

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



Problématiser et mettre en place une démarche d'enquête en histoire

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Mégane Scholl

Sous la direction de Claude Rebetez

Porrentruy, mars 2016

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Claude Rebetez, pour son engagement et ses précieux conseils.

Je remercie particulièrement les deux enseignants qui m'ont accordé de leur temps pour un entretien et m'ont ouvert les portes de leur classe afin que je réalise mes observations.

Je remercie également ma famille pour son soutien tout au long de mon travail.

Et finalement, merci à Alissa Wenger et Mathieu Ammann pour leur relecture attentive.

Résumé et mots clés

Résumé

Dans le cadre de ce travail, je me suis penchée sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, et plus particulièrement sur la manière d'enseigner cette discipline pour que l'élève soit acteur de ses apprentissages. Après avoir lu différents ouvrages à ce sujet, j'ai pu établir la problématique. Dans cette dernière, j'aborde ce qui est écrit dans les ouvrages sur l'enseignement de l'histoire, dans le Plan d'études romand et enfin dans les différents moyens d'enseignement officiels. Ceci m'a conduit à me demander si les enseignants mettaient en place une problématique et une démarche d'enquête durant leurs leçons d'histoire, deux procédés qui permettent d'impliquer l'élève et de faire en sorte qu'il donne du sens aux apprentissages. A la suite de cela, je suis allée interroger deux enseignants, puis j'ai observé plusieurs leçons consécutives dans chacune de leur classe. Après avoir analysé les données récoltées, j'ai pu valider ou invalider mes hypothèses. La plupart de mes hypothèses sont invalides.

Mots clés

Histoire –PER – Moyens d'enseignement – Problématique – Démarche d'enquête

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Grille d'observation

Annexe 3 : Lettre aux interviewés

Annexe 4 : Contrat de recherche

Annexe 5 : Amorce du fascicule du Thème 6 : A l'âge des métaux : vie quotidienne, organisation sociale et économique

Annexe 6 : Amorce du fascicule du Thème 3 : Au paléolithique : vie quotidienne et organisation sociale

Annexe 7 : Nourriture – Traces

Sommaire

Remerciements	i
Résumé et mots clés	ii
Liste des annexes	iii
Introduction	- 1 -
Chapitre 1 – Problématique	- 3 -
1.1. Définition et importance de l'objet de recherche	- 3 -
1.2. Etat de la question	- 4 -
1.2.1. L'élève, acteur de ses apprentissages : origine	- 4 -
1.2.2. Objectifs de l'enseignement de l'histoire selon les ouvrages traitant de l'enseignement de l'histoire et de la construction de la connaissance	- 4 -
1.2.3. Démarche selon les ouvrages traitant de l'enseignement de l'histoire et de la construction de la connaissance	- 5 -
1.2.4. Objectifs de l'enseignement de l'histoire selon le PER	- 8 -
1.2.5. La démarche d'enquête historique selon le PER	- 9 -
1.2.6. La démarche d'enquête historique selon le MER	- 10 -
1.2.7. La démarche d'enquête selon le moyen d'enseignement pour l'histoire régionale	- 14 -
1.3. Question de recherche – objectifs et hypothèses	- 16 -
Chapitre 2 – Méthodologie	- 19 -
2.1 Fondements méthodologiques	- 19 -
2.1.1. Recherche qualitative	- 19 -
2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive	- 19 -
2.1.3. Approche hypothético-déductive	- 19 -
2.2. Nature du corpus	- 20 -
2.2.1. Moyens utilisés pour la collecte de données	- 20 -
2.2.1.1. Entretien et guide d'entretien	- 20 -
2.2.1.2. Observation et grille d'observation	- 21 -
2.2.1.3. Justification des moyens utilisés	- 22 -
2.2.2. Procédure et protocole de recherche	- 22 -
2.2.3. Choix de l'échantillonnage et population	- 23 -
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	- 23 -
2.3.1. La transcription des entretiens	- 23 -
2.3.2. Procédés de traitement des données	- 24 -
2.3.3. Méthodes	- 24 -
Chapitre 3 – Analyse et interprétation des résultats	- 25 -
3.1. Informations générales	- 25 -
3.2. Moyens d'enseignement utilisés	- 26 -
3.2.1. <i>L'atelier de l'histoire</i> , moyen romand officiel pour les 5 ^e et 6 ^e Harmos	- 26 -
3.2.2. Histoire du Jura et du Jura bernois, moyen régional officiel pour le cycle 2	- 26 -
3.2.3. Autres moyens d'enseignement	- 27 -
3.3. Satisfaction des moyens – motivation des élèves – ressentis par rapport à la démarche d'enquête	- 27 -

3.4. Utilisation des moyens d'enseignement	- 29 -
3.4.1. Utilisation de L'atelier de l'histoire	- 29 -
3.4.1.1. Problématisation	- 29 -
3.4.1.2. Expliciter les objectifs	- 32 -
3.4.1.3. Hypothèses	- 33 -
3.4.1.4. Justification (recherche par l'élève)	- 34 -
3.4.1.5. Mise en commun et validation des hypothèses	- 35 -
3.4.1.6. Institutionnalisation – Synthèse	- 36 -
3.4.1.7. Parcours	- 38 -
3.4.2. Utilisation de Histoire du Jura et du Jura bernois	- 38 -
Conclusion	- 40 -
Présentation des principaux résultats et mise en lien avec les hypothèses	- 40 -
Autoévaluation critique de la démarche	- 44 -
Perspectives d'avenir de recherche future	- 45 -
Bibliographie	- 46 -
Annexes	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 1 : Guide d'entretien	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 2 : Grille d'observation	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 3 : Lettre aux interviewés	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 4 : Contrat de recherche	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 5 : Amorce du fascicule du Thème 6 : A l'âge des métaux	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 6 : Amorce du fascicule du Thème 3 : Au paléolithique	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Annexe 7 : Nourriture – Traces	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>

Introduction

Dans le cadre mon travail de mémoire, j'ai choisi de m'intéresser à l'histoire, car il s'agit d'une discipline à laquelle je porte beaucoup d'intérêt. En effet, j'aime me poser des questions sur le temps passé et rechercher des informations pour comprendre comment vivaient nos ancêtres. A mon avis, les enseignants ne donnent pas assez d'importance à cette branche alors qu'il est primordial de comprendre l'histoire de l'humanité pour appréhender le monde d'aujourd'hui et envisager le futur.

Lorsque j'ai donné une leçon d'histoire pour la première fois, lors d'un stage de première année, on m'a demandé d'utiliser le moyen *Histoire du Jura et du Jura bernois*. L'enseignant m'a conseillé de demander aux élèves ce qu'ils savaient sur le Moyen-Âge, puis de lire le manuel avec eux, de résoudre les problèmes de compréhension et enfin de décrire quelque peu les dessins et les images associées au texte. Une telle leçon ne m'avait guère satisfaite, car je sentais bien que les élèves n'avaient pas donné de sens au travail. J'avais donc le désir de me pencher sur une manière d'enseigner l'histoire qui permette à l'élève de donner de l'intérêt à la matière et qui lui donne envie de rechercher des réponses.

Au début de ce travail, j'avais de nombreuses questions de départ. En voici quelques-unes :

- Que dit le Plan d'études romand (PER) au sujet de l'histoire ?
- Que dit le Moyen d'études romand (MER) au sujet de l'histoire ?
- Comment faire pour que l'élève soit acteur de ses apprentissages ?
- Comment utiliser les moyens d'enseignement ?

Mon travail se constitue de trois grandes parties.

Premièrement, la problématique aborde l'importance de la branche « histoire » à l'école. De plus, elle traite de l'état de la question quant à ce qui est préconisé dans les ouvrages sur l'enseignement de l'histoire et ce qui est demandé dans le PER. La question de recherche, les objectifs et les hypothèses clôturent la problématique.

Deuxièmement vient la méthodologie qui présente la manière de récolter les données. J'ai choisi de mener des entretiens avec deux enseignants du Jura bernois, puis d'observer plusieurs leçons d'histoire dans leur classe respective.

Finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats mettent en relation les apports théoriques et les données récoltées. L'analyse permet de répondre à la question de recherche de ce travail.

Chapitre 1 – Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Bien que trop souvent mise à l'écart par de nombreux enseignants, l'histoire a une place centrale à l'école. Rechercher dans le passé est essentiel pour comprendre le présent. Comme nous le dit Dalongeville (2006), « l'enseignement de l'histoire doit aider les jeunes à s'intégrer dans la société en étant un des lieux privilégiés de la construction de leur identité, de leur prise de conscience de leur appartenance sociale » (p. 8). Cet auteur relève également que l'histoire a comme mission de former des citoyens, c'est-à-dire un individu qui a un esprit critique et qui sait penser librement.

Cet auteur a interrogé plus de deux cents élèves sur leur conception de l'histoire. Malheureusement, il en ressort que cette discipline leur paraît inutile, puisqu'elle traite du passé et que celui-ci est révolu.

Mais comment enseigner cette matière pour que les élèves apprennent, s'investissent, y donnent du sens et y trouvent de l'intérêt ?

Pour qu'un apprentissage se produise, différents facteurs entrent en jeu tels que la motivation, le sentiment que ce savoir est « utile », donc le fait d'en connaître l'objectif, les démarches scientifiques ou encore l'élaboration des connaissances à partir et contre les conceptions (Giordan & de Vecchi, 1994). Les ouvrages traitant de l'enseignement de l'histoire proposent des méthodes qui développent ces différents facteurs. Mais surtout, ils sont d'accord sur le fait qu'il faut mettre l'élève dans une position de chercheur, c'est-à-dire faire en sorte qu'il se questionne, recherche les réponses par lui-même et dans de véritables sources. C'est cette démarche qui va lui permettre de donner du sens, de construire son propre savoir, de développer ses savoir-faire et son esprit critique.

Malheureusement, avec un enseignement de l'histoire traditionnel, on ne met pas en place une telle démarche. Au contraire, on fait lire aux élèves des informations successives que présente le manuel sans aucun questionnement et on leur demande de retenir son contenu par cœur. Enseignée ainsi, il n'est pas étonnant que cette discipline n'intéresse pas les élèves.

Dans la suite de ce travail, je vais étudier comment mettre en place des séquences d'enseignement-apprentissage qui mettent l'élève au cœur de ses apprentissages. Puis, j'irai m'entretenir avec des enseignants d'histoire à propos de leur façon de procéder et enfin, j'irai observer des leçons d'histoire.

Grâce à cette recherche, j'espère pouvoir mettre en place dans ma future classe, un enseignement de l'histoire de qualité, qui permette à l'élève d'y trouver de l'intérêt et qui contribue à sa formation de citoyen.

1.2. Etat de la question

1.2.1. L'élève, acteur de ses apprentissages : origine

Rousseau, selon l'ouvrage de Martineau qui lui est consacré, disait déjà que l'enfant n'est pas un être passif qui reçoit la connaissance de l'extérieur, mais qu'il doit être « actif dans le processus d'apprentissage, processus qui repose d'ailleurs essentiellement sur l'observation directe et l'expérimentation. Il s'agit en fait de fournir à l'enfant les outils nécessaires pour qu'il puisse connaître par lui-même » (Martineau, 2012, p. 87). Il insiste sur le fait que les outils de connaissance sont plus importants que les connaissances elles-mêmes et que bien juger est plus important que bien connaître. L'observation et l'expérimentation viseront donc à développer la capacité de jugement de l'élève. Ces idées seront reprises au début du 20^e siècle dans les pédagogies nouvelles, représentées entre autres par Montessori et Freinet (Martineau, 2012).

Vers la fin du 20^e siècle, plusieurs courants théoriques de l'enseignement-apprentissage se développent, dont le constructivisme et le socioconstructivisme, courants qui prônent la découverte autonome par l'élève afin de construire son propre savoir. Le socioconstructivisme ajoute la dimension sociale en plus, c'est-à-dire le travail de groupe pour qu'il y ait confrontation (Daele & Berthiaume, 2010).

Plus précisément, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, on constate que le PER de 1989 demandait déjà aux enseignants de faire raisonner les élèves sur des documents authentiques, d'organiser des enquêtes et de réaliser des synthèses des observations.

