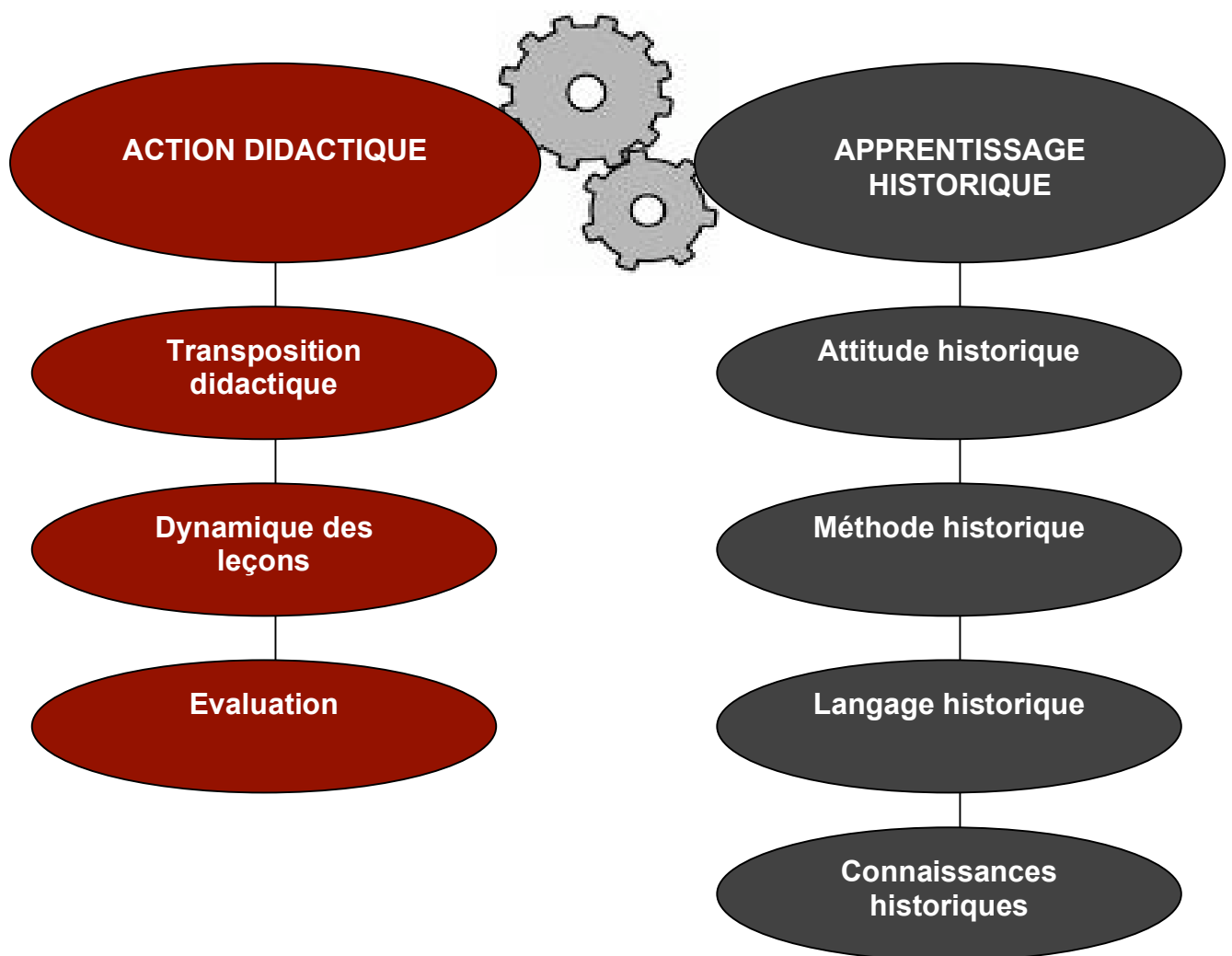


L'histoire-problème et l'influence de ses principes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves d'une classe de 5^e primaire



Mémoire de fin d'études - HEPvs

Auteure :
Directeur de mémoire :

Sabine Debons
Samuel Fierz

Février 2010 St-Maurice

RESUME

Cette recherche s'intéresse à l'*histoire enseignée* et plus particulièrement à l'adéquation possible de celle-ci à l'*histoire scolaire* et à l'*histoire savante*. L'enjeu posé réside dans cette cohérence et vise l'introduction du mode de pensée historique en classe d'histoire.

La littérature faisant état d'un enseignement faible de la discipline historique, nous nous sommes directement penchées sur la réalité de la classe et sur ses moyens d'action pour dégager des principes théoriques qui pourraient soutenir les pratiques enseignantes. Ainsi, nous sommes remontées à l'histoire savante afin de réaliser, dans le cadre d'une recherche-action, les intentions émises. Celles-ci se réfèrent à l'*école des Annales* et prônent notamment la problématisation du passé au travers de l'*histoire-problème* – aussi appelée nouvelle histoire – qui remplace l'*histoire-récit*.

Ainsi, fortes des principes de l'*histoire-problème*, nous avons construit un dispositif d'intervention et l'avons testé dans une classe valaisanne de 5P. Cette expérimentation sur le terrain devait nous renseigner sur trois éléments principaux : sur la manière d'organiser une action didactique dans une perspective d'histoire-problème, sur les incidences d'une telle action sur les conceptions que les élèves ont de l'attitude et de la méthode historique et sur les apprentissages qui peuvent être réalisés durant une telle séquence. Pour atteindre cette intelligibilité plus fine de l'histoire et de son enseignement, nous nous sommes appuyées sur deux pôles liés d'une part à notre *action didactique* et de l'autre à l'*apprentissage historique*.

Les données récoltées en situation par rapport à ces deux pôles ont ensuite été analysées. Cette étape a permis d'explicitier la préparation, la conduite ainsi que l'évaluation de notre séquence et de valider la concordance des modalités pratiquées avec l'*histoire-problème*. Certains aspects délicats ont également pu être relevés. Aussi, une mise en mouvement des conceptions des élèves a été constatée à différents niveaux et degrés. Finalement, les apprentissages réalisés par les élèves étaient satisfaisants et ont touché à l'ensemble des dimensions définies sous la notion d'*apprentissage historique* (attitude, méthode, langage et connaissances). Ces éléments réunis ont permis de conclure de la faisabilité, de la raison d'être ainsi que des bienfaits de l'introduction du mode de pensée historique en classe d'histoire.

MOTS-CLEFS

histoire-récit, histoire-problème, école des Annales, nouvelle histoire, apprentissage historique, attitude historique, méthode historique, langage historique, action didactique, transposition didactique, dynamique des leçons, évaluation.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Problématique | 1 |
| 2.1. L'histoire savante | 1 |
| 2.2. L'histoire scolaire | 3 |
| 2.3. L'histoire enseignée | 4 |
| 2.4. Paradoxe et enjeu | 6 |
| 3. Cadre conceptuel | 7 |
| 3.1. Action didactique dans une perspective d'histoire-problème | 7 |
| 3.1.1. Transposition didactique | 8 |
| 3.1.2. Dynamique des leçons | 10 |
| 3.1.3. Évaluation | 14 |
| 3.2. Apprentissage historique dans une perspective d'histoire-problème | 18 |
| 3.2.1. Attitude historique | 18 |
| 3.2.2. Méthode historique | 19 |
| 3.2.3. Langage historique | 21 |
| 4. Questions de recherche | 23 |
| 5. Dispositif méthodologique | 24 |
| 5.1. Aspects théoriques | 24 |
| 5.2. Définition des variables | 24 |
| 5.3. Groupe-sujet et mode d'investigation | 25 |
| 5.4. Dispositif d'intervention et calendrier des opérations | 25 |
| 5.5. Moyens d'évaluation des variables | 26 |
| 6. Présentation et analyse des résultats | 26 |
| 6.1. Action didactique: intention et réalisation | 26 |
| 6.1.1. Transposition didactique | 27 |
| 6.1.2. Dynamique des leçons | 28 |
| 6.1.3. Évaluation | 32 |
| 6.2. Comparaison pré- et post-test | 34 |
| 6.2.1. Évolution des conceptions relatives à l'attitude historique | 34 |
| 6.2.2. Évolution des conceptions relatives à la méthode historique | 35 |
| 6.3. Apprentissages réalisés | 37 |
| 6.3.1. Au niveau de l'attitude historique | 38 |
| 6.3.2. Au niveau de la méthode historique | 39 |
| 6.3.3. Au niveau du langage historique | 44 |
| 6.3.4. Au niveau des connaissances historiques | 45 |

| | |
|--|----|
| 7. <i>Interprétation des resultats</i> | 46 |
| 7.1. Question 1 : Comment une action didactique peut être organisée dans une perspective d'histoire-problème en 5P ? | 46 |
| 7.2. Question 2 : La mise en place d'une action didactique dans une perspective d'histoire-problème permet-elle de faire évoluer les conceptions que les élèves ont de l'attitude et de la méthode historiques ? | 48 |
| 7.3. Question 3 : Quels apprentissages ont été réalisés durant la séquence? | 48 |
| 8. <i>Conclusion</i> | 50 |
| 8.1. Conclusion théorique | 50 |
| 8.2. Conclusion pratique | 50 |
| 8.3. Conclusion méthodologique | 51 |
| 9. <i>Bibliographie</i> | 52 |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|--|----|
| Figure 1 : schéma récapitulatif du pôle action didactique | 17 |
| Figure 2 : Schéma récapitulatif du pôle apprentissage historique | 23 |
| Figure 3 : Conception de l'attitude historique : distribution des réponses | 34 |
| Figure 4 : Conception de la méthode historique: distribution des réponses | 36 |

1. INTRODUCTION

Notre intérêt pour la discipline historique est né d'un questionnement soulevé au fil des stages effectués dans le cadre de notre formation. En effet, au vu de nos observations, nous nous sommes demandé si l'*histoire enseignée* était en adéquation avec le savoir historique prescrit que nous avons abordé au travers du plan d'étude et du cadre de référence applicables pour le canton du Valais. Préoccupées par des écarts constatés, nous nous sommes intéressées davantage à la didactique de l'histoire en général en rassemblant une littérature relativement large.

Les ouvrages consultés et les discussions échangées avec des professionnels de la branche nous ont confirmé une certaine faiblesse de l'enseignement actuel de l'histoire qui « n'est pas satisfaisant eu égard aux critères retenus » (Audigier, Auckenthaler, Fink & Haeberli, 2002, p. 196).

Cette « critique » affirmée de l'enseignement actuel a éveillé en nous une préoccupation pratique pour notre réalité de futures enseignantes : si cette tendance était générale, comment allions-nous faire pour pratiquer un enseignement de l'histoire qui soit « correct » ? Il était pour nous capital d'aborder ce phénomène de plus près afin d'aboutir à une meilleure intelligibilité de l'histoire et de son enseignement et de mettre en place des séquences adaptées et favorisant l'appropriation par les élèves.

Dans cette perspective professionnelle, nous avons formulé une première question qui représente la base de ce mémoire : quelles sont les caractéristiques des bonnes pratiques en didactique de l'histoire ? Cette interrogation initiale a germé pour donner naissance à la recherche-action dont il est question dans ce travail. Le but de notre recherche est de construire une séquence d'histoire de manière théorique – dont la base est la *nouvelle histoire* - et de protocoler nos observations lors des situations d'enseignement-apprentissage afin de nourrir notre pratique future et de rendre compte des conséquences d'une telle action didactique sur les conceptions et les apprentissages des élèves. L'idée d'être actrices principales de cette démarche, de vivre concrètement ce que nous cherchons à observer, représente, au stade actuel de notre formation, une expérience capitale et accroît indubitablement notre engouement.

2. PROBLEMATIQUE

2.1. L'histoire savante

L'*histoire savante* a connu toute une série de changements au fil du temps. En effet, l'Histoire a aussi son histoire. À ses débuts, cette discipline était liée à un discours historique qui racontait le passé réel de manière linéaire. Il s'agit de l'*histoire des chroniqueurs et mémorialistes* qui s'est mise en place au Moyen Âge. Cette première forme de la discipline était pratiquée par des *antiquarii* qui procédaient à une étude méthodique des documents anciens. Ces érudits étaient préoccupés par « l'authenticité des actes » (Allieu, 1995, p. 126). Quand celle-ci était reconnue, les documents étaient classés, archivés, décrits, répertoriés, etc.

Puis, au XIX^e siècle, une première évolution se dessine avec le *positivisme*. Le déroulement des événements n'est plus considéré comme déterminé par Dieu, mais par les lois humaines. Désormais, l'Histoire s'intéresse aux sociétés passées, elle va chercher les exemples du passé d'une part pour mieux comprendre les décisions qui ont été prises, et d'autre part pour en tenir compte dans les décisions futures. Le discours historique continue de livrer un récit linéaire relatant des faits tenus pour vrais. Cette conception débouche sur l'*histoire méthodique* qui s'est construite dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Le paradigme de cette période est basé sur une production du savoir « qui veut que le réel puisse être expliqué par des lois, pour peu qu'une démarche expérimentale rigoureuse, isolant l'observateur, soit appliquée » (op. cit., p. 128). L'historien, après avoir

rassemblé un stock de documents, procède à leur analyse par le biais d'une critique externe (authentification de la source, lieu, date, etc.) et d'une critique interne (analyse des propos de l'auteur, sens des mots dans le contexte, etc.). Les faits sont ensuite articulés par un raisonnement afin de produire une synthèse. Guidé par la volonté d'établir les faits, l'historien reste très préoccupé par la véracité du passé. Dans ce sens, « l'appareil critique prime parfois même sur le récit de l'historien car rien ne doit être avancé qui ne soit vérifiable » (op. cit., p. 130).

Enfin, le XX^e siècle assiste à une réelle rupture épistémologique au sein de l'*histoire savante*. L'*histoire méthodique* inspire désormais un certain scepticisme. « De 1890 à 1910, la « science » voit exploser presque toutes ses anciennes conceptions : Einstein et la relativité (1905), Planck et les quanta (1900)... le temps, l'espace ne sont plus des données absolues mais liées à l'observateur » (op. cit., p.135). La reconstitution du passé réel, considérée jusqu'alors comme l'objectif suprême, est entièrement remise en cause. « L'idée que le réel ne peut être capturé, totalement englobé, et que le regard qui se pose sur lui compte autant que ce que l'on croit avoir reconstitué, ébranle sérieusement le paradigme positiviste » (op. cit., p.135). Dès lors, « c'est tout un univers intellectuel et culturel qui s'installe pour lequel les mots clés ne sont plus causalité, objectivité, expérimentation, mais système, modèle, interaction, construction, interdisciplinarité » (op. cit., p. 136).

Cette conception neuve sur l'épistémologie de la discipline est appelée *histoire nouvelle*, elle est dominée par l'*école des Annales* fondée par Lucien Febvre et Marc Bloch. Le fondement de l'*histoire savante* s'est transformé: la mémorisation des faits se substitue à la problématisation du passé. Le changement de point de vue est radical : « la « science » historique n'est plus l'absolu des historiens du passé, mais le produit d'une situation, d'une histoire » (op. cit., p. 140). Ce nouveau regard implique une révision de plusieurs aspects. Ainsi, le temps historique passe par exemple d'une vision linéaire à la reconnaissance d'une pluralité des temps historiques. L'idée d'un temps objectif est dépassée pour « créer un temps à géométrie variable : le temps bref étudié par l'Histoire traditionnelle, celui de l'événement ; [...] et la longue durée qui permet de décrire une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure » (op. cit., p. 137). Aussi, le rôle de l'historien est ébranlé. Celui-ci ne s'efface plus derrière les documents, mais crée la source, voire la méthode. Désormais, « l'historien préfère poser des problèmes et tenter d'y répondre que de raconter » (op. cit., p. 138). Cette démarche rectifiée, partant de la question de l'historien, laisse apparaître l'émergence de l'*histoire-problème* qui s'oppose à l'*histoire-récit* ou l'Histoire dite *événementielle*. Selon Moniot (1993), l'*histoire-récit*, propre aux courants précédents, est une « version légère de l'histoire, dépassée scientifiquement, qui consiste à raconter ce qui a eu lieu » (p. 71). Le passage de l'*histoire-récit* à l'*histoire-problème* propose donc de remplacer l'objectif de narration par un objectif de compréhension. En d'autres termes :

Serait venu, et bien installé, le temps d'une histoire-problème, une histoire explicative, qui construit elle-même ses objets, temporelle toujours mais en orchestrant des temporalités différentielles, conceptualisante, enfileuse de données sérielles, chercheuse d'indicateurs dans le but de cerner et de tester des réponses à des questions organisées, avec des intelligibilités pour résultats, non des récits. (Moniot, 1993, p. 71)

Le travail de construction du chercheur-historien découlant de l'*histoire-problème*, confère à l'Histoire une *dimension construite*.

La succession de ces différentes conceptions de la discipline savante témoigne de la complexité de l'interrogation autour de celle-ci. Mise en mouvement à plusieurs reprises, l'*histoire savante* d'aujourd'hui s'appuie toujours sur l'*école des Annales*. Si la discipline historique est élaborée par les savants en milieu universitaire, elle représente également un potentiel de savoirs à enseigner dans le cadre scolaire. Dès lors, des questions se

soulèvent: l'*histoire savante* est-elle pratiquée à l'école ? Y a-t-il cohérence entre *savoir savant* et *savoir scolaire* ? Arrêtons nous maintenant sur ces questions pour nous intéresser au mouvement de transposition didactique externe que subit la discipline historique dans notre environnement proche.

2.2. L'histoire scolaire

« Histoire savante et Histoire scolaire font partie d'un « système » produit par les hommes d'une même époque » (Allieu, 1995, p. 124). Étant donné l'appartenance de ces deux niveaux à un même ensemble, nous devrions retrouver des traces de la *nouvelle histoire* dans les programmes et recommandations émis par les concepteurs dans leur mouvement d'axiologisation.

En observant l'échelle européenne, nous relevons une cohérence entre les finalités intellectuelles de l'*histoire savante* et de l'*histoire scolaire*. En effet, certains aspects évoqués plus haut se dégagent de la recommandation du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire adoptée par le Comité des Ministres en octobre 2001. Parmi les objectifs de l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle, l'idée-force suivante est affirmée:

Permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles (Conseil de l'Europe, 2009).

Au niveau des contenus des programmes, le travail de construction de l'historien se retrouve avec la volonté d'appropriation personnelle par « le développement de l'esprit de recherche et de la curiosité, notamment en utilisant la pédagogie de la découverte dans le cadre de l'étude du patrimoine qui permet de mettre en évidence les influences interculturelles » (Conseil de l'Europe, 2009).

Faisons une parenthèse relative à ce dernier aspect. En évoquant le patrimoine et les influences interculturelles, le Conseil de l'Europe fait référence à la transmission d'une « conception partagée de la mémoire collective et du territoire » (Audigier, 2004, p. 7). Il aborde donc la *finalité politique* ou *patrimoniale* de l'enseignement de l'histoire. De ce fait, ces propos traduisent une volonté de cohésion européenne. La dimension interculturelle mentionnée appelle aux échanges entre pays et est associée à une diminution de l'aspect patrimonial national. Toutefois, cette vision comprend un paradoxe et ne fait que transférer la finalité politique de l'histoire à un autre niveau, soit de l'échelle nationale à l'échelle européenne. Aussi, cette visée politique laisse apparaître un certain décalage des finalités de l'*histoire scolaire* par rapport aux finalités de l'*histoire savante*. En effet, l'*histoire scolaire* reprend bien les finalités intellectuelles de l'*histoire savante*, mais y ajoute une visée politique.

En ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants d'histoire, le Comité des Ministres relève entre autres les points d'importance suivants :

- Rendre les enseignants sensibles à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques qui, au-delà et en tenant compte des données factuelles, visent à ce que les élèves puissent interpréter et analyser les faits historiques et leur influence sur le présent, dans divers contextes social, géographique, économique, etc. (Conseil de l'Europe, 2009).
- Contribuer à ce que les enseignants mettent en œuvre des pratiques évaluatives qui rendent compte non seulement des données mémorisées par les élèves, mais aussi des actions qu'ils sont en mesure d'entreprendre en raison de la connaissance des données en question, qu'il s'agisse de recherches, de débats ou d'analyses de questions controversées (Conseil de l'Europe, 2009).

Ces éléments injonctifs traduisent l'objectif de compréhension visé par l'*histoire-problème*. Cette réalité témoigne de l'intégration de la conception neuve sur l'épistémologie de la discipline historique dans le *savoir scolaire*. Celui-ci a donc suivi l'évolution de l'*histoire-récit* à l'*histoire-problème*. La formulation du *savoir scolaire*, utilisant des mots tels que « analyser », « interpréter », « esprit de recherche », etc., traduit la prise en compte du changement de paradigme et le dépassement de la narration.

Si le niveau européen affiche cette adéquation, qu'en est-il du *savoir scolaire* qui nous concerne directement ? Le plan d'études applicable dans notre canton est-il, lui aussi, en cohérence avec l'*histoire savante* ? Ici encore, l'érudition liée à la connaissance de faits historiques, caractéristique de l'*histoire-récit*, est dépassée. Nous lisons par exemple « qu'aux degrés considérés, l'étude de l'histoire permet à l'élève de : développer son intérêt pour les choses du passé, mettre en relation le présent et le passé, prendre conscience de l'existence de témoins historiques de toute nature » (Groupe romand pour l'aménagement des Programmes, 1989, p. 71). Ces visées sous-entendent une implication active de l'élève dans l'apprentissage historique.

D'autre part, des thèmes sont proposés à choix en guise de supports au développement de capacités intellectuelles, critiques et pratiques. Il ne s'agit donc pas d'apprendre un sujet précis, mais bien de développer une pensée historique pouvant être mise en œuvre dans différents thèmes. L'élève peut alors au fil des sujets traités percevoir « les efforts de l'homme pour améliorer ses conditions de vie », comprendre « que le groupe auquel il appartient n'est qu'un maillon de l'histoire », analyser « d'une manière simple différents documents historiques » (op. cit., p. 71), etc.

Bien entendu, un certain nombre de connaissances reste au programme avec les objectifs suivants : « citer des événements et des faits de vie quotidienne d'autrefois », « connaître les éléments importants de l'histoire nationale (événements, personnages, dates) » (op. cit., p. 71). Toutefois, ces connaissances ne représentent plus qu'une des facettes de l'apprentissage historique qui est complété par des attitudes, des méthodes et un langage propres : « distinguer l'objectif du subjectif », « utiliser des termes appropriés [...] », « décrire l'évolution des techniques, d'outillages, d'objets... », « établir une relation entre le document et la réalité », (op. cit., p. 71), etc.

L'état du *savoir scolaire* correspond donc généralement et de manière réjouissante au *savoir savant* de la discipline historique. À ce stade, nous pouvons résumer la situation de la manière suivante :

Si, hier, l'histoire comme discipline scolaire était organisée autour d'une visée positiviste, [...] elle est aujourd'hui organisée, ou tend à s'organiser, autour d'une visée qui correspond davantage à l'école des Annales et à la Nouvelle histoire, enclines à différencier le temps historique en temps longs (ceux pendant lesquels la stabilité prédomine) et en temps courts (correspondant à des transformations brusques) et non plus unifiant le temps, faisant de l'histoire-problème et non plus de l'histoire-récit, diversifiant les documents et ne s'intéressant plus uniquement aux documents écrits. On le voit, on enseigne toujours de l'histoire, mais à partir d'un autre point de vue sur la discipline. (Develay, pp. 27-28)

2.3. L'histoire enseignée

Les savoirs savant et scolaire présentés ci-dessus restent de l'ordre des intentions. Nous arrivons à une partie centrale et critique de notre recherche qui s'intéresse au rapport existant entre ces intentions déclarées et les actes. En effet, il est temps de nous demander quel est le *savoir enseigné*. L'histoire appliquée en classe suit-elle de manière linéaire les projets d'enseignement de cette discipline ? Les actions des enseignants sont-elles fidèles aux programmes établis par les concepteurs ? Autrement dit, le mouvement de *transposition didactique interne*, relevant du travail de l'enseignant, s'inspire-t-il et

respecte-t-il le mouvement antérieur de *transposition didactique externe* ? (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997, p. 179)

Ces questions nous ont guidées dans nos lectures qui elles-mêmes nous ont montré l'ambiguïté de la situation effective. L'*histoire enseignée* est en effet un sujet de préoccupation depuis quelques années déjà. En 1999, Martineau certifiait qu'il s'intéressait à ce phénomène depuis vingt-cinq ans et s'exprimait ainsi : « Cette préoccupation pour les retombées éducatives de la classe d'histoire, pour l'enseignement de la pensée historique et pour une théorie raisonnée de l'apprentissage de l'histoire nous habite depuis longtemps » (p. 80). De manière générale, cet auteur souligne l'absence d'une pensée historique autonome et critique, qualifie de « traditionnel » le mode d'enseignement généralement basé sur l'exposé de l'enseignant, et met en doute l'apprentissage reposant principalement sur la connaissance de faits. Il communique clairement l'état des lieux de l'époque :

De façon générale, notre fréquentation de l'enseignement de l'histoire durant les quinze dernières années nous a laissé une impression d'éparpillement, d'absence de consensus clair sur la présence de la discipline historique en classe, d'inefficacité généralisée à développer chez les élèves des savoirs associés à une compétence transférable dans leur vie de tous les jours, et d'ambiguïtés à propos de la nature de la pensée historique et des objectifs visés. (op. cit., p. 39)

Un des préjudices porté semble être lié à un grand nombre d'enseignants influencé par des *traditions didactiques* qui les empêchent de s'adonner à l'*histoire nouvelle*. Ainsi, nombreux sont ceux qui soutiennent que les élèves ont avant tout besoin de connaissances solides. Ces enseignants « tiennent le plus souvent à une présentation préalable d'éléments factuels de l'histoire suffisamment nombreux avant d'aller plus loin » (Heimberg, 2002, p. 31). Différentes recherches peuvent être citées en guise d'illustration de cet attachement aux coutumes. Philippot (2004) a par exemple cherché à caractériser les pratiques enseignantes au plus près de la réalité de la classe. D'après ses observations, « observer, décrire, nommer semblent bien être les opérations intellectuelles les plus mobilisées » (p. 9). De plus, « sur les quatre séances étudiées, une seule est organisée autour d'un objectif conceptuel, dans les autres séances ce sont les contenus factuels qui dominent » (p. 9). Aussi, la confrontation présente en classe d'histoire entre la tradition et la novation est mise en évidence par Martineau (2007). D'après lui, « les postulats pédagogiques qui sous-tendent l'*approche par problèmes* heurtent de front ceux de l'approche traditionnelle jusqu'à tout récemment dominante » (p. 8). D'autre part, la centration des enseignants sur le contenu en premier lieu est mise en cause. « Les enseignants dont la pratique est centrée sur la « matière à passer » plutôt que sur une compétence disciplinaire à développer ont tendance à croire que le cours magistral est la norme de référence obligée pour enseigner l'histoire » (op. cit., p. 8). Le temps restreint à disposition, les manuels scolaires peu adaptés, le jeune âge des élèves ainsi que la position des parents face à l'*histoire-problème* sont également évoqués par les enseignants en tant qu'entraves à un renouvellement de l'*histoire enseignée*.

