cerner les savoirs mis en jeu par les élèves et ce qu'il faut leur apporter. Si on considère qu'un groupe pense qu'il n'y a que deux types d'emplois : ouvriers et mineurs, un autre que les travaux des champs entraînent une certaine précarité salariale, on peut en conclure que les élèves n'ont qu'une vague idée du travail et particulièrement du travail aux champs. Une fois identifiés les savoirs mis en jeu par les élèves, les savoirs visés s'affinent : leur faire comprendre que l'industrialisation a provoqué des changements sociaux notamment et en premier lieu : l'exode rural. L'analyse de ce premier travail sur les hypothèses des élèves permet de dégager ce qu'ils savent déjà (la partie grisée du tableau) et ce qu'il me faut leur apporter pour complexifier leurs modèles. Afin de leur faire manipuler le concept d'exode rural je choisirai de traiter deux hypothèses ensemble : « Il y a peu de travail dans les champs » et « Il faut travailler ailleurs pour gagner de l'argent » dans une première séance. Ce sont ces informations qui détermineront le choix des documents et activités des séances suivantes que je détaille ci-après.

2.3. Apporter des sources permettant une activité des élèves pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses

À la suite de cette séance de recueil d'hypothèses, j'ai imaginé deux séances dans un même temps. Je développerai sur la première uniquement, celle sur l'exode rural donc. En effet j'ai retranscrit dans les tableaux plus haut uniquement les propositions des élèves allant dans le même sens.

La séance est construite à rebours, c'est à dire en pensant d'abord la trace écrite, afin de mettre en œuvre les réflexions de Zampin et Gilger sur la « trace écrite cohérente ». La leçon est retranscrite ci-après :

« Au XIXe siècle la population augmente et les machines remplacent les hommes aux champs. Les paysans quittent les campagnes pour s'installer à la ville. Ils échangent leur force de travail contre un salaire pour s'acheter nourriture et logis. ».

Une fois la leçon écrite, il s'agit de concevoir le support et les activités permettant aux élèves d'en arriver à cette leçon à partir des constats précédents. Pour cela deux

aspects majeurs sont à faire comprendre : la mécanisation du travail et l'augmentation de la population. C'est, d'une part, parce que le travail au champ requiert moins de main-d'œuvre grâce à de nouvelles machines, et, d'autre part, que la population générale augmente, que les ruraux quittent la campagne pour chercher des emplois en ville. C'est une partie de la réponse à la question principale, pourquoi acceptent-ils ? Il y'a moins d'emplois qu'avant, plus de gens et pas assez de terres à cultiver.

Dans ma démarche inspirée des articles lus, on oppose des faits dans des documents aux idées des élèves. Ainsi, pour confronter leurs idées, il fallait leur présenter une réalité de l'époque : le travail aux champs. En effet, pourquoi les ouvriers/mineurs ne seraient-ils tous pas paysans ? Pour qu'ils puissent répondre à cette question, qui contredit leur hypothèse selon laquelle il n'y a plus de travail aux champs, j'ai pensé leur proposer une comparaison. Le savoir visé ici est qu'ils comprennent le rapport entre mécanisation du travail et baisse de la demande de main d'œuvre dans les champs. En ce sens, et pour qu'ils visualisent un avant/après, la fiche documentaire propose donc le tableau *les glaneuses* et une gravure d'une batteuse d'époque. L'inférence prévue était : avant les hommes et femmes travaillaient à la main, maintenant les machines le font à leur place, or une machine abat bien plus de travail que les humains.

Doc 1. Le travail au champ



Jean-François Millet, Des glaneuses (eau-forte), après 1857.

Doc. 2 la mécanisation du travail



Fig. 319. — Batteuse Darney à manège direct placé sous la batteuse.
Gravure de 1881, dictionnaire d'arts industriels

La comparaison susmentionnée

Pour le deuxième point, montrant l'augmentation de la population générale provoquant un départ des ruraux vers les villes et qui confirme leurs deux hypothèses, un tableau à double entrée indique la population totale, la population rurale et la population urbaine sur 3 dates.

	Population totale en millions	Population rurale en millions	Population urbaine en millions
1851	36	27	9
1886	38	24	14
1911	40	22	18

Le document 3 (issu du manuel Magellan)

Je leur présente ces documents dans une fiche documentaire (voir annexe2). Une fois celle-ci faite, il faut imaginer la situation construite, soit les modalités de travail des élèves et ce qui était attendu d'eux. *Enquête d'histoire, situations problème pour le C3* propose un travail, nommé le jeu de l'historien, qui questionne la pertinence de

la source (voir annexe 6). La façon de travailler, toujours par écrit découlait également d'une proposition de ce manuel (annexe 7) et mettait en avant la réflexion personnelle. Le premier temps a donc été pensé comme l'introduction de la séance, le mode de présentation comme ce qui était attendu des élèves.

2.4. Proposer et animer une situation construite

Je décris ici la séance telle qu'elle fut menée en classe. Après un bref rappel oral de la séance précédente, les feuilles de production d'hypothèses qui en sont issues sont affichées au tableau afin qu'ils soient certains que nous étions bien partis de leur travail pour le travail du jour. Il est important qu'ils comprennent qu'ils n'avaient pas écrit « pour rien » la semaine précédente. En effet, ne rien faire de ces propositions et c'est ce qu'explique Sylvain Doussot dans un article des *Cahiers Pédagogiques*¹⁵, « dévaloriserait ce travail des élèves – on les fait parler, mais ce qui compte c'est ce que dit l'enseignant ».

Dans un second temps, Doussot explique que :

« les conceptions doivent devenir des objets d'analyse dans la classe. Non pas des réponses à valider ou invalider, mais des propositions à critiquer : à quelles conditions telle proposition peut-elle être intéressante, pour la classe, pour comprendre».

En ce sens, les trois hypothèses tirées de leurs productions sont écrites au tableau en précisant que nous n'aurions le temps d'étudier que les deux premières aujourd'hui.

J'ai rappelé le fait qu'ils n'étaient pas tous d'accord et que nous allions devoir essayer de voir qui avait raison.

Phase 1 : 5 minutes	Reformuler les hypothèses des élèves : Afficher les productions des élèves et noter au tableau leurs hypothèses en dessous de la question <ul style="list-style-type: none">- Il n'y a plus de travail aux champs seulement dans les usines et à la mine- il faut travailler pour ne pas mourir de faim et se loger- S'ils protestent ils se font virer
---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait de la fiche de préparation rappelant les hypothèses des élèves.

J'ai donc annoncé que nous allions confronter leurs hypothèses à des documents d'époque, ce que les historiens appellent des « sources », je consacre 10 minutes à la présentation desdites sources. Ce travail à l'oral n'était pas assez préparé, le

¹⁵ Doussot, S. (2012). S'appuyer sur des conceptions erronées. *Cahiers pédagogiques*

travail proposé par enquête d'histoire est riche et permet aux élèves de questionner l'origine des documents et leur pertinence. Or je ne leur ai posé qu'une question factuelle : « qu'est-ce que nous avons ici » qui ne pouvait déboucher sur les réponses attendues et présentes dans la feuille de préparation : « *un tableau (artiste), une gravure (artiste) et des tableaux de chiffres (étude, données)* ». L'objectif de ce temps était de confronter la représentation subjective de l'artiste à la représentation plus objective d'une gravure de dictionnaire mais il n'a pas été suffisamment bien amené. Ce début de séance était peu stimulant : seuls certains élèves étaient actifs et attentifs.

Ce travail préparatoire terminé, la séance se poursuit sur ce qui est attendu d'eux. La question ainsi que la présentation du travail choisi en amont est ainsi projeté au tableau.

Elle est présentée ci-après :

Ma question : Pourquoi les mineurs/ouvriers acceptaient de travailler si dur pour si peu ?

Mes hypothèses :

- Il n'y a plus de travail aux champs seulement dans les usines et à la mine
- il faut travailler pour ne pas mourir de faim et se loger

Mes recherches :

Ma réponse :

Ce temps de copie a été plus long que prévu et les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils devaient mettre dans « mes recherches » ou « ma réponse ». Comme observé tout au long de l'année, souvent si les élèves comprennent mal une activité c'est probablement dû à un défaut dans l'explicitation de la consigne. Une autre cause est probable ici : « ma recherche » n'avait pas de sens pour les élèves qui n'ont pas l'habitude de ce genre de travail, qui devient donc en lui-même un enjeu de savoir. La partie mes recherches était pensée afin qu'ils puissent noter des mots-clés comme par exemple : augmentation de la population en ville ; les paysans ont des machines...

L'attendu présenté pour la partie « ma réponse » était une phrase complète répondant à l'hypothèse. Or et comme en atteste ma fiche de préparation, la complexité de la tâche n'avait pas été suffisamment pensée, je n'avais indiqué dans

la colonne activité des élèves que : « Les élèves en groupe ilot réfléchissent et formulent des hypothèses.

J'ai ensuite commencé à circuler et me suis assez vite rendu compte qu'ils n'avaient pas compris ce que je leur demandais, certains réécrivant : il faut travailler pour manger. J'ai donc repris un temps pour réexpliquer les consignes, en sachant que c'est toujours plus compliqué, une fois qu'ils sont lancés dans une activité de groupe, d'avoir à nouveau leur attention pleine et entière. J'ai donc fait un parallèle avec les sciences : « c'est comme en sciences vous avez une question et vous avez formulé des hypothèses, maintenant on essaye de voir si vos hypothèses sont correctes. C'est à dire est-ce-que c'est parce qu'il faut travailler pour manger que les ouvriers et les mineurs travaillent si dur pour si peu et est-ce-que c'est parce qu'il n'y a plus de travail aux champs que les ouvriers et mineurs acceptent de travailler dur pour si peu ».

J'ai donc fini par circuler dans ma classe en posant moi-même les questions aux élèves qui allaient leur permettre d'analyser les documents. En leur demandant : « est-ce-que le paysan a besoin d'un salaire pour manger ? », je voulais déjà qu'ils s'éloignent de la réponse qu'ils continuaient à me faire « ils faut travailler pour manger » et qu'ils commencent à envisager la notion de salaire.

PE	Est-ce que les agriculteurs ont besoin de salaire pour se nourrir ?
Élève A	Bah oui
PE	Vous êtes sûrs ? Pour manger l'agriculteur a besoin d'un salaire ?
Élève A	Bah oui
PE	Il a besoin d'être payé ?
Élève A	Bah oui
PE	Ah bon ?
Élève B	Ah bah non, bah si pour acheter de la nourriture
PE	Peut-être qu'il a déjà la nourriture qu'il va manger puisqu'il la fait pousser.

Certains groupes comprenaient tout de suite où je voulais en venir et d'autres comme ici beaucoup moins.

Une fois cette idée déconstruite, je pouvais amener leur attention sur les documents, je leur demandais ce qu'ils observaient. J'ai ainsi pu discuter avec 4 groupes sur 5.

PE	Y'a plein d'informations dans le document qui peuvent vous aider
Élève A	La population rurale baisse, la population urbaine augmente
PE	Et la population totale ?
Élève B	Elle augmente
PE	Ça nous dit quoi ?
Élève A	Il y a moins de gens ici et plus de gens là
PE	D'accord donc l'hypothèse 1 ?
Élève C	Elle est un peu vraie
PE	Pourquoi ils vont à l'usine d'après vous ?
Élève A	Parce que le salaire il est assuré
PE	Pourquoi il serait assuré ?
Élève A	Tant que tu travailles tu auras ton salaire alors qu'aux champs tu n'es pas payé par un employeur et quand les récoltes sont mauvaises t'aura moins d'argent

On voit bien ici que, si je relance en posant des questions, assez rapidement nous nous éloignons des documents présentés pour revenir vers une conception déjà installée du travail des agriculteurs. Si cette compréhension est correcte elle n'est pas issue des sources comme le demande l'enquête, selon laquelle il s'agit de trouver dans un document des informations qui ont un rapport avec l'hypothèse, puis d'identifier quel est ce rapport, si le fait s'oppose ou confirme l'idée.

Nous sommes revenus au collectif, certains élèves ont été capables de m'énoncer trois idées majeures :

- Mécanisation du travail : il y a besoin de moins de main d'œuvre

Élève A	Il y a plus de travail, il en reste un peu
PE	Y'en a...
Élève A	Y'en a plus beaucoup parce que...
PE	Moins

Élève A	Parce qu'avec les machines ils ont besoin de moins d'ouvriers donc y'a moins d'ouvriers
---------	-----------------------------------------------------------------------------------------

- La population augmente les campagnes ne peuvent plus accueillir tout le monde
- Ils n'ont plus que leur force de travail à vendre

Une élève alerte sur le fait que les agriculteurs travaillent, ils n'ont simplement pas forcément besoin d'un salaire pour se nourrir, nous corrigeons l'hypothèse.

L'échange retranscrit ci-dessus est issu d'un dialogue collectif à l'issue du travail de groupe d'observation et de réflexions menées sur les fiches documentaires, dialogue permis par les échanges que j'avais avec chaque groupe. Si nous manipulons bien ensemble des concepts historiques : mécanisation, exode rural, travail salarié/travail de la terre, le cœur du processus de l'enquête n'est pas forcément présent. Comme lors des échanges individuels avec les groupes, nous parlions bien de nos hypothèses et des documents sans précisément identifier ce qui dans les documents nous permettait d'affirmer ou d'infirmer lesdites hypothèses. On peut ainsi questionner la pertinence des documents choisis. Je le fais à la suite.

Une fois ce travail de récolte, je reformule ce que nous venons de dire et leur demande de noter la réponse à laquelle nous sommes parvenus tous ensemble. C'est la leçon énoncée plus haut. Je ne suis pas sûre du taux d'engagement complet de la classe mais j'ai pu remarquer que les élèves discutaient entre eux d'histoire et du sujet qui nous préoccupait. Malgré tout, ils ne semblent pas avoir l'habitude de ce genre de travail et sont très lent à se mettre à la tâche. Par ailleurs, s'ils ne sont pas stimulés ils abandonnent assez vite toute forme de réflexion.

2.5. Analyse à postériori

A postériori, ce qui leur était demandé ne les mettait pas davantage en activité que la lecture d'image de la première période. La situation construite était trop complexe pour qu'ils parviennent aux savoirs visés. En effet, les élèves auraient dû examiner trois documents historiques et les exploiter sans explicitation préalable de la démarche d'historien, qui demande d'utiliser les informations disponibles dans les

documents, comme des indices, pour dire si une hypothèse est confirmée ou infirmée. Concrètement, ils devaient comprendre, en regardant une peinture, que les travaux aux champs se faisaient à la main. Une fois compris cela, ils observaient la gravure d'un engin agricole du XIXe et concluaient que la révolution industrielle change cet état de fait. À partir de cette comparaison, ils devaient en conclure qu'il y avait moins de travail au champ. Puis en étudiant un tableau de données, ils devaient aussi comprendre que la population avait augmenté et mettre cela en lien avec l'observation précédente. Et tout ceci sans aucun guidage. On voit bien ici à quel point la tâche est hors de la Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1985)¹⁶ et il n'est pas étonnant que les élèves n'aient pas compris ce que je leur demandais. Le contrat didactique était rompu, ce que je supposais à leur portée et présentais de façon implicite, sans expliciter ni avoir réfléchi à une consigne claire, ne l'était finalement pas. J'identifie l'origine de l'incompréhension de mes élèves dans une réflexion de Cariou :

« Un problème naît de la dialectique entre l'inconnu d'une situation nouvelle qu'il s'agit de questionner et le déjà connu qui fournit les points d'appui pour l'enquête ».

