



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Master MEEF Second degré
Histoire-Géographie

2023/2024

La problématisation et le travail en groupe : vers la construction de nouveaux savoirs en classe d'histoire

Amélie Février

Stage effectué du 4 septembre 2023 au 19 janvier 2024
Lycée Jean Giraudoux, Bellac, Haute-Vienne (87)

Stage effectué du 22 janvier au 7 juin 2024
Collège Pierre Donzelot, Limoges, Haute-Vienne (87)

Stage encadré par
Yvan Bertin et Patricia Peudupin
Professeurs certifiés d'Histoire-géographie.



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Gomes, ma directrice de recherches, qui m'a permis de réaliser ce mémoire, me permettant d'acquérir les clés nécessaires à l'exercice de mon futur métier. De plus, je lui suis reconnaissante, pour le temps consacré à la relecture de mon travail, et l'ajout de remarques pertinentes dans l'objectif de faire progresser et rendre plus éclairé mon mémoire.

Ensuite, je remercie Audrey Rigot qui m'a fourni une partie de son enregistrement en M1, me permettant d'effectuer les recherches nécessaires dans le cadre de la réalisation de mon mémoire. Ainsi, elle m'a apporté les éléments nécessaires à la compréhension de celui-ci. Son aide m'a été précieuse.

D'autre part, je remercie Camille Gazulla avec qui j'ai travaillé en binôme en stage, durant cette deuxième année de master. Elle a su faire preuve de coopération et d'écoute, et m'a permis de réaliser ma seconde transcription lors de sa séance de cours, au préalable conçu en collaboration.

Enfin, je remercie mes deux tuteurs qui m'ont accompagnée durant mes heures de cours, et qui ont su m'apporter de précieux conseils afin d'exercer au mieux le métier d'enseignante.

Pour finir, j'ai une dernière pensée pour ma famille, notamment ma mère et ma grand-mère qui ont consacré un temps important à la relecture de mon mémoire.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

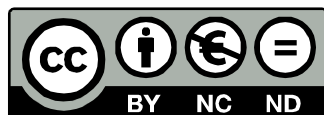


Table des matières

Introduction.....	5
1.Un cadre théorique : de la réalisation d'un travail en groupe en classe d'histoire à la construction d'acquisition de savoirs par les élèves.....	7
1.1.La place du travail en groupe dans l'enseignement de l'histoire	7
1.2.Une définition du travail en groupe	9
1.2.1.Terminologie entre travail « en groupe » et travail « de groupe »	9
1.2.2.Le travail en groupe apprentissage collaboratif ou coopératif ?.....	10
1.3.Le travail en groupe : de nouvelles compétences développées par les élèves.....	12
1.3.1.Le travail en groupe : un apprentissage socioconstructivisme.....	12
1.3.2.Le travail en groupe pour accéder à des savoirs problématisés.....	14
1.3.3.La dynamique de groupe interroge les compétences développées par les élèves.....	15
2.Le travail en groupe : une modalité qui permet la problématisation.....	18
2.1.Qu'est ce que problématiser ?.....	18
2.2.La problématisation : outil d'acquisition de savoirs.....	19
2.3.Les consignes, sources de problématisation ?.....	21
2.4.La mise en place de situations-problèmes à travers des pratiques langagières	22
3.L'escape game permet-il l'émergence de nouveaux savoirs en histoire ?	26
3.1. Le contexte de l'enregistrement.....	26
3.2. L'escape game en groupe : un apprentissage collaboratif.....	27
3.3. ...faisant émerger des pratiques langagières entre les élèves pour résoudre des énigmes	31
4.Les outils et les méthodes mises en place par l'enseignant pour faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe en histoire	36
4.1.L'objectivité du document (article L. Gomes).....	36
4.2.Les principes dynamiques du travail sur les obstacles et la problématisation (théorie d'Orange).....	37
4.3.Les processus d'accès à un savoir problématisé mis en place par l'enseignant.....	38
4.4.La mise en place d'une étude de cas pour faire émerger la problématisation (Doussot, Sylvain, l'apprentissage de l'histoire par problématisation)	39
4.5.La problématisation, un outil pour développer l'esprit critique des élèves ?.....	40
5.L'analyse critique de documents en groupe s'inscrit-elle dans l'émergence de nouveaux savoirs en histoire ?	43
5.1.La dynamique du groupe étudiée	43
5.1.1.Présentation du contexte d'enregistrement et de l'activité.....	43
5.1.2.La présence d'une élève allophone influe-t-elle la dynamique du groupe ?	45
5.2.L'étude d'un corpus de documents : un processus d'accès à un savoir problématisé ? ..	49
5.3.Le rôle du professeur auprès du groupe.....	53
5.4.Les limites de l'analyse de documents en groupe	57
Conclusion.....	61
Références bibliographiques	63
Annexes	65

Introduction

« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs [...] ». À partir de cet extrait du 31 mars 2015 définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'apprentissage d'un travail en groupe est valorisé par les programmes dont l'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une méthode de travail spécifique à la collaboration. Fortement valorisé dans le monde du travail et la société actuelle, cette réunion regroupant plusieurs personnes afin de réaliser un projet commun a pour objectif de développer des compétences sociales et humaines, dans une société prônant l'individualisme et la réussite personnelle.

De ce fait, mettre les élèves en groupe sur une tâche rentre dans la mission de l'enseignant et des compétences professionnelles requises à l'exercice du métier. En effet, le professeur est acteur du service public de l'éducation et a pour objectif de « Faire partager les valeurs de la République »¹ en aidant les élèves à développer leur esprit critique, à savoir argumenter et respecter la pensée des autres, tout en ayant connaissance des principes de la vie démocratique et des valeurs de la République : liberté, égalité et fraternité. Ainsi, le travail en groupe s'inscrit dans le domaine deux et trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'enseignant en proposant cet exercice vise à apprendre aux élèves de nouvelles méthodes et outils (domaine n°2), notamment en sachant conduire et réaliser des projets de groupes. De plus, le travail en groupe s'insère dans la formation de l'élève en tant que personne et citoyen (domaine n°3), en étant capable de respecter les choix personnels de chacun et en sachant vivre en société. Néanmoins, le travail en groupe développe aussi des compétences disciplinaires.

Effectivement, l'histoire-géographie se prête à l'élaboration du travail en groupe, dont l'objectif est d'intensifier aussi l'apprentissage disciplinaire. Très intéressés par la pratique de l'étude de document en classe, les professeurs d'histoire-géographie tentent de varier leurs supports afin de rendre plus dynamiques et vivants leurs cours, mais aussi d'amener les élèves à adopter une posture critique face aux documents et à se questionner sur des objets enseignés. De cette façon, le fait que les élèves s'interrogent sur les différentes sources étudiées dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous amène à nous pencher sur le processus de problématisation autrement dit, la façon dont les élèves construisent de nouveaux savoirs à partir de questionnement face à un problème. De ce fait, on constate que cette démarche de travail est peu exploitée par les enseignants qui se

1 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

contentent de fournir les éléments nécessaires à la compréhension d'évènements historiques et géographiques en classe. Ainsi, l'histoire, une science qui étudie les faits et les évènements passés, nécessite une interprétation des sources et des traces laissées, par les historiens, les archéologues et d'autres spécialistes, s'interrogeant et se questionnant sur différentes problématiques afin de répondre à de nouvelles problématiques historiques. L'histoire est donc une science en perpétuel renouvellement au gré des recherches menées par les spécialistes. C'est pourquoi dans le cadre de mes recherches, j'ai décidé d'étudier l'utilisation de la problématisation lors d'un travail en groupe en classe d'histoire. Cela me permet à la fois de me questionner sur le fonctionnement du travail en groupe, et de voir comment les élèves peuvent étudier l'histoire d'une autre façon, en essayant de s'insérer dans une démarche d'historien, restant tout du moins adapté à des élèves de collège et de lycée. Cette recherche me permet ainsi d'acquérir de nouveaux savoirs et d'apprendre au fur et à mesure différentes méthodes, qui a fortiori ne peut être que bénéfique en tant que future professeure. Néanmoins, il est important de préciser que le professeur d'histoire est aussi, un professeur de géographie et, qu'il ne faut pas négliger une discipline par rapport à une autre. Cependant, le choix d'étudier le travail en groupe en cours d'histoire, me permet aussi de m'interroger aussi sur la manière d'introduire de nouveaux questionnements historiques auprès des élèves allant de 11 à 18 ans, et d'avoir la capacité de traiter les questions mémorielles vives. Cette discipline permet de mettre en avant des savoirs disant la réalité du passé en y attachant une neutralité, tout en valorisant et en outillant les élèves, citoyens actifs de demain. De plus, l'histoire se prête à la problématisation spécifique à l'étude du passé. De cette façon, je m'intéresse par le biais de mes recherches à la diffusion de la pensée historienne chez les élèves.

Ainsi, à partir de mes recherches menées tout au long du master et de mes séances enregistrées auprès des élèves de cinquième et de seconde, mon interrogation est : Comment peut-on faire émerger le principe de problématisation lors d'un travail en groupe en classe d'histoire ? Et, est-il toujours synonyme de construction de nouveaux savoirs ?

Dans le but de répondre à mon questionnement, nous verrons dans une première partie comment la réalisation d'un travail en groupe en classe d'histoire permet aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs. Puis, dans une seconde partie, nous découvrirons comment le travail en groupe permet l'émergence de la problématisation chez les élèves. Dans une troisième partie, nous aborderons l'émergence de la problématisation dans le cadre d'un escape game auprès d'un groupe d'élève de cinquième, qui nous permettra de nous interroger sur les méthodes et les outils mis par l'enseignant pour faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe en histoire, dans une quatrième partie. De cette façon, après avoir étudié ses différents outils et méthodes, il sera pertinent de voir si l'analyse de documents en histoire auprès d'un groupe d'élèves de secondes, permet la construction de nouveaux savoirs.

1. Un cadre théorique : de la réalisation d'un travail en groupe en classe d'histoire à la construction d'acquisition de savoirs par les élèves

1.1. La place du travail en groupe dans l'enseignement de l'histoire

En s'appuyant sur l'œuvre de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary s'intitulant la didactique de l'histoire publiée en 2008, cela nous permet de comprendre la spécificité de la discipline enseignée et l'utilisation des pratiques d'enseignement demeurant majoritairement soumis à des questionnements. Depuis une vingtaine d'années grâce à la recherche didactique, de nombreux travaux ont permis de mieux comprendre comment était pensée et enseignée l'histoire s'inscrivant dans des pratiques professionnelles modélisées par un fonctionnement dit « normal ». La place du travail en groupe dans l'enseignement de l'histoire est importante à interroger.

En effet, l'histoire est une discipline privilégiant la transmission de savoirs liés à l'étude du passé sous forme de cours magistraux où l'élève reste passif face au discours de l'enseignant transmettant les savoirs. Cette pratique est employée au lycée et majoritairement dans l'enseignement supérieur. Cette transmission de savoirs se fait aussi sous forme de cours dialogué reposant sur un échange permanent entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant pose des questions aux élèves qui répondent. L'enseignant construit son cours réalisé en amont en faisant participer les élèves. C'est une forme de cours magistral où les élèves participent donnant l'illusion d'une co-construction. Cette pratique très développée au collège et au lycée se complète par la réalisation d'une activité, la plupart du temps une étude de document afin de rendre actif les élèves et de leur faire acquérir des compétences du socle commun. Le professeur s'inscrit dans une boucle didactique répétée dans la majorité des cours comme le soulignent Lautier et Tutiaux-Guillon. Néanmoins, depuis la réforme du baccalauréat et les nouveaux programmes du lycée datant de 2019, l'objectif essentiel pour les enseignants est de former l'esprit critique des élèves, mission assignée au système éducatif français. En effet, dans notre société contemporaine où beaucoup d'informations circulent à travers les médias et les réseaux sociaux, il est important pour les élèves d'avoir la capacité d'interroger la source de l'information, afin de ne pas tomber dans des théories du complot, dans la diffusion de fausses informations. L'enseignant d'histoire-géographie est un des enseignants le plus sollicité pour cette mission car il est confronté à l'utilisation de sources multiples, qu'il est important d'interroger auprès des élèves. Le travail en groupe s'inscrit dans cet enjeu central que l'on entend par « esprit critique ». De ce fait, on peut s'appuyer sur les propos du sociologue Max Weber dans son ouvrage, *Le savant et le politique*, qui nous dit « La tâche primordiale d'un professeur capable est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne ». De cette façon, l'éveil de l'esprit critique se fait par pratiques et l'utilisation d'un langage

spécifique où le travail en groupe s'y prête. L'enseignant en pratiquant le travail en groupe valorise l'apprentissage d'un travail socio-constructiviste, c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir reposant sur les échanges sociaux entre élèves. Le professeur intervient s'il y a un problème de compréhension. Ainsi, le travail en groupe peut prendre différentes formes dans l'enseignement de l'histoire. Il peut se faire sous forme de débats, de jeux, d'étude de documents, d'exposé, etc. Par exemple, combiné à l'esprit critique, on peut interroger les élèves en groupe sur l'origine des sources et sur ce qu'elles racontent à partir d'un corpus de document ; esprit critique et travail en groupe peuvent être combinés. De plus, le travail en groupe est fortement encouragé et préconisé dans les programmes. Selon le bulletin officiel de 2015 (B.O), « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus [...] ». Cet extrait tiré du socle commun de connaissances, de compétences et de culture² de 2015 veille à l'apprentissage du travail en groupe quel que soit l'enseignement afin de lui garantir la construction d'un avenir personnel et de l'exercer à la citoyenneté. De cette façon, l'enseignement en histoire se prête au travail en groupe. Évidemment, la décision de faire travailler les élèves en groupe ne dépend pas d'une volonté de varier les activités ou de motiver les élèves. D'un point de vue didactique, ce travail a pour but de développer la pensée des élèves en le confrontant à un problème historique choisi par l'enseignant. Par exemple, Lucie Gomes montre une forme de travail en groupe sur une question socialement vive : les guerres de Vendée³. Dans son article, elle montre que l'enseignante impose une problématisation aux élèves, autrement dit, elle définit un problème sur lequel les élèves en groupe sont amenés à s'interroger et à débattre entre eux. Ici, Gomes nous montre la forme que peut prendre un travail en groupe dans l'enseignement de l'histoire dans l'optique de faire éveiller l'esprit critique. Enfin, le travail en groupe dans l'enseignement de l'histoire permet d'être innovant et de s'écarter de la « boucle didactique » traditionnelle, sorte d'unité de sens et de travail (Gomes, 2019). Elle se traduit généralement en histoire par : introduction du thème étudié avec les élèves, réalisation de la leçon, l'étude de document et la correction de celle-ci assurant une trace écrite commune à la classe. Ainsi, le travail en groupe permet d'adopter en histoire une autre forme d'enseignement dont l'objectif va être de rendre l'élève acteur de son travail, et d'apprendre de nouvelles compétences en rapport à l'oral, au document étudié, etc. De ce fait, selon une étude sur la formation (Colomb 1999) le travail en groupe va permettre de casser les situations d'apprentissage proposées aux élèves telles que « l'écoute, l'identification » ou le « repérage » d'un fait, d'une date, d'une notion, présent dans un document. Les enseignants vont valoriser les opérations de « haute tension » intellectuelles

2 www.education.gouv.fr, consulté le 19 avril 2023.

3 GOMES, Lucie, « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *éducation et didactique*, 2019, p. 109-125.

(Colomb, 1999) en groupe faisant appel à des compétences peu travaillées dans l'enseignement de l'histoire quotidien comme l'esprit critique, l'expression, et la réflexion personnelle. Une définition plus précise du travail en groupe est donc nécessaire afin de comprendre l'ensemble de ses enjeux en histoire.

1.2. Une définition du travail en groupe

1.2.1. Terminologie entre travail « en groupe » et travail « de groupe »

Le travail de groupe est une notion très employée dans notre société contemporaine, que ça soit dans le cadre de l'éducation, du monde de travail, etc. Aujourd'hui, le travail « de groupe » est en vogue puisqu'il permet aux individus de développer des compétences sociales et, l'esprit de collaboration entre les individus. Dans notre société contemporaine où la réussite individuelle est promue, au détriment du collectif, le travail en groupe est fortement incité et pratiqué dans le cadre scolaire, mais aussi dans de grandes entreprises privées, où l'individualisme est omniprésent. Selon diverses études, le développement de l'individualisme nuit à long terme à la cohésion sociale que Durkheim définit à une situation dans laquelle « les membres d'une société entretiennent des liens sociaux, partagent les mêmes valeurs et ont le sentiment d'appartenir à une même collectivité ». Selon une enquête menée par le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Credoc) publié dans *Le Figaro*⁴ en 2013, huit personnes sur dix considèrent que la cohésion sociale est défaillante dans le pays. De ce fait, les individus se sentent en concurrence entre eux, et jamais assez bons dans la vie personnelle et individuelle, à la recherche de reconnaissance et de légitimité. Cela pose certains problèmes dans le monde du travail, mais également dans le domaine scolaire avec le développement de burn-out et de dépression.

Le travail « de groupe » est fortement revendiqué entre les individus afin d'instaurer un climat de confiance et d'entraide entre les personnes et créer une réelle cohésion sociale, souvent mise à mal au détriment du travail demandé. Or, peut-on parler de travail « de groupe » ou travail « en groupe » ?

D'après l'éducateur Eric Stern publié dans la revue *Empan*⁵ (revue qui débat sur les mutations sociales avec des professionnels de santé et des praticiens de l'éducation), il confronte la notion de travail « de groupe » et « en groupe », qu'il est important de dissocier dans le cadre de mes recherches afin de prendre en compte la terminologie la plus en lien avec mon sujet et mes expériences professionnelles.

4 Sondage : la société trop individualiste, *Le Figaro*, juillet 2013.

5 Stern, Eric, « Du travail de groupe au travail en groupe », *Empan*, 2003, n°49, p. 149-158.

En effet, le travail « de groupe » serait associé davantage à la similitude des membres qui le compose. On peut supposer que cette terminologie « de groupe » fait référence à sa composition, son aspect communautaire et non à sa cohésion, tandis que le travail « en groupe » réunit des personnes de différents milieux dont le but est de collaborer malgré l'hétérogénéité des profils (Stern, 2003).

Par exemple, on peut supposer que le travail « de groupe » est réalisé par des personnes pratiquant le même métier ; le groupe comme une entité, alors que le travail « en groupe » révèle la primauté du travail réalisé ensemble et non celle des acteurs du groupe. Ici, on souhaite s'intéresser au travail réalisé ensemble.

De ce fait, par cette précision de ces deux concepts, mon mémoire s'appuie sur la terminologie du travail « en groupe » autrement dit, je m'intéresse aux stratégies mises en place par le groupe dans la réalisation et la construction de savoirs à travers la problématisation, c'est-à-dire que les élèves vont construire un problème historique à partir des sources. Ainsi, il est important de comprendre comment les élèves vont construire un problème ensemble et quel apprentissage va être entrepris par l'enseignant et les groupes d'élèves : apprentissage collaboratif ou coopératif ?

1.2.2. Le travail en groupe apprentissage collaboratif ou coopératif ?

Étant donné mon domaine de recherche, il est important de s'intéresser aux dynamiques et aux échanges qui se mettent en place lors d'un travail en groupe. En effet, dans le cadre de mon mémoire, le travail en groupe en classe d'histoire dans le secondaire fait appel à la réalisation d'un projet par un ensemble d'élèves, dans le but d'acquérir de nouvelles compétences et savoirs. Bien sûr, deux formes d'apprentissages se mettent en place dans ce processus de travail en groupe : l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif. Assurément, ces termes sont très voisins et se confondent dans la majorité des cas, puisqu'ils font référence tous deux à une activité collective impliquant plusieurs personnes.

Selon Alain Braudit, professeur des universités spécialisé en sciences de l'éducation dans les méthodes et situations pédagogiques à l'université de Bordeaux, il définit dans son article, l'apprentissage coopératif comme étant « une série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir à un produit final⁶ » autrement dit, cet apprentissage repose sur la réalisation d'une tâche commune par

6 BRAUDIT, Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », Les Sciences de l'Éducation - pour l'Ère nouvelle, 2007, p. 115-136.

le biais d'échanges. Ici, le but est de réaliser ensemble le travail, de faire progresser les élèves à travers cette activité et d'améliorer leur niveau scolaire (Braudit, 2007). De plus, l'apprentissage coopératif prendrait ses racines chez de nombreux chercheurs américains comme Lewin en 1944 avec ses études sur la dynamique de groupe. De ce fait, la mise en place de la coopération dans la réalisation d'un travail en groupe aurait pour but de minimiser les conflits entre les groupes, d'atténuer la distance sociale et de former qu'un (Shérif, 1967).

En revanche, l'apprentissage collaboratif s'intéresse davantage à la dimension du vivre-ensemble. Les origines de l'apprentissage collaboratif seraient britanniques. Cet apprentissage se base selon le psychiatre américain Sullivan (1953) sur la mutualité et l'équité, autrement dit les élèves mettent en commun leurs connaissances respectives : principe de co-construction. Bien sûr, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif partagent des points communs. Tous deux s'appuient sur la réalisation d'une tâche à plusieurs, en groupe : production collective. De plus, ces manières d'apprendre sont des pratiques peu présentes dans l'enseignement supérieur, car elles transfèrent l'autorité de l'enseignant sur les élèves qui constituent le groupe. Or, en fonction de l'apprentissage collaboratif ou coopératif, l'autorité de l'enseignant varie (Braudit, 2007). On retrouve dans un apprentissage coopératif un échange entre le professeur et les élèves car, l'enseignant circule entre les groupes, et intervient en cas de besoin, tandis que dans l'apprentissage collaboratif, l'enseignant intervient peu et laisse les élèves échanger librement, se poser des questions, etc.

De plus, les élèves n'interagissent pas de la même façon, et ont des rôles différents en fonction de l'apprentissage. En effet, l'apprentissage coopératif se centre sur une réelle préparation du travail en groupe. En outre, l'enseignant distribue des rôles à chaque élève, qui doivent les mettre en place au cours du travail, lorsque ceux-ci sont attendus : structurer les interactions en groupe (Braudit, 2007). À la différence, l'apprentissage collaboratif laisse les élèves s'organiser librement et se distribuer les rôles comme ils le souhaitent : absence de structuration du groupe. Ainsi, l'apprentissage coopératif fonctionne si chacun respecte son rôle et s'implique dans sa tâche, autrement dit, la contribution individuelle est primordiale dans le bon fonctionnement dans la réalisation du projet commun. À contrario, l'apprentissage collaboratif incite à ne pas se cantonner à des aspects structurels, et à laisser libre cours aux échanges entre les élèves qui structurent eux-mêmes leurs apprentissages. Cependant, cet apprentissage suppose une équité entre les élèves afin de tendre vers l'acquisition des savoirs. Est-ce toujours le cas ?