Le changement de rôle du maître demandé par l'*histoire nouvelle* est lui aussi à la base de certaines stagnations. En effet, « plusieurs enseignants ont de la difficulté à s'inscrire dans une approche pédagogique où ils n'ont plus à jouer leur rôle traditionnel « d'encyclopédie vivante » dont les cours consistent à impressionner les élèves par leurs connaissances » (op. cit., p. 9). Finalement, les pratiques évaluatives sont la plupart du temps de type conventionnel et ne correspondent pas à l'esprit pensé pour l'histoire scolaire. Lorsque le sujet de l'évaluation est abordé, c'est l'érudition qui réapparaît fortement. « Les évaluations étudiées sont écrites : leur étude montre le poids important accordé à la mémorisation, à la restitution de connaissances factuelles selon divers procédés » (Audigier, 2002).

À son tour, Audigier (2002) a procédé à une recherche approchant également les conceptions des enseignants à l'égard des sciences sociales. L'absence de sens en ressort de manière significative. « Les interrogations de l'enquêteur sur le sens de ces disciplines, leurs finalités, les raisons de leur présence, suscitent très peu d'échos, juste des réponses convenues ». Aussi, les enseignants semblent avoir une vision très positiviste de l'enseignement de l'histoire. Pour eux, « les documents apportent en classe la réalité présente et passée que l'on veut étudier ».

Malgré une tendance traditionaliste, certains enseignants essaient d'œuvrer dans le sens de l'*histoire savante*. Si l'observation des pratiques fait ressortir une présentation communément linéaire de l'histoire, « les élèves sont cependant invités à produire des problématiques, des débats d'idées sont organisés, des interprétations historiques contradictoires sont proposées, mais la « forme scolaire » d'une histoire refermée sur son discours paraît très vite se reconstituer » (Lautier, 2001, p. 67).

Par conséquent, malgré l'évolution des savoirs de référence, l'épistémologie pratique des enseignants reste donc assez semblable à ce qu'elle était lorsque le paradigme de l'*histoire savante* était l'*histoire-récit*. Les différentes représentations de la discipline enseignée impliquent des pratiques diverses mais plutôt *traditionnelles*.

Si les discordances entre intentions et actes sont importantes, cela ne signifie pas pour autant « qu'il s'enseigne n'importe quoi, que les élèves n'apprennent rien ; cela signifie que les enseignants ne suivent guère les programmes officiels et donc ne s'inscrivent dans la cohérence que ces programmes prétendent porter » (Audigier, 2002).

Les raisons de ce décalage entre les intentions et les actes sont évoquées par différents auteurs. Certains affirment que des programmes trop ambitieux et parfois trop vagues sont à l'origine de ces écarts, d'autres accusent la logique d'apprentissage du « par cœur » où les données factuelles doivent être absorbées les unes après les autres. Si nous nous référons à l'évolution de l'*histoire savante* et aux « perturbations » que celle-ci a subies, nous pouvons également penser que la situation actuelle s'explique en partie par la persistance de certains liens antérieurs entre *histoire savante* et *histoire scolaire*. Toutefois, le pourquoi de ce décalage pourrait faire l'objet d'une recherche à part entière et ne figure pas parmi les objectifs de notre expérimentation. Si notre recherche-action devait nous apporter quelques explications à ce niveau, nous les présenterions en temps voulu.

2.4. Paradoxe et enjeu

Les écarts entre l'*histoire savante*, l'*histoire scolaire* et l'*histoire enseignée* témoignent du débat épistémologique présent au cœur de l'Histoire. Les tensions, qui ont été expliquées plus haut de façon scientifique, correspondent à celles que nous avons ressenties de manière ponctuelle lors des moments pratiques de notre formation. Ainsi, notre malaise et nos incompréhensions face à l'enseignement de cette discipline étaient légitimes et ont permis de prendre conscience de l'étendue du phénomène. Ayant acquis une connaissance confirmée des spécificités et difficultés de l'*histoire enseignée*, nous reconnaissons la nécessité de se référer à l'*histoire savante* pour monter une séquence d'enseignement-apprentissage, car « même à l'école, l'apprentissage du produit qu'on nomme l'histoire ne peut être dissociée de celui du mode de pensée qui le fonde » (Martineau, 1999, p. 125).

Ainsi, à notre sens, il est impossible de baser exclusivement son enseignement de l'histoire sur les seuls manuels à disposition et sur un simple discours expositif. Un enjeu de taille se présente donc à nous : forger notre enseignement de l'histoire de manière à ce que l'*histoire enseignée* soit en cohérence avec l'*histoire scolaire* et l'*histoire savante*. Ce qui est particulier dans cette problématique, c'est que cet enjeu n'est pas seulement le nôtre, mais celui de la discipline historique tout entière.

Toutefois, dans le cadre de notre recherche-action, relevant de l'enseignement en actes, nous nous intéressons directement à notre enseignement, à notre action didactique. Aussi, soucieuses de rendre compte des retombées d'un enseignement dispensé dans une perspective d'*histoire-problème*, nous attachons une grande importance aux apprentissages des élèves de la classe fréquentée. Dans ce sens, le cadre conceptuel qui suit entend définir les bases théoriques essentielles à nos démarches et analyses.

3. CADRE CONCEPTUEL

L'*histoire-problème* définie précédemment est abordée ici au travers de deux pôles-phares, à savoir l'*action didactique* et l'*apprentissage historique*. Considérant la classe d'histoire comme un jeu d'interactions réfléchies entre l'enseignement et l'apprentissage et souhaitant rendre compte des conséquences d'un enseignement inspiré de l'histoire-problème sur l'apprentissage, nous avons cherché à définir ces deux notions, non pas de manière générale, mais en tenant compte des spécificités de la discipline à laquelle nous nous intéressons. Ainsi, nous avons parcouru différents ouvrages scientifiques afin d'en ressortir les aspects particuliers touchant d'une part à l'enseignement et de l'autre à l'apprentissage. Cette démarche a permis de créer les pôles théoriques présidant notre recherche et de définir leurs dimensions respectives.

Le pôle d'*action didactique*, principalement construit à partir de textes rédigés par Audigier, Heimberg, ou Martineau, reflète l'ensemble des démarches mises en œuvre par l'enseignant afin de préparer, de mener et d'évaluer une séquence. Il comprend donc les trois dimensions suivantes : la *transposition didactique*, la *dynamique des leçons* et l'*évaluation*.

Quant à l'*apprentissage historique*, il définit le comportement de l'élève vis-à-vis de l'histoire et le travail entrepris par l'élève dans le but de s'approprier l'histoire. Ses dimensions – l'*attitude*, la *méthode* et le *langage historiques* – sont basées sur le mode de pensée historique de Martineau et complétées par les propos d'autres auteurs.

En parallèle aux sources scientifiques mentionnées ci-dessus, nous utilisons régulièrement le guide Corome afin d'illustrer les pôles définis. Ce document, réalisé à l'attention de l'enseignant, est en vigueur dans le domaine de la connaissance de l'environnement pour les degrés 1P-3P¹. Les indicateurs présents dans ce guide ont été retenus en priorité, car ils sont en lien direct avec les activités explicitement attendues de la part de l'enseignant en classe d'histoire. Ils nous semblent, par conséquent, plus significatifs et plus proches de notre réalité professionnelle. Toutefois, pour des raisons évidentes relevant d'un accès progressif à une culture didactique, nous avons procédé à une sélection parmi les autres critères, afin de nous focaliser sur des aspects bien précis et d'y travailler en particulier. Ces derniers ont été choisis en fonction de leur degré de faisabilité dans le cadre de notre recherche-action (période limitée, degré spécifique, etc.). Les autres éléments présentés feront l'objet d'intégration au fur et à mesure du développement de notre projet de formation.

Plus tard, afin de rendre compte de leur relation, nous confronterons ces deux pôles lors de l'analyse de la séquence d'enseignement-apprentissage expérimentée.

3.1. Action didactique dans une perspective d'histoire-problème

Dans notre conception, l'*action didactique* regroupe trois interventions clefs: la *transposition didactique*, la *dynamique des leçons* ainsi que l'*évaluation*. Ainsi, ces composantes correspondent aux dimensions de l'*action didactique* que nous développons ci-après.

¹ La méthodologie en vigueur relative à la discipline historique pour le degré de 5P datant de 1989, nous avons choisi de nous référer à ce document qui a été édité par Corome en 2000. Celui-ci se veut plus proche des nouveaux moyens d'enseignement prévus à moyen terme et représente le document utilisé en formation initiale à la Haute école pédagogique du Valais.

3.1.1. Transposition didactique

TRANSPPOSITIONS EXTERNE ET INTERNE

Le savoir « brut » subit une série de transformations adaptatives afin de disposer d'objets d'enseignement. Ce travail d'adaptation est appelé *transposition didactique*.

Étant donné l'important écart entre le *savoir savant* et le *savoir enseigné*, il existe plusieurs mouvements de *transposition didactique*. Le premier consiste en la transposition du *savoir savant* en savoir à enseigner ou *savoir scolaire*. La perspective scientifique adoptée par les universités dans le but d'augmenter la connaissance se transforme alors en une perspective éducative (axiologisation). Le *savoir scolaire* est défini dans les plans d'études et précède le *savoir enseigné* dans la classe. De ce fait, cette première adaptation revient à une *transposition externe*. Il s'agit à ce niveau de choix établis par la noosphère, « sphère de ceux qui pensent les contenus d'enseignement, regroupant aussi bien les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, que les auteurs de manuels, les inspecteurs, les associations de spécialistes, les groupes d'innovateurs, et [...] les didacticiens » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 179).

Dans un deuxième temps, il appartient à l'enseignant de faire des choix personnels permettant de diriger sa classe vers les objectifs définis dans les plans d'études. En d'autres termes, « le savoir doit être analysé par l'enseignant et présenté d'une manière qui permette à l'élève de construire de nouveaux savoirs » (Mauris *et al.*, 2000, p. 3). On parle alors de *transposition interne* engageant exclusivement la responsabilité de la personne enseignante et agissant directement sur la classe. En effet, par un jeu d'« adaptations particulières à chaque enseignant » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 179), le *savoir à enseigner* devient *savoir enseigné*. C'est donc ce dernier aspect de la transposition qui nous intéresse particulièrement étant donné qu'il représente une partie de l'*action didactique* proprement dite.

L'ÉPISTÉMOLOGIE EN TANT QUE BIEN COMMUN DES ENSEIGNANTS

Cette démarche de *transposition didactique* de la part de l'enseignant est fondamentale. « Elle consiste, pour ce dernier, à s'approprier le cadre conceptuel disciplinaire et à le transposer dans sa pratique » (Martineau, 1999, p. 131). Or, il s'agit là d'une tâche relativement complexe qui, étant donné les visées différentes entre sciences de référence et école, ne se résume pas à une simple vulgarisation du savoir savant. Martineau exprime la difficulté de cette démarche :

Cette étape nécessite en fait une solide compréhension de la nature de l'objet d'apprentissage, une appropriation de l'esprit et de la lettre des programmes d'études et une bonne connaissance des processus cognitifs des élèves afin de pouvoir « adapter » en conséquence son enseignement. (1997, p. 131)

Historiens et enseignants d'histoire ont une base commune qui est la *discipline historique*. Par conséquent, l'enseignant se doit de remonter à la source afin d'assurer son mouvement de *transposition interne*. À ce propos, Audigier définit l'épistémologie d'une science de référence comme un « ensemble qui constitue, en principe, un bien commun des enseignants d'histoire réfléchissant sur leur métier » (2002, p. 196). Même si le fait de se référer à l'épistémologie ne dit rien sur son intégration conséquente, ce premier réflexe fait partie intégrante de l'*action didactique*. Ainsi, « un enseignement adapté de la pensée historique devrait reposer d'abord sur une connaissance de l'histoire et de la discipline historique » (Martineau, 1999, p. 199). Cette connaissance correspond au *savoir conceptuel disciplinaire* de l'enseignant qui comprend :

Des manifestations d'une attitude historique dans ses principaux attributs, notamment une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception dynamique de l'histoire, un esprit critique, une connaissance du rôle de la pensée

dans la production de l'histoire et une conscience de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique ;

Une connaissance de la méthode de l'histoire et de sa transposition possible en classe d'histoire ;

Une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe d'histoire. (Martineau, 1999, pp. 199-200).

Lorsque l'enseignant appelle ou complète son *savoir conceptuel disciplinaire* avant de monter une séquence, « il repère les obstacles de diverses natures (épistémologique, didactique, ...) que peuvent rencontrer les élèves pour acquérir cette connaissance » (Audigier, 1991, p. 67).

De plus, afin d'assurer une démarche d'*histoire-problème* globale et d'être cohérent avec son *savoir conceptuel disciplinaire*, l'enseignant se doit de formuler des *objectifs* d'apprentissage *en lien avec les sciences de référence*. En effet, ceux-ci sont déterminés en fonction d'une lecture intelligente du plan d'études et traduisent l'esprit de la branche. Aussi, ils ne se limitent pas à des connaissances, mais intègrent également des capacités, des attitudes, etc.

EXEMPLE D'UNE ÉPISTÉMOLOGIE PROCHE DES ANNALES

À ce stade, nous souhaitons introduire le cadre de référence valaisan 1P-3P² en tant que document-clef de la *transposition didactique*. En effet, celui-ci a d'abord impliqué un travail en amont de la part de ses auteurs et se présente donc comme le produit d'un mouvement de *transposition externe*. Une des particularités de ce cadre réside dans sa conscience explicite de l'épistémologie de la discipline historique : présence d'un questionnement, développement de capacités transversales (expérimenter, comparer, émettre des hypothèses, etc.), utilisation d'outils (sources sonores, terrain, documents écrits, etc.), etc. Ces composantes s'inscrivent clairement dans une perspective d'*histoire-problème* et traduisent la visée de l'école des *Annales*.

De plus, ce cadre s'adressant aux enseignants, il suggère le mouvement de *transposition interne* qui découlera de sa considération. En effet, ce document sous-entend en partie déjà la démarche concrète à suivre afin de transformer le *savoir à enseigner* en *savoir enseigné*.

Par conséquent, la *visibilité épistémologique* de ce cadre explique son intérêt capital pour notre recherche d'autant plus que nous nous situons dans une démarche de recherche-action, où il nous faut *considérer la transposition externe* et *réaliser la transposition interne*. Nous nous appuierons donc régulièrement sur ce document ainsi que sur le guide Corome, présenté en début de chapitre, qui développe les éléments du cadre de référence valaisan.

De manière générale, le cadre de référence valaisan est organisé autour de *concepts intégrateurs* qui donnent des clefs pour aborder les thèmes tout en proposant aux apprenants des démarches qui les font progresser : ils sont acteurs, ils se posent des questions, ils y répondent, ils adoptent un regard critique. Ces concepts représentent les colonnes vertébrales des disciplines liées à la connaissance de l'environnement. Véritables *outils pour penser*, ils permettent de donner du sens à de multiples situations. Aussi, ils constituent une partie de la base de travail épistémologique et guident l'enseignant dans le choix de *situations de travail* et d'*activités pertinentes*.

En histoire, un premier concept intitulé « changement/permanence » entend « établir des relations entre le passé et le présent ou entre deux moments du passé » en répondant aux questions « Quelque chose a-t-il changé ? Quoi ? » et « Quelque chose est-il resté ? »

² À défaut d'un document similaire à disposition du degré concerné par notre recherche, nous nous référons au cadre de référence valaisan 1P-3P édité en 2006 par le DECS (Département de l'éducation, de la culture et des sports).

Quoi ? » (Cadre de référence valaisan, DECS, 2006). Il s'intéresse également aux évolutions par le biais de la question « Comment s'est fait le changement ? ». Cet aspect traduit l'intérêt du cadre de référence valaisan pour la pluralité des échelles de temps déjà évoquée dans ce travail avec Develay qui prônait la différenciation du temps historique en temps longs et en temps courts.

Un deuxième concept intégrateur, « mythe et histoire », s'oriente, lui, vers une prise de conscience du fait « que les choses peuvent avoir des origines diverses » et aborde donc la notion de causalité (« A cause de qui ou de quoi, cela a-t-il changé ? »). Ce dernier s'interroge aussi « sur la manière dont on s'explique l'origine des choses » en se demandant « Cette histoire, est-ce un mythe ou une réalité ? ». Il permet ainsi de « travailler la double question de la responsabilité et de la véracité » (Mauris *et al.*, 2000, p. 15). À nouveau, cette volonté relève d'une conscience historique qui entend développer un sens critique propre à l'épistémologie des Annales. Dans ce sens, une *prise de contact critique* avec le passé se substitue à la connaissance de vérités sur le passé.

Les concepts intégrateurs sont donc fortement empreints des caractéristiques de l'*histoire-problème*. Ils traduisent par conséquent un état d'esprit et suggèrent une démarche de travail proche de la *nouvelle histoire*.

Dans le mouvement de *transposition interne* que nous retenons, il est donc important que la situation de travail choisie repose sur un concept intégrateur, afin que les élèves puissent se prêter au *questionnement* de la problématique posée. D'autre part, l'enseignant se doit de vérifier que la situation de travail et les activités proposées soient à la *portée* des élèves d'un point de vue cognitif (en lien avec leur stade de développement) et pratique (moyens à disposition). Les choix personnels effectués par l'enseignant ainsi que sa conception de la transposition didactique peuvent engendrer des variations de l'*histoire enseignée*.

Au vu de l'importance de cette dimension pour notre recherche et des éléments définis ci-dessus, nous avons relevé les indicateurs suivants qui permettront de rendre compte du niveau de *transposition didactique* de la séquence expérimentée : référence au savoir conceptuel disciplinaire, définition d'objectifs en lien avec la discipline historique, choix d'une situation de travail et d'activités pertinentes.

3.1.2. Dynamique des leçons

Une séquence d'enseignement-apprentissage comprend différents moments organisés par l'enseignant. Les phases clefs que nous avons retenues et que nous décrivons ci-après sont la *mise en situation d'apprentissage*, la *réalisation* ainsi que l'*intégration de la situation d'apprentissage*.

Parallèlement, ces phases connaissent un découpage en *unités de sens*. Ainsi, « au cours d'une leçon, le savoir se présente peu à peu, dans un ordre plus ou moins prévu et organisé » (Audigier, 2002, p. 198). Ces unités sont agencées selon leur lien avec un objet historique similaire. De manière générale, « l'utilité de ces unités est de découper dans la leçon des moments plus « homogènes » » (Audigier, 2002, p. 198).

Si le *sens* permet d'une part d'organiser la matière, sa présence au cœur même des situations d'enseignement-apprentissage est cruciale. En effet, la manipulation des variables didactiques par l'enseignant doit, en plus de rendre l'objet d'étude accessible, « donner le maximum de sens à l'activité de l'élève : favoriser le développement d'une activité authentique » (Courbon et Guyvarc'h, 1991, p. 68). De son côté, Martineau affirme que « l'un des soutiens les plus rentables apportés par l'enseignant à la démarche de l'élève est de lui faire comprendre le contexte dans lequel cet apprentissage a du sens et une utilité pour sa vie actuelle et future » (1999, p. 189). Il évoque la nécessité d'un « contexte signifiant ». Cet aspect, qui semble largement partagé par les spécialistes, ressort clairement du guide Corome auquel nous nous référons :

Pour favoriser l'apprentissage, il faut offrir à l'élève des situations dans lesquelles il puisse mettre du sens. Les activités doivent avoir une base concrète ancrée dans le quotidien de l'enfant, avec une priorité à la construction des apprentissages. Le savoir construit à la suite d'une nouvelle étape de complexification ne sera, par essence, que provisoire, destiné à être complété ou même remis en question à une étape suivante. (Mauris *et al.*, 2000, p. 3)

PHASE DE MISE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Dans un premier temps, l'enseignant aménage donc une phase de *mise en situation d'apprentissage* :

L'enseignant procède à une « mise en situation », c'est-à-dire que les élèves sont « mis dans le coup » des apprentissages à réaliser – en l'occurrence la pensée historique –, des moyens mis à leur disposition pour ce faire, des activités qu'ils auront à réaliser, du rôle du professeur et de leur rôle. (Martineau, 1999, p. 208)

La notion de rôle avancée ci-dessus renvoie au *contrat didactique* qui « fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (Brousseau, 1986, cité par Astolfi *et al.*, 1997, p. 59). Toutefois, ce système se veut largement implicite et « préexiste à la situation didactique » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 61). Ainsi, la classe subit un jeu de tensions constant entre les intentions de l'enseignant et les résistances des élèves (stratégies inadaptées, persistance des conceptions, etc.). De manière à anticiper ces tensions, l'enseignant peut *jouer sur le contrat didactique* en explicitant une partie de ses attentes.

De manière générale, la phase de mise en situation peut prendre différentes formes. Le guide Corome suggère un déroulement possible de cette première phase:

L'activité de départ, ou élément déclencheur, est choisie par l'enseignant au gré des événements locaux ou particuliers à la classe, de manière à susciter une réaction, un étonnement, une interrogation afin de permettre l'émergence des représentations des élèves et de susciter leur intérêt, tout en gardant un niveau de complexité abordable, l'important étant de poser des problématiques réelles. (Mauris *et al.*, 2000, p.3)

Cette idée rejoint les propos de Dalongeville et Huber qui prétendent que « la conduite de l'action de formation suppose que le formateur ait des indications sur la mise en mouvement voire la transformation de ces représentations » (2000, p. 146). Ils ajoutent que « pour des enjeux importants il est intéressant de créer en amont de l'activité une situation de mise en forme des représentations initiales individuelles » (op. cit., p. 146). La récolte proprement dite peut avoir lieu sous forme de mots, de textes, de dessins, de cartes mentales, etc.

Durant cette « introduction », l'enseignant veille également à mettre en place une confrontation des *représentations*. Il incite finalement les élèves à élaborer une *problématique* commune, c'est-à-dire à poser un problème historique et « à formuler des questions relatives à ce problème et en retenir quelques-unes pour guider leur recherche » (Martineau, 1999, p. 207).

PHASE DE RÉALISATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Puis, une phase de *réalisation de la situation d'apprentissage* a lieu. Celle-ci inclut une période de « collecte d'information » par l'élève ainsi qu'une étape de « traitement des informations » (op. cit., p. 207). Ce moment sous-entend la mise à disposition de documents de référence (livres, photos, DVD, supports audio, etc.), d'objets en tant que traces et/ou d'outils de recherche (Internet, logiciel informatique, terrain, etc.). Ici, l'enseignant doit prévoir la manière dont les enfants vont interroger ces sources d'informations, l'angle d'attaque avec lequel ils vont les aborder. Il précise aux élèves

comment traiter l'information (comparer, classer, trier, rapporter, établir une synthèse, etc.).

Cette phase de réalisation met donc l'élève en *activité*. Cette particularité exige de la part de l'enseignant qu'il crée des situations d'enseignement-apprentissage comprenant des expériences au sens large. En effet, selon Martineau, la compréhension des interprétations du passé et la capacité d'interpréter par soi-même dépendent principalement de « la quantité et de la qualité des expériences analytiques et critiques auxquelles les élèves sont soumis en classe d'histoire » (1999, p. 143). D'autre part, ces situations doivent permettre à l'élève de confronter son vécu, son propre monde au monde des savoirs, car « les relations des passés avec le présent fonctionnent principalement sous l'aspect d'un appel au vécu, à l'expérience que chacun a de ce présent » (Audigier, 2002, p. 202). Dans cette perspective, « l'objectif de l'enseignement n'est plus seulement de transmettre un contenu, mais de mener l'élève à la découverte personnelle d'une discipline donnée, par l'application constante de ses méthodes fondamentales » (Johnson, 1979, citée par Martineau, 1999, p. 205). Nous concevons dans ce sens l'acquisition des connaissances comme le résultat d'un processus de construction : « l'enseignant doit proposer des situations où l'élève construit lui-même son savoir » (Mauris *et al.*, 2000, p. 3).

