

LA DÉMARCHE HISTORIENNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

À TRAVERS L'ÉTUDE DU DOCUMENT

RÉSUMÉ

Le propos de cet article vise à mettre en lumière la mise en œuvre de la démarche historique, aussi appelée démarche d'enquête, tout en présentant les intérêts et les limites de ce type de processus d'apprentissage en classe de primaire. La littérature scientifique permet de définir la démarche historique didactisée dont les grands principes sont tirés de la démarche savante. Elle présente également les principaux documents exploités à l'école, les raisonnements d'élèves et les difficultés rencontrées lors des séances tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves. Le travail de recherche prend appui sur une étude de cas à travers une séance menée en Cours Moyen portant sur l'organisation de la société gauloise. Les résultats obtenus mettent en évidence les transactions entre les élèves, l'enseignante et le savoir enseigné grâce à la théorie de l'action conjointe en didactique et le repérage des différents types de stratégies de réponses des élèves. Ces résultats font apparaître les déséquilibres entre contrat didactique et milieu qui peuvent se manifester lors d'une situation d'apprentissage en histoire.

—
5

MOTS CLÉS

Histoire, didactique, démarche historique, raisonnements en histoire, contrat didactique

AUTEUR

Mélissa SAUVAGE, **Master MEEF 1^{er} degré**

INTRODUCTION

Au cours du siècle dernier, l'histoire a été au cœur de nombreuses réformes visant à la rendre plus concrète et accessible pour les élèves. L'enseignement de l'histoire au début du XX^{ème} siècle était empreint d'une dimension politique et moraliste comme en témoignent les ouvrages d'Ernest Lavisse. Il n'était abordé que les faits glorieux de la France et les grands personnages historiques tels que Vercingétorix, Louis XIV ou encore Napoléon I^{er}. L'entre-deux-guerres a marqué un véritable tournant pour l'histoire notamment à travers les travaux de l'Ecole des Annales dont faisaient partie Marc Bloch et Lucien Febvre. Ces historiens ont soutenu l'idée qu'il fallait modifier la démarche historienne et que les traces du passé quelles qu'elles soient devaient être croisées et interprétées en conséquence. Ce mouvement a entraîné des changements sur la démarche savante mais aussi la démarche scolaire en Histoire.

Depuis quelques années, les programmes scolaires visent à développer chez les élèves des compétences déclinées en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les élèves sont incités à avoir une posture d'exploration et d'observation en apprenant à se questionner « par une première démarche scientifique et réfléchie ». D'après les instructions officielles, une symbiose entre récit magistral par l'enseignant et démarches de recherche par les élèves est préconisée. Ainsi, la question suivante s'est posée : en quoi consiste la démarche historienne et en quoi peut-elle exercer une influence dans la construction du savoir par les élèves à partir des documents ?

CADRE THÉORIQUE

La démarche historienne à l'école primaire

L'enseignement de l'histoire est souvent rattaché à la mémorisation et la restitution de faits ou de dates (Cariou, 2013) mais tend à se développer en mettant en œuvre de nouvelles situations didactiques en classe. En effet, les chercheurs en didactique de l'histoire ont mis en évidence le rapport entre la démarche exploitée en classe avec celle des historiens, appelée démarche savante. Selon Le Marec et al. (2009), il est nécessaire de donner plus de cohérence aux séances d'histoire en s'appuyant sur une démarche d'enquête similaire à celle des historiens. L'intérêt étant de « reconstruire le lien qui unit discipline scolaire et discipline savante à partir des fondements épistémologiques des savoirs produits par l'histoire scientifique » (p. 8).

