

Deuxième partie : utilisation des documents

Les étagères sont ainsi remplies : s'y côtoient différents manuels, une dizaine, si possible couvrant une dizaine d'années d'édition (au-delà, on atteindrait une autre intention d'utilisation : l'histoire de l'histoire dans les manuels !); les productions de publications spécialisées dans la documentation (1); des revues spécialisées (nous avons, pour notre part, retenu la revue **L'Histoire**, dans laquelle on trouve des travaux d'universitaires, toujours assortis de références bibliographiques permettant de suivre l'état d'avancement de la recherche en histoire); des ouvrages de différents éditeurs consacrés à l'histoire.

C'est ce fonds documentaire qu'il va falloir maintenant gérer, afin qu'il soit l'appui possible, pour les élèves, d'un **travail d'historien**. Nous allons ainsi être amenés à évoquer les grandes lignes du fonctionnement d'un centre de documentation à l'école, sans toutefois s'y étendre : ce pourrait être l'objet d'une étude à elle seule et cela nous entraînerait loin de nos préoccupations.

Nous verrons surtout, au travers de quelques exemples d'actions menées en classe, comment il est possible de gérer un tel stock documentaire, pour conduire des travaux de recherche en histoire, pour, enfin, construire des savoirs.

LE CENTRE DE DOCUMENTATION

Qu'il soit installé dans la classe elle-même (cela a été possible à Saint-Yves-Bubry par exemple, en construisant une mezzanine qui couvre en surface, une moitié de la surface totale de la classe) ou dans une salle aménagée à cet effet, il est certain que le centre de documentation devra pouvoir être investi **physiquement** par les élèves qui auront à rassembler une documentation appropriée. Il faut donc que ce lieu soit accessible à certains moments, et pour une durée déterminée : cela suppose donc un fonctionnement de l'école permettant cette répartition et occupation des espaces.

La documentation étant la plus variée possible, il faudra que les enfants **s'y retrouvent**. Se pose ainsi le problème de **rentrée** et **saisie** des documents. Il sera très vite résolu grâce à des techniques simples, mises au point par des enseignants et facilement utilisables par des enfants. Nous pensons plus particulièrement à l'ensemble **Pour tout classer** (2) mis au point par la Coopérative de l'enseignement laïc (pédagogie Freinet) qui, par un système de classement **arborescent** à trois chiffres, permet

(1) Cf. sup. notes page 7.

(2) Collection BT - PEMF (Cannes).



d'organiser la totalité d'un fonds documentaire et d'en assurer la gestion par les élèves.

Le centre de documentation devra pouvoir supporter une **occupation physique** d'autant plus prolongée qu'il faudra y faire le tri : la saisie des documents est déjà une mise en route du travail de recherche, en cela, elle nécessite un premier tri (ne serait-ce que la reconnaissance de l'époque !) et c'est déjà utiliser un document que de choisir de ne point le sortir du rayon où il attend.

Les choix sont faits, les documents sont saisis, le maître a, lui aussi, fait un choix, permettant par exemple de remettre en jeu des documents importants qui auraient été oubliés. On peut se mettre au travail : si le centre de documentation le permet, il est important de pouvoir y effectuer les recherches, pour permettre les allées et venues de la table de travail aux rayonnages ; sinon, le tout est transporté en classe, et le travail peut commencer.

QUESTIONNER LES DOCUMENTS

Si l'on veut proposer aux élèves une activité de recherche, il faudra les inscrire réellement dans une telle démarche : ils n'apprendront rien des documents s'ils ne leur posent pas de questions, s'ils ne développent pas à leur égard une intention investigatrice, si cette intention ne dépasse pas la simple attention du regard. Le document n'est document que parce que nous l'avons choisi et classé comme tel et il ne nous parlera que parce qu'on lui demandera de confirmer ou infirmer telle question qu'on lui a adressée. De la même façon que le **fait scientifique** n'existe pas en dehors de la présence d'un homme qui se nomme lui-même le **scientifique** et en dehors du regard qu'il porte sur le réel, éclairé des feux qu'il a lui-même choisis et organisés, le **fait historique** n'a aucun espoir d'existence en dehors de l'activité intellectuelle de l'historien qui a choisi de **l'inventer**.

« ... dans les sciences de l'homme comme en biologie ou en physique, les « faits » ne sont pas « tout faits » ; ils ne sont pas ces pièces d'une mosaïque disloquée qu'il suffirait à l'historien de reconstituer ; ils sont le résultat d'une élaboration intellectuelle qui suppose hypothèse de départ et traitement préalable du matériau expérimental (1). »

Proposer un travail d'historien en classe suppose donc qu'on aura défini les axes de recherche qui vont reposer sur la documentation retenue (ce sont déjà ces axes qui présidaient aux choix, tout à l'heure, devant les rayons du centre documentaire).