1.2.2. Objectifs de l'enseignement de l'histoire selon les ouvrages traitant de l'enseignement de l'histoire et de la construction de la connaissance

Selon Dalongeville (2006), formateur d'enseignant en didactique d'histoire en France et en Italie, « l'histoire est l'occasion d'élaboration des grilles de lecture, des **problématiques**, voire des **concepts** dont on tente de valider la richesse – et non l'absolue véracité » (p. 69). Selon ce dernier, « l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé, mais, comme dans

toute autre matière, un certain nombre de concepts (ex. pouvoir, production, échanges, ...) qui structurent toute la pensée humaine » (p. 53). Dans chaque problématique, on peut dégager des concepts qui seront transdisciplinaires.

Dans leur ouvrage *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ?* Hommet et Janneau (2009) s'accordent avec lui. Selon eux, ce sont les concepts qui permettront aux élèves de comprendre le monde. Ils relèvent également que l'histoire doit former des esprits critiques :

La liberté de penser n'est effective que si l'histoire fournit au citoyen les références lui permettant d'exercer son **esprit critique**. Il n'est pas de citoyenneté éclairée qui ne se nourrisse d'une culture historique. L'analyse des processus, des rapports de causalité, des relations complexes entre les facteurs qui déclenchent l'événement ou l'évolution, prépare à celle des réalités politiques et économiques contemporaines. [...] L'étude de documents, sous réserve d'être correctement menée, établit enfin un rapport actif et critique à l'information et au savoir. L'histoire forme ainsi le citoyen par **le savoir** et par **la méthode** (Hommet & Janneau, 2009, p.61).

1.2.3. Démarche selon les ouvrages traitant de l'enseignement de l'histoire et de la construction de la connaissance

Dalongeville (2006) présente dans son ouvrage une démarche qui met l'élève en position de chercheur, qui l'amène à la réflexion et à remettre en doute ses conceptions. Il s'agit d'une démarche basée sur l'opposition, par exemple entre deux documents. Son but est de faire prendre conscience à l'élève qu'un événement historique est d'une grande complexité et qu'il y a toujours **plusieurs points de vue**.

Pour appliquer cette démarche, l'enseignant va construire une problématique conceptuelle interpellant les idées reçues de l'élève. Pour cela, il doit confronter les titres de plusieurs manuels, anticiper les difficultés que l'élève va rencontrer (ce qui va s'opposer à sa conception), puis rechercher des documents contradictoires, et enfin poser une problématique.

La problématique a l'intérêt de lier ensemble les différentes facettes d'une question, d'apprendre à accorder de l'importance à la formulation des idées, de délimiter, momentanément, le cadre de la future recherche des élèves. Une problématique, c'est un ensemble d'alternatives qui ne s'excluent pas les unes des autres, et qui peuvent être formulées sous la forme de contradictions (p.48).

Par exemple : « Des barbares, ces Gaulois ? Et pourtant, les Romains ont appris plein de choses à leur contact ! Romanisation et/ou échanges ? » (p.57). Puis, Dalongeville (2006) pointe les grands concepts et les notions à faire acquérir aux élèves. Heimberg (2002) formule les mêmes propos, mais nous rend attentifs au fait que la problématique proposée doit être dans la « zone proximale de développement », selon la dénomination de Vygotski, c'est-à-dire ni trop près, ni trop loin du niveau des élèves.

Une fois ce travail réalisé par l'enseignant, voici un exemple de ce qui peut être fait en classe ensuite, toujours selon Dalongeville (2006):

L'enseignant commence par faire émerger les représentations des élèves en leur demandant : « Que savez-vous des Gaulois ? » Puis, il donne aux élèves des documents qui renforcent leurs représentations et leur demandent de mettre en scène la vie quotidienne des Gaulois. Ensuite, chaque groupe présente son travail à la classe. Le but est de renforcer les représentations, afin de mieux les remettre en cause par la suite. C'est ce qui se passe à la leçon suivante : les élèves ont la même consigne que la fois précédente, mais avec d'autres documents, lesquels sont justement contradictoires avec les premiers. Ceci provoque un conflit cognitif chez l'élève. Il va probablement penser que c'est un piège, mais « c'est sa façon d'aborder la situation fort de ses représentations qui est une « prison mentale ». Ce n'est qu'en prenant conscience de ses limites, en s'inventant d'autres cadres mentaux, en rupture avec les anciens, qu'il peut triompher de la situation » (p.77). Il y a à nouveau une présentation, puis une discussion : « Que faut-il croire ? » « Pourquoi ces textes sont-ils différents ? » A la fin, chaque élève rédige un écrit en présentant ce qu'il croit savoir sur les Gaulois. Les élèves comparent leurs premiers écrits à celui-là, ceci pour les faire prendre conscience de l'évolution de leurs représentations. On peut aussi mettre les groupes en confrontation, l'important étant qu'un conflit se produise chez l'élève.

Giordan et De Vecchi (1994) expliquent eux aussi l'importance de la confrontation qui permet de « mettre l'apprenant en conflit avec ses propres conceptions, ce qui l'amène à rechercher d'autres éléments plus pertinents. Mais cette activité ne se limite pas à créer un déséquilibre intellectuel, elle peut aussi correspondre à une prise de recul, à une restructuration avec réaménagement du savoir initial » (p.159).

Hommet et Janneau (2009) relèvent également l'importance de confronter les différentes sources et de prendre conscience qu'un document traduit le point de vue de l'auteur et non pas forcément une vérité absolue et que cela peut être modifié suite à de nouvelles recherches.

Ces auteurs présentent également une démarche d'enquête contenant une situation introductive, une phase de recherche, une mise en commun et une synthèse. Ils insistent sur l'importance d'**expliquer les objectifs à atteindre** et la façon d'y arriver en début de séquence. Les élèves doivent savoir ce qu'ils cherchent, pourquoi et comment pour devenir constructeur de leur savoir.

Ils proposent de faire une évaluation diagnostique qui permet de faire émerger les représentations. « La prise en compte des représentations permet de lever des obstacles à l'apprentissage ou d'en faire, lorsque cela est possible, le point de départ d'une réflexion ou d'une recherche » (p. 89). Cette évaluation permet également de voir le chemin qu'il y a à parcourir jusqu'aux objectifs. Dalongeville (2006) soutient ce propos, il dit que **s'intéresser à ce que les élèves pensent**, à la façon dont ils conçoivent le monde, aux questions qu'ils se posent, permet de cerner les contenus qui ont du sens à leurs yeux et c'est grâce à cela qu'il y aura une construction du savoir. Cependant, Hommet et Janneau (2009) affirment que les élèves n'ont pas nécessairement des représentations sur toutes les questions abordées et que même si c'est le cas, « elles ne sont pas nécessairement des « obstacles épistémologiques » méritant d'interminables « conflits cognitifs » (p. 90). L'enseignant devra décider quelles conceptions sont à utiliser pour motiver les élèves ainsi que comme levier de l'apprentissage, en les confrontant à des documents ou à d'autres avis. Pourtant, cette évaluation diagnostique n'est pas obligatoire, il peut aussi partir d'un document, d'un récit ou indiquer simplement le thème et **amener les élèves à se poser des questions**. Ces auteurs ne parlent pas de problématique, mais de « questionnement simple qui va structurer le travail ».

Giordan et De Vecchi (1994), qui présentent dans leur ouvrage la démarche scientifique fonctionnant de la même manière, insistent sur l'importance du questionnement : amener les élèves à se questionner est essentiel. Cela va permettre « l'émergence des conceptions, la prise de conscience de l'existence de contradictions, la possibilité de confrontation des différentes opinions, l'incitation à la recherche, à l'action » (p.152). De plus, cela permet de motiver les élèves, de faire chercher l'information qui va répondre à un réel besoin d'explication, de cerner les préoccupations des apprenants et de mesurer l'écart avec les notions à acquérir. « Lorsqu'il n'y a pas de véritable questionnement, on assiste à un arrêt dans la construction de la pensée » (p. 152).

Contrairement à Dalongeville (2006), qui préconise à l'enseignant de formuler lui-même la problématique, Giordan et De Vecchi (1994) expliquent comment la créer avec les élèves : l'enseignant va amener une situation de départ, par exemple en apportant un objet ou une image qui va amener les élèves à se questionner. Certaines questions seront trop « simples ». Ainsi, il sera nécessaire que l'enseignant guide l'élève vers un questionnement plus poussé. Comme on ne peut pas mener une recherche sur toutes les questions, l'enseignant va sélectionner, par rapport aux objectifs fixés, les questions qui nécessiteront une démarche exploratoire. Pour ne pas laisser de côté les questions des autres élèves, on va regrouper celles qui vont dans le même sens, former une question commune et répondre sommairement aux questions qui ne nécessitent pas de recherche exploratoire. Afin que cette préoccupation soit partagée, on va demander aux élèves de formuler des hypothèses qui vont les faire s'investir dans le sujet et créer un vécu

commun afin que la question devienne la préoccupation de tout le groupe. On pourra ainsi formuler une question claire et précise. C'est ainsi que **la problématique** sera formée.

Revenons à ce que nous disent Hommet et Janneau (2009) concernant la phase de recherche. L'élève doit être guidé par une fiche d'activité précise. Ils suggèrent par exemple de donner les mêmes questions à différents groupes avec les mêmes documents afin de pouvoir confronter les réponses ensuite, toujours dans le but de créer des conflits. Puis, il est important de structurer le savoir. On peut utiliser un tableau à double entrée pour classer thématiquement les données recueillies ainsi qu'une **carte** sur laquelle on va mettre en évidence les lieux importants. De plus, on utilisera une **frise** sur laquelle seront inscrites chronologiquement les dates évoquées. Le PER préconise également d'utiliser une frise à afficher dans la classe, qui sera enrichie au fur et à mesure des thèmes. Heimberg (2002) insiste sur le fait que l'élève doit avoir l'occasion de **formuler lui-même ses constats** afin de rendre ses apprentissages plus solides.

Pour clore ce chapitre, je dirais que ces façons d'enseigner l'histoire permettent de répondre aux objectifs centraux de la discipline présentés en deuxième partie de l'Etat de la question. Cependant, Hommet et Janneau (2009) ainsi que Heimberg (2002) relèvent dans leurs ouvrages qu'on ne peut pas traiter tous les points du programme de cette façon, mais qu'il est judicieux de l'appliquer autant que possible.

1.2.4. Objectifs de l'enseignement de l'histoire selon le PER

Relevons à présent ce que nous indique le PER dans les commentaires généraux des Sciences humaines et sociales :

Le propos de l'Histoire est d'étudier la manière dont les individus, à différentes époques et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits, et la diversité de leurs points de vue et intérêts. L'Histoire analyse aussi comment les hommes ont répondu aux multiples questions qu'ils se sont toujours posées (sens de la vie et de la mort, rapport à la nature, transmission des connaissances et des héritages...). Elle permet ainsi d'interroger les rapports qui existent entre le passé et le présent, et par là, d'envisager le futur. L'enseignement de l'Histoire doit favoriser une approche plurielle, **basée sur des problématiques** susceptibles de **susciter un débat** plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé.

Dans la rubrique *Introduction Histoire 2^e cycle*, on relève que « la formation historique porte à la fois sur la **capacité à travailler** sur des éléments du passé et sur **l'acquisition de connaissances** à leur sujet ».

Plus précisément, les élèves vont :

- acquérir des repères chronologiques et connaître les caractéristiques majeures de ces périodes, affinant ainsi leur vision des sociétés passées (évolutions techniques, politiques, économiques, sociales, culturelles, aménagement du territoire,...)
- raisonner sur ces différentes périodes en utilisant progressivement des **questions historiques** liées aux **concepts** centraux de l'Histoire :
 - changement/permanence (Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qui reste stable ? Comment se fait le changement ?)
 - mythe et histoire (Parmi tout ce qu'on se raconte sur le passé, qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui a été déformé ?)
 - traces (Sur quelles traces peut-on reconstruire le passé ? Qu'en reste-t-il ?) et mémoire (Quel crédit accorder aux reconstitutions ou commémorations ?)

On remarque donc que les propos du PER sont en accord avec les théories présentées dans les différents ouvrages de l'enseignement de l'histoire.

1.2.5. La démarche d'enquête historique selon le PER

Comme je l'ai explicité ci-dessus, on amène les élèves à l'acquisition de **connaissances**, de **concepts**, d'**outils** et de **compétences** nécessaires pour comprendre le monde et s'y intégrer.

Et la méthode préconisée par le PER pour y parvenir est **la problématisation et la démarche d'enquête**.