En comparant les démarches savante et scolaire, plusieurs chercheurs ont montré que les méthodologies étaient très proches. Effectivement, vis-à-vis des programmes

scolaires les compétences « raisonner » et « comprendre un document » trouvent un écho avec les compétences requises chez les chercheurs en histoire pour découvrir et comprendre un fait passé à partir de traces. D'une part, la compétence « raisonner » repose sur l'idée que les élèves doivent mettre en œuvre un raisonnement initié par un questionnement. Ainsi, les élèves vont émettre des hypothèses et chercher des éléments de réponses par la lecture de documents. D'après Lucien Febvre (1943), s'il n'y a pas de problème alors il n'y a pas d'histoire, ce qui signifie que les historiens doivent aussi suggérer une question de recherche avant de mener une « étude scientifiquement conduite » (p. 9). D'autre part, lorsque les élèves sont face à un document ils sont souvent amenés à préciser la nature du document, le nom de l'auteur et à le décrire. Ce rituel est lié à l'une des étapes fondamentales pour l'historien appelée critique externe. Elle consiste à vérifier l'authenticité d'un document, la nature, l'auteur, la date et le contexte dans lequel il a été produit. Les élèves travaillent ensuite sur l'interprétation du document. Ils déterminent ce que l'auteur du document a voulu représenter et dégagent les éléments implicites. Les historiens emploient la même procédure, appelée critique interne qui vise à analyser le contenu d'un document et le point de vue de l'auteur.

Par ailleurs, les élèves utilisent des procédés de généralisation appelés scénarios logiques (Sensevy et Rivenc, 2003). Ce raisonnement analogique dit « naturel » leur permet de transférer des connaissances pour tenter d'expliquer des faits qui leur semblent similaires. Prost (1996) explique que l'historien a également recours à ce mode de pensée puisqu'« il transfère des modes d'explication qui ont fait leur preuve dans l'expérience sociale quotidienne de chacun » (p. 28).

Néanmoins, les élèves doivent généralement « extraire des informations » dans un unique document. Or, le travail de l'historien est plus approfondi (Cariou, 2013) car il ne peut pas « trouver la réalité du passé dans un document » (Audigier, 1995, p. 85). En effet, pour construire un savoir, les savants mettent en corrélation différentes traces afin de répondre au questionnement de départ (Prost, 1996). Selon Dancel (1999), le travail scolaire en histoire ne peut pas être identique à la démarche savante dans la mesure où il faut donner une place « raisonnée » au document car les élèves « ne sont pas de jeunes historiens » et « restent des élèves qui apprennent l'histoire » (p. 101).

La construction du savoir à partir des traces du passé

Les documents d'histoire

Selon Marc Bloch (2020) les connaissances en histoire peuvent s'établir à partir de toutes les traces laissées par les hommes quelle que soit leur forme : écrites, orales, à travers des objets touchés, manipulés et/ou fabriqués par l'homme. Lautier et Allieu-Mary (2008) considèrent le document en histoire comme « un véritable marqueur de la discipline » (p. 99).

En classe, les élèves peuvent exploiter des sources écrites, peintes ou gravées mais aussi des enregistrements audio ou vidéo (Cariou, 2019). Néanmoins, il est nécessaire de réaliser une véritable distinction entre un possible support pédagogique d'un document historique afin de faire comprendre aux élèves ce que sont les traces à partir desquelles s'écrit l'histoire (Hommet et Janneau, 2009). Selon Cariou (2013) et Dancel (1999) il existe deux grandes catégories de documents en histoire : des documents servant à illustrer une séance d'histoire et des documents servant à initier les élèves à la méthode historique. D'après Hommet et Janneau (2009) cela revient à dire qu'il existe des supports dits informatifs (cartes, frises...). Ils servent à compléter ou à éclairer le document historique ce qui nécessite une analyse critique des élèves.

L'étude des documents

La lecture des documents par les élèves peut présenter des difficultés dans sa mise en œuvre. En effet, des obstacles ou des écarts peuvent diminuer l'efficacité de la lecture interprétative conduisant alors seulement à une lecture littérale (Cariou, 2019). L'auteur rappelle la nécessité d'être vigilant quant au choix des documents car celui-ci détermine la pratique de lecture des élèves. En outre, les élèves doivent dépasser le fait de considérer le document comme la réalité même du passé (Sensevy et Rivenc, 2003).