Cet aspect crucial de mise en place d'une *participation active* de l'élève est également souligné par Saint-Onge:

Un cours doit être un exercice de pensée partagée, un exercice de recherche du sens de quelque chose : un événement, un objet, un problème...Ce doit être une occasion de penser avec quelqu'un qui pense différemment et qui peut donc nous guider. Ceci suppose que le professeur ne fasse pas que livrer sa matière. Il doit mettre en lumière une signification. Le cours n'est pas le résultat de la pensée du professeur au moment où il n'était pas avec les élèves. Ces derniers doivent participer à cette pensée. Ils ne sont pas capables de s'approprier le fruit de la pensée d'un autre sans participer au processus de son élaboration. Ce processus doit être activé en classe. (1992, cité par Martineau, 1999, p. 205)

Par ailleurs, comme le suggèrent les propos ci-dessus, la phase de réalisation comprend des formes d'apprentissage variées. Dans ce sens, le guide Corome précité se réfère au modèle d'apprentissage *socio-constructiviste* et envisage dans un premier temps une approche personnelle par l'apprenant. Celui-ci confronte ensuite ses idées, ses résultats à ceux du groupe, afin d'aboutir à la « structuration d'un vrai savoir personnel » (Mauris *et al.*, 2000, p.1). La dimension sociale de l'apprentissage est également présente chez Martineau qui affirme qu'« apprendre à penser serait une activité sociale qui gagne à être faite en groupe et dans un climat d'interaction » (1999, p.191). Giordan, à son tour, affirme que « le savoir se construit dans une interaction, une confrontation : il n'est pas directement appropriable, ni utilisable » (Giordan, 1992, cité par Moniot, 1993, p. 150).

Ce fonctionnement sous-entend un certain « retrait » de la part de l'enseignant qui joue un rôle d'« animateur-médiateur » et assure « la dévolution du problème à la classe » (Mauris *et al.*, 2000, p.2). Martineau rejoint cette conception de l'enseignant en qualifiant celui-ci de « maître penseur », de « médiateur » et d'« entraîneur cognitif » (1999, p. 196). Cet effacement mesuré de la personne enseignante va de pair avec un accroissement de l'*autonomie* et des *responsabilités* accordées aux enfants. Ces deux notions d'interaction sociale et de médiation active du maître représentent des facteurs importants de développement intellectuel :

It seems to us that children often reach higher levels of understanding when arguing out a problem among themselves than they would achieve on their own, provided the problem is on they have some strategies for takling. There is evidence that what proves to be effective is not telling the child the right answer, but guiding him or her toward the right considerations. (Portal, 1987, p. 86)

Les propos exposés ci-dessus remettent en cause le rôle de l'enseignant en tant que distributeur de savoirs. En parlant des élèves, Clary dit:

Il ne s'agit pas de leur dispenser un discours global et définitif mais de les engager dans un champ d'hypothèses et d'expérimentations où il leur sera nécessaire d'interroger leur pratique et de la théoriser pour la maîtriser. (1991, p. 150)

Les caractéristiques de la *dynamique des leçons* évoquées jusqu'ici coïncident avec certains aspects de la pédagogie des situations-problèmes. En effet, nous avons relevé la nécessité de déterminer une problématique commune à la classe, de mettre les enfants en activité autour de cette problématique, afin qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances, qu'ils développent des capacités transversales et qu'ils affermissent leur autonomie intellectuelle. Dès lors, nous relevons la possible intégration d'une *situation-problème* en classe d'histoire et retenons ses principes de fonctionnement pour notre séquence d'enseignement-apprentissage :

L'objectif des situations-problèmes et de leurs différents modes de gestion est de créer un choc afin de mettre en travail les représentations des apprenants. Il s'agit moins de les mener à une connaissance ou à un concept précis qu'à les inciter à établir des mises en relations nouvelles afin de développer une autonomie de pensée non dans l'autarcie mais dans l'interaction avec ses pairs et avec le(s) formateur(s). (Dalongeville & Huber, 2000, p. 146)

PHASE D'INTÉGRATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Après cet investissement lié à la gestion d'un problème commun, l'enseignant propose une *phase d'intégration* de la situation d'apprentissage caractérisée selon Martineau par les étapes d'« objectivation » et de « réinvestissement » (op. cit., p. 207). Au travers de l'objectivation, l'enseignant retient une forme de présentation des résultats trouvés par les élèves et leur demande alors un *retour sur les hypothèses de départ*. Ce moment correspond à une mise en commun. Dans la pratique, celle-ci prévoit un temps de *présentation des résultats* suivi d'un temps de débat en fonction de critères annoncés. La volonté de réinvestissement entend, quant à elle, favoriser le recours aux apprentissages réalisés, mais dans des contextes différents.

Les élèves ont l'occasion non seulement de communiquer aux autres les résultats de leur démarche, de conclure, mais encore de fermer la boucle de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire un retour sur la situation vécue et d'objectiver leur démarche. (op. cit., p.209)

Selon les auteurs du guide Corome, cette étape de la démarche est considérée comme :

L'arrivée sur des prises de position individuelles ou collectives ou sur une action qui ne peuvent être définies a priori comme justes ou fausses. C'est la manière plus ou moins structurée, plus ou moins riche, de faire appel aux différents savoirs de référence qui permet d'évaluer les compétences des élèves en ce domaine, le débat collectif pouvant aussi être source de validation au sens où la classe devient un lieu où du savoir est produit. (Corome, p.4)

De leur côté, Courbon et Guyvarc'h évoquent également un moment d'*institutionnalisation*, « le professeur identifiant les nouveaux savoirs et savoir-faire et les inscrivant dans un ensemble » (1991, p. 68), et un moment d'*évaluation* propres à cette phase.

Pour une meilleure lisibilité, les indicateurs retenus sont repris dans un schéma récapitulatif en page 17.

3.1.3. Évaluation

ASPECTS GÉNÉRAUX

L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement. Elle se trouve pour ainsi dire « à l'intersection des attentes de l'enseignant et des constructions réelles des élèves » (Heimberg, 2002, p.105). En effet, c'est au travers de celle-ci que l'enseignant peut prendre la température, sonder les apprentissages afin de réguler ses interventions. C'est aussi par ce biais que les élèves sont notés afin de consigner leurs résultats, de les transmettre aux différents intervenants (autorité scolaire, parents) et de les comparer à la norme. Ces deux dimensions de l'évaluation traduisent la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Moniot définit l'évaluation formative comme une évaluation « circonstanciée, personnalisée » qui « se place dans le cours même de l'enseignement pratiqué; elle est informative et elle guide » (1993, p. 136). Dans ce sens, le guide Corome évoque le recours à une évaluation permanente « axée sur tout ce qui aide l'élève à apprendre : ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies, ses démarches, son organisation et ses attitudes dans le domaine cognitif et affectif » (Mauris *et al.*, 2000, p. 35).

Si l'évaluation est capitale pour la personne enseignante, elle l'est tout aussi bien pour l'apprenant qui s'en sert pour estimer ses acquis et orienter ses apprentissages. L'évaluation formative revêt donc une importance particulière tout au long d'une séquence :

Par exemple, en histoire enseignée, elle devrait accompagner et stimuler la construction par les élèves, au moment même où ils réalisent leurs apprentissages, de constats relatifs aux données factuelles et aux modes de pensée mobilisés dans une séquence pédagogique. Ainsi constituerait-elle un élément facilitateur pour faire aboutir lesdites séquences à des résultats consistants et cohérents, et pourrait-elle donc jouer un rôle significatif dans le développement de la pensée historique. (Heimberg, 2002, p. 106)

De ce fait, il est important que l'élève puisse se représenter ce qui est attendu de lui et qu'il connaisse les moyens qui sont à sa disposition. Cet aspect implique l'absolue nécessité de communiquer aux élèves explicitement - au travers des différentes situations pédagogiques - les objectifs visés, mais aussi les modalités et les critères d'évaluation. À ce propos, Maréchal et Sauger ont posé trois questions-clefs guidant l'enseignant dans sa démarche :

- L'enseignant est-il capable d'explicitier et de justifier les objectifs [cognitifs et méthodologiques] d'apprentissage qu'il propose et d'explicitier leur insertion dans une progression ?
 - Est-il capable de les communiquer aux élèves en vue d'établir avec eux des contrats d'évaluation clairs et sans équivoque ?
 - Est-il capable de construire des évaluations en cohérence avec ces objectifs ?
- (1991, p. 95)

Nous nous trouvons donc dans un mode d'évaluation critérié. En effet, «la critérisation de l'évaluation implique forcément que l'on soit très au clair sur les contenus et les finalités de l'enseignement-apprentissage, ainsi que sur la nature des modes de pensée disciplinaires dont il est question » (Heimberg, 2002, p. 105).

D'autre part, la notion d'autonomie déjà évoquée réapparaît à ce stade, car l'évaluation en est empreinte. En effet, Moniot soutient que « l'évaluation formative devient nécessairement une auto-évaluation (guidée), et elle est la pièce maîtresse de l'apprentissage » (1993, p. 137). Cet auteur insiste sur les différents visages de l'évaluation et invite à un détachement de l'évaluation en tant que « simple » note :

À tout le moins, il est souhaitable d'avoir, en même temps que le souci de ses intentions et que l'imagination de son enseignement et de ses activités, un autre souci qui leur est corrélatif : celui de se donner et de donner aux élèves les moyens d'une conscience et d'une appréciation de ce qui s'est passé, les moyens d'un retour réflexif sur ce qu'on fait. Les besoins de notation, institutionnels et psychologiques, n'en seront pas congédiés, et seront par là vécus moins mécaniquement. (1993, p. 139)

L'ÉVALUATION EN HISTOIRE

Après ces quelques principes généraux relatifs à l'évaluation, concentrons nous sur notre discipline et essayons de dégager les éléments de contrôle qui lui sont propres. Tout d'abord, l'évaluation en histoire ne se résume pas à un *contrôle factuel*. Elle porte en effet « indissolublement à la fois sur le produit proposé au travail et sur la démarche prise par l'élève pour le réaliser » (Moniot, 1993, p. 137). Autrement dit, il y a vérification de connaissances, de raisonnements, de savoir-faire, etc.

Cet aspect correspond à l'existence de *savoirs substantifs* et de *savoirs-verbes*. Les premiers reviennent à nommer, citer, localiser, énumérer, décrire des objets ou encore à reproduire une explication. Les seconds touchent à une autre dimension, ils ont trait à la méthode et au raisonnement (formulation d'hypothèses, comparaison d'éléments, recours à un moyen de référence, etc.). Une étude portant sur l'enseignement de la géographie a relevé la présence de savoirs-verbes durant les séquences, mais a mis en évidence le fait que ceux-ci ne sont ensuite pas évalués. Fierz, à la base de cette recherche, explique ce phénomène comme suit :

Une des raisons majeures réside dans les conceptions des enseignants ; en effet, pour eux, l'évaluation devrait être « juste » - d'où l'importance d'évaluer tous les élèves sur les mêmes savoirs – et « objective » - d'où les convergences autour des savoirs-substantifs que l'on peut déclarer justes ou faux sans équivoque. (2004, p. 12)

La difficulté d'innover en matière d'évaluation, a également été rappelée et soulignée par cette recherche en raison des habitudes scolaires et de leur fort rattachement aux savoirs dits substantifs.

Le guide Corome propose, lui, d'évaluer « la manière dont les élèves parviennent à mobiliser leur(s) savoir(s) pour apporter des réponses aux questions qu'ils se posent ou qu'on leur pose au sujet d'un événement ou d'une situation » (Mauris *et al.*, 2000, p. 34). Elle précise ce qui est entendu par « mobilisation des savoirs » :

- Comprendre l'utilité d'un concept et le maîtriser dans un certain registre de complexité ;
- Savoir utiliser les outils appropriés ;
- Faire des liens entre les connaissances factuelles (notions) et les questions ;
- Utiliser les capacités transversales nécessaires pour résoudre les problèmes posés. (Mauris *et al.*, 2000, p. 34)

Dans la phase d'évaluation sommative, Heimberg insiste sur des modes de vérification qui ne relèvent pas de la simple restitution. Selon lui, il importe de proposer des items variés se référant à *plusieurs niveaux de taxonomie* :

- la restitution : l'élève reconnaît une information et la répète ;
- la compréhension : l'élève saisit le sens d'une information et en conçoit plus largement les implications ;
- l'application : l'élève applique les connaissances acquises et les transpose dans une situation nouvelle ;
- l'analyse : l'élève saisit les différents éléments d'un message, les met en relation, les structure ;

- la synthèse : l'élève produit un travail personnel qui reformule le message dans une chaîne de corrélations ;
- l'évaluation : l'étudiant pratique les critiques interne et externe, porte un jugement. (2002, p. 107)

Cet auteur précise toutefois que dans le cadre de l'école obligatoire, il est possible de mobiliser « facilement » les trois ou quatre premiers de ces niveaux de taxonomie. Ce qui est primordial à son sens est de ne pas se limiter à des évaluations portant exclusivement sur le premier niveau de taxonomie. Par conséquent,

Il serait donc pertinent de concevoir l'évaluation sommative en mettant bien l'accent sur des questions qui permettent davantage aux élèves de manifester leur compréhension d'un problème que leur capacité à fournir une réponse apprise par cœur, et aussi sur des exercices qui leur donnent l'occasion d'exercer la pensée historique déjà abordée en classe sur des situations ou des thèmes qui soient inédits. (Heimberg, 2002, p. 107)

En matière d'évaluation sommative, le guide Corome témoigne de cette nécessité et de cette volonté de s'intéresser non seulement aux faits, mais également aux savoir-faire. Aussi, à la *référence critérielle* déjà évoquée plus haut s'ajoute une seconde condition relative à l'évaluation :

Ne s'appuyer que sur des connaissances, des notions et des compétences acquises ou développées pendant une ou des unités d'apprentissage, tout ce qui relève de l'émotion, des sentiments personnels, de la créativité ne pouvant faire l'objet d'une telle évaluation. (Mauris *et al.*, 2000, p. 37)

Finalement, l'*évaluation* se doit de porter sur les différentes dimensions de la *pensée historique* que nous souhaitons développer chez les élèves. Dans le cadre de notre recherche, ce mode de pensée particulier correspond au pôle d'*apprentissage historique* et englobe les connaissances, l'*attitude*, la *méthode* ainsi que le *langage historiques* que nous abordons dans le chapitre suivant.

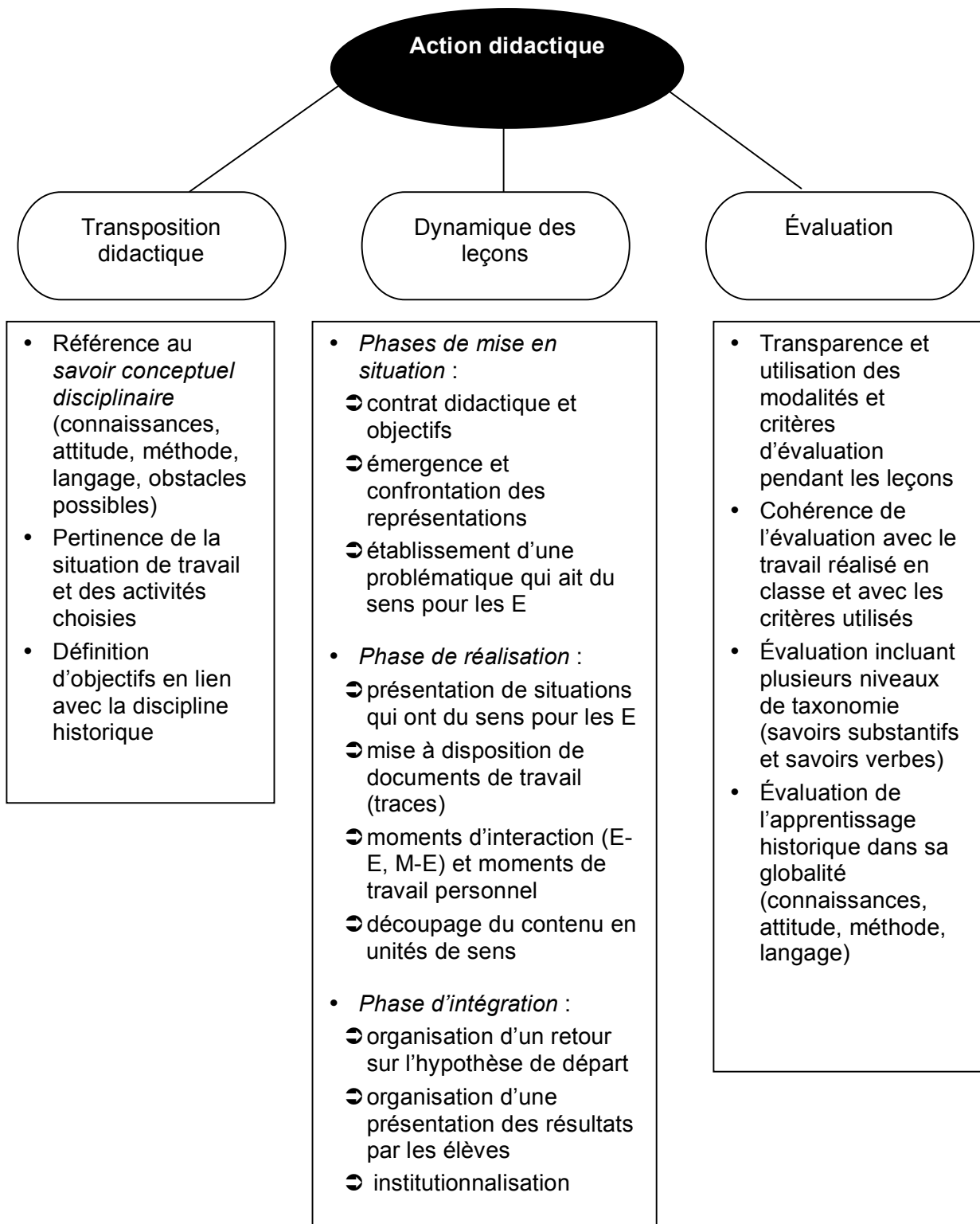


Figure 1 : schéma récapitulatif du pôle *action didactique*

3.2. Apprentissage historique dans une perspective d'histoire-problème

L'*histoire-problème* place l'élève au cœur de l'apprentissage et lui en laisse une grande part de responsabilités. L'élève est pour ainsi dire *acteur*, il « n'est plus simple récepteur, comme le voulaient les rationalistes ; il est celui qui, grâce à sa démarche personnelle, s'initie aux méthodes de penser et de recherche des diverses disciplines » (Clary & Génin, 1991, cité par Martineau, 1999, p. 130) . Ce rôle clef qui revient à l'élève est également souligné par Moniot qui s'exprime ainsi : « Tous nos auteurs, à leur façon, disent à quel point l'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir par l'élève » (1993, p. 150).

Précisons maintenant les caractéristiques de cet *apprentissage historique*, afin d'en ressortir les indicateurs qui alimenteront notre modèle d'analyse.

3.2.1. Attitude historique

L'histoire, comme toute discipline, requiert un ensemble de comportements spécifiques. La possible mise en œuvre de ces comportements par les élèves favorise ou non leur appropriation de la discipline historique. Martineau propose, lui, cinq manifestations relevant d'une *attitude historique* .

Ce sont : une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception dynamique de l'histoire, une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique et finalement une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire. (1999, p. 136)

Ces attitudes se construisent par les élèves au fil des leçons d'histoire. De ce fait, toutes ne peuvent être présentes dès le départ. Dans le cadre de notre recherche-action, nous nous sommes intéressées aux trois premières manifestations de l'*attitude historique* mentionnées ci-dessus.

UNE CONCEPTION DE LA CONNAISSANCE

Premièrement, la *conception de la connaissance* exprime l'idée que l'élève se fait du savoir et plus particulièrement de son acquisition. Celui-ci peut par exemple penser que la connaissance s'obtient par une écoute du professeur. Il peut aussi associer l'apprentissage à la consultation de manuels, à la lecture de textes, etc. La vision du savoir par l'élève comprend forcément une vision de son rôle dans l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant peut considérer qu'une participation passive lui donne accès à la connaissance ou ressentir le besoin d'être actif afin d'apprendre.

Toutefois, convaincues par le fait que chaque apprenant ne peut ni apprendre à la place d'un autre ni « absorber » de la connaissance, nous suivons la ligne de pensée de Martineau qui reprend les propos de Ségol :

La connaissance n'est pas d'abord un résultat, mais un acte, l'acte d'apprendre, de chercher, de comprendre, de connaître. La connaissance est une action ; « connaître » est un verbe d'action. (1992, cité par Martineau, 1999, p. 137)

Cette vision des choses est partagée par Moniot qui affirme que « pour connaître, il faut une action personnelle sur les objets d'étude, non recevoir d'eux le savoir qu'ils portent » (1993, p.83).

UNE CONSCIENCE HISTORIQUE

La deuxième composante de cette attitude est la *conscience historique*. Celle-ci met en exergue le fait que « le temps – ou plus spécifiquement la durée – est une donnée fondamentale de la réalité humaine » (Martineau, 1999, p. 137). En effet, le temps passe et relie les périodes; il y a un avant, un aujourd'hui et un après qui peuvent ou non afficher des relations de cause à effet. Une des particularités de l'histoire est sa « préoccupation

dominante pour la dimension temporelle, pour la durée » (Martineau, 1999, p. 137). La classe d'histoire doit par conséquent permettre à l'élève de prendre conscience du fait que « le regard historique contextualise les réalités humaines dans la durée » (Martineau, 1999, p. 137). Cet aspect contribue parallèlement à la construction de l'*identité* de l'élève.

UNE CONCEPTION DYNAMIQUE DE L'HISTOIRE

D'autre part, l'*attitude historique* est également rattachée à une *conception dynamique* de l'histoire en tant que *représentation du passé*. En effet, il est important de prendre conscience, et ce dès que possible afin d'éviter la mise en place d'une trop grande crédulité, du fait que l'histoire « est un construit humain, réalisé à partir de questions du présent et à l'aide de traces du passé » (Martineau, 1999, p. 138). Par conséquent, l'histoire ne représente pas la vérité absolue, mais le reflet des recherches menées par les historiens en fonction de leur perspective individuelle.

Le facteur d'esprit critique est directement lié à la composante précédente. L'histoire en tant que représentation du passé appelle, en effet, au scepticisme. L'histoire ne peut être reçue telle quelle, elle exige et vise un questionnement de la part de l'apprenant. Dans son ouvrage *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Martineau a souligné cet aspect :

La classe d'histoire ne sert pas à « apprendre » les vérités « découvertes » par les « grands », mais à prendre contact, de façon critique, avec les interprétations du passé construites par les historiens à partir de traces et à apprendre soi-même à interpréter les événements avec le même esprit. (1999, p. 139)

En d'autres termes, « il s'agit de partir d'une définition de l'histoire qui considère qu'elle devrait se fonder sur une démarche rigoureuse, honnête, basant sa quête de validité sur un usage critique de documents et de sources » (Heimberg, 2002, p. 34).

UNE CONCEPTION PLURIELLE DU PASSÉ ET DU PRÉSENT

Cette attitude s'ajoute aux trois manifestations reprises chez Martineau et décrites ci-dessus. Elle se dégage de l'enjeu suivant présenté par Audigier :

Il y a tant et tant de substances à introduire, à négocier, à maîtriser, à mettre en scène pour que les élèves construisent quelques compétences, quelques savoirs et savoir-faire, imaginent, connaissent d'autres sociétés, d'autres vies que les leurs et celles qui leur sont proches ! (2002, p. 215)

La volonté de sensibiliser les élèves à l'existence d'autres peuples aux mœurs différentes, à la présence d'individus au mode de vie distinct, etc., relève de la reconnaissance de l'existence de *passés* et de *présents multiples*.

LES ATTITUDES DU GUIDE COROME

De son côté, le guide Corome évoque aussi une série d'attitudes. Celles-ci ne sont toutefois pas présentées comme propres à l'apprentissage de l'histoire, mais plutôt comme des conditions individuelles favorisant l'acte d'apprendre en général. Il s'agit des comportements suivants : curiosité, créativité, confiance en soi, pensée critique, activité investigatrice, ouverture aux autres, prise de conscience et gestion du milieu social et naturel.

3.2.2. Méthode historique

ASPECTS GÉNÉRAUX

L'attitude décrite ci-dessus implique l'application d'une *méthode historique*. Nous nous trouvons par conséquent dans une démarche active qui demande des efforts à l'individu, afin de « prendre contact » avec le passé et de le mettre en relation avec le présent. Cette caractéristique rejette de facto l'exposition du contenu par l'enseignant souvent basée sur une « livraison » de faits historiques déjà construits.

La nécessité d'une action par l'élève est soulignée par Martineau :

De la même façon que la démarche de l'historien ne consiste pas à écouter ses sources ni à mémoriser ce qu'il entend, mais plutôt de construire l'histoire à partir d'elles, celle de l'élève ne consiste pas davantage à mémoriser le contenu de son manuel mais à s'en servir pour construire des représentations et des explications du passé, à même cette base de données mise à sa disposition. (1999, p. 143)

De manière générale, c'est la notion de *problème historique* qui est mise en avant dans cette démarche. En effet, le problème constitue le point de départ du travail de l'historien et de l'élève. Il sert à interroger le passé de manière à disposer d'éléments solides permettant l'émergence d'un point de vue à propos de ce passé. En d'autres termes, un problème historique « c'est une interrogation du présent adressée au passé, c'est une question à résoudre qui prête à discussion, celle-ci consistant à soumettre à l'épreuve des faits du passé la question ou l'hypothèse de réponse envisagée » (Martineau, 1999, p. 148).

D'autre part, la *méthode historique* ne se résume pas à une activité-clef, mais englobe plutôt une série d'étapes successives.

Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l'historien doit avoir un problème à résoudre ; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes ; ayant ensuite posé une hypothèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d'arriver à la production d'une synthèse, ou l'infirmer et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse. (Ministère de l'éducation du Québec, 1983, cité par Martineau, 1999, p. 144)

Dans le cadre scolaire, ces activités relatives à la démarche scientifique apparaissent sous une forme transposée. En effet, on insiste sur le fait de poser une problématique, de formuler des hypothèses, de les vérifier à l'aide de données disponibles et de conclure en rejetant ou en acceptant les hypothèses de départ. Le travail de l'élève est en quelque sorte guidé par une hypothèse à vérifier avec l'objectif final d'apporter une explication au problème posé.