Or ici ils n'avaient que très peu de points d'appui.

Les données recueillies lors de la mise en commun peuvent nous aider à mieux comprendre ce qui a été difficile pour les élèves dans la tâche à accomplir. Lorsque nous sommes revenus au collectif, nous avons relu le texte donné lors de la séance précédente et nous avons essayé de vérifier nos hypothèses.

PE	Maintenant nos hypothèses, est-ce qu'elles sont vraies ou est-ce qu'elles sont pas vraies ?
Élève A	La première elle est vraie et elle est pas vraie parce que « il faut travailler pour se nourrir et se loger » bah les mineurs et les ouvriers ils en avaient besoin mais les agriculteurs qui travaillaient aux champs ils n'en avaient pas besoin
Élève B	Parce qu'ils pouvaient avoir une maison
Élève A	Ils avaient besoin pour se loger mais
Élève C	Bah si pour avoir leur terrain. Pour avoir leur terrain.

¹⁶ Zone Proximale de Développement. Sur Wikipédia, le 20 avril 2021.

Élève D	Ils avaient besoin de travailler pour se nourrir mais pas d'être payé forcément.
PE	C'est ça la différence.
Élève D	Ils ont pas besoin de salaire.

Malgré mes lectures sur l'enquête, je ne suis pas certaine d'avoir évité d'en rester à la catégorisation des conceptions initiales de mes élèves en « soit vrai, soit faux ».

Et plus en accord avec la définition de la recherche scientifique élaborée dans l'article des *Cahiers Pédagogiques*¹⁷ dont s'inspire ce dispositif :

« Dans le débat scientifique, il ne s'agit pas de vérifier des hypothèses en s'intéressant à la seule réponse (hypothèses vérifiées ou non) mais plutôt au processus de vérification : les hypothèses sont-elles productives ? Peut-on les vérifier avec les sources disponibles et sont-elles intéressantes pour comprendre l'évènement passé ? Concrètement, ce type de débat se déroule par circulation de textes, de questions, de réponses argumentées et de reprises des textes. » (Doussot, Albert, 2021).

Cette circulation est absente de la phase finale de mise en commun, l'échange présenté plus haut le montre bien. Je demande aux élèves si les hypothèses sont « vraies » ou « fausses ».

L'activité d'analyse de document n'a pas été structurée selon l'enjeu de travail des hypothèses sur lequel elle reposait, le cœur du contenu de l'enquête vise à trouver des informations dans un document qui ont un rapport avec l'hypothèse, d'identifier ce rapport et enfin de déterminer si cette information s'oppose ou confirme l'hypothèse. Il y a deux temps préparatoires au débat final sur l'hypothèse. Ces deux temps étaient absents de mon dispositif.

¹⁷ Doussot, S., & Albert, T. (2021). Par groupes et par écrit. *Les Cahiers pédagogiques, hors-série numérique*

Analyse didactique de la fiche documentaire 1 à postériori qui traite de l'hypothèse 1 : il n'y a plus de travail aux champs seulement à l'usine et à la mine

	Quelle information m'intéresse par rapport à l'hypothèse ?	Pourquoi ?	Que dit-elle de l'hypothèse ?
Doc 1	Le travail se fait à la main, c'est long	Parce que c'est en rapport avec le travail au champs	Elle l'infirme, il y a du travail
Doc 2	Le travail aux champs se fait avec une machine	Parce que c'est en rapport avec le travail au champs	Elle la confirme, Les machines travaillent à la place des humains
Doc 3	La population en ville augmente ; la population rurale baisse	Parce qu'elle nous renseigne sur le lieu de vie et donc de travail de la population	Elle la confirme, les gens ne travaillent plus à la campagne.

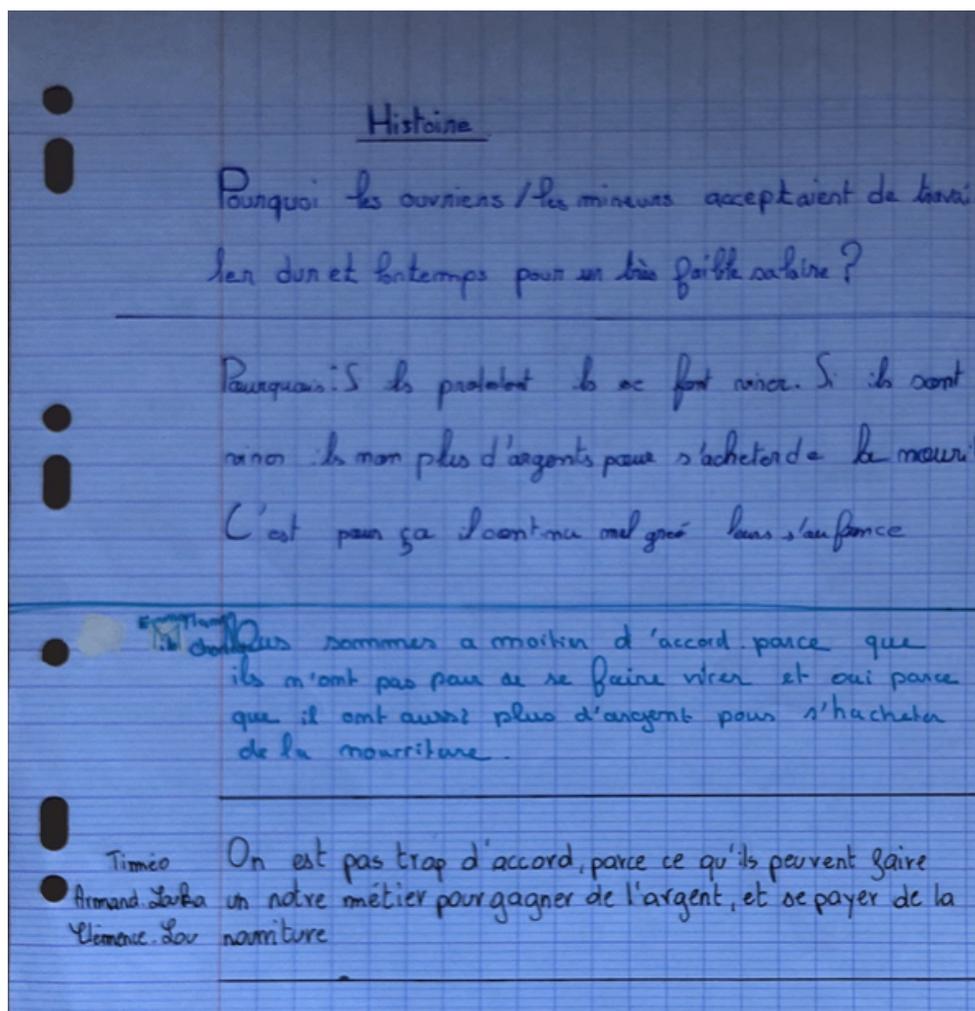
On note aussi que les informations fournies par les doc.1 et 2 entrent en tension et s'opposent, c'est d'ailleurs sur cette comparaison que j'attirais l'attention des élèves. Ce travail préparatoire n'a pas été fait en amont sur cette séance, il sera fait par la suite. Or il permet à l'enseignant.e :

« D'identifier ce sur quoi il faut poursuivre le travail, notamment en choisissant les documents les plus parlants sur ces deux concepts, pour focaliser l'attention des élèves sur ces idées et faits nouveaux pour eux dans la suite de la séquence. D'autre part, c'est la maîtrise par l'enseignante de ces concepts clés de cette partie du programme qui la rend plus efficace dans l'accompagnement des élèves au travail. » (Doussot, Albert, 2021).

Si j'ai bien accompagné mes élèves vers le concept d'exode rural, je l'ai fait davantage à l'oral qu'en partant d'une analyse fine des documents comme présentée au-dessus. La mise en tension entre faits et hypothèses apparaissant moins évidente, nous retournions à une étude de documents sur lesquels il faut émettre un avis. C'est à dire que nous nous éloignons de l'enquête en histoire et posons des questions à un document. Soit exactement le thème de ce mémoire.

2.6. Une séance à la suite qui n'apporte que peu de changements

Elle s'est construite dans le même temps que la séance 1. Lors de la séance de recueil, un groupe avait proposé : « s'ils protestent ils se font virer. Si ils sont virer ils non plus d'argents pour s'acheter la nourriture. C'est pour ça il continu malgré leurs souffrance ».



La feuille d'un groupe d'élève

Les deux autres groupes n'étaient pas d'accord. J'avais gardé cette hypothèse pour une séance à part afin d'évoquer les luttes sociales. C'était d'ailleurs l'idée majeure derrière la question initiale, elle répondait aux attendus du programme sur les changements sociaux.

La fiche documentaire (voir annexe 3) comprend 4 documents avec chacun un objectif de savoir précis. Le premier document était une circulaire de préfet qui

mettait en avant l'absence de législation. Une affiche de la CGT demandant une réduction des heures de travail devait permettre de faire comprendre aux élèves que les ouvriers/mineurs avaient des revendications quant à leurs conditions de travail. Également présents sur la fiche un dessin de presse d'une grève, pour montrer la façon qu'avaient les ouvriers/mineurs de demander des changements et enfin une liste de dates et de victoires syndicales (droit de grève, limitation du travail pour mettre en avant la réussite de la démarche ouvrière). Le savoir visé étant de faire comprendre aux élèves que les ouvriers et mineurs n'étaient pas d'accord avec leurs conditions de travail et qu'ils s'étaient battus pour les changer.

Quant au 3^e pôle du triangle, il n'avait pas encore été repensé. Les documents avaient été sélectionnés avec dans l'idée de Henri-Irénée Marrou :

« Est un document toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, sous l'angle de la question qui lui a été posée »¹⁸.

Or, si le document était présenté en disant aux élèves qu'il nous éclairerait sur la période que nous analysions, il ne lui était pas adjoint « la question » qui permettait de le lire, de l'analyser. Puisque de même que dans la séance précédente je n'avais pas fait le travail à priori qui était attendu des élèves pour vérifier l'hypothèse en regardant les documents. Soit tout ce travail d'écriture d'identification et de justification du choix de l'information pertinente.

Je ne développerais pas davantage sur cette séance car j'ai utilisé la même méthode que lors de la séance précédente. Je circulais entre les tables pour poser moi-même des questions aux élèves concernant les documents. Une fois ce temps terminé, je suis revenue au tableau et j'ai demandé à certains groupes de verbaliser les conclusions qui m'avaient intéressée lorsque j'avais circulé parmi eux. J'ai noté dans la partie recherche (voir tableau plus bas) les réponses qu'ils m'ont faites à l'oral, puis ai ajouté dans la partie ce que je dois retenir : la leçon que j'avais préalablement préparée.

¹⁸Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*. 1964

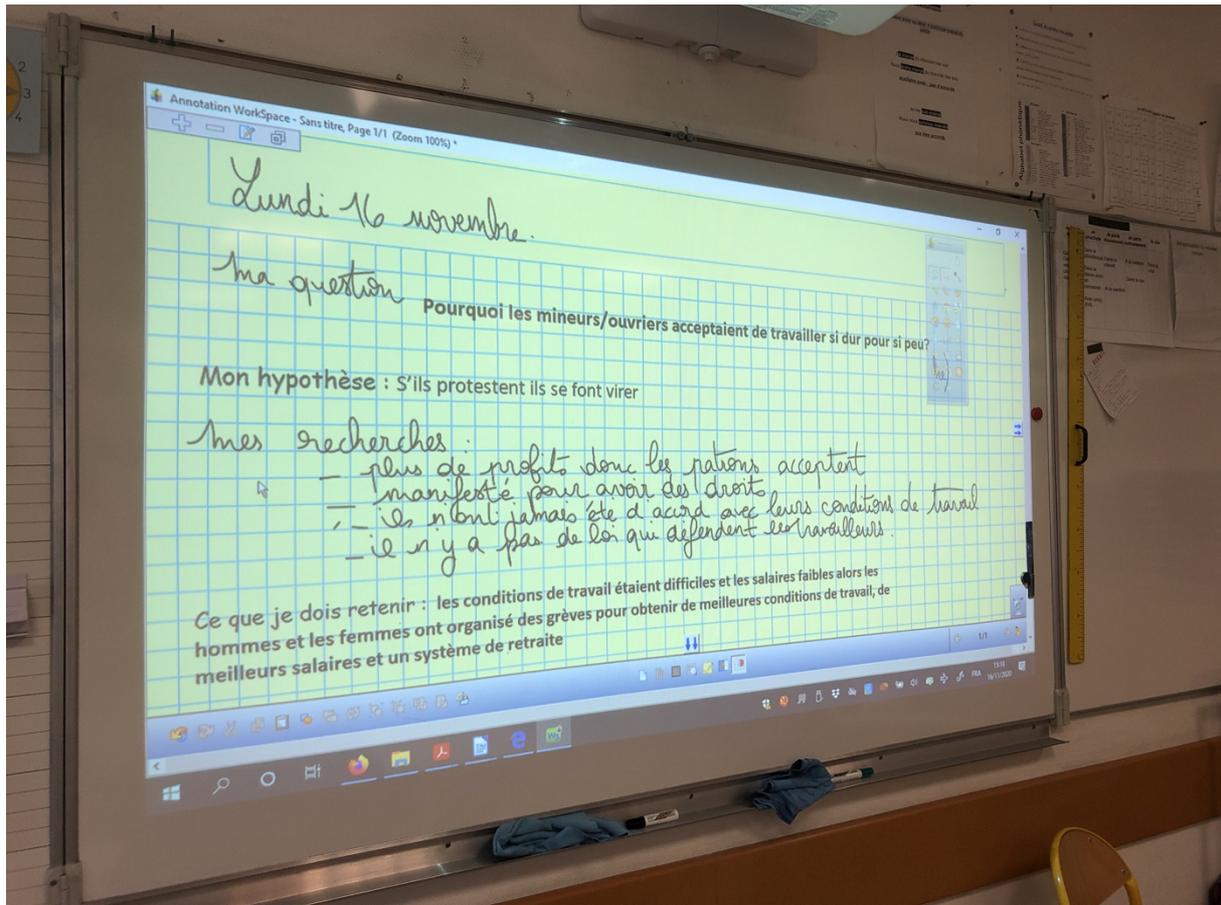


Photo du tableau à la fin de ma séance

À l'issue de ces trois séances nous avons atteint les objectifs fixés du point de vue des discours de l'enseignant.e à ses élèves, mais visiblement pas du travail de compréhension, explication et vérification des élèves propre à l'histoire. C'est à dire comprendre les changements sociaux provoqués par l'industrialisation : l'absence de lois protégeant les travailleurs et les luttes que ces derniers avaient menées pour obtenir des droits. En termes de production par l'enseignante des réponses attendues, pas du travail d'enquête, les objectifs de connaissances étaient remplis, ceux de compétences : à savoir adopter une posture d'historien, questionner les sources, vérifier ses hypothèses non.