La psychologie européenne avec Jean Piaget (école de Genève), américaine et russe avec Lev Vygotski apportent des nuances à prendre en compte sur l'apprentissage collaboratif dont il ne faut pas négliger l'importance. En effet, Piaget met en avant la notion de conflit cognitif dans l'apprentissage collaboratif où « l'enfant croit ce que le monde lui

révèle. Si l'enfant prend conscience de cette contradiction, cette expérience peut être à l'origine de déséquilibres (ou de perturbations), l'incitant à questionner ses propres connaissances et à en essayer de nouvelles ». À partir de cette traduction de Braudit tirée de l'œuvre de Damon s'intitulant, *Peer education : The untapped potential*, on constate que les élèves lors d'un apprentissage collaboratif sont amenés à mettre en place des stratégies pour répondre à des enjeux de problématisation. De ce fait, comme le souligne Piaget, le travail en groupe s'appuyant sur les principes de la collaboration permet aux élèves d'exposer, de réexaminer et justifier leurs propres connaissances, ce qui les invite à en développer de nouvelles (Braudit, 2007). De plus, Vygotski souligne que le dialogue entre pairs lors d'un travail en groupe n'est pas le seul biais dans l'apprentissage collaboratif. La place de l'enseignant dans cet apprentissage en groupe va permettre à l'enfant de progresser. Effectivement, l'apprentissage collaboratif n'est pas inné. L'enseignant par l'exercice régulier de celui-ci et la mise en place de stratégies pour que l'élève puisse avancer découle d'interventions de la part de l'enseignant et la prise d'initiatives par l'élève. C'est ce que Vygotski nomme « l'interaction de tutelle » (Braudit, 2007). Grâce à ce procédé, l'élève accède à une certaine autonomie et devient en capacité de collaborer en groupe. De cette façon, l'apprentissage collaboratif vient en partie de l'acquisition d'une méthode et de savoirs dont dispose chaque élève, mais aussi d'une interaction entre les pairs qui contribue à l'éducation de chacun. Il est donc important de mettre en place des situations qui favorisent l'activité collective et le partage des idées. Damon parle du principe de co-construction où les élèves apprennent des uns des autres en mutualisant les connaissances et les compétences de chacun (Braudit, 2007). En mettant en commun les apports de chacun, les individus sont amenés à repenser leurs savoirs et s'interroger sur l'acquisition de nouveaux. Le travail en groupe semble être propice à l'acquisition de nouveaux savoirs et à l'émergence de la problématisation, c'est-à-dire le fait de définir et de résoudre un problème en lien avec un raisonnement commun. De cette façon, les fondements de l'apprentissage du socioconstructivisme doivent être évoqués.

1.3. Le travail en groupe : de nouvelles compétences développées par les élèves

1.3.1. Le travail en groupe : un apprentissage socioconstructivisme

Le travail en groupe découle de l'apprentissage socioconstructivisme. C'est une théorie de l'apprentissage qui vient principalement des travaux du chercheur russe Vygotski et du psychologue suisse Piaget (Braudit, 2007). Le socioconstructivisme s'appuie sur un apprentissage co-construit où l'apprenant développe ses connaissances et compétences à travers ses interactions avec les autres. Pour Vygotski, l'apprentissage se fait au contact des autres se détachant de la thèse des cognitivistes selon laquelle l'apprenant a la capacité d'apprendre sans les autres en étant le propre acteur de ses apprentissages. Le

constructivisme met l'accent sur les expériences personnelles tandis que le socioconstructivisme met l'accent sur les interactions sociales comme source d'apprentissage. Néanmoins, ces deux théories considèrent l'apprentissage comme un processus actif où l'apprenant doit être en activité afin d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences (Braudit, 2007). Cependant, le socioconstructivisme considère que l'apprenant construit ses savoirs à travers un processus de discussion et de négociation. Le travail en groupe est un apprentissage socio-constructiviste, car il regroupe plusieurs personnes dans la réalisation d'un projet commun. De cette façon, les individus sont amenés à travailler ensemble afin de résoudre un problème, une tâche commune. L'enseignant constitue un guide pour l'apprentissage socioconstructivisme et une source d'informations pour les apprenants (Braudit, 2007). En effet, il planifie et met en relation les élèves qui doivent répondre à un travail en groupe. Ainsi, les apprenants sont amenés à réfléchir ensemble, confronter leurs idées, expérimenter et résoudre des problèmes ensemble. Chacun contribue à l'apprentissage des autres. La motivation de l'un, son désir d'apprendre et de contribuer aux apprentissages du groupe ont une influence sur la dynamique du groupe et le processus d'apprentissage.

Différentes formes d'approches éducatives s'inspirent du socioconstructivisme que l'on retrouve en classe d'histoire. On retrouve l'apprentissage par problème, par projets, expérientiel, etc. Par exemple, Doussot, Le Marec et Vézier (2009) présentent les stratégies individuelles et collectives mises en place par les élèves au cours d'un débat portant sur les relations seigneur/paysans dans le monde médiéval en classe de CM1. Le débat fait émerger différents scénarios produits qui s'incarnent à travers les allers-retours qu'opèrent les élèves dans la séquence. Cet exemple illustre la pensée de Vygotski qui accorde la primauté à l'apprentissage social qui passe par le langage. Dans le cadre du travail en groupe, l'apprenant régule son activité en se parlant intérieurement : il planifie, évalue, etc (Doussot, Le Marec et Vézier, 2009). En extériorisant ses pensées par le langage et l'échange avec ses pairs, il est accompagné par l'expertise des autres. De cette façon, Vygotski détermine ce que le sujet a la capacité d'accomplir seul, « développement actuel », et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'autre, « capacité potentielle de développement » (Bodart, 2018). Entre ces deux types d'activités on trouve la « zone proximale de développement » (ZDP) où le développement de l'apprenant est en devenir. La ZDP est stimulée lors du travail en groupe où l'apprenant apprend des connaissances et des pensées des autres (Bodart, 2018). De plus, le travail en groupe fait appel à des stratégies supérieures à celles de chaque individu où les progrès peuvent être intériorisés par chacun. Le socioconstructivisme permet aux individus de prendre conscience des solutions alternatives existantes dans l'acquisition de nouvelles compétences. Il permet d'accéder à de nouveaux savoirs comme les savoirs problématisés.

1.3.2. Le travail en groupe pour accéder à des savoirs problématisés

À partir de l'étude du travail en groupe, permettant la construction de savoirs historiques, la didactique de l'histoire s'est construite à partir d'échanges avec les didacticiens des sciences. En effet, à partir des travaux d'Orange⁷, les didacticiens de l'histoire montrent que les savoirs historiques sont des savoirs problématisés, autrement dit que l'acquisition de savoirs en histoire sont liés à des problèmes. L'historien s'interroge sur un problème et apporte une explication historique pour y répondre. Il produit ce que l'on appelle des savoirs problématisés (Orange, 2005). En classe, lorsque l'enseignant propose un travail en groupe aux élèves, il attend d'eux que ceux-ci répondent à l'énoncé de l'exercice, un problème, en y apportant des solutions dans l'objectif d'acquérir de nouveaux savoirs : les savoirs problématisés (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009). De ce fait, l'histoire et les sciences en général, se prêtent à des activités de résolution de problèmes, qui permettent de progresser dans la connaissance. Le travail en groupe en classe est une des pratiques fondamentales qui permettent aux élèves d'accéder à des savoirs problématisés dont le travail va faire progresser les savoirs (Gomes, 2019). Cependant, la difficulté qui se présente aux élèves lors de la construction des savoirs problématisés est le maintien constant de ceux-ci avec le contexte. Ces problèmes prennent sens lorsqu'ils s'inscrivent dans la réflexion des historiens, ce qui pose les conditions de validité des savoirs.

De plus, il est important de préciser que les élèves construisent les savoirs problématisés à partir de données et de modèles dont ils disposent. Néanmoins, leurs représentations fondent l'existence d'un savoir historique, qu'il est important de développer en proposant une « configuration historiographie » (Gomes, 2019). Cette configuration choisie par l'enseignant a pour but d'inciter les élèves à aller voir plus loin par rapport à leurs représentations. De cette façon, le travail en groupe s'y prête fortement. Effectivement, en faisant travailler les élèves en groupe, ils sont amenés à aller au-delà de leur représentation personnelle et d'acquérir de nouveaux savoirs en se posant des questions, et en confrontant leurs différentes idées en lien avec un problème commun. Par exemple, en plaçant les élèves en groupe lors d'un débat (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009), on observe que les élèves se placent dans une démarche d'enquête où chacun émet des hypothèses liées à leurs savoirs personnels dans le but de répondre à un problème historique. Les élèves forment un savoir problématisé en remaniant les connaissances de sens commun à partir desquelles ils traitent le savoir inconnu. Ainsi, Fabre et Orange montrent comment les savoirs problématisés se construisent en classe avec la mise en tension entre un registre empirique, des données, et un registre des modèles explicatifs, les idées explicatives sur le problème (Gomes, 2019). De cette façon, les élèves en groupe construisent ensemble une

⁷ ORANGE, Christian, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 2005, p. 69 à 94.

« problématisation historique » en interrogeant de nouveaux savoirs : les savoirs problématisés. Pendant ce travail, l'enseignant doit au préalable penser et cibler les questions permettant aux élèves d'accéder aux savoirs problématisés et de se projeter dans une démarche de travail de l'historien. Néanmoins, il est important de questionner la dynamique du groupe afin de s'interroger sur les différentes compétences acquises par les élèves, ainsi que les éventuels obstacles.

1.3.3. La dynamique de groupe interroge les compétences développées par les élèves

Fortement valorisé dans l'enseignement, le travail en groupe interroge sur les compétences développées par chaque individu. En effet, le développement de compétences et d'acquisition de savoirs dépend fortement de la dynamique du groupe. Qu'est-ce que la dynamique du groupe ? De nombreux enseignants et praticiens se retrouvent confrontés à ce que l'on appelle des problèmes de dynamique de groupe (Bodart, 2018). Ce concept vient du psychologue américain Kurt Lewin et du médecin américain Jacob Levy Moreno. Tous deux ont développé leurs théories en analysant plusieurs groupes. De ce fait, ils ont étudié le comportement de chacun dans le groupe, leurs types de commandement, le rôle du leader, les rapports d'influences, etc. À partir de ces analyses, ils ont tous deux développé des thèses s'appuyant sur la composition du groupe et son fonctionnement. Ainsi, Kurt Lewin définit la notion de « dynamique de groupe » qui se traduit par l'étude de processus psychique et sociologiques qui émerge dans les groupes (Bodart, 2018). Autrement dit, elle s'intéresse à la psychologie sociale des groupes en introduisant des approches expérimentales. De cette façon, Lewin a essayé dans ses expérimentations d'introduire des changements dans la conduite des individus, des groupes afin de comprendre l'énergie et l'investissement du groupe dans le travail. En s'intéressant à la dynamique du groupe ont peu comprendre ce qui se joue dans le groupe, quelles sont les compétences acquises, et les limites de celui-ci. Yves Bodart dans son article⁸ évoque la dynamique de groupe sous deux aspects : l'interaction entre les individus et l'appartenance au groupe. De ce fait, il montre qu'un groupe se compose d'individus réunis ensemble qui peuvent communiquer. La communication verbale ou non-verbale engendre l'interaction, c'est-à-dire que les individus sont amenés à échanger entre eux dans la réalisation d'un travail.

De plus, la communication est un pilier essentiel de la dynamique du groupe, car elle favorise la transmission des informations entre les individus et permet de créer/maintenir une relation. Par conséquent, lorsque les élèves ont une bonne communication entre eux, ce qui traduit une bonne dynamique de groupe, les idées circulent ce qui favorise l'apprentissage (Bodart, 2018). Évidemment, pour que les membres d'un groupe travaillent au sens premier, une certaine organisation est indispensable pour favoriser l'acquisition de diverses

⁸ voir bibliographie.

compétences. En effet, la définition claire des objectifs, la division du travail et sa répartition, la coordination et la circulation de l'information sont les piliers essentiels dans la réalisation efficace du travail et qu'un groupe soit efficace. Ces piliers évoqués correspondent à des compétences que les élèves doivent travailler en histoire. Par exemple, la coordination et la circulation de l'information dans le groupe correspondent à des compétences attendues dans les programmes d'histoire-géographie au collège et au lycée. C'est le cas de « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » et « Pratiquer différents langages en histoire et en géographie », compétences qui sont tirées du B.O datant de 2016, concernant le cycle 4.

Cependant, la dynamique de groupe productrice d'apprentissage et de nouvelles compétences chez les élèves, peut s'avérer défectueuse dans certains cas. Effectivement, comme nous le montre Bodart (2018) l'expression « dynamique de groupe » peut susciter chez certains élèves des résistances et des peurs dans l'idée d'exposer des histoires personnelles. De cette façon, Bodart (2018) nous amène à penser la dynamique de groupe liant le moral et la productivité. Il s'appuie sur les travaux d'Anzieu et Martin⁹ (1982) expliquant que « le moral est en quelque sorte sécrété par le groupe ; c'est un véritable sous-produit de l'activité de l'équipe ». Ainsi, cette citation montre que la dynamique de groupe est étroitement liée à l'ambiance du groupe. Par exemple, si des élèves qui s'entendent bien travaillent ensemble, leur enthousiasme et leur moral pourraient décliner si la tâche demandée n'avance pas. De ce fait, certaines compétences qui devaient être acquises par les élèves lors de ce travail, ne le sont pas. Bodart (2018) montre que le moral et la productivité sont étroitement liées, « le moral affecte la productivité et la productivité affecte le moral », influant la dynamique de groupe et l'acquisition de compétences chez les élèves. C'est pourquoi le travail préparatoire de l'enseignant dans la simplicité à organiser le travail de manière efficace auprès des élèves s'avère essentiel, afin que les élèves se sentent en capacité de réaliser la tâche demandée favorisant la productivité et le moral (Bodart, 2018). De plus, il est important que l'ensemble des membres d'un groupe ait une représentation commune de la tâche à accomplir. Si cela n'est pas le cas, les élèves en groupe vont s'opposer à la vision de chacun et n'avanceront pas dans le travail demandé par l'enseignant. Ainsi, il est important que les élèves partagent la même conception du travail afin d'être en capacité d'organiser les idées et les questions qui émergent ensemble. De ce fait, les élèves sont amenés à se répartir des rôles en fonction des envies et des compétences requises, ce qui rend le groupe dynamique et efficace.

Enfin, le groupe ne peut être pensé sans ses membres. Chaque individu influence la dynamique du groupe par son expérience personnelle, ses compétences, son moral et sa

9 ANZIEU, MARTIN, La dynamique des groupes restreints, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

conception du travail. Il met à disposition du collectif une énergie liée au moral, dont le groupe est directement tributaire. Saint-Arnaud (1978) a conceptualisé ce mécanisme. Par exemple, si la majorité des élèves d'un groupe dispose d'un déficit d'énergie de production, c'est-à-dire qu'ils ne sentent pas réunis dans la réalisation d'un but commun, la dynamique du groupe est impactée ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences. Ainsi, un groupe ne peut être pensé sans les individus qui le composent. Le groupe est dynamique par ses interactions entre les individus, par la mise en place d'une identité collective, par la contribution et la répartition des tâches, etc. Cette dynamique permet à chacun d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences. Néanmoins, cette dynamique est fluctuante et l'équilibre peut être fragilisé (Bodart, 2018). L'enseignant contribue à maintenir la dynamique du groupe afin que chacun acquière de nouvelles compétences, comme celle de la problématisation.

2. Le travail en groupe : une modalité qui permet la problématisation

2.1. Qu'est ce que problématiser ?

Avant de développer les processus mis en place lors d'un travail en groupe faisant émerger la problématisation, il est intéressant dans un premier temps de s'interroger sur le principe même de ce qu'est problématiser ?

En s'appuyant sur les travaux de Fabre, principal théoricien du cadre de la problématisation en sciences de l'éducation, il nous permet de comprendre les fondements de la problématisation en s'appuyant sur la théorie du philosophe américain John Dewey. Ici, cet apport théorique vise à comprendre ce que c'est problématiser et ses limites. En effet, dans l'enseignement l'idée de problème, de problématique, de problématisation sont des notions favorisées dans les programmes. Par exemple, dans les programmes du collège, il est attendu des élèves qu'ils acquièrent la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » (B.O. n° 11 du 26 nov. 2015), tout comme au lycée où ils doivent maîtriser la capacité « Conduire une démarche historique ou géographique et la justifier » (B.O n°1 du 22 janvier 2019). Ainsi, les programmes nous mentionnent que les élèves doivent avoir la capacité de problématiser, mais qu'est-ce que cela veut dire ?

Comme le soulève Fabre dans ses travaux, il est important de s'interroger sur les mots que nous employons et de comprendre ce que veut dire problématiser, afin de l'appliquer au mieux dans nos classes et auprès de nos élèves. Effectivement, problématiser c'est examiner une question au sens strict du terme. Fabre s'appuie sur la théorie de Dewey qui nous permet de comprendre ce qu'est problématiser en associant cette question à tous les problèmes quelles que soient leurs formes. Comment cette théorie peut nous aider à comprendre ce que problématiser veut dire ?

Pour Dewey, il y a un problème lorsqu'un sujet perçoit un déséquilibre auquel il ne peut immédiatement remédier, et qui nécessite une recherche. Ainsi, il détermine deux formes de problème :

-ceux qui nous dépassent, quand les contraintes sont telles que nous voyons aucune issue possible, quand nous ne pouvons nous raccrocher à rien de connu.

-ceux qui laissent place aux possibles, c'est-à-dire les problèmes auxquels nous avons déjà fait face, que l'on peut résoudre à partir du connu.

En évoquant ces deux formes de situations, Dewey nous invite à prendre conscience du problème, de le construire et de le résoudre. Il propose cinq composantes que le sujet doit appliquer face à ce déséquilibre : la perception du problème, sa détermination ou construction, la suggestion de solutions possibles, l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences, le test d'hypothèses (Dewey, 1925).

Ainsi cette résolution de problème reçoit le terme d'enquête chez Dewey qu'il définit comme « l'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ». À travers cette définition de l'enquête, Dewey détermine la démarche de ce qu'est résoudre un problème. Il appuie ses propos à partir de différentes théories afin de résoudre cette situation indéterminée en une situation déterminée. Cependant, Fabre nous montre que Dewey mène une enquête dans le cadre du traitement des problèmes. Cependant, il manque chez Dewey un aspect critique des solutions envisagées.

Effectivement, problématiser c'est déterminer où est le problème dans un cadre déterminé comme nous l'a défini Dewey dans sa théorie. En revanche, ce qui est intéressant comme le mentionne Fabre n'est pas de trouver un sens au savoir en le référent à des problèmes résolus ou à résoudre, mais de s'interroger sur les solutions trouvées, autrement dit de passer d'une activité de « problémation » vers celles de problématisation. On cherche en pratiquant la problématisation à questionner une situation sans chercher à vouloir la résoudre à tout prix. Ainsi, on peut se référer aux compétences attendues dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture chez nos élèves notamment en cherchant à exercer leur esprit critique à partir d'une problématique évoquée.

2.2. La problématisation : outil d'acquisition de savoirs

Dans les années 1990, le phénomène de problématisation émerge en didactique de l'histoire. Déjà fortement théorisé et utilisé dans les sciences depuis les années 1980, notamment avec les travaux de Christian Orange, il est important de s'interroger sur l'apprentissage et l'utilisation de la problématisation en histoire. En effet, mon travail de recherche se prête à l'utilisation de la problématisation lors d'un travail en groupe, permettant aux élèves de construire et d'acquérir de nouveaux savoirs.

En histoire, la problématisation est propre à l'étude du passé. De ce fait, on s'intéresse à comprendre comment les élèves utilisent la problématisation notamment par l'élaboration de problèmes et de solutions propres aux problèmes. Selon Le Bourgeois-Viron et Rebiffé¹⁰, la fait de problématiser revient à prendre du recul sur un énoncé historique et de construire un espace problème qui se définit par « un ensemble de nécessités et de possibilités issues de l'interaction entre contraintes empiriques (les faits) et contraintes théoriques « concepts et modèles » (Orange, 1997), autrement dit les élèves doivent s'interroger sur l'énoncé historique donné par l'enseignant et construire eux-mêmes le

10 LE BOURGEOIS-VIRON, Roseline, REBIFFÉ, Catherine, « Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire : deux exemples de situations scolaires », Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2012, n°15, p. 35-49

problème en allant au-delà des savoirs acquis et de leurs représentations. Le but est de les initier à la pratique des historiens. On constate que l'utilisation de la problématisation en classe d'histoire est favorisée et encouragée par le ministère de l'éducation à partir des nouveaux programmes initiés en 2008, où chaque manuel propose en début de chapitre une question en guise de « problématique », ainsi que le développement des « tâches complexes ». Ainsi, l'utilisation de la problématisation permet aux élèves de s'interroger sur la leçon d'histoire transmise par le professeur et de donner du sens aux savoirs pour favoriser l'apprentissage des élèves (Le Bourgeois-Viron, Rebiffé, 2012). Bien sûr, la difficulté de cette approche didactique est d'apprendre aux élèves à savoir problématiser et à s'interroger sur la situation donnée. Parfois, la problématique est déjà donnée par l'enseignant ce qui conduit les élèves à répondre directement aux problèmes en émettant des hypothèses et en déterminant des situations-problèmes (Gomes, 2019). De ce fait, l'apprentissage par problématisation n'est pas réalisable, car la construction même du problème est déjà réalisée par l'enseignant. L'utilisation de la problématisation en classe d'histoire permet aux élèves de dépasser leurs croyances et de développer un esprit critique. Par exemple, comme le souligne Gomes dans son article¹¹, les élèves associent les sources historiques venant du passé comme symbole de vérité et de transparence. Ici, la pratique de la problématisation permet aux élèves d'aller au-delà de leurs représentations et de s'interroger sur le réalisme des sources. De cette façon, les élèves sont amenés à critiquer les sources dont ils disposent, ce qui les amène à s'interroger et à construire des problèmes historiques.

La mise en place d'un travail en groupe en classe d'histoire permet l'utilisation de la problématisation menant à la détermination de situation-problème. L'apprentissage de la problématisation en groupe est perçu par la mise en discussion des élèves au sein d'un groupe. En effet, la majorité des groupes réalisent un processus commun où chacun rend compte d'un enchaînement d'événements. Il y a une activité importante entre le problème perçu et la solution. Cela met en jeu les connaissances des personnes qui peuvent être différentes en fonction du sujet et qui amènent chacun à s'interroger sur des solutions possibles et d'en rejeter certaines. De ce fait, le savoir peut être différent, mais la solution au problème semble la même. La problématisation se base sur une construction d'un problème reposant sur la construction de savoirs entre personnes d'un même groupe.

Enfin, la pratique de la problématisation en classe d'histoire permet aux élèves de construire un savoir, à partir des connaissances et des représentations dont ils disposent. Il ne s'agit non pas d'un récit structuré par le professeur. On s'intéresse alors à la manière dont les élèves vont construire ce problème et remettre en cause leurs représentations. Ainsi, on

11 GOMES, Lucie, « La problématisation historienne au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *éducation et didactique*, 2019, p. 109-125.

peut se demander si les consignes constituent en elles-mêmes une source de problématisation.

2.3. Les consignes, sources de problématisation ?

Depuis les années 1980-1990, on voit naître une préoccupation importante des enseignants concernant la compréhension des consignes chez leurs élèves. La compréhension des consignes est essentielle chez les élèves, car elle permet à chacun de réaliser le travail demandé par l'enseignant et d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences (Zakhartchouk, 2000). De ce fait, la formulation des consignes devient une partie intégrante de la mission du professeur. Certes, l'enseignant en prononçant une consigne aux élèves doit leur permettre de comprendre la tâche à réaliser de manière simple et concise. Cependant, il ne peut avoir d'influence sur ce que représente la consigne pour l'élève, le sens qu'il lui donne, qui ne correspond pas forcément aux intentions du professeur (Zakhartchouk, 2000). Ainsi, les consignes sont considérées comme des incitations à l'action de l'enseignant en lien avec les activités des élèves. Il est important de comprendre ce que représente la consigne pour les élèves, et ses caractéristiques influençant les éléments pris en compte par les élèves dans leurs productions de travail en groupe.