Moscovici, Lautier et Allieu-Mary (2008) expliquent que les élèves ont recours à un moyen de représentation sociale appelé processus d'objectivation. Ce dernier vise à rendre concret ce qui est abstrait pour l'individu grâce à des comparaisons analogiques. Elles peuvent alors se conduire aussi bien avec des références du présent qu'avec des références du passé connues. Le Marec (2009) évoque quant à lui les scénarios logiques qui renvoient au fait que les réponses des élèves prennent la forme « d'une structure-récit » exprimant « une causalité logique » (p. 17).

La lecture de documents en Histoire se rapporte à différentes pratiques langagières qui sont des « instruments pour penser, construire et apprendre » (Le Marec, 2009, p. 8). Tout d'abord, il y a le débat interprétatif à partir d'un document dont l'intérêt est de permettre aux élèves de confronter des

idées. Ensuite, les élèves peuvent utiliser le dialogue simulé qui consiste à produire et communiquer une explication en jouant un personnage (Le Marec, 2009). Par ailleurs les élèves peuvent recourir à la modalisation. Celle-ci vise à convaincre des interlocuteurs en mesurant son discours et en distinguant ce qui est certain de ce qui relève des possibilités.

Difficultés dans l'enseignement de l'histoire

Le choix des documents réalisé par l'enseignant va déterminer le déroulement de la séance. En effet, les élèves peuvent parfois être confrontés à des documents et plus particulièrement à des textes dits « résistants » (Cariou, 2019), ce qui signifie qu'ils sont difficiles d'accès à la compréhension. Ces difficultés sont à anticiper et à prendre en compte pour assurer l'appropriation des connaissances par les élèves. De nombreux chercheurs ont pu mettre en évidence la nécessité pour les enseignants de porter une vigilance sur la construction des scénarios logiques par les élèves. En effet, Lautier et Allieu-Mary (2008) et Cariou (2013) soulignent le fait qu'il est indispensable de chercher a priori les analogies prévisibles. Selon Cariou (2013) certains scénarios logiques peuvent causer des obstacles à une interprétation efficace du document dans la mesure où rien ne permet de valider ou invalider à partir de celui-ci. Notons que la critique externe de documents peut être compliquée dans la mesure où les élèves ne saisissent pas les enjeux de celle-ci. Il y a bien souvent un manque d'explicitation. En effet Cariou (2013, p. 23) met en évidence le fait que parfois les élèves « s'adonnent à un prélèvement indifférencié des informations sans se soucier de leur pertinence ». D'après les travaux sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy 2011), Cariou (2013, p. 26) souligne que ces difficultés relèvent de « déséquilibres entre le contrat didactique et le milieu entraînant des glissements du jeu d'apprentissage et réduisant la densité de l'apprentissage ». Ainsi, la régulation de l'étude du document peut entraîner une suite d'effets de contrats (Cariou, 2013). Ces derniers sont dus à une organisation assez récurrente en histoire appelée boucle didactique (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Les élèves ne peuvent pas confronter leurs idées par rapport au milieu et « sont pris dans la course à la devinette » (Cariou, 2013, p. 26).

Ces éléments théoriques ont permis de formuler plusieurs questions de recherche : quels sont les choix didactiques du professeur des écoles ? Plus précisément, quels documents choisit-il parmi les innombrables traces du passé et quelles sont les raisons de ces choix ? De quelle manière sont exploités les documents par les élèves ? Comment sont organisées les séances et comment sont gérées les interactions avec les élèves ? Quelles sont les régulations opérées par l'enseignant ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'étude de cas a été menée dans une école classée REP+ au sein d'une classe de cycle 3 en CM1 avec une professeure des écoles expérimentée. La méthodologie de recueil de données prend appui sur une analyse qualitative avec une posture compréhensive et interprétative. Le recueil de données s'est déroulé en trois phases. Tout d'abord, un entretien ante séance afin de connaître les choix et les intentions de l'enseignante pour sa séance. Ensuite, une observation directe et distanciée a été menée en réalisant des enregistrements vidéo dans la classe pendant l'étude de documents sur l'organisation de la société gauloise. Pour cela, deux caméras ont été installées l'une permettant de voir la classe entière et l'une permettant de recueillir les échanges d'un groupe de trois élèves. Enfin, un entretien d'auto-confrontation simple au cours duquel l'enseignante a été invitée à commenter les traces de son action restituées par la vidéo a permis de compléter l'analyse des données en tenant compte des propos de l'enseignante sur ses choix didactiques.