Les séances avaient été conçues afin que les élèves soient :

« Incités à raisonner, c'est à dire à trouver, avec l'aide du professeur, des enchainements en reliant les faits entre eux faute de quoi ceux-ci risquent de se résumer à une juxtaposition de connaissances relevant de l'érudition plutôt que d'une véritable connaissance »¹⁹.

¹⁹Gilger, C., Hervé, L., Zampin, J., & Roederer, P. (2019) *en-quête d'histoire, situations problème pour le C3*

Bien que le rôle de l'enseignant.e soit souligné, il m'a semblé cependant que c'était davantage parce que je leur soufflais les réponses lorsque je circulais que de leur propre réflexion que nous en étions parvenus aux leçons. D'une part, parce que confrontés à trois documents les élèves ne voyaient pas forcément ce qu'ils devaient faire, et d'autre part, parce que tous les élèves n'étaient pas investis dans la réflexion, sans doute du fait de l'absence de **questionnements**. En ayant observé et réfléchi à cet aspect et en ayant lu une réflexion d'Ivan Jablonka au cours de mes lectures, j'ai pensé introduire des questions accompagnant les fiches documentaires lors des séances suivantes :

« il n'y a pas de « passé » en soi, des « faits » à découvrir. Il n'y a que des problèmes, c'est à dire des questions posées aux traces »²⁰.

On voit bien, après une première expérimentation, à quel point la distinction entre deux types d'enquête est complexe. En effet, ce qui a posé problème tout au long de cette séquence est bien l'exploitation des documents, soit la relation pédagogique entre moi et les élèves. Je n'avais pas fait le travail qui était demandé aux élèves, et ainsi, n'avait pas pris conscience de la difficulté de la tâche, voir de son incomplétude. Dans les activités proposées, les élèves considèrent que le document répond à la question en fournissant des informations. Or, et pour citer une nouvelle fois Cariou, il faudrait qu'ils y « recherchent des *preuves* étayant leurs hypothèses de lecture ». C'est le cœur de l'enquête telle que pensée par les chercheurs sur lesquelles je m'appuie.

Une autre forme d'enquête, plus scolaire, demande aux élèves de formuler des hypothèses et de les utiliser comme base pour un travail scolaire d'exploitation des documents. C'est, il me semble, ce qui s'est passé ici. La différence entre les deux types d'enquête est difficile à clairement établir à ce stade. J'émetts l'hypothèse que, à partir du moment où l'on donne des questions de recherche d'information, les élèves oublient les hypothèses qu'ils ont formulés en amont. Ce qui veut dire que, malgré un dispositif de recherche d'informations factuelles à confronter aux hypothèses, l'enseignant.e peut se sentir obligé.e d'introduire des « petites » questions pour aider les élèves. Ainsi, ceux-ci en oublient les hypothèses, et le sens

²⁰l'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales. 2014.

de l'activité même, pour revenir au contrat didactique habituel, à savoir répondre à des questions portant sur des documents.

Mais également parce dans l'idée d'une enquête scientifique, le fait que les élèves posent eux-mêmes des questions aux traces repose sur le sens qu'ils mettent derrière les questions posées. C'est à dire, qu'un véritable scientifique tient à vérifier ses hypothèses, c'est tout l'intérêt de sa démarche. Or, ici les hypothèses formulées par un groupe lors de la séance 2 ne constituaient pas des questions ayant un sens pour eux, pas suffisamment du moins pour qu'ils se les approprient. Les faits présentés ne questionnaient pas les idées des élèves, on peut encore supposer que l'idée « de se faire virer si l'on proteste » est suffisamment ancrée, et que les documents que je leur ai présentés n'ont pas réussi à questionner cet état de fait. De même que le travail des paysans est précaire à cause du temps qu'il fait, notion que certains connaissaient déjà.

Pourtant à ce stade de ma réflexion, j'ai justement formalisé « les petites questions pour aider les élèves ». J'ai en effet considéré que ce qui pêchait était la situation construite ; les activités proposées pour chercher des indices dans les documents. Je quitte une posture de chercheuse en didactique pour penser une solution pédagogique en accompagnant désormais les fiches documentaires de questions. Des questions permettraient de lire le document et d'identifier ainsi l'indice nécessaire pour répondre à l'hypothèse. Pour autant l'idée de poser des questions aux traces est bien présente dans l'idée d'enquête, je ne pense pas, qu'à ce stade de l'instauration de cette méthode, je fasse complètement fausse route. Il faut en effet faire en sorte que les élèves interrogent les documents, les questions sont pensées en ce but. Mais, ce faisant, ils retombent dans un *modus operandi* très familier et éloigné de la démarche. Il aurait fallu un travail sur le type de questions qui accompagneraient le travail sur hypothèses : pour guider ce travail inhabituel, mais sans faire retomber les élèves dans leurs habitudes de recherche d'informations sans sens historique. Je développe sur la solution pédagogique à laquelle je suis parvenue dans la partie suivante, qui sera éloignée de l'analyse didactique à laquelle j'aboutis ici.

3. Poursuivre ma démarche d'enquête avec une nouvelle question

Lors de ma première partie, j'ai surtout mis en avant la relation entre les élèves et le savoir du triangle didactique. L'analyse mettait en avant l'inadéquation entre le savoir proposé et ce que savait déjà les élèves. Les savoirs étant soit trop simples, soit trop complexes, l'intérêt de la classe allait décroissant. J'ai donc pris en compte ce constat pour améliorer ma pratique. Ce faisant, j'ai sous-considéré la relation entre les élèves et moi-même : la situation construite. Cette deuxième partie a tenté de le démontrer. En proposant des questions, je prends appui sur les constats précédents et me réfère toujours à Jean Houssaye. Lors de cette troisième partie je mettrai en avant l'idée que, en tentant de penser une situation construite, j'ai perdu de vue la démarche d'enquête histoire et j'ai davantage proposé à mes élèves une méthode s'inspirant d'une enquête.

3.1. L'importance de la séance de recueil d'hypothèse pour construire du sens

A la suite de la séance sur les conditions de travail au XIX^e siècle, j'ai ainsi choisi de travailler sur l'urbanisation des villes en posant la question suivante: *qu'est-ce que l'exode rural a changé dans les villes ? (banlieue, architecture...)*. Je continuais de penser l'enseignement de l'histoire via l'enquête et à ce titre pensa une nouvelle question.

Ce thème permettait de rebondir sur l'exode rural vu précédemment. En effet, la question doit bien sûr aiguïser la curiosité et étonner, voire surprendre, mais surtout donner du sens. Le manque de sens empêche la confrontation entre les faits et les idées des élèves. Or, c'est de la confrontation que naît la problématisation qui permet aux élèves de saisir et de manipuler des concepts. Cependant, et nous le verrons tout au long de cette partie, la question ne permettait pas une telle confrontation.

J'ai donc construit ma séance ainsi :

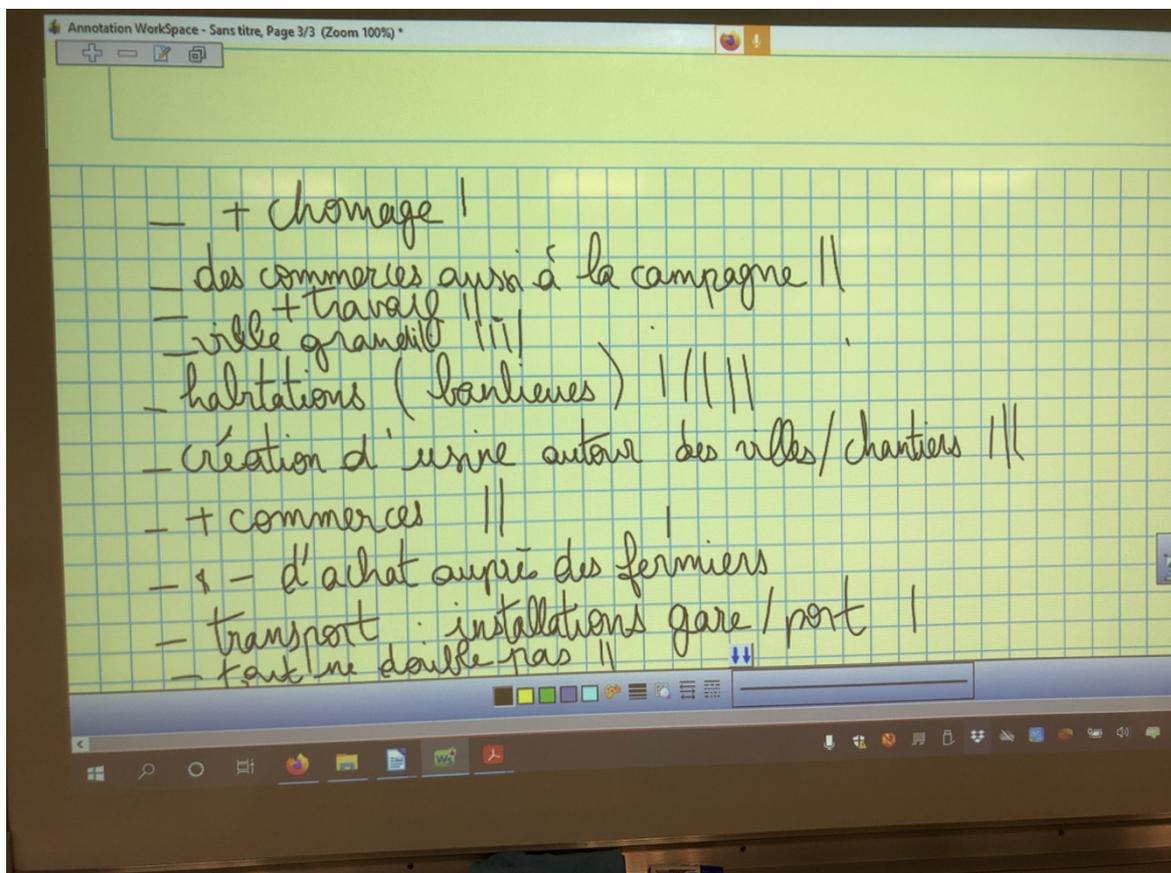
Objectifs : Faire ressortir les conceptions des élèves sur la période étudiée Formuler des hypothèses et les justifier / travailler en groupe		Matériel :	
Déroulement de la séance			
Les phases	Enseignant (consignes et déroulé)	Elèves (activités et réponses attendues)	Modalité pédagogique
Phase 1 : 5 minutes	Jeu du vrai faux Les paysans quittent les campagnes parce qu'il y a besoin de moins de main d'œuvre. Le droit de grève a toujours existé Les ouvriers font grève pour obtenir de meilleures conditions de travail Les ouvriers eu le choix de travailler à l'usine	Les élèves répondent oui ou non sur leurs ardoises Ils élaborent sur le pourquoi de leurs réponses à l'oral	Travail oral individuel
Phase 2 : 5min	Si on reprend la première et la dernière proposition, on parle de quoi ici ? S'il y a moins de gens à la campagne il y a plus de gens dans les villes, c'est ce qu'on a étudié il y a deux semaines. Alors maintenant on va faire comme la dernière fois, on va se poser une question en groupe !lot je vais vous donner 5minutes pour y réfléchir et formuler des hypothèses. Ensuite les !lot voisins vont étudier et commenter la proposition des autres. On va faire tourner les feuilles 2 ou 3 fois si on a le temps.	Réponse attendue : exode rural	Écoute collective
Phase 3 : 15min	Alors ma question c'est : qu'est-ce que l'exode rural a changé dans les villes et pourquoi ? Lancer les élèves en activité : ils doivent formuler des hypothèses répondant à la question	Les élèves en groupe !lot de 5 élèves notent sur une feuille A3 leurs hypothèses.	Travail de groupe
Phase 4 : 10min	L'enseignante circule dans les rangs et identifie les propositions intéressantes Retour au collectif pour rassembler les hypothèses. L'enseignante lit les propositions et note les hypothèses (reformulée par les élèves) au tableau. Discussion collective (les !lots n'ayant pas commenté peuvent donner leur avis)	Les élèves écoutent et élaborent sur leurs propositions/les propositions des autres groupes	Mise en commun collective
Phase 5 : 5min	Formulation des hypothèses retenues que l'on étudiera la séance suivante.		

Il n'y a pas d'enquête en histoire si l'enseignant.e ne fait que ramasser les feuilles d'hypothèses des élèves, c'est ce que j'ai fait lors de la première séance rapportée plus haut. Était donc prévu, contrairement à la première fois, une véritable mise en commun collective à l'issue de la séance, afin que nous puissions discuter des propositions de chacun en groupe classe. J'ai donc lu la feuille de chaque groupe avant de demander au groupe en question d'étayer, ce que les élèves faisaient assez peu. Je notais au tableau les propositions et ajoutais des bâtons devant chaque pour que l'on puisse constater quelles propositions étaient les plus suivies par les élèves. Ce recueil m'a d'ailleurs permis par la suite d'identifier ce que je devais adresser en premier. En effet, afin d'intéresser mes élèves autant que possible, j'ai choisi d'adresser l'hypothèse majoritaire auprès d'eux d'abord.

L'émission d'hypothèses, telle que mise en place lors de la première séance, avait encouragé les élèves à mobiliser leurs connaissances. Un tel travail doit aussi permettre un travail de justification et d'argumentation. Le but du débat final était de travailler ces deux compétences. Le recueil collectif permettait aussi à tous les élèves d'être investis dans l'enquête et de s'approprier toutes les hypothèses. La première séance de recueil d'hypothèses décrite dans la 2^e partie fut écourtée et le

recueil ne fut pas collectif. On peut imaginer que les groupes n'ayant pas lu la fiche du groupe 2, qui mentionnait le fait que si les ouvriers protestaient ils se seraient fait virer (soit 3 groupes, donc à peu près la moitié de la classe), ne se soient pas sentis concernés par la séance répondant à ces hypothèses. Ces hypothèses n'ayant pas été clairement exposées, ni défendues par les élèves les ayant proposées, elles ne faisaient pas sens pour eux. La volonté d'un recueil collectif découlait de l'analyse faite à postériori des 2 dernières séances.

De plus il permettait aussi de mettre l'accent sur le bas du triangle didactique : afin que les savoirs mis en jeu par l'enseignant et ceux mis en place par les élèves soient plus en rapport les uns avec les autres.