En effet, les consignes données par l'enseignant incitent les élèves à se mettre au travail. Les consignes pilotent les savoirs et les compétences qui seront étudiés par les élèves lors d'une situation. Évidemment, on perçoit que les consignes influencent les contenus scientifiques à mobiliser, et la démarche à suivre en fonction du support utilisé (cahier, ordinateur, etc.) et la gestion de classe associée au travail demandé (travail individuel, en binôme, par groupe de quatre, etc.). De plus, l'enseignant après avoir donné la consigne de l'activité en cours que ce soit à l'oral, à l'écrit ou les deux, continue d'interagir avec les élèves. Cette interaction entre enseignant et élève durant la mise en activité permet au professeur d'apporter des éléments supplémentaires aux élèves en fonction de leurs productions réalisées et des difficultés rencontrées (Zakhartchouk, 2000). De ce fait, il en résulte de nouvelles consignes qui ne peuvent être anticipées, car elles s'adaptent au travail de chacun. On parle de consignes renégociées ou reformulées (Bécu-Robinault et Lund, 2009). Néanmoins, les consignes en général invitent les élèves à se focaliser sur certains éléments et à en laisser certains. Lorsqu'un enseignant met en activité un groupe d'élève, et a pour objectif de les faire travailler en groupe, la formulation de la consigne par l'enseignant est importante. Dans un premier temps, il explique les modalités de travail, en général à l'oral qui sont des consignes d'organisation, leur but est l'action immédiate (Zakhartchouk, 2000). Puis, des consignes scolaires sont données ayant pour vocation d'apprendre. Par le fait qu'ils sont en groupe, les élèves sont confrontés entre eux face aux consignes. Si le

choix de l'enseignant est leur de faire effectuer un travail collaboratif, il permet à chacun de s'investir et d'apporter ses connaissances et ses savoirs. En effet, lorsque l'on considère un groupe d'élèves comme une communauté humaine, chaque individu apporte une part de connaissances, qui se superposent à celles des autres membres du groupe. Dans un second temps, les élèves en groupe se retrouvent confrontés aux consignes données à l'oral et à l'écrit par l'enseignant. On constate que les élèves en groupe discutent et interrogent la consigne donnée par le professeur afin de saisir l'enjeu de celle-ci.

De plus, l'intervention de l'enseignant dans cet échange entre les élèves concernant la reformulation de la consigne, et l'émergence des problèmes et des interrogations qu'elle suscite, alias la problématisation est importante à interroger (Zakhartchouk, 2000). En fait, si l'enseignant intervient en reformulant la consigne sans laisser un temps nécessaire à la réflexion, le savoir socioconstructivisme s'avère peu efficace. Selon Rochex, il est nécessaire de laisser les élèves se questionner sur les consignes afin qu'ils puissent eux-mêmes trouver des pistes de solutions, leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences comme l'éveil de l'esprit critique. Lorsque les élèves travaillent en groupe, il est intéressant de les laisser prendre connaissance des consignes et d'échanger sur celle-ci, faisant émerger l'esprit de coopération et la construction d'un espace de problème. L'intervention de l'enseignant lors d'un travail en groupe à propos de l'énoncé doit être judicieuse et ne pas provoquer l'incompréhension des élèves, au risque de donner les solutions à l'exercice sans les amener à développer leur esprit de problématisation (Gomes, 2019). De ce fait, l'enseignant doit être conscient des objectifs qu'ils souhaitent transmettre aux élèves, l'appliquant dans son comportement auprès des groupes. Ainsi, les élèves en groupe sont amenés à échanger sur les consignes et faire émerger des situations-problèmes en lien avec la consigne. Cela va les amener à se servir de ce qu'ils ont pu apprendre récemment afin de construire un problème qui découle de la consigne et de mettre en place des situations-problèmes dans l'objectif de répondre à la consigne formulée par l'enseignant.

2.4. La mise en place de situations-problèmes à travers des pratiques langagières

Dans la pratique d'un travail en groupe, on perçoit la mise en place d'une situation-problème par les élèves dont le but est de réaliser la tâche/l'exercice demandé par le professeur. Le groupe d'élèves qui travaillent ensemble doivent contextualiser un ensemble d'informations, en vue d'exécuter une tâche déterminée. C'est le cas pour notre groupe d'élèves qui cherchent à réaliser l'escape game en collectant un maximum d'informations dans le but de répondre à l'énigme, que nous aborderons dans une troisième partie.

La situation-problème se détermine à partir de deux éléments :

- la situation qui se résume au sujet d'étude.

- le problème qui se définit à travers un obstacle, la tâche à accomplir.

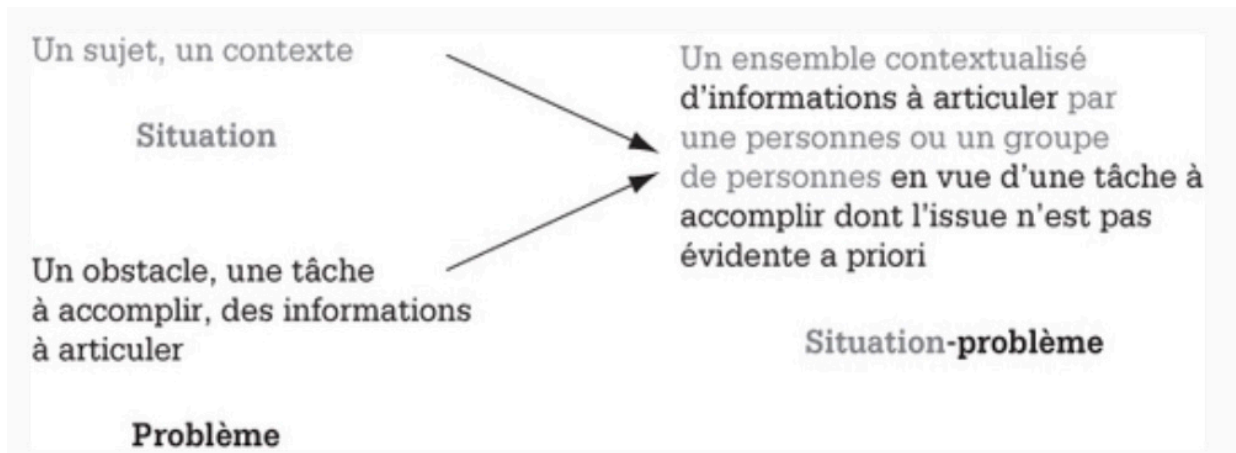


Figure 1 : Synthèse d'une situation-problème dans le cadre scolaire

Source : Roegiers, Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*¹².

Le tableau ci-dessus théorise ce qu'est une situation-problème dans le cadre scolaire. Cette situation-problème est au service de l'apprentissage lors d'un travail en cours où les élèves apprennent de nouveaux savoirs en surmontant les obstacles. Il y a une réelle intention didactique derrière une situation-problème. Selon Dalongeville et Huber (2001), cette situation fait appel à une suite planifiée d'apprentissages. En effet, il y a une intention de la part de l'enseignant de faire de la situation-problème une source d'apprentissage et d'acquisition de nouveaux savoirs pour les élèves. Il y a un processus de didactisation du problème de la part de l'enseignant qui choisit le support, le moment et la manière de présenter à l'élève l'exercice en fonction des savoirs acquis au préalable et de la continuité de son apprentissage. Une fois que cette situation-problème s'établit on perçoit la relation pensée et langage dans la construction des savoirs en histoire et la réalisation de la tâche demandée (Roegiers, 2007). La théorie socio-historique du langage (Jaubert, 2007) montre que les pratiques langagières ne se définissent pas seulement comme des outils de communication, mais aussi comme des instruments pour penser, construire des savoirs et apprendre. Le travail en groupe et l'échange qu'il suscite permettent l'acquisition d'un savoir conçu comme le produit d'une formation sociale et langagière.

Selon Cariou (2004), c'est par l'introduction d'exercices centrés par l'enseignant sur le contrôle des analogies par les élèves, autrement dit le rapport entre deux ou plusieurs choses qui présentent certains traits communs, que les élèves rentrent dans un processus favorable à l'apprentissage de l'histoire. L'apprentissage de ce type de contrôle de

¹² ROEGIERS, Xavier, « Des situations pour intégrer les acquis scolaire », De Boeck, 2007, p. 15 à 76.

raisonnements s'acquiert selon Sensevy et Rivenc (2003) par des pratiques de classe permettant ce travail de l'écart entre l'ancien et le nouveau. Dans le cadre d'un travail de production, cet apprentissage se développe grâce aux allers-retours qu'opèrent les élèves entre l'écrit et l'oral (Sensevy, Rivenc, 2003). L'écriture joue un rôle important dans la production d'un travail, appelé « scénario » selon les auteurs cités ci-dessus. Pour eux, le « scénario » prend la forme d'une structure-récit logique parce qu'il renvoie à une cause. On voit que la détermination de « scénario » et de production par les élèves en groupe, ne passent pas seulement par l'imagination, mais la production de nouveaux scénarios par l'utilisation du langage et du débat. De ce fait, la création de « scénario » évoqué par Sensevy et Rivenc (2003) dans la résolution d'une situation-problème fait appel à des pratiques langagières pratiquées par les historiens. Cette démarche scientifique, préconisée dans les programmes, doit permettre aux élèves de construire leur propre savoir à travers plusieurs phases : questionnement, formulation d'hypothèses, investigation, confrontations, etc. Par le biais des interactions entre les élèves lors d'un travail en groupe, les élèves construisent et défendent des points de vue encadrés par des pratiques langagières. On peut parler de « discussion de début de recherche » et de « confrontation de fin de recherche »¹³ qui engagent les élèves dans une réflexion intellectuelle, permettant à chacun de confronter ses savoirs et d'élaborer une recherche commune (Bisault, Fontaine, 2004).

Ainsi, on perçoit lors de la réalisation d'un travail en groupe, la mise en place d'une situation-problème que doivent résoudre les élèves en confrontant leurs savoirs à travers l'utilisation du langage, qui permet à chaque membre du groupe de confronter ses connaissances et d'en tirer un apprentissage commun. Cette pratique scolaire peut être transposée aux démarches scientifiques des chercheurs en histoire. De cette façon, les élèves font de la recherche en histoire dans la réalisation du travail donné par l'enseignant en référence aux pratiques des chercheurs.

Le tableau ci-dessous retrace quelques pratiques langagières qui peuvent être effectuées par les élèves lors de la réalisation d'une tâche demandée par l'enseignant en groupe. Toutefois, ce document est à nuancer puisqu'il est issu d'un choix de la part des auteurs. Il ne doit pas être pris comme un modèle de recherche scolaire au sens strict.

13 BISAULT, Joel, FONTAINE, Vincent, « Constituer une communauté scientifique scolaire pour susciter l'argumentation entre élèves », Atser, 2004, p. 91-122.

**Document 1. Enjeux explicatif et argumentatif
des pratiques scientifiques scolaires**

Pratiques scientifiques scolaires	Tâche	Enjeu explicatif	Enjeu argumentatif
« Discussion de début de recherche »	Élaborer des questions de recherche	Inscrire la question dans un champ de connaissances	Justifier la pertinence de la question
	Émettre des hypothèses	Mettre en jeu un modèle explicatif préalable	Justifier la cohérence du modèle préalable
Investigation	Concevoir des expériences	Se donner les moyens pour construire une explication	Prendre des décisions
	Réaliser des « expériences »	Produire des observables	Fonder l'argumentation <i>a priori</i>
	Interpréter des expériences	Élaborer un modèle explicatif	S'appuyer sur des données objectives et sur un raisonnement valide
« Confrontation de fin de recherche »	Présenter un « résultat de recherche »	Expliciter un modèle explicatif	Exprimer un point de vue recevable
	Comparer des « résultats de recherche »	Retenir un modèle explicatif	Valider, réfuter ou faire évoluer un modèle

Figure 2 : Synthèse des enjeux explicatif et argumentatif des pratiques scientifiques scolaires
Source : Bisault, Joël, Fontaine, Vincent, Constituer une communauté scientifique scolaire pour susciter l'argumentation entre élèves¹⁴.

Dans le cadre scolaire, ces pratiques langagières ne sont pas réalisées au sens strict car, chaque élève se répartit de manière spontanée ces tâches en fonction de leurs savoirs et de leurs compétences. Bien sûr, certaines compétences vont au-delà de l'enseignement scientifique de l'histoire et font appel à d'autres apprentissages comme celui de l'éducation civique, dont on ne traitera pas dans le cadre de ce mémoire. En s'appuyant sur notre enregistrement, nous allons voir dans la partie suivante, comment les élèves établissent une situation-problème à travers des pratiques langagières.

Ainsi, enseigner par résolution de problème et proposer des situations problématiques serait une nouvelle façon de susciter l'intérêt des élèves. De plus, cela permettrait aussi de faire passer des contenus difficiles aux élèves, de faire évoluer les attitudes. Une situation-problème est plus stimulante qu'une situation d'apprentissage traditionnel, car l'élève s'implique dans la résolution d'un conflit intra-cognitif (Bisault, Fontaine, 2004). Autrement dit, il cherche à franchir l'obstacle qui l'incite à se dépasser, à dépasser ses insuffisances, son manque de connaissances. Cette implication personnelle dans la situation-problème entraîne un progrès à l'intérieur d'un groupe de travail : apprentissage.

14 Idem.

3. L'escape game permet-il l'émergence de nouveaux savoirs en histoire ?

3.1. Le contexte de l'enregistrement

Pour des raisons indépendantes de ma volonté, je n'ai pas eu la possibilité d'enregistrer de séance lors de mes stages. La transcription que je vais vous présenter vient d'un enregistrement réalisé par ma camarade Audrey Rigot, ayant effectué son stage en novembre 2022, au Collège Jean Moulin à Brive-la-Gaillarde, en Corrèze. N'étant pas présente lors de cet enregistrement, cela aurait pu être un obstacle à la compréhension de celui-ci. Or, suite à de nombreux échanges avec Madame Rigot concernant l'enregistrement, la compréhension de celui-ci s'est avérée sans difficulté.

De plus, l'enregistrement de ma camarade se prête parfaitement au sujet de mon mémoire puisqu'il concerne l'étude d'un travail en groupe. Ce travail en groupe a été réalisé par la tutrice de ma camarade, Madame Louppe, en classe de cinquième, sur le Thème n°1 : Chrétientés et islam (VIe-XIIIe siècles), des mondes en contacts, s'insérant dans le chapitre n°2 d'histoire : Byzance et l'Europe carolingienne. Au cours de cette séance d'une heure, les élèves réalisent un escape game organisé par la professeure dont le but est de solliciter certaines compétences tirées du B.O datant de 2016, telles que :

- savoir organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.
- ordonner des faits les uns par rapport aux autres.

L'escape game est prévu sur deux séances d'une heure en groupe de trois élèves. Cette activité fait office de cours et la professeure veille au bon respect des consignes. Elle intervient en cas de sollicitations de la part des élèves. Sur la séquence, cette activité correspond au grand II, et s'inscrit au milieu du chapitre. Cette forme de mise en activité est importante dans le cadre de mes recherches, puisque je m'intéresse à l'impact du travail en groupe sur l'acquisition de nouvelles compétences et savoirs en classe d'histoire. De plus, je souhaite montrer en quoi le travail en groupe, permet l'émergence de la problématique en histoire. Ainsi, à partir de cet enregistrement, je vais m'interroger sur ce que suscite l'escape game chez les élèves, et quelles stratégies ils ont choisi pour comprendre et répondre efficacement à cet exercice. Enfin, je vais m'intéresser au fonctionnement interne du groupe, autrement dit me pencher sur la distribution de parole entre les élèves, la place de chacun au sein du groupe, l'investissement personnel des élèves, en lien avec l'émergence de la problématisation et la mise en place de situations-problèmes par les élèves.

3.2. L'escape game en groupe : un apprentissage collaboratif....

L'escape game s'inscrit dans une pratique pédagogique innovante et nécessite une réflexion sur son intégration dans un parcours d'apprentissage. Ce jeu créé dans les années 2000 au Japon vise à faire résoudre une série d'énigmes à une équipe de joueurs au sein d'une salle. Les enseignants ont retenu quelques principes de ce jeu pour l'appliquer en cours, auprès des élèves dans l'objectif d'apprentissage en lien avec le programme. De ce fait, l'escape game permet de varier les supports pédagogiques et d'offrir aux élèves un aspect ludique dans l'enseignement de l'histoire. Cela permet à l'enseignant et l'élève d'aller au-delà de l'étude de document, fortement utilisé en classe, offrant une nouvelle manière de concevoir et de travailler l'histoire en classe.

En s'appuyant sur l'enregistrement de ma camarade, cette première séance d'escape game d'une durée d'une heure fait émerger les objectifs pédagogiques de l'enseignante et les premiers jalons de l'apprentissage collaboratif. En effet, l'ensemble de la classe était réparti en groupe de trois. La professeure avait choisi de laisser les élèves se mettre en groupe en fonction de leurs affinités. Ensuite, elle avait indiqué les consignes de l'activité avant la répartition des élèves en groupe et le début du travail. Ainsi, le principe même de l'escape game qui repose sur un travail d'équipe, permet de mettre en commun les différentes compétences des membres du groupe. La nécessité de collaborer, s'appuyant sur la communication entre les élèves du groupe permet à chacun de développer de nouvelles compétences. De plus, le fait que les consignes soient données avant le début de l'activité et que l'enseignante ait une intervention faible auprès des élèves montre que l'escape game repose sur un apprentissage collaboratif (Braudit, 2007). De ce fait, les élèves sont libres de choisir avec qui ils sont et se répartissent le travail au sein du groupe sans l'intervention de la professeure. Le rôle de l'enseignante est secondaire, et les élèves disposent d'une liberté dans l'organisation de leur travail.

À partir de l'enregistrement, on constate que le groupe étudié adopte un apprentissage collaboratif où chacun de manière indirecte s'attribue un rôle.

1	Élève 1	Mais on les a déjà les dates.
2	Élève 2	Le 5 page 17...
3	Élève 1	Mais on les a déjà les dates... Baptiste....trouve les dates du début et de fin de règne de l'empereur justinien.
4	Élève 2	Le 5 page 17...
5	Élève 3	Oui...mais non eh ! C'est trouve les dates du début et de fin du règne.
6	Élève 2	On les a marquées ?
7	Élève 3	Oui, on les a marquées.
8	Élève 1	Oui, on les a...bah écrit.
9	Élève 3	(Dicte à E2) 527 + 565

Au début du travail, l'élève n°1 cherche à distribuer le travail en demandant à l'élève n°2 de chercher les dates du règne de l'empereur Justinien : « Baptiste...trouve les dates du début et de fin de règne de l'empereur Justinien » (3 et 5). Cet échange révèle un besoin chez les élèves de structurer leurs interactions et se distribuer des tâches de travail où chacun a la capacité d'y répondre (Braudit, 2007). Effectivement, l'escape game repose sur l'apprentissage collaboratif, car les rôles et les échanges des élèves ne sont pas structurés comparés à l'apprentissage coopératif. De plus, dans ce même temps l'élève n°3 cherche à trouver sa place et à se responsabiliser face à ses camarades.

9	Élève 3	(Dicte à E2) 527 + 565
10	Élève 1	Ça fait combien ? Je suis pas très forte en math (calculatrice).
11	Élève 2	Ça fait 1092...on est trop fort (hors sujet).
12	Élève 1	Montre Baptiste, additionne les chiffres du résultat, donc en gros ça fera $9 + 2 = 11 + 1$, ça fait 12... et le 0 on le compte pas.
13	Élève 3	Ça fait un 3 je pense...
14	Élève 1	Non... $1 + 2 = 3$
15	Élève 1	J'ai pas compris ce qu'il y a marqué.
16	Élève 2	Je peux lire ?

À partir de la transcription ci-dessus, l'élève n°3 dicte les dates de règne à l'élève n°2 qui est en train de réaliser un calcul pour trouver l'énigme (9, 11, 12, 13). Ici, les élèves cherchent chacun à trouver leur place sans se distribuer clairement les rôles. Selon Pierre Dillenbourg¹⁵, chercheur en science de l'éducation, chaque élève tente par les échanges et les débats d'affirmer sa place dans le groupe afin que l'apprentissage se passe dans les meilleures conditions. Ainsi, l'escape game dévoile les premiers aspects de l'apprentissage collaboratif où chacun est amené à trouver sa place sans l'intervention de la professeure. Cependant, l'escape game reposant sur le principe de l'apprentissage collaboratif ne rencontre-t-il pas des limites ? Est-il efficace et permet-il à chacun d'acquérir de nouvelles compétences et savoirs ? Plusieurs questions s'offrent à nous.

15 DILLENBOURG, « What do you mean by 'collaborative learning'? », Collaborative learning: Cognitive and computational approaches, Oxford: Pergamon Press, 1999, p. 1-19.

Critères distinctifs	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
Échanges Interactions	Structurés (Principe d'interdépendance)	Non structurés (Partage, mise en commun des savoirs)
Contrôle de l'enseignant	Réel (Observation des groupes)	Faible (Autonomie des élèves)
Responsabilisation des élèves	Garantie par l'interdépendance	Incertaine (À la discrétion de chacun)
Équité entre élèves	Impossible (Caractère hétérogène des groupes)	Improbable (Organisation libre des groupes)
Rôles tenus par les élèves	Risque de spécialisation	Risque d'émission
Apprentissages visés	Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires	Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective.

Figure 3 : Aspects comparatifs entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif

Source : Baudrit, Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique »¹⁶

En s'appuyant sur ce tableau (Braudrit, 2007), certaines limites décrites dans l'apprentissage collaboratif sont présentes chez notre groupe étudié, qu'il est important de relater. En effet, en s'appuyant sur la case « responsabilisation des élèves », on observe que l'apprentissage collaboratif rend « incertaine » la responsabilisation des élèves. De cette façon, les élèves ne se responsabilisent pas toujours de manière équivalente dans le travail en groupe. Certains vont être fortement investis dans le travail, et d'autres peu investis, voire effacés. C'est ici que le travail en groupe peut s'avérer difficile et réduit dans l'acquisition du savoir. De plus, le regard du professeur est limité dans le cadre de cet apprentissage car, il s'avère difficile pour lui d'observer d'éventuels déséquilibres et d'intervenir au sein du groupe (Braudrit, 2007). C'est ce que l'on observe à partir de notre retranscription.

20	Élève 2	C'est pas la page du manuel ?
21	Élève 1	La page n°3...
22	Élève 2	Non, 123.
23	Élève 1	La page 123 ?
Amélie FÉVRIER Mémoire de Master MEEF INSPE Limoges 2022/2023		44
Licence CC BY-NC-ND 3.0		
24	Élève 2	Non ché pas, je sais pas...j'ai pas compris.
25	Élève 1	Je pense que c'est pas du tout ça...
26	Élève 2	Oui moi aussi...
27	Élève 1	...non ok ça à rien a voir.
28	Élève 2	Peut-être que le truc n°3...tu sais...
29	Élève 1	Mais pourquoi 3 ?
30	Élève 2	Parce que.... (montre la fiche).
31	Élève 3	Vous êtes en train de parler de quoi ? J'ai pas compris...
32	Élève 1	ahhhh...d'accord.
33	Élève 3	J'ai pas compris !
34	Élève 2	Il faut aller au truc 3 de là...
35	Élève 3	Ah d'accord, j'étais toujours au truc de 123...mais c'est pas 123 ?!

On perçoit nettement se déséquilibre où l'élève n°1 et l'élève n°2 débattent et échangent leurs idées sur la consigne et la compréhension de l'exercice (20 à 30), tandis que l'élève

16 Tableau extrait de l'article de Braudrit, 2007 (voir bibliographie).

n°3 n'intervient pas dans la discussion. Après ce dialogue, l'élève n°3 s'exprime en demandant : « vous êtes en train de parler de quoi ? J'ai pas compris... » (31). Cette non-contribution de l'élève à l'escape game reflète les limites de l'apprentissage collaboratif. En effet, cet élève n'est pas inclus dans l'apprentissage collaboratif que mènent ces deux camarades et se retrouve mis de côté. Ainsi, le fait de ne pas définir les rôles de chacun dans un travail en groupe, et de laisser les élèves se gérer, s'accompagne souvent d'un déséquilibre en matière d'investissement dans l'activité collective.