D'ailleurs, remarquons que, comme nous le dit Marrou (1961) cité par Dalongeville (2006), étymologiquement « histoire » signifie « recherche, enquête, chercher à savoir ». Ainsi le mot « histoire » désigne non seulement le passé, mais aussi **l'activité scientifique historique** qui fouille et interroge ce passé (p.15).

Le PER nous présente cette démarche succinctement :

- construction de la **problématique** de travail par questionnement et formulation d'**hypothèses** en développant la curiosité historique et la capacité à imaginer des évolutions à l'aide des connaissances préalables;
- analyse et comparaison de **sources historiques** diverses pour dégager les caractéristiques des périodes et les évolutions;
- prise de **distance critique** par rapport à certaines conceptions ou certaines « histoires » que l'on échange sur le passé;
- formulation de **conclusions** (même partielles) en associant textes, schémas, cartes, graphiques, photos...

1.2.6. La démarche d'enquête historique selon le MER

Pour répondre aux attentes du PER, un moyen d'enseignement romand pour les 5^e et 6^e Harmos a été créé et publié en 2014 : *L'atelier de l'histoire*. Les auteurs Amstutz, Miéville, Riedo et Stanescu-Mouron se sont basés sur de nombreuses réflexions sur l'enseignement de l'histoire pour créer ce moyen, dans lequel des situations et des **questionnements complexes** sont proposés à l'élève. En travail autonome, les élèves enquêtent et recherchent des données, mettent en relation, comparent, interprètent, essaient de valider des hypothèses. Cela se fait à partir de documents, de cartes, d'objets, de monuments, etc. Ainsi les élèves vont construire et s'approprier des savoirs historiques puisqu'ils sont **acteurs de leur apprentissage** et vont exercer leur **sens critique**.

Voici la démarche sur laquelle est construit ce moyen d'enseignement et décrite dans le guide méthodologique.

➤ Problématisation

C'est une étape qui se déroule au début d'un nouveau thème. Elle se compose de l'amorce et de la problématique.

▪ **Amorce**

L'élève sera confronté à un document ou une situation-problème qui peut remettre en question une conception familière. Il énonce ses interrogations par rapport à cela.

Par exemple, pour amorcer le thème de l'organisation sociale et économique dans le monde romain, on lit dans le fascicule et avec les élèves un texte expliquant qu'un écrivain romain racontait que les gens achetaient un liquide appelé *garum* qui permettait d'assaisonner les plats. Ce liquide était fabriqué au bord de la mer Méditerranée. En dessous, il y a des photos

d'amphores retrouvées dans le canton de Vaud avec des inscriptions romaines qui indique que ces amphores contenaient du *garum*. Il est demandé ensuite à l'élève, selon lui, comment le liquide contenu dans ces amphores est arrivé jusqu'à nos régions. L'élève est invité à observer des cartes des routes de l'Empire dans son manuel de l'élève pour répondre à la question. Ensuite, comme l'indique le guide didactique, l'enseignant encourage les élèves à se poser d'autres questions sur les moyens de transport, l'organisation de la production et des échanges commerciaux par exemple.

▪ **Problématique**

Le but est à présent de faire un lien entre les différentes interrogations des élèves et de créer ainsi la question fondamentale (ou question pivot) qui va guider le travail.

Ainsi, grâce aux différentes interrogations et réflexions émises lors de l'amorce, l'enseignant peut, par exemple, arriver à la problématique suivante : « Qu'est-ce que la consommation de *garum* peut nous apprendre sur la société et l'économie romaines ? » (Amstutz & al., p. 3).

Il appartient aux élèves de formuler la problématique, mais avec le soutien de l'enseignant qui les aide à se questionner et à poser la problématique finale. « La problématisation est un processus complexe et nécessite un long apprentissage. Elle doit être initiée et répétée tout au long du cycle 2, pour se mettre en place progressivement » (Amstutz & al., p. 12). Il est très important que l'enseignant n'apporte pas la problématique directement même si cette étape est longue et difficile.

➤ **Démarche-enquête**

Une fois que la problématique est posée, on aborde différents modules (par exemple « monde romain », « société », « économie »). Pour chaque module, plusieurs activités sont proposées. Celles-ci se déroulent en général sous la forme de la démarche-enquête présentée ci-dessous :

▪ **Hypothèses**

L'élève produit des réponses qui seront amenées à être travaillées et à évoluer. Ces dernières représentent les conceptions de l'élève. L'enseignant doit les laisser exister et ne pas exprimer de jugement. Cependant, son rôle est d'amener l'élève à poser une hypothèse plausible.

▪ **Justification**

Puis, l'élève va consulter des sources. Celles-ci sont regroupées dans le manuel de l'élève (ou parfois directement dans le fascicule). Le but est que l'élève, en s'appuyant sur des

documents, valide ou invalide son hypothèse et donc remet en doute ses conceptions premières.

Dans certaines activités proposées, on remarque très bien ces démarches que l'élève doit accomplir, par exemple pour le module « Habitat » du thème 8. L'élève observe des images de villa romaine et doit émettre des hypothèses en répondant à des questions telles que « A ton avis, qui y vivait ? » Puis, il va confronter ses hypothèses aux ressources du manuel, dans lequel il va trouver des images accompagnées d'explications.

Cependant, on peut remarquer que les activités proposées ne respectent pas toujours cette démarche. Prenons l'exemple d'une activité proposée pour le module « Economie » du thème 9. L'élève doit observer le schéma d'une route romaine dans son manuel. Il doit émettre une hypothèse sur l'utilité des routes bombées à cette époque. La question est très justement posée puisqu'elle est formulée par « D'après toi, à quoi cela servait-il ? » Mais ensuite, l'élève n'a pas les moyens de vérifier sa réponse, car rien n'est indiqué dans son manuel. Dans le guide didactique, il est indiqué qu'après cela, l'enseignant explique les raisons de cette technique de construction. Si l'enseignant donne la réponse, alors l'élève n'a pas vérifié son hypothèse par lui-même. Il serait donc judicieux d'apporter à l'élève des documents extérieurs le lui permettant ou de lui donner la possibilité d'aller faire des recherches sur Internet.

Durant cette phase, l'enseignant guide les élèves dans leur recherche.

- **Confrontation- Mise en commun**

A ce moment-là, l'élève va argumenter et justifier ses hypothèses face aux camarades à l'aide de preuves. Il y a confrontation lorsque les élèves n'ont pas trouvé les mêmes réponses. Comme nous le disent Giordan et De Vecchi (1994), lorsqu'il y a un conflit entre différentes pensées, les apprenants ont envie de réagir, d'explicitier, de justifier leur propos, et ceci peut les amener à rectifier progressivement leur idée.

L'enseignant va guider la discussion, c'est-à-dire qu'il va inciter les élèves à s'exprimer tout en respectant leur tour de parole, faire remarquer les ressemblances et les divergences, etc.

- **Validation d'une hypothèse**

L'enseignant reprend les documents avec les élèves et explique pourquoi l'hypothèse est valide ou non. Son rôle est également de faire garder un esprit critique aux élèves. Comme nous le disent les auteurs du moyen Amstutz et al., « L'histoire n'est ni fixée ni figée, mais elle évolue à la lumière des nouvelles découvertes » (p.11).

- **Institutionnalisation**

Lorsqu'une découverte est faite, ou alors à la fin d'un module, l'enseignant demande aux élèves de relever les éléments que l'on peut retenir pour répondre à la problématique définie lors de l'amorce. Par exemple, si l'on reprend la problématique posée pour le thème 9 « Qu'est-ce que la consommation de garum peut nous apprendre sur la société et l'économie romaines ? », les élèves relèvent les éléments qu'ils ont appris comme : « les Romains avaient construit un immense réseau routier qui permettaient entre autres de faire du commerce ».

Ensuite, la démarche enquête se répète avec un autre module, dans le but de découvrir d'autres informations répondant à la même problématique.

▪ **Synthèse**

A la fin des fascicules se trouve généralement une synthèse qui permet à l'élève de faire le point sur ce qu'il a appris et découvert. Il est judicieux de constater l'évolution entre les conceptions initiales de l'élève et ce qu'il a découvert. On réalise alors une trace écrite par exemple un panneau commun, un texte rédigé ensemble, une BD, un reportage audio ou vidéo, etc.

Le moyen présenté ici est composé de 10 fascicules. On peut dire que ces fascicules représentent les « carnets de route » des élèves. Comme je l'ai déjà mentionné, ceux-ci possèdent également un manuel de l'élève dans lequel tous les documents nécessaires aux enquêtes sont regroupés. Il s'agit en fait d'un recueil de sources.

Conformément au PER, cette méthode permet d'aborder tous les thèmes de la Préhistoire à l'Antiquité. L'enseignant peut aborder ces thèmes de manière chronologique ou transversale, mais les trois thématiques (changement/permanence ; mythe et réalité ; traces et mémoire) doivent être traitées chaque année. Des propositions de parcours respectant ces contraintes sont à disposition dans le guide didactique. Notons que le premier fascicule comporte une partie « démarches ». Des exercices qui permettent à l'élève de comprendre la démarche d'enquête y sont proposés (Je me pose des questions ; je formule des hypothèses ; je recherche les informations dans des sources, ...). Cette partie du premier fascicule ne fait pas partie des parcours, mais il est indispensable de l'aborder au cours de l'année pour que l'élève comprenne son rôle.

1.2.7. La démarche d'enquête selon le moyen d'enseignement pour l'histoire régionale

Le site Internet du canton de Berne indique que, depuis la rentrée 2013, le moyen d'enseignement obligatoire pour l'histoire régionale pour le cycle 2 est le livre « *Histoire du Jura et du Jura bernois. Des dinosaures au Moyen-Âge* » de Raymonde Gaume et Josette Houriet. Il est complémentaire au moyen d'histoire romand introduit à la rentrée 2014. Comme l'indique le PER, **le patrimoine local et régional est à valoriser**. Cela me paraît être une évidence, d'autant plus qu'aborder un thème en parlant de ce qui se passait dans notre région à telle époque est beaucoup plus motivant et parlant pour l'élève que de discuter d'endroits qu'il ne situe pas.

A première vue, ce moyen d'enseignement ne préconise pas la démarche d'enquête présentée ci-dessus. En effet, ce livre présente des informations successives, par thème et pour chacune des périodes abordées. De plus, aucun guide didactique n'existe. Comme nous le dit Dalongeville (2006), « les manuels racontent et simplifient puisqu'ils ont affaire à de jeunes lecteurs. Ils gommant les balbutiements de l'histoire. Ils considèrent l'histoire comme résolue » (p.76). Cependant, après discussion avec les auteures de l'ouvrage, il s'avère que ce moyen d'enseignement n'est pas un de ceux-là. Effectivement, ce manuel s'inscrit lui aussi dans la **démarche d'enquête**, si l'enseignant l'utilise adéquatement. Voyons plus précisément en quoi consiste cette utilisation adéquate.

On trouve dans ce livre de grandes illustrations sur deux pages qui montrent comment était la vie aux différentes époques. Il convient de partir de ces images et de faire en sorte que l'élève observe, se questionne et pose des hypothèses. Par exemple, on voit sur l'image des femmes qui cueillent des baies. De quelles sortes de baies s'agit-il ? Puisqu'elles sont bleues et que c'est ce qui pousse dans notre région à côté des étangs, je fais l'hypothèse que ce sont des myrtilles. L'élève devra ensuite chercher vérification dans le texte qui se trouve à côté des images, ainsi qu'à l'aide des photos réelles d'objets découverts dans la région se trouvant dans ce manuel. Le plus judicieux est donc de donner, dans un premier temps, uniquement l'illustration à l'élève, puis dans un deuxième temps, l'accès au texte et aux photos. Un autre usage intéressant est de donner deux images à l'élève, qui devra les comparer afin de relever les changements majeurs d'une époque à une autre. Ce livre contient également des paragraphes en bleu présentant l'histoire locale ; ceci est encore une piste d'utilisation.

Un cahier d'activités est associé à ce manuel. Il comprend divers exercices de révision, mais aussi des exercices qui soutiennent la démarche présentée ci-dessus. Par exemple à la page 17, on demande à l'élève de relever les activités des enfants sur l'image puis de lire le texte correspondant.