Photographie du tableau à l'issue de la séance

3.2. La question posée doit permettre de formuler des hypothèses pertinentes pour l'enquête

Une fois le recueil fait, j'ai construit les deux séances suivantes. Les hypothèses majoritaires étaient : « la ville grandit », il y a davantage d'habitations, notamment les banlieues, « créations d'usines/de chantiers autour des villes » ainsi que l'arrivée des transports : « installations gare/port ». C'est ce qui ressort sur le tableau de la fin de séance présenté plus haut.

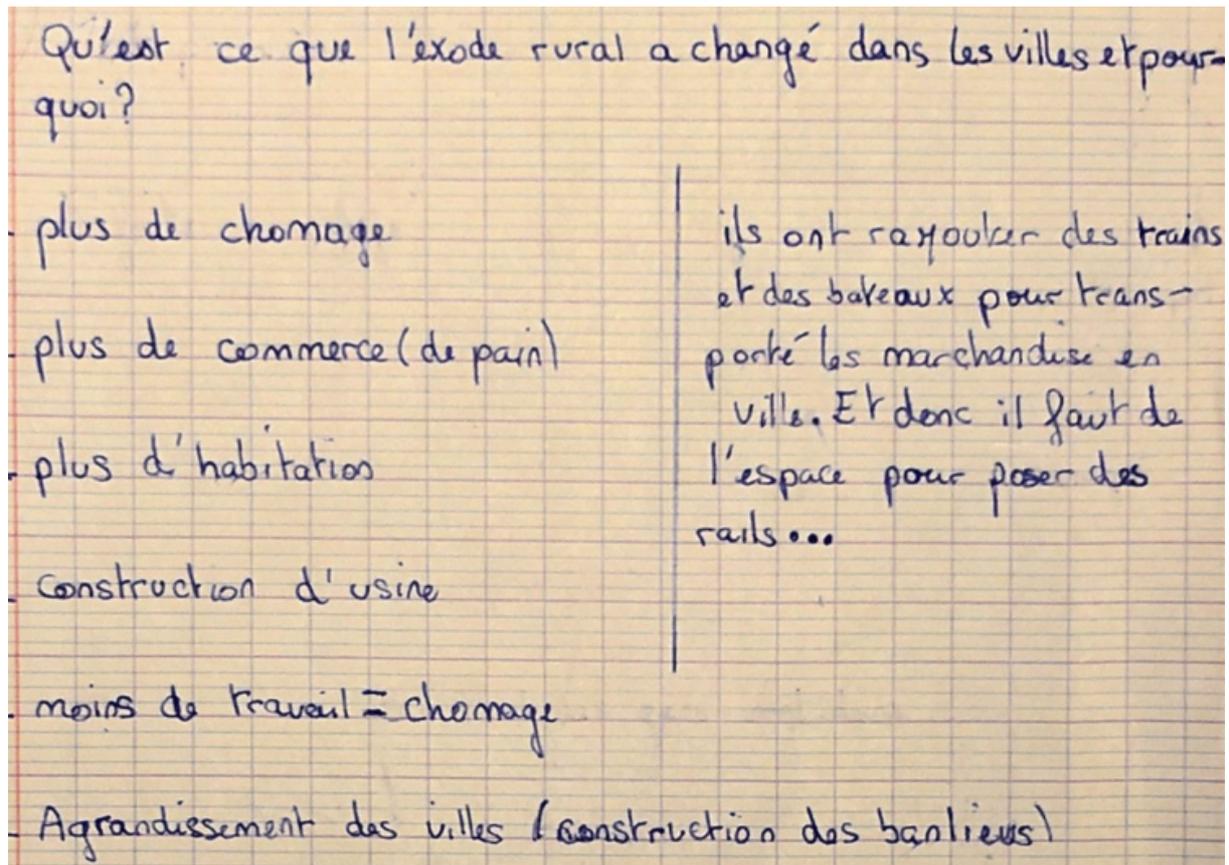
Je présente ci-après les productions d'hypothèses des élèves en retranscrivant leurs écrits dans des tableaux. Dans un deuxième temps, je développerai sur la manière dont j'ai pris en compte leurs hypothèses pour construire ma fiche de préparation des deux séances qui suivirent.

Réponse du groupe 1	Réactions des autres groupes
<ul style="list-style-type: none"> - Les habitations ont changé car il a fallu créer des habitations en plus des immeuble et des banlieues en surplus de population - Création d'usines autour des villes à cause du surplus de population donc besoin de travail - Plus d'écoles, plus de magasin ; commerces 	Groupe 2 Nous ne sommes pas d'accord avec le dernier point
	Groupe 4 Nous ne sommes pas d'accord avec le 2 ^e point car ils ont mis les usines dans les villes Sinon nous sommes d'accord avec le reste

Réponse du groupe 3	Réactions des autres groupes
Il y a plus de travaille, il y a plus de maison, il y a des magasins à proximité des maisons. Si on habitaient à la campagne on devrait faire un long trajet pour aller jusqu'à la ville, il n'y a pas de magasin à la campagne	Groupe 5 Nous sommes pas trop d'accord parce que il n'y a pas que ça, il y a les commerces et les cafés il y a aussi quelques commerces à la campagne
	Groupe 6 Nous sommes pas d'accord car il y a des commerces à la campagne. Nous sommes d'accord il faut augmenté les emplois

Réponse du groupe 6	Réactions des autres groupes
<p>Il y a plus de monde dans l'exode rural</p> <p>Il faut construire plus de maison, plus d'habitations</p> <p>Il faut doublé les reserves, les chantiers, il faut tout doublés</p>	<p>Groupe 1</p> <p>Oui c'est vrai mais l'exode rural n'a duré qu'une période de l'histoire et non ça n'a pas durée infiniment</p>
	<p>Groupe 2</p> <p>Nous sommes d'accord mais pas sur un point le point de tout doublé</p>

Réponse du groupe 4	Réactions des autres groupes
<p>Moins de travail = Plus de chômage</p> <p>Plus de commerce (de pain)</p> <p>Plus d'habitation</p> <p>Constructions d'usine</p> <p>Agrandissement des villes (constructions des banlieus</p> <p>Ils ont rajouter des trains et des bateaux pour transporté les marchandises en ville. Et donc il faut de l'espace pour poser les rails...</p>	<p>Groupe 3</p> <p>Nous sommes d'accord et pas d'accord pour moin de travaille = chômagea car s'il y a moin de travaille nous ne somme pas forcement au chômage</p>
	<p>Groupe 5</p> <p>Nous sommes a moitier d'accord vu que il ne peut pas plus avoir de chômage</p>



Production écrite d'un groupe d'élèves à l'issue de la séance 1

Une fois identifié le concept répondant aux hypothèses des élèves, ici l'urbanisation, il s'agit d'identifier les savoirs visés précisément. Ce que je souhaite faire comprendre aux élèves c'est que l'**exode rural** avait attiré les paysans dans les villes pour travailler dans les usines et qu'il avait fallu les loger. Ce qui explique l'apparition des **banlieues**. Parallèlement, les **villes s'agrandissent** et de ce fait elles ne sont plus adaptées, on fait ainsi des **travaux** pour créer des rues larges, des boulevards et on installe des réseaux d'eau potable, de gaz, les égouts, etc. Les notions-clés sont en gras.

Les savoirs visés remplissent les objectifs du programme sans mobiliser de concepts ni complexifier le savoir déjà existant des élèves. On voit distinctement que les savoirs visés sont des « savoir que », factuels, et non des concepts en tant que tels. Un concept peut être défini ainsi « une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les

connaissances »²¹. Ici le concept d'exode rural est un mot exprimant une idée explicative d'un changement, d'une transformation. Le mot exode rural donne donc sens à des faits que les élèves ignoraient auparavant. C'est en le manipulant, dans des énoncés, sur des faits précis, que les élèves peuvent s'approprier l'intérêt de ce nouveau mot, de ce nouveau concept.

Si, les élèves connaissent déjà ce mot et sa définition ils ne sont pas au fait des conséquences et des causes socio-économique découlant de cette transformation. Le savoir que j'ai à leur apporter réside dans une explication plus fine desdits changements. Dans le tableau ci-après, je mets en évidence les données que connaissent déjà les élèves ainsi que les conséquences logiques qu'ils en tirent (du registre des nécessités). Si ce n'est la dernière colonne, non mentionnée par les élèves : la nécessité des services à fournir. Ce qui est intéressant avec cette notion de registre c'est qu'elle pointe que ces différences de catégories (matériel, socio-économique) ne sont pas des outils pour ces élèves, mais montre à l'enseignant.e ce qui est en jeu dans ce qu'il veut faire comprendre. Les concepts liés à l'urbanisation : autant l'idée de banlieues que de paysage urbain via les grands travaux.

Je reprends le même tableau qu'utilisé précédemment, ce tableau issu d'un travail de S. Doussot²² permet une modélisation en termes d'espace de contraintes. Ici les données proviennent de ce que les élèves ont déjà vu en classe d'histoire, que ce soit cette année ou les précédentes. Le registre des nécessités, aussi appelé des modèles car il :

« rend compte des modèles de comportements humains qu'utilisent les élèves (sans qu'ils les pensent comme tels) pour expliquer le monde social » (Doussot).

Le registre explicatif enfin donne du sens aux modèles, il associe les faits dans un rapport de causes à effets. Si l'on compare ce tableau au premier associé à ma première séquence, je n'ai quasiment pas de données à apporter aux élèves pour leur permettre mettre en tension nécessités et données, pour qu'ils s'inscrivent dans un registre explicatif pertinent. C'est en cela que la question proposée n'est pas

²¹ Larousse. (s. d.). Concept. Dans *Larousse.fr*.

²² Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*,

suffisamment pertinente pour être le point de départ d'une enquête. De plus, je n'ai construit ce tableau qu'à posteriori et malgré le fait que la répartition sociale était mentionnée dans le document d'accompagnement Eduscol je ne l'ai pas pris en compte. Ce concept aurait pourtant pu être le point de départ d'une réelle discussion et mettre en question les idées des élèves. L'école étant située en effet en banlieue nantaise, mais ce qu'on qualifierait davantage de périphérie résidentielle aisée. Mais pour aboutir à la production d'hypothèses intéressantes sur ce sujet, la question aurait dû être pensée à partir de ce tableau.

Registre des données	Il y a davantage de gens en ville	Les emplois sont majoritairement en ville	Il y a davantage de logements en ville
Registre des nécessités	La ville s'agrandit	Il faut construire des usines	Il faut fournir des services
Registre explicatif	matériel	Socio-économique	

J'ai pour autant poursuivi la séquence en ayant en tête et comme dit précédemment, que ce qui empêchait les élèves d'analyser les documents était l'absence de questions associées à ces documents. J'avais donc imaginé une fiche documentaire et une fiche question. Ces questions devaient amener les élèves à exploiter ces documents, à chercher des indices dans les sources.

3.3. Apporter des sources pour remplir les objectifs du programme et perdre de vue la démarche d'enquête

Les élèves faisaient l'hypothèse que l'exode rural provoquait la création des banlieues ainsi que la création d'usine autour des villes. Ces hypothèses sont en soit exactes et peu illustrables par une enquête historique. Ainsi sur l'apparition des banlieues, j'ai choisi un premier document, une gravure de la ville du Creusot, la gravure montrait tout à la fois l'ancien village, l'usine, le nouveau village autour de l'usine (les banlieues) ainsi qu'une voie de chemin de fer.

La première question associée au document aidait dans un premier temps au repérage sur l'image des éléments que je viens de lister : « *Repère : l'ancien village*

avec ses petites maisons : l'usine avec ses cheminées ; la voie de chemin de fer qui en part ; les nouveaux quartiers construits pour les ouvriers. ». Une seconde question demandait aux élèves d'inférer pour répondre à la question : « *Pourquoi la ville se développe-t-elle autour de l'usine ?* ». La modalité de travail est ici écrite, les élèves en groupes de 4 discutent et formalisent leurs réponses. La 2^e question, devait leur permettre de faire des inférences et de comprendre que l'on construit des villes pour les ouvriers, à côté des usines. En effet, ils avaient souvent comme idée que l'usine se construisait autour de la ville, alors que c'était bien l'inverse. Cette hypothèse était donc à invalider. Ce que le document se proposait de faire. Or à posteriori cette seconde question, très ouverte, n'appelait qu'à formuler de nouvelles hypothèses, les élèves n'ayant aucune source historique sur laquelle s'appuyer pour répondre à la question.

Deux autres documents introduisaient l'idée de **transformation des villes** : d'un côté, deux photographies de Paris à quelques années d'écart ; de l'autre, un texte traitant de l'aspect sanitaire de la transformation des villes (l'installation des égouts à Paris). Cet aspect n'avait pas spécifiquement été soulevé par les élèves mais étant donné qu'ils étaient tous d'accord sur le fait que les habitations augmentaient en ville (nous avons vu précédemment un tableau de population en faisant état), que cette hypothèse était presque de l'ordre de la donnée, j'ai donc voulu aller plus loin en leur demandant : **qu'est-ce que ça change dans les villes d'avoir plus d'habitants ?** Ils devaient donc exploiter les documents pour répondre à une autre question, question non issue du travail de formulation d'hypothèses et donc dénuée de sens. Était d'abord demandé un repérage puis une inférence à partir de ce repérage. Les réponses attendues étaient ainsi : élargissement des rues, apparition des trottoirs, nouveaux immeubles, nouveaux bâtiments (l'opéra), nouvelles devantures de magasins. Cette initiative est celle de l'enseignant.e ici qui cherche à remplir les objectifs du programme et non plus s'attacher uniquement à une démarche de chercheuse en didactique.

Cette fiche documentaire semblait permettre d'adresser l'obstacle que j'avais relevé lors des deux séances précédentes, grâce aux questions les élèves seraient plus à même d'exploiter les documents sans mon aide. Pourtant, les documents proposés ici s'ancrent dans la perspective présentée par Carriou, un document qui présente

des données factuelles dans lequel on peut directement lire le fait historique. Alors que l'idée d'enquête demande bien que le document serve « à l'initiation des élèves aux démarches de l'histoire savante », c'est à dire à faire chercher dans les sources une vérité historique, à manipuler des concepts.

Mais la question posée n'était pas suffisamment intéressante pour provoquer de la part des élèves des hypothèses qui leur permettraient d'enquêter. On voit bien que sur la liste établie au tableau, aucune notion n'est à construire voir même à approfondir, tout au plus en tant qu'enseignante (et non pas chercheuse) je peux apporter un savoir factuel répondant aux attendus du programme sur la ville industrielle. C'est en me basant sur le document Eduscol²³ que je propose les documents 2 et 3 de la fiche documentaire :

« certains services progressent, comme l'eau courante, le tout-à-l'égout (mis en place à Paris à partir de 1894) ou le ramassage des ordures (avec le célèbre préfet Poubelle dans les années 1880) »

et non pas sur les idées des élèves. En effet, ils savent déjà la réponse d'où une modification au cours de la séquence de la question. Ce changement occasionne une perte de sens pour les élèves et nous éloigne de la démarche d'enquête. Or, chercher des indices dans un texte passe par le sens et la construction formelle d'une démarche, que l'on ajoute des questions ou pas.