LES OPÉRATIONS PROPRES À LA MÉTHODE HISTORIQUE

Prenons le temps de définir plus précisément ces opérations constituant la *méthode historique*. Tout d'abord, la *formulation d'une hypothèse* correspond à une première opinion, à une conjecture pouvant expliquer un événement, une évolution, etc. À ce titre, Martineau qualifie l'hypothèse d'« outil méthodologique » et la définit comme suit : « Destinée à apporter une explication, une hypothèse est un point de vue situé, présent et actuel sur une situation du passé, que l'on soumet à l'épreuve des faits » (1999, p. 150). Les efforts fournis autour de l'hypothèse vont donc permettre de donner du sens à une situation.

Puis, vient la *recherche de données* permettant de vérifier les hypothèses formulées. Celle-ci est effectuée par les élèves sur la base des documents mis à disposition par l'enseignant. En effet, une matière première composée de manuels, d'atlas, de films, de documents audio, etc. est fournie à l'élève en guise de traces, afin que celui-ci construise son raisonnement et aboutisse à une réponse, une explication. Rappelons à ce stade que « la démarche de l'élève en classe d'histoire ne consiste donc pas à mémoriser sa base de données, mais à s'en servir, à y puiser pour construire une interprétation » (Martineau, 1999, p. 150). Aussi, gardons à l'esprit que ce travail sur des sources demande un *regard critique* de la part des élèves (auteurs, limites, fiabilité, etc.).

Cette étape exige de la part de l'élève une *analyse des données trouvées*. L'apprenant ne peut pas accumuler les informations, mais se doit de les mettre en relation. Il s'agit ici de

« colliger des informations et les associer, les comparer, les regrouper à l'aide de concepts » (Neveu, 1986, cité par Martineau, 1999, p. 150). Ainsi, la *comparaison* et la *pensée analogique* sont perçues comme des opérations-clefs dans la construction de sens. D'ailleurs, « certaines recherches ont clairement mis en évidence l'importance de la pensée analogique dans la compréhension que nous avons du monde social » (Audigier, 2002, p. 201). Le fait d'établir des liens passé-présent mobilise les connaissances familières pour interpréter les informations historiques et participe grandement au processus de compréhension. À ce propos, Audigier explique que « la fonction comparative utilise la relation en termes de différence-ressemblance ; comparer deux périodes historiques pour mieux établir leur spécificité, comparer avec le présent pour mieux établir ce que le passé étudié a de différent » (2002, p. 202).

De son côté, Heimberg soutient cette idée :

Dans le cadre de l'histoire scolaire, il est donc opportun, même si cela présente quelques risques de confusion, de tenter de donner du sens au présent en se référant au passé, de rappeler qu'il s'agit du passé des hommes et des sociétés humaines. Et de s'efforcer de construire une sorte de dialogue entre les réalités du présent et du passé qui soit aussi utile à la préparation de l'avenir. (2002, p.43)

Finalement, l'élève procède à un *retour sur les hypothèses de départ*. Il tire des conclusions de ses recherches et les communique sous une forme adéquate (tableau, schéma, dessin, texte, etc.). Dans cette phase, l'élève élabore une *synthèse* qui constitue « une interprétation plausible pour expliquer le problème » (Martineau, 1999, p. 151).

Ces activités relatives à la *méthode historique* nous ramènent à certains principes avancés par Audigier tels que l'« initiation des élèves à l'enquête historique », « leur capacité à interroger des sources, à poser, se poser des questions sur le passé, à formuler des hypothèses, etc. » (2002, p. 197).

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES DU GUIDE COROME

À sa manière, le guide Corome transpose certains aspects de méthode historique en proposant le développement de *capacités transversales*. En effet, la formulation d'hypothèses est présente sous l'intitulé « émettre des hypothèses ». Aussi, le travail sur les sources apparaît sous les appellations suivantes : « utiliser de la documentation de référence », « écouter » ou encore « observer ». Quant à l'analyse proprement dite, celle-ci ressort également avec les termes « comparer », « se poser des questions » et « classer ». L'étape de la conclusion est également visible au travers de la capacité « rapporter » qui consiste à « expliquer aux autres les résultats de ses observations, de ses expériences et les commenter de manière claire et précise » (Mauris *et al.*, 2000, p. 27).

3.2.3. Langage historique

La construction de représentations du passé est liée à un langage spécifique. Pour Martineau, ce langage représente un « cadre de référence à l'aide duquel la matière historique est pensée et traitée » (1999, p. 153). Il s'agit d'un vocabulaire bien précis qui a trait à des faits, à des concepts (durée, changement, évolution, chronologie, etc.) et à des théories (libéralisme, marxisme, etc.). Par ailleurs, « la maîtrise de ce langage doit explicitement être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme moyen d'appréhension de la réalité, comme outil pour penser » (Martineau, 1999, p. 154).

Même si cette attente au niveau du *langage historique* peut sembler quelque peu élevée pour des élèves du primaire, Audigier rappelle qu'« apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées » (2002, p. 208). Toutefois, en observant une série de leçons d'histoire à l'école primaire, ce chercheur a relevé que la majorité des mots utilisés relèvent du vocabulaire courant.

Nous avons choisi de reprendre à ce niveau la division établie par Audigier dans le cadre de l'enquête citée ci-dessus. Ainsi, nous distinguons le *vocabulaire temporel*, le *vocabulaire spécifique à une époque donnée* et les *concepts*.

Le *vocabulaire temporel* se réfère au lexique général du temps (présence des mots « avant », « après », « époque », « aujourd'hui », etc.), ainsi qu'aux indications de moments précis dans l'histoire (année, siècle, etc.).

Quant au *vocabulaire spécifique à une époque donnée*, celui-ci comprend les acteurs de l'histoire, individuels (Guillaume Tell, etc.) et collectifs (les paysans, les ouvriers, les soldats, etc.), et « les autres termes, objets spécifiques de l'époque, par exemple le tonneau comme invention des Gaulois ou le terme de réfugié pendant la Seconde Guerre mondiale » (Audigier, 2002, p. 200).

À leur tour, « les concepts historiens désignent ceux que les historiens ont spécifiquement construits, Siècle des Lumières ou Ancien régime par exemple » (Audigier, 2002, p. 200). Ils se réfèrent également aux *concepts* de sciences humaines (droit humanitaire, exode rural, etc.), ainsi qu'aux concepts de sens commun qui caractérisent une époque sans afficher pour autant une connotation scientifique pure (guerre, ouvrier, paysan, etc.).

Nous comprenons désormais mieux dans quelle mesure la discipline historique est liée à un langage spécifique. Dans ce sens, « un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire est la compréhension que les élèves construisent des mots et expressions que les enseignants et eux-mêmes utilisent pour caractériser une époque ou un changement historique » (Audigier, 2002, p. 201).

De plus, l'importance du recours à un vocabulaire particulier apparaît de manière explicite dans les plans d'études. Ainsi, le plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année mentionne les éléments suivants: « utiliser des termes appropriés tels que : documents, témoins, témoignages, passé, présent, avenir, autrefois, date, siècle, ... » (Groupe romand pour l'aménagement des Programmes, 1989, p. 71).

Après avoir défini l'*apprentissage historique*, nous concluons cette partie à l'aide d'une citation de Martineau qui se veut particulièrement révélatrice des propos exposés: « Un cours d'histoire est celui où l'esprit de la discipline historique domine, où la démarche est la méthode même de la discipline et dont le langage est celui qu'utilisent les historiens lorsqu'ils abordent le passé » (1999, p. 205).

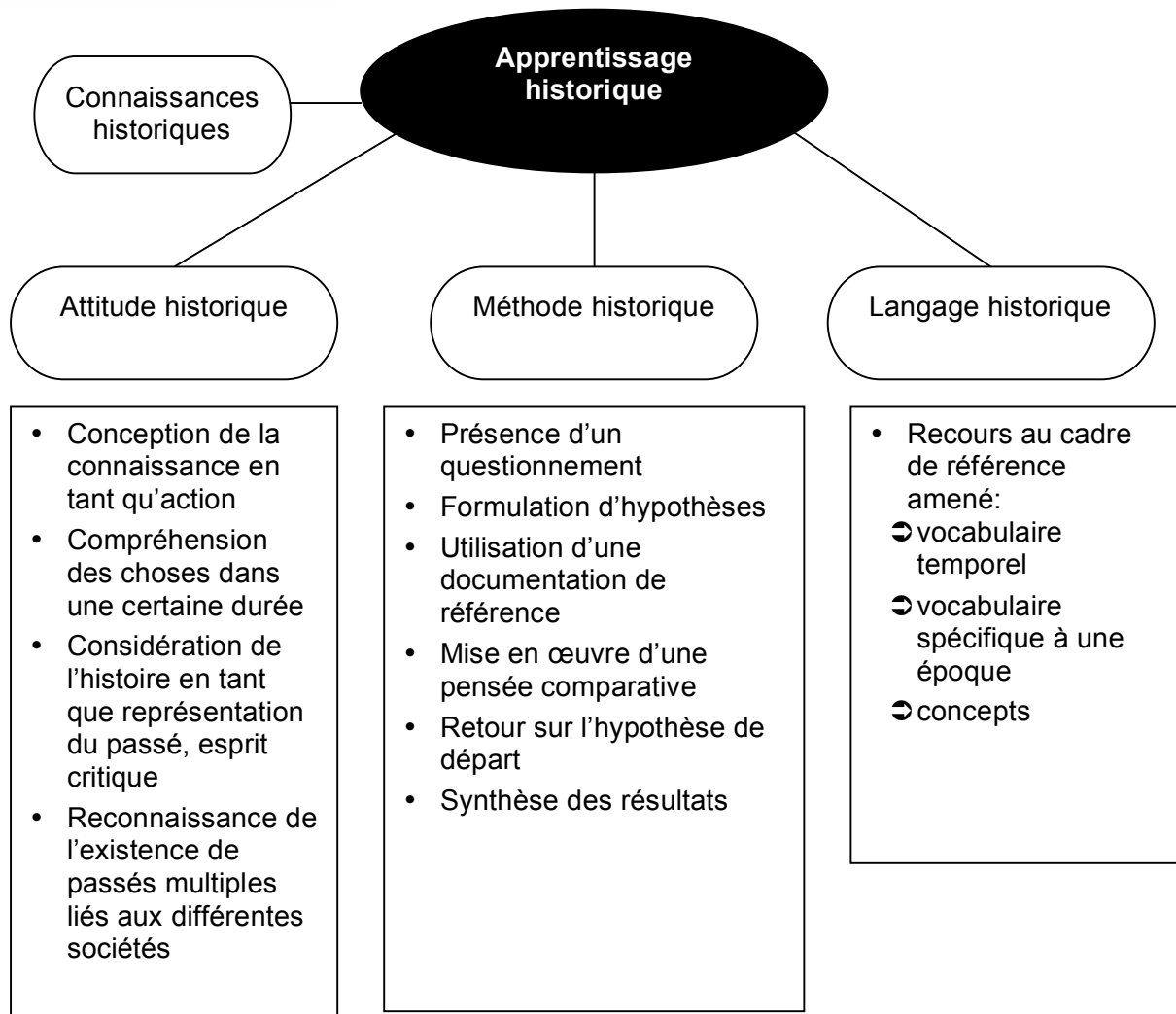


Figure 2 : Schéma récapitulatif du pôle *apprentissage historique*

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les pôles définis ci-dessus revêtent une importance capitale pour la classe d'histoire étant donné qu'ils se soucient directement de l'enseignement, de l'apprentissage et de la relation de ces deux pôles. Leur description a permis de mettre en exergue l'importance théorique de l'*action didactique* et des activités de l'élève dans l'appropriation de la discipline historique.

L'*histoire événementielle* étant malgré tout relativement présente dans le système scolaire, nous souhaitons mener une expérience d'enseignement en actes basée sur les principes de l'*histoire-problème* développés au travers de notre cadre conceptuel afin de rendre compte de l'influence de ses principes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves.

Concrètement, nous émettons l'hypothèse que le type d'intervention pédagogique décrit permet une approche d'enseignement plus adaptée de l'histoire en atteignant les visées d'*apprentissage historique* énoncées.

Dans cette perspective, nous souhaitons répondre, par l'intermédiaire de la présente recherche, aux questions suivantes :

- Comment une *action didactique* peut être organisée dans une perspective d'*histoire-problème* en 5P ?

- La mise en place d'une *action didactique* dans une perspective d'*histoire-problème* permet-elle de faire évoluer les *conceptions* que les élèves ont de l'*attitude* et de la *méthode historiques* ?
- Quels *apprentissages* ont été réalisés durant la séquence ?

Afin de faire la lumière sur ces interrogations et d'aboutir à une meilleure intelligibilité de l'histoire et de son enseignement, nous avons mis en place un dispositif méthodologique qui est présenté ci-après. De manière plus globale, nous poursuivons un objectif concret directement relié à notre futur professionnel qui consiste à proposer des séquences d'enseignement adaptées et favorisant l'appropriation par les élèves.

5. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

5.1. Aspects théoriques

Nous avons choisi la méthodologie *recherche-action*, afin d'anticiper une séquence d'enseignement-apprentissage, de la mener, de l'évaluer et de répondre aux questions de recherche posées.

S'il n'existe pas de définition unique et explicite de cette méthodologie, nous retenons toutefois les propos de Gélinas et Brière:

La recherche-action est une approche à l'étude des phénomènes sociaux liés au changement, à partir de mise en acte dans les situations sociales concrètes, avec les acteurs concernés, d'où émerge un processus d'enrichissement, de réorientation des actions et des connaissances. (1985, p. 33)

Bien que générale, cette manière de qualifier la *recherche-action* met en évidence ses principes clefs. Il s'agit en effet d'un processus relié à la *réalité* comprenant une *action* volontaire de *transformation* de celle-ci, et permettant d'*apprendre par l'action*. Lessard-Hébert (1997) souligne à son tour que cette démarche s'effectue « dans le concret, avec des interactions et rétroactions entre ses différentes phases » (p. 19). Elle ajoute que « les exigences et les imprévus de l'action (aux niveaux du temps, de l'espace et des personnes concernées par le projet) interfèrent inévitablement avec les définitions et les planifications formulées avant la mise à l'essai du projet » (op. cit., p. 19).

Cette méthodologie peut recouvrir des formes relativement diverses de par « son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte dans lequel elle est entreprise » (Van der Maren, 2005, p. 84). Par conséquent, chaque recherche-action dispose de son déroulement et de ses outils méthodologiques propres.

Quant à son origine, la recherche-action « part toujours d'une réalité qui fait problème » (Hugon & Seibel, 1986, p. 20). L'aspect commun à ce genre de recherches se situe donc au niveau de l'importance accordée au *changement* de cette *situation insatisfaisante*.

Au niveau de la place du chercheur dans ce type de démarche, il existe aussi plusieurs alternatives. Tantôt expert externe ou chargé d'opérer des modifications à l'intérieur d'un système donné, le chercheur peut se situer à la base même de la recherche poursuivie. Dans notre cas, nous nous trouvons dans une *recherche-action* où le chercheur entreprend « une action auprès d'un groupe qui ne lui demande pas d'intervenir ; dans ce cas, c'est le chercheur qui a posé un jugement d'expert et veut provoquer un changement » (Van der Maren, 2005, p.84).

5.2. Définition des variables

Les questions de recherche formulées plus haut s'articulent autour des deux pôles-phares de notre travail, à savoir l'*action didactique* et l'*apprentissage historique*. À ce stade, il convient d'explicitier les relations de dépendance et d'indépendance entre ces deux pôles.

L'*action didactique* caractérise notre intervention et correspond donc à la *variable indépendante* de notre recherche. « Elle est dite « indépendante » parce qu'elle vient en premier, dans le temps, par rapport à la variable dépendante et parce qu'elle est supposée (c'est une hypothèse) jouer un rôle déclencheur par rapport à une variable dépendante » (Lessard-Hébert, 1997, p. 40).

L'*apprentissage historique* représente quant à lui le pôle que nous souhaitons influencer et développer. Notre intention déclarée est bien de faire évoluer les conceptions et les apprentissages des élèves. De ce fait, cette situation nouvelle recherchée correspond à la variable dépendante de notre projet qui dépend de l'*action didactique* mise en place.

5.3. Groupe-sujet et mode d'investigation

Afin de réunir les variables précitées, nous avons choisi d'intervenir dans une classe de 5^e primaire du Valais central (Savièse). Ce groupe-classe comprend 22 élèves (12 filles et 10 garçons). Au vu du niveau de développement nécessaire à l'apprentissage historique tel que défini dans notre cadre conceptuel, nous souhaitons intervenir dans les degrés primaires les plus élevés (5^e ou 6^e). Le choix final s'est effectué en fonction de notre réseau de connaissances.

Quant au cadre général de notre recherche, nous nous trouvons dans un mode d'*expérimentation sur le terrain*. En effet, intéressées par les *résultats globaux* du groupe, nous avons suivi Lessard-Hébert (1997) qui affirme que « l'utilisation de ce mode est pertinent si, au niveau de votre évaluation, vous ne désirez pas considérer les résultats de chaque sujet en tant qu'individu, mais en tant qu'appartenant à un groupe » (p. 61).

La mise en place de cette expérimentation comprend l'analyse et la comparaison de données recueillies avant (*pré-test*) et après (*post-test*) l'intervention auprès du groupe-sujet précité. L'instrument de récolte que nous avons élaboré comprend trois parties qui renseignent sur l'*attitude*, la *méthode* et le *vocabulaire historiques* présents chez les élèves avant et après l'intervention. Il se présente sous la forme d'un *questionnaire écrit* (annexe I) à remplir de manière individuelle. Cet outil a été testé en août 2009 avec un enfant commençant la 5^e primaire à la rentrée 2009-2010 (degré similaire à celui du groupe-sujet) et revu selon ses remarques. En situation, les questions ont toutefois été lues à voix haute par l'intervenant-chercheur, lors du pré-test et du post-test, afin d'aider les élèves présentant des difficultés de lecture. De plus, lors du pré-test, nous avons préparé un repère visuel au tableau noir par rapport à la notion de « documents » étant donné que ce terme revient régulièrement dans les questions (documents = textes anciens, photos anciennes, etc.).

5.4. Dispositif d'intervention et calendrier des opérations

« Dans le monde didactique, l'élève travaille à produire ses propres connaissances sur l'objet étudié ; le maître est à l'écoute de ses élèves et invente les situations formatrices auxquelles confronter les élèves » (Fierz, 2004, p.5). Fortes de ce principe, nous avons soigné notre préparation de manière à proposer une *action didactique* qui se veut déclinée de notre cadre conceptuel (cf. schéma récapitulatif, p. 17). Ainsi, notre construction a suivi une volonté de cohérence avec l'*histoire savante* et l'*histoire scolaire*, cohérence que nous avons présentée comme l'enjeu de base de notre recherche.

Dans ce sens, nous nous sommes laissé guider par l'*histoire-problème*, afin que notre enseignement, ayant pour thème « La paysannerie valaisanne du Moyen Âge à nos jours », en soit empreint. De plus, afin de faciliter cette référence à l'*histoire-problème*, nous avons établi une grille de travail comprenant les trois dimensions de l'*action didactique* avec leurs indicateurs respectifs (annexe II). Pour chaque indicateur, les différents comportements envisagés ont été précisés en quatre niveaux de satisfaction (1 = insatisfaisant, 4 = excellent). Cet outil, intitulé « check-list relative à la préparation d'une

séquence en classe d'histoire », a permis de guider la construction de notre séquence et d'y injecter de la pensée historique.

D'autre part, notre dispositif d'intervention a débouché sur l'établissement d'un *calendrier des opérations* mentionnant l'ensemble des activités prévues pour chaque leçon en distinguant les *opérations d'intervention* des *opérations d'évaluation* (annexe III). L'intervention a débuté le 27 août 2009 avec la passation du pré-test et la collecte des représentations des élèves. Les opérations se sont ensuite déroulées à la fréquence d'une leçon de 55 minutes par semaine, au total 9 leçons ont été effectuées (évaluation sommative comprise). La deuxième leçon a permis d'aborder les règles de fonctionnement ainsi que les objectifs, de constituer les groupes de travail et de préparer la sortie à la ferme prévue durant la troisième leçon. Le cours qui a suivi la sortie à la ferme a proposé un exercice de comparaison entre deux réalités paysannes dans le but de mettre en évidence l'existence de *présents multiples*. Par la suite, les élèves ont travaillé par groupe et individuellement sur la paysannerie valaisanne au début du XX^e siècle en fonction des ressources mises à leur disposition. Cette partie s'est terminée avec la présentation des groupes et l'institutionnalisation. Le dernier cours avant l'évaluation sommative a abordé les Temps Modernes et le Moyen Âge. Quant au post-test, celui-ci a eu lieu le 7 décembre 2009, soit un peu plus d'un mois après la fin de l'intervention (22 octobre).

5.5. Moyens d'évaluation des variables

Afin de surveiller les variables indépendante et dépendante de notre travail et de documenter les questions de recherche posées, nous avons sélectionné et élaboré les moyens d'évaluation présentés ci-après.

VARIABLE INDÉPENDANTE

L'observation de la variable indépendante s'est faite au moyen de la grille de travail présentée au point 5.4 (« check-list relative à la préparation d'une séquence en classe d'histoire »). Si cet instrument a servi à la construction de la séquence, son caractère intemporel permet de le ressortir à tout moment pour des bilans intermédiaires, mais surtout, une fois l'intervention terminée, afin d'auto-évaluer la séquence selon son déroulement effectif. L'ensemble de la séquence étant filmée, nous avons procédé à la rédaction de *protocoles* en visionnant les *documents vidéos* après chaque leçon.

VARIABLE DÉPENDANTE

D'autre part, afin de documenter cette fois la variable dépendante, nous avons préparé un *dossier* (annexe IV) à l'attention de l'élève de manière à récolter des *traces* de ses *apprentissages*. Des évaluations écrites formatives ainsi qu'une évaluation sommative ont complété ce recueil. De plus, les vidéos et protocoles précités servent également à l'analyse de notre variable dépendante.

Quant aux *pré* et *post-tests* évoqués précédemment, ceux-ci représentent des instruments permettant de déterminer les conceptions des élèves avant et après l'intervention. Ils s'intéressent aux effets de la variable indépendante sur la variable dépendante, afin de rendre compte d'une éventuelle évolution.

6. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

6.1. Action didactique: intention et réalisation

Comme évoqué plus haut, la grille présentée au point 5.4 a été utilisée de manière à construire notre séquence, et par conséquent l'ensemble de notre *action didactique*, dans une perspective d'*histoire-problème*. Afin d'optimiser cette imprégnation voulue, nous avons visé, pour chaque dimension et critère, le plus haut niveau d'exigence figurant dans

notre grille. Voyons maintenant dans quelle mesure nos pratiques répondent au cadre conceptuel élaboré, et comment elles ont été accueillies et modulées par les élèves en tant que co-responsables des situations d'enseignement-apprentissage.

6.1.1. Transposition didactique

La première dimension de notre enseignement touche à la *transposition didactique*. Afin d'effectuer ce mouvement en cohérence avec les principes évoqués dans notre cadre conceptuel, nous avons articulé les trois critères définis dans notre grille de travail.

RÉFÉRENCE AU SAVOIR CONCEPTUEL DISCIPLINAIRE

Notre mouvement de référence au savoir conceptuel disciplinaire ne s'est pas soucié uniquement des connaissances et faits historiques à intégrer, mais également des *méthodes*, des *attitudes* et du *langage* propres à cette discipline comme le montre l'annexe V. Notre intention était de développer par exemple certaines *capacités transversales* démontrant le recours à une *méthode historique* : se poser des questions sur le passé, émettre des hypothèses et y revenir (procéder à l'enquête historique), utiliser de la documentation de référence et comparer. Ces aspects liés à la méthode comprennent eux-mêmes des *attitudes* sous-jacentes : le fait de devoir vérifier une hypothèse implique une *action* de la part de l'élève, l'utilisation de la documentation demande à l'apprenant une sélection pertinente et *critique* des informations, la comparaison invite à reconnaître l'existence de *passés et de présents multiples*, etc. Quant au langage historique, celui-ci avait été organisé en *vocabulaire historique* (avant, après, aujourd'hui, autrefois, etc.), en *vocabulaire spécifique* (paysans, campagne, agriculture de subsistance, agriculture commerciale, etc.) et en *concepts* (mécanisation, motorisation, remaniement parcellaire, etc.).

Les démarches que nous avons effectuées et décrites ci-dessus témoignent, selon nous, de la considération évidente de l'*épistémologie* en tant que *bien commun* des enseignants. D'autre part, elles attestent de nos efforts visant à remonter à la source, à la *discipline historique*, afin de garantir une cohérence avec la séquence d'enseignement construite. De plus, les propos de Martineau décrivant le *savoir conceptuel disciplinaire* comme un ensemble comprenant « des manifestations d'une attitude historique », « une connaissance de la méthode de l'histoire » ainsi qu'une « connaissance du langage de l'histoire » (cf. pp. 8-9), ont été suivis et appliqués dans notre préparation dans le but de conférer à notre séquence un potentiel de développement optimal de l'apprentissage historique.

PERTINENCE DE LA SITUATION DE TRAVAIL ET DES ACTIVITÉS CHOISIES

Nous avons ensuite réfléchi à la *pertinence* de la situation de travail, afin que les activités proposées aient du *sens* pour les élèves et qu'elles permettent un *questionnement* à l'aide d'un *concept intégrateur*. Ainsi, nous avons décidé de partir du *présent* des élèves en observant d'abord la paysannerie valaisanne telle qu'elle se présente aujourd'hui et de remonter ensuite progressivement le temps jusqu'au Moyen Âge, afin de garantir une certaine *épaisseur historique*. Cette démarche a permis, à partir de l'état des lieux de la situation actuelle, de se poser des questions sur le passé en s'appuyant sur le concept intégrateur *changement/permanence* (« Quelque chose a-t-il changé ? Quoi ? », « Quelque chose est-il resté ? Quoi ? », cf. p. 9) et de mettre en évidence les évolutions importantes ainsi que les facteurs de changement (« Comment s'est fait le changement ? », cf. p. 10).