37	Élève 3	Mais j'ai pas compris ! Aidez-moi
38	Élève 2	Regarde...là tu vois le 1, 2, 3, c'est pareil... on peut dire que le deuxième...c'est l'église Sainte Sophie...
39	Élève 3	J'ai compris l'énigme !
40	Élève 1	Il comprend rien...retourne dormir.
41	Élève 2	Non mais à ton avis, il faut qu'on aille auquel ? Parce qu'il y a marqué un... retourne à la page où c'est marqué.
42	Élève 3	Moi, j'ai juste les calculs...

De plus, l'élève n°3 mentionne qu'il ne comprend pas l'activité et demande de l'aide (37). Le fait que l'élève n°1 dit « il comprend rien... retourne dormir... » (40), est flagrant dans la façon disproportionnée dont le travail est réparti entre les élèves, ce qui va à l'encontre du principe d'équité. Cela repose sur la volonté de chaque élève pour le bon fonctionnement et la répartition du travail de manière équitable. L'élève n°3 se retrouve exclu de l'apprentissage et de l'acquisition de nouveaux savoirs notamment en ce qui concerne l'empereur Justinien. Cependant, l'élève n°1 et n°2 par leurs échanges, acquièrent de nouveaux savoirs et œuvrent pleinement à l'apprentissage collaboratif sur lequel repose l'escape game. Néanmoins, malgré ce manque d'équité, on observe un échange entre les élèves, dont l'objectif est de réaliser l'escape game. Chacun y associe un sens et apporte ses connaissances et ses compétences, comme on le perçoit entre les élèves tout au long de l'enregistrement (voir annexe).

L'avantage de l'apprentissage collaboratif à travers cet escape game permet à chacun de s'investir et d'apporter ses connaissances et savoirs, même s'il est parfois révélateur d'inégalités entre les élèves. En effet, lorsque l'on considère un groupe d'élèves comme une communauté humaine, chaque individu apporte une part de connaissances, qui se superpose à celles des autres membres du groupe. Ici, dans le cadre de notre groupe, c'est l'échange entre les élèves qui valorise l'acquisition de savoir. Dans ce cas, il faut que chaque membre du groupe reconnaisse l'importance du savoir dont chacun dispose. On

parle de « cognition distribuée »¹⁷. De ce fait, l'escape game contribue à l'apprentissage de la collaboration entre les élèves. Cependant, il permet aussi aux élèves de cinquième de faire émerger les principes de la problématisation et la mise en place de situations-problèmes.

3.3. ...faisant émerger des pratiques langagières entre les élèves pour résoudre des énigmes

L'escape game permet de voir comment les élèves à partir des échanges et de l'utilisation du langage arrivent à résoudre des énigmes et à mobiliser les compétences attendues par l'enseignante dans le cadre de ce travail. En effet, les élèves sont amenés à construire un savoir en groupe à partir de plusieurs problèmes qu'ils rencontrent (énigmes) pour gagner le jeu. Néanmoins, pour réussir l'escape game, il faut que chaque élève du groupe ait conscience du savoir de chacun et qu'il soit capable de le capitaliser, afin que le travail en groupe soit efficace. On parle de potentiel collectif (Lewis, 2002). Dans notre étude, il ne s'agit pas d'un savoir que transmet le professeur et que les élèves seraient amenés à apprendre par cœur (Gomes, 2018). L'escape game repose sur la construction d'un savoir en groupe, par les élèves directement. Ainsi, les élèves mettent en place des situations-problèmes pour répondre aux énigmes. Ici, les situations-problèmes se traduisent par l'articulation de plusieurs informations par les élèves basées sur les échanges.

62	Elève 1	Suis le fil...tu vois là...donc l'empereur...
63	Elève 2	Oui...fait venir...
64	Elève 1	Non...c'est...l'empereur c'est...achevé...
65	Elève 2	Ah oui d'accord ! Mais il faut entourer le E... entoure les E dessus
66	Elève 3	J'ai pas compris...
67	Elève 2	...bah enfaite c'est là où il y a des fils dessous...
68	Elève 3	Ahhhh...mais pourquoi il y a des fils ?
69	Elève 2	Bah parce que c'est sur ces mots qu'il faut entourer...je pense...
70	Elève 1	Beh non...c'est juste que quand ils ont tapé le texte des fois quand tu fais une faute ça fait des petits trucs comme ça...
71	Elève 2	Oui...mais à mon avis c'est fait exprès parce que suis le fil...il y a marqué ça en dessous... donc à mon avis c'est fait exprès... (...)
72	Elève 3	Eh moi le dernier je peux le faire...regarde le S...il y a un S ici...
73	Elève 1	Oui mais non...
74	Elève 2	C'est le E qu'il faut entourer...
75	Elève 3	Mais donc enfaite avec tous les...avec tous les fils qu'ils sont en dessous...on peut faire une phrase...
76	Elève 1	Mais pas du tout...mais pas du tout...c'est pas du tout ça...la phrase cachée c'est l'empereur...mais enfaite il faut marquer ça...

En s'appuyant sur les échanges allant du n°62 au n°76 ci-dessus, on constate que les élèves débattent sur la consigne et l'intitulé de l'exercice. Ils sont en désaccord dans la

17 LEWIS, Robert, « Chapitre 10. Pourquoi apprendre à collaborer », Daniel Peraya éd., Technologie et innovation en pédagogie, 2002, p. 135-139.

continuité du travail et expriment chacun leurs connaissances : « Ahhhh...mais pourquoi il y a des fils ? » (68) « Bah parce que c'est sur ces mots qu'il faut entourer...je pense... » (69). Dans cette partie de l'enregistrement, les élèves sont dans un processus de re-questionnement des données et plus précisément de la consigne (Zakhartchouk, 2000) qui dit : « Suis le fil de ce texte, tu trouveras la phrase cachée. Divise le nombre de « E » par 8 pour compléter ton code » (voir annexe). En interrogeant collectivement la consigne, chacun expose son point de vue à travers des pratiques langagières dans le but de faire émerger le problème en lien avec celle-ci. Ils s'interrogent sur ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils doivent résoudre. Néanmoins, les élèves reviennent sur la consigne initiale qui est de réaliser une phrase avec les indices qu'ils ont trouvés précédemment comme nous le mentionne l'élève n°3 au tour de parole n°75 : « mais donc enfaite avec tous les...avec tous les fils qu'ils sont en dessous...on peut faire une phrase... ». Cette ré-interrogation de la consigne et le changement de registre utilisé par les élèves, montre le passage à une forme de noyau de connaissances communes, bien plus vaste que le noyau de connaissances individuelles (Lewis, 2002). En effet, les élèves cherchent à répondre à la consigne en construisant un problème ensemble dans le but de réaliser l'exercice. Ainsi, on constate une forme d'activité intellectuelle entre le problème perçu et la solution, ou le noyau de connaissances de chaque individu se superpose à celle des autres membres du groupe. Effectivement, dans cet extrait de l'enregistrement, on voit que chaque élève met en jeu ses connaissances et ses savoirs. On observe que chacun contribue au développement intellectuel/cognitif des autres membres du groupe. C'est le cas de l'élève n°3 au tour de parole n°17 qui tente d'étayer ses camarades en proposant une idée à partir des connaissances qu'il possède, ce qui le rend lui-même autonome (Zakhartchouk, 2000).

17	Élève 3	Attendez j'ai une idée, est-ce que je peux vous dire une idée ? Je pense...genre...euh... les nombres du code à la fin ça sera...euh... dans l'ordre croissant ou décroissant...ça sera quelque chose de logique...
18	Élève 2	Ouais...peut-être...mais du coup il faut aller où ? J'ai pas compris là.
19	Élève 1	Moi non plus...peut-être là, il y a trois trucs...1, 2, 3...non c'est pas ça.

Ensuite, en s'appuyant sur l'extrait de la retranscription ci-dessus, les élèves essayent de résoudre l'énigme portant sur les dates de début et du fin de règne de l'Empereur Justinien. Le but est de trouver un chiffre à partir des dates du règne de Justinien en les additionnant. Ensuite, les calculs vont permettre aux élèves de trouver un code et d'avancer dans l'escape game. Au tour de parole n°17 : « Attendez j'ai une idée, est-ce que je peux vous dire une idée ? Je pense...genre...euh...les nombres du code à la fin ça sera...

euh...dans l'ordre croissant ou décroissant...ça sera quelque chose de logique... », et n°18 : « Ouais...peut-être...mais du coup il faut aller où ? J'ai pas compris là ». On voit que l'élève n°3 et l'élève n°2 cherchent à résoudre le problème liée à la situation de base : résoudre l'énigme. Il détermine la situation-problème qui est de trouver le code pour avancer dans l'exercice. Cette détermination de la situation-problème amène chaque membre du groupe à franchir ses obstacles personnels et à réajuster son interprétation en fonction des difficultés et des interventions des autres par l'utilisation du langage. Ainsi, le potentiel collectif du groupe est mis en avant, car les élèves essayent mutuellement de s'offrir de l'aide tout en distribuant le savoir parmi eux.

De plus, au fur et à mesure de l'enregistrement, les élèves émettent des hypothèses comme on le perçoit ci-dessous. Ici, on peut dire que le groupe passe dans une forme de « discussion de début de recherche » selon le tableau de Vincent et Joël (2004) en utilisant les enjeux argumentatifs et explicatifs du langage. Les élèves en groupe cherchent à franchir l'obstacle ensemble avec l'intervention de chacun valorisant l'apprentissage individuel. En effet, l'intervention de chaque élève dans un travail en groupe par la formulation d'hypothèses, d'interrogations, de remise en question par les autres membres du groupe permet à l'élève de manière individuelle d'enrichir ses connaissances personnelles et d'apprendre en fonction de ses interrogations. C'est le principe même de la collaboration décrite par Schrage en 1991 : « La collaboration est le processus de création partagée : deux individus ou plus possédant des compétences complémentaires interagissent pour créer une compréhension partagée qu'aucun ne possédait auparavant ou qu'il n'aurait pu construire seul ». De plus, le groupe d'élèves réalisent des expériences en se posant diverses questions dans le but de résoudre l'énigme, leur permettant au fur et à mesure de résoudre la situation-problème qu'ils ont déterminés en groupe.

85	Élève extérieur au groupe	Il manque pas un R plutôt quelque part... chrétien ?
86	Élève 1	Si il manque un R...le R de là... (...)
87	Élève 2	Là il faut enlever le E...et l'apostrophe c'est pour une case à mon avis...parce que là ils ont pas mis de E...
88	Élève 3	Bah non...parce que ça veut dire que ça décale tout d'un truc...du coup ça...

Enfin, l'intervention d'un élève extérieur (tableau ci-dessus) au tour de parole n°85 : « il manque par un R plutôt quelque part...chrétien ? » permet aux membres du groupe de se recentrer sur la situation-problème qu'ils avaient déterminée, soit trouver la phrase cachée. De plus, cet élève extérieur permet de ramener le groupe face à son objectif de base et de ne pas s'en éloigner à cause de la difficulté. De ce fait, on parle de co-

construction où l'ensemble des élèves du groupe, comme ceux extérieurs au groupe, se retrouvent à partager un engagement et un objectif commun à travers l'interaction. L'escape game incarne une situation de travail collaboratif qui repose aussi sur une confiance mutuelle entre les élèves. En effet, l'élève n°3 en émettant l'hypothèse que la réponse va se décaler, et qu'elle n'est pas en accord avec la solution (88) amène l'ensemble du groupe à réajuster son interprétation. Aucune contestation des autres membres n'est à signaler ce qui montre l'importance d'un climat de confiance entre les élèves dans le cadre de cet exercice. Ainsi, on observe que chacun interprète l'expérience de la même manière afin qu'ils puissent avancer ensemble dans la résolution des énigmes.

Néanmoins, ce travail représente des limites en termes d'acquisition de nouveaux savoirs historiques. En effet, on observe une forte collaboration entre les élèves dans la résolution des énigmes passant par des pratiques langagières. Or, les savoirs historiques évoqués sont-ils questionnés ? L'esprit critique des élèves est-il sollicité et la problématisation émerge-t-elle ici ? Le choix de l'enseignante de pratiquer l'escape game de cette manière, montre une absence de la problématisation. Cependant, l'utilisation de la problématisation permet aux élèves de s'interroger sur la leçon d'histoire transmise par la professeure et de donner du sens aux savoirs pour favoriser l'apprentissage des élèves. Bien sûr, la difficulté de cette approche didactique est d'apprendre aux élèves à savoir problématiser et à s'interroger sur la situation donnée (Doussot et Vézier, 2016). Dans notre escape game, l'enseignante énonce l'objectif du travail : « les énigmes doivent se faire dans l'ordre, sinon vous ne trouverez pas la bonne combinaison du code qui permet d'ouvrir le code ». En donnant cette consigne, on comprend que l'escape game ne conduit pas les élèves à se questionner sur les énigmes en émettant des hypothèses historiques et en déterminant des situations-problèmes. De ce fait, l'apprentissage par problématisation n'est pas réalisable ici, car les élèves en respectant la consigne, ne sont pas amenés à construire un problème. Il s'agit de savoir répondre à des énigmes, sans questionner l'intérêt de celles-ci. Ainsi, les élèves ne cherchent pas à comprendre pourquoi ils étudient ces documents et ce que cela représente dans la construction de l'Empire byzantin. Ils appliquent ce qui leur est demandé, sans se questionner sur l'intérêt des sources et leurs représentations. L'interrogation des sources s'inscrit dans les pratiques des historiens, ce qui consiste à faire de l'histoire. Interroger une source, c'est comprendre une source et savoir l'interpréter en lien avec un contexte historique.

C'est pourquoi l'usage de la problématisation en classe d'histoire permet aux élèves de dépasser leurs croyances et de développer leur esprit critique en lien avec un événement historique, un personnage historique, etc. Par exemple, l'escape game aurait pu mener notre groupe d'élèves à s'interroger sur les grands axes du règne de Justinien en questionnant les sources utilisées dans les énigmes : « pourquoi l'Église Sainte Sophie est choisie par

l'enseignante dans cet exercice ? Qu'est-ce que cela signifie dans le règne de Justinien ? ». L'importance d'interroger les sources historiques dans cet escape game permettraient aux élèves d'aller au-delà de leurs représentations, de s'interroger sur le réalisme des sources et sur ce qu'elles visent à montrer (Gomes, 2019). De cette façon, les élèves seraient amenés à s'interroger sur le choix des sources dont ils disposent, et quel est leur intérêt, afin de construire des nouveaux savoirs historiques. Ainsi, cela met en jeu les connaissances des personnes qui, peuvent être différentes en fonction du sujet. Ce qui amène chacun à s'interroger sur des solutions possibles et d'en rejeter certaines. Cette pratique de la problématisation dans l'escape game, fait référence au débat présent dans la recherche scientifique et au sein de la communauté historique. Les élèves en s'interrogeant sur les sources auraient été amenés à comprendre l'intérêt de cette activité et des choix entrepris par l'enseignante en agissant comme un « historien ». Ils n'auraient pas été simple exécutant de l'activité. Or, cette analyse nous montre une activité d'énigme dont le sujet est de l'histoire, mais ce n'est pas faire de l'histoire. Le groupe d'élève étudié suit la trame de l'escape game dont l'objectif est de comprendre le règne de l'empereur Justinien et le renforcement de l'Empire byzantin sans se questionner sur le choix des sources et l'intérêt de celle-ci. Le principe même de construire un savoir historique nouveau à partir des compétences dont chacun dispose, n'est pas le cas. On ne peut donc pas parler de problématisation.

De cette façon, pour répondre à mes recherches concernant l'émergence de la problématisation lors d'un travail en groupe, certaines modifications pourraient être proposées à l'escape game afin que les élèves fassent de l'histoire. Par exemple, les élèves en groupe pourraient être amenés à construire eux-mêmes leurs énigmes au lieu de seulement les résoudre. Pour construire leurs énigmes, ils disposeraient de données fournies au préalable par l'enseignante, ainsi que des idées explicatives dont le but est pour eux de construire des énigmes. La construction des énigmes correspondrait à la construction de savoirs nouveaux, où les élèves en groupe s'interrogeraient sur ce qu'ils doivent transmettre, comprendre et savoir. De plus, en concevant leurs énigmes, ils auraient choisi des documents, ce qui les aurait amenés à s'interroger sur l'intérêt du document, sur le but de celui-ci et sur ce qu'il vise à transmettre. À partir de ce registre empirique et des connaissances dont ils disposent, les élèves seraient amenés à interroger l'explication et les solutions de leurs énigmes, ce qui les amènerait à pratiquer la problématisation et à éveiller leur esprit critique.

Ainsi, l'escape game permet aux membres du groupe d'acquérir des compétences solides liées à la collaboration dans l'objectif de résoudre l'énigme. Or, l'idée de faire de l'histoire en construisant de nouveaux savoirs par l'utilisation de la problématisation n'est pas présente dans la pratique de cette activité. De ce fait, des modifications peuvent être apportées et expérimentées afin de faire émerger la problématisation historique.

4. Les outils et les méthodes mises en place par l'enseignant pour faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe en histoire

Depuis la fin des années 1990 les travaux de Fabre en philosophie et d'Orange¹⁸ en didactique des sciences de la nature, explorent les conditions d'apprentissage par problème. Autrement dit, ces deux auteurs proposent de faire le lien entre les textes de savoirs et les pratiques d'enquête et de mise en texte. Ainsi, après avoir étudié précédemment l'analyse de l'escape game en classe d'histoire, j'ai constaté que cette activité ne faisait pas émerger le principe de problématisation. En outre, aucun élève ne s'est interrogé sur la nature des savoirs transmis par l'enseignante durant l'activité. De ce fait, je propose ici, de nous intéresser aux différents outils et méthodes qui peuvent être mis en place par l'enseignant afin de faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe en histoire.

4.1. L'objectivité du document (article L. Gomes)

Pour commencer, l'étude du document en classe d'histoire est une pratique courante et répandue dans l'enseignement. Celle-ci entre dans l'attente de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture chez nos élèves. Cependant, dans la majorité des cas, l'étude de document se limite à un prélèvement d'informations via le questionnement. Les élèves ne cherchent pas à construire un problème historique à partir des sources. Non pas, par un manque de volonté de leur part, mais d'une compétence peu et/ou mal exploitée par les professeurs, qui conduit les élèves à un travail d'analyse, comme ce fut le cas avec l'escape game.

En effet, ce qu'il a manqué à nos élèves lors de l'escape game est la question de l'objectivité du document évoquée par Gomes¹⁹ (2019), c'est-à-dire soumettre les documents à la critique. En revanche, il n'est pas évident d'adopter cette démarche car « la critique est contraire à la tournure normale de l'intelligence humaine ; la tendance spontanée de l'homme est de croire ce qu'on lui dit. [...] » (Seignobos, 1901). De ce fait, il s'avère difficile pour les enseignants en histoire d'appliquer cette démarche d'objectivité du document et que celle-ci s'avère efficace. Comme je l'ai démontré précédemment l'escape game n'a pas été source de problématisation, autrement dit, il n'a pas permis à nos élèves de construire de nouveaux savoirs car le questionnement et la critique des documents n'ont pas été mentionnés dans les consignes, ni attendus par la professeure.

Le travail de Gomes, nous permet de mieux saisir l'enjeu de la place des documents et d'amener nos élèves à s'interroger sur le choix du document fait par l'enseignant. Cela

18 FABRE, Michel, MUSQUER, Agnès, « Les inducteurs de problématisation », Sciences de l'Éducation, 2009, p. 111 à 129.

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

peut s'effectuer en demandant à nos élèves si le document est objectif ou subjectif pour eux. Ici, dans cette démarche le but est de faire comprendre aux élèves que tout document en histoire est subjectif car il dépend du point de vue que l'auteur a souhaité montrer dans son écrit. L'objectif est de sortir des questions de prélèvements d'informations habituelles pour se diriger vers des questions de réflexion sur l'intention de l'auteur et de sa trace dans le passé. Elle peut s'effectuer sous forme de tableau où les élèves doivent dans différentes colonnes, présenter le document / résumer le document et noter l'intention de l'auteur. Ainsi, l'interrogation sur l'objectivité du document est importante afin faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe en classe d'histoire. Ceci aurait pu être préconisé dans le cas de notre escape game afin que le principe de problématisation émerge lors ce travail en groupe.

Néanmoins, l'interrogation sur les documents et ce qu'il en ressort fait partie d'un des outils permettant l'émergence de la problématisation lors d'un travail en groupe en histoire. Or, d'autres formes d'activités en groupe peuvent être employées en classe d'histoire afin de faire émerger la problématisation. C'est le cas du débat que nous évoque Orange.

4.2. Les principes dynamiques du travail sur les obstacles et la problématisation (théorie d'Orange)

Pour commencer, il est important de prendre conscience de la place de la problématisation lors d'un travail en groupe. Orange préconise la mise en place d'un débat scientifique dans la classe afin que le groupe détermine un problème à partir de ses représentations. Certes, Christian Orange est didacticien en science, ce qui n'empêche pas d'appliquer sa théorie en classe d'histoire puisque l'objectif est le même pour l'enseignant : faire émerger la problématisation.

De ce fait, Orange²⁰ préconise de faire dresser aux élèves lors du débat une carte des contraintes et des possibles et de leur faire examiner ce qu'ils avancent afin qu'ils questionnent leur point de vue et leurs connaissances. Il s'agit d'un travail intellectuel à haut régime en opposition à celui de faible régime qui correspond à l'usage de savoirs non questionnés. Ainsi, le débat des élèves sur leurs conceptions liées aux savoirs permet à chacun d'explicitier ses connaissances et de les relativiser à partir du moment où ils prennent conscience que d'autres idées sont possibles. De plus, le débat va permettre aux élèves d'affiner et déplacer le réseau des questions. L'objectif comme le mentionne Orange est d'explorer l'amont des questions comme on le fait pour la résolution de problème en science.

20 ORANGE, Christian, « problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », Les Sciences de l'éducation, 2005, p. 69 à 94.

Ensuite, la problématisation lors d'un débat veille au fait que les idées ne peuvent plus être affirmées, mais qu'elles doivent être considérées d'un point de vue argumentatif c'est-à-dire que chaque idée doit être justifiée en lien avec des faits ou avec d'autres propositions. Cette démarche évoquée d'après la théorie d'Orange peut s'inscrire dans la dimension d'un travail en groupe en classe d'histoire dont l'émergence de la problématisation se construit en confrontant la pensée commune à de nouvelles idées faisant appel à la réflexion. L'utilisation du débat par l'enseignant afin de faire émerger la problématisation est une des méthodes qui peut être utilisée en classe d'histoire. Néanmoins, d'autres outils peuvent être employés pour aider l'enseignant à construire des situations-problèmes et faire éveiller l'esprit critique chez les élèves.

4.3. Les processus d'accès à un savoir problématisé mis en place par l'enseignant

Pour que la problématisation soit accessible aux élèves et qu'on ne reste pas dans un constat empirique, autrement dit que les élèves s'appuient sur leurs expériences communes et non un savoir scientifique théorisé, il est important que l'enseignant prenne conscience de deux figures de problématisation qui existent afin de pouvoir les appliquer dans son enseignement. En s'appuyant sur les travaux d'Orange²¹, on peut se demander comment passer d'une connaissance de constat à un savoir problématisé avec nos élèves ?