3.4. Mise en place dans la classe : de l'intérêt de la présentation des sources historiques

La mise en œuvre dans la classe confirmera l'analyse précédente.

En début de séance, je souhaitais leur faire identifier les trois documents (une gravure, un texte d'historien et des photographies). Dans l'idée d'enquête, il est important de savoir identifier un document et pourquoi celui-ci est important pour notre hypothèse. Cette compétence est d'ailleurs au programme de cycle 3. Selon mes recherches didactiques menées jusque-là, la présentation de document doit servir à vérifier les hypothèses, à chaque hypothèse doit être confrontée un document historique permettant de la valider ou de l'invalider, sinon la présentation

²³ Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Thème 2 – l'âge industriel en France, Ressources 2016*.

pour elle-même n'a pas de sens pour les élèves. J'attendais d'eux qu'ils me donnent la nature du document pour pouvoir comparer gravure et texte d'historien en tant qu'objet, le dernier se suffisant à lui-même, alors que l'autre étant un document d'époque on a besoin de savoir quel en est l'auteur, quand a-t-elle été créée, ou, dans quel but etc... Mais, n'étant pas habitués à ce travail, les élèves ne donnent pas la réponse attendue. Ils voulaient décrire le document ou me donner son titre. Cet écueil est présent dans les cours d'histoire, que ce soit au cycle 3 ou au cycle 4, Cariou dans un article de 2016²⁴ en fait le constat :

« Dans les deux classes, les élèves parviennent difficilement à identifier le document. Nous constatons ce phénomène dans la plupart des séances d'histoire que nous observons habituellement. Le déjà-là du contrat didactique conduit les élèves à interpréter les attentes de leur professeure comme une recherche d'informations directement lisibles ou visibles dans la légende ou dans ce que représente le document »

Je dois spécifier que j'attends la nature du document plusieurs fois « qu'est-ce que c'est ? », « qu'est-ce que vous regardez ? ». Pour le dernier document, une gravure, je précise même « c'est écrit dessous », ce mot n'étant sans doute pas familier pour les élèves.

La difficulté de ce travail, absent de toutes les présentations de travaux d'enquête en histoire me mènera plus tard à l'abandonner complètement pour privilégier une présentation du document. En effet dans l'idée d'enquête en histoire, ils doivent pouvoir dire pourquoi tel document est pertinent pour l'hypothèse, il faut donc donner davantage d'informations sur ce que sont ces documents. Le travail sur l'identification de document peut être présent, mais seulement s'il est nécessaire à l'enquête justement et non comme un exercice purement scolaire. La source de la difficulté des élèves peut venir d'un formatage déjà bien installé, tel que le décrit

Cariou :

« La logique objectiviste de recherche d'informations semble déjà partie prenante du contrat didactique pour orienter leur mode de lecture du document. »

²⁴ Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*

3.5. La difficulté de mener une séance complexe dans un emploi du temps restreint

En bilan, le temps dévolu à l'histoire dans l'emploi du temps de l'après-midi a été consacré à une plus grande explicitation de ma part, j'ai davantage parlé, à des difficultés liées à l'identification des documents et un temps de copie inattendu.

En effet, la plus grosse difficulté rencontrée a été quelque chose qui n'avait pas du tout été anticipé, le temps de copie. Dans la continuité de la présentation choisie, ce que les élèves devaient noter sur leur feuille avant de commencer à travailler était affiché au tableau :

Ma question : qu'est-ce que l'exode rural a changé dans les villes et pourquoi ?

Mes hypothèses :

- Les transports arrivent en ville : gare/port (I)*
- Création d'usines/de chantiers autour des villes (III)*
- La ville s'agrandit : il y a plus d'habitations (IIII)*

Mes recherches :

Ma réponse :

Or, certains sont de lents copieurs. Copier a ainsi pris presque 10minutes.

Ici, la situation construite pêchait par un manque d'anticipation de ce que feraient les élèves. Dans les vingt premières minutes, les élèves ont écouté et écrit.

Sur une séance idéalement de cinquante minutes, nous en étions déjà à la moitié.

Les élèves étaient tout juste en train d'observer la fiche documentaire distribuée et n'avaient pas encore pris le temps de lire les questions. Sachant le temps dévolu à la mise en commun et l'institutionnalisation de cette séance, je n'ai tout simplement pas laissé le temps à mes élèves de réfléchir.

L'enseignement de l'histoire en primaire s'inscrit dans un emploi du temps, qui, s'il est plus malléable qu'au collège et au lycée, ne permet pas des séances d'histoire trop longues. Pour ne pas empiéter sur l'enseignement des autres matières mais également pour ne pas tarir l'intérêt des enfants.

J'ai donc assez rapidement écourté le travail de groupe pour revenir en groupe classe, et nous avons traité les documents en collectif. Au lieu de les faire réfléchir en petits groupes j'ai utilisé le même dispositif en classe entière.

Pour la deuxième hypothèse, je leur demande « où est l'usine, où est la ville, où est le village, où est le chemin de fer ? ». Ces questions fermées de repérage, assez scolaires, ont permis à plusieurs élèves, moins actifs en classe d'histoire habituellement de participer. La question suivante était « est-ce que la ville arrive avant ou après l'usine ? », ce à quoi ils m'ont répondu après. En ayant en tête l'idée de Doussot, selon laquelle les conceptions doivent devenir des objets d'analyse, j'ai donc répété une de leurs hypothèses

PE	alors est-ce que les usines se construisent autour des villes ?
Élève 1	oui et les ouvriers habitent dans les villes
PE	et le village alors ?
Élève 2	le village c'est la ville d'avant
Élève 1	il s'agrandit
PE	on construit l'usine avant les villes vous m'avez dit tout à l'heure
Élève 3	c'est la ville qui arrive après donc la ville elle est autour
PE	donc l'hypothèse est intéressante mais à l'envers »

La mise en commun apparaît comme une « correction » qui ne donnerait que les résultats (le vrai contre le faux) sans dire comment on pouvait trouver : c'est-à-dire à nouveau comment on pouvait enquêter. Comme l'échange le montre, à aucun moment la conversation ne pointe vers les documents, de plus l'hypothèse proposée par les élèves étant déjà une vérité, tout juste en arrive-t-on à inverser leur schéma de pensée initial pour en arriver à une conclusion plus proche de la vérité historique.

3.6. Distinguer une vision un peu générale de l'enquête d'une perspective d'enquête mettant en avant une véritable recherche historique

La surcharge préparatoire était trop conséquente pour que le travail effectif soit concluant. J'ai eu ainsi très peu de temps pour circuler et eux pour réfléchir. À l'issue de cette séance, j'ai dû repenser la charge de préparation pour leur laisser le temps

d'analyser les sources. L'implémentation didactique de la démarche est problématique, la formalisation n'était pas présente et les étapes de travail non plus. Je formaliserai au cours de la période 3 un travail en plusieurs étapes bien établies. Pour l'instant, je laisse encore un large temps d'observation de documents pendant lequel je circule en parlant aux élèves.

La présentation du travail, telle que proposée par le manuel *enquête d'histoire*, demande plusieurs temps de rédaction pour les élèves. Or, les titres donnés à ces parties, « mes recherche », « ma réponse », (voir annexe 7) étaient trop généraux et globalement assez éloignés de l'idée de faire explorer des hypothèses en regardant des documents. Pour cela, un temps d'analyse des documents permettant d'identifier les informations pertinentes est nécessaire, les élèves rédigeaient afin de pouvoir les présenter en phase de récolte orale en classe entière. Une fois identifiées les informations pertinentes, les élèves, dans un second temps, rédigeaient une phrase répondant à leur hypothèse. Ce travail par étape, formel, aurait permis aux élèves de s'investir dans la démarche d'enquête plus facilement. Il ne sera installé que lors de la 3^e période.

De plus, j'ai également abandonné les questions par la suite. Ce qui posait problème ici était l'absence de lien entre les questions et les hypothèses. En effet, les élèves avaient répondu à la question : qu'est-ce qui change dans les villes ? Alors que mes fiches documentaires répondaient à la question pourquoi ça change. L'inadéquation entre ces deux savoirs mis en jeu, par les élèves et par moi, empêchaient la véritable enquête telle qu'utiliser des sources historiques pour vérifier telle ou telle hypothèse. À l'issue de cette deuxième séquence, j'en arrive à une nouvelle hypothèse : L'enquête ce n'est pas poser des questions. Cette posture enseignante : l'enseignant.e interroge, les élèves répondent, est très usuelle et peu enrichissante pédagogiquement mais aussi didactiquement. Les élèves savent déjà répondre à des questions, or, on veut désormais qu'ils s'en posent et apprennent à y répondre « seul », du moins avec leurs outils et leurs réflexions. L'enseignant.e vise une posture d'accompagnement de l'élève, pour citer Dominique Bucheton²⁵ :

²⁵ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique

« Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle »

Dans un second temps, et si je reprends le triangle didactique, je peux même envisager que les savoirs visés étaient trop pauvres pour vraiment faire l'objet d'une enquête. La relation enseignant/savoir n'est pas suffisamment pensée.

La séance suivante était calquée sur le même procédé et ne s'embêtait même plus à répondre à une hypothèse des élèves puisqu'elle traitait du travail dans les grands magasins. J'ai en effet relié ce travail à une proposition initiale des élèves : « il y a plus de magasins en ville qu'à la campagne » qui comme pour leurs hypothèses précédentes ne demandait pas de vérification par un travail d'enquête avec des sources historiques.

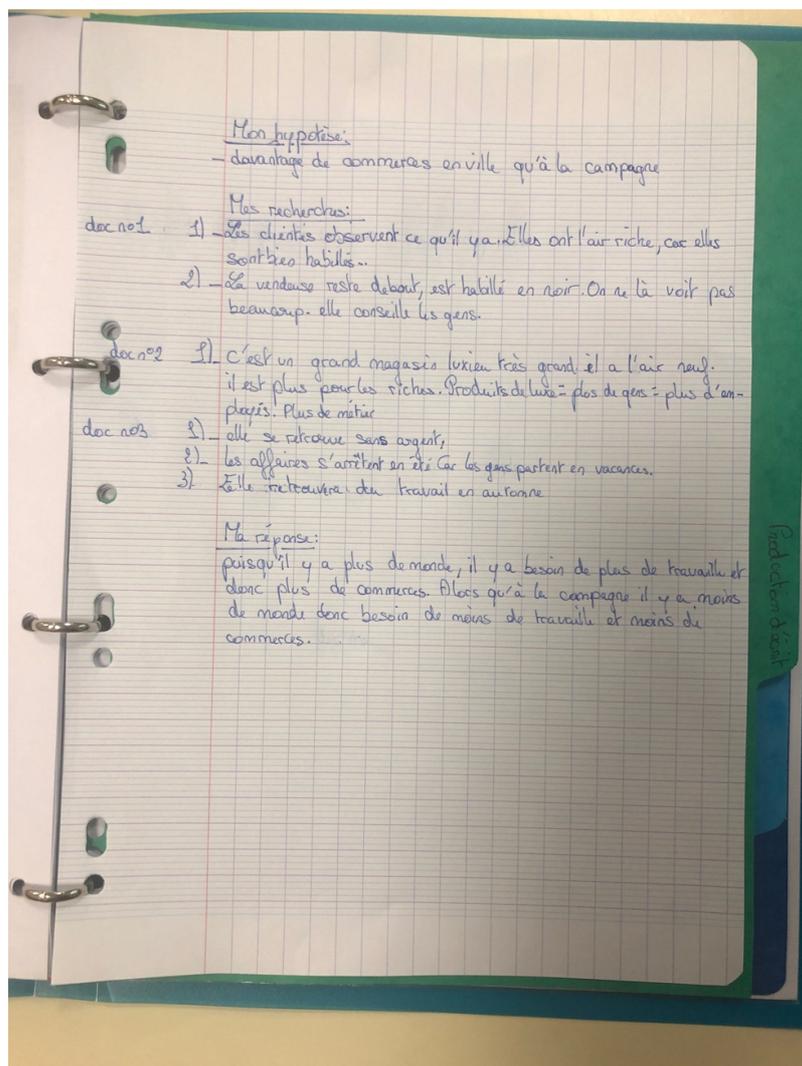
Le travail sera finalement assez scolaire, les élèves devant répondre à des questions sur des documents. La situation construite ici ne pose pas de difficultés aux élèves, peu de copie, peu de travail préparatoire mais une mise au travail rapide. Les documents et les questions sont à disposition pour qu'ils puissent s'y pencher et réfléchir. Les savoirs qu'ils mettent en jeu ici sont peu ancrés, « il y a plus de commerces en ville qu'à la campagne », ils ne sont donc pas bloqués par leurs conceptions et tout à fait à même de considérer une réalité proche d'eux qui s'installe : les grands magasins.

L'enjeu de savoir ici n'est pas complexe : l'essor des villes développe les grands magasins et permet la création de nouveaux emplois. Ainsi que comprendre le lien entre classe sociale et grands magasins : ces magasins sont fréquentés par les bourgeois, les employés qui y travaillent sont précaires, tout autant que mineurs et ouvriers.

Ces savoirs n'ont posé aucun problème aux élèves qui ont transposé ce qu'ils avaient découvert tout au long de la période pour rédiger une phrase répondant à « leur hypothèse ». Cette séance atteste tout au moins d'une implication des élèves et fait le bilan d'une séquence d'enquête qui leur permet de réinvestir leurs connaissances.

Ayant plus de temps, j'ai circulé dans ma classe, j'ai relancé mes élèves et j'ai pu constater que ces derniers avaient pu produire et pour la première fois.

Ci-après une feuille de classeur d'histoire d'un.e élève.



3.7. Quels enseignements tirer de cette deuxième tentative ?

Si la première question sur le monde ouvrier amenait vraiment les élèves à formuler des hypothèses, la deuxième sur les changements occasionnés en ville non. On voit bien ici la complexité de mener à bien une démarche d'enquête en histoire, puisque deux modèles se mélangent. Un modèle un peu général, annonçant aux élèves qu'ils vont réfléchir à partir de ce qu'ils pensent mais qui dans les faits leur demande d'observer et de répondre à des questions, et qui ne conteste en aucun cas ce qu'ils pensent déjà. En effet, les enfants de 10 ans d'aujourd'hui savent ce qu'implique de vivre dans une grande ville en termes d'aménagements urbains (avenue, égouts, transport en commun) et ce qu'est le commerce, puisqu'aujourd'hui encore les

grands magasins sont à destination d'une classe bourgeoise. En ce sens, le travail que je leur proposais ne s'ancrait pas dans une perspective d'enquête.