Ce moyen ayant été créé avant la sortie du PER, il n'a pas été prévu pour établir une **problématisation** comme c'est le cas dans *L'atelier de l'histoire*, qui lui est « PER-compatible ». Cependant il est tout à fait possible d'en mettre une en place au début du thème pour répondre aux objectifs du PER actuel. Les auteures m'ont expliqué que l'on peut, par exemple, utiliser des mallettes pédagogiques pour amorcer un thème (par exemple la mallette du néolithique contenant des outils en silex, etc.) et laisser les élèves se demander ce que sont ces objets et à quoi ils servaient. On peut aussi utiliser une image, une photo ou deux images que l'on compare, par exemple des images du quotidien paléolithique et du quotidien néolithique. Puis, on demande aux élèves ce qu'ils voient, quelles questions ils se posent, qu'est-ce qui différencie les images, etc. pour finalement arriver à poser une problématique qui guidera le travail tout au long de la séquence telle que : « Quels changements majeurs sont survenus entre le paléolithique et le néolithique ? ». Grâce à cette « question pivot », on peut aborder tous les thèmes du néolithique (nourriture, habitat, habillement, etc.).

Voici un exemple supplémentaire de mise en place d'une séquence d'histoire qui répond aux objectifs du PER actuel (problématisation, démarche d'enquête et valorisation du patrimoine local) : Prenons le thème des Romains. On peut commencer par une activité d'amorce telle que leur montrer une photo du col du Pierre-Pertuis et de l'inscription qui y figure, connus par les élèves de la région. On leur demande ce qu'ils savent et quelles sont les questions qu'ils se posent. On note ces questions et on arrive à poser une problématique comme : « Qu'est-ce que le Pierre-Pertuis peut nous apprendre sur l'Empire romain ? » A partir de cette problématique, on aborde le thème des voies de communication. On peut ensuite remettre aux élèves une feuille de route contenant des questions (leurs questions), par exemple « Que représente cette gravure ? », « A quoi servait ce passage ? », « Qui l'utilisait ? », etc. A ce moment-là, les élèves émettent, dans un premier temps, des hypothèses en répondant aux questions et dans un deuxième temps, utilisent le livre comme recueil de sources ainsi que d'autres documents remis par l'enseignant pour valider leurs hypothèses. Une fois que les élèves ont répondu aux questions, on organise une confrontation des idées durant laquelle les élèves vont justifier leurs réponses en indiquant l'endroit où ils les ont trouvées. Finalement on revient à la problématique pour poser les éléments de réponse que l'on a découverts.

Lors de la publication du moyen d'enseignement, leurs auteurs ont donné des cours de formation continue aux enseignants d'histoire afin que ceux-ci utilisent ce matériel à bon escient.

Ainsi, c'est un ouvrage très pertinent pour l'enseignant qui en fait bon usage.

1.3. Question de recherche – objectifs et hypothèses

Après avoir étudié ces ouvrages, je peux poser ma question de recherche :

Les enseignants d'histoire de 5^e et 6^e Harmos du Jura bernois établissent-ils une problématique avec les élèves et les mettent-ils en position de chercheur ?

Je poursuis plusieurs **objectifs** dans le cadre de cette recherche.

Tout d'abord, j'aimerais vérifier si, d'une manière générale, et quel que soit le moyen d'enseignement utilisé, les enseignants enseignent l'histoire conformément à ce qui est écrit dans le PER. Plus précisément, est-ce qu'ils établissent une problématique avec les élèves et les mettent en position de chercheur (est-ce que les élèves se posent des questions, émettent des hypothèses, recherchent les réponses par eux-mêmes dans des sources et les confrontent)?

Puis, si l'enseignant utilise le moyen *L'atelier de l'histoire*, j'aimerais savoir ce qu'il en pense, comment il l'utilise et comment il se sent par rapport à la démarche. J'aimerais également savoir si sa manière d'enseigner a changé depuis l'arrivée de ce MER.

Si l'enseignant utilise le moyen *Histoire du Jura et du Jura bernois*, j'aimerais vérifier qu'il l'utilise comme il est prévu qu'il le soit, c'est-à-dire pour mettre en place une démarche d'enquête. Egalement, comme ça l'est demandé dans le PER, j'aimerais savoir s'ils construisent une problématique. Cependant, étant donné il n'y a pas de guide didactique, un enseignant qui n'est pas renseigné sur son utilisation l'utilisera probablement de manière erronée.

Mais s'il n'utilise pas ces moyens d'enseignement là, j'aimerais comprendre quelle en est la raison et ce qu'il emploie alors comme moyens d'enseignement et documents.

Pour terminer, j'aimerais vérifier si leur discours concernant leur pratique correspond avec celle-ci.

Je pose les **hypothèses** suivantes :

1. **Les enseignants ont des difficultés à amener les élèves à formuler la problématique.**
2. **Les enseignants mettent les élèves en position de chercheur la plupart du temps.**
3. **1) Les enseignants sont satisfaits de la méthode utilisée ; 2) suivent un des parcours proposés dans le guide didactique (donc ne suivent pas les exercices du fascicule dans l'ordre) ; 3) ne sont pas à l'aise / ont des difficultés à suivre tout le**

temps cette démarche ; 4) n'ont pas fondamentalement changé leur manière d'enseigner l'histoire.

- 4. Les enseignants qui utilisent le moyen Histoire du Jura et du Jura bernois ne formulent pas de problématique et l'utilisent de manière erronée.**
- 5. Les enseignants n'utilisent pas d'autres moyens d'enseignement.**
- 6. Les discours des enseignants concernant leur pratique ne correspondent pas totalement avec leur véritable pratique.**

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

La recherche que je vais mener est une recherche qualitative, c'est-à-dire une recherche par laquelle « le chercheur [...] veut parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie » (Poisson, 1991, p.16). Ainsi le but du chercheur est « d'obtenir des informations qui, sans nécessairement être nombreuses, seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité scolaire en question » (Poisson, 1991, p.17). Pour cela, « un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » est nécessaire (Paillé & Mucchielli, 2010, p.9).

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

Mon travail de recherche s'inscrit dans une démarche descriptive d'une part et compréhensive d'autre part. En effet, dans cette recherche, je vais décrire la manière d'enseigner l'histoire de plusieurs enseignants, entre autres leur façon de procéder, les étapes de la problématisation et de la démarche d'enquête par lesquelles ils passent, leurs manières d'utiliser les moyens d'enseignement actuels et antérieurs et ce qu'ils pensent de ces moyens. En plus de cela, je vais tenter de comprendre pourquoi les enseignants procèdent d'une certaine manière, par exemple, comment justifient-ils l'utilisation d'un moyen plutôt que d'un autre, pourquoi l'utilisent-ils de cette façon, pourquoi ne passent-ils pas par toutes les étapes, etc.

2.1.3. Approche hypothético-déductive

Dépelteau (2000) présente dans son ouvrage la démarche hypothético-déductive. Il explique qu'une fois que le chercheur a posé sa question de recherche, il va émettre des hypothèses qui sont des réponses provisoires à cette dernière. Puis, il va vérifier sur le terrain si ses hypothèses sont correctes ou non. Ma recherche s'inscrit donc dans cette approche.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Moyens utilisés pour la collecte de données

Pour récolter les données qui me permettront de répondre à ma question de recherche, je vais utiliser l'entretien semi-directif et l'observation. Tout d'abord, je mènerai un entretien semi-directif avec chaque enseignant afin que ce dernier m'explique comment il procède pour enseigner l'histoire. Puis, j'observerai plusieurs leçons d'histoire et terminerai par un second entretien afin d'obtenir des précisions sur ce que j'aurai observé. De plus, s'il y a des éléments observés qui diffèrent du discours tenu lors du premier entretien, je pourrai également le relever lors de ce deuxième entretien.

Voici plus précisément en quoi consistent ces outils :

2.2.1.1. Entretien et guide d'entretien

Quivy et Van Campenhoudt (1995) présentent l'entretien :

[...] les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs [...]. Ainsi s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (p.194).

Ces auteurs précisent que

le chercheur concentrera [...] l'échange autour de ses hypothèses de travail sans exclure pour autant les développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger. En outre [...] le contenu de l'entretien fera l'objet d'une analyse de contenu systématique, destinée à tester les hypothèses de travail (p.195).

Plus précisément, les entretiens que je vais mener sont « semi-directifs ». Un tel entretien « n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.195).

Avec cet outil, un guide d'entretien est nécessaire : « Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.195). Ces auteurs

précisent encore que l'ordre dans lequel les questions sont posées n'est pas important. Le chercheur laisse autant que possible l'interlocuteur parler librement et s'efforce de recentrer l'entretien lorsque cela est nécessaire.

Mon guide d'entretien ([voir annexe 1](#)) se constitue de deux colonnes. La colonne de gauche comprend les questions de base et celle de droite les relances.

Je vais utiliser ce guide lors du premier entretien. Je ne peux en prévoir un pour le deuxième puisque les questions que je poserai dépendront de ce que j'aurai observé.

2.2.1.2. Observation et grille d'observation

Cette méthode capte les comportements des acteurs au moment où ils se produisent (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Selon Dépelteau (2000), le chercheur devra choisir entre une observation participante ou non participante, une observation hypothético-déductive ou inductive et ouverte ou dissimulée. Mon observation sera non participante, hypothético-déductive et ouverte. Voici ce que cela signifie plus précisément :

L'observation non participante signifie que le chercheur observe de l'extérieur.

En choisissant de faire une observation non participante, le chercheur pense qu'il vaut mieux ne pas se mêler à la vie du groupe étudié, afin que sa présence n'influence pas son comportement [...]. Selon certains, une observation non participante devrait permettre de récolter des données plus objectives qu'une observation participante (p. 344).

Une observation hypothético-déductive est une observation centrée autour de quelques thèmes ; [...] ces thèmes découlent du cadre théorique opérationnalisé défini par le chercheur au temps des conjectures ; [...] en procédant de la sorte le chercheur-observateur ne veut pas tout voir, [...] il ne se livre pas à une observation systématique du phénomène étudié, mais au contraire il oriente son observation vers la récolte de données qui lui permettront de corroborer ou de réfuter son hypothèse de recherche (p.347-348).

Enfin, l'observation ouverte signifie que le chercheur est visible et les acteurs consentants. L'auteur nous explique que, normalement, une observation se fait avec le consentement des gens observés. Il y a exception à partir du moment où la présence du chercheur modifie les comportements des personnes observées.

L'observation doit être structurée par une grille d'observation préparée à l'avance et qui va permettre d'avoir un regard orienté et précis (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). La grille d'observation que je vais utiliser est constituée d'énoncés que je vais approuver par une petite croix dans la colonne de droite selon ce que j'observerai ([voir annexe 2](#)).

2.2.1.3. Justification des moyens utilisés

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs, car c'est un outil qui permettra un véritable échange. Il s'agira d'une discussion ouverte, mais tout de même structurée. J'aurais trouvé dommage de mener des entretiens directs, durant lesquels les personnes ne peuvent répondre que de manière ciblée et ne peuvent pas ajouter des faits supplémentaires. L'entretien me permettra également d'obtenir des informations que l'observation ne peut me procurer (Poisson, 1991).

Quant à cette dernière, elle va me permettre de vérifier la correspondance entre ce que les enseignants m'auront dit lors du premier entretien et la manière dont ils agissent.

Quivy et Van Campenhoudt (1995) expliquent que l'observation et l'entretien sont complémentaires. Cela permet d'effectuer un travail de recherche en profondeur.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Pour pouvoir effectuer ma collecte de données, je me suis tout d'abord adressée à un enseignant que je connaissais et qui répondait aux critères (*voir choix de l'échantillonnage*). Pour trouver un deuxième enseignant qui accepterait de m'aider dans mon travail de recherche, j'ai pris contact avec les directeurs des écoles, qui m'ont demandé de formuler ma demande par écrit. J'ai obtenu plusieurs réponses négatives d'une école, puis aucune réponse d'une autre. Après plusieurs téléphones, un enseignant a été d'accord de m'accorder un entretien et de m'ouvrir les portes de sa classe pour un temps d'observation.