Dans un premier cas, Orange nous évoque le cas d'un élève ayant déjà connaissances sur le sujet étudié. Pour faire émerger la problématisation, l'enseignant doit amener l'élève à se questionner sur les raisons des constats qu'il a pu faire à partir de ses connaissances sur le sujet. Le professeur doit amener l'élève à se détacher du perçu qu'il a de la situation pour construire une problématique de fonctionnement autrement dit ne pas s'interroger sur comment ça fonctionne, mais pourquoi ça fonctionne comme ça. Cependant, ce premier cas demande aux élèves une démarche explicite c'est-à-dire que l'enseignant va guider les élèves dans un processus d'apprentissage où chacun d'entre eux va émettre des hypothèses sur le sujet. De ce fait, il faut qu'ils aient des compétences de construction de problèmes.

Ensuite, dans un second cas, l'enseignant se trouve dans une situation où certains élèves savent quelque chose par observation ou documentation. Cependant, la majorité des élèves de la classe n'ont aucune connaissances. De ce fait, l'enseignant peut être amené à diriger les élèves vers un débat critique autour des idées explicatives proposées par eux-mêmes ou par des groupes d'élèves. Ici, Orange parle de problématisation implicite, non consciente. Ce débat leur permet de s'interroger sur leurs propres explications et de construire ensemble le problème. Ce débat peut être considéré comme une aide à la problématisation.

21 Idem.

Évidemment, ces deux pôles évoqués permettent à l'enseignant de prendre conscience du processus qui peut être mis en place afin de permettre à ses élèves d'avoir accès à un savoir problématisé. Cela nous invite aux situations que peut construire le professeur.

4.4. La mise en place d'une étude de cas pour faire émerger la problématisation (Doussot, Sylvain, l'apprentissage de l'histoire par problématisation)

L'étude de cas étudiée par Doussot²² introduit une pratique faisant émerger la problématisation en classe d'histoire. Pour l'enseignant, l'étude de cas fondée sur des traces réelles du passé, comme l'étude des lettres d'un poilu à Verdun en 1916 lors de la Première Guerre mondiale, que nous évoque Doussot dans son œuvre permet de comprendre le rapport entre les mises en tension des données et des modèles explicatifs, et les registres explicatifs en jeu dans la classe. En s'appuyant sur l'exemple de Doussot, on voit que l'étude de cas peut-être centrée sur l'analyse du jeu d'échelles entre travail des données et production d'une explication générale.

En effet, c'est à partir des représentations des élèves que les enjeux de la problématisation peuvent émerger. Dans cet exemple, Doussot en accord avec l'enseignante propose l'étude des témoignages de la Grande Guerre. Cela s'avère un enjeu pour les élèves. Les habitudes disciplinaires conduisent les élèves à une appréhension réaliste des sources et à une difficulté à critiquer les témoignages. Cependant, en étudiant les témoignages, cela leur permet de s'emparer de la question mémoire de l'événement, c'est-à-dire qu'elle plonge les élèves dans les représentations du vécu des soldats. De ce fait, l'étude de cas ici permet aux élèves de se questionner sur les représentations du conflit. Le but avec cette bande de documents issus des témoignages n'est pas d'élargir les connaissances sur la guerre mais de les faire accéder à des savoirs sur l'expérience de guerre. Par exemple, comme nous le montre Doussot lors de l'étude des lettres, le but n'est pas de savoir que les soldats ne parlaient jamais du fait de tuer dans leurs lettres, mais pourquoi il pouvait difficilement en parler. Ainsi, les différents procédés utilisés dans cette étude de cas permettent de faire émerger la problématisation, et d'amener les élèves à se questionner au-delà de ce qu'ils connaissent.

Dans un premier temps, Doussot propose après l'étude du corpus de documents, d'interroger les élèves en les amenant à s'interroger sur ce qu'ils ont analysé précédemment. Ce questionnement est imposé par l'enseignant. Néanmoins, il a pour objectif de guider les élèves sur le « pourquoi ? », afin de les éveiller à la démarche de problématisation et les amener à se poser des questions, ce qu'ils n'auraient pas fait de manière instinctive et

22 DOUSSOT, Sylvain, L'apprentissage de l'histoire par la problématisation, Peter Lang, 2018.

directe. Ici, la question donnée par le professeur, « pourquoi le soldat ne dit-il pas tout dans sa lettre ? », permet aux élèves d'exercer leur « initiative historienne » ce qu'ils n'auraient pas fait de manière spontanée.

De ce fait, on perçoit la question de l'interprétation du document sur la base d'une explication sous forme d'hypothèse. Cette première lecture donnée par Doussot concernant l'étude de cas, permet aux enseignants de prendre conscience des enjeux de la problématisation et des stratégies qui peuvent être mises en place en classe d'histoire.

De plus, Doussot nous donne une deuxième possibilité d'exploitation de l'étude de cas en histoire en s'appuyant sur le processus d'exploration des possibles avec les élèves, dans l'optique de faire émerger la problématisation. Après une première séance consacrée à l'étude du dossier documentaire, la deuxième séance a pour but de faire formuler à nos élèves des hypothèses afin d'en discuter lors de la troisième séance en revenant sur les documents. L'objectif de cette séquence à travers l'étude de cas est de faire discuter les élèves sur les hypothèses proposées et d'évaluer celles qui paraissent les plus probables. On voit au cours de cette étude l'émergence des possibles et la formulation de paradoxes par les élèves à travers l'exploitation des hypothèses. Par cette pratique de l'étude de cas, l'objectif est de les inciter à se questionner sur les savoirs acquis en histoire et d'ouvrir par ces échanges l'exploration des champs des possibles sur cette période. Cette forme d'interprétation de l'étude de cas en histoire a pour objectif de faire émerger le principe de la problématisation. Les pistes évoquées par Doussot permettent à l'enseignant de mettre en place plusieurs stratégies lors d'une étude de cas en histoire afin de faire émerger la problématisation et de se détacher de la boucle didactique traditionnelle.

Évidemment, d'autres pistes sont envisageables. Cependant, l'objectif ici n'est pas d'énumérer toutes les possibilités mais de comprendre les stratégies mises en place et de les utiliser à travers une nouvelle situation de classe. Enfin, l'apparition de la problématisation incite les élèves à se questionner sur leurs savoirs et les amène à développer une forme d'esprit critique.

4.5. La problématisation, un outil pour développer l'esprit critique des élèves ?

Développer l'esprit critique des élèves est une compétence requise dans le domaine 3 du socle commun des connaissances, des compétences et de la culture. Fortement valorisé dans les programmes d'histoire, l'esprit critique doit être promu par le professeur qui doit veiller à le faire exercer à partir des documents étudiés en histoire. Cependant, la réalité du terrain nous montre que cette compétence se heurte à la discipline scolaire de l'histoire où les méthodes habituelles d'études de documents s'éloignent de ce que font les historiens et donc de l'esprit critique (Gomes, 2023). De ce fait, en s'appuyant sur le dernier ouvrage

paru de Gomes²³, il est intéressant de se questionner sur ce que peut apporter la problématisation dans le développement de l'esprit critique chez nos élèves.

En effet, les habitudes scolaires en classe d'histoire sont très souvent cantonnées à une procédure standardisée qui relève davantage de la technique/méthode que de la compréhension et de la réflexion. Par ces habitudes en classe d'histoire basées sur la présentation des documents et le prélèvement d'information cela pousse l'élève à croire ce qui vient du passé, en ne prenant pas en compte l'intention de l'auteur et son point de vue, ce qui montre l'incapacité des élèves à développer leur esprit critique. De ce fait, la problématisation peut s'avérer un outil pour l'enseignant dans le développement de l'esprit critique chez nos élèves, mais comment l'utiliser de façon pertinente pour que cela donne des résultats ?

Tout d'abord, on peut s'appuyer sur les travaux de deux auteurs, Fabre et Orange (auteurs déjà évoqués dans ce mémoire), qui nous permettent de comprendre l'objectif de la problématisation c'est-à-dire les savoirs acquis lors de la construction du problème par les élèves en classe. De cette façon, en se questionnant sur le problème posé par l'enseignant les élèves construisent un nouveau savoir, qui s'articule avec l'usage de l'esprit critique. Il est important de comprendre que l'acquisition du savoir par la problématisation ne se fait pas par la résolution du problème, mais lors de sa construction.

De plus, cette construction de savoir est propre à chaque discipline et varie en fonction de celle-ci. Dans le cadre de notre étude, les élèves doivent s'interroger sur les traces du passé, sur les sources afin de comprendre que l'histoire résulte d'une interprétation du passé par les historiens. Ainsi, cela permet de montrer le cheminement de la production du savoir historique où l'historien se questionne sur le document, le critique, et croise ses connaissances afin de produire un nouveau savoir. C'est le principe de la problématisation qui engendre le développement de l'esprit critique. Par exemple, l'historien est en capacité face à un témoignage de mettre en relation les faits historiques passés avec ce que dit le témoin, ce qu'il est, et de montrer ce qu'a voulu dire le témoin du passé. En revanche, l'historien montre bien que son témoignage ne dit pas le passé, mais qu'il représente une vision de ce qu'a été le passé pour certaines personnes. De cette façon, les historiens problématisent en faisant preuve d'esprit critique puisqu'ils explorent tous les possibles²⁴ (Gomes, 2023).

Cette démarche présente dans le domaine scientifique de l'histoire témoigne que la problématisation fait preuve d'esprit critique. De la sorte, il est intéressant de voir comment cette méthode historique peut s'appliquer en classe et comment l'esprit critique peut se

23 GOMES, Lucie, *Enseignement de l'histoire et esprit critique*, PUR, 2023.

24 Idem.

développer chez les élèves à partir de la problématisation. Ainsi, on peut s'appuyer sur les expérimentations de Gomes (2023) dont le choix a été d'analyser une étude de cas, comme une modélisation de la problématisation historique. Ici, les élèves doivent remettre en cause leur façon de comprendre le passé en montrant une autre façon de faire l'histoire dans un registre explicatif de l'historien. En s'appuyant sur les études menées par Gomes (2023) tout le long de l'année scolaire auprès d'une classe de seconde en 2016-2017, plusieurs méthodes se dégagent en montrant comment la problématisation par l'enseignant peut développer l'esprit critique des élèves.

De manière générale, elle montre l'importance pour les élèves de se questionner sur l'auteur du texte et sur le récit qu'il souhaite produire. Les élèves doivent avoir la capacité d'articuler les deux aspects afin d'entrer dans le principe de la problématisation c'est-à-dire la construction de nouveaux savoirs en histoire tout en développant leur esprit critique. Effectivement, ici les élèves sont amenés à être critiques sur ce que l'auteur souhaite montrer dans son récit : s'interroger sur les intentions de l'auteur. De cette façon, les élèves se détachent du modèle explicatif attendu en classe d'histoire en expliquant ce qu'a voulu montrer l'auteur. Dans cette étude, les élèves doivent être capables d'expliquer pourquoi l'auteur décide de montrer cet événement de cette façon et quel en est l'objectif. Par cette méthode, on perçoit bien la construction de nouveaux savoirs en histoire à travers le principe de la problématisation en s'appuyant sur le développement de l'esprit critique des élèves (Gomes, 2023).

Néanmoins, il est important de montrer que le développement de l'esprit critique est un processus long et difficile pour l'enseignant, car il faut avoir la capacité de sortir les élèves de leurs habitudes acquises en classe d'histoire. En effet, comme nous le montre Gomes, ils ont été capables de développer leur esprit critique dans le cadre de la problématisation. Or ce n'est pas une compétence acquise à long terme, et cela reste difficile pour eux d'observer et distinguer la subjectivité d'un document en histoire. Ainsi, la question de la confiance attribuée au document par les élèves, met en évidence le problème rencontré par les enseignants dans ce type d'exercice.

5.L'analyse critique de documents en groupe s'inscrit-elle dans l'émergence de nouveaux savoirs en histoire ?

Lors de mon étude sur l'escape game en première année de Master, je me suis interrogée sur ce qu'est la problématisation, comment elle s'est manifestée lors de l'étude de l'escape game et quels sont les outils et les méthodes mis en place par l'enseignant afin de faire émerger la problématisation. Évidemment, la connaissance des différents outils et des stratégies qui peuvent être utilisés par l'enseignant pour faire émerger la problématisation en groupe et permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs en histoire ne suffisent pas. En effet, la dynamique de la classe et des groupes étudiés montre que les connaissances ne s'accordent pas toujours avec la réalité du terrain et du groupe, ce qui nécessite chez le professeur une adaptation permanente afin que les stratégies mises en place soient en accord avec la dynamique de la classe.

De ce fait, en deuxième année de Master, je m'insère dans la continuité de mes travaux menés en première année, en me questionnant sur une nouvelle forme d'exercice : l'analyse critique de documents. Ainsi, les recherches menées en M1 m'ont permis d'avoir la connaissance nécessaire pour mettre en place de nouvelles stratégies au cours de mon M2 dans l'objectif de faire acquérir de nouveaux savoirs en histoire aux élèves en s'appuyant sur le principe de problématisation. De cette façon, je m'interroge sur comment l'analyse critique de documents en groupe permet-elle l'émergence de nouveaux savoirs en histoire ?

Dans un premier temps, la dynamique du groupe et son fonctionnement va nous permettre de connaître les processus mis en place par les élèves dans le travail demandé et l'acquisition de nouveaux savoirs en histoire. De plus, nous allons nous demander si l'étude de document s'avère être un outil de problématisation, et quelle est la pertinence de l'intervention de l'enseignante auprès des élèves en groupe dans le cadre de cette activité. Enfin, nous verrons quelles sont les limites de cette activité et en quoi la recherche peut nous permettre de répondre à ces limites.

5.1.La dynamique du groupe étudiée

Le travail en groupe permet de réunir des élèves sur une tâche dans l'objectif de transmettre de nouveaux savoirs en histoire. Comparé à nos recherches lors du M1, le groupe étudié n'est pas du même niveau scolaire et dispose d'une dynamique différente.

5.1.1.Présentation du contexte d'enregistrement et de l'activité

Cet enregistrement a été réalisé dans le cadre de ma pratique auprès d'une classe de Seconde au lycée Jean Giraudoux à Bellac (lycée rural) en tant que stagiaire M2. La différence par rapport à l'année précédente est que je ne suis pas seule à intervenir dans

cette classe. En effet, je suis en co-intervention avec ma binôme, Camille Gazulla, qui, elle aussi s'intéresse au travail en groupe et se demande si celui-ci est utile pour faire émerger les analogies historiques dans l'objectif de s'approprier des savoirs en histoire. Notre co-intervention s'effectue de la manière suivante : tous les mardis nous avons deux heures de cours à donner à la classe de Seconde 3. Ma binôme et moi, intervenons chacune une heure, l'une après l'autre. Néanmoins, le cours et le choix des activités sont conçus à deux afin d'être en accord avec le programme et notre pratique auprès des élèves. De ce fait, l'enregistrement de l'activité s'est effectué lors de la séance de Madame Gazulla. L'activité étudiée lors de cet enregistrement a été choisie à deux mais sa réalisation fut réalisée par Camille Gazulla.

Ainsi, ce contexte me permet d'échanger sur mes recherches menées et de trouver à deux des stratégies, afin de rendre plus accessible le travail en groupe, et répondre à nos objectifs de recherches mutuelles. Nous même, dans le cadre de cette co-intervention, nous sommes amenées à effectuer un travail en groupe, ce qui rend la recherche pertinente et nous amène à l'appliquer quotidiennement dans notre profession.

En effet, la co-intervention se définit selon Anne Pédron²⁵, enseignante d'histoire-géographie en lycée par le fait que deux enseignants interviennent dans le même espace et face au même groupe de classe. En général, la co-intervention est vue comme une pratique menée simultanément au cours d'une séance. Cependant, dans notre cas, nous intervenons l'une après l'autre ce qui nécessite une adaptation permanente afin de s'entraider et ne pas être un obstacle pour l'autre. Le fait qu'un enseignant partage sa séquence avec un autre, lui permet de prendre le recul nécessaire sur sa pratique en exprimant ses émotions et ses questionnements à l'autre dans le but de s'améliorer. C'est le cas, lorsque nous nous sommes questionnées mutuellement sur nos recherches et ce qui semblait le plus pertinent comme activité proposée aux élèves. De plus, cette forme de cours permet aux élèves d'avoir une nouvelle approche concernant le cours d'histoire-géographie.

De plus, l'enregistrement a été réalisé sur le Thème n°1 : Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge, s'insérant dans le chapitre n°1 d'histoire : La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines. Au cours de cette séance de cinquante-cinq minutes, les élèves réalisent un travail en groupe de 4, organisé par la professeure dans le but de faire émerger de nouveaux savoirs en histoire. Ici, les compétences attendues lors d'un travail en groupe sont mobilisées faisant référence au domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, les élèves en groupe apprennent par cette forme d'exercice à connaître de la vie en société, l'action collective et la citoyenneté. Puis, l'analyse critique de documents est prévue sur une séance de cinquante-cinq minutes. À la fin de l'activité, les élèves doivent réaliser un

25 extrait d'un entretien avec Anne Pédron, enseignante d'histoire-géographie en lycée et auteure de *Bien débiter en lycée*, www.reseau-canope.fr, 2019.

paragraphe argumentatif en répondant à la question : Comment l'empire romain, initialement polythéiste, est-il devenu un empire romain chrétien ? L'argumentation attendue se base sur les acquis du collègue et de la classe de Troisième dans l'objectif d'introduire une nouvelle méthodologie de l'argumentation selon les attendus du lycée. Néanmoins, il ne faut pas oublier que notre séance se déroule en octobre auprès d'élève de Seconde et que la méthodologie concernant l'analyse critique de document s'insère dans une progression menée par le professeur tout au long de l'année scolaire et sur l'ensemble du cycle lycée.

Enfin, le paragraphe argumentatif attendu suit une trame donnée dans les consignes par l'enseignante (voir annexe n°3). Effectivement, les élèves doivent dans une première partie expliquer l'apparition du christianisme et son rejet par les autorités romaines jusqu'au IV^e siècle, puis dans un deuxième temps, analyser les effets de l'adhésion de l'empereur Constantin au christianisme sur la sphère religieuse. Enfin, dans une troisième partie, les élèves doivent montrer que le christianisme devient la seule religion acceptée dans l'Empire. Le fait que la consigne soit relativement guidée par la professeure a pour objectif d'amener les élèves de Seconde à structurer leur argumentation de manière progressive. En cas de difficulté, l'enseignante met à disposition des élèves des questions leur permettant d'avoir les arguments nécessaires à la rédaction du paragraphe argumentatif. Pour finir, cette activité s'insère dans la continuité du chapitre. La religion a été évoquée en cours dialogué mais de manière succincte dans l'optique que les élèves se questionnent à travers cette activité et acquièrent de nouveaux savoirs en histoire. Cette activité fait office de cours et la professeure veille au bon respect des consignes.

5.1.2. La présence d'une élève allophone influe-t-elle la dynamique du groupe ?

Selon Chantal Leclerc²⁶ (2000), enseignante-chercheuse en psychosociologie, « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'inter-influencent directement. ». Par cette définition, on s'intéresse aux rôles différenciés des élèves, des liens affectifs, des buts qu'ils se fixent, etc. Ici, le groupe étudié est composé de quatre élèves, toutes amies à l'extérieur de la salle de classe : relations affectives. De ce fait, ce groupe s'insère dans une dynamique coopérative du fait de leurs relations, et leurs échanges cherchent à analyser ensemble le travail et favoriser l'entraide et l'écoute entre elles. Évidemment, la notion de collaboration est intrinsèquement liée où l'ensemble du groupe cherche à réaliser un travail suivant un

26 POYMIRO, Rémi, VANNEREAU, Jean, « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », *Recherches en éducation*, 2021.

objectif commun : la réalisation d'un paragraphe argumentatif. Ce qui rend pertinente l'étude de ce groupe est la présence d'une élève allophone, intégrée au groupe au cours de l'activité. De ce fait, le groupe se retrouve non plus au nombre de quatre mais de cinq.

Avant de procéder à l'analyse, il me semble pertinent d'apporter les éléments nécessaires concernant la situation de cette élève allophone.

Premièrement, cette élève est une réfugiée ukrainienne présente dans la classe depuis le début de l'année scolaire (septembre 2023). À savoir que, depuis le début de la guerre entre la Russie et l'Ukraine en février 2021, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place diverses mesures pour l'accueil des élèves en provenance d'Ukraine telles que des unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivant au sein des établissements scolaires (UPE2A), la mise en place de médiateurs scolaires afin d'accompagner aux mieux les familles et les élèves concernés, veiller à leur intégration au sein du groupe-classe et de l'établissement, etc.

Ces différentes mesures mises en place par le Ministère dans l'inclusion des élèves ukrainiens n'empêche par les difficultés auxquelles peuvent faire face les enseignants. En effet, dans le cadre de mon stage, j'ai fait face à plusieurs difficultés à propos de l'intégration de cette élève au sein de ma classe. Le premier obstacle est la langue car je ne parle pas ukrainien et mon niveau en anglais reste limité. En revanche, j'ai réussi malgré cela à créer un lien avec cette élève en allant la voir régulièrement lors de mes séances et, en essayant de lui parler de mon mieux en anglais. Néanmoins, nous arrivons à communiquer et je l'autorise à utiliser son smartphone pour traduire le contenu du cours et pour faciliter nos échanges. Lorsqu'il a été question de cette activité en groupe, nous avons pensé à inclure cette élève au sein d'un groupe à proximité d'elle (organisation spatiale de la classe).

Ce qui n'était pas prévu est que le groupe étudié lors de mon enregistrement insiste pour intégrer l'élève à l'activité et au sein de leur équipe. Ici, on peut se demander comment l'inclusion de cette élève influe-t-elle la dynamique du groupe ?

6	...	Arrivée de l'élève ukrainienne dans le groupe
7	Élève 3	Do you understand ?
8	Élève 1	Translate the document
		...
9	Élève 1	Attends on va lire les questions
10	Élève 2	Je comprends pas les questions
11	Élève 1	En gros, il faut montrer...
12	Élève 3	C'est stylé l'ukrainien
13	Élève 2	Oh, c'est l'empereur Théodose...
14	Élève 4	Écris s'il te plaît...
15	Élève 2	C'est l'empereur Théodose qui a fait le christianisme la religion officielle de l'Empire romain
16	Élève 4	Du coup, tu parles vite... c'est l'empereur Théodose qui...
17	Élève 2	...qui a fait du christianisme...
18	Élève 1	Mais du coup elle comprend les questions ?
19	Élève 2	Mais si...elle les traduit en ukrainien
20	Élève 3	Mais oui mais le texte...pas les questions
21	Élève 1	Do you understand the questions ?
22	Élève 4	Translate the questions to...a...the second parts

Tout d'abord, la dynamique du groupe se traduit par le processus de fonctionnement d'un groupe, dans lequel les membres s'adaptent aux différentes situations en modifiant leur structure relationnelle afin de maintenir un équilibre. Cette définition a été introduite par Kurt Lewin en 1944. Ce qui est intéressant dans notre recherche est de voir comment les élèves du groupe, en intégrant une élève allophone, vont maintenir les relations au sein du groupe sans changer sa dynamique, tout en maintenant un équilibre, n'impactant pas la réalisation du travail demandé par l'enseignant. En s'appuyant sur un extrait de l'enregistrement mené, on observe que, dès son arrivée au sein du groupe, les autres élèves cherchent à l'intégrer en posant les questions suivantes : élève n°3 « Do you understand ? » (7) ; élève n°1 « Translate the document » (8). En s'adressant de cette façon à l'élève allophone, on remarque la volonté du groupe à l'inclure dans l'activité à travers l'utilisation de l'anglais. À travers cette situation, on voit que les difficultés que peuvent rencontrer les professeurs dans l'inclusion des élèves allophones au sein du groupe-classe n'existent pas ici. En effet, les élèves du groupe vont au-delà de la barrière de la langue et de l'étiquette « allophone » (Jacobs, 2018) en développant des relations de coopération qui se traduisent par les échanges.