L'enquête en histoire, à proprement parler, est une démarche plus engageante, partant véritablement de ce que pensent les élèves et qui met en avant certains éléments de contrôle pour l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de la séquence. C'est un travail préparatoire plus poussé sur les savoirs visés, une proposition d'activité étape par étape pour les élèves afin de les encourager à avoir une démarche d'historien. Une telle démarche lie, on le voit, les trois pôles du triangle. Il faut prendre en compte les savoirs des élèves, le mettre en relation avec celui des documents pour que ceux-ci et les consignes aient du sens pour les élèves, mais il ne suffit pas de poser des questions aux élèves pour que cela fonctionne. C'est ce que proposent les situations dans l'ouvrage *en-quête d'histoire* pourtant selon les lectures épistémologiques (Prost) et didactiques (Cariou) peut-être est-ce plus compliqué.

C'est tout le travail poursuivi lors d'une nouvelle période présentée ci-après.

4. Tirer les enseignements pour les réinvestir dans un nouveau thème

La suite du programme d'histoire concernant le temps de la République, j'ai consacré trois séances à l'analyse d'une affiche et au travail de recherche documentaire sur les symboles de la République. Je voulais transmettre aux élèves le savoir suivant : la république a mis longtemps à s'installer, un siècle sépare la première et la troisième république. Les symboles se sont surtout installés lors de la troisième et permettaient à la République de s'inscrire dans le quotidien des français. Le travail mené sur trois séances leur demandait de rassembler des informations sur les symboles qu'ils avaient identifiés : le coq, le drapeau, la Marianne, la devise, la fête nationale. Je transmettais le contexte de manière magistrale afin de répondre aux attendus du programme. Une question ouvrait la séquence : « à quoi se rapportent les symboles de la République autour de nous », issue du manuel *en-quête d'histoire* mais elle ne servait que d'introduction et de lien entre les différentes séances.

J'ai, par contre, poursuivi le travail sur l'enquête en histoire à la suite de ces séances car le thème s'y prêtait davantage. C'est tout l'objet de cette 4^e partie dans laquelle j'analyserai en quoi petit à petit j'ai tenté de maîtriser les trois pôles du triangle d'Houssaye afin de proposer une démarche d'enquête complexe et complète.

4.1. Le premier niveau du débat : des opinions non justifiées

Suite à ce travail préparatoire, détaché de la démarche d'enquête, la nouvelle séquence introduisait le thème de l'école et se rattachait à la démarche entreprise depuis la deuxième période. Les élèves, investis dans une situation fictive, devaient réfléchir en groupe à des arguments contre l'école payante et non obligatoire. Après une brève présentation de la situation : « vous êtes des députés, une nouvelle loi propose de rendre l'école obligatoire et non payante, vous y êtes opposé et présentez les dangers d'une telle loi », les élèves rédigeaient en groupe de 4 leurs arguments. L'activité de rédaction terminée, un débat a pris place dans la classe, chaque groupe ayant désigné un rapporteur qui donnait les arguments. En cohérence avec la théorie de Doussot selon lequel le premier niveau du débat en histoire est d'abord la verbalisation d'opinions non justifiées, celle-ci peut autant se faire à l'écrit qu'à l'oral, ici elle est d'ailleurs double. Les élèves oralisaient en groupe avant de noter leurs arguments, une fois ce travail fait, ils les donnaient à l'oral en groupe classe. Le débat final, absent des précédentes séances, permettait une confrontation des idées, donnant ainsi aux élèves l'occasion d'affiner et de justifier leurs idées. Lors de la première séance de recueil d'hypothèses, les feuilles de production des élèves avaient seulement été ramassées par l'enseignant.e sans faire l'objet de retour. La deuxième séance de recueil l'enseignant.e avait lu les productions des élèves à la classe et demandé à ce que les élèves, s'ils le souhaitaient, étoffaient leurs propositions à l'oral, ce qu'ils n'avaient pas fait. Lors de cette troisième mise en œuvre, chaque groupe avait désigné un rapporteur, un élève fût désigné comme maître de la parole et s'est mis au tableau, il donnait la parole à ses camarades. L'enseignant.e ne faisait que noter au tableau les propositions des élèves, beaucoup plus nombreuses que les deux premières fois. Sans doute parce que la posture enseignante ici est bien une posture d'accompagnement et non pas de contrôle, l'enseignant.e provoque ainsi la discus-

sion entre les élèves et non pas entre les élèves et lui/elle-même en se retenant d'intervenir. Cette piste d'analyse est corroborée par une plus longue prise de parole des élèves qui débouche sur un tableau très pourvu en hypothèses. Le tri des hypothèses mené par l'enseignant.e sera en ce sens bien plus conséquent. Ce travail prend ainsi toute la séance.

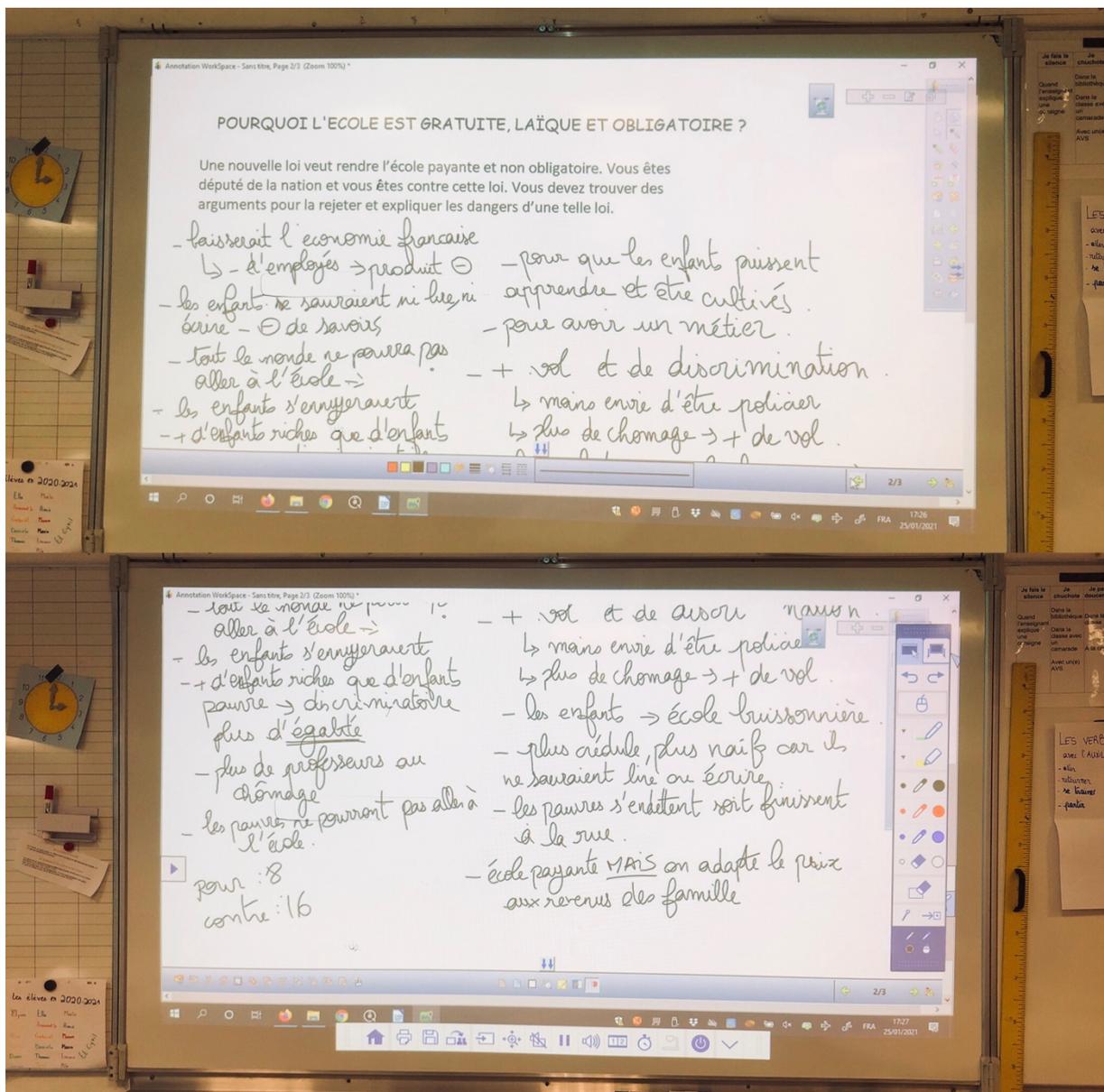


Tableau à l'issue de la séance

À postériori, si la séance s'est bien déroulée, les élèves ont produit et ont débattu dans un cadre installé et productif, la situation choisie avait peu de sens.

Le principal objectif était de récolter les conceptions initiales des élèves, pour cela, une simple situation de « pourquoi êtes-vous contre une telle mesure » suffisait. Or, la situation fictive s'inscrivait dans un cadre politique précis et demandait aux élèves des connaissances, des « prérequis » sur l'Assemblée, le rôle et la fonction des députés. Il aurait été intéressant de développer sur le système de parole tel qu'il est mis en place à l'assemblée nationale, puisque je demandais à chaque groupe de désigner un rapporteur qui, seul, avait la parole. Un élève a d'ailleurs fait la remarque. Avant de commencer le travail de groupe, j'ai d'ailleurs demandé où travaillaient les députés, « au sénat » a répondu une élève mais le groupe ne semblait pas au courant. J'ai donc rapidement délaissé cet aspect pour les laisser travailler. Or, approfondir ces connaissances entre dans le cadre du programme de cycle 3 : "Avoir une première approche des institutions ».

C'est un aspect que j'avais toujours pris en compte auparavant, ancrer la question initiale dans une certaine logique de progression, par rapport à ce que l'on avait vu précédemment. Cette séance fait exception, pour autant les élèves furent très moteurs et investis dans la démarche.

4.2. Un travail préparatoire sur les savoirs visés primordial

J'ai, pour cette séquence, extrêmement affiné les savoirs que je visais pour mes élèves. Chaque hypothèse, ici bien identifiée, était traitée lors d'une séance dédiée qui avait un objectif de savoir très précis et des activités pensées en amont visant à atteindre ce savoir. Ce travail préparatoire permettait de sélectionner des sources historiques allant dans le sens de ce savoir. Comme dit précédemment par Doussot, maîtriser les savoirs est la clé pour accompagner les élèves au travail.

Dans l'idée de suivre le triangle d'Houssaye pour analyser didactiquement la construction d'une enquête en histoire à destination d'élèves du cycle 3, la relation entre le savoir et l'enseignant.e est la première étape à mon sens. Elle arrive avant d'interroger la relation entre l'enseignant.e et les élèves, en effet penser la situation construite ne doit être pensée dans un second temps.

A propos de celle-ci, à la lueur de ce que j'ai déjà tenté de mettre en œuvre auparavant, il est apparu que le cœur de l'enquête tel qu'identifié : isoler une information en rapport avec une hypothèse puis voir ce qu'elle nous en dit, n'était pas formalisé ainsi lors des activités. Il m'a donc semblé que le mieux est encore d'entrer doucement, étape par étape, dans l'enquête, de manière très formelle et pour cela, l'écrit semble indispensable à chaque étape. En effet, il faut les faire argumenter par écrit sur :

1/ l'identification des informations dans les documents

2/ ce que l'information nous permet de dire de l'hypothèse

En séparant bien ces deux attentes on est davantage certain qu'ils y répondent.

Cette conclusion découle de l'idée selon laquelle il est important de guider les élèves dans ce travail inhabituel sans pour autant leur poser des questions qui les feront retomber dans une attitude scolaire déjà bien ancrée, soit une recherche d'information sans y mettre de sens historique. Une telle formalisation du travail semble également s'approcher davantage d'une démarche scientifique qui mettrait toujours au centre la vérification des hypothèses. Le travail demandé remet en effet toujours en premier lieu ces dernières : « quelle information est en rapport avec notre hypothèse ? » puis « que nous dit cette information de l'hypothèse ? ».

Les modalités de travail étaient dans un premier temps individuelle (par écrit), puis en groupe (avec une finalité écrite) (voir annexe9) et enfin en groupe classe. L'enjeu de la démarche est la focalisation sur l'argumentation. Les élèves doivent interpréter le texte et mobiliser des faits ou des idées, d'abord seul puis à plusieurs. Le passage explicite des hypothèses aux informations et à la conclusion se font en groupe pour déterminer si l'on parvient à une nouvelle hypothèse plus précise ou à une certitude.

Enfin, la situation introductive doit être repensée, dans l'idée d'enquête en histoire, les élèves doivent pouvoir dire pourquoi tel document est pertinent pour l'hypothèse, il faut donc donner davantage d'information sur ce que sont ces documents. Ainsi, les élèves n'auront plus à répondre à des questions sur la source du document, mais écouteront un récit de l'enseignant leur présentant. Comme dit précédemment, il n'est pas nécessaire de les faire travailler sur l'information « qu'est-ce que ce document », mais celle-ci doit être présente dans la séance. Ne serait-ce que parce que si un texte était tiré d'un roman cela n'aurait pas beaucoup de poids dans l'argumentation.

Une fois ce cadre établi, la fiche de préparation est très étoffée, de par la réflexion sur les savoirs visés (qui doivent être très précis), de par la situation construite : le travail proposé doit ainsi être fait par l'enseignant.e en amont. C'est un écueil que j'ai déjà identifié plus haut, qui fut crucial lors de la première enquête. En effet, il est primordial, pour que les élèves cherchent des indices, de les déterminer avant, afin de pouvoir présenter des documents sources qui contiennent cet indice et les guider dans cette recherche. La représentation plus concrète de ce que cela représente en

<p>Adresser l'hypothèse 3 : Pour que les enfants puissent apprendre : sachent lire/écrire/compter</p> <p>Lecture collective du document 2. Explicitation du vocabulaire si besoin.</p> <p>On veut savoir pourquoi il faut apprendre, j'ai donc choisi un discours du futur ministre de l'éducation dans lequel il présente son projet.</p> <p>Présentation du document 2 : Jules Ferry, fait un discours pour l'égalité dans l'éducation des enfants, ce discours est prononcé un peu avant la IIIe république, la France est donc toujours un empire, c'est à dire que son régime politique n'est pas démocratique. Il fait son discours devant la société pour l'instruction c'est à dire un groupe de personne favorable à l'enseignement.</p> <p>Mise au travail identique à chaque fois.</p> <p>Savoir visé : c'est important pour la république d'instruire sa jeunesse pour en faire des citoyens éclairés pouvant participer à la vie démocratique, ouverts aux sciences et aux valeurs patriotiques.</p>	<p>Réponse attendue : Identification de l'information importante : pour avoir une démocratie qui marche il faut que tout le monde soit équitablement éduqué. Si tout le monde est ensemble sur les bancs de l'école tout le monde peut participer à la vie démocratique. Riche et pauvre. Argumentation : on sait pourquoi il a voulu rendre l'école gratuite, il donne ses arguments.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

terme de mise en place en classe s'illustre par la présentation de ladite fiche de préparation, ci-après :

Si l'on suit toujours Houssaye, on arrive donc au dernier aspect du triangle didactique, c'est-à-dire la relation entre le savoir et le savoir mis en jeu par les élèves. Or, dans cette séquence les faits entraînent véritablement en contradiction avec ce que les élèves pensaient déjà savoir. J'ai donc expérimenté une résistance aux documents voir même aux faits de la part de mes élèves pour déconstruire leur savoir.