Comme Poisson (1991) l'explique, il est important de communiquer clairement le but de la recherche aux interviewés ainsi que l'utilisation que le chercheur fera des données récoltées. Ainsi, avant de les rencontrer pour l'entretien, je leur ai fait parvenir une lettre explicative ([voir annexe 3](#)), reprenant les éléments que j'avais déjà mentionnés par oral lors de nos entretiens téléphoniques. Cependant, je n'en ai pas trop dit, car cela aurait influencé les réponses des interviewés. J'ai mentionné que je m'intéressais aux méthodes d'enseignement de l'histoire, mais pas que je recherchais, si eux mettaient les élèves en position de chercheur.

Au début de chaque entretien, les interviewés et moi-même avons signé un contrat ([voir annexe 4](#)). En effet, lorsque le magnétophone est utilisé pour enregistrer les entrevues, il est nécessaire

d'obtenir le consentement écrit de personnes interviewées. Il faut mentionner sur ce document que l'anonymat sera respecté (Poisson, 1991).

Le premier entretien a eu lieu le 29 octobre 2015. Ce jour-là et le 2 novembre, j'ai observé des leçons, quatre au total. Le 1^{er} décembre, j'ai effectué le deuxième entretien. Les observations dans cette deuxième classe ont été faites le 1^{er}, le 8 et le 15 décembre.

2.2.3. Choix de l'échantillonnage et population

Etant donné que ma problématique porte en grande partie sur le moyen d'enseignement *L'atelier de l'histoire*, et que c'est un moyen utilisé en 5^e et 6^e Harnos, j'ai décidé d'interviewer des enseignants de ces degrés-là. Ce sont également des degrés dans lesquels le moyen régional *Histoire du Jura et du Jura bernois* peut être utilisé.

Les deux enseignants que j'ai interrogés et observés enseignent en 6H dans deux écoles du Jura bernois. Le premier a 18 ans d'expérience, dont 17 ans dans les leçons d'histoire, et le deuxième en a 13 dont deux en histoire. Ainsi je pourrai observer la différence entre un enseignant chevronné et un novice en la matière.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. La transcription des entretiens

Comme je l'ai mentionné, j'ai enregistré les entretiens que j'ai menés. Pour pouvoir les analyser, j'ai retranscrit les propos significatifs, c'est-à-dire ceux qui sont pertinents pour mon analyse. Voici les règles de transcription que j'ai utilisées :

- Numéroter les tours de parole ; ceci permettra de mieux se repérer dans le texte.
- Désigner en début de ligne les propos de l'interviewé par un « I » et les propos du chercheur par un « C » pour que l'on sache qui parle.
- Ne pas tenir compte des éléments non verbaux (gestes, expressions du visage, etc.). En effet, ce sont uniquement les propos des interviewés qui m'intéressent.
- Transcrire le discours oral en discours écrit :
 - Changer certains laisser-aller de la langue orale (exemple : « ya » par « il y a »).

- Restaurer les négations souvent oubliées dans les phrases négatives.
- Supprimer les parasites tels que les répétitions, les bégaiements, les « euh, ben, etc. ».
- Supprimer certaines phrases sans fin qui alourdissent le texte et n'apportent rien à mon analyse. Celles-ci seront remplacées par des parenthèses (...).
- Compléter certaines phrases incomplètes afin de rendre les propos compréhensibles. Elles seront complétées par des mots entre crochets, par exemple : [mais].
- Remplacer certains mots de langage familier (truc, machin, etc.) par des mots du langage courant.
- Changer une tournure de phrase pour rendre celle-ci compréhensible.

2.3.2. Procédés de traitement des données

Une fois les transcriptions effectuées, il s'agit de procéder à plusieurs lectures de celles-ci ainsi que des notes prises lors des observations (Poisson, 1991). Pour commencer, je ferai une lecture pour me familiariser avec le contenu, puis une lecture plus pointue, durant laquelle je surlignerai les passages significatifs par rapport à mes objectifs de recherche. J'utiliserai différentes couleurs pour différencier les thèmes. Egalement, je mettrai en gras des mots qui serviront de repères (exemple : amorce, problématique, etc.)

Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2010), on procède à « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec la problématique ».

2.3.3. Méthodes

L'analyse que je vais utiliser est l'analyse thématique, qui est une analyse de contenu. Pour effectuer cette analyse, on découpera transversalement les discours. Cela signifie que l'on regroupera les informations des différentes transcriptions concernant le même thème pour les analyser ensuite (Blanchet & Gotman, 2001).

Chapitre 3 – Analyse et interprétation des résultats

Après avoir retranscrit les entretiens et regroupé les propos des interviewés en différentes catégories, je vais présenter dans cette partie les résultats. Je commencerai par une présentation générale des enseignants questionnés, puis je me pencherai sur les différents moyens d'enseignement qu'ils utilisent. Enfin, j'entrerai plus en détail sur leur façon de les utiliser par rapport au PER.

Dans chaque rubrique, je présenterai **ce qu'a dit** l'enseignant X à ce sujet lors de l'entretien ainsi que **ce qu'il a fait**, respectivement ce que j'ai observé. Je procéderai de la même manière pour l'enseignant Y.

3.1. Informations générales

Enseignant X

L'enseignant X enseigne en 6H dans un village du Jura bernois. Passionné d'histoire, cela fait 17 ans qu'il l'enseigne. J'ai pu remarquer qu'il s'investissait beaucoup pour ses leçons. On le constate également dans ses propos: « J'essaie de donner toujours des exemples le plus possible, j'essaie d'imager, de donner des métaphores [pour] qu'ils comprennent de quoi il retourne. J'essaie de les emmener dans un univers (...), de les emmener à cette époque. »

Enseignant Y

L'enseignant Y enseigne lui aussi en 6H dans un village dans le Jura bernois. Il enseigne cette branche depuis 2 ans seulement, mais exprime clairement son désintérêt pour le faire. D'ailleurs il le relève à plusieurs reprises durant l'entretien: « Honnêtement je passe très vite sur l'histoire. » ; « Franchement, moi je ne m'embête pas avec l'histoire. Ce n'est pas ma tasse de thé. » ; « Je suis là pour 45 min, je laisse couler, je fais mon cours. Je crois que je ne suis pas le meilleur prof. d'histoire, mais voilà ce sont deux périodes que j'ai. »

3.2. Moyens d'enseignement utilisés

3.2.1. *L'atelier de l'histoire*, moyen romand officiel pour les 5^e et 6^e Harmos

Enseignant X

L'enseignant X utilise *L'atelier de l'histoire* la majeure partie du temps.

Enseignant Y

L'enseignant Y utilise lui aussi cet ouvrage durant la majorité des leçons d'histoire.

3.2.2. Histoire du Jura et du Jura bernois, moyen régional officiel pour le cycle 2

Enseignant X

L'enseignant X a utilisé ce moyen deux à trois ans. Lorsque *L'atelier de l'histoire* est sorti, il ne savait plus lequel des deux utiliser. Monsieur Diacon, coauteur du manuel, lui indique qu' *Histoire du Jura et du Jura bernois* n'était qu'une solution intermédiaire. Ceci est étonnant puisque, le canton indique clairement sur son site que les deux moyens sont valables : un pour l'histoire en général et un autre pour l'histoire régionale. Il me dit ne plus l'utiliser, mais lors des leçons que j'ai observées, il a utilisé deux photos de silex prises dans le fichier PDF associé à ce livre.

Enseignant Y

L'enseignant Y a utilisé ce manuel une fois pour aborder un thème, l'année passée.

3.2.3. Autres moyens d'enseignement

Enseignant X

L'enseignant X indique qu'il utilise d'autres moyens, tels que des vidéos qu'il trouve sur Internet. En effet, lors des leçons que j'ai observées, il a montré une vidéo sur la taille du silex. Il utilise également des images ainsi que des émissions telles que *C'est pas sorcier*.

Cet enseignant se sert également de son environnement, par exemple du bloc erratique qui se trouve à côté de l'école. Il met aussi en place des expériences. J'ai eu la chance d'observer une expérience de fonte du plomb pendant mes observations.

Enseignant Y

L'enseignant Y m'indique qu'il utilise des épisodes de l'émission *C'est pas sorcier* et des mallettes pédagogiques. Durant mon observation il n'a utilisé que *L'atelier de l'histoire*.

3.3. Satisfaction des moyens – motivation des élèves – ressentis par rapport à la démarche d'enquête

Enseignant X

L'enseignant X est très satisfait de la méthode *L'atelier de l'histoire* et le signale à plusieurs reprises. En revanche, il trouve que le langage du manuel *Histoire du Jura et du Jura bernois* est trop élevé pour des élèves de cet âge. Cependant, il apprécie les exercices du fichier d'activités.

Selon lui, le choix du moyen n'influence pas la motivation des élèves : « Peu importe la méthode, j'ai toujours essayé de faire que ce soit vivant. » En effet, j'ai pu observer des élèves motivés durant ses leçons.

Par rapport à la démarche d'enquête, il indique qu'il se sent bien, mais il relève souvent qu'il « n'est pas du tout à fond dans cette méthode ». C'est effectivement ce que nous pourrions constater dans la suite de l'analyse.

Il relève qu'il n'a changé que légèrement sa manière de fonctionner pendant les leçons d'histoire depuis l'introduction de *L'atelier de l'histoire*.

De caractère, je suis quelqu'un qui a toujours fonctionné comme le suppose cette nouvelle méthode, maintenant elle favorise encore plus cette démarche (...). Je faisais de cette façon-là, mais un peu moins.

Enseignant Y

L'enseignant Y est beaucoup plus réticent quant à la méthode *L'atelier de l'histoire*. En effet, il explique que « ce n'est pas évident à utiliser (...) et pas suffisamment structuré pour (...) transmettre [aux élèves] les connaissances telles qu'on aimerait les leur transmettre ». Il trouve que « c'est trop de réflexion et que ça ne marque pas les élèves ». Il ajoute : « Ca apporte beaucoup de questions et ça [n'y] répond pas beaucoup (...). On est toujours obligé de nous-mêmes beaucoup ajouter. »

Ces quelques remarques de sa part montrent déjà que l'enseignant n'a pas adopté la démarche d'enquête.

Premièrement lorsqu'il utilise le mot « transmettre », il n'est pas dans un rôle d'enseignant qui guide les élèves à découvrir par eux-mêmes le savoir, mais dans un rôle d'enseignant qui apporte le savoir. On remarque également qu'il veut transmettre davantage des « connaissances » plutôt que des « compétences ». Pourtant le PER donne de l'importance à ces deux concepts. En effet, il est clairement signalé dans la rubrique *Introduction Histoire 2^e cycle*, « la formation historique porte à la fois sur la capacité à travailler sur des éléments du passé et sur l'acquisition de connaissances à leur sujet ». Et c'est par la démarche d'enquête que l'on y parvient.

De plus, lorsque cet enseignant dit qu'il doit « toujours beaucoup ajouter », cela signifie qu'il donne lui-même des informations et n'apporte pas un document dans lequel l'élève peut chercher la réponse à ses questions.

Finalement, lors du deuxième entretien, il me dit clairement qu'il n'a pas envie de perdre son rôle de « transmetteur ».

Au sujet des élèves, ils indiquent qu'ils « prennent quand même plaisir vu les questions qu'ils posent. [Il voit que] ça les intéresse ». Mais il pense qu'ils « ne savent vraiment pas où est-ce qu'on va ; pourquoi on fait ça ». Il a l'impression qu'il doit « les pousser à être chercheurs parce qu'eux n'ont vraiment pas envie d'être chercheurs ». Il ajoute : « Pour eux l'histoire ça devrait être des fiches et puis avec plein de choses à apprendre par cœur sans raisonner. »

On remarque que cette nouvelle méthode ne correspond pas à sa manière d'enseigner habituelle. Il n'en est donc pas satisfait et ne s'est pas investi pour changer sa manière d'enseigner, faute d'intérêt pour la matière. Si, comme il le dit, « il pousse les élèves à être chercheurs », alors que lui-même n'est pas convaincu par cette démarche, il est évident que cela ne fonctionne pas.

3.4. Utilisation des moyens d'enseignement

3.4.1. Utilisation de L'atelier de l'histoire

3.4.1.1. Problématisation

La problématisation contient deux phases. En effet, elle commence par l'**amorce** et débouche sur la **problématique**.

Enseignant X

Celui-ci explique que pour commencer un thème, il raconte une histoire, il part d'un fait concret et « essaie de les emmener à cette époque ». Il précise qu'il n'enseigne pas à l'ancienne : « Chapitre 1 : nous commençons à lire... »

En effet, lors de l'amorce que j'ai observée, il a mis en place l'exercice « frise humaine »¹, a montré des images ainsi qu'une vidéo de la taille du silex. Il a également expérimenté la fonte du plomb. Ces éléments ont permis aux élèves de situer la période et de s'y plonger.