Concernant le traitement des données, celui-ci s'est fait en trois étapes :

En premier lieu, la caractérisation des interventions didactiques de l'enseignante selon les quatre catégories d'action utilisées par la théorie de l'action conjointe en didactique qui précisent :

- les règles du jeu explicitées par l'enseignant aux élèves qui comprennent les intentions didactiques et les tâches prescrites (définir) ;
- ce que fait l'enseignant pour que les élèves s'engagent dans les tâches proposées suite à l'action du professeur qui transfère aux élèves la responsabilité d'affronter la tâche demandée (dévoluer) ;
- ce que l'enseignant fait pour obtenir les réponses attendues des élèves (réguler). La régulation est au cœur de l'intervention de l'enseignant afin de favoriser la construction de stratégies gagnantes chez les élèves ;
- ce que fait l'enseignant quand il officialise les savoirs appris par les élèves en reconnaissant dans les productions des élèves celles qu'il considère comme légitimes (institutionnaliser).

En second lieu, la caractérisation des stratégies des élèves (lecture littérale, raisonnements analogiques, modalisation, théâtralisation, confrontation).

En dernier lieu, la caractérisation des difficultés de l'étude de documents.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Démarche et raisonnements des élèves

Tout d'abord, nous avons pu constater que les élèves se réfèrent régulièrement à des situations connues à travers les raisonnements analogiques. Ils se présentent sous différentes formes en fonction du milieu didactique. Lors de l'étude du document sur une ferme gauloise, les élèves ont eu recours à une analogie en comparant les constructions gauloises aux habitations que l'on peut retrouver en Afrique : « *Comme dans Kirikou* ». Les élèves ont parfois fait appel à leur culture cinématographique ou littéraire. Ce même document a permis de mettre en évidence les analogies historiques à travers la question : « *De quel habitat s'agit-il ?* ». Cette première séance sur l'antiquité était précédée d'une séquence sur le Néolithique. Ainsi, pour la question mentionnée précédemment, les élèves ont exploité les savoirs qu'ils avaient appris récemment en désignant les habitations par le même type de construction qu'au Néolithique : « *Et ben nous, on a répondu maisons sur pilotis* » voire par le mode de vie acquis à cette période de l'histoire : « *On a noté sédentaire* ».

De plus nous avons pu remarquer que les analogies pouvaient être couplées à la théâtralisation. En effet, un élève est parvenu à reconnaître l'activité représentée sur l'illustration et a tenté de l'expliquer avec ses mots : « *Non, ils ont des bœufs comme ça pour pousser euh...* ». Néanmoins, celui-ci a changé de stratégie pour proposer une réponse en mimant le mécanisme de la charrue labourant la terre : « *Euh une sorte de chose qui (mime avec ses mains)* ». Ainsi, cette théâtralisation va amener l'élève à réaliser une analogie qui permettra ensuite à l'enseignante de valider et de compléter par une régulation pour nuancer la réponse apportée : « *Euh je sais plus, c'est comme les tracteurs* », « *Oui exactement ! C'est l'ancêtre du tracteur, tu as raison sauf que là ils sont en train de tirer un outil qui permet de faire des sillons dans la terre. Des sillons pour pouvoir planter des graines* ».