4.3. Déconstruire les idées des élèves

À posteriori, j'ai repensé le tableau qui m'a aidé à analyser les hypothèses des élèves tout au long de mon travail en histoire. Ici ce qui m'intéressait n'était pas de déterminer le savoir visé, car il avait déjà été identifié en amont, mais de présenter de façon claire les obstacles au travail mené en classe. C'est même une synthèse de ce qui s'est dit en classe. Le modèle des nécessités cette fois-ci relevait davantage de l'ordre du compromis, alors que dans les tableaux précédents il relevait du registre des idées explicatives. Les élèves, lors du travail sur leurs premières hypothèses (le registre des modèles), ont bien analysé l'information transmise par le document proposé (le modèle des données), mais au lieu de mettre en tension ces deux informations pour en parvenir au modèle explicatif, ils ont de nouveau formulé des hypothèses leur permettant de mettre du sens entre la donnée et leur modèle. Ils ont fait un compromis entre leur savoir et la réalité historique. Les élèves passent ainsi de « l'école pour occuper les enfants » à une idée explicative prenant en compte la donnée : soit qu'à l'époque travailler à l'école c'est moins un travail que ce qu'ils font s'ils ne vont pas à l'école. Cette idée témoigne d'un début de conceptualisation de l'école au 19^e siècle, bien différente de celle d'aujourd'hui.

Registre des données		Les enfants ont déjà un travail	
Registre des modèles	L'école pour occuper les enfants L'école pour donner un travail	Les enfants travailleront moins à l'école qu'au travail	Les enfants auront un meilleur travail en allant à l'école
Registre explicatif	Société dédiée au travail et à l'emploi		

Mais ils conceptualisent en inscrivant des actions dans un modèle tout fait, en sélectionnant des informations ou en faisant des compromis ne contredisant pas leurs conceptions. Doussot (2017) le remarque également :

« En effet, s'il est difficile d'imaginer que des élèves appréhendent des actions sans contexte (ce que peut laisser supposer l'idée de contextualisation des événements), ils inscrivent en

revanche un modèle explicatif dans un contexte ad hoc, non questionné et tout fait, en sélectionnant dans les données celles qui ne le contredisent pas ».

Il faut alors que le registre des données et le registre des modèles entrent en confrontation pour qu'un véritable problème historique se déploie. Ici pourtant les élèves passent par une phase intermédiaire, le modèle des compromis, entre les données et leurs idées.

C'est ici qu'on leur propose un véritable travail d'historien et c'est bien en cela que le travail préparatoire sur les savoirs visés est crucial. Si les élèves proposent une nouvelle hypothèse, les savoirs et la situation construites étant liés, l'enseignant.e peut alors rétorquer « Quelle information présentée ici te permet de dire cela ? ». Une telle posture s'inspire de Bucheton et les laisse toujours dans une démarche de recherche d'indices pour répondre à une hypothèse. Si l'indice qu'ils veulent n'est pas présent c'est qu'il s'agit non pas d'un indice mais d'une croyance. Or, et comme il leur fut répété plusieurs fois lors des séances « Ce que tu penses n'est plus intéressant ». En ce sens et comme le dit Doussot :

« Ce travail d'enquête est productif parce qu'il ne se contente pas, par exemple, d'évoquer des possibles non advenus, mais repose sur une activité systématique de délimitation et de reconstruction de chemins possibles pour parvenir à dire pourquoi les choses ne se sont pas passées autrement. »²⁶

Dans une telle démarche, l'analyse à posteriori permet de réaliser que les élèves se focalisent sur le choix et non sur les conditions de vie, ils ont une explication très finaliste et relativement conservatrice, comme l'indique le registre explicatif dans lequel s'articulent leurs données et leurs idées de l'école. Si je reprends les données, à la question pourquoi l'école fut rendue obligatoire et gratuite, ils pensaient majoritairement que c'était pour occuper ou fournir un travail aux enfants. Quand il leur fut montré que ce n'était pas le cas (un fait s'oppose à cette idée : les enfants du XIX^e siècle travaillant déjà à l'usine ou aux champs), ils argumentèrent que c'était alors pour obtenir un meilleur travail, ce qui constitue une nouvelle idée explicative, à nouveau à confronter à des faits. Il aurait été intéressant en ce sens de leur re-proposer des documents historiques leur montrant que ce n'était pas le cas : par exemple un extrait de la loi indiquant que son objectif est de permettre à chacun de lire et écrire

²⁶Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. Recherches en éducation

pour pouvoir participer à la vie politique ; l'idée aurait été de voir si ce fait nouveau aurait entraîné la mobilisation d'un nouveau modèle (école pour former le citoyen) inscrit dans un autre registre explicatif (société démocratique). Une nouvelle discussion sur les classes sociales et le rôle de l'école au XIX^e siècle aurait pu prendre place afin de leur faire réaliser que ce n'est pas parce que les enfants des classes populaires allaient désormais à l'école qu'ils pouvaient prétendre à des emplois plus qualifiés. Une telle démarche aurait d'autant complexifié leur compréhension de l'époque, ce qui est l'essence de faire de l'histoire en classe. Cependant, cela dépasserait sans doute ce qui est attendu en terme de contenu historique sur cette partie du programme.

De plus la construction d'un savoir distinguant condition et mode de vie, les conditions renvoyant aux causes, les modes aux choix, serait intéressant à mener ici.

Puisque tout n'est pas choix dans les modes de vie mais est largement conditionné par des facteurs extérieurs, notamment socio-économiques. Il est d'ailleurs intéressant de noter que tout comme lors de la première séquence sur le travail à l'usine, la notion de condition de vie réapparaît. Ce concept semble devoir être manipulé davantage par les élèves pour qu'ils parviennent à une meilleure ouverture et compréhension des sociétés passées.

Conclusion

À l'issue de ce mémoire, il est difficile de véritablement répondre à la problématique de comment instaurer l'enquête en histoire au cycle 3. Ma première partie s'est attachée à présenter les débuts de ma pratique de l'histoire en CM2, une histoire très scolaire, ne mettant qu'assez peu les élèves en activité et ne questionnant pas leurs savoirs. Elle consiste aussi en un premier travail réflexif s'appuyant sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye afin d'identifier les enjeux à adresser, il est apparu que la relation entre les élèves et le savoir n'était pas pensée. Le savoir proposé était trop simple ou hors de leur portée, ce qui provoquait désintérêt et agitation. L'enseignant.e ne pensait que la transmission de savoirs, alors même que ces savoirs n'étaient que de « savoirs que » et non des concepts. À la fin de cette première partie j'expose que ces raisons m'ont poussée à essayer d'instaurer l'enquête en histoire.

Il apparaîtra assez rapidement que l'enquête est un mot valise qui peut autant correspondre à une enquête de type scientifique qu'une enquête de type scolaire. L'esprit de cette démarche est de questionner les élèves, leur faire émettre des hypothèses sur un problème historique, puis de confronter ces hypothèses à des sources. Les élèves devant ainsi chercher des indices dans ces sources corroborant, infirmant ou complexifiant leurs hypothèses. C'est ce que je comprends et tente de mettre en place dans un premier temps, je développe sur ce premier essai dans ma deuxième partie. Dans le triangle d'Houssaye la relation entre les élèves et le savoir est alors prise en compte et au centre même de toute la démarche mais la relation entre l'enseignant.e et les élèves est alors sous considérée. Les activités et la progression pour guider l'enquête des élèves sont peu élaborées au-delà des idées générales de la relation professeur/savoir et compétences visées ; ce qui conduit l'enseignante à se reposer sur ses habitudes soit des « petites » questions pour faire avancer les élèves vers le savoir par exemple. Ainsi les documents sources sont proposés sans instaurer de démarche scientifique quant à l'exploitation des sources. Ces « petites » questions imaginées pour guider les élèves transforment l'enquête en un exercice scolaire sans sens historique. Les élèves sont en effet habitués à répondre aux questions de l'enseignant.e , de plus, la posture de ce.tte dernier.e est frontale et dans le contrôle.

A l'issue de ce premier essai, l'analyse montre que la situation construite, la relation donc entre l'enseignant.e et les élèves, la mise au travail, n'a pas été suffisamment pensée. Il est primordial dans une telle démarche de faire le travail demandé aux élèves en amont afin de pouvoir les guider dans la quête d'indices.

La troisième partie s'attache donc à penser une solution pédagogique et non plus didactique pour répondre à ce problème d'exploitation des documents par les élèves. Ce faisant, on s'éloigne encore davantage de l'enquête véritablement historique. L'enseignant.e pense bien le rapport entre les élèves et le savoir en leur posant toujours une question dite intrigante. La situation construite d'analyse des documents est changée pour proposer des questions accompagnant les documents et supposées guider les élèves. Or, la question posée n'était pas suffisamment pertinente pour provoquer de la part des élèves des hypothèses valables, valables dans le sens de méritant une enquête pour les vérifier. Ce faisant, les séances ne se sont pas basées sur les hypothèses, mais sur des savoirs seulement présents dans le pro-

gramme. Les élèves ont perdu le sens de l'enquête, et ont donc répondu à des questions sur des documents. Ce qui posait problème, c'est bien l'anticipation des savoirs visés, ces derniers n'étaient pas suffisamment précisés pour permettre une question intrigante.

La quatrième partie s'attache alors à démontrer qu'une enquête historique repose pleinement sur la coordination entre les trois pôles didactiques du triangle de Jean Houssaye. La démarche scientifique de recherche d'indices dans des documents doit être formalisée, les hypothèses des élèves toujours à l'origine de la recherche et les savoirs visés précis. Si ces trois pôles sont pleinement pensés et anticipés, on note alors que les élèves confrontés à un savoir qui ne correspond pas à leur modèle ont tendance à faire des compromis avec les faits pour que ceux-ci ne contredisent pas ce qu'ils pensent déjà savoir. Une autre difficulté arrive avec l'acceptation par les élèves de ce nouveau savoir, je ne peux pas pleinement être sûre du taux d'acceptation des élèves. Quelle place à la parole magistrale quant à la contradiction de ce qu'ils considèrent comme vrai, quand stopper l'apport de sources historiques ?

La mise en œuvre de l'enquête cette année m'a amené à réfléchir sur cette solution didactique en classe d'histoire. Le problème professionnel auquel j'étais initialement confronté m'a permis d'identifier de nombreuses clés de compréhension professionnelle. La théorie du triangle pédagogique notamment en ce qu'il pointe bien les 3 intervenants de tout acte pédagogique et à quel point ils doivent tous être pensés en amont. Si l'un de ces pôles n'est pas suffisamment anticipé alors l'enquête proposée n'est plus une enquête historique mais une activité purement scolaire (qui n'a de sens que dans cette situation réclamée par le ou la professeur.e). Il ne suffit pas de poser une simple question, même « intrigante » aux élèves pour les faire enquêter, il faut véritablement construire un rapport aux documents afin que ceux-ci soient considérés comme des sources qu'il faut s'approprier pour trouver un indice, une piste à laquelle s'oppose notre compréhension. De plus la question doit provoquer curiosité mais aussi sens et pouvoir permettre des hypothèses vérifiables. Les sources doivent apporter des faits pour vérifier ces hypothèses. La démarche est véritablement si complexe qu'aucune solution n'est apportée à l'issue de ce mémoire, seulement des pistes d'instauration et une réflexion sur sa signification.

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance sur la mine

Objectifs : Savoir ce qu'est une mine Les conditions de vie et de travail du mineur.		Compétences : Lire un document / une image et la comprendre Construire des repères historiques	Matériel : - Texte + questions	
Déroulement de la séance				
Les phases	Enseignant (consignes et déroulé)	Elève (activités et réponses attendues « ce qu'il y a à comprendre »)	Modalité pédagogique	Observati on(s)
Phase 1 : 5 minutes	Entrée dans la séance : - Faire le lien avec la séance précédente : la nécessité de trouver de l'énergie pour faire fonctionner la machine à vapeur - Recueil des représentations : demander aux élèves ce qu'ils savent sur le charbon ou le métier de mineur (noter au tableau)	<u>Écotent</u> Proposent –	Oral collectif	
Phase 2 : 15min	Comprendre ce qu'est une mine : Projeter l'image (p.96 manuel) – demander aux élèves de la décrire -> 3 points importants : 1) L'usine en haut (avec la machine à vapeur – on voit la fumée de la cheminée) 2) Les wagons (qui servait à emporter le charbon vers les autres usines) 3) Le puit et les galeries dans lesquelles on voit les mineurs (elles étaient étayées pour éviter qu'elles s'effondrent sur les mineurs) et l'ascenseur (« la cage », inconfortable et dangereux) -> La collecte : brouette et cage (femmes et enfants), le charbon remonte par le puit -> Galeries sombres -> mal éclairées : les mineurs ne voient pas la lumière du jour de toute la journée	Notent dans le cahier de brouillon Recueil des propositions : Une mine - Des tunnels - Un ascenseur qui descend sous terre En noter quelques-unes au tableau	Travail individuel	
Phase 3 : 20min	Comprendre la dureté du travail des mineurs : Distribuer le texte. Faire une lecture collective du texte puis des questions. Correction collective	Les élèves répondent seuls aux questions		
Phase 4 : 10min	Comprendre les dangers encourus liés au travail dans la mine Projection du document : <i>la catastrophe des mines de Courrières</i> <i>Qu'elle est le nom du document? Quel est son titre?</i> <i>Que voyez-vous?</i>	Réponses attendues : La mine effondrée - des morts / des blessés /		
	<i>Pourquoi ont-ils des casques et des masques ?</i> <i>Les mineurs avaient-ils des masques ou des casques?</i> <u>Vocabulaire</u> : le coup de grisou – le gaz produit par le charbon explose. C'est donc pour ça que les sauveteurs portent des masques.	des sauveteurs avec des casques et des masques Pour se protéger des éboulements et de la poussière Non		
Phase 5 : 5min	Caractériser la dureté de la vie et la misère des mineurs Projeter le document : intérieur d'une maison de mineurs <i>Comment ont l'air de vivre cette famille? Ont-ils beaucoup de meubles? Combien sont-ils? A votre avis vivent-ils tous ensemble?</i> Les mineurs gagnaient peu d'argent : ils habitent des taudis à peine chauffés, ne mangent pas à leur faim, les enfants travaillent à la mine <u>Vocabulaire</u> : taudis Possibilité de faire lire le PDF avec témoignages des enfants (si temps)	Réponse attendue : ils sont pauvres		
10min	Écrire la leçon : Au XIXe siècle, des femmes, des hommes et des enfants travaillaient dans des conditions très difficile au fond des mines pour en extraire le charbon. Le travail était dur, les accidents nombreux et les salaires très faibles : ils étaient pauvres			

Annexe 2 : Fiche documentaire 1.