L'enseignant a ensuite utilisé l'amorce proposée dans le fascicule du thème 6 qui concerne l'âge des métaux ([voir annexe 5](#)). Cette amorce propose une image d'Ötzi² avec ses outils dont une hache avec une lame en cuivre. Des questions sont posées aux élèves pour qu'ils réalisent que, selon ce qu'ils avaient appris, à l'époque d'Ötzi, on utilisait de la pierre, du bois et de l'os et non pas du métal. Le fascicule incite ensuite l'élève à émettre des hypothèses sur les raisons qui auraient poussé l'homme à utiliser le métal, sur la provenance de celui-ci et sur la façon de fabriquer des objets. Cette amorce suscite donc des questionnements et des réflexions chez l'élève et remet en cause une conception familière. Comme le relèvent Hommet et Jeanneau (2009), on utilise des documents pour remettre en cause leurs conceptions. Ceci motivera les élèves et sera un levier de l'apprentissage. En effet, cette amorce a provoqué des questions chez les élèves.

L'enseignant X a mené l'amorce dans le fascicule comme le recommandent les indications pédagogiques du guide didactique pour ce thème.

¹ Jeu de rôle durant lequel les élèves doivent se placer dans le bon ordre et à la bonne distance des autres en fonction de leur personnage (J.-C. ; Jules César ; ...)

² Homme momifié naturellement (congelé et déshydraté), découvert en 1991 dans les Alpes, à la frontière de l'Italie et de l'Autriche. Il a vécu au Chalcolithique (3'300-3'100 av. J.C – entre la fin du néolithique et l'âge des Métaux).

A la fin de l'amorce figure la rubrique problématique. Celle-ci doit pouvoir être complétée grâce aux réflexions que l'amorce a suscitées. La problématique pourrait, par exemple, être posée de la manière suivante : « Quels changements dans la vie quotidienne le développement de la métallurgie a-t-il amenés ? »

Arrivé à cette rubrique, l'enseignant a demandé aux élèves : « Quelqu'un a-t-il une idée de ce que ça pourrait être ? Qu'est-ce que vous aimeriez savoir ? Quelles questions se pose-t-on sur le métal ? » Les élèves n'ont pas émis beaucoup de propositions et l'enseignant a décidé de laisser tomber et de passer à la page suivante.

Lors de l'entretien préalable, il avait mentionné :

Je n'en fais pas un cheval de bataille. Ça peut arriver [que je pose une problématique] (...). Bon là en même temps ça fait une année que je travaille [avec ce moyen, alors] je m'essaie. Donc je prends la même couleur, [que ce] qu'ils demandent, mais je ne suis pas 100% à la lettre ce qu'ils veulent.

Il évoque donc comme raison le manque de pratique face au moyen et est conscient qu'il n'applique pas la démarche systématiquement. Cependant il trouve que « l'idée est bien », mais qu'il est difficile de faire en sorte que les élèves trouvent la problématique à poser. Pour qu'ils y parviennent, il « les amène d'abord dans ce monde-là, [pour] qu'ils aient l'ambiance [et ainsi] faciliter cela, mais ce n'est pas toujours le cas ».

Ce que j'ai pu observer n'est donc pas étonnant, d'ailleurs les auteurs du moyen le disent :

La problématisation est un processus complexe et nécessite un long apprentissage. Elle doit être initiée et répétée tout au long du cycle 2, pour se mettre en place progressivement. Il importe que l'enseignant ne fournisse pas directement une problématique ou ne néglige pas cette étape difficile, même si le processus met du temps à se construire ou que l'enseignant n'est pas familiarisé avec lui (Amstutz & al. p. 12).

L'enseignant aurait donc dû persévérer pour réussir à amener les élèves à poser la problématique.

Enseignant Y

L'enseignant Y commence par m'expliquer qu'il procède « pile comme c'est écrit dans le manuel ». Nous verrons que ce n'est pas le cas.

Il m'explique que pour amorcer un thème, souvent ils lisent un texte et échangent sur celui-ci. De plus, les élèves lui posent des questions.

L'amorce que j'ai observée est celle proposée à la page 3 du fascicule du thème 3 qui concerne le paléolithique ([voir annexe 6](#)). Il n'y a pas de texte, mais trois images représentant des paysages du paléolithique. Les élèves sont invités à imaginer comment se nourrissait, s'habillait et se logeait l'homme préhistorique dans ces trois paysages différents. Cet exercice a pour objectif de susciter des questions et des réflexions chez les élèves sur comment pouvaient bien faire ces hommes pour survivre. Les élèves ont effectivement dû raisonner en faisant cet exercice, ils ont posé certaines questions, mais ensuite, l'enseignant ne les a pas amenés à étoffer ces questions pour aboutir à une problématique. Il m'avait expliqué lors de l'entretien préalable qu'il ne posait jamais de problématique.

En effet, il a sauté cette rubrique. Après la leçon, il me donne ses raisons :

[Je ne pose pas la problématique, car] ça nous rattache plus à l'ancien système où on transmettait. On a fait ça, on va découvrir ça. Ça ne nous met pas en position de chercheur, mais pour moi ça crée le lien avec mon rôle, à moi. Transmettre l'information plutôt qu'eux la découvre par eux-mêmes.

Si je posais la problématique, premièrement je ne sais pas s'ils se rendraient bien compte que c'est la problématique sur laquelle on va travailler, quel sens ils pourraient donner à cette problématique-là. Et puis, je pense qu'ils sont encore trop jeunes pour vraiment prendre conscience de l'intérêt de cette problématique, que ce sont eux qui vont découvrir par eux-mêmes. Moi je garde l'ancien système où c'est moi qui vais leur faire découvrir par leur propre travail. C'est moi qui vais davantage les guider plutôt qu'eux utilisent cette question qui sera posée ici. Je préfère leur dire à l'oral : « Voilà on va apprendre ça, on va travailler là-dessus. » [Je préfère] que ça ne soit pas leur activité, qu'ils ne se sentent pas trop libres. C'est moi qui décide : « On fait ça, on va travailler rapidement. » Ce n'est pas eux qui vont définir le thème, c'est moi qui vais l'apporter.

Ainsi, on remarque que l'enseignant Y a l'impression de perdre son rôle d'enseignant si les élèves deviennent chercheurs. Selon lui, il est préférable de ne pas établir de problématique, car les élèves ne comprendraient pas. Apparemment, il n'a pas compris que c'est lui qui devait les guider à la problématique définie au préalable. Sa dernière phrase nous montre que, selon lui, si les élèves établissent la problématique, ce sont les élèves qui décident du thème.

En conclusion de cette partie « problématisation », je dirais que l'enseignant X met en place l'amorce de manière correcte. En effet, l'élève est plongé dans l'histoire et est confronté à une conception familière. Cependant il n'insiste pas sur la formulation d'une problématique. Ces éléments correspondent à son discours.

Au sujet de l'enseignant Y, je relève qu'il mène l'amorce de manière correcte, mais n'aboutit pas non plus à une problématique par choix. En effet, il n'a pas envie de changer de rôle et n'a peut-être pas bien compris le but d'établir une problématique. Sa pratique ne correspond pas à son discours puisqu'il dit procéder comme le recommande la méthode.

Les deux enseignants ne répondent donc pas aux exigences du PER en ce qui concerne la mise en place d'une problématique.

3.4.1.2. Expliciter les objectifs

Une fois la problématique posée, il est important, comme le relèvent Hommet et Janneau (2009), d'expliciter les objectifs à atteindre et la façon d'y arriver, car **les élèves doivent savoir ce qu'ils cherchent, pourquoi et comment, pour devenir constructeurs de leur savoir.**

Enseignant X

L'enseignant X m'explique qu'il n'explique pas clairement les objectifs à atteindre, car il « ne pense pas que ce soit bien d'énoncer tout ce qu'ils vont faire, [il] faut qu'ils découvrent ».

Cet enseignant pense donc qu'en leur indiquant ce qu'on cherche, ils ne peuvent pas découvrir. Pourtant, il est nécessaire d'indiquer ce que l'on cherche (par exemple : « Nous allons rechercher comment les hommes ont utilisé le métal. »), pour pouvoir le découvrir.

Cette remarque de sa part montre clairement qu'il n'indique pas aux élèves qu'ils sont chercheurs, pourquoi et comment. C'est effectivement ce que j'ai pu observer.

Enseignant Y

L'enseignant Y m'indique également qu'il n'énonce pas les objectifs. J'ai pu observer à plusieurs reprises qu'il indiquait ce qu'ils allaient étudier. Par exemple, au début de la leçon, il a expliqué aux élèves qu'à présent ils allaient s'intéresser à ce que les hommes préhistoriques mangeaient et comment ils s'habillaient. Il a donc indiqué ce qu'ils allaient « étudier », mais pas ce qu'ils allaient « chercher ».

Aucun des deux enseignants n'a donc expliqué comment ils allaient s'y prendre pour rechercher les informations, et ceci aurait été essentiel pour que les élèves comprennent qu'ils ont un rôle de chercheur.

3.4.1.3. Hypothèses

Enseignant X

Lorsque je parle d'hypothèses à l'enseignant X, je remarque qu'il ne comprend pas exactement ce que cela signifie. Je lui explique et il comprend que lorsque les élèves énoncent ce qu'ils pensent à propos d'une question, ils émettent des hypothèses. Il remarque donc que les élèves en formulent souvent.

Lors de l'observation, j'ai remarqué qu'il le faisait parfois, par exemple : « Qui pense que le fer vient avant la pierre ? Qui pense qu'il vient après ? » Il a laissé les hypothèses exister et a attendu qu'au fil des activités les élèves comprennent. Lors de l'amorce, les élèves ont également posé des hypothèses sur la provenance du cuivre et sur la façon de le façonner ([voir annexe 5](#)). Mais l'enseignant n'a pas regardé avec eux les hypothèses qu'ils avaient écrites individuellement dans leur fascicule. Il n'a donc pas regardé avec les élèves si leurs hypothèses étaient plausibles. Il ne leur a pas non plus indiqué clairement : « Ce que vous avez écrit, ce sont vos hypothèses ; c'est ce que vous pensez et maintenant, on va aller voir si c'est correct ou non. », les élèves ne sont donc pas dans la peau de chercheurs.

Enseignant Y

Contrairement à l'enseignant X, l'enseignant Y a très bien mis en évidence cela. En effet, lors de sa leçon, les élèves ont émis des hypothèses sur la façon dont l'homme préhistorique se nourrissait, s'habillait et se logeait dans trois paysages différents. Ils l'ont fait d'abord seuls, puis l'enseignant a organisé une mise en commun des hypothèses, en précisant qu'au fil du thème, ce qu'ils pensaient serait vérifié. Il a écarté les hypothèses qui n'étaient pas plausibles et conservé les hypothèses qu'il savait fausses, mais qui auraient pu être justes. Par exemple, un élève a proposé que les hommes préhistoriques s'habillaient avec des feuilles. L'enseignant a laissé cette hypothèse exister.

Par contre, cette pratique ne correspond pas avec son discours. En effet, selon lui les élèves ne posent pas d'hypothèses, car ils ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire et à quoi cela sert.

Pour conclure la rubrique des hypothèses, je relève que l'enseignant X ne fait pas consciemment poser des hypothèses aux élèves et ne peut donc pas mettre les élèves en position de chercheur. L'enseignant Y, par contre, l'a très bien fait, mais m'avait dit que les élèves n'y arrivaient pas lors de l'entretien.

3.4.1.4. Justification (recherche par l'élève)

Après la formulation des hypothèses vient la phase de recherche durant laquelle les élèves valideront ou invalideront leurs hypothèses en recherchant dans des sources, par exemple dans le manuel de *L'atelier de l'histoire* qui est un recueil de sources.