De plus, par le questionnement de l'élève n°1 « mais du coup elle comprend les questions ? » (18) « Do you understand the questions ? » (21) et l'élève n°4 « Translate the questions to...a...the second parts » (22), on observe l'émergence des valeurs humaines et citoyennes au sein du groupe. Ces valeurs sont attendues par le professeur lorsqu'il propose une activité en groupe. En effet, les valeurs de la République française : liberté, égalité et fraternité sont observables dans une activité en groupe (Connac). Par exemple, les élèves apprennent les usages de la liberté lors d'apprentissage coopératif et collaboratif, en respectant les opinions de chacun, et en ne délaissant et décourageant personne dans le travail mené ensemble. À cela s'ajoute, la valeur de fraternité c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à une communauté plus ou moins restreinte (Budex, 2010). Cependant, les élèves en groupe rencontrent souvent des difficultés à appliquer ces valeurs en ayant des comportements péjoratifs les uns envers les autres. Par exemple, ils ont du mal à s'écouter entre eux, certains ne prennent pas la parole et se retrouvent hors de la dynamique du groupe et exclus des apprentissages, etc.

Dans notre situation étudiée, le groupe aurait pu laisser de côté l'élève ukrainienne à cause de la langue. Or, par les questionnements mentionnés ci-dessus, on observe la volonté du groupe à inclure l'élève dans le principe de coopération notamment en appliquant les idéaux de fraternité. En l'interrogeant sur sa compréhension du texte et de l'activité, elles veillent à participer à son bien-être et contrer l'isolement qu'elle peut connaître au sein du groupe-classe. De ce fait, la solidarité se confirme au sein du groupe ce qui permet de voir

que les élèves ont compris l'intérêt du collectif qui se manifeste par une valorisation de l'autre et un soutien mutuel face à une tâche demandée.

Cependant, l'intégration de cette élève allophone permet-elle à chacun de développer de nouveaux savoirs en histoire ? Effectivement, comme on le perçoit lors des tours de paroles n°6 à n°22, l'élève allophone ne contribue pas aux échanges. Certes, elle est intégrée et présente au sein du travail en groupe d'un point de vue psychosocial, mais ne participe pas à la construction de nouveaux savoirs historiques d'un point de vue didactique. De ce fait, il est pertinent de proposer plusieurs pistes de réflexion qui aurait pu être mises en place afin que l'élève ukrainienne malgré la barrière de la langue puisse participer pleinement à la construction de savoirs historiques.

D'abord, on constate que l'élève n°1 du groupe demande « mais du coup elle comprend les questions ? » (18) et que l'élève n°2 répond « Mais si...elle les traduit en ukrainien... » (19) et l'élève n°3 dit « mais oui mais le texte...pas les questions... » (20). Par cet échange, on perçoit que les élèves du groupe veillent beaucoup à la compréhension des questions. Cependant, ils ne lui demandent pas de contribuer pleinement à l'activité. Seulement la capacité de compréhension du texte est sollicitée par cette élève, ce qui s'avère déjà très difficile. Néanmoins, on peut supposer qu'il aurait été pertinent que les élèves du groupe lui demandent de réaliser une tâche comme une recherche sur un auteur, une définition d'un terme non compris, etc. Étant donné que la professeure avait autorisé l'élève allophone à utiliser son smartphone afin de traduire les documents et les questions, les élèves du groupe aurait pu se servir de cette opportunité afin de lui demander d'effectuer des recherches pour les aider à analyser les documents et répondre à des interrogations mentionnées lors de l'enregistrement. De ce fait, l'élève allophone aurait pu permettre à l'ensemble du groupe de contribuer à la construction de nouveaux savoirs en histoire. Ce qui n'a en réalité pas été le cas.

De plus, une seconde hypothèse peut-être évoquée. L'enseignante en acceptant d'envoyer l'élève allophone au sein de ce groupe, aurait pu donner une consigne supplémentaire à ce groupe. En effet, la professeure aurait pu dire aux élèves de ce groupe de veiller à sa contribution au travail en imposant que l'élève allophone effectue des recherches sur la présentation du document avec l'aide d'un ou deux membres du groupe. De ce fait, l'élève allophone aurait contribué à la présentation du document et de ses données contextuelles : l'échelle macro selon Lucie Gomes (2019), tandis que les autres membres du groupe auraient travaillé sur l'échelle micro du document (Gomes, 2019) c'est-à-dire le prélèvement des informations et la compréhension de celles-ci. À partir de cette hypothèse, les élèves en articulant ces deux échelles pouvaient accéder à certains problèmes historiques et l'élève allophone aurait contribué pleinement à la contribution des savoirs historiques.

Ainsi, l'inclusion de l'élève allophone aurait pu être un obstacle d'un point de vue psycho-social pour le groupe et perturber sa dynamique, dans la réalisation de l'activité demandée. Cependant, à partir de nos observations, on remarque que l'arrivée de l'élève ukrainienne a, au contraire renforcé la dynamique du groupe, à travers les échanges et la participation de chacune dans l'intégration de celle-ci, etc. De ce fait, la coopération se renforce au sein du groupe avec l'arrivée de l'élève allophone, en se traduisant par une relation d'aide entre les élèves autour d'une même tâche. Cependant, d'un point de vue de la didactique en histoire, l'arrivée de l'élève allophone qui aurait pu présenter un atout dans la recherche historique, ne permet pas à nos élèves de développer de nouveaux savoirs en histoire, puisque celle-ci reste passive face à la tâche demandée par l'enseignante. De cette façon, on peut se questionner sur l'acquisition de nouveaux savoirs historiques chez notre groupe étudié.

5.2.L'étude d'un corpus de documents : un processus d'accès à un savoir problématisé ?

Dans le cadre de mes recherches, je propose cette année de nous pencher sur l'étude d'un corpus de documents. Par rapport à l'analyse menée en M1 qui concernait l'étude d'un escape game en classe de 6e, j'ai pu constater que les élèves ne faisaient pas de l'histoire durant cette activité. En effet, les élèves se contentaient de répondre aux énigmes sans se questionner sur les sources et l'intérêt de celles-ci : absence d'émergence de nouveaux savoirs en histoire.

Cette année (M2) l'objectif était de proposer une activité susceptible de faire émerger de nouveaux savoirs dans le cadre de la problématisation en histoire. Évidemment, la recherche menée l'année précédente m'a permis de comprendre les enjeux de la problématisation et les stratégies à mettre en place en tant qu'enseignante afin qu'elle émerge auprès de nos groupes d'élèves. Étant en co-intervention en classe de Seconde, nous avons choisi conjointement avec ma collègue, de proposer une activité basée sur un corpus de documents (3 textes) et dont l'objectif était de réaliser en groupe un paragraphe argumentatif. Les capacités attendues lors de cette activité sont : « Construire une argumentation historique » en procédant à l'analyse critique des documents et « conduire une démarche historique » en s'appropriant un questionnement historique à partir d'hypothèses que les élèves construisent en groupe. Afin de répondre au mieux aux objectifs attendus, les élèves en groupe devaient étudier collectivement et répondre à la question suivante (voir annexe n°3) : « Comment l'empire romain, initialement polythéiste, est-il devenu un empire romain chrétien ? ».

De plus, l'enseignante a décrit ce qu'elle attendait dans le paragraphe argumentatif en donnant le plan et les documents répondant à chaque partie du plan (voir annexe n°3).

En proposant l'activité sous cette forme, la professeure initie les élèves à l'étude critique de document qui sera abordée en première générale et approfondit en 1HGGSP. Bien sûr, par cette consigne elle donne la problématique de l'argumentation et le plan, afin de s'insérer dans le principe de progression mené tout au long de l'année scolaire. Ne pas oublier que nous sommes au mois d'octobre et que les élèves de seconde ne maîtrisent pas l'argumentation attendue à la fin du lycée. Ils disposent d'une base transmise au collège et évaluée au brevet en classe de troisième où l'objectif est de savoir rédiger un paragraphe argumentatif en classant les idées, sans mener une analyse critique et problématisée de l'événement. Afin d'aider les élèves dans cette nouvelle forme d'exercice où la consigne s'avère répondre à une problématique posée, la professeure a mis à disposition des élèves des questions sur le diaporama projeté au tableau au sein de la classe. Les questions ci-dessous servent à guider la pensée des élèves (coup de pouce) et les mener dans une démarche réflexive qui s'avère compliquée et difficile pour des élèves de Seconde.

La christianisation de l'empire romain.

Questions qui vous ont guidé dans votre réflexion :

Première partie (document 1).

1. Quelle est l'origine du terme « chrétiens » selon le texte ?
2. Comment Tacite décrit-il la nouvelle religion des chrétiens dans son texte ?
3. Comment les autorités romaines ont-elles réagi à l'expansion du christianisme ? Pourquoi ?

Deuxième partie (document 2).

1. Montrez que Constantin cherche à unifier et à contrôler la religion chrétienne en s'imposant comme un chef religieux.
2. Quelles mesures témoignent de sa propre adhésion aux principes chrétiens ?

Troisième partie (document 3).

1. Quel empereur romain a pris la décision de faire du christianisme la religion officielle de l'Empire romain en 392 après J.-C. ?
2. Comment l'empereur Théodose a-t-il découragé la pratique du paganisme dans l'Empire romain, selon le document ?

Cependant, ces questions (ci-dessus) ne vont-elles pas amener les élèves à entrer dans un processus explicatif en prélevant l'information dans le texte et répondre aux questions, sans se poser un réel questionnement sur les textes étudiés ?

36	Élève 3	Ah mais parce que les questions ça suffit pas ?
37	Élève 4	Mais non...en fait normalement il faut pas répondre aux questions
38	Élève 2	Ça fait trois fois qu'on dit ça...les questions c'est pour aider...
39	Élève 3	Ah...
40	Élève 1	What understand the questions ?
41	Élève 4	Mais elle a compris...
42	Élève 3	Je crois que tu sais dire que ça en anglais...je pense
43	Élève 1	Oui mais tu sais google traduction...des fois il fait des trucs de m*rde...
44	Élève 4	Oui mais tu vois je pense qu'elle a compris...au mieux de...
45	Élève 1	Oui ok...mais je veux juste me dire que je suis bonne en anglais...
46	Élève 2	Ouais...
		...
47	Élève 4	C'est quoi un Évangile ?
48	Élève 2	Je connais pas...
49	Élève 4	...prêché l'Évangile...
50	Élève 2	Il la prêche...

À partir de notre enregistrement, on voit qu'avec la parole de l'élève n°4 « mais non... en fait normalement il faut pas répondre aux questions » (37) et de l'élève n°2 « Ça fait trois fois qu'on dit ça...les questions c'est pour aider » (38), la consigne de l'activité est bien comprise et le groupe a compris que l'objectif est de réaliser un paragraphe argumentatif. De ce fait, cela nous montre la démarche du groupe à ne pas tomber dans le « piège » des études de documents classiques en histoire où les élèves répondent aux questions des documents sans s'interroger sur l'intérêt de celles-ci. Comme nous le montre Anne Vézier, les pratiques scolaires instituées s'éloignent de l'histoire scientifique car l'enseignant ne montre pas les divers points de vue présents au sein des documents, ce qui empêche les élèves de prendre conscience du fait que l'histoire n'est pas une science fermée et qu'elle se construit à travers différents questionnements (2013).

Ensuite, on remarque que l'élève n°4 se questionne sur « c'est quoi un Évangile ? » (47) présent en note de bas de page du document 3. L'élève n°2 dit « Il la prêche... » (50) en s'interrogeant sur ce qu'est un Évangile les élèves du groupe vont au-delà de ce qui est mentionné dans les textes et s'interrogent sur l'intérêt de l'Évangile en lien avec le document 3. La professeure en ayant fait le choix de ne donner très peu d'informations à la compréhension des textes par les élèves, a pour souhait qu'ils se questionnent eux-mêmes sur leurs propres analyses du texte. Comme le souligne l'historien Lucien Febvre (2009) « élaborer un fait, c'est construire. Si l'on veut, c'est à une question fournir une réponse. Et s'il n'y a pas de question, il n'y a que du néant ». Par cette interrogation portant sur l'Évangile, on perçoit que les élèves mobilisent l'utilisation de l'échelle micro dans cette étude de documents, puisque cela consiste à analyser des aspects précis du contenu du document, comme ici, l'Évangile (Gomes, 2019). Par cette utilisation de manière inconsciente de l'échelle micro du document, les élèves soulèvent les obstacles qu'ils rencontrent et entrent dans le processus de construction de nouveaux savoirs en histoire. Cependant, Gomes nous mentionne dans son article qu'il est nécessaire que les élèves

articulent l'échelle micro et l'échelle macro²⁷ (présentation du documents) afin qu'ils construisent de nouveaux savoirs. Or, notre groupe arrive-t-il à articuler ces deux échelles ? En effet, on observe que les élèves se questionnent sur les textes par la présentation du document et le vocabulaire, ce qui leur permet de construire de nouveaux savoirs à partir d'un vocabulaire méconnu. Cependant, les élèves n'articulent par ces deux échelles dans la compréhension des documents. Cette démarche est compréhensible car ce type d'exercice s'effectue de cette manière. En effet, lors d'une étude de documents en classe d'histoire, l'exercice se fait en deux temps : présentation des documents (première étape) puis analyse critique des documents (deuxième étape). De ce fait, cette pratique est ancrée dans les habitudes des élèves, ce qui s'avère difficile pour eux d'articuler ses deux échelles (Gomes, 2019).

De plus, l'activité s'élabore autour de trois textes, écrits à des époques différentes et relatant des faits différents. Leur disposition dans l'activité suit la chronologie des événements historiques. Ainsi, l'intertextualité des textes au sein de cette activité permet aux élèves de se questionner sur le choix de l'enseignant et faire progresser leurs savoirs. D'autre part, en s'appuyant sur les travaux d'Orange (2005, 2007), on sait que la problématisation s'effectue en discutant des possibilités d'explication, ce qui permet d'accéder à de nouveaux savoirs. De ce fait, Fabre en appliquant le principe de problématisation d'Orange à l'histoire, nous dit qu'il est important que les élèves établissent un rapport entre les problèmes qu'ils rencontrent, les savoirs dont ils disposent, et les apprentissages. Ici, les élèves sont amenés à construire l'espace-problème de ce qui est possible (dans le monde vécu) et ce qui a un caractère de nécessité (niveau théorique) afin de s'inscrire dans la démarche de problématisation et d'être amené à construire de nouveaux savoirs en histoire (Fabre et Orange, 1997).

En s'intéressant aux tours de paroles 66, 67, 68, 69, on remarque que les élèves ont construit cet espace-problème en observant que les chrétiens n'étaient pas aimés, qu'ils étaient persécutés et tués en s'appuyant sur le texte, mais aussi par rapport à leurs connaissances. Puis, en se penchant sur la parole de l'élève n°4 « oui...mais il leur arrive des choses...je sais plus quoi...il y a des dénonciations et tout... » (68), on constate que l'élève est amené dans ses pratiques à choisir et agir des éléments de réponses à partir des textes sans avoir tous les éléments de compréhension. Bourdieu décrit cette démarche par la notion de « principes pratiques » (1980). Le principe pratique appliqué est présent dans le groupe, nous montre que les élèves cherchent à comprendre les textes en construisant de nouveaux savoirs. Cependant, les élèves ont du mal avec le corpus de document à construire de nouveaux savoirs. Certes, ils prennent connaissances des textes, les analysent et tentent de faire émerger des hypothèses qui peuvent s'avérer être ou non de nouveaux

²⁷ GOMES, Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en éducation*, 2019

savoirs comme aux tours de paroles 68, 69 et 73, 74, mais elles ont du mal à le verbaliser. En s'appuyant sur l'article de Cariou²⁸, on observe qu'ils s'appuient sur ce qu'ils savent déjà dans l'interprétation des documents. Cariou parle de « contrat didactique » c'est-à-dire l'ensemble des connaissances déjà acquises par les élèves. De ce fait, le contrat permet aux élèves de savoir ce qu'ils ont à faire sans s'interroger sur le sens des documents et sur le savoir nouveau à acquérir. C'est avec l'intervention de la professeure qu'on observe que la construction des savoirs émerge et que les élèves ont tenté d'appliquer une certaine forme de problématisation qui reste limitée. Ainsi, l'intervention du professeur dans le groupe s'avère intéressant à questionner afin de comprendre si celui-ci joue un rôle dans l'acquisition de nouveaux savoirs en histoire.

60	Élève 1	Je comprends pas les questions...
61	Professeure	Quelles questions ?
62	Élève 1	Du document 2...
63	Professeure	Il faut que vous montriez à partir du texte 2... comment Constantin va permettre d'unifier la religion chrétienne... Elle était unifiée avant Constantin ?
64	Élève 1	Non...
65	Professeure	Qu'est-ce que vous avez vu dans le premier texte ?
66	Élève 2	Les chrétiens sont pas aimés...
67	Élève 3	Ils sont détestés...
68	Élève 4	Oui...mais il leur arrive des choses...je sais plus quoi...il y a des dénonciations et tout...
69	Élève 1	Oui...ils sont tués si on apprend qu'ils sont chrétiens...
70	Professeure	Et pourquoi à votre avis ?
71	Élève 2	Oh...je sais plus
72	Professeure	Pourquoi ils sont tués les chrétiens ?
73	Élève 4	Parce que... avant c'était pas la même religion...
74	Élève 3	Oui c'est ça...c'était une autre religion...

5.3. Le rôle du professeur auprès du groupe

Selon Bruner²⁹, l'enseignant est chargé de déterminer une progression dans les apprentissages de ses élèves et d'élaborer un programme qui en tienne compte. Dans le cadre de notre étude, le professeur veille à apprendre à ces élèves à effectuer une analyse critique de document sous forme de paragraphe argumentatif. De ce fait, il est important de veiller à ce que l'élève ne saute pas des étapes indispensables à l'apprentissage. En s'appuyant sur la théorie de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), l'enseignant au sein de la classe occupe différents rôles auprès des élèves tels que le pilotage et l'organisation de l'avancée des leçons (pilotage des tâches), le maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive (atmosphère), donner du sens à la situation et au savoir visé (tissage), et étayer le travail en cours en faisant dire, faire et comprendre les savoirs aux

²⁸ CARIOU, Didier, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue Française de pédagogie*, 2016, p. 63-77.

²⁹ BARTH, Britt-Mari, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », *Communication et langages*, 1985, p. 46-58.

élèves (étayage). À travers ces préoccupations, l'objectif est pour le professeur de transmettre des savoirs et des compétences à ses élèves, comme nous le montre le schéma ci-dessous.

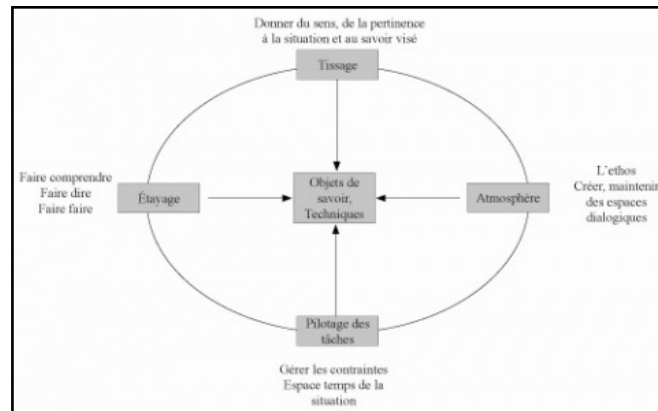


Figure 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Source : Bucheton , Dominique, Soulé, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées »³⁰

Par ces différentes postures adoptées par l'enseignant, celle qui nous intéresse chez notre groupe étudié et dans le cadre de notre recherche, est celle de l'étayage. En effet, Bruner nous dit que l'étayage fait partie d'une des préoccupations principales de l'enseignant et de la co-activité professeur-élèves. Ce concept désigne toutes les formes d'aide que le professeur s'efforce d'apporter aux élèves afin de les aider au mieux à penser, à comprendre, à apprendre, à construire de nouveaux savoirs. De cette façon, les gestes d'étayage pratiqués par le professeur offrent une diversité de possibilités en fonction de la discipline enseignée, de l'hétérogénéité du public, etc. Il est donc important de voir comment les gestes d'étayage peuvent être une source de construction de savoirs en histoire, et comment ceux-ci sont utilisés et articulés auprès des élèves. Ainsi, on peut s'interroger sur les gestes d'étayage de l'enseignant dans la construction de savoirs en histoire auprès du groupe étudié.

30 Tableau extrait de l'article de Bucheton et Soulé, 2009 (voir bibliographie).

81	Élève 1	Ah mais ils sont polythéistes...et les chrétiens ils sont monothéistes...
82	Professeure	Et ? En comparant avec le second texte ?
83	Élève 1	Constantin il va tuer des gens...
84	Élève 4	Non...en gros il unifie...
85	Élève 1	Il prononce un discours en latin et le fait expliquer en grec...
86	Élève 3	Ils disent que si ils deviennent pas chrétien...
87	Élève 1	Madame, ça veut dire quoi Concile ?
88	Professeure	C'est une assemblée d'évêques. Dans le troisième texte que se passe-t-il ?
89	Élève 1	La chrétienté après...est acceptée...
90	Élève 2	Mais pourquoi ils ont tué les païens les chrétiens ?
91	Élève 1	C'est de la vengeance...
92	Professeure	Tu es sûre que c'est de la vengeance ?
93	Élève 1	Bah c'est logique...ils tuent les païens parce que eux-mêmes ils se sont fait tuer
94	Élève 3	Tu as une logique bizarre...
95	Professeure	Essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi...

À partir de l'enregistrement ci-dessus, on constate que les élèves aux tours de paroles n°83, 84 et 85 mobilisent la compétence « extraire des informations » en faisant part à l'enseignante de leurs interrogations. Il est important dans cet échange entre enseignant et élèves de prendre aussi en compte la posture des élèves face à la tâche demandée. La posture adoptée par les élèves, permet à l'enseignant d'adapter ses gestes d'étayage afin de répondre au mieux aux attentes et à l'apprentissage des élèves. Ici, dans notre enregistrement, on observe à partir des tours de paroles n°83, 84, 85 une posture réflexive des élèves car ils agissent en répondant à la question de l'enseignante, tout en essayant de revenir sur ce que l'un dit par rapport à l'autre. De ce fait, deux postures se dégagent chez nos élèves : la posture scolaire où notre groupe tente de se caler dans les attentes de la professeure en répondant à sa question (tour n°83), mais aussi la posture réflexive où les élèves de notre groupe étudié tentent de revenir sur ce que chacun dit en essayant de comprendre les finalités et les apports des autres. On observe ici plusieurs postures chez notre groupe, ce qui amène à voir comment la professeure agit auprès de celui-ci afin de faire émerger de nouveaux savoirs en histoire en adaptant ces gestes d'étayage.

Effectivement, par ces gestes la professeure tente de les amener à comparer et à interpréter leurs informations, notamment au tour de parole n°88 « Dans le troisième texte que se passe-t-il ? ». De cette façon, des échanges s'instaurent entre élèves-professeure. En observant le tableau ci-dessous, on peut mettre en relation plusieurs postures qu'adoptent la professeure face au groupe.

Source : Bucheton , Dominique, Soulé, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées »³¹

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

En effet, l'enseignante au tour de parole n°82 « Et ? En comparant avec le second texte » et n°88 « C'est une assemblée d'évêques. Dans le troisième texte que se passe-t-il ? », s'inscrit dans une posture d'étayage d'accompagnement où elle apporte une aide ponctuelle en incitant les élèves à comparer les textes entre eux et provoque des discussions entre les élèves, dans l'objectif de faire émerger de nouveaux savoirs en histoire. De plus, au tour de parole n°92 « tu es sûr que c'est de la vengeance ? », et au tour n°95 « Essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi... », l'enseignante entre dans une posture de lâcher-prise où elle incite les élèves à se responsabiliser face à la tâche demandée, en les autorisant à expérimenter les chemins qu'ils choisissent en disant « Essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi... ». Par l'adoption de ces deux postures d'étayage, la professeure tente d'amener les élèves à se questionner sur le problème et d'aller au-delà de ce qu'ils savent en suivant le principe de problématisation (Dousot). Effectivement, la professeure accompagne les élèves dans leurs réflexions en les incitant à comparer, tout en les laissant faire des hypothèses à partir de ce qu'ils ont vues en cours et des documents de l'activité.