Doc 1. Le travail au champ



Jean-François Millet, Des glaneuses (eau-forte), après 1857.

FICHE DOCUMENTAIRE 1

Doc. 2 la mécanisation du travail



Fig. 249. — Batteuse Daimy à manège direct piloté avec la batteuse.
Gravure de 1881, dictionnaire d'arts industriels

Doc 3. La démographie

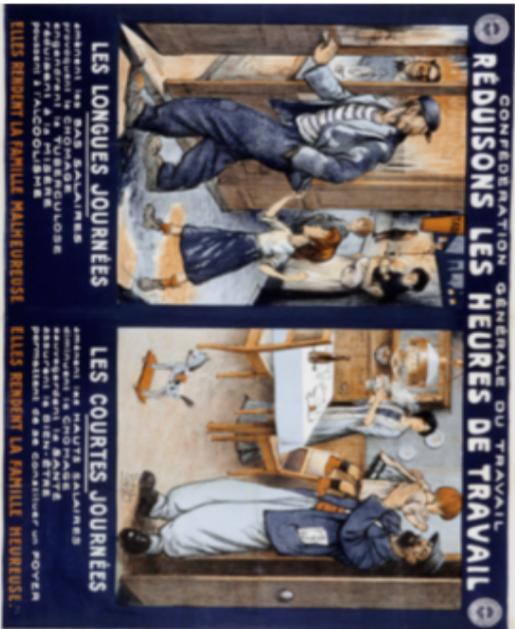
	Population totale en millions	Population rurale en millions	Population urbaine en millions
1851	36	27	9
1886	38	24	14
1911	40	22	18

Livre d'histoire Magellan, édition 2016.

Doc 1. La législation

« L'autorité [l'Etat] ne doit jamais se mêler des questions de salaires alors même que les parties intéressées lui demandent d'intervenir. Le montant des salaires exprime toujours et nécessairement le rapport qui existe entre l'offre et la demande [...]. Le niveau est donné par les circonstances, l'influence de l'autorité n'y change rien. »
Circulaire du ministre de l'intérieur aux préfets, 1849

Doc. 2 : les luttes



Affiche de la CGT de 1902

Doc 3. Les grandes avancées

Loi sociale du XIXe siècle
1864 : droit de grève
1874 : interdiction du travail des enfants de moins de 12 ans. La durée du travail est limitée pour les femmes et les enfants.
1883 : autorisation de créer des syndicats
1892 : le travail est limité à 11 pour les femmes et les moins de 18 ans, à 12h pour les hommes.
1900 : limitation de la journée de travail à 10h
1910 : création d'un système de retraite.

Livre d'histoire Magellan, édition 2016.



Grève, dessin de presse de 1906

Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance 1 sur l'urbanisation

Séance 8 : l'urbanisation		Matériel :	
Objectifs : savoir identifier un document et comprendre pourquoi il doit être identifié		Fiche documentaire	
Comprendre que l'industrialisation a provoqué des changements sociaux : l'urbanisation			
Déroulement de la séance			
Les phases	Enseignant (consignes et déroulé)	Elèves (activités et réponses attendues « ce qu'il y a à comprendre »)	Modalité pédagogique
Phase 1 : 5 minutes	Reprendre les hypothèses des élèves : - Création d'usines/de chantiers autour des villes (III) - La ville s'agrandit : il y a plus d'habitations (IIII) - Les transports arrivent en ville : gare/port (I)	Les élèves écoutent, ils peuvent émettre leurs hypothèses en argumentant	Oral collectif
Phase 2 : 10min	Distribuer la fiche documentaire 3 <i>J'ai apporté des documents. On va d'abord identifier les documents. Maintenant on va donner une valeur à la source : y'a-t-il son nom ? Quelles sont ses intentions (que je comprenne ou raconter un point de vue personnel ou me tromper ou me faire rire) ? et a-t-il vécu en même temps que l'événement raconté ?</i>	Les élèves identifient les documents. Réponses attendues : une gravure, des photographies et un texte d'historien <i>Oui, que je comprenne/point de vue perso/ oui et non</i>	Oral collectif
Phase 3 : 15min	<i>Si on prend vos hypothèses : la 2^e vous étiez tous quasi d'accord alors que pour la 1^{ère} et la 3^e non. Est-ce vrai que l'on crée des usines autour des villes ? Ensuite qu'est-ce que ça change dans les villes qu'il y ait plus d'habitations ? Enfin est-ce vrai que les transports arrivent en ville ? Les documents que je vous ai distribués devraient vous aider à valider ou non nos hypothèses et à vous mettre d'accord ! N'oubliez pas notre question d'origine : qu'est-ce que l'exode rural a changé dans les villes et pourquoi ?</i> Présentation dans le cahier : noter la question et les 3 hypothèses + Rubriques : mes recherches et ma phrase réponse. <i>Afficher les questions au tableau et les lancer en activité recherche en groupe îlot.</i>	Les élèves en groupe îlot réfléchissent et répondent à leurs hypothèses en s'aidant des documents et des questions distribuées. L'enseignante circule pour les aider.	Travail de groupe
Phase 4 : 15min	argumentation	Les élèves désignent un rapporteur par groupe qui donnera leurs réponses et en discutent en groupe classe.	Oral collectif
10min	La validation	Les élèves copient la leçon	Écrit individuel
<p>Faire écrire la leçon Ce que je dois retenir : au XIX^e siècle de nombreux paysans ont quitté les villages pour venir travailler dans les usines. Les industriels ont fait construire, près des usines, des habitations à bas prix pour y loger les ouvriers, ces nouvelles villes s'appellent : les banlieues. Les anciennes villes s'agrandissent et deviennent inadaptables : problème de transport, de ravitaillement en eau, de gestion des déchets. Les progrès techniques permettent de les transformer : on détruit les quartiers insalubres pour en construire de nouveaux ; on crée des rues larges et des boulevards, des trottoirs, des transports en commun, un réseau d'eau potable et de gaz, des égouts...</p>			

Annexe 5 : Fiche documentaire 3

Doc 1. Naissance de la ville industrielle



Naissance de la ville du Creusot, gravure du XIXe siècle

FICHE DOCUMENTAIRE 3

Doc 2. La transformation des villes



Photographie de la Rue Fresnel à Paris



Charles Marville - rue de Constantine, Paris IVe. 1865.

Doc 3. De nouveaux équipements

Les hygiénistes alertent les autorités sur les problèmes issus de cet urbanisme, expliquant que la surdensité ajoutée à l'étroitesse des rues permettait aux maladies de se propager. En effet, des épidémies sporadiques déciment les parisiens. Ainsi, en 1849 ce sont 20000 parisiens qui meurent du choléra. Le développement des égouts parisiens commence en 1832 et surtout dans la seconde moitié du XIXe siècle, sous l'impulsion du préfet Haussmann dans le cadre des grands travaux de Paris.

Manuel d'histoire, Magellan, 2016.

FICHE DOCUMENTAIRE 3

Questions sur le doc. 1

Repère : l'ancien village avec ses petites maisons ; l'usine avec ses cheminées ; la voie de chemin de fer qui en part ; les nouveaux quartiers construits pour les ouvriers.

Pourquoi la ville se développe-t-elle autour de l'usine ?

Question sur le doc. 2

Jeux des différences : liste toutes les différences entre ces deux images de rues parisiennes
D'après toi, pourquoi a-t-on fait ces changements ?

Questions sur le doc. 3

De quels travaux parle-t-on ?

Pourquoi raccordait-on les maisons au réseau d'égout ?

Quels autres travaux a-t-on pu faire au XIXe siècle dans les villes pour les améliorer ?

Annexe 6 : le jeu de l'historien

Ressource en-quête d'histoire

Séances concernées : toutes. Jeu permettant d'initier les élèves à la critique des sources.

Consignes						
Partie 1 J'identifie la source.		Je mets une croix pour identifier la source.				
Partie 2 Je donne une valeur à la source.		Je réponds aux questions quand je peux et j'entoure le nombre de points qui va avec la réponse. J'obtiens une note sur 10 (plus la note est élevée, plus je peux avoir confiance).				
Partie 1 On identifie la source en mettant une croix.						
1 Je questionne la source. Je mets une croix pour identifier la source.						
Un écrit		Une image		Un vestige		Un objet
Loi		Photographie		Bâtiment		Arme
Texte d'historien		Film / Vidéo		Monument		Décoration
Lettre		Œuvre d'art		Ouvrage d'art (pont, etc.)		Ustensile
Journal		Dessin				Bijou
Témoignage		Mosaïque				Ossement
Affiche		Vitrail				
Légende / Mythe						
Tableau statistique						
C'est une source originale			C'est une copie			
Partie 2 On donne une valeur à la source en entourant les points.						
2 Je questionne l'auteur. Je réponds aux questions quand je peux et j'entoure les points qui vont avec la réponse. J'obtiens une note sur 10 (plus la note est élevée*, plus je peux avoir confiance).						
Y a-t-il son nom ?		Oui	2	Non		0
Quelles sont ses intentions ?		Que je comprendre	2	Raconter un point de vue personnel	1	M'amuser 0 Me tromper 0
Peut-il se tromper ?		Non		1	Oui	0
Peut-il vouloir nous tromper ? m'influencer ?		Non		1	Oui	0
J'ai trouvé des informations fausses.		Non		1	Oui	0
Il a vécu en même temps que l'évènement raconté.		Oui		1	Non	0
3 Je regarde la date.						
Date de l'évènement	2	Après l'évènement	2	Pas de date	0	Avant l'évènement 0

* Le total du meilleur score possible est de 10 points.

Annexe 7 : présentation du travail

Ressources en-quête d'histoire

Cette annexe propose la démarche générale à adopter par l'élève pour présenter son travail sur son cahier et elle en spécifie les différentes étapes.

PLAN POUR PRESENTER MON TRAVAIL	
1 Situation-problème (Ce qui me fait réfléchir.)	
2 Mes hypothèses (Ce que je crois.)	
3 Mes recherches	
Mes recherches	
Vocabulaire nouveau	
4 Ma réponse (Ce que j'ai compris. Je fais ma réponse seul ou avec des camarades.)	
5 La leçon (Ce que je dois savoir.)	

Annexe 8 : Présentation du travail lors de la 3^e période

La question : Pourquoi une école laïque, gratuite et obligatoire ?

Les hypothèses de la classe

- Pour avoir un métier plus tard (**hypothèse 1**)
- Pour occuper les enfants, sinon ils s'ennuieraient ou feraient l'école buissonnière (**hypothèse 2**)
- Pour que les enfants puissent apprendre : sachent lire/écrire/compter (**hypothèse 3**)
- Pour plus d'égalité entre les riches et les pauvres (**hypothèse 4**)
- Pour donner du travail aux professeurs (**hypothèse 5**)

Mes recherches

Quelles informations dans le document m'intéressent pour mon hypothèse ?	Qu'est-ce que je conclus sur mon hypothèse ?
DOCUMENT 1 Hypothèse 1	
DOCUMENT 1 hypothèse 2	
DOCUMENT 2 hypothèse 3	
DOCUMENT 2 et 3 hypothèse 4	

Bibliographie

Livres

- Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011
- Develay, M. (2018). Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »*. *RDST*, 18, 185-187.
- Gilger, C., Hervé, L., Zampin, J., & Roederer, P. (2019). *Enquête d'Histoire (AGIR)*. RESEAU CANOPE.
- Ivan Jablonka, *l'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris, Seuil, 2014.
- Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*. Paris, Seuil, 1964
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 2010
- *Histoire et histoire des arts CM Cycle 3: Avec des passerelles en Enseignement moral et civique*, Collection Magellan de Sophie Le Callennec, Françoise Martinetti, Élisabeth Szwarc

Articles de périodique

- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-77.
- Doussot, S., & Albert, T. (2021). Par groupes et par écrit. *Les Cahiers pédagogiques, hors-série numérique*, 56, 16-19
- Doussot, S. (2012). S'appuyer sur des conceptions erronées. *Cahiers pédagogiques*, 494, 50-51. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/No494-L-erreur-pour-apprendre>
- Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29, 22-37. <https://doi.org/10.4000/ree.2917>
- Le Marc, Y. (2009). pourquoi les paysans acceptent-ils d'entretenir le château fort ? *Les Cahiers pédagogiques*, 471, 31-32. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No471-Apprendre-l-Histoire,4316>

Ressources institutionnelles

- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *BO n°31 du 30 juillet 2020: programmes du cycle 3*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Thème 2 – l'âge industriel en France, Ressources 2016*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/5/RA16_C3_HIGE_C_M2_Th2_age_industriel_France_619875.pdf

Partie d'un site web

- Larousse. (s. d.). Concept. Dans *Larousse.fr*. Consulté le 19 avril 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875>
- Triangle pédagogique. Dans *Wikipédia.fr*. Consulté le 15 février 2021 https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique

4^e de couverture

Mots-clés : enquête, histoire, cycle 3, didactique, démarche scientifique

Résumé en français

Ce mémoire tente de répondre à un problème professionnel, comment intéresser les élèves à l'histoire en les rendant acteur de leurs apprentissages ?

Partant du triangle pédagogique de Jean Houssaye, une analyse didactique de la situation initiale pointe le manque de lien entre les élèves et le savoir proposé par l'enseignant. Afin de prendre davantage en compte le savoir des élèves et de les impliquer davantage, l'enseignant.e décide de mettre en place d'une démarche scientifique: les faire enquêter.

Le mémoire en rend compte tout en essayant d'identifier quelles sont les clés pour le faire efficacement. À travers des lectures et l'analyse de données, une différence majeure entre l'enquête scientifique et l'enquête scolaire comme sélection d'informations se dessine. L'enjeu étant d'éviter cette dernière et de bien transposer l'enquête historique dans une situation scolaire, des pistes de mises en œuvre seront finalement données.

Résumé en anglais

This thesis attempts to respond to a professional problem, how to make students learn about history by having them interested and willing to learn?

Based on Jean Houssaye's work on the pedagogic triangle, the very early history lessons of the year are analyzed. The results of that analysis points to the lack of connection between student's knowledge and knowledge introduced by the teacher. To take more into accounts what students already know and make them involved, the teacher decides to make them investigate history, as historians would do.

The thesis then reports on what it is to make students investigate while trying to identify what are the keys to do it effectively. Through didactic readings and data analysis, a major difference emerges between investigate as a historian or investigate as students usually do at school. The challenge being to avoid the latter, some thoughts on how to do it are given throughout the text.