Enseignant X

L'enseignant X m'explique qu'il essaie de faire en sorte que les élèves trouvent par eux-mêmes en cherchant dans le manuel ou que, parfois il leur montre des épisodes de l'émission *C'est pas sorcier*. Il indique : « Si l'élève peut en règle générale construire son savoir, c'est mieux. »

Cependant, j'ai relevé trois de ses propos qui nous montrent que l'enseignant ne permet pas systématiquement à l'élève de vérifier ses hypothèses en recherchant dans des sources : « Etant donné qu'ils n'ont pas vécu à l'époque préhistorique de temps en temps, il faut bien leur dire ! » ; « Après, au bout d'un moment on ne peut pas inventer ce qu'ils n'ont pas vu, donc ils vont dans le manuel chercher ce qu'ils peuvent trouver. » ; « Un moment donné, là, vu qu'ils n'ont vraiment pas de ressources pour donner cette réponse, c'est difficile. »

Ces trois remarques nous montrent que cet enseignant n'a pas réellement compris le concept de mettre l'élève en position de chercheur. Il n'a pas compris que le but est que l'élève cherche dans le manuel et que, si la réponse n'y est pas, c'est à lui, enseignant, d'apporter les ressources nécessaires aux élèves pour que ceux-ci trouvent la réponse et puissent valider ou invalider leurs hypothèses.

Durant mon temps d'observation, les élèves ont effectivement pu rechercher dans leur manuel les réponses aux hypothèses qu'ils avaient posées, car le fascicule l'indique : « Consulte ton manuel pp. 127, 130 et 131. » Ils ont fait ce travail en duo.

On peut donc dire que l'enseignant ne permet pas consciemment aux élèves de vérifier leurs hypothèses. Cependant, lorsque la méthode le demande, cela se fait.

Enseignant Y

Lors de l'entretien, il mentionne la difficulté pour les élèves de rechercher dans des sources :

C'est difficile. [Je leur dis] : « Prenez la page X, regarder un petit peu [et] essayer de chercher. » Ils n'ont pas encore le niveau suffisant pour utiliser le manuel.

Il évoque aussi que ça ne doit pas prendre trop de temps, qu'il passe assez rapidement à la mise en commun.

Lors des leçons que j'ai observées, les élèves n'ont pas eu l'occasion de valider leurs hypothèses concernant la question : « Quelles traces permettent de savoir ce que les hommes mangeaient ? » ([voir annexe 7](#)) En effet, ils avaient émis des hypothèses sur cette question, mais le fascicule ne propose pas d'aller consulter le manuel pour vérifier.

Il aurait été nécessaire que l'enseignant apporte des sources extérieures aux élèves, par exemple des photos d'ossements, d'outils ou encore, comme dans le livre *Histoire du Jura et du Jura bernois*, une photo de dent indiquant que l'homme mangeait de la viande.

Lors de l'entretien suivant la leçon, il m'a dit : « C'est vrai que dans le livre il n'y a rien dessus. J'aurais peut-être pu aussi, moi-[même] apporter une photo, mais franchement, je ne me casse pas trop la tête. »

Ainsi aucun des deux enseignants ne met systématiquement des sources à disposition. L'élève ne mène l'enquête que lorsque la méthode le propose.

3.4.1.5. Mise en commun et validation des hypothèses

C'est au moment de la mise en commun que l'élève va devoir justifier où il a trouvé sa réponse. Ainsi cela créera des confrontations entre les élèves. Puis, l'enseignant valide cette réponse ou l'invalidé et indique à quel endroit la bonne réponse se trouve.

Enseignant X

Comme nous l'avons vu, cet enseignant ne fait pas poser consciemment des hypothèses aux élèves et ne les fait pas rechercher systématiquement dans des sources. Il s'en ressent donc dans cette étape.

Durant l'entretien, l'enseignant X m'explique qu'il a un rôle de régulateur :

Partons du principe que la mise en commun c'est faire un puzzle. Alors tout le monde a apporté une pièce, [puis] on essaie de les mettre ensemble. Certains s'obstinent à mettre des pièces de puzzle qui ne vont pas dans le bord. Je leur dis : « est-ce que tu vois, il n'y a pas de bord, est-ce que ça va vraiment là ? » Petit à petit, je gère, je donne un petit coup de main, [pour] que finalement ça ressemble à ce qu'on voulait.

Il relève qu'il demande à l'élève d'indiquer la source qui lui a permis de répondre uniquement « si c'est utile à tout le monde ». Il explique :

Si non, si c'est juste voilà : « moi je sais que ... » et bien, c'est bien. On ne veut pas perdre du temps inutilement [en indiquant où la réponse a été trouvée].

Lorsqu'il dit que si l'élève sait, cela suffit à accepter la réponse comme juste, on voit encore une fois qu'il n'insiste pas sur le fait de mettre l'élève en position de chercheur.

Durant les leçons observées, comme les élèves ont suivi les indications du fascicule et ont recherché dans le manuel, je m'attendais à ce que l'enseignant demande à l'élève d'indiquer où il avait trouvé la réponse. Mais cela n'a été le cas que très rarement. La plupart du temps, c'est lui qui approuvait, mais sans indiquer la source qui prouve l'information.

Enseignant Y

L'enseignant Y indique qu'il organise des mises en commun. A ce moment-là, l'élève doit indiquer, de temps en temps, où il a trouvé la réponse. S'il ne sait plus où il l'a trouvée, c'est l'enseignant qui va l'indiquer.

Lors des leçons que j'ai observées, il y a eu des mises en commun, mais les élèves n'ont jamais dû indiquer leurs sources puisqu'ils n'ont pas eu l'occasion de chercher.

On peut donc dire que l'enseignant X ne mène pas la mise en commun comme il serait nécessaire de la faire puisqu'il ne valide pas les hypothèses à l'aide des sources. Selon ses dires, l'enseignant Y, le fait de manière correcte. Cependant, c'est un élément que je n'ai pas observé.

3.4.1.6. Institutionnalisation – Synthèse

Lors de l'institutionnalisation, on relève les éléments découverts qui répondent à la problématique, puis on constate l'évolution des conceptions. Ce qui a été découvert devrait faire l'objet d'une trace écrite.

Enseignant X

Comme il l'indique, il laisse les élèves formuler la réponse de plusieurs manières. Ils ont le choix d'écrire la réponse qui est la plus compréhensible pour eux.

La problématique n'étant pas définie, il ne mentionne pas les réponses trouvées comme étant des éléments qui répondent à la problématique. Par contre, il y a tout de même une synthèse qui a lieu, lors de laquelle sont mentionnés les éléments à retenir.

L'enseignant est conscient de sa pratique :

Sans répondre de manière très formelle [à la problématique] comme ils le veulent [dans la méthode], (...) automatiquement je le fais de toute façon. [Mais] peut-être de manière moins artificielle comme le voudrait le livre du maître.

Il m'indique qu'il reprend certaines conceptions initiales des élèves. En disant : « Tu avais formulé ça comme hypothèse, maintenant on a ces réponses-là. Qu'est-ce que tu en penses ? »

En effet, il a procédé de cette manière avec un élève qui pensait que le fer avait été utilisé avant la pierre.

Par contre, aucune trace écrite n'a été élaborée. En effet, le PER préconise d'utiliser une frise à afficher dans la classe, enrichie au fur et à mesure des thèmes. Cet enseignant n'a pas de frise dans la classe. Il m'explique qu'il travaille la notion du temps avec l'exercice « frise humaine » mentionné ci-dessus.

On conclut donc que l'enseignant X ne met pas en évidence les éléments découverts comme étant des réponses à la problématique. Par conséquent, l'élève n'a pas l'impression d'avoir été chercheur et d'avoir découvert quelque chose.

Enseignant Y

Les élèves de l'enseignant Y écrivent tous la même réponse lors de l'institutionnalisation. Il m'indique qu'il les fait formuler ce qui est à retenir, mais qu'il ne s'attarde pas, car il n'évalue pas.

De même que l'enseignant X, puisqu'il n'y a pas de problématique établie, l'enseignant Y n'a pas fait une synthèse en disant : « Notre problématique est : *Comment les hommes pouvaient-ils survivre ?* Nous avons découvert qu'ils mangeaient de la viande. On le sait grâce aux dents et aux outils de chasse retrouvés. » Cependant, il a relevé les éléments à retenir.

Même si les élèves ne découvrent pas systématiquement les informations par eux-mêmes, cet enseignant indique qu'il remarque la modification des conceptions chez les élèves.

Cet enseignant n'a pas non plus élaboré de trace écrite et n'accorde que peu d'importance à avoir une frise dans la classe. Il m'explique que ce n'est pas utile, car « à cet âge-là ils n'ont pas encore la conservation de l'espace ni du temps ». Ainsi il n'insiste pas sur la date, mais sur l'ordre des différentes époques.

Aux yeux de cet enseignant, l'utilisation d'une frise sert donc uniquement à retenir les dates et non pas à travailler sur l'ordre des différentes époques et à poser les éléments découverts.

Ainsi, les deux enseignants font formuler les éléments appris, mais pas en tant que réponses à la problématique. Aucun d'eux ne pose les découvertes par écrit, sur une frise.

3.4.1.7. Parcours

L'enseignement X ne suit aucun des parcours proposés dans le guide didactique.

Moi j'en suis à prendre plutôt fascicule par fascicule.

Ce qui signifie que les trois thématiques (changement/permanence ; mythe et histoire ; traces et mémoire) ne sont pas toutes abordées comme le recommande le PER. En effet, les parcours sont construits de manière à traiter les trois thématiques ; ceux-ci incluent à chaque fois le fascicule 10 qui traite de mythe et réalité et le fascicule 1 qui aborde trace et mémoire.

L'enseignant Y, lui, suit les parcours proposés et répond donc aux attentes du PER.

3.4.2. Utilisation de Histoire du Jura et du Jura bernois

Enseignant X

Comme je l'ai dit au début de l'analyse, cet enseignant m'a déclaré ne plus utiliser cette méthode, renonçant donc à exploiter des photos de découvertes régionales. Cependant il a utilisé des photos provenant de ce moyen durant les leçons que j'ai observées. Et je peux imaginer qu'il le fait fréquemment, car il veut imager le plus possible ses leçons.

Durant l'entretien, il m'explique qu'il n'a suivi aucune formation continue sur ce moyen et n'a pas obtenu de conseils quant à la manière de l'utiliser. Il me donne des informations sur la façon qu'il avait de l'utiliser avant la sortie de *L'atelier de l'histoire* :

Si je prends un bloc erratique, vu que juste derrière vous, sur la route, il y en a un. Alors je demandais : « D'où vient ce bloc ? » et on parlait de ça. Et après on lisait [le chapitre qui en parlait].

Il dit également s'attarder beaucoup plus sur les images et utiliser davantage le fichier informatique que le livre, car il trouve le livre « illisible pour des élèves ».

On voit donc qu'il partait d'une image, d'un objet ou de quelque chose pour susciter des questionnements. Je conclus donc qu'il utilisait le livre de la bonne manière et qu'il lui arrive toujours de l'utiliser pour illustrer ses propos avec des photos faites dans la région.

Enseignant Y

Sans avoir été formé sur ce moyen non plus, l'enseignant Y l'a utilisé pour un thème l'année passée, mais ne l'utilise plus du tout durant ses leçons actuelles. En effet, durant les leçons que

j'ai observées, il n'a pas utilisé ce moyen, ni aucun autre à part *L'atelier de l'histoire*. Cet enseignant n'accorde pas d'importance à parler de l'histoire de la région. Par rapport à ce qu'il m'explique, je peux en déduire qu'il n'utilisait pas le moyen de manière optimale. En effet, il commençait par lire le texte avec les élèves. Il s'agit là d'une démarche ancienne qui ne questionne pas les élèves.

Evidemment, étant donné que les deux enseignants ne formulent pas de problématique avec le nouveau moyen, il ne le faisait pas non plus avec cet ouvrage.

Je conclus donc qu'il y a un enseignant sur les deux qui utilisait et utilise toujours *Histoire du Jura et du Jura bernois* à bon escient.

Conclusion

Dans la dernière partie de mon mémoire, je vais présenter les principaux résultats de mon analyse. D'une part, je présenterai mes conclusions concernant l'enseignant X, expérimenté et passionné d'histoire, et d'autre part concernant l'enseignant Y, novice et portant peu d'intérêt à la branche. En deuxième partie, je ferai une analyse critique au sujet du travail réalisé, et enfin, je terminerai sur les perspectives d'avenir de ma recherche.