D'autre part, afin de tenir compte du développement cognitif des élèves - qui se situent dans le stade des opérations concrètes - nous avons veillé à récolter des supports visuels et concrets au moment de l'établissement de la base de données. Ainsi, les recherches pensées pour les élèves tenaient compte de leur logique concrète.

DÉFINITION D'OBJECTIFS EN LIEN AVEC LA DISCIPLINE HISTORIQUE

Cette première étape s'est terminée par la définition d'*objectifs* en lien avec la discipline historique (annexe VI). En effet, toujours par souci de cohérence avec l'*histoire-problème*, nous avons défini des objectifs en termes de connaissances, mais aussi de capacités et de recours à un vocabulaire spécifique.

Si les termes de *méthode* et d'*attitude* ne sont pas explicitement mentionnés dans ces objectifs, leurs indicateurs sont toutefois présents en filigrane. En effet, le fait de *comparer* (indiqué sous la colonne « Je suis capable de »), reflète d'une part la mise en œuvre d'une pensée comparative qui relève de la *méthode*, et implique d'autre part la reconnaissance de l'existence de passés et de présents multiples qui se réfère à l'*attitude historique*. La formulation des objectifs sous cette forme particulière s'est faite par souci de présenter un document clair aux élèves, mais ne restreint en aucun cas l'étendue de l'apprentissage historique donnée par notre cadre conceptuel.

CONCLUSION QUANT À LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE RÉALISÉE

Selon nous, la transposition didactique effectuée est satisfaisante. Elle nous a permis de définir le savoir conceptuel disciplinaire qui a servi à la préparation, à la réalisation ainsi qu'à l'évaluation de cette séquence. Les analyses préalables ont garanti une base de travail suffisante, aucune recherche d'information supplémentaire n'a été nécessaire. Quant à la situation de travail choisie, celle-ci a permis un investissement adéquat des élèves qui disposaient en tout temps de questions-clefs (Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qui reste ? Comment se font les changements ?) les guidant dans leurs démarches. Les objectifs posés ont permis de communiquer de manière transparente avec les élèves et se sont révélés accessibles pour cette classe. Toutefois, les différentes dimensions incluses dans le *savoir conceptuel* ont dû être abordées à plusieurs reprises, afin que les élèves ne se préoccupent pas uniquement des connaissances, mais se réfèrent également à une *méthode*, à une *attitude* et à un *langage historiques*.

6.1.2. Dynamique des leçons

La deuxième phase de notre intervention s'est concentrée sur la *dynamique des leçons*. À nouveau, notre démarche de construction s'est appuyée sur les indicateurs relevés dans notre grille, afin d'injecter les principes de l'*histoire-problème* au cœur même des situations d'enseignement-apprentissage.

PHASE DE MISE EN SITUATION

Dans la réalité, la conduite de la phase de *mise en situation* a débuté, après annonce du thème, avec la récolte des *représentations* des élèves (annexe IV, p. 1). Nous avons demandé aux élèves de prendre le temps de réfléchir au mot *paysannerie* et de répondre par écrit à trois questions : la paysannerie, qu'est-ce que c'est pour moi ?, est-ce que je vois de la paysannerie autour de moi ? Si oui, où ?, est-ce que la paysannerie change au fil des années, comment ? Puis, une période de *confrontation* des représentations a suivi. Ici, nous avons dû préciser aux élèves que comparer ne signifiait pas s'échanger la feuille, mais bien discuter de ce qu'ils avaient écrit. Chaque élève a eu la possibilité de comparer avec plusieurs camarades avant de discuter en plénière et de constater les convergences et les divergences d'opinion. Notre volonté d'établir un lien avec le vécu des élèves ressort des questions posées et contribue à donner du sens aux apprentissages.

Une difficulté est survenue lors de la récolte des représentations en lien avec le mot *paysannerie*. En effet, certains bloquaient sur ce mot qu'ils ne comprenaient pas. Nous leur avons alors expliqué que ce terme avait été choisi en raison de sa présence dans le livre de l'élève et qu'il faisait allusion au *monde des paysans*. Malgré cette difficulté de compréhension, nous avons conservé notre intention de ne pas donner de détails ni d'exemples à ce stade, afin de garder intactes les représentations individuelles. Si à nos

yeux la récolte des représentations devait avoir lieu de manière relativement fluide au vu des aides préparées (annexe IV, p. 1), l'écho n'a, en réalité, pas été immédiat auprès des élèves. En effet, la passivité des élèves devant leur fiche nous a demandé de reformuler ce qui était attendu (« Est-ce que vous avez déjà vu un paysan près de votre maison ? Sur le chemin de l'école ? En allant vous promener avec vos parents ? »), de supposer l'origine de certains blocages pour les dissoudre (inviter à écrire des mots plutôt que des phrases, dire que l'orthographe n'est pas considérée, préciser qu'il n'y a pas d'idées fausses, etc.) et de faire appel aux images mentales (« Fermez les yeux et imaginez un paysan, Où est-il ? Que fait-il ? Avec qui est-il ?, etc. »).

Notre planification prévoyait pour la même leçon la collecte des représentations et l'établissement de la problématique. Toutefois, pour des raisons de temps, nous avons dû procéder à une construction différée de la problématique lors du cours suivant. Cet aspect s'est avéré bénéfique dans le sens que nous avons pu consulter les représentations des élèves dans l'intervalle et les utiliser concrètement pour définir une problématique commune. En effet, nous nous sommes servis des réflexions des élèves, de leur fiche, pour ressortir un constat intéressant par rapport à la troisième question relative au changement. Tous les élèves avaient répondu que la paysannerie change au fil des années, mais tous n'étaient pas d'accord sur l'ampleur et la nature des changements (« Oui, mais pas beaucoup », « Oui, grâce aux machines », « Oui, grâce à l'électricité », etc.). Nous avons alors demandé aux élèves quelle question pourrait nous aider à vérifier cet aspect et à trouver une réponse commune. Notre intention était à ce stade de faire ressortir des questions proches de celles données par le cadre de référence valaisan, sans pour autant que leur formulation soit exactement identique. Toutefois, un élève a spontanément proposé « Qu'est-ce qui change ? ». Cette première question a permis de se demander si tout changeait. À ce moment-là, un autre élève est intervenu avec une nouvelle question-clef : « Qu'est-ce qui reste ? ». Nous avons ajouté une dernière question liée au déroulement des changements : « Comment se font les changements ? ». Ainsi, la problématique a été formulée sous forme de questions à résoudre par la classe.

Après cela, nous avons projeté les *objectifs* de la séquence (annexe VI), afin de les présenter aux élèves. Il a été utile de préciser que cette première communication avait pour but de donner une idée générale de ce qui était attendu et que ces objectifs seraient repris régulièrement au fur et à mesure des leçons.

Finalement, avec une volonté d'*action sur le contrat didactique*, nous avons amené et explicité quatre règles relatives au fonctionnement des leçons d'histoire : « J'adopte une attitude de chercheur, d'historien », « Le travail du groupe dépend du travail de chacun », « A tout moment, je respecte les autres et je travaille en silence ou à voix basse », « En groupe, je me mets d'accord avec mes camarades sur qui fait quoi ». La première règle renvoie directement à l'*attitude historique* et à la conception de la connaissance en tant qu'action. Les autres règles ont davantage trait au travail de groupe très présent dans la séquence construite.

PHASE DE RÉALISATION

Dans les actes, afin de mettre les élèves en activité et de nous orienter vers les principes de l'*histoire-problème*, nous avons organisé la classe en *groupes de travail* (annexe VII) selon des catégories d'observation (activités agricoles ; utilisation des produits agricoles ; techniques, outils et moyens de transport ; difficultés et loisirs, lieu d'habitation et autres bâtiments ; nombre de paysans, formation des paysans). La séquence a débuté par une sortie à la ferme de façon à se familiariser avec le quotidien d'un paysan local et d'injecter de l'*authenticité* aux situations d'enseignement-apprentissage. Le fait de visiter un jeune paysan pour mieux connaître son métier, sa vie *aujourd'hui*, est « palpable » par les yeux, les oreilles, le nez, etc. De plus, les élèves avaient pour mission de récolter un maximum d'informations propres à leur catégorie en exploitant cette base de données particulière

(le paysan, son discours, ses locaux, ses machines, etc.). Le travail demandé lors de la visite était individuel, mais a servi dans un second temps au groupe.

Plus tard, afin de réactiver le sens de notre travail chez les élèves et d'aborder l'existence de présents multiples, nous nous sommes arrêtés sur une phrase entendue lors de la visite. Le jeune paysan avait alors affirmé « On ne trait plus à la main, ça ne serait plus possible ». Ces propos ont été comparés à un article de journal intitulé « Six heures de traite par jour » (annexe VIII) qui datait du 4 août 2009, soit peu de temps avant la sortie à la ferme. Cette activité concrète, liée à la sortie et à la presse régionale, a permis, après discussion, de constater que *l'histoire n'est pas la même pour tous*, que les changements ne se font pas partout au même rythme. Toutefois, comme nous l'expliquerons au point 6.3.1, une négociation a été nécessaire pour accepter cette idée qui n'a pas pu être livrée telle quelle aux élèves.

Puis, afin d'amener les élèves à travailler avec des documents et de leur permettre une recherche autonome, nous avons préparé une série de *ressources* propres à chacun des groupes (annexe IX). L'activité proposée consistait cette fois à mener une *enquête*, afin de définir comment était sa catégorie il y a environ 50-100 ans (XX^e siècle). Les ressources à disposition étaient des livres, des articles de journaux, des témoignages audio, des documents audio-visuels, ainsi qu'un album photos constitué pour la séquence (annexe X). Pendant l'enquête, nous nous sommes effacées pour prendre un rôle de *personne-ressource*. Cette phase a compris une série de rugosités. Nous pensons notamment à l'importante différence du rythme de travail des différents groupes. Au terme du temps initialement prévu pour l'enquête, un seul groupe s'est dit prêt à réaliser la synthèse. D'autre part, ce premier saut effectué dans le passé a exigé une clarification du mot « passé » lui-même. En effet, quand nous avons demandé à la classe « C'est quand le passé ? », une élève a répondu « C'est quelque chose qui s'est passé il y a très longtemps en 1980, par là ». Cette intervention a relevé la difficulté des élèves à se représenter la durée et a permis de prendre conscience de l'obligation de définir une période d'enquête lorsque l'on s'intéresse au passé au vu de l'existence de différentes échelles de temps (temps très long, temps long, temps moyen et temps court).

Ensuite, de manière à inciter les élèves à considérer la paysannerie valaisanne avec plus d'*épaisseur historique*, nous avons construit une ligne du temps en tant que support visuel de manière à aborder les Temps modernes et le Moyen Âge. Cette phase s'est appuyée davantage sur le livre de l'élève, afin de ressortir les caractéristiques de la paysannerie de ces époques. Le dossier de l'élève proposait de son côté des exercices de comparaison entre le Moyen Âge et les XX^e et XXI^e siècles (cf. dossier, p. 9).

De manière générale, notre séquence a été organisée en *unités de sens* qui sont représentées, d'une part, par les catégories de travail et, de l'autre, par les périodes abordées (la situation aujourd'hui, la situation il y a 50-100 ans, etc.). La ligne du temps construite a contribué à une meilleure visualisation de ces unités de sens. Il nous faut toutefois relever que ces parties représentent des unités de sens pour nous, mais que leur visibilité n'a pas été sondée auprès des élèves.

Quant aux objectifs visés pour la fin du thème (annexe VI), l'intention était de les rappeler régulièrement aux élèves. Toutefois, prises par le temps, nous n'avons pas toujours ressorti ce document, mais avons plutôt rappelé par oral les apprentissages visés.

PHASE D'INTÉGRATION

Dans notre enseignement effectif, différents moments d'intégration ont eu lieu. Au terme du travail sur le présent (la situation aujourd'hui), nous avons demandé aux groupes d'écrire sur des bandes de papier trois à quatre mots caractéristiques de leur catégorie, ainsi qu'une à deux hypothèses du groupe invalidées par la sortie à la ferme. Si cette activité constitue bien un temps de *présentation des résultats* par les élèves, elle n'a pas pu donner lieu à un réel *retour sur hypothèse*. Dans l'action, les enfants se sont focalisés

sur les mots et n'avaient pas ressorti d'hypothèses « fausses ». Quelques retours sur hypothèse ont été faits oralement, puis, pris par le temps, les derniers groupes n'ont fait que citer les caractéristiques trouvées pour leur catégorie. Ce décalage entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé témoigne de l'influence des réactions des élèves sur la dynamique des leçons. En effet, même si la consigne comportait deux aspects, les élèves n'ont considéré qu'une partie de celle-ci. Leur appropriation du travail demandé a modifié l'activité pensée.

Aussi, avant l'institutionnalisation proprement dite, nous avons proposé aux élèves de rédiger individuellement ce qu'ils avaient appris de nouveau jusqu'à ce point (annexe IV, p. 3). De nombreux élèves ont eu de la peine à poser un regard d'ensemble sur le travail effectué et ont cité les derniers éléments travaillés en classe. De plus, cette fiche de travail demandait aux élèves de distinguer entre les acquis liés à l'histoire (attitude d'historien, nécessité de formuler une hypothèse, etc.) et les connaissances liées à la paysannerie. Cette distinction n'a toutefois pas été comprise chez tout le monde, cinq élèves ayant laissé la partie « par rapport à l'histoire » totalement vide. L'existence de différentes dimensions propres à l'apprentissage historique (méthode, attitude, langage, connaissances) a par conséquent dû être renégociée avec la classe.

À ce stade, nous avons procédé à une *institutionnalisation* explicite au moyen d'une synthèse (annexe IV, pp. 4-5) affichant des éléments généraux illustrés par des exemples particuliers tirés de la visite à la ferme. Toutefois, pour des raisons de temps, notre intention de commenter la synthèse distribuée a dû être reportée d'une leçon. Cet aspect a demandé une adaptation de l'institutionnalisation prévue qui a finalement été abordée en fonction des questions préparées par les élèves à son sujet (tâche à domicile) et des points importants que nous voulions souligner. Une rugosité est apparue ici au niveau des questions préparées par les élèves. En effet, ceux-ci sont arrivés en classe avec toutes sortes de questions qui dépassaient le contenu de la synthèse fournie et relevaient de leur curiosité personnelle (« Comment les vaches sont amenées à la Vispile ? », « Est-ce qu'un tracteur se conduit comme une voiture ? », etc.). De ce fait, l'institutionnalisation autour de la synthèse a pris plus de temps que prévu et les élèves ont dû être recadrés à plusieurs reprises, afin de prévenir l'éparpillement. Aussi, nous n'avons pas répondu directement aux questions des élèves, mais avons sollicité leurs camarades pour leur apporter des réponses. Ce fonctionnement s'est montré moins fluide en pratique qu'en théorie, plusieurs interventions autour de la même question ayant été nécessaires pour aboutir à une réponse complète. Après la discussion autour de la synthèse, nous avons expliqué nos *attentes* relatives à son utilisation (document qui sert d'outil de comparaison et dont les grandes idées doivent pouvoir être expliquées).

Notre *institutionnalisation* s'est effectuée au niveau des connaissances (ce que l'on veut retenir ensemble *par rapport à la paysannerie*), ainsi que de l'*attitude* et de la *méthode historiques* (ce que l'on veut retenir ensemble *par rapport à l'histoire*). Le *langage historique* était, quant à lui, présent dans ces deux rubriques. Certains aspects visés ont toutefois dû être revus à la baisse. Ainsi, la mise en évidence de l'histoire en tant que représentation du passé a par exemple été rattachée à la nécessité d'adopter un regard critique lors de la récolte d'informations, mais n'a pas pu traiter en profondeur les prudenances de lecture des documents de référence (légende, contexte, lieu de production, etc.).

Aussi, une fois l'enquête terminée, nous avons demandé aux élèves de présenter à la classe le fruit de leurs recherches sous la forme d'un panneau de synthèse. Après chaque présentation, nous avons souligné et illustré les éléments clefs en projetant au beamer quelques images de l'album à disposition des groupes. Au besoin, des informations complémentaires ont été données. Celles-ci figuraient sur la synthèse (annexe IV, pp. 7-8) dont disposaient les élèves. Ce mode de faire a permis d'institutionnaliser en parallèle les éléments à retenir pour la situation au XX^e siècle et d'expliquer les concepts importants (qui correspondent la plupart du temps à des facteurs de changement).

Toutefois, plusieurs élèves étaient relativement tendus lors de la présentation et riaient nerveusement. Gênés par ce procédé, certains ont eu besoin de beaucoup de temps pour présenter leurs éléments.

Une dernière phase d'intégration a eu lieu suite au travail sur les Temps modernes et le Moyen Âge. Pressées par la fin imminente de notre intervention, nous avons opté ici pour une présentation des résultats et une institutionnalisation orales.

Une faiblesse de notre enseignement réside dans le *retour sur hypothèse* sensé accompagner la présentation des résultats. En effet, ce temps n'a jamais eu lieu de manière optimale. Après un premier constat, nous avons décidé de communiquer aux élèves des *critères* pour les présentations des résultats, afin qu'ils ne fassent pas l'impasse sur le retour sur hypothèse. Cette mesure n'a pas suffi. Dans le vif de l'action et contraintes par le temps, nous n'avons pas insisté sur ce point lors des présentations car nous voulions laisser un peu de place à l'épaisseur historique dans notre intervention.

CONCLUSION QUANT À LA DYNAMIQUE DES LEÇONS

Dans l'ensemble, la dynamique des leçons réalisée se veut satisfaisante. Le fait que les indicateurs analysés soient très proches des indicateurs synthétisés dans notre grille témoigne de l'inscription de la dynamique de nos leçons dans une perspective d'*histoire-problème*. Les points forts de la mise en situation résident dans la confrontation large des représentations, dans le lien établi avec le monde de l'élève, ainsi que dans la mise en évidence de questions-clefs propres à l'histoire. Quant à la phase de réalisation, nous avons pu y prendre en grande partie un rôle de *médiateur* et, ainsi, dépasser le rôle de transmetteur de savoir revu par la *nouvelle histoire*. Il nous faut toutefois considérer notre surestimation quant aux possibilités de montrer la feuille des objectifs (annexe VI) de manière régulière et garder à l'esprit la faiblesse des retours sur hypothèses. Finalement, la dynamique des leçons, aussi lisse soit-elle au niveau de la préparation, se frotte forcément à des parties rugueuses en situation. L'élève, co-responsable des situations d'enseignement-apprentissage, réagit, donne des réponses, exige des clarifications et influence de ce fait l'enseignement prévu qui devient l'enseignement réalisé.

6.1.3. Évaluation

L'évaluation représente la troisième et dernière dimension de notre pôle *action didactique*. Toujours guidées par le souci d'imprégner notre enseignement d'*histoire-problème*, nous avons ici aussi procédé en regard de notre grille de travail qui se présente comme le reflet de notre cadre conceptuel.

TRANSPARENCE ET UTILISATION DES MODALITÉS ET CRITÈRES D'ÉVALUATION

Différentes *évaluations formatives* ont été effectuées de manière à utiliser en contexte les critères d'évaluation et à modeler les apprentissages visés. En classe, il s'agissait d'une part de contrôles faits oralement au terme d'une leçon (Quelles sont les questions-clefs permettant d'observer les changements en histoire ? Qu'est-ce qu'une hypothèse ?, etc.). Aussi, à plusieurs reprises nous avons demandé aux élèves d'expliquer certains éléments ou concepts figurant dans les synthèses au lieu de les amener par nous-mêmes. Un mini quizz a également été organisé par rapport au vocabulaire temporel (1 siècle équivaut à 100 ans, le XX^e siècle s'étend de 1901 à 2000, etc.), afin de répéter ces notions et de rappeler le recours à un langage adéquat figurant parmi les objectifs du thème.

D'autre part, une série d'exercices écrits (annexe XI) a été proposée en complément au dossier de l'élève dans le but de développer la méthode historique. Ainsi, suite à la sortie à la ferme, nous avons par exemple demandé aux élèves de faire un retour sur leur hypothèse quant à la paysannerie d'aujourd'hui (comparaison entre l'idée de départ et l'idée après la visite). D'autres tests, en lien direct avec les objectifs annoncés, ont été soumis. Nous avons notamment proposé une évaluation formative intitulée « Est-ce que je suis capable de faire une hypothèse ? Ce travail a été contrôlé par nos soins chez

chaque élève et un symbole y a été apposé selon le degré de réussite (smiley avec sourire à l'envers, à plat ou à l'endroit). La version théorique de la formulation d'hypothèse (indiquée dans la liste des objectifs de la séquence) a ainsi pu être mise en relation avec sa version pratique (activité réalisée par les élèves). Aussi, lors des présentations des résultats par les groupes, nous avons donné un retour direct oral par rapport au degré de satisfaction de l'exploitation des ressources mises à disposition.

L'indicateur de *transparence* étant très important à nos yeux, nous avons repris, au terme de la quatrième leçon, toutes les activités faites jusque-là (affichage des fiches au tableau noir). Nous avons alors procédé à une mise en lien explicite avec les objectifs donnés en début de séquence qui étaient projetés sur écran. Ce fonctionnement nous a permis de constater dans quelle mesure les élèves avaient intégré ce qui était attendu d'eux (Est-ce que vous avez quelque chose qui vous aide maintenant pour atteindre cet objectif ?).

Finalement, deux semaines avant l'évaluation sommative, un document d'aide à la préparation (annexe XII) a été présenté et distribué aux élèves. Ce document contenait les critères, « traduits » pour l'élève, et indiquait avec quelles fiches il était possible de se préparer.

COHÉRENCE DE L'ÉVALUATION AVEC LE TRAVAIL RÉALISÉ EN CLASSE

De manière générale, nous avons veillé à construire l'évaluation sommative (annexe XIII) de façon cohérente avec le travail effectif des élèves et avec les critères annoncés. Dans ce sens, nous avons élaboré une table de spécification (annexe XIV) reprenant les objectifs des différents items avec leurs indicateurs respectifs. Cette démarche transparente a permis de visualiser le lien entre les éléments travaillés en classe et les éléments figurant dans l'examen. Ainsi, le premier item demande aux élèves de ressortir des informations d'un document de référence et s'apparente donc à l'enquête effectuée en classe par les différents groupes. Le quatrième item s'intéresse à la reconnaissance de l'existence de présents multiples et se rattache à la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle les élèves avaient dû comparer le fonctionnement actuel de deux paysans. Nous avons fait appel à cette logique de construction pour l'ensemble de l'évaluation sommative.

ÉVALUATION SOMMATIVE AVEC PLUSIEURS NIVEAUX DE TAXONOMIE

Guidées par la volonté de ne pas exiger une simple restitution de la matière, nous avons suivi les propos d'Heimberg qui suggère la préparation d'items variés (cf. p. 15). Ainsi, nous avons été attentives à proposer des items relevant de niveaux de taxonomie différents. Les niveaux présents dans l'évaluation sommative construite vont de 1 (connaissance) à 4 (analyse). L'item 2 vise par exemple un contrôle de connaissances sur certains aspects de la paysannerie valaisanne. L'item 3 attend une explication (niveau 2) quant à des phénomènes particuliers (exode rural, endiguement du Rhône, etc.). L'item 5 demande la formulation d'une hypothèse et interroge dans ce sens le niveau de taxonomie 3 lié à l'application. Le niveau 4 est notamment présent dans l'item 4 qui exige l'analyse d'images et la mise en relation avec des notions vues. Une vision d'ensemble des items et de leur niveau de taxonomie est donnée par la table de spécification (annexe XIV).

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE DANS SA GLOBALITÉ

Ayant distingué l'existence de *savoirs substantifs* et de *savoirs verbes* au travers de notre cadre conceptuel (cf. p. 15) et souhaitant aboutir à un *apprentissage historique* global, nous avons veillé à contrôler ses différentes dimensions (connaissances, attitude, méthode et vocabulaire). A titre d'exemples, l'*attitude* a été vérifiée au niveau de l'existence de présents multiples, la *méthode* au niveau de la formulation d'hypothèse et de l'utilisation d'une documentation de référence, etc.

CONCLUSION QUANT À L'ÉVALUATION RÉALISÉE

Les démarches évaluatives mises en place nous ont permis de prendre régulièrement la température quant aux apprentissages poursuivis. Elles ont également servi d'indicateur pour l'élève qui a pu ainsi s'auto-évaluer par rapport aux objectifs visés pour la fin du thème. Notre volonté de transparence a demandé passablement de temps, afin d'explicitier les liens entre les activités et les objectifs. Toutefois, malgré cet investissement de temps important, nous soutenons que le fait de discuter ouvertement de la démarche a, en plus d'un effet sécurisant, une fonction d'assimilation et considérons de ce fait la transparence comme un devoir vis-à-vis des élèves. Aussi, l'évaluation sommative construite a permis de dépasser l'exclusivité du par cœur pour y injecter l'exercice de la pensée historique.

6.2. Comparaison pré- et post-test

Les conceptions des élèves quant à l'*attitude* et à la *méthode historiques* ont été appréhendées avant et après notre intervention par le biais du questionnaire construit (annexe I). Cette démarche a permis de surveiller les éventuelles évolutions et de les mettre en évidence.