De cette façon, en s'appuyant sur le tour de parole n°82 et n°88, l'enseignante par ses interventions invite les élèves à accéder à la problématisation en les incitant à comparer les informations présentes dans les différents documents et en leur demandant si ceux-ci ont compris ce qui a été dit par les auteurs. En étayant les élèves, elle veille à une bonne compréhension et analyse des documents chez notre groupe étudié. De fait, en cas d'incompréhension, elle peut orienter au mieux les élèves dans une meilleure analyse des documents.

31 Tableau extrait de l'article de Bucheton et Soulé, 2009 (voir bibliographie).

En revanche, ces gestes adoptés par l’enseignante restent limités et peuvent être aussi une source d’obstacle à la problématisation. Effectivement, lorsque la professeure au tour n°92 s’adresse au groupe en disant « Tu es sûr que c’est de la vengeance ? », elle oriente déjà les élèves vers une réponse, ce qui coupe les élèves dans leurs réflexions puisque avant son intervention, ils cherchaient à comprendre par eux-mêmes s’il s’agissait d’une vengeance ou non. On peut parler ici de l’effet Topaze en référence à la dictée dans le film de Marcel Pagnol, Topaze datant de 1951. De cette façon, l’enseignante par ces interventions peut à la fois permettre aux élèves d’accéder à la problématisation, tout comme à l’inverse, bloquer le processus de problématisation, comme nous le montre cet extrait de notre transcription.

Ainsi, par ces différentes postures adoptées par l’enseignante, celle-ci apporte les clés nécessaires à la compréhension des documents, tout en guidant la pensée des élèves vers la réflexion en les incitant à se poser des questions, comparer,...dans l’objectif de construire de nouveaux savoirs historiques à partir de cette activité. Néanmoins, malgré les différents gestes et postures professionnelles adoptées par la professeure, l’étude des documents peut constituer en lui-même une limite à l’émergence de nouveaux savoirs.

5.4. Les limites de l’analyse de documents en groupe

55	Élève 2	Tu as trouvé des trucs dans le texte Nina ?
56	Élève 3	J’ai trouvé le nom de la personne c’est déjà pas mal...
57	Élève 1	Ça veut dire quoi « quelles mesures témoignent de sa propre adhésion ? »
58	Élève 3	Tu vois...même les questions je comprends pas
59	Élève 4	Bah tu as juste a demandé à une prof en fait...
		...
60	Élève 1	Je comprends pas les questions...
61	Professeure	Quelles questions ?
62	Élève 1	Du document 2...
63	Professeure	Il faut que vous montriez à partir du texte 2... comment Constantin va permettre d’unifier la religion chrétienne... Elle était unifiée avant Constantin ?
64	Élève 1	Non...
65	Professeure	Qu’est-ce que vous avez vu dans le premier texte ?
66	Élève 2	Les chrétiens sont pas aimés...
67	Élève 3	Ils sont détestés...
68	Élève 4	Oui...mais il leur arrive des choses...je sais plus quoi...il y a des dénonciations et tout...
69	Élève 1	Oui...ils sont tués si on apprend qu’ils sont chrétiens...

Après avoir étudié la posture adoptée par l’enseignante lors des échanges entre les élèves de notre groupe étudié, il est important de s’interroger sur la place des documents dans notre analyse. Effectivement, l’étude de documents est une pratique courante en

classe d'histoire, constituant une forme d'habitude pour les élèves en termes de pratiques et de compétences mobilisées. Néanmoins, celle-ci peut constituer un obstacle pour les élèves, notamment lorsque l'enseignant tente de faire construire de nouveaux savoirs en histoire à partir des documents étudiés. En effet, face à cette activité les élèves réalisent de manière automatique un prélèvement d'informations et une courte analyse, qui s'avère souvent difficile pour répondre aux questions du professeur. En revanche, la construction de nouveaux savoirs historiques à partir d'une étude de document en s'interrogeant sur l'auteur, la source, le point de vue exprimé par l'auteur, s'avère une pratique peu réalisée par les professeurs d'histoire-géographie et très difficile pour les élèves, peu habitués à structurer leurs pensées de la sorte. De cette façon, cette expérimentation menée auprès de notre groupe d'élèves de secondes au lycée général et technologique de Bellac, a pour but de réinterroger la place des documents lors d'une analyse critique menée au lycée dans l'objectif de construire de nouveaux savoirs en histoire. Néanmoins, cette analyse des documents, permet-elle à notre groupe étudié de construire de nouveaux savoirs en histoire ?

En analysant cet extrait, on observe aux tours de paroles allant du n°55 au n°59, que les élèves se retrouvent vite démunis face à l'étude de documents proposés. On peut supposer que cela s'explique par différents aspects. Premièrement, la richesse du vocabulaire présent dans les documents pose un problème dans l'analyse des documents. En effet, les élèves de notre groupe se retrouvent vite démunis face à ce lexique riche, mais aussi face aux questions proposées par l'enseignante pour étayer l'analyse de documents. De cette façon, la place des questions d'étayage et du vocabulaire constitue un premier obstacle à l'analyse de documents proposée par la professeure. De ce fait, comme le souligne Zakhartchouk (2000), il est primordial que la formulation de la consigne, ici les questions soient claires et directes afin que celles-ci soient bien assimilées par les élèves et qu'elles les fasse entrer directement dans la tâche demandée. L'objectif de ces questions proposées par l'enseignante est d'aider les élèves à une meilleure compréhension des textes et ne pas constituer un obstacle supplémentaire perturbant l'analyse de documents et la construction de nouveaux savoirs en histoire, à long terme.

Le fait que l'élève n°1 s'adresse à l'enseignante en lui disant « je comprends pas les questions... » (60), « Du document 2... » (62), remet en question la clarté du questionnaire proposée par la professeure. De cette façon, une reformulation plus claire peut être suggérée afin que celle-ci ne constitue pas un obstacle à l'analyse de documents, tout comme le lexique. En revanche, malgré cette obstacle l'enseignante interroge les élèves sur la compréhension du document au tour de parole n°63, « Il faut que vous montriez à partir du texte 2...comment Constantin va permettre d'unifier la religion chrétienne...Elle était unifiée avant Constantin ? ». De ce fait, la professeure fait œuvre d'adaptabilité afin de guider au

mieux les élèves dans cette analyse et de mesurer le degrés de compréhension et d'analyse des documents chez notre groupe étudié.

De plus, suite à la question posée par la professeure au tour de parole n°65 « qu'est-ce que vous avez vu dans le premier texte ? » on perçoit par les réponses des élèves au tour n°66, 67, 68 et 69 de notre extrait une compréhension du texte où les élèves arrivent à extraire les éléments principaux du texte. Bien que les élèves mentionnent les informations comprises à l'enseignant dans le document, où est la place des nouveaux savoirs en histoire ?

70	Professeure	Et pourquoi à votre avis ?
71	Élève 2	Oh...je sais plus
72	Professeure	Pourquoi ils sont tués les chrétiens ?
73	Élève 4	Parce que... avant c'était pas la même religion...
74	Élève 3	Oui c'est ça...c'était une autre religion...
75	Professeure	Oui, et c'était quelle religion avant ?
76	Élève 1	C'était pas la religion musulmane ?
77	Professeure	Non, elle est arrivée plus tard la religion musulmane
78	Élève 4	C'est le paganisme...
79	Élève 3	Ah oui ! Ils sont polythéistes...

Certes les élèves ont compris que les chrétiens étaient persécutés sous ordre de l'empereur et dans l'Empire romain du 1er siècle. Néanmoins, il s'avère difficile pour notre groupe d'aller voir plus loin que le prélèvement d'informations. De ce fait, on perçoit qu'ils font appel au professeur en indiquant qu'ils n'y arrivent pas. L'intervention de l'enseignante permet de débloquent les élèves face à cette analyse de document qui s'avère difficile : « Pourquoi ils sont tués les chrétiens ? » (72). Cette intervention permet au groupe de surmonter l'obstacle et de mettre en relation ce que dit l'auteur avec ce qu'ils connaissent de la situation, et ce qu'ils peuvent construire comme nouveaux savoirs. En donnant plusieurs indices aux tours de paroles 72, 75 et 77, la professeure tente de les guider dans la construction de nouveaux savoirs en histoire, en palliant aux limites que rencontrent le groupe face à l'étude des documents. Ainsi, les élèves tentent d'articuler leurs connaissances personnelles avec les connaissances présentes dans le texte afin de mener une analyse précise et constructive de nouveaux savoirs. De ce fait, la tension entre la façon naturelle de lire une source et la méthode historique attendue ici lors de notre activité, évoquée par Charles Seignobos (Gomes, 2019) est palliée par l'intervention de la professeure auprès du groupe.

95	Professeure	Essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi...
96	Élève 1	Mais Camille t'avais réussi sur le premier texte...
97	Élève 2	Mais oui...
98	Élève 1	Alors on peut dire...que la religion chrétienne est acceptée parce que Constantin...
99	Élève 1	Mais pourquoi tu commences par Constantin ?
100	Élève 2	Là elle a dit qu'il fallait commencer...
101	Élève 3	Il faut faire selon l'ordre des textes
102	Élève 1	Bon...tu as compris le texte 1...tu peux nous aider...

Ensuite, en continuant l'étude de notre transcription, on observe un peu plus loin dans l'analyse que la professeure amène les élèves à s'interroger sur ce qu'ils lisent et leur demande : « essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi... » (95). De ce fait, elle demande explicitement aux élèves de s'interroger pourquoi tel documents dit ça et dans quels objectifs. Par la suite, l'élève n°1 dit « Alors on peut dire...que la religion chrétienne est acceptée parce que Constantin... » (98). Ici, on observe que le groupe a compris la démarche qu'attend l'enseignante dans cette étude de documents : construire de nouveaux savoirs en histoire en se questionnant sur ce qu'on analyse des textes. Cependant, cette tâche s'avère difficile pour les élèves et les documents constituent en eux-mêmes une potentielle limite à cette construction de nouveaux savoirs. En effet, si les documents avaient été au préalable analysés par l'enseignante dans un échange avec le groupe-classe, et que par la suite les élèves aient été mis en groupe pour réaliser l'activité, peut-être que la construction de nouveaux savoirs auraient été plus simple. Puisqu'en effet les élèves ont passé une bonne partie de l'activité comme nous le montre la transcription à chercher à comprendre les documents et à les analyser. Puis, dans un dernier temps, les élèves se dirigent vers la construction de nouveaux savoirs en histoire, en se posant des questions grâce à l'étayage apporté par l'enseignante. De ce fait, le principe de problématisation qui devait être au cœur de l'activité ne l'était pas, suite aux difficultés rencontrées par les élèves dans l'analyse des documents. Par conséquent, le choix des documents, des questions-guides peut-être à retravailler afin que les élèves du groupe consacrent un temps plus long à la construction de nouveaux savoirs en histoire. Malgré ces obstacles, on voit l'émergence de la problématisation à la fin de l'activité, ce qui nous montre que comparé à notre recherche menée en M1 lors d'un escape game en classe de cinquième, notre groupe étudié en M2 s'inscrit dans cette démarche de problématisation. En revanche, la limite de notre activité est la façon dont ont été abordés les documents par la professeure, nous pousse à repenser et structurer l'activité afin d'être plus efficace dans le travail de problématisation, afin que les élèves consacrent un temps long à la construction de nouveaux savoirs en histoire.

Conclusion

Ainsi, nous pouvons conclure que le travail en groupe permet l'émergence du principe de problématisation. D'abord, il permet à chacun de développer des compétences sociales en lien avec l'enseignement de l'histoire. En effet, en travaillant en groupe, les élèves par le biais d'échanges et le principe même de la communication apprennent à construire de nouveaux problèmes. Ils sont aussi amenés à repenser leurs représentations personnelles et à se poser les bonnes questions afin de résoudre différentes problématiques comme dans le cadre de l'escape game en cinquième.

De plus, l'escape game tout comme l'étude de l'analyse de documents réalisée auprès d'une classe de seconde, s'inscrivent dans une pratique innovante de l'enseignement de l'histoire. Effectivement, l'enseignante cherche au cours de ces deux séances à faire émerger la problématisation lors d'un travail en groupe, et d'inscrire les élèves dans une démarche d'historien. L'objectif était de faire de l'histoire, en invitant les élèves à se questionner sur ce qu'ils connaissent d'un événement et ce que disent les sources étudiées en faisant émerger une forme d'esprit critique. De ce fait, on constate lors de l'escape game, auprès de nos élèves de cinquième, qu'ils cherchent à comprendre ce que sont les énigmes, et quelles sont les réponses les plus appropriées, dans l'objectif de gagner l'escape game. De cette façon, elle permet aux élèves de développer des compétences basées sur les principes du socioconstructivisme. Cependant, l'émergence des savoirs en histoire dans cette activité se trouve limitée, ce qui nous conduit à connaître les différents outils et méthodes à mettre en place afin, en tant qu'enseignante d'amener notre prochain groupe étudié à construire de nouveaux savoirs en histoire. En effet, on perçoit que notre groupe d'élèves de seconde construit de nouveaux savoirs à partir de différents obstacles qu'il soulève collectivement, notamment sur l'intitulé des documents, les auteurs, la date, etc. De plus, l'intervention de la professeure auprès du groupe, permet d'étayer les élèves dans leurs démarches de problématisation. Cependant, celle-ci en voulant étayer au mieux les élèves, a pu constituer en elle-même un obstacle à l'acquisition de nouveaux savoirs en histoire.

De cette façon, le processus de problématisation qui consiste à la construction de nouveaux problèmes en histoire s'applique dans nos deux cas. En revanche, la démarche de problématisation n'est pas forcément synonyme d'acquisition de nouveaux savoirs en histoire, comme ce fut le cas ici. Malgré la volonté et l'utilisation de différentes méthodes par l'enseignante pour que les élèves en groupe construisent de nouveaux savoirs en histoire, certains obstacles persistent. Premièrement, dans le cadre de l'escape game, le groupe étudié a effectué un travail de résolution d'énigmes en cherchant à répondre à celles-ci sans construire de savoirs nouveaux. Néanmoins, les élèves ont su surmonter leurs difficultés et répondre à l'objectif de l'enseignante au cours de la séance (voir annexe 2). De plus, dans notre seconde étude auprès d'un groupe d'élèves de seconde, on voit l'émergence de la

problématisation où, chacun s'interroge sur les documents proposés par la professeure dans cette activité. Effectivement, les élèves en se questionnant entrent dans la démarche de problématisation qui s'avère rapidement limitée suite à la présence d'un lexique trop difficile pour la compréhension des documents par nos élèves mais aussi à cause du rôle d'étagage trop important mené par la professeure. De ce fait, il aurait été nécessaire qu'un travail d'analyse des documents entre l'enseignante et le groupe-classe soit mené, et que la professeure laisse les élèves plus libres dans leurs réflexions, afin que la construction de nouveaux savoirs en histoire ne soit pas subjective.

Néanmoins, il est important de souligner que le travail en groupe n'est pas une pratique innée chez les élèves. C'est une pratique qui résulte d'un apprentissage tout au long de la scolarité et dans la vie active. Ainsi, il est important que l'enseignante prenne conscience des difficultés que peut représenter un apprentissage collaboratif afin de mettre en place les méthodes nécessaires pour pallier celle-ci, d'où l'intérêt de ce mémoire. Deuxièmement, malgré l'utilisation du principe de la problématisation valorisée par l'enseignante dans ces deux études menées, ainsi que la connaissance des méthodes et des outils pour faire émerger la problématisation, il s'avère difficile de percevoir la construction de nouveaux savoirs en histoire chez nos deux groupes. De ce fait, l'escape game c'est limité à une activité de résolution d'énigmes, et l'analyse de documents a permis la construction de certains savoirs comme Évangile et concile, mais cela c'est vite limité à des savoirs déjà connus. Ainsi, les enjeux à venir en tant que future professeure est de renforcer cette pratique de la problématisation lors d'activités proposées en groupe, en classe d'histoire, et de faire en sorte que les élèves construisent eux-mêmes de nouveaux savoirs en histoire, tout en développant leur esprit critique. De ce fait, il peut être intéressant de valoriser dans le cadre de la problématisation, l'exercice de la compétence/capacité visant à développer l'esprit critique des élèves. De plus, l'objectif peut-être de rendre à long terme les élèves critiques lors d'une étude de document. De cette façon, on peut s'appuyer sur l'ouvrage de Gomes qui propose la piste de *l'exemplar*, visant non pas à changer radicalement les habitudes scolaires des élèves mais à combiner les habitudes « traditionnelles » à la pratique de la problématisation des élèves en leur inculquant les principes de la pratique historienne sans tomber dans un cours méthodologique qui perdrait les élèves. De ce fait, l'objectif est de leur montrer ce qu'est l'objectivité d'un document et leur transmettre la capacité d'articuler différentes échelles de lecture macro et micro dans le cadre d'un registre explicatif d'historien critique.

Références bibliographiques

Didactique générale et didactique de l'histoire :

- DOUSSOT, Sylvain, LE MAREC, Yannick, VÉZIER, Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation didactique*, 2009, p. 7 à 27.
- DOUSSOT, Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*, Bruxelles, Peter Lang, 2018.
- DOUSSOT, Sylvain, VÉZIER, Anne « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *PUR*, 2014, p. 111-139.
- DOUSSOT, Sylvain, VÉZIER, Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences et de la nature », *Questions à la didactique de l'histoire*, 2016.
- GOMES, Lucie, « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *éducation et didactique*, 2019, p. 109-125.
- GOMES, Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en éducation*, 2019.
- LAUTIER, Nicole, ALLIEU-MARY, Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 2008, p. 95-131.
- ORANGE, Christian, « problématisation et conceptualisation en sciences dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'éducation*, 2005, p. 69 à 94.
- ROEGIERS, Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaire*, De Boeck, Paris, 2007.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2000, p. 61-81.

L'apprentissage collaboratif et approche éducative :

- BÉLANGER, Louise, GOUDREAU, Johanne, DUCHARME, Francine, « Une approche éducative socioconstructiviste et humaniste pour la formation continue des infirmières soignant des personnes ayant des besoins complexes », *Recherche en soins infirmiers*, 2014, p. 17 à 25.
- BISAULT, Joel, FONTAINE, Vincent, « Constituer une communauté scientifique scolaire pour susciter l'argumentation entre élèves », *Atser*, 2004, p. 91-122.

- BODART, Yves, « Les phénomènes de groupe », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2018, p. 119 à 146.
- BRAUDIT, Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'Éducation - pour l'Ère nouvelle*, 2007, p. 115-136.
- BRAUDIT, Alain, « Chapitre 1 : les bases scientifiques de l'apprentissage collaboratif », *L'apprentissage collaboratif*, 2007, p. 13 à 34.
- BUCHETON, Dominique, SOULÉ, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *PUR*, 2009, p. 29-48.
- CONNAC, Sylvain, IRIGOYEN, Albert, « Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? », *Éducation et socialisation*, 2023.
- FABRE, Michel, VELLAS, Étienne, *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- MANOÏLOV, Pascale, « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », *Linx*, 2019.
- REYNAUD, Laurent, *Faire collectif pour apprendre*, Paris, ESF, 2022.
- STERN, Eric, « Du travail de groupe au travail en groupe », *Empan*, 2003, n°49, p. 149-158.

Sitographie :

- <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/2013/07/15/97001-20130715FILWWW00423-sondage-la-societe-trop-individualiste.php>, consulté le 30/01/2023.

Annexes


Annexe 1 : Fiche de l'activité de l'escape game, classe de 5e, Collège Jean Moulin, Brive-la-Gaillarde (19).....	66
Annexe 2 : Retranscription de la séance : classe de 5e.....	69
Annexe 3 : Fiche d'activité étude de documents, classe de Seconde, lycée général et technologique Jean Giraudoux, Bellac (87).....	76
Annexe 4 : Retranscription de la séance : classe de Seconde.....	78

Annexe 1 : Fiche de l'activité de l'escape game, classe de 5e, Collège Jean Moulin, Brive-la-Gaillarde (19).

Prénoms des chercheurs de trésor :

--

Les énigmes doivent se faire dans l'ordre, sinon vous ne trouverez pas la bonne combinaison du code qui permet d'ouvrir le coffre.

 Sers-toi du document 5 p. 17 : c'est ton plan pour te repérer dans Constantinople.

1^{ère} énigme :

Pour trouver le code du coffre résous cette 1^{ère} énigme.

Trouve les dates de début et de fin de règne de l'Empereur Justinien.

Additionne-les :


$$\text{---} + \text{---} = \text{----}$$

Additionne les chiffres du résultat

$$\text{---} + \text{---} = \text{---}$$

Additionne les chiffres du résultat

$$\text{---} + \text{---} = \text{---}$$

Un premier chiffre est trouvé
Rends-toi au lieu correspondant. 

Inscris dans ces carrés, les chiffres du code que tu vas trouver. Attention, peut-être n'as-tu pas besoin d'autant de chiffres.

--	--	--	--	--	--	--	--

Les palais

Dans les archives du palais, tu trouves une carte plutôt intrigante. Au dos, tu lis :

Une partie du code se trouve dans le territoire que reçoit Justinien quand il devient empereur.

L'autre partie du code se trouve sur les territoires des nouvelles conquêtes.

Les territoires qui ne sont plus dans l'Empire romain ne contiennent pas de code.



Le chiffre est trouvé, écris-le à côté des autres et rends-toi au lieu correspondant. 

Annexe 2 : Retranscription de la séance : classe de 5e.

1	Élève 1	Mais on les a déjà les dates.
2	Élève 2	Le 5 page 17...
3	Élève 1	Mais on les a déjà les dates... Baptiste....trouve les dates du début et de fin de règne de l'empereur justinien.
4	Élève 2	Le 5 page 17...
5	Élève 3	Oui...mais non eh ! C'est trouve les dates du début et de fin du règne.
6	Élève 2	On les a marquées ?
7	Élève 3	Oui, on les a marquées.
8	Élève 1	Oui, on les a...bah écrit.
9	Élève 3	(Dicte à E2) 527 + 565
10	Élève 1	Ça fait combien ? Je suis pas très forte en math (calculatrice).
11	Élève 2	Ça fait 1092...on est trop fort (hors sujet).
12	Élève 1	Montre Baptiste, additionne les chiffres du résultat, donc en gros ça fera $9 + 2 = 11 + 1$, ça fait 12... et le 0 on le compte pas.
13	Élève 3	Ça fait un 3 je pense...
14	Élève 1	Non... $1 + 2 = 3$
15	Élève 1	J'ai pas compris ce qu'il y a marqué.
16	Élève 2	Je peux lire ?
17	Élève 3	Attendez j'ai une idée, est-ce que je peux vous dire une idée ? Je pense...genre... euh...les nombres du code à la fin ça sera... euh...dans l'ordre croissant ou décroissant...ça sera quelque chose de
18	Élève 2	Ouais...peut-être...mais du coup il faut aller où ? J'ai pas compris là.
19	Élève 1	Moi non plus...peut-être là, il y a trois trucs...1, 2, 3...non c'est pas ça.
20	Élève 2	C'est pas la page du manuel ?
21	Élève 1	La page n°3...
22	Élève 2	Non, 123.
23	Élève 1	La page 123 ?