Les élèves ont eu recours à des représentations mentales qu'on peut considérer comme des scénarios logiques (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Par exemple, pour expliquer le fait que les oppida soient des villes fortifiées, un élève a exposé l'interprétation suivante en analysant le document : « *Euh bah les romains comme c'est fermé comme toutes les entrées sont fermées à clé, euh bah là les Romains quand ils vont venir attaquer et bah ils pourront pas. Et là les gaulois seront bien à l'abri. Et quand les Romains seront épuisés et bien euh ils vont ouvrir et passer à l'attaque.* ». L'élève se projette ici, à travers son scénario logique, dans une scène qui pourrait se dérouler prochainement ce qui peut paraître paradoxal puisque l'Histoire consiste à étudier des faits passés.

La lecture littérale (Cariou, 2013) que nous pouvons associer au travail d'observation pour révéler ce que dit

l'image est une pratique de raisonnement souvent employée par les élèves au cours de la séance. D'ailleurs, celle-ci est induite lors de la dévolution. En effet, les questions formulées par l'enseignante engagent les élèves dans un effort d'observation pour parvenir à interpréter un document (exemple : « *Quelle activité voit-on ?* »). Cette procédure de description utilisée spontanément par les élèves est visible à plusieurs reprises comme en témoignent les échanges entre les élèves lors de la phase de recherche sur le document concernant l'oppidum : « - *Et du coup que voit-on autour du village ? - Oh un champ ! - Nan nan nan ! Ils ont dit ici, regarde ! Ici c'est le village, et là ils disent qu'est-ce qui l'entoure* ».

Tout au long de la séance, les interactions entre les élèves ont fait ressortir des échanges basés sur la justification de l'explication pour confronter des propos à d'autres. D'ailleurs, l'extrait précédent en est un exemple puisque l'élève s'est opposé à la proposition de son camarade et lui a expliqué la raison en s'appuyant sur la consigne. Les deux élèves ne parvenant pas à trouver un accord ont fait appel à l'enseignante qui a apporté une régulation dans la compréhension de la consigne. La confrontation des idées au sein du groupe démontre que l'étude du document est marquée par des sauts d'enquête pour parvenir à une négociation (Le Marec, 2009). Nous avons pu repérer des marques de reconnaissance après confrontation et négociation (« *Vous avez pas complètement tort* ») ainsi que des marques de construction du savoir au sein d'une communauté historique scolaire : « *Ca vous va ?* » (Le Marec, 2009).

Choix didactiques et interactions enseignante-élèves au cours de la séance d'Histoire

En amont de la séance, l'enseignante a veillé à recueillir les idées préconçues des élèves « *Comment étaient les gaulois ?* ». Ainsi, les élèves avaient énoncé des caractéristiques stéréotypées telles que « *Fous, guerriers, moustachus, portant des casques bizarres etc.* ». L'enseignante s'est appuyée sur les

propos des élèves pour déconstruire leurs images mentales, le savoir se construisant en deux étapes avec en premier lieu une déconstruction et en second lieu une reconstruction.

Lors de la séance, l'enseignante est intervenue à plusieurs reprises pour que les élèves réalisent des liens entre leurs connaissances et celles qu'ils étaient en train de construire. Les mises en relation des connaissances pouvaient être de différentes natures faisant appel à différents degrés de tissage (Bucheton et Soulé, 2009) :

- soit des connaissances apprises au cours de l'année scolaire entamée ;
- soit des connaissances apprises lors des années scolaires précédentes ;
- ou encore des connaissances acquises par les rencontres quotidiennes avec le savoir.

Finalement, le tissage réalisé par l'enseignante peut être au service de la compréhension de l'enjeu et des fondements de l'enseignement de l'Histoire pour les élèves. Ces derniers peuvent saisir les liens entre les différentes périodes historiques concernant les innovations et également l'impact des événements passés sur la suite de l'Histoire et le présent. Les savoirs historiques font sens dans l'esprit des élèves dans la mesure où ils sont amenés à faire des « ponts » entre les connaissances.

Notons que lors de la phase d'institutionnalisation, l'enseignante a abordé la fonction de druide dans la société gauloise. L'enseignante a donc eu recours au récit historique pour apporter cette connaissance aux élèves. Ici, le récit « vient s'adosser à des documents qui ont permis son élaboration » (Falaize, 2015, p. 66).