6.2.1. Évolution des conceptions relatives à l'attitude historique

Afin de rendre compte du degré de mise en mouvement des conceptions des élèves face à l'*attitude historique*, nous avons comparé les réponses données avant et après l'intervention dans les pré- et post-tests. Cette démarche concerne uniquement la première partie du questionnaire dédiée à l'attitude. Ainsi, pour chaque question, nous avons repris le total de réponses dans le tableau ci-dessous :

| Items de la première partie | Test | Réponses données (sur un total de 22 élèves) | | | | |
|--|---------|--|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|
| | | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni d'accord, ni pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
| 1. Pour apprendre l'histoire, je dois seulement écouter le maître. | Pré-t. | 4 | 9 | 2 | 4 | 3 |
| | Post-t. | 1 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| 2. Pour apprendre l'histoire, je dois seulement faire les exercices de mon livre. | Pré-t. | 1 | 6 | 6 | 8 | 1 |
| | Post-t. | | | 5 | 7 | 10 |
| 3. Pour apprendre l'histoire, je ne dois pas seulement écouter le maître, mais aussi faire des choses tout seul. | Pré-t. | 13 | 5 | 4 | | |
| | Post-t. | 16 | 5 | 1 | | |
| 4. L'histoire n'est pas forcément la vérité. Elle essaie d'expliquer ce qui s'est passé en se basant sur des documents, sur des objets, etc. | Pré-t. | 10 | 10 | 1 | 1 | |
| | Post-t. | 9 | 8 | 3 | 2 | |
| 5. S'intéresser à l'histoire permet de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui. | Pré-t. | 10 | 5 | 4 | 2 | 1 |
| | Post-t. | 8 | 6 | 4 | 3 | 1 |
| 6. L'histoire dit la vérité, elle explique exactement ce qui s'est passé. | Pré-t. | 2 | 8 | 2 | 6 | 4 |
| | Post-t. | | 3 | 1 | 5 | 13 |
| 7. Toutes les régions ont le même passé. | Pré-t. | | 2 | 2 | 4 | 14 |
| | Post-t. | | | 3 | 1 | 18 |

Figure 3 : Conception de l'attitude historique : distribution des réponses

Le premier item montre peu d'évolution entre le pré- et le post-test. Le nombre d'élèves étant tout à fait d'accord avec le fait que l'histoire passe « simplement » par une écoute

du maître a tout de même diminué. Parallèlement, le nombre d'élèves n'étant pas du tout d'accord avec cet item a augmenté. Ces résultats permettent de constater que la place du maître est bien présente. Il est possible que le fonctionnement traditionnel influence l'opinion des élèves à ce niveau (considération du maître en tant que transmetteur de savoir). Toutefois, cet aspect n'est pas inquiétant étant donné que l'enseignant conserve un rôle central dans l'*histoire-problème*, même si ses actions sont revues. Le changement au niveau des items 2 et 3 est plus net. En effet, le nombre d'élèves pensant que l'apprentissage de l'histoire passe exclusivement par les exercices proposés dans le manuel scolaire s'est complètement résorbé. Après intervention, ce sont 10 élèves qui s'opposent fermement à cette affirmation contre 1 élève lors du pré-test. Quant à l'item 3, la quasi-totalité des apprenants soutient désormais la nécessité de « faire des choses tout seul » pour apprendre l'histoire (21 élèves sont *tout à fait* ou *plutôt d'accord* avec cette proposition). Ces résultats laissent apparaître chez les élèves une mise en mouvement de la *conception de la connaissance en tant qu'action*. En effet, leurs réponses témoignent d'une reconnaissance de leur rôle d'acteur dans l'*apprentissage historique*, ainsi que d'un nouveau regard sur le savoir n'étant plus uniquement acquis par les exercices de leur livre.

L'item 4, s'intéressant au rapport entre vérité et histoire, laisse apparaître des chiffres quelque peu surprenants. En effet, le nombre d'élèves pensant que l'histoire n'est pas forcément la vérité était plus important lors du pré-test. Même si les écarts sont restreints, nous avons tout de même perdu l'approbation de 3 élèves lors du post-test. Toutefois, une majorité (17 élèves) partage encore cette opinion après notre intervention. Intriguées par le résultat de cet item, nous l'avons comparé à l'item 6 qui fait aussi allusion au lien entre vérité et histoire, mais qui affirme cette fois que l'histoire dit exactement la vérité. Ici, les élèves ont répondu négativement en grande majorité avec un total de 18 élèves dont 13 rejettent complètement cette idée. La mise en parallèle de ces deux items nous invite à penser que la formulation de l'item 4 n'était pas idéale, notamment en raison de sa longueur. Dans le questionnaire de certains élèves, nous avons même relevé une contradiction interne entre l'item 4 et l'item 6. Ce constat appuie notre supposition quant à une mauvaise formulation de l'item 4. Cependant, toujours soucieuses de relever des mises en mouvement, nous soulignons une progression importante entre le nombre d'élèves ne partageant pas du tout l'avis véhiculé par l'item 6 avant notre intervention (4 élèves) et le nombre d'opposants après la séquence (13 élèves). Ce résultat témoigne d'une considération revue de l'histoire qui se présente désormais davantage comme une *représentation du passé* et non plus comme la vérité absolue.

Quant à l'item 5, celui-ci affiche plus ou moins les mêmes chiffres avant et après la séquence. Le lien entre la situation passée et celle d'aujourd'hui n'a donc pas connu de transformation chez les élèves. Si la majorité des élèves pensaient et pensent toujours que l'histoire permet de mieux saisir une situation actuelle, cette attitude - relative à la *compréhension des choses dans une certaine durée* - n'a pas significativement bougé après notre intervention.

Finalement, l'item 7, abordant l'existence de passés multiples, a connu une évolution. Après intervention, aucun élève n'affirme que le passé est le même pour toutes les régions. Aussi, le nombre d'opposants n'étant pas du tout d'accord avec cet item a passé de 14 à 18 élèves. Les réponses des élèves à ce niveau montrent une *reconnaissance satisfaisante de l'existence de passés multiples liés aux différentes sociétés*.

6.2.2. Évolution des conceptions relatives à la méthode historique

L'analyse d'une éventuelle mise en mouvement liée à la *méthode* s'est faite de la même manière que pour l'*attitude*. À cet effet, nous nous sommes intéressées à la deuxième partie de notre questionnaire dont les réponses sont synthétisées ci-après:

| Items de la deuxième partie | Test | Réponses données (sur un total de 22 élèves) | | | | |
|--|---------|--|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|
| | | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni d'accord, ni pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
| 8. En histoire, je pose des questions au passé et j'essaie d'y répondre. | Pré-t. | 7 | 10 | 3 | 2 | |
| | Post-t. | 10 | 12 | | | |
| 9. Pour expliquer le passé, je dois seulement mémoriser les informations des documents. | Pré-t. | 1 | 9 | 6 | 5 | 1 |
| | Post-t. | 1 | 2 | 2 | 10 | 7 |
| 10. En histoire, on peut aussi écouter une personne qui explique ce qu'elle a vécu. | Pré-t. | 12 | 8 | 2 | | |
| | Post-t. | 19 | 3 | | | |
| 11. L'historien se pose une question par rapport au passé et essaie d'y répondre en comparant différents documents. Pendant les leçons d'histoire, l'élève doit faire la même chose. | Pré-t. | 7 | 9 | 4 | 2 | |
| | Post-t. | 8 | 10 | 3 | 1 | |
| 12. Pour expliquer le passé, je dois rechercher des informations importantes dans plusieurs sortes de documents (DVD, CD, livre). | Pré-t. | 11 | 11 | | | |
| | Post-t. | 15 | 6 | 1 | | |
| 13. En histoire, je ne m'intéresse qu'au passé. Je ne compare pas avec aujourd'hui. | Pré-t. | 3 | 5 | 7 | 5 | 2 |
| | Post-t. | | 1 | 2 | 6 | 13 |
| 14. En histoire, je présente mes résultats quand j'ai fini les recherches. | Pré-t. | 10 | 10 | 1 | | 1 |
| | Post-t. | 12 | 7 | 2 | | 1 |
| 15. Pour apprendre l'histoire, il n'y a pas besoin de se poser des questions. | Pré-t. | 1 | | 6 | 7 | 8 |
| | Post-t. | | 3 | 1 | 3 | 15 |
| 16. En histoire, je dois comparer le passé avec le présent. | Pré-t. | 4 | 9 | 2 | 6 | 1 |
| | Post-t. | 17 | 4 | 1 | | |
| 17. Tous les documents que j'utilise pour comprendre l'histoire expliquent le passé de la même manière | Pré-t. | 2 | 1 | 4 | 11 | 4 |
| | Post-t. | | | 1 | 13 | 8 |
| 18. En histoire, je me mets dans la peau d'un historien et je fais des petites enquêtes | Pré-t. | 5 | 13 | 4 | | |
| | Post-t. | 16 | 6 | | | |

Figure 4 : Conception de la méthode historique: distribution des réponses

L'item 8, interrogeant la présence d'un questionnement en classe d'histoire, montre que les élèves se sont mis d'accord sur ce point après intervention. En effet, les quelques opposants et indécis au moment du pré-test pensent ensuite qu'il y a lieu de poser des questions au passé et d'y répondre. Ces chiffres laissent donc apparaître un renforcement du recours au *questionnement* en classe d'histoire. Le nombre croissant d'opposants à l'item 15 va également dans ce sens. Lors du post-test, 15 élèves ne sont pas du tout d'accord avec l'idée qu'il n'y a pas besoin de se poser des questions en histoire. En comparaison avec le pré-test, cela représente 7 élèves qui ont reconsidéré l'importance du questionnement.

Quant à l'item 9, celui-ci traduit une nette évolution du rapport des élèves à la documentation de référence. Ainsi, 17 élèves, contre 6 lors du pré-test, s'opposent désormais à une simple mémorisation des informations à disposition dans le but d'expliquer le passé. Les élèves soutenant une exploitation purement intellectuelle de la documentation ne sont désormais plus que 3. Ces résultats témoignent d'un changement de conception quant à l'*usage de documents de référence* qui doivent être manipulés,

comparés, critiqués, etc. L'item 10 renseigne sur la nature des sources possibles et affiche une évolution quant à l'utilisation de personnes témoins en tant que trace du passé. En effet, si, lors du pré-test, 12 élèves étaient tout à fait d'accord avec l'idée que l'histoire fait aussi appel à des personnes qui expliquent ce qu'elles ont vécu, ce chiffre a passé à 19 après intervention. D'autre part, la diversité de la documentation de référence est reconnue par la majorité des élèves comme le montre l'item 12. Ainsi, le nombre d'élèves pensant que la recherche doit avoir lieu dans plusieurs sortes de documents a passé de 11 à 15 entre le pré- et le post-test. De plus, toujours au niveau de la documentation, l'item 17 évoque l'idée d'une *utilisation critique* des traces. Bien que nous n'ayons pas pu sensibiliser les élèves à cet aspect autant que souhaité, leur conception à ce niveau a subi une évolution. En effet, après intervention, 21 élèves rejettent la possibilité d'une explication identique de l'histoire au travers des différents documents.

L'item 11 est relativement complexe dans le sens qu'il englobe le questionnement, le recours à des traces et la comparaison de celles-ci. Partant de l'historien, il établit ensuite un parallèle avec le métier d'élève en classe d'histoire. Les réponses données à cet item ne varient que très peu entre le pré- et le post-test. Ce résultat nous étonne en partie car, considérées individuellement, ces capacités laissent apparaître des évolutions (renforcement du questionnement, conception changée quant à l'usage de la documentation de référence, etc.). La longueur de cet item ainsi que la quantité d'éléments qu'il inclut sont peut-être à l'origine de ces écarts minimes.

Les items 13 et 16 concernent tous deux la mise en œuvre d'une *pensée comparative*. À ce niveau, nous pouvons parler d'une mise en mouvement considérable. En effet, le nombre d'élèves n'étant pas du tout d'accord avec le fait de ne s'intéresser qu'au passé en histoire a véritablement gonflé. Après intervention, 13 élèves s'opposent à cette affirmation contre 2 lors du pré-test. Aussi, à l'item 16, ce sont 17 élèves, contre 4 lors du pré-test, qui soutiennent désormais la nécessité de comparer le passé avec le présent. Signe révélateur, cette évolution a absorbé l'ensemble des opposants présents dans le pré-test.

L'item 14 évoque, quant à lui, la *synthèse des résultats* propre à la méthode historique. Au vu des présentations organisées dans le cadre de notre intervention, les réponses des élèves nous mettent dans l'embarras. Le nombre d'élèves tout à fait d'accord avec le fait de présenter les résultats une fois l'enquête terminée augmente de 10 à 12 entre le pré- et le post-test, alors que le nombre d'élèves plutôt d'accord avec ce procédé diminue de 10 à 7. Notre action didactique et, plus particulièrement, notre conduite de la phase d'intégration, a demandé aux élèves différentes présentations des résultats (sur bandes de papier, sur panneaux, par oral, etc.). Cette phase ayant été mise en évidence, nous ne pouvons expliquer le caractère stagnant de ces chiffres.

Finalement, l'item 18 s'est intéressé à l'*enquête historique* en général. La place de cette composante méthodique en classe d'histoire est reconnue massivement par les élèves. En effet, leur conception a bougé comme en témoignent les chiffres. Après intervention, 16 élèves, contre 5 lors du pré-test, sont tout à fait d'accord avec l'idée de se mettre dans la peau d'un historien et de mener de petites enquêtes.

6.3. Apprentissages réalisés

Le chapitre précédent nous a renseignées sur l'évolution de l'*attitude* et de la *méthode historiques* sur la base des conceptions émises par les élèves eux-mêmes. Dans cette partie, nous nous appuyons sur nos observations relatives à l'*attitude* et à la *méthode historiques*, afin de rendre compte des apprentissages réalisés dans ces dimensions et de les confronter aux conceptions des élèves. Le *langage* adopté ainsi que les connaissances développées par les élèves sont aussi évoqués de manière à analyser l'*apprentissage historique* dans sa globalité.

6.3.1. Au niveau de l'attitude historique

CONCEPTION DE LA CONNAISSANCE EN TANT QU'ACTION

Dès le début de la séquence, les élèves ont montré un comportement actif face aux objets d'étude. En effet, déjà dans le cadre de la sortie à la ferme, ils ont préparé eux-mêmes les questions qu'ils souhaitent poser au paysan, afin d'en savoir davantage sur leur catégorie. Lors de la visite, les élèves ne se sont pas restreints à leur catégorie, mais se sont renseignés sur différents aspects selon leurs intérêts (« Combien coûte une vache ? », « Il y a pour combien de temps avec ce foin-là ? », « C'est quoi cette machine ? », etc.). De plus, munis d'un carnet, ils ont pris des notes. Aussi, ils s'approchaient spontanément des objets et des machines procédant ainsi à une réelle inspection des lieux. Les élèves ont donc pris leur rôle à cœur, ils ont agi afin de gagner des connaissances.

Un exercice proposé une semaine après la sortie à la ferme témoigne de l'investissement des élèves dans leur mission. Ainsi, les données récoltées au travers de la fiche « Qu'est-ce que j'ai appris de nouveau ? » (annexe IV, p. 3,) regorgent de variété. Nous y avons lu toutes sortes d'informations : « Une vache donne 30 litres de lait par jour. », « La machine la plus utilisée est le tracteur. », « Le foin est bon pendant un mois. », « Il faut travailler sept jours sur sept. », « Maintenant, il y a des machines ou même des robots pour traire. », « A certains endroits, ils ne peuvent pas aller avec les machines. », « Une vache doit boire beaucoup, environ 88 litres. », etc.

Plus tard, lors de l'enquête menée par les groupes (cf. point 30 du calendrier des opérations, annexe III), les élèves ont confirmé leur *attitude de chercheur*. Cette période de la séquence est, en effet, très révélatrice du développement de la conception de la connaissance en tant qu'action. Au contraire d'une acquisition passive du savoir, l'apprentissage par les actes a l'avantage d'être visible. Ainsi, les élèves se sont montrés engagés, ils réclamaient les livres qu'ils ne trouvaient pas, se réunissaient tous par périodes, travaillaient en sous-groupes, lisaient des passages à voix haute alors qu'un camarade prenait des notes, etc. Certains groupes ont même demandé s'ils pouvaient rédiger au dos de la fiche de recueil d'informations (annexe IV, p. 6) tellement leurs recherches étaient intenses. Souvent, nous entendions des « J'ai trouvé ! ». Cette exclamation montre bien que l'information a été obtenue grâce à une *action personnelle* de l'élève, qu'elle n'a pas été simplement donnée. De plus, lors de l'enquête, les élèves rechignaient à regagner leur place, voulant écrire ou lire encore.

Les apprentissages que nous avons observés à ce niveau vont dans le sens de l'évolution de la *conception de la connaissance en tant qu'action* mise en évidence par la comparaison entre le pré-test et le post-test. En effet, rappelons que les réponses des élèves témoignaient d'une reconnaissance de leur rôle d'acteur face aux objets d'étude.

RECONNAISSANCE DE L'EXISTENCE DE PASSÉS ET DE PRÉSENTS MULTIPLES

Cette attitude a subi une évolution considérable. En effet, l'activité de comparaison entre le fonctionnement actuel de deux paysans (cf. point 18 du calendrier des opérations, annexe III) a donné lieu à un véritable débat. L'homme rencontré affirmait de son côté qu'on ne travaillait plus à la main aujourd'hui, car cela ne serait plus possible. Le paysan de l'article expliquait en revanche que lui travaillait quotidiennement durant six heures. Les premières réactions d'élèves ont montré une certaine méfiance quant aux propos du paysan visité : « C'est possible de traire à la main alors, ce qu'il nous a dit à la ferme, c'est pas vraiment vrai. », « Le paysan de la ferme nous a menti, c'est parce qu'il a la flemme de traire à la main. », « C'est un peu faux ce qu'il nous a dit. », etc. Les élèves ont semblé vouloir absolument faire la lumière sur cette situation en déterminant lequel des deux hommes dit faux. Ce mode de faire laisse apparaître la tendance des élèves à rechercher une *vérité généralisante*. En effet, les élèves souhaitent, à partir d'un cas particulier, généraliser les informations obtenues sans devoir les nuancer. Spontanément,

ils n'ont pas évoqué la possibilité qu'aucun des deux hommes ne mente, ce qui montre leur besoin hâtif de généralisation.

Après discussion et évocation de l'idée de *plusieurs présents*, les élèves ont revu leur point de vue et ont amené de nouvelles explications : « Cela veut dire que certaines personnes évoluent pas comme les autres, parce que le paysan visité il fait tout avec les machines et, dans l'article, il fait tout à la main, sauf les vaches blanches », « Pas tout le monde fait la même chose, ils n'ont pas tous les mêmes techniques ». Les traces écrites témoignent également de l'intégration de cette idée : « Les paysans ne font pas tous la même chose, ils ont différents présents, différentes façons de penser. », « Les paysans n'ont pas les mêmes façons de traire leurs vaches, ils n'ont pas tous les mêmes animaux, les mêmes habitations aux mêmes endroits. », « Si un paysan travaille avec une façon, ça ne veut pas dire que l'autre paysan travaille de la même façon. », « Pas tout le monde à la même manière de faire. Même aujourd'hui il y a des gens qui trouvent que traire à la main c'est du présent et que, pour faire ce travail, il faut aimer être seul et d'autres qui trouvent que ça c'est du passé. », etc.

Ce travail sur l'existence de présents multiples a éveillé en parallèle la notion d'esprit critique chez les élèves face à des représentations particulières. En effet, une élève a conclu de la manière suivante : « En fait, ils disent aussi un peu ce qu'ils trouvent de l'agriculture, leur opinion. ». Ce constat montre que cette élève accepte désormais ces deux versions, car elles comprennent une part de subjectivité et ne permettent pas de généralisation.

L'évaluation sommative (annexe XIII, item 4) a testé la reconnaissance de l'existence de *présents multiples* par les élèves. Ceux-ci ont dû comparer la manière de travailler en Roumanie aujourd'hui avec la manière actuelle de travailler en Valais. La majorité des élèves a relevé la différence de fonctionnement entre ces deux présents en donnant des explications qui comportaient l'idée de *présents multiples* en arrière-plan : « C'est qu'en Roumanie ils utilisent la force des bras, les charrues. En Valais, on utilise plus les machines, mais pas dans tous les villages ! », « En Roumanie, ils travaillent comme il y a 50-100 ans chez nous, avec les mulets, les chevaux qui tirent leur char ou leur charrue, tandis que chez nous, maintenant, ce sont les tracteurs qui font ça. », « C'est parce que les paysans n'évoluent pas en même temps. », etc. Un élève a même fait une allusion explicite à la notion de *présents multiples* pour expliquer les différences : « Ils n'ont pas encore de machines et il y a plusieurs présents. ».

L'évolution de la reconnaissance de l'existence de *passés multiples* liés aux différentes sociétés, relevée lors de la comparaison entre le pré-test et le post-test, se confirme donc dans les apprentissages consignés.

6.3.2. Au niveau de la méthode historique

FORMULATION D'HYPOTHÈSE

Après avoir convenu d'une définition commune du mot hypothèse, les élèves ont fait un premier exercice (cf. point 10 du calendrier des opérations, annexe III). Ils ont travaillé en groupe autour de la question « A quoi correspond notre catégorie aujourd'hui ? » (annexe IV, p. 2). Ainsi, certains groupes ont réussi à formuler leurs idées de départ de manière relativement précise. Le groupe « techniques, outils et moyens de transport » a par exemple mentionné les mots suivants : véhicule, tracteur, moissonneuse-batteuse, râteau, pelle, brouette et fourche. Le groupe « utilisation des produits agricoles » a expliqué que, selon lui, cela correspondait « à faire de la confiture, du fromage, de la farine, du beurre, des vins ». D'autres groupes, restant très larges, ont eu de la peine à poser leur hypothèse : « C'est la vie des paysans, où ils habitent et où ils travaillent. » (groupe « lieu d'habitation et autres bâtiments »), « C'est les loisirs du paysan. » (groupe « difficultés et loisirs »).

Une autre occasion d'exercer la formulation d'hypothèse a eu lieu au moment d'aborder la situation au XX^e siècle. Les élèves ont dû émettre une hypothèse en lien avec la question « D'après moi, qu'est-ce qui était différent – pareil dans ma catégorie il y a 50-100 ans ? » (annexe IV, p. 6). À nouveau, certains se rattachent à leur catégorie, alors que d'autres évoquent des éléments qui appartiennent à une autre catégorie. Ainsi, une élève du groupe « difficultés et loisirs » a écrit l'hypothèse suivante : « Différent : c'était plus dur parce qu'il n'y avait pas de machines, ils devaient beaucoup faire à la main. ». Si cette première partie est en adéquation avec la catégorie du groupe, la ressemblance évoquée n'est plus en lien avec la catégorie : « Pareil : ils faisaient exactement les mêmes travaux, traire, faire les vignes, etc. ». Le fait de formuler une hypothèse pour une *catégorie* précise semble être une *contrainte* pour l'ensemble des élèves. Même les élèves ayant déjà prouvé leur capacité à formuler des hypothèses adéquates éprouvent des difficultés à rester totalement dans leur catégorie. Certains élèves n'y sont pas arrivés du tout comme le montre l'hypothèse d'un élève du groupe « Techniques, outils et moyens de transport » qui évoque comme différence la présence de « plus de paysans » il y a 50-100 ans.

Plus tard, la fiche « Est-ce que je suis capable de faire une hypothèse ? » (annexe XI), a testé les capacités individuelles en intégrant un transfert de la catégorie de travail des élèves vers une autre catégorie à choix. Les hypothèses formulées étaient ici nettement meilleures que les précédentes. 14 élèves ont obtenu une évaluation optimale et 6 élèves ont atteint un résultat suffisant. Seulement une élève n'est pas parvenue à formuler d'hypothèse. Sauf chez une élève, l'adéquation avec la catégorie choisie a été cette fois respectée. Mentionnons à titre d'exemple l'hypothèse d'une élève ayant choisi la catégorie « lieu d'habitation et autres bâtiments » : « Les habitations n'étaient pas très isolées et étaient en bois. ».

Finalement, les élèves ont dû formuler une hypothèse dans le cadre de l'évaluation sommative (annexe XIII, item 5). Cet exercice a montré la capacité de l'ensemble des élèves à poser leur idée première. Ainsi, devant émettre une hypothèse quant aux raisons expliquant le fait que le paysan du Moyen Âge chassait par devoir ou par nécessité, les élèves ont écrit les propositions suivantes : « Parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'argent, ils ne peuvent pas aller acheter au roi ou à quelqu'un d'autre, alors ils chassent eux-mêmes pour leur survie. », « Parce qu'il est sous la directions du seigneur. Il doit presque tout lui donner, mais il peut garder un peu pour nourrir sa famille. », etc.

RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE DE DÉPART

Les premiers retours sur hypothèses ont eu lieu de manière spontanée et inconsciente durant la sortie à la ferme. En effet, certaines affirmations des élèves montrent que ceux-ci établissent un lien entre leur monde, leurs hypothèses et le monde avec lequel ils entrent en contact. Ainsi, après avoir demandé l'âge du paysan, une élève s'exclame : « Ah mais vous n'êtes pas vieux! ». Cette réaction sous-entend une idée première proche de « dans ma tête tu étais vieux parce qu'un paysan c'est vieux ». Aussi, une autre élève a dit : « Je n'ai jamais vu un paysan avec des enfants », ce qui laisse penser que dans sa tête les paysans ne sont pas entourés de jeunes et qu'ils vivent seuls. Ces propos traduisent des moments de reconsidération de ses idées par l'enfant et représentent dans ce sens des retours sur hypothèses. Ce travail cognitif témoigne d'une mise en relation entre les hypothèses implicites et explicites posées par l'élève et les informations nouvelles qu'il puise sur le terrain. Il s'agit d'une première phase dans laquelle certains élèves ont pris conscience que leurs représentations ne se confirmaient pas forcément. De ce fait, cette visite a permis selon nous de casser l'image du paysan en tant que vieil homme solitaire présente chez plusieurs enfants.