24	Élève 2	Non ché pas, je sais pas...j'ai pas compris.
25	Élève 1	Je pense que c'est pas du tout ça...
26	Élève 2	Oui moi aussi...
27	Élève 1	...non ok ça à rien a voir.
28	Élève 2	Peut-être que le truc n°3...tu sais...
29	Élève 1	Mais pourquoi 3 ?
30	Élève 2	Parce que.... (montre la fiche).
31	Élève 3	Vous êtes en train de parler de quoi ? J'ai pas compris...
32	Élève 1	ahhhh...d'accord.
33	Élève 3	J'ai pas compris !
34	Élève 2	Il faut aller au truc 3 de là...
35	Élève 3	Ah d'accord, j'étais toujours au truc de 123...mais c'est pas 123 ?!
36	Élève 2	Oui c'est 3.
37	Élève 3	Mais j'ai pas compris ! Aidez-moi
38	Élève 2	Regarde...là tu vois le 1, 2, 3, c'est pareil... on peut dire que le deuxième...c'est l'église Sainte Sophie...
39	Élève 3	J'ai compris l'énigme !
40	Élève 1	Il comprend rien...retourne dormir.
41	Élève 2	Non mais à ton avis, il faut qu'on aille auquel ? Parce qu'il y a marqué un... retourne à la page où c'est marqué.
42	Élève 3	Moi, j'ai juste les calculs...
43	Élève 1	Attends je t'explique...moi je te montre ce qui est logique pour moi...
44	Élève 2	La réponse c'est 3...
45	Élève 1	Tais toi ! Je parle...(s'adresse à une personne extérieure au groupe).
46	Élève 1	...le truc c'est 3...moi je dis on va à la page 17...
47	Élève 3	3 ?
48	Élève 1	3...notre seigneur.
49	Élève 1	Est ce que tu peux lire Baptiste ce qui avait marqué...dans...panneau...

50	Élève 2	(Lecture)
51	Élève 3	Je sais je sais je sais j'ai trouvé...3...Sainte Sophie !
52	Élève 2	Waaaa...c'est ce qu'on était entrain de te dire depuis tout à l'heure.
53	Élève 1	Non...là oui...
54	Élève 2	(Lecture de consigne)...divise le nombre de E par 8 pour compléter ton code...
55	Élève 3	Quoi ? Huit ? Pffff...
56	Élève 1	Au pire...toi...Camille...tu entoures tous les E...et moi je fais rien...
57	Élève 2	Attends...mais il fallait pas qu'on mette 3 sur le code derrière ?
58	Élève 1	Suis le fil...le fil
59	Élève 3	Non...non...parce qu'en fait elle a dit...
60	Élève 2	Écoutez-moi, s'il vous plaît....
61	Élève 1	Oui je vais t'écouter, mais d'abord...je lui dis...(..)
62	Élève 1	Suis le fil...tu vois là...donc l'empereur...
63	Élève 2	Oui...fait venir..
64	Élève 1	Non...c'est...l'empereur c'est...achevé...
65	Élève 2	Ah oui d'accord ! Mais il faut entourer le E...entoure les E dessus
66	Élève 3	J'ai pas compris...
67	Élève 2	...bah en fait c'est là où il y a des fils dessous...
68	Élève 3	Ahhhh....mais pourquoi il y a des fils ?
69	Élève 2	Bah parce que c'est sur ces mots qu'il faut entourer...je pense...
70	Élève 1	Beh non...c'est juste que quand ils ont tapé le texte des fois quand tu fais une faute ça fait des petits trucs comme ça...
71	Élève 2	Oui...mais à mon avis c'est fait exprès parce que suis le fil...il y a marqué ça en dessous...donc à mon avis c'est fait exprès...
72	Élève 3	Eh moi le dernier je peux le faire...regarde le S...il y a un S ici...
73	Élève 1	Oui mais non...

74	Élève 2	C'est le E qu'il faut entourer..
75	Élève 3	Mais donc en fait avec tous les...avec tous les fils qu'ils sont en dessous...on peut faire une phrase...
76	Élève 1	Mais pas du tout...mais pas du tout...c'est pas du tout ça...la phrase cachée c'est l'empereur...mais en fait il faut marquer
77	Élève 2	Ah mais oui bien sûr...c'était évident..
78	Élève 3	Mais oui...mais moi, c'est ce que j'étais en train de dire...je voulais copier..
79	Élève 2	Ah j'avais pas compris moi...
80	Élève 1	Moi j'écris bien...pas toi... (...)
81	Élève 2	Mais j'ai pas compris...
82	Élève 1	C'est parce que j'ai suivi...les petits...
83	Élève 2	Ah...mais voilà...il y a pas sur toutes les lettres si, non ?
84	Élève 3	Bah il y a que sur certaines lettres, pas sur tous les mots...
85	Élève extérieur au groupe	Il manque pas un R plutôt quelque part... chrétien ?
86	Élève 1	Si il manque un R...le R de là... (...)
87	Élève 2	Là il faut enlever le E...et l'apostrophe c'est pour une case à mon avis...parce que là ils ont pas mis de E...
88	Élève 3	Bah non...parce que ça veut dire que ça décale tout d'un truc...du coup ça...
89	Élève 2	Non ça décale rien...puisqu'on enlève une lettre...
90	Élève extérieur au groupe	Juste une lettre... et tu mets l'apostrophe...
91	Élève 1	Ah oui...ah oui... (...)
92	Élève 1	Alors...on va tous recommencer du début... allez mes amies...on est ensemble...
93	Élève 2	Est-ce que je peux écrire moi s'il te plaît ?
94	Élève 1	Aller...alors... on va tout effacer...et on va tout recommencer...
95	Élève 2	Oui...parce que là, on est mal partis à mon avis...

96	Élève 1	On met un L apostrophe...une apostrophe...
97	Élève 2	E...voilà M...empe...oui...
98	Élève 2	Donc après...continuons...EST...(rire)...E...S... T...C...H...R...E...T...I...N...ah non...le E...si il y est...on le voit pas parce que on l'a entouré...mais c'est souligné...
99	Élève 1	Ah mais oui voilà...
100	Élève 3	Ah mais oui...
101	Élève 1	Baptiste...
102	Élève 3	C'est de ta faute....
103	Élève 1	Non...
104	Élève 3	C'est toi...
105	Élève 2	N...alors après donc tu l'as mis...
106	Élève 3	...l'empereur chrétien...
107	Élève 2	R...E...
108	Élève 1	Beh n'importe quoi...
109	Élève 2	Ah...oui j'ai sauté une ligne...
110	Élève 1	Eh mais toi si on te...si on faisait comme tu dis hein... (...)
111	Élève 2	Eh là c'est quoi...divises le nombre de E par huit pour compléter ton code...
112	Élève 1	Un, deux, trois, quatre,...
113	Élève extérieur au groupe	Huit divisé par huit...
114	Élève 2	1... (...)
115	Élève 2	Donc ça fait 1...et donc il faut que nous allions...que nous allions...où est le manuel ? ...au palais royaux résidence des....mais il y a pas ça hein...
116	Élève 1	Si...si...c'est écrit... (...)
117	Élève 1	Alors...donc...c'était 3...
118	Élève 2	Mais non...mais non...ça on sait pas si c'est le bon ordre encore...
119	Élève 3	Eh bah ouais...

120	Élève 1	Mais on le marque quand même...imagine on perd...
121	Élève 1	J'ai rien compris...j'ai rien suivi...tu peux me laisser lire ? ...alors...(lecture)
122	Élève 2	...il reçoit quoi ?
123	Élève 1	Mais arrête...laissez-moi lire...(lecture)
124	Élève 1	Mais...c'est même pas en couleurs...je vais aller demander à la « maîtresse »...
125	Élève 2	Mais regarde on le voit quand même...
126	Élève 1	Je vais demander à la madame...mais...c'est pas en couleurs...je vois rien...
127	Élève 2	Mais là on le voit quand même...alors (lecture)
128	Élève 1	Non...non...je sais...on voit pas tout...
129	Élève 2	Ouais...on y voit pas grand chose quand même...
130	Élève 1	Bon...ah mais il fallait que je lève la main...
131	Élève 2	Bah...oui...c'est vrai...enfin Camille...
132	Élève 1	Mais le problème c'est qu'on voit pas bien...avec les...il y a pas de couleurs...
133	Professeure	Il y en a qui ont réussi à voir...
134	Élève 1	Ah...
135	Professeure	Je reviens...
136	Élève 1	Ah voilà...là on y voit mieux...
137	Élève 2	Merci... (hors sujet)
138	Élève 1	Alors...
139	Élève 2	Allons y...recommençons...(hors sujet)
140	Élève 2	Mais non...mais arrêtez s'il vous plait...
141	Élève 3	Mais on essaye de comprendre...mais on y arrive pas...fin là il y a des lettres de partout...peut être...qu'il faut...
142	Élève 2	Une partie dans l'ordre...
143	Élève 3	Attendez...je crois avoir compris...faut peut être...classer les pays dans l'ordre...dans l'ordre de l'alphabet...leur première lettre... genre F... Le premier par exemple...imaginons c'est le Q...bah ça fera Q...ensuite le O...ensuite

144	Élève 2	Mmmmh....
145	Élève 3	Vous avez compris ma théorie ?
146	Élève 1	Ouais ça peu peut-être marcher... (...)
147	Élève 1	Je comprends rien...je vais demander...
148	Élève 2	Regarde...il y a pas de palais dans le manuel...je sais pas...il n'y a pas un truc sur le manuel...
149	Élève 3	Je sais pas les palais c'est où ? C'est où déjà le numéro 1 ?
150	Élève 1	Numéro 1...là 1...non il y a rien du tout...
151	Élève 2	Je sais pas...il y a pas...non mais là...c'est compliqué là...
152	Élève 1	Je vais demander là...parce que j'y comprends rien...
153	Élève 2	Ça c'est l'Égypte...

Annexe 3 : Fiche d'activité étude de documents, classe de Seconde, lycée général et technologique Jean Giraudoux, Bellac (87).

La christianisation de l'empire romain.

A partir des trois documents, vous répondrez à la question suivante : **comment l'empire romain, initialement polythéiste, est-il devenu un empire romain chrétien ?**

Dans votre argumentation, commencez par expliquer l'**apparition du christianisme et son rejet par les autorités romaines jusqu'au IV^e siècle (document 1)**. Ensuite, dans un deuxième temps, analysez les **effets de l'adhésion de l'empereur Constantin au christianisme sur la sphère religieuse (document 2)**. Enfin, dans un troisième temps, montrer que le **christianisme devient la seule religion acceptée dans l'Empire (document 3)**.

Document 1. Le christianisme, une religion nouvelle venue d'Orient.

« Néron [...] livra aux tourments [...] des gens, détestés pour leurs turpitudes¹, que la foule appelait "chrétiens". Ce nom leur vient de Christ², que, sous le principat de Tibère, le procureur Ponce Pilate avait livré au supplice ; réprimée sur le moment, cette exécration superstitieuse faisait de nouveau irruption, non seulement en Judée, berceau du mal, mais encore à Rome. [...] On commença donc par poursuivre ceux qui avouaient, puis, sur leur dénonciation, une multitude immense, et ils furent reconnus coupables. [...] À leur exécution on ajouta des dérisions, en les couvrant de peaux de bêtes pour qu'ils périssent sous la mesure des chiens, ou en les attachant à des croix, pour que, après la chute du jour, utilisés comme des torches nocturnes, ils furent consommés. [...] Aussi, bien que ces hommes fussent coupables et eussent mérité les rigueurs, soulevaient-ils la compassion. »

Tacite, *Annales*, I^{er}-II^e siècle, XV, 44, trad. P. Willeumier.

1. Méfaits.

2. « Oint » en grec, c'est-à-dire choisi par Dieu ; nom donné à Jésus lorsqu'il est considéré comme fils de Dieu.

Document 2. Le concile de Nicée (325).

En 313 après J.-C., Constantin autorise le christianisme dans l'Empire romain par la promulgation de l'édit de Milan. Pour éviter un schisme au sein de la nouvelle religion dominante, il convoque finalement un concile¹ à Nicée.

« Le prince [...] Constantin prenant la parole dit : "Je remercie Dieu de toutes les choses ; mais principalement de ce qu'il m'a fait la grâce d'assembler dans le même

1

lieu tant de saint évêques" [...]. L'empereur prononça ce discours en latin, et le fit expliquer en grec. Les évêques commencèrent ensuite à examiner la doctrine. [...] L'empereur [...] déclara que ceux qui désobéissent à ce qui avait été décidé par le concile seraient condamnés au bannissement, comme des personnes qui s'opposeraient au jugement de Dieu même. »

Sozomène, *Histoire ecclésiastique*, livre I^{er}, v.400-450.

1. Assemblée des évêques réunis pour discuter et émettre des règlements relatifs aux problèmes que pose la vie de l'Église.

Document 3. Le christianisme, religion officielle.

En 392 après J.-C., l'empereur Théodose fait du christianisme la religion officielle de l'Empire romain.

« Que nul ne sacrifie un animal innocent, que nul n'entre dans les sanctuaires, ne fréquente les temples et n'adore de statue façonnée de main d'homme, sous peine de se rendre passible de sanctions divines et humaines. [...] Tous nos peuples doivent se rallier à la foi transmise aux Romains par l'apôtre Pierre¹. »

Édit de Théodose, 392 après J.-C.

1. Un des douze disciples de Jésus-Christ choisis pour prêcher l'Évangile.

2

La christianisation de l'empire romain.

Questions qui vous ont guidé dans votre réflexion :

Première partie (document 1).

1. Quelle est l'origine du terme « chrétiens » selon le texte ?
2. Comment Tacite décrit-il la nouvelle religion des chrétiens dans son texte ?
3. Comment les autorités romaines ont-elles réagi à l'expansion du christianisme ? Pourquoi ?

Deuxième partie (document 2).

1. Montrez que Constantin cherche à unifier et à contrôler la religion chrétienne en s'imposant comme un chef religieux.
2. Quelles mesures témoignent de sa propre adhésion aux principes chrétiens ?

Troisième partie (document 3).

1. Quel empereur romain a pris la décision de faire du christianisme la religion officielle de l'Empire romain en 392 après J.-C. ?
2. Comment l'empereur Théodose a-t-il découragé la pratique du paganisme dans l'Empire romain, selon le document ?

Annexe 4 : Retranscription de la séance : classe de Seconde.

1	Élève 1	Le mot chrétien ? Ça vient du Christ ?
2	Professeur	C'est le nom de qui ?
3	Élève 2	Jésus ?
4	Élève 1	Oui, c'est ça
5	Élève 2	Ah, je comprends mieux...
6		... Arrivée de l'élève ukrainienne dans le groupe
7	Élève 3	Do you understand ?
8	Élève 1	Translate the document
		...
9	Élève 1	Attends on va lire les questions
10	Élève 2	Je comprends pas les questions
11	Élève 1	En gros, il faut montrer...
12	Élève 3	C'est stylé l'ukrainien
13	Élève 2	Oh, c'est l'empereur Théodose...
14	Élève 4	Écris s'il te plaît...
15	Élève 2	C'est l'empereur Théodose qui a fait le christianisme la religion officielle de l'Empire romain
16	Élève 4	Du coup, tu parles vite... c'est l'empereur Théodose qui...
17	Élève 2	...qui a fait du christianisme...
18	Élève 1	Mais du coup elle comprend les questions ?
19	Élève 2	Mais si....elle les traduit en ukrainien
20	Élève 3	Mais oui mais le texte...pas les questions
21	Élève 1	Do you understand the questions ?
22	Élève 4	Translate the questions to...a...the second parts
23	Élève 2	Parti two...
24	Élève 3	Two questions...
		...
25	Élève 4	Tu peux faire ta partie parce qu'en faite t'as rien fait...t'es la seule qu'on attends
26	Élève 3	C'est vrai...même moi je vous attends

27	Élève 2	Oui bah excuse nous...
28	Professeure	Vous avez finit les questions ?
29	Élève 2	Oui
30	Professeure	Maintenant essayez de rédiger le paragraphe...
		...
31	Élève 4	Vous savez que dans 5 minutes il faut que tu passes ?
32	Élève 1	Oh ma ma mia...
33	Élève 4	Allez dépêche toi...
34	Élève 1	Mais attends je réfléchit...
35	Élève 4	Bon bah je vais le faire parce que sinon personne le fera
36	Élève 3	Ah mais parce que les questions ça suffit pas ?
37	Élève 4	Mais non...en fait normalement il faut pas répondre aux questions
38	Élève 2	Ça fait trois fois qu'on dit ça...les questions c'est pour aider..
39	Élève 3	Ah...
40	Élève 1	What understand the questions ?
41	Élève 4	Mais elle a compris...
42	Élève 3	Je crois que tu sais dire que ça en anglais...je pense
43	Élève 1	Oui mais tu sais google traduction...des fois il fait des trucs de m*rde...
44	Élève 4	Oui mais tu vois je pense qu'elle a compris...au mieux de...
45	Élève 1	Oui ok...mais je veux juste me dire que je suis bonne en anglais...
46	Élève 2	Ouais...
		...
47	Élève 4	C'est quoi un Évangile ?
48	Élève 2	Je connais pas...
49	Élève 4	...prêché l'Évangile...
50	Élève 2	Il la prêche...
51	Élève 4	Je....(lecture du texte)
52	Élève 3	Même moi je sais pas ce que ça veut dire...
53	Élève 2	Et l'édit de Milan ?
54	Élève 1	Milan c'est une ville...

55	Élève 2	Tu as trouvé des trucs dans le texte Nina ?
56	Élève 3	J'ai trouvé le nom de la personne c'est déjà pas mal...
57	Élève 1	Ça veut dire quoi « quelles mesures témoignent de sa propre adhésion ? »
58	Élève 3	Tu vois...même les questions je comprends pas
59	Élève 4	Bah tu as juste a demandé à une prof en fait...
		...
60	Élève 1	Je comprends pas les questions...
61	Professeure	Quelles questions ?
62	Élève 1	Du document 2...
63	Professeure	Il faut que vous montriez à partir du texte 2... comment Constantin va permettre d'unifier la religion chrétienne... Elle était unifiée avant Constantin ?
64	Élève 1	Non...
65	Professeure	Qu'est-ce que vous avez vu dans le premier texte ?
66	Élève 2	Les chrétiens sont pas aimés...
67	Élève 3	Ils sont détestés...
68	Élève 4	Oui...mais il leur arrive des choses...je sais plus quoi...il y a des dénonciations et tout...
69	Élève 1	Oui...ils sont tués si on apprend qu'ils sont chrétiens...
70	Professeure	Et pourquoi à votre avis ?
71	Élève 2	Oh...je sais plus
72	Professeure	Pourquoi ils sont tués les chrétiens ?
73	Élève 4	Parce que... avant c'était pas la même religion...
74	Élève 3	Oui c'est ça...c'était une autre religion...
75	Professeure	Oui, et c'était quelle religion avant ?
76	Élève 1	C'était pas la religion musulmane ?
77	Professeure	Non, elle est arrivée plus tard la religion musulmane
78	Élève 4	C'est le paganisme...
79	Élève 3	Ah oui ! Ils sont polythéistes...
80	Élève 2	Ah mais oui...on est dans l'antiquité là...
81	Élève 1	Ah mais ils sont polythéistes...et les chrétiens ils sont monothéistes
82	Professeure	Et ? En comparant avec le second texte ?

83	Élève 1	Constantin il va tuer des gens...
84	Élève 4	Non...en gros il unifie...
85	Élève 1	Il prononce un discours en latin et le fait expliquer en grec...
86	Élève 3	Ils disent que si ils deviennent pas chrétien...
87	Élève 1	Madame, ça veut dire quoi Concile ?
88	Professeure	C'est une assemblée d'évêques. Dans le troisième texte que se passe-t-il ?
89	Élève 1	La chrétienté après...est acceptée...
90	Élève 2	Mais pourquoi ils ont tué les païens les chrétiens ?
91	Élève 1	C'est de la vengeance...
92	Professeure	Tu es sûre que c'est de la vengeance ?
93	Élève 1	Bah c'est logique...ils tuent les païens parce que eux-mêmes ils se sont fait tuer
94	Élève 3	Tu as une logique bizarre...
95	Professeure	Essayez de réfléchir sur les raisons et pourquoi...
96	Élève 1	Mais Camille t'avais réussi sur le premier texte...
97	Élève 2	Mais oui...
98	Élève 1	Alors on peut dire...que la religion chrétienne est acceptée parce que Constantin...
99	Élève 1	Mais pourquoi tu commences par Constantin ?
100	Élève 2	Là elle a dit qu'il fallait commencer...
101	Élève 3	Il faut faire selon l'ordre des textes
102	Élève 1	Bon...tu as compris le texte 1...tu peux nous aider..
103	Élève 2	Il est apparu quand le christianisme ?
104	Élève 3	Je ne sais pas...
105	Élève 4	Il est apparu au Ve siècle...
106	Élève 3	Pas en 258 ?
107	Élève 2	Là il y a marqué Ier et IIe siècle ?
		(...)
108	Élève 1	C'est au Ier et IIe siècle....
109	Élève 3	Dans le document 1...que le christianisme apparaît...ensuite c'est dans le document 2 que Constantin autorise le christianisme en 325... et dans le document 3...c'est en 392 que le Christ devient la religion romaine officielle

110	Élève 2	Mais il faut pas dire que ça...
111	Élève 1	Moi j'ai mis...le christianisme est apparu au Ier et IIe siècle...au début le christianisme n'est pas accepté car contrairement aux païens ils sont polythéistes mais les chrétiens sont monothéistes
112	Élève 2	Bah voilà...ça c'est bien...c'est un résumé
113	Élève 1	Attends j'ai pas fini...
114	Élève 2	C'est le 1 que tu es en train de faire
115	Élève 1	Oui oui...après tu dis...Constantin est devenu chrétien donc la religion est acceptée
116	Élève 2	Oui mais c'est trop peu...
117	Élève 1	Oui je sais...
118	Élève 2	Il faut dire qu'il est devenu chrétien...
119	Élève	Ta marqué quoi là ?
120	Élève	Dit en 392 que le christ est la religion officielle...

La problématisation et le travail en groupe : vers la construction de nouveaux savoirs en classe d'histoire

Le travail en groupe est fortement favorisé dans notre société contemporaine. Bien évidemment, sa pratique et son application nécessitent un apprentissage dès le plus jeune âge, afin de pouvoir répondre aux objectifs des programmes scolaires et de l'Éducation nationale française. Mes recherches s'orientent sur la place du travail en groupe en histoire. Permet-il un apprentissage toujours efficace ? Suscite-t-il la construction de nouveaux savoirs en histoire par les élèves ? Ces questionnements tentent d'éclaircir la place du travail en groupe en classe d'histoire en s'interrogeant sur les compétences travaillées par les élèves et les pratiques d'enseignement. De plus, on s'interroge sur la dimension didactique du travail en groupe avec l'application du principe de problématisation. Ainsi, ce mémoire cherche à mettre en évidence l'importance du travail en groupe en histoire, les compétences sollicitées chez les élèves et les difficultés rencontrées à tendre vers une problématisation historique.

Mots-clés : travail en groupe, compétences, savoirs, problématisation, difficultés.

Problematization and Group work : towards the construction of new knowledge in history class

Group work is very promoted in our contemporary society. Of course, its practical and application necessity learning from an early age, in order to answer the objectives of school programs and French national education. My research focuses on the group work place in history. Allows for consistently effective learning ? Arouses the construction of new knowledge in history by the student ? This questioning try to clarify the place of group work in history class by asking the skills worked by the students and the teaching practices. Moreover, we wonder about the didactic dimension of group work with the application of the principle of problematization. So, this thesis make the importance of group work in history evident, the skills required of students and the difficulties encountered in tending towards a historical problematization.

Keywords : group work, skills, know, problematization, difficulties.