Déséquilibres du contrat didactique

Cette étude de cas a permis de mettre en lumière les déséquilibres didactiques qui peuvent se manifester lors d'une séance d'apprentissage en Histoire. Les Figure n°1 et n°2 illustrent des ruptures du contrat didactique (Brousseau, 1990).

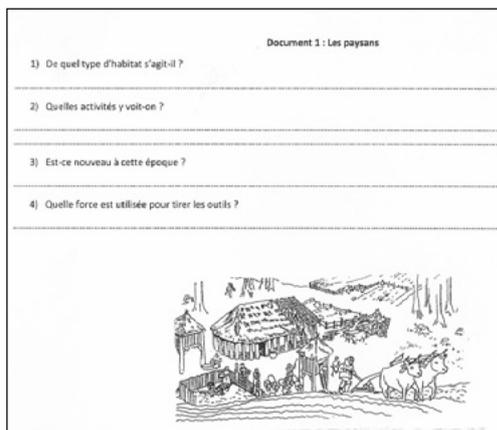


Figure n°1 : Document sur la ferme gauloise exploité par l'enseignante dans le cadre de la séance sur l'organisation de la société gauloise.

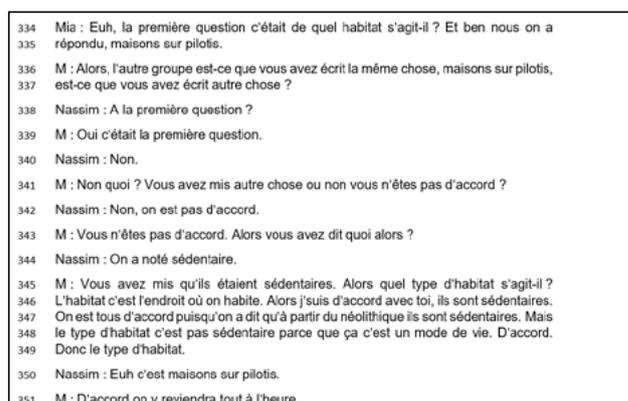


Figure n°2 : Transcriptions de la séance, phase de mutualisation, document 1, question 1.

La question portait sur ce que montrait l'image et devait amener les élèves à réaliser une lecture littérale. Les élèves ont alors mobilisé des savoirs acquis lors de la leçon précédente sur le Néolithique. Ces notions étaient accessibles dans la mesure où elles avaient été travaillées peu de jours auparavant. Les élèves ont donc récupéré dans leur mémoire à long terme les notions « *Maisons sur pilotis* » et « *Sédentaire* ». Les deux réponses apportées étaient erronées et ne prenaient pas en compte les spécificités du document présentant une nouvelle période historique. Il semble que les élèves aient cherché à « deviner les intentions de [la professeure] » (Cariou, 2013, p. 13) en puisant dans ce qu'ils connaissaient déjà. Une interrogation subsiste pour la première réponse : usage abusif du raisonnement analogique ou volonté de remplir le contrat didactique sans analyse critique ?