Après la visite, les élèves sont revenus sur l'hypothèse posée par leur groupe pour la comparer avec ce qu'ils ont vu et entendu sur place au sujet de leur catégorie (annexe XI). Les traces de ce travail laissent apparaître des grandes différences au niveau de la

capacité des élèves à faire un retour sur hypothèse. Certains ont réellement repris leur idée première pour en tirer une conclusion : « Les ressemblances sont qu'ils ont pas mal de loisirs. Les différences sont qu'ils n'ont pas de choses très difficiles, nous avons, en gros, assez raison. ». D'autres semblent ne pas avoir compris à quoi correspond ce retour et ont indiqué des informations obtenues lors de la visite : « Les fermes changent beaucoup, elles s'améliorent, se modernisent ». Un élève a même fait un commentaire sur le fonctionnement de son groupe (« On n'avait pas tous les mêmes questions dans le groupe, mais toutes étaient très intéressantes »), ce qui montre qu'à ce stade, la notion de retour sur hypothèse n'était pas claire pour tous.

Plus tard, lors de la première synthèse des résultats sur la situation actuelle (cf. point 20 du calendrier des opérations, annexe III), certains groupes ont émis quelques retours sur hypothèses : « Nous, on avait un peu discuté avec le groupe et on pensait que le paysan dormait sur la paille, mais on s'est rendu compte que pas du tout », « On pensait qu'ils étaient toujours à travailler, mais en fait non », « Nous on pensait que le paysan devait se lever plus tôt, on pensait pas qu'il avait toutes ces machines », etc.

Quant à la présentation des résultats de l'enquête, le retour sur hypothèse était faible chez tous les groupes. Ceux-ci n'avaient pas réfléchi à ce point malgré sa présence parmi les critères de présentation. De manière générale, nous constatons que les élèves procèdent au retour sur hypothèse uniquement lorsque nous les guidons dans cette démarche et semblent éprouver des difficultés à préparer ce point de manière autonome. De plus, leur comportement laisse entendre qu'ils sont plus à l'aise avec un retour sur hypothèse fait par oral.

Lors de l'évaluation sommative (annexe XIII, item 5), la nécessité théorique de revenir sur son hypothèse après une enquête semble pourtant comprise par la plupart des élèves : « Pour voir si ce qu'on a dit en premier était juste en comparant avec l'enquête », « Pour voir si nous avons raison, si nous avons compris maintenant et pas que nous gardions l'idée de notre hypothèse si elle est fausse », « Pour pouvoir changer ce qu'on pensait et qui était faux ou tout changer ou rien changer parce que c'est juste », etc.

UTILISATION D'UNE DOCUMENTATION DE RÉFÉRENCE

Durant l'enquête (cf. point 30 du calendrier des opérations, annexe III), les groupes disposaient d'une base de données propre à leur catégorie. De manière générale, les élèves ont exploité la documentation de façon satisfaisante avec toutefois une exploitation plus faible de la part du groupe « utilisation des produits agricoles ». Au cours des recherches, le groupe « techniques, outils et moyens de transport » a dit : « On a trouvé assez de choses, dans cet article on a trouvé que le mulet il était plus utile à l'époque, mais aujourd'hui ils sont plus tellement utiles parce qu'ils ne servent plus à rien, maintenant il y a moins d'animaux ». Ces propos témoignent de la capacité des élèves à trouver une information utile à leur enquête.

Les informations ont été triées de manière à vérifier les hypothèses posées par le groupe. Une phrase d'élève illustre ce fonctionnement : « Ils parlent des bisces, on n'a pas besoin de noter le reste, c'est pas pour nous ». Certains groupes ont réussi à tirer des informations de documents muets comme c'est le cas du groupe « difficultés et loisirs » qui a découvert, par le biais des photos, que la plaine du Rhône était inondée. D'autre part, les élèves ont montré un travail consciencieux avec la documentation dans le sens que, en cas de doute, ils retournaient la chercher pour vérifier certaines informations.

Cette implication des élèves dans le travail d'enquête corrobore leur adhésion majoritaire, après notre intervention, à l'idée de se mettre dans la peau d'un historien et de mener de petites enquêtes en classe d'histoire.

Plus tard, lors d'une activité sur la paysannerie du Moyen Âge (cf. point 40 du calendrier des opérations), les élèves ont travaillé avec un texte entendu par oral. Curieusement, malgré leur exploitation préalable concluante de la documentation fournie pour l'enquête,

les élèves ont montré des difficultés à se détacher de ce qu'ils avaient récemment vu sur la paysannerie du XX^e siècle. De ce fait, les éléments de réponse qu'ils ont amenés faisaient allusion à l'électricité, à la motorisation, etc ; mais ne prenaient pas en compte la documentation de référence proposée. Cette démarche laisse entendre que la *pensée comparative* (avec des éléments déjà connus) peut prendre le dessus lors d'un travail d'exploitation d'un document et, ainsi, rendre les élèves *quasi-aveugles* quant aux informations réellement présentes dans ce document.

Lors de l'évaluation sommative (annexe XIII, item 1), les élèves ont travaillé avec un passage de film datant de 1953 et mettant en scène la récolte du blé dans une vallée valaisanne. Ils avaient pour objectif de ressortir les techniques, outils et transports utilisés par les paysans. Les éléments extraits témoignent d'une capacité satisfaisante des élèves à sélectionner les informations importantes en lien avec le questionnement posé. Ainsi, 20 élèves sur 22 ont amené des informations utiles à la résolution de la question posée : « Les transports se font sur le mulet ou à dos d'homme. Les paysannes ont des faucilles, elles mettent ensemble la paille, pour tenir ensemble elles entourent un brin de paille », « Ils travaillaient à la main et comme moyen de transport ils prenaient sur leur dos et après ils chargeaient sur le mulet », etc. Les 2 autres élèves ont procédé à une exploitation plus faible des images dans le sens qu'ils n'ont cité qu'un des trois domaines à documenter, respectivement : « Ils mettent sur le mulet pour transporter », « Ils portaient tout sur la tête ».

De manière générale, les apprentissages observés dans ce domaine rejoignent le changement de conception relevé quant à l'usage de documents de référence dont le contenu ne doit plus être mémorisé mais manipulé.

MISE EN ŒUVRE D'UNE PENSÉE COMPARATIVE

La comparaison entre la situation actuelle et la paysannerie de l'époque a débuté lors de la sortie à la ferme. Les questions posées aux paysans traduisent ce mouvement de va et vient entre aujourd'hui et le passé : « Avant, il fallait combien de temps pour traire une vache ? », « Une vache, elle donnait combien de lait avant ? » « Aujourd'hui, il vous faut combien de temps pour aller à l'alpage ? », etc. Une élève a même demandé : « Vous, maintenant, vous faites plutôt les choses de l'époque ou pas ? ». Malgré une formulation confuse, cette élève souhaitait comparer ce qu'elle entendait avec les méthodes passées. Même si le passé n'est à ce stade pas défini, la volonté des élèves d'observer les écarts éventuels entre deux périodes, dans un contexte où la comparaison ne leur avait pas été explicitement demandée, est bien présente. Cet aspect est aussi visible dans la synthèse écrite qui a eu lieu au retour de la sortie : « Avant les vaches montaient à l'alpage à pied et maintenant elles montent en camion », « Il y a plus de mécanique, ça change beaucoup », etc.

Puis, l'aujourd'hui découvert à la ferme a été comparé avec un autre aujourd'hui. Dans le cadre de cette activité (cf. point 18 du calendrier des opérations, annexe III), les élèves ont ressorti des *ressemblances* et des *différences* entre ces deux fonctionnements actuels. Voici à titre d'exemples quelques citations d'élèves : « Dans l'article, il trait 20 vaches à la main et le paysan visité trait 20 vaches à la machine », « Mais tous les deux utilisent quand même les machines, mais celui de l'article que pour certaines vaches », etc.

Aussi, lors de l'enquête visant à définir la situation paysanne il y a 50-100 ans (cf. point 30 du calendrier des opérations, annexe III), les élèves ont procédé à une série de va-et-vient entre le présent et le passé, afin de ressortir les grands changements survenus entre le XX^e et le XXI^e siècle (annexe IV, p. 6). Les traces de ce travail témoignent de la mise en œuvre de la pensée comparative chez les élèves. Ainsi, ceux-ci ont relevé les changements suivants : « Avant il y avait beaucoup d'inondations du Rhône, maintenant plus », « A l'époque on cultivait à la main et maintenant on cultive à la machine », « Au fil du temps, les tracteurs ont remplacé les mulets et les chevaux », « Avant les granges

étaient petites, maintenant elles sont grandes », etc. De plus, lors des présentations des résultats, les comparaisons des groupes étaient explicites : « Il y avait plus de vente directe avant, maintenant ça se passe plus au magasin », « Aujourd'hui, on va plutôt en voiture qu'à pied », « Avant, ils avaient peu ou pas de loisirs, il faisait du tricot, et puis maintenant ils ont le choix », « Avant on utilisait le bisse pour arroser les cultures, et puis maintenant il y a des moyens plus modernes, des sortes de tuyaux », etc. Un des groupes a même visualisé cette comparaison sur son panneau de présentation en le divisant en deux colonnes intitulées « il y a 50 ans » et « aujourd'hui ».

Plus tard, dans le cadre d'une tâche à domicile (annexe XI), les élèves ont ressorti les ressemblances et les différences entre le fonctionnement paysan dans le Val d'Anniviers au XX^e siècle et celui d'aujourd'hui. Ainsi, 15 élèves sur 22 ont mentionné des différences et des ressemblances. Dans l'ensemble, leurs propositions étaient correctes. Elles étaient dans de rares cas d'ordre très général, comme par exemple « Au XX^e siècle ils avaient déjà des animaux ». Toutefois, la plupart de ces 15 apprenants a fait preuve d'une pensée comparative très satisfaisante, nous relevons les phrases révélatrices suivantes : « Tout le travail était fait avec les mains », « Avant ils utilisaient la force des bras », « Aujourd'hui nous avons aussi des perturbations climatiques », « Ils avaient de la force dans les bras et aujourd'hui on a les machines », « Les paysans avaient une alimentation médiocre qui ne variait pas beaucoup », « Aujourd'hui on a une alimentation variée », etc. Aussi, certains élèves, bien que ressortant des comparaisons pertinentes, avaient de la peine à se détacher des mots du texte : « Et pour toutes ces opérations peu ou point de moyens mécaniques, la seule force des bras avec les pics, les pioches, etc. ». Les éléments de comparaison ont été identifiés de manière adéquate, c'est la mise en mots personnelle qui s'avère faible. D'autre part, 7 élèves sur 22 ont procédé à une comparaison « unilatérale », c'est-à-dire soit exclusivement en terme de différences, soit exclusivement en terme de ressemblances. Ils ont de ce fait donné pour une des deux parties des indications du genre « Je n'en vois aucune », « Il n'y en a pas ». Les différences ou les ressemblances citées étaient toutefois correctes et bien développées : « A l'époque le travail se faisait à la main », « Avant on faisait beaucoup d'efforts physiques », « Oui, les paysans ont peur de la sécheresse, des épidémies », etc.), etc. Ce phénomène traduit la présence d'une *vision dichotomique* chez ces élèves qui sont capables de comparer uniquement dans un sens. Pour eux, les choses changent ou ne changent pas, mais ils conçoivent difficilement que certaines choses puissent évoluer (Qu'est-ce qui change ?), alors que d'autres restent inchangées (Qu'est-ce qui reste ?).

Vers la fin de la séquence, les élèves ont eu l'occasion de comparer la paysannerie du Moyen Âge avec celle des XX^e et XXI^e siècles (annexe IV, p. 9). Certaines comparaisons tiennent très bien compte des contextes de ces périodes et soulignent des éléments caractéristiques : « Au Moyen Âge ils avaient des taxes à payer au Seigneur. Au XXI^e siècle, ils n'ont plus de taxe, ils ont leurs propres terres », « Aujourd'hui on garde toujours un peu pour soi et le reste on le donne aux magasins et au Moyen Âge on le donnait au seigneur, ça c'est pareil », « Maintenant, chaque paysan a ses terres et avant les terres étaient louées au seigneur », etc. D'autres élèves ont mentionné des éléments généraux : « Au Moyen Âge, les gens n'avaient pas de voiture », « Au Moyen Âge on travaillait l'agriculture et aujourd'hui aussi », etc. Cet aspect montre la difficulté de certains élèves à appréhender l'*épaisseur historique* et à considérer les caractéristiques de deux époques pour les comparer. Leur stratégie amène par conséquent les mêmes éléments de comparaison, qu'il s'agisse de mettre en relation aujourd'hui avec le XX^e siècle ou avec le Moyen Âge. Aussi, ayant le choix de comparer la paysannerie du Moyen Âge avec celle du XX^e ou du XXI^e siècle, 19 élèves sur 22 ont préféré travailler sur une comparaison avec la situation d'aujourd'hui. Cette tendance est probablement liée au fait que, malgré leurs connaissances sur la situation du XX^e siècle, les élèves sont généralement plus à l'aise lorsqu'il s'agit de comparer une période passée avec la leur plutôt que de comparer deux périodes passées.

Lors de l'évaluation sommative (annexe XIII, item 1), les élèves ont dû comparer les techniques, outils et transports utilisés en 1953 (extraits par eux-mêmes d'un film) avec les techniques, outils et transports actuels. Dans cet exercice, 15 élèves sur 22 ont considéré à la fois les domaines concernés et les deux contextes temporels : « Cela a changé grâce à la mécanisation et à la motorisation. Les moyens de transport ont changé : avant le mulet après le tracteur, avant la faux après la faucheuse », « Aujourd'hui nous avons des machines (moissonneuse-batteuse) et aussi des tracteurs pour transporter le blé, etc. Les choses ont changé grâce à la motorisation et à la mécanisation », etc. Les explications données par les autres élèves étaient d'ordre plus général : « Les techniques ont changé grâce à l'évolution au fil du temps et des années », « Cela a changé grâce au moteur et à l'électricité », etc.

Les apprentissages observés témoignent de la mise en œuvre effective d'une pensée comparative. De plus, ils concordent avec la mise en mouvement considérable relevée au niveau de la nécessité de comparer le passé avec le présent en classe d'histoire.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Un premier exercice de synthèse des résultats (cf. point 20 du calendrier des opérations, annexe III) a été effectué par les élèves sur la situation actuelle de la paysannerie. Les informations ressorties témoignent d'une exploitation des données par les élèves qui ont investi leur carnet de notes. Les éléments choisis sont en lien avec les catégories attribuées, sauf pour un groupe (nombre de paysans, formation des paysans) qui a mis des informations d'ordre général (nombre de litres que boit une vache par jour, définition d'un veau, etc.). Les explications données autour des mots écrits étaient plus ou moins fournies selon les groupes. Le groupe « difficulté et loisirs » a par exemple complété la caractéristique « il faut être toujours là » de la manière suivante : « Dans les difficultés, il faut être toujours là, toujours présent parce que les animaux, il faut toujours qu'on les nourrisse, toujours qu'on les soigne ».

Plus tard, ce sont les résultats de l'enquête (cf. point 34 du calendrier des opérations, annexe III) qui ont été synthétisés sous la forme de panneaux A1. Les élèves ont procédé à une sélection des éléments importants selon les critères donnés. Chaque groupe a ensuite présenté ses résultats à la classe. Si les présentations étaient bien fournies, certaines informations données n'étaient pas en lien avec la catégorie du groupe.

6.3.3. Au niveau du langage historique

La troisième partie du pré-test et du post-test (annexe I) nous donne quelques indications sur l'évolution théorique du langage historique. Ainsi, après notre intervention 16 élèves ont été capables d'expliquer correctement le mot *personne témoin*. Si 11 élèves avaient déjà tenté une définition lors du pré-test, celle-ci intégrait souvent des éléments incorrects (un accusé, quelqu'un qui a vu la vérité, etc.). Lors du post-test, les définitions données sont satisfaisantes et évoquent une personne « qui a vécu une époque », « qui a vu une certaine chose ». Les élèves ont aussi acquis une meilleure compréhension du mot *trace*. En effet, lors du post-test, 17 élèves sur 22 ont donné des exemples variés et corrects de traces : vieilles photos, livres, objets, quelque chose qui nous mène vers la réponse à notre question, témoin, document, etc. Au moment du pré-test, 13 élèves avaient donné des exemples dont la plupart était de caractère général (une piste, une preuve, un indice, etc.). En ce qui concerne les mots utilisés pendant les leçons d'histoire, les termes *aujourd'hui* et *présent* ont connu une nette évolution. Lors du pré-test, 7 élèves avaient coché le mot *aujourd'hui* contre 17 lors du post-test. Le mot *présent* avait lui été coché par 3 élèves lors du pré-test et a été ensuite marqué par 14 élèves au moment du post-test. Ce changement laisse entendre que les élèves étaient jusque-là peu habitués à aborder le présent en classe d'histoire. D'autre part, lors du pré-test, le mot *hypothèse* avait été coché par 7 élèves, alors qu'il a été coché par 18 élèves lors du post-test. Ces chiffres semblent à nouveau traduire que les élèves n'avaient au préalable pas ou peu été

familiarisés avec ce terme. Finalement, certains concepts pouvant expliquer des changements dans l'histoire étaient nettement plus présents lors du post-test. Ainsi, le concept de *motorisation* a été coché par 19 élèves contre 5 lors du pré-test. Le concept de *mécanisation* a lui été coché par 17 élèves lors du post-test contre 7 lors du pré-test et le mot *endiguement* a reçu un total de 13 coches lors post-test contre 4 lors du pré-test. Le concept de *progrès techniques* est quant à lui resté stable (16 coches au pré-test et 17 au post-test). Aussi, le concept d'*exode rural* a connu une évolution plus faible passant de 2 coches lors pré-test à 8 coches lors du post-test.

Dans les actes, le langage théorique a été présent d'une part dans les travaux écrits et de l'autre au travers des prestations orales. Ainsi, les différentes traces écrites incluaient des éléments de vocabulaire temporel : « *Maintenant* il y a des machines ou même des robots », « J'ai entendu qu'*avant* on prenait le lait avec les mains et *maintenant* on enlève le lait avec des tuyaux », « J'ai appris que les paysans ne font pas tous la même chose, ils ont *différents présents* », etc. Parfois, ce sont aussi des concepts qui sont en filigrane des fiches d'élèves : « Il y a beaucoup plus de *mécanique*, ça évolue ». De leurs côtés, les résultats de l'évaluation sommative (annexe XIII) ont témoigné de l'utilisation et de la compréhension de certains concepts (mécanisation, motorisation) et mots spécifiques (endiguement, faucille, paysan, à dos d'homme, travail à la main, production végétale, cultures, etc.). La durée d'un siècle a été donnée correctement par tous les élèves et les années correspondant au XX^e siècle étaient justes chez la plupart d'entre eux (deux exceptions). Le concept d'exode rural ainsi que les notions d'agriculture de subsistance et commerciale ont montré davantage d'inégalités au niveau de leur utilisation et de leur compréhension.

Au niveau des traces orales, différents moments ont donné l'occasion aux élèves d'utiliser le *langage historique*. Durant la première présentation des résultats, les élèves ont eu recours à un vocabulaire spécifique (culture, étable, vigne, fromage, tracteur, alpage, etc.). Aussi, les différentes discussions autour des synthèses distribuées ont inclus les termes suivants : entretien du paysage, paysan, vente directe, produits agricoles, etc. Certains concepts ont alors été expliqués par oral : « La motorisation, c'est un moteur qui est dans les véhicules », « La mécanisation, c'est tout ce qui est avec la mécanique, on peut faire bouger des choses sans prendre avec les bras », etc. Finalement, la synthèse des résultats a aussi laissé apparaître un vocabulaire particulier : arboriculture, irrigations, bisses, inculte, inondation, terrasses, terrain pentu, mulet, bétail, chars, cheval, transport à dos d'homme, école d'agriculture, parcelles, vente directe, etc. Ces mots étaient le plus souvent utilisés dans des phrases qui incluaient un vocabulaire temporel (aujourd'hui, avant, il y a 50-100 ans, autour des années 40, etc).

6.3.4. Au niveau des connaissances historiques

Parmi les connaissances visées (annexe VI), certaines ont été testées par l'évaluation sommative (annexe XIII, items 2 et 3) de fin de séquence. Les aspects suivants ont été acquis par la majorité des élèves : diminution de la population paysanne, difficultés propres à l'agriculture de montagne, inondations de la Plaine du Rhône et endiguement. D'autres notions semblent par contre plus difficiles d'accès. Ainsi, seulement 8 élèves sur 22 ont expliqué correctement la distinction entre l'agriculture de subsistance et l'agriculture commerciale : « L'agriculture de subsistance était nécessaire à la vie et l'agriculture commerciale est par les magasins pour nous qui ne cultivons pas », « L'agriculture de subsistance sert à se nourrir et l'agriculture commerciale sert à vendre les récoltes », etc. Les réponses données par les autres élèves laissent apparaître certaines confusions : « L'agriculture de subsistance c'est quand le paysan nous le vend en mains propres, commerciale c'est quand on achète à la Migros », « L'agriculture de subsistance : c'est nos produits laitiers. L'agriculture commerciale : c'est ce qui se vend dans des magasins », etc. Aussi, les raisons évoquées pour l'exode rural laissent apparaître une compréhension inégale chez les élèves. Certains expliquent de manière

satisfaisante pourquoi beaucoup de paysans ont quitté la campagne à un certain moment : « Ils ne gagnaient pas assez pour nourrir leur famille, on appelle ça l'exode rural », « Il y a plein d'autres possibilités de travail dans les industries », etc. D'autres semblent à nouveau confus ou n'explicitent pas réellement leur idée : « Parce que le Rhône n'arrêtait pas de déborder et ça détruisait toujours les cultures », « Pour vivre la vie qu'ils voulaient », « Parce qu'ils en avaient marre », etc.

7. INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats présentés et analysés ci-dessus nous permettent de reprendre nos questions de recherche et d'y répondre.

7.1. Question 1 : Comment une action didactique peut être organisée dans une perspective d'histoire-problème en 5P ?

Après expérimentation, nous soutenons que le dispositif construit permet d'organiser son *action didactique* dans une perspective d'*histoire-problème*. Pour répondre plus précisément au *comment*, nous pensons qu'il y a lieu de procéder en regard d'une série d'aspects clefs tirés directement de l'*école des Annales*. La grille de travail (annexe II) que nous avons élaborée comprend justement certains de ces aspects et représente selon nous un outil adéquat pour la mise en place de séquences d'enseignement qui se veulent en cohérence avec l'*histoire-problème*. Ainsi, l'enseignant se doit dans un premier temps de considérer le *savoir conceptuel disciplinaire* et de le transposer dans sa pratique en y intégrant des *connaissances*, mais aussi une *méthode*, une *attitude* et un *langage historiques*. Il convient ensuite de formuler des *objectifs* qui comprennent ces différentes dimensions de l'épistémologie, afin d'assurer un apprentissage global. Toujours au niveau de la préparation, l'enseignant se réfère aux *concepts intégrateurs* qui l'aident à choisir des situations de travail *pertinentes*. Une fois en situation, certaines phases propres à l'*histoire-problème* doivent être respectées. L'enseignant débute par une *mise en situation* (récolte des représentations, annonce du thème et des objectifs, influence sur le contrat didactique, etc.), puis propose une phase de *réalisation* de la situation d'apprentissage où il prend un rôle de *médiateur*. Dans cette phase, nous relevons la nécessité de solliciter la *pensée comparative* des élèves. La comparaison du passé avec le présent est essentielle et permet d'aborder les notions de *changement* et de *permanence*. L'action personnelle sur l'objet d'étude étant un des points forts de l'*histoire-problème*, une *base de données* est proposée à l'élève, afin qu'il l'exploite dans le cadre d'une *enquête*. La troisième phase, appelée phase d'*intégration*, entend présenter les résultats de recherche et donne l'occasion aux élèves de revenir sur leur idée de départ et de la modifier au besoin. L'enseignant se doit ici de déclarer explicitement ce qui est attendu des élèves et ce dans les différentes dimensions. Finalement, l'*action didactique* se rattache à un système d'*évaluation*. En effet, l'évaluation, sous ses différentes formes (formative, sommative, auto-évaluation, etc.), s'effectue tout au long de la séquence sur un principe de *transparence* qui consiste à mettre en lien les activités réalisées avec les objectifs poursuivis et à discuter autour de la démarche avec un objectif d'assimilation. Cette évaluation porte sur les différentes dimensions de l'*apprentissage historique*. Il est important que toutes ces pratiques enseignantes conservent une certaine flexibilité afin qu'elles se combinent aux réponses des élèves et que des interactions aient lieu.

Dans la réalité enseignante quotidienne, il ne s'agit bien entendu pas d'auto-évaluer systématiquement chaque indicateur de son action didactique, mais plutôt de s'assurer que chaque dimension, avec ses critères respectifs, ait été considérée : est-ce que je suis au clair avec le savoir conceptuel disciplinaire ? Est-ce que ma phase d'intégration déclare clairement mes attentes ? Est-ce mon évaluation sommative s'intéresse bien aux *savoirs substantifs* et aux *savoirs verbes* ?, etc. Ce genre de questions significatives joue un rôle primordial dans la mise en place d'une *action didactique* dans une perspective d'*histoire-problème*. Chaque enseignant est ensuite libre d'effectuer cette vérification comme il

l'entend (rédaction de critères, de questions, recours à une check list, etc.), mais, à notre sens, celle-ci doit impérativement avoir lieu.