Présentation des principaux résultats et mise en lien avec les hypothèses

- **Hypothèse n°1 : Les enseignants ont des difficultés à amener les élèves à formuler la problématique.**

Suite à l'analyse faite ci-dessus, **je peux valider cette hypothèse.**

En effet, **l'enseignant X** m'indique qu'il n'établit pas la problématique systématiquement. Lorsque j'ai assisté à la leçon, il a commencé, puis a abandonné. Il précise que la méthode est récente et qu'il adapte son enseignement petit à petit. Mais va-t-il réellement mettre en place une problématisation dans le futur ? A-t-il compris le but de le faire ?

L'enseignant Y a passé cette phase. Je pense qu'il n'a pas bien saisi le concept de la problématique. Il pense que c'est une question libre que les élèves peuvent inventer. Il n'a pas compris qu'au fond, le rôle du maître est de faire croire aux élèves que c'est eux qui ont inventé la problématique. Autrement dit, son rôle est d'amener les élèves à poser la problématique que lui aura définie au préalable. Une fois celle-ci posée, les élèves se mettront dans la peau d'un enquêteur qui recherche des informations pour répondre à leur problème et seront ainsi motivés à prendre part à la leçon et, indirectement, à apprendre.

On peut se demander si les auteurs du moyen *L'atelier de l'histoire* expliquent assez clairement dans la méthodologie, comment il faut procéder pour y arriver.

- **Hypothèse n°2 : Les enseignants mettent les élèves en position de chercheur la plupart du temps.**

Mon hypothèse n°2 est invalide.

En analysant la retranscription de l'entretien de **l'enseignant X**, je constate qu'il lui arrivait souvent de ne pas bien comprendre de quoi je parlais. Il m'a aussi indiqué ne pas encore être totalement investi dans la méthode. Par contre il m'a assuré « fonctionner déjà comme ce moyen le propose ». Pourtant dans la pratique, ce n'est pas ce que j'ai constaté. Premièrement, il fait poser des hypothèses aux élèves, mais ne leur dit pas clairement ce qu'ils sont en train de faire. Difficile donc pour les élèves d'être des chercheurs. De plus, il ne les fait pas rechercher dans des sources systématiquement et apporte aussi souvent des éléments de réponses lui-même.

Lors des mises en commun et des synthèses, les élèves n'ont pas dû systématiquement dire comment ni où ils avaient trouvé l'information. Finalement, puisqu'aucune problématique n'est posée, impossible d'y revenir pour y associer les éléments découverts. J'ai donc pu observer que les élèves n'étaient pas en position de chercheur.

D'autres procédés employés montrent que cet enseignant n'insiste pas sur le fait de mettre l'élève en position de chercheur. Par exemple, il a donné en devoir aux élèves « lire la suite du manuel », mais sans consigne de recherche, c'est-à-dire que les élèves avaient comme devoir de lire le recueil de sources sans aucun objectif. Nous sommes, là, bien loin de la position de chercheur et très proche de l'enseignement de l'histoire « à l'ancienne ».

Durant l'entretien préalable, **l'enseignant Y** exprime à plusieurs reprises le fait que les élèves ne comprennent pas la démarche, n'arrivent pas et ne veulent pas être chercheurs. Il mentionne qu'il doit les « pousser à être chercheurs ». Pourtant, il reconnaît lors de l'entretien suivant qu'il n'a pas envie de perdre le rôle « d'enseignant qui transmet ».

Dans la pratique, **l'enseignant Y** a fait poser des hypothèses aux élèves et ceux-ci y sont très bien parvenus. Il leur a expliqué clairement ce qu'ils étaient en train de faire. Lors des exercices qu'ils ont réalisés pendant mon observation, le moyen ne proposait pas de recherche dans des sources. L'enseignant n'en a pas apporté, déclarant qu'il ne voulait pas trop en faire pour l'histoire. C'est donc lui qui a donné l'information.

Aucune problématique n'étant définie chez lui non plus, les élèves ne peuvent pas se dire: « Nous avons défini une question ; nous voulions savoir : *comment ils faisaient pour survivre dans leur milieu ?* et maintenant je peux y répondre grâce à mes recherches. J'ai découvert qu'ils chassaient, etc.»

Relevons un élément supplémentaire que j'ai constaté chez les deux enseignants : ils parlent plusieurs fois de « remplir les fiches ». Ceci montre clairement qu'ils n'ont pas (ou pas encore ?) intériorisé cette façon d'enseigner l'histoire qui consiste à faire de l'élève un chercheur. Si tel était

le cas, ils ne considéreraient pas que l'élève « fait des fiches », mais qu'il utilise des sources, pose ses hypothèses, les vérifie, etc.

Les élèves de ces deux enseignants ne sont donc pas en position de chercheur.

- **Hypothèse n°3 : 1) Les enseignants sont satisfaits de la méthode proposée ; 2) suivent un des parcours proposés dans le guide didactique (donc ne suivent pas les exercices du fascicule dans l'ordre) ; 3) ne sont pas à l'aise / ont des difficultés à suivre tout le temps cette démarche ; 4) n'ont pas fondamentalement changé leur manière d'enseigner l'histoire.**

Je ne peux pas valider cette hypothèse, car des éléments qui la composent sont invalides.

1) **L'enseignant X** dit être satisfait de la méthode.

2) Il ne suit aucun des parcours proposés, alors qu'il est nécessaire d'en suivre un pour répondre aux objectifs du PER.

3) Il dit être à l'aise avec la démarche et fonctionner déjà depuis longtemps comme c'est recommandé, mais ce n'est pas ce que j'ai pu constater dans la pratique, comme je l'ai expliqué ci-dessus.

4) Il n'a effectivement que peu changé sa manière d'enseigner.

1) **L'enseignant Y**, lui, n'est pas satisfait de la méthode. Selon lui, elle n'est pas assez structurée et est conçue pour des 7^e et 8^e.

2) Par contre, cet enseignant, qui a peu d'expérience en histoire, se base sur le moyen pour enseigner et donc suit un des parcours proposés. Ainsi, il répond à l'attente du PER concernant les thématiques à traiter.

3) Effectivement, il n'est pas à l'aise avec la démarche. On remarque que ce que propose la méthodologie entre en conflit avec sa manière d'enseigner habituelle et est en conflit avec son rôle.

- **Hypothèse n°4 : Les enseignants qui utilisent le moyen *Histoire du Jura et du Jura bernois* ne formulent pas de problématique et l'utilisent de manière erronée.**

Cette hypothèse n'est que partiellement valide.

Effectivement, les enseignants ne posent pas de problématique, puisque c'est un concept nouveau pour l'un et mis de côté par l'autre. Cependant, les deux n'utilisent pas le moyen de manière erronée.

En ce qui concerne **l'enseignant X**, je peux déduire de son discours qu'il l'utilisait de la bonne manière, c'est-à-dire qu'il posait des questions à partir des images ou à partir d'objets, puis qu'il lisait avec les élèves le texte en vérification. Je l'ai également vu utiliser des photos tirées du livre lors d'une leçon que j'ai observée.

Au sujet de **l'enseignant Y**, je pense qu'il l'employait de manière erronée. Même s'il faisait un lien entre le texte et les images comme il le dit, il indique qu'il commençait plutôt par le texte. En commençant par le texte, on est dans l'histoire traditionnelle qui raconte comment c'était avant.

Actuellement, il n'y a que l'enseignant X qui utilise encore le moyen régional.

➤ **Hypothèse n°5 : Les enseignants n'utilisent pas d'autres moyens d'enseignement**

Cette hypothèse est invalide.

L'enseignant X utilise beaucoup de ressources extérieures comme des images, des photos et des vidéos. Il fait également des expériences en classe.

L'enseignant Y utilise des mallettes pédagogiques.

De plus, les deux enseignants utilisent des documentaires *C'est pas sorcier*.

➤ **Hypothèse n°6 : Les discours des enseignants concernant leur pratique ne correspondent pas totalement avec leur véritable pratique.**

Je peux effectivement valider cette hypothèse.

L'enseignant X pense être dans une démarche d'enquête, mais on s'aperçoit en réalité qu'il ne l'est pas. Et l'enseignant Y déclare qu'il fait « pile comme c'est indiqué », mais ce n'est pas le cas.

Je peux à présent répondre à ma question de recherche qui est :

Les enseignants d'histoire de 5^e et 6^e Harmos du Jura bernois établissent-ils une problématique avec les élèves et les mettent-ils en position de chercheur ?

Non, les enseignants n'établissent pas de problématique et ne mettent pas les élèves en position de chercheur.

Autoévaluation critique de la démarche

Tout d'abord, je relève que ma recherche n'est pas représentative du Jura bernois. En effet, interroger deux enseignants de la région ne suffit pas pour déclarer qu'ils agissent tous de la même manière. Pour des raisons de temps et de respect du nombre de mots, je n'ai malheureusement pas pu en interroger et en observer davantage.

J'ai rencontré plusieurs difficultés tout au long de l'élaboration de mon mémoire. Au départ, la rédaction de la problématique m'a posé problème, car j'avais envie de rapporter dans ce travail, énormément d'éléments intéressants que j'avais lus. J'ai finalement réussi à sélectionner ce qui se rapportait à la problématisation et à la position de chercheur. Une autre grande difficulté que j'ai eue est de l'ordre de la structuration. En effet, je n'arrivais pas à organiser les différentes rubriques de manière judicieuse. Grâce aux différents entretiens que j'ai eus avec mon directeur de mémoire, j'ai pu structurer mon travail. A présent, je comprends mieux la démarche qu'il faut adopter, c'est-à-dire partir du général et terminer par le particulier. Mener les entretiens m'a également posé quelques problèmes. En effet, lors du premier entretien, je posais des questions assez fermées et j'avais envie d'obtenir une réponse précise. J'étais aussi assez empruntée lorsqu'il s'agissait de savoir si j'avais posé toutes les questions. Lors du deuxième entretien, j'ai déjà pu m'améliorer et j'ai laissé davantage la parole à l'interviewé sans avoir peur du silence. Les cours de recherche que nous avons eus en deuxième année étaient très théoriques et auraient mérité d'être plus pratiques, à mon avis. Par exemple, je trouve qu'il aurait été nécessaire d'être entraîné pour réaliser des entretiens.

Ce travail m'a permis de comprendre comment est construite la méthode *L'atelier de l'histoire* et comment *Histoire du Jura et du Jura bernois* s'utilise. J'ai compris comment enseigner l'histoire en faisant de l'élève l'acteur de ses apprentissages. Observer dans les classes m'a permis de relever des éléments que je trouve très pertinents (par exemple, réaliser des expériences en classe, car cela marque les élèves) et d'autres manières de fonctionner que je ne reprendrai pas dans mes futures leçons d'histoire. Une chose est sûre, ce travail m'a donné envie d'enseigner l'histoire.

Perspectives d'avenir de recherche future

Si je devais donner suite à ce travail, j'irais interroger et observer des enseignants qui ont suivi la formation continue de *L'atelier de l'histoire*, qui a eu lieu récemment. Ainsi, je pourrais constater si ces enseignants-là ont mieux compris la démarche demandée et s'ils l'appliquent dans leur classe.

Si je devais élargir la réflexion sur l'enseignement de l'histoire, je me pencherais sur la manière d'évaluer les élèves en histoire. En effet, les deux enseignants m'ont parlé un peu de l'évaluation et particulièrement l'enseignant novice qui éprouve beaucoup de difficultés à évaluer les élèves. Comment évaluer des compétences et pas uniquement des connaissances ?

Bibliographie

- Amstutz, C., Miéville, D., Riedo, M. & Stanescu-Mouron, M. (2014). *L'atelier de l'histoire : guide didactique*. Lausanne : Ediplus.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique. (2012). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*. Lausanne : UNIL.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école* (2^e éd.). Paris : Hachette livre.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : de Boeck.
- Direction de l'instruction publique (2014, août). Histoire [Page Web]. Accès : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/comeo/sh/s/histoire.html#
- Gaume, R. & Houriet, J. (2011). *Histoire du Jura et du Jura bernois : des dinosaures au Moyen Age*. Delémont : DFCS
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques* (2^e éd.). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes. (1989). *Plan d'études romand : pour les classes de 1^{re} à 6^e année*. Lausanne : Secrétariat à la coordination scolaire romande.
- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école : modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hommet, S. & Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire*. Paris : Hachette Livre.
- Martineau, C. (2012). La pensée éducative de Jean-Jacques Rousseau. In C. Gauthier et M. Tardif. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (pp. 76-89). Canada : Gaëtan Morin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poisson, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.