En revanche, en ce qui concerne la deuxième réponse, peu de doutes persistent sur la raison de la rupture du contrat didactique. En effet, le terme « *Sédentaire* » est inadéquat au milieu nouveau (Brousseau, 1990) puisqu'une confusion a lieu entre le mode de vie et le type d'habitat. Il est fort probable que les élèves de ce groupe n'aient pas conceptualisé la différence entre un mode de vie et un type d'habitat. La notion de mode de vie dépend de celle du type d'habitat l'un n'allant pas sans l'autre. Dans ce cas précis, les élèves ne sont pas parvenus lors des précédentes leçons à réaliser la distinction entre la sédentarité, qui est une occupation pérenne d'un lieu pour y vivre et y travailler, et le type d'habitat qui est un mode d'occupation pour se loger. Ainsi, nous pouvons repérer dans la réponse des élèves le choix d'apporter un mot savant qui leur paraît pertinent et qu'ils ont déjà utilisé récemment. Nous pouvons considérer que dans cet exemple, « le contrat [a envahi] le milieu [empêchant] les élèves de se confronter aux potentialités offertes par ce dernier » (Cariou, 2013, p. 14). Au regard de la réponse donnée par ce second groupe d'élèves, l'enseignante apporte une régulation en indiquant que la sédentarité était effectivement un mode de vie apparu au Néolithique et qu'il s'agissait d'indiquer le type d'habitat dans le cadre de cette question. Cette régulation conduit les élèves à apporter la même réponse que le groupe précédent « *Maisons sur pilotis* ». Les échanges témoignent d'un déséquilibre dans la mesure où ils sont réduits à des propositions visant à deviner les intentions de la professeure. Finalement, ce déséquilibre amène l'enseignante à interrompre cette boucle didactique (Lautier et Allieu-Mary, 2008).

CONCLUSION

L'étude de cas a permis de mettre en lumière un certain nombre de caractéristiques concernant la démarche historienne. Tout d'abord, les entretiens avec l'enseignante ont permis de rendre compte qu'elle choisissait ses documents selon le niveau de ses élèves et surtout selon les leçons précédentes afin de pouvoir réaliser du tissage (Bucheton et Soulé, 2009) quand les documents le permettaient. Ensuite, nous avons pu comprendre la difficulté pour les enseignants de choisir des documents adaptés et pertinents mais surtout de les trouver de manière efficace. En effet, les innombrables sources peuvent parfois rendre compliqué le travail de conception d'une séance. D'ailleurs, la définition du document en Histoire est aussi complexe dans la mesure où il peut se présenter sous différentes formes (cartes, frises, textes, illustrations, photographies, objets...). À la difficulté du choix didactique s'ajoute la difficulté à faire la distinction entre supports informatifs qu'on peut qualifier de documents intermédiaires et supports historiques authentiques qui sont de véritables traces du passé.

Les stratégies des élèves combinées aux interventions de l'enseignante ont permis de préciser les singularités du contrat didactique lors d'une séance d'Histoire. Les raisonnements analogiques et la lecture littérale des documents sont utilisés de manière considérable par rapport à la modalisation ou encore la théâtralisation. Le travail en petit comité est propice à la confrontation et la négociation. Toutefois, nous avons pu remarquer que la médiation par l'enseignante est souvent nécessaire pour que les échanges des élèves puissent progresser. Enfin, les élèves sont souvent submergés par le contrat didactique en recourant à des stratégies inadaptées dans le but de répondre aux intentions de l'enseignante. Cela peut les conduire soit à prélever des informations de manière indifférenciée dans les documents, soit à recourir abusivement aux raisonnements analogiques. Face aux difficultés des élèves, l'enseignante apporte des régulations mais cela peut se transformer en succession d'effets de contrats (Topaze ou Jourdain). Ainsi, nous avons pu montrer que le contrat didactique pouvait souvent créer des empêchements dans la construction du savoir par les élèves en envahissant le milieu. De plus, la dévolution semble occasionner une forme de réticence de la part de l'enseignante dans ses régulations pour ne pas apporter les clés de la stratégie gagnante (Cariou, 2013) puisque le but est que les élèves se confrontent au document et construisent le savoir eux-mêmes. Cette réticence peut alors favoriser les boucles didactiques qui caractérisent les situations d'apprentissage en Histoire (Audigier, 1995).

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.
- Bloch, M. (2020). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Dunod.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64, 29-43.
- Dancel, B. (1999). La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire. *La Gazette des archives*, 184(1), 95-103.
- Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Retz.
- Febvre, L. (1943). Propos d'initiation. Vivre l'histoire. *Mélanges d'histoire sociale*, 3(1), 5-18.
- Hommet, S. & Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre. Outils pour agir*. Hachette éducation, CRDP de Basse-Normandie.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. & Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au CM. Questions didactiques. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 69-83.