Toutefois, l'enseignement en actes, a soulevé quelques points délicats. Le fait même d'arriver dans une classe avec la volonté d'y injecter l'*histoire-problème*, alors que celle-ci n'y a précédemment pas été appliquée en tant que telle, comprend certaines difficultés. En effet, selon nous, la *nouvelle histoire* a trait à toute une culture d'enseignement, de fonctionnement de classe qui constitue autant d'éléments nouveaux à intégrer simultanément : recherche documentaire, forme d'apprentissage social avec ses règles et son organisation propres, intégration de nouveaux mots (hypothèse, retour sur hypothèse) avant de pouvoir les utiliser, présentations des résultats, formulation de comparaisons, confrontation des idées, etc. Ainsi, cette culture d'enseignement implique non seulement un nouveau rapport au savoir, mais se frotte aussi à toute une culture d'apprentissage. Par conséquent, une *action didactique* relevant de l'*histoire-problème* ne peut pas se mettre en place en un clin d'œil. Il s'agit d'un processus s'inscrivant dans la durée qui demande une certaine persévérance. Cet aspect ne doit surtout pas décourager les enseignants, mais plutôt les sensibiliser par rapport au temps nécessaire lorsque l'on veut introduire ce type d'enseignement en classe d'histoire. La mise en évidence du facteur temps souhaite en quelque sorte avertir les enseignants, afin que ceux-ci ne baissent pas les bras trop rapidement. Dans le cadre de notre intervention, nous avons ressenti un découragement périodique quant à la difficulté de faire comprendre aux élèves comment procéder à un retour sur hypothèse. Avec du recul, nous savons qu'en situation réelle, nous nous serions arrêtées davantage sur ce point avant de poursuivre. Ce genre de modelages plus profonds était toutefois difficilement réalisable dans le cadre de notre recherche-action limitée dans le temps. Dans ce sens, nous suggérons une alternative visant à amener progressivement son enseignement vers les principes de l'*histoire-problème*. Aussi, une intervention aussi détaillée que la nôtre relève du domaine de la recherche et nécessiterait quelques adaptations pour être transférée à l'enseignement quotidien.

Si l'aspect temps est un point crucial de la *dynamique des leçons*, l'investissement au niveau de la préparation est également important. En effet, la récolte de documents de référence et le contrôle de leur possible intégration dans la séquence représentent un travail conséquent. Bien qu'enrichissante, la constitution d'une base de données accessible et pertinente s'avère longue. À nouveau, des adaptations sont possibles notamment au niveau de la quantité des ressources mises à disposition. Durant notre intervention, nous avons constaté que l'ampleur de la base de données n'était pas en adéquation avec la capacité des élèves à utiliser de la documentation de référence. Ainsi pour une première expérience, une base de données plus restreinte aurait été plus adaptée malgré l'engouement des élèves à enquêter. Nous relevons aussi un investissement important autour de l'évaluation sommative. S'il peut sembler à première vue facile de proposer des items qui n'interrogent pas uniquement des connaissances, nous avons vécu cette première expérience comme un casse-tête, les items ayant été travaillés et retravaillés. Nous avons par exemple eu des difficultés à trouver une situation qui mobilise la reconnaissance de l'existence de plusieurs présents sans que cette attitude ne se résume à une explication de la notion de *présents multiples* par l'élève.

D'autre part, lors de notre intervention nous avons éprouvé un certain malaise à définir la problématique de travail. Selon notre cadre conceptuel, celle-ci représente le point de départ du travail de l'élève et est en lien avec ses représentations. Elle devrait émaner en partie de propositions d'élèves. Toutefois, lors de cette étape, peu d'élèves se sont exprimés. Nous ne nions pas l'influence possible d'une conduite inadéquate de ce moment, mais pensons que la possibilité d'élaborer en commun la problématique comporte quelques limites dans une classe de 5P. En effet, les élèves de ce degré ont besoin de concret, concret dont ils ne disposent pas du tout au moment de l'élaboration de la problématique. Il est de ce fait difficile de leur demander de réfléchir à un problème,

qui relève du concret, alors que ceux-ci n'ont encore qu'une idée abstraite du thème sur lequel ils vont travailler.

En parallèle, l'action didactique réalisée a inclus des éléments très réjouissants. Les élèves ont montré un engagement certain tout au long de la séquence. Même si les enfants de cet âge sont souvent très curieux, cela montre que le fait de leur fixer des règles en lien avec l'attitude de la discipline (attitude de chercheur) et de leur donner l'occasion d'être acteurs (via la récolte d'information durant la sortie, via l'enquête, etc.) accentuent leur entrain. D'autre part, la prise en charge laissée à l'élève réserve des surprises à l'enseignant qui ne sait pas à l'avance comment le contenu visé va être appréhendé, restitué, etc. Nous avons vécu cet aspect, propre au rôle d'enseignant médiateur, comme très motivant. Finalement, les opinions émises par les élèves témoignent de certaines convergences entre les activités qu'ils affectionnent et celles relevant d'une séquence réalisée dans une perspective d'*histoire-problème*. Les principaux intérêts cités étaient les suivants : comparer le présent avec le passé, parler des différences et des ressemblances, chercher dans les documents, travailler en groupe, etc. À notre sens, ces convergences ne peuvent être que favorables aux apprentissages.

7.2. Question 2 : La mise en place d'une action didactique dans une perspective d'histoire-problème permet-elle de faire évoluer les conceptions que les élèves ont de l'attitude et de la méthode historiques ?

Au vu des mises en mouvement constatées lors de l'analyse, nous répondons à cette question par l'affirmative. Au niveau de l'*attitude*, nous relevons l'évolution flagrante de la conception de la connaissance en tant qu'action, ainsi que de la considération de l'histoire en tant que représentation et non en tant que vérité absolue. Nous regrettons toutefois de ne pas avoir pu agir davantage sur la compréhension des choses dans une certaine durée. Selon nous, cette attitude a notamment pâti du temps à disposition, l'épaisseur historique ayant été quelque peu compressée sur la fin de la séquence. Si dans l'ensemble l'action didactique mise en place a développé les conceptions observées, il nous faut souligner que certains éléments liés à l'*attitude historique* étaient déjà présents chez certains élèves. Nous pensons ici à la reconnaissance de l'existence de plusieurs passés où 14 élèves avaient exprimé au moment du pré-test leur désaccord total avec l'affirmation « Toutes les régions ont le même passé ». Cette conscience relève-t-elle de l'instinct ou des activités effectuées lors des années scolaires précédentes ? Quelle que soit son origine, elle nous montre que ces éléments sont accessibles par les élèves et peuvent être travaillés avec eux.

Au niveau de la *méthode historique*, les évolutions les plus marquantes sont en lien direct avec les activités réalisées durant la séquence. En effet, le travail intense de recherches effectué par les élèves est reflété par les changements notables des conceptions ayant trait à l'*utilisation des documents de référence*, ainsi qu'à l'établissement de *petites enquêtes* en classe d'histoire. Pour des raisons qui nous échappent, les conceptions liées à la présentation des résultats ne suivent pas ce mouvement malgré plusieurs moments de présentations durant la séquence.

Les chiffres relatifs à la comparaison entre le passé et le présent sont particulièrement réjouissants. Les élèves, tentés dans un premier temps de rattacher l'histoire exclusivement au passé, ont majoritairement revu cette conception pour intégrer la relation entre le passé et le présent en classe d'histoire.

7.3. Question 3 : Quels apprentissages ont été réalisés durant la séquence ?

La présentation et l'analyse des résultats ont montré les apprentissages réalisés. Pour aborder la nature de ceux-ci, nous pouvons dire que les apprentissages ont touché les différentes dimensions des *connaissances*, de l'*attitude*, de la *méthode* et du *langage* de

la discipline historique. Autrement dit, le savoir appris se réfère au mode de pensée de l'histoire et, par conséquent, à l'*histoire savante*. En effet, au niveau de l'*attitude historique*, nous avons relevé un comportement très actif des élèves qui ont exercé une *action personnelle* sur les objets d'étude. Aussi, recherchant d'abord une *vérité généralisante* par rapport à deux fonctionnements paysans actuels, les élèves ont ensuite reconsidéré leur point de vue pour accepter l'idée relative à l'existence de *présents multiples*. Ils ont même été capables de mobiliser cette attitude pour aborder les différences entre la manière de travailler au XXI^e siècle en Roumanie et en Valais. En ce qui concerne la *méthode historique*, les élèves ont montré leur capacité à *formuler une hypothèse* malgré quelques difficultés initiales liées à la contrainte de la catégorie de travail. Ils ont appréhendé plus difficilement le *retour sur hypothèse*, nécessitant systématiquement un appui de notre part et se montrant nettement plus à l'aise dans des situations orales. Toutefois, la nécessité théorique de revenir sur leur hypothèse a été comprise par la plupart d'entre eux. Aussi, les élèves ont exploité de façon satisfaisante les *ressources* mises à disposition. Nous avons cependant constaté qu'ils peuvent avoir des difficultés à considérer les informations effectivement transmises par un document lorsqu'ils sont éblouis par leur *pensée comparative*. Cette dernière a été très utilisée par les élèves, notamment en termes de ressemblances et de différences. Elle a servi à mettre en évidence les changements significatifs entre deux périodes. Nous rappelons à ce niveau la présence d'une *vision dichotomique* chez une minorité d'élèves. De plus, certains élèves ont eu de la peine à appréhender l'*épaisseur historique* et à considérer les caractéristiques de deux époques pour les comparer. Quant au *langage historique*, celui-ci a été utilisé dans les travaux écrits et dans le cadre des prestations orales. Un certain nombre de *connaissances historiques* a également pu être consigné. Ces principales acquisitions témoignent de l'influence exercée par la variable indépendante sur la variable dépendante. En effet, l'*action didactique* réalisée a permis un développement de l'*apprentissage historique*.

Comme évoqué, certains apprentissages visés ont causé plus de difficultés aux élèves. Ainsi, le retour sur hypothèse s'est avéré périlleux. À notre sens, cette difficulté est en partie liée à notre enseignement, cette méthode ayant été expliquée rapidement, puis attendue de la part des élèves, sans pour autant les appuyer dans leur réflexion. De plus, les élèves ont montré des difficultés à se représenter les choses dans une certaine durée. Hormis les facteurs possibles liés à notre enseignement, nous pensons que cet aspect est lié à la logique même de pensée des élèves de 5P. Ces élèves n'ont eux-mêmes qu'une dizaine d'années d'expérience et il leur est demandé de s'imaginer un siècle, deux siècles, le Moyen Âge, etc. Leur vision restreinte de l'échelle du temps, liée à leur âge, explique selon nous leur tendance à utiliser les mêmes éléments de comparaison entre les XX^e et le XXI^e siècles qu'entre le Moyen Âge et le XXI^e siècle.

D'autre part, nous avons relevé certains éléments qui ont freiné momentanément les élèves dans leurs apprentissages. En effet, le fait qu'une partie importante du travail ait été réalisée en fonction d'une catégorie précise semble avoir limité les interventions de quelques élèves. Cette restriction, combinée à des méthodes nouvelles (hypothèse, etc.), a certainement complexifié le travail à accomplir et invite à réfléchir sur le bien fondé de l'organisation en catégories. Si nous avons apprécié ce mode de faire (ampleur de la matière traitée, apprentissage social, etc.), un déroulement plus ouvert aurait peut-être été plus adapté pour une première expérience. Aussi, la peur de *faire faux* était tangible chez de nombreux élèves qui ont vécu de ce fait certains blocages. À titre d'exemple, citons les propos d'un élève au moment d'émettre son hypothèse sur la situation il y a 50-100 ans : « Mais je ne sais pas, moi, comment c'était avant ». Cette réaction sous-entend la recherche d'une vérité et, surtout, le souci d'émettre des propositions en adéquation avec cette vérité. Finalement, nous avons constaté que certains élèves ont introduit spontanément leur jugement dans les choses apprises. Ainsi, après avoir abordé la notion de *présents multiples*, sans jugement de notre part, certains élèves ont quelque peu transformé cette idée neutre pour émettre une critique : « Pas tout le monde vit avec son

temps, il y a de ceux qui sont dans le passé et de ceux qui sont dans le présent ». Cette opinion, qui juge le mode de vie de certains de rétrograde, sous-entend la présence d'une conception de l'Histoire qui marche vers le progrès. D'autres jugements ont été exprimés par rapport au rythme de travail d'un paysan : « Il y a de ceux qui considèrent le travail comme leur vie, mon avis est qu'on devrait prendre son temps ».

8. CONCLUSION

8.1. Conclusion théorique

L'analyse et l'interprétation des données ont mis en évidence la possibilité d'entreprendre une *action didactique* dans une perspective d'*histoire-problème* en 5P et en ont explicité les modalités. De ce fait, l'enseignement réalisé satisfait notre enjeu de départ en pratiquant une *histoire enseignée* qui se veut en cohérence avec l'*histoire scolaire* et l'*histoire savante*. De plus, nous avons constaté et ressorti les retombées de cet enseignement sur le développement de l'*apprentissage historique* des élèves. Ces éléments mis ensemble nous permettent de conclure de la faisabilité, de la raison d'être, ainsi que des bienfaits de l'introduction du mode de pensée de la discipline historique en classe d'histoire.

De manière générale, l'expérimentation nous a livré une série de nouvelles connaissances sur cette problématique. Aussi, nous relevons l'apport considérable de notre grille de travail, regroupant certains aspects clefs de l'*histoire-problème*, pour la construction et l'évaluation de notre séquence.

8.2. Conclusion pratique

Les interrogations qui subsistent au terme de notre recherche-action sont liées aux principales difficultés rencontrées. En effet, ayant vécu une expérience riche et convaincante, nous nous sommes demandé pourquoi l'épistémologie pratique de la majorité des enseignants ne se réfère pas ou peu à l'*histoire scolaire*. Ainsi, selon nous, la persistance de pratiques empreintes d'*histoire-récit* peut être liée à l'investissement en temps relativement important dans le cadre de l'*histoire-problème*. Même si nous pensons que le facteur temps peut être réduit en procédant à une sélection des éléments à traiter, en les intégrant de manière progressive, en travaillant en duo pédagogique, etc., nous comprenons que cet aspect puisse freiner les titulaires de classes qui sont tenus de couvrir un programme annuel dans l'ensemble des branches qu'ils enseignent. Cette pression du temps était présente dans notre intervention malgré notre préoccupation pour une seule discipline, celle de l'histoire. Elle nous a contraintes à faire l'impasse sur certains points prévus, à réduire l'épaisseur historique souhaitée, etc. Le temps requis est également en lien avec la complexité des termes et des idées sous-jacentes (*plusieurs présents, regard critique*, etc.) qui nécessitent un travail prolongé.

De surcroît, il est possible que la constitution des ouvrages scolaires joue un rôle dans les pratiques choisies par les enseignants. Même si la mise en place d'une séquence dans une perspective d'*histoire-problème* peut avoir lieu sur la base du livre de l'élève, nous avons ressenti le besoin d'élaborer des supports supplémentaires notamment au niveau de la situation actuelle du thème traité. Celle-ci n'apparaît pas dans les ouvrages scolaires. Bien entendu, il est difficile de disposer d'un livre à jour expliquant la situation d'aujourd'hui. Toutefois, si l'on veut partir du concret, du vécu des élèves et comparer le passé avec le présent, il est primordial d'avoir accès à des informations sur le présent sans quoi la mise en œuvre d'une pensée comparative est compromise.

Dès lors, il conviendrait de déterminer précisément le ou les endroits où le bas blesse, de manière à agir pour l'amélioration de l'*histoire-problème* à l'école. L'enjeu d'une possible cohérence entre l'*histoire enseignée* et l'*histoire savante* étant satisfait, cela prouve la nécessité de s'intéresser aux raisons de la faiblesse de l'enseignement actuel en histoire.

À nos yeux, les résultats de notre recherche constituent un motif pour observer de plus près les causes. Ainsi, des prolongements pourraient avoir lieu, guidés par les questions suivantes : les programmes doivent-ils subir des modifications, des précisions ? Si oui, dans quelles mesures ? Y a-t-il lieu de restreindre le nombre de thèmes de manière à privilégier la méthode ? Les ouvrages doivent-ils subir des modifications ? Faut-il éditer périodiquement un complément relatif à la situation actuelle du thème ? Une intervention « musclée » auprès des enseignants dans le cadre de la formation continue serait-elle suffisante ?, etc.

8.3. Conclusion méthodologique

Cette dernière partie nous permet de prendre un certain recul par rapport à la recherche – action effectuée. En ce qui concerne le cadre conceptuel et les pôles construits, nous soulignons le caractère concret des éléments définis que nous avons pu utiliser pour l'élaboration d'outils comme la check-list relative à la préparation d'une séquence en classe d'histoire. Ces éléments théoriques ont été également très utiles à la construction du pré-test et du post-test. Toutefois, il nous faut reconnaître le niveau de détails du cadre conceptuel par rapport à l'usage pratique qu'il devait soutenir. En effet, les notions, nombreuses et approfondies, auraient peut-être pu connaître une sélection plus fine lors du travail sur le cadre conceptuel. Un transfert plus sélectif de la théorie vers la pratique aurait aussi pu représenter une alternative.

Quant à la méthodologie, nous soutenons que les variables définies étaient adaptées à la mise en évidence des relations intervenant dans le cadre d'une séquence en classe d'histoire. Celles-ci ont permis de définir les influences et leur degré. Toutefois, s'il est courant de prévoir l'enseignement d'une part et d'évaluer les apprentissages de l'autre, le lien entre ces deux pôles reste plus difficile à appréhender. En ce qui concerne le degré choisi, celui-ci était adéquat dans le sens que le dispositif prévu s'est avéré accessible pour les élèves. Aussi, la variété des moyens d'évaluation a montré de nombreux avantages : confirmation d'une trace orale par une trace écrite, quantité représentative, évolutions visibles, etc. Nous avons toutefois relevé qu'un même questionnaire peut résonner différemment chez les individus auxquels il est soumis. En effet, l'analyse du questionnaire n'a pas montré une tendance des élèves à placer leurs réponses de la même manière, certains élèves se situant plus volontiers aux niveaux du *plutôt d'accord* ou du *plutôt pas d'accord* alors que d'autres étaient plus catégoriques faces aux mêmes affirmations. Toujours en lien avec le questionnaire utilisé, nous relevons une possible influence de notre présence lors du post-test sur les réponses données par les élèves. Il est possible que le fait de nous voir ait réactivé chez les élèves certains aspects qui n'auraient peut-être pas été convoqués dans le cas où le titulaire de cette classe aurait lui-même fait passer le post-test.

Finalement, une analyse a pu être effectuée pour l'ensemble des dimensions étudiées. La possibilité de cette démarche témoigne du bien-fondé des dimensions du cadre conceptuel qui se sont retrouvées dans la pratique et qui ont pu donner lieu à une analyse. De plus, cette analyse a, à son tour, permis de répondre aux questions de recherche, ce qui témoigne de la cohérence des différentes parties de ce mémoire.

De manière générale, les limites de notre recherche se situent dans le caractère ponctuel de notre intervention et dans l'échantillon testé. En effet, ayant relevé la nécessité d'aborder l'*histoire-problème* sur le long terme, nous mettons en doute la survie des apprentissages réalisés au niveau de la *méthode* et de l'*attitude* dans le cas où, une fois la recherche terminée, la classe d'histoire retrouverait un fonctionnement basé sur l'*histoire-récit*. Finalement, cette recherche-action se rattache à une expérience faite avec une classe précise ayant ses habitudes, sa dynamique de groupe, son bagage, ses préférences, etc. De ce fait, il est possible que le même dispositif testé sur un autre groupe-sujet laisse apparaître certaines différences au niveau de l'engagement, de la rapidité des apprentissages, etc.

9. BIBLIOGRAPHIE

- Allieu, N. (1995). De l'Histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In M. Develay (Ed.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 123-162). Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier, F. (2002). *Une recherche sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire en France : questions et méthodes*. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne/espanol.pdf> [12 janvier 2010]
- Audigier, F. (2004). Didactiques des sciences sociales ? Qu'est-ce ? *Educateur*, 11, 6-8.
- Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N. & Haeberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Cléo*, 2, 194-217.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), 33-115.
- Clary, M. (1991). Gestion des écarts de la transposition didactique en formation des enseignants. In F. Audigier & G. Baillat (Ed.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage : Actes du sixième colloque (13-15 mars 1991)* (pp. 149-155). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Clary, M. & Génin, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école ?*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. [Page Web]. Accès : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234817&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [15 juin 2009]
- Courbon, J.-P. & Guyvarc'h, D. (1991). Les situations-problème en histoire. In F. Audigier & G. Baillat (Ed.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage : Actes du sixième colloque (13-15 mars 1991)* (pp. 67-73). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dalongevielle, A. & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes*. Lyon : Chronique Sociale.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (Ed.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 17-31). Paris : ESF éditeur.
- Gélinas, A. & Brière, R. (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse* (recension des écrits), Tome 1. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, (n° RS927A84).
- Giordan, A. (1992). Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique. In G. Avanzini (Ed.), *Sciences de l'éducation : regards multiples* (pp. 81-105). Berne : Peter Lang, collection Explorations.
- Groupe romand pour l'aménagement des Programmes. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année*. Lausanne : CDIP sr/ti.

- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Hugon, M. A. & Seibel, C. (1986). *Recherches impliquées recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck-Wesmael.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68. Paris : Institut national de recherche pédagogique, centre de documentation recherche.
- Lessard-Hébert, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Maréchal, J. & Sauger, A. (1991). Outil de collecte et d'analyse pour apprécier les situations d'enseignement-apprentissage. In F. Audigier & G. Baillat (Ed.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage : Actes du sixième colloque (13-15 mars 1991)* (pp. 95-98). Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2007). L'approche par problèmes en classe d'histoire. *Traces*, 45, 8-9.
- Mauris, M. et al. (2000). *Connaissance de l'environnement: guide pour l'enseignement: géographie-histoire-sciences 1P-2P-3P*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.
- Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, in *Annexe de Apprendre...oui mais comment ?*. Paris : ESF.
- Neveu, H. (1986). Sur les données historiques. *Revue de synthèse*, 1-2, 39-51.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1983). *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire*. Québec : Direction de la formation générale.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Philippot, T. (2004). Les enseignants de l'école primaire et de la géographie: Quelle "histoire-géographie" enseignée? *Les apprentissages des élèves dans les recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique : Actes des Journées d'étude Didactique de l'histoire et de la géographie (19-20 octobre 2004)*. Caen : IUFM.
- Portal, C. (1987). *The History Curriculum for Teachers*. Londres : The Falmer Press.
- Saint-Onge, M. (1992). Apprendre, c'est penser. *Vie pédagogique*, 77, 19.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30 (2), 45.
- Van der Maren, J.-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.

TABLE DES ANNEXES

| | |
|----------------------|--|
| Annexe I : | Pré-test / post-test |
| Annexe II : | Evaluation de l'action didactique – check list relative à la préparation d'une séquence en classe d'histoire |
| Annexe III : | Calendrier des opérations |
| Annexe IV : | Dossier de l'élève |
| Annexe V : | Analyses préalables |
| Annexe VI : | Objectifs fixés pour la séquence |
| Annexe VII : | Catégories d'observation et groupes |
| Annexe VIII : | Article « Six heures de traite par jour » |
| Annexe IX : | Liste des documents de référence propres à chaque groupe |
| Annexe X : | Album photos |
| Annexe XI : | Exercices complémentaires au dossier de l'élève |
| Annexe XII : | Fiche d'aide pour la préparation à l'évaluation sommative |
| Annexe XIII : | Evaluation sommative |
| Annexe XIV : | Table de spécification |
| Annexe XV : | Planifications de la séquence |
| Annexe XVI : | Attestation d'authenticité |



Annexe I : Pré-test / post-test



Annexe II :
Évaluation de l'action didactique / check list relative à la
préparation d'une séquence en classe d'histoire



Annexe III : Calendrier des opérations



Annexe IV : Dossier de l'élève



Annexe V : Analyses préalables



Annexe VI : Objectifs fixés pour la séquence



Annexe VII : Catégories d'observation et groupes



Annexe VIII : Article « Six heures de traite par jour »



Annexe IX :

Liste des documents de référence propres à chaque groupe



Annexe X : Album photos



Annexe XI : Exercices complémentaires au dossier de l'élève



HISTOIRE – 5 P

SE P T EMBRE 2009

LA PAYSANNERIE VALAISANNE

Ma rencontre avec un paysan

⇒ Qu'est-ce qui m'a intéressé(e) pendant la visite? (tu peux répondre par des mots)

.....

⇒ Qu'est-ce qui m'a étonné(e) pendant la visite ? (tu peux répondre par des mots)

.....

⇒ Qu'est-ce que je peux dire de l'hypothèse de mon groupe? (cite quelques différences et ressemblances avec ce que tu as vu et entendu pendant la visite)

.....

.....

.....

5P – Savièse

Histoire

Prénom

EST-CE QUE JE SUIS CAPABLE DE FAIRE UNE HYPOTHÈSE ?

Entoure une catégorie (différente de la tienne) et réponds aux questions suivantes:

Lieu d'habitation et
autres bâtiments

Techniques, outils et
moyens de transport

Utilisation des
produits agricoles

Difficultés et loisirs

Activités agricoles

Nombre de paysans,
formation des paysans

1. Comment était cette catégorie il y a 50-100 ans ?

Ton hypothèse :

2. Ton hypothèse correspond à : ☐ la vérité
☐ ton avis sur le sujet

3. Comment peux-tu vérifier ton hypothèse ?

.....



5P – Savièse

Histoire

Prénom

EST-CE QUE JE SUIS CAPABLE DE COMPARER LE PASSÉ AVEC LE PRÉSENT?

Documents nécessaires : - livre d'histoire
 - synthèse sur la paysannerie valaisanne aujourd'hui

Lis le **4^e paragraphe** du texte de la page **21** de ton livre d'histoire.

Vois-tu des **différences** entre la situation du texte et la situation d'aujourd'hui ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

Vois-tu des **ressemblances** entre la situation du texte et la situation d'aujourd'hui ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....



Annexe XII :
Fiche d'aide pour la préparation à l'évaluation sommative



Annexe XIII : Evaluation sommative



Annexe XIV : Table de spécification



Annexe XV : Planifications de la séquence



Annexe XVI : Attestation d'authenticité



Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu et date :

Signature :