La pile des documents rassemblés sur les Carolingiens, en général, et Charlemagne, en particulier, ne nous apprendra rien, si on ne la transperce d'un axe interrogateur. Suite à des menées documentaires antérieures, le questionnement peut être une fiche que l'on a établie : **Comment aborder une époque** (2), où sont regroupées les questions qu'on devrait **obligatoirement** se poser pour faire le tour d'une époque de notre passé. Il faut, comme le dit Francine Best (3) : **apprendre à poser des questions au passé**. Ces questions sont présentes dans toutes classes, à tous âges, souvent supportées par des événements ou problèmes actuels : « Est-ce que déjà, à cette époque, on soignait les malades à l'hôpital ? » (Son petit frère vient d'être opéré de l'appendicite !) Elles pourront aussi surgir de la rencontre avec un document, lors de la constitution du fonds de recherche : « **Tiens, ils buvaient du chocolat !** »

Ce premier travail de réflexion, donc, cette activité intellectuelle « d'avant recherche » consistera à ordonner ces questionnements diffus, à les organiser sur des axes qui permettront une recherche plus efficace. Après un travail assez rapide sur le Moyen Âge, un ensemble de questions avait été

(1) Jacques Jalliard, *Faire de l'histoire*, t. 2, p. 230, op. cit.

(2) Pour une telle fiche, se reporter à l'annexe II.

(3) F. Best, F. Cullier, A. Leroux, op. cit. (p. 69).

constitué, dans le but d'effectuer des recherches pour monter une petite exposition à usage interne (1). Ces questions furent rassemblées sur deux axes : la vie privée - la vie publique. Les équipes de recherche se mirent en place et le travail commença. Travailler sur une collection de documents, lorsque l'on sait qu'on va chercher la réponse à telle question (« **Y avait-il plusieurs pièces, pour manger, dormir...** ») orientera le regard et la perspicacité, transformera l'attention en intention et fera que la miniature illustrant les **traités divers** de Jean Mansel (2) deviendra un élément de réponse très pertinent (le couple dort dans un lit **alcôve**, dans une pièce où le mobilier comporte table et banc). Ainsi, l'élève va orienter ses recherches avec un début d'hypothèse : une seule pièce, dans un lit **isolable**. D'autres documents lui permettront de confirmer (lits clos, alcôves à baldaquins dans une unique pièce) ou d'infirmier (maisons bourgeoises à pièces séparées) et de relativiser son point de vue en fonction de différentes réflexions sur différents documents.

La richesse du stock documentaire est là, indispensable, pour éviter l'enfermement dans la réponse à une question, qui ne devait être qu'une occasion de se mettre en route. Il ne faut pas que l'élève considère qu'il s'agit d'un jeu de piste et qu'une question posée au départ a sa réponse quelque part, dans ce tas d'images et d'illustrations. Il faut qu'il sache que cette question n'est qu'une façon d'interroger les documents en ayant quelque chose à leur demander, qu'elle servira à les

opposer, les critiquer, les faire se côtoyer ou s'exclure...

Cette richesse du stock est d'autant plus importante quand aucune réponse n'a été apportée à telle autre question. La pile de documents sur les Carolingiens en général et Charlemagne en particulier, avait, entre autres, pour but de permettre de déterminer la date de naissance de Charlemagne. Tous les manuels sont ouverts aux bonnes pages et la recherche commence :

• Dans le manuel d'histoire CM t. 1 (Bordas, 1981), une frise enserre Charlemagne entre 768 et 814, avec la date du couronnement, en l'an 800. Charlemagne est-il né en 768 ?

• Dans le manuel d'histoire CM (Hachette, 1985) aucune indication de date, hormis celle du couronnement en 800.

• Le « Nouveau livre d'histoire de France » (Armand Colin, 1966) n'est guère plus bavard !

• Le manuel d'histoire CMI, CM2 (Magnard, 1985, collection Drouet) « conforme aux Instructions officielles de 1985 » confirme : « Le souverain le plus illustre de la famille des Carolingiens a été Charlemagne (768-814). » C'est bien 768.

• Dans le même temps, un autre « chercheur » de l'équipe trouve dans un dictionnaire « Larousse illustré », Charlemagne ou Charles I^{er} le Grand (742-814), roi des Francs (768-814), empereur d'Occident (800-814)...

Alors 768 ou 742 ?

Est-ce bien important de s'acharner ainsi à la détermination d'une date ? Sans doute non, mais ce qui fut important, ce jour-là, ce fut de montrer comme quoi la confrontation de sources les plus diverses est primordiale. Alors que faire ? « Cela destabilise les enfants » diront certains collègues : « Il vaut mieux se fier à tel manuel et choisir telle date »... Est-ce destabiliser les élèves, que de dire : « l'état actuel des connaissances ne permet pas de dire ceci, ne peut permettre que d'avancer cela ? » D'autant plus que « L'Histoire » n° 64 (3) nous livre une des clés de l'énigme :

« Ses contemporains ignoraient l'âge de Charles quand il mourut : « à peu près soixante-dix ans » dit Egin Hart. Il serait donc né en 742... Le mariage officiel de Pépin le Bref et de Berthe au grand pied datant de 744, Charles a dû naître quatre ans plus tard en 747... »

Nous pensons que de telles questions, restées de l'aveu même d'historiens sans réponses, sont à prendre en compte : cela fait partie du travail

L'histoire

LA FABULEUSE FORTUNE DE MAZARIN

LES VERTUS DES ROIS DE FRANCE

LA VRAIE VIE DES PREMIERS CHRETIENS

POURQUOI LES CASTES EN INDE

Témoignage : QUI A TRAHI MANOUCHIAN ?

N° 64

(1) Nous verrons plus loin que les expositions sont l'occasion de donner à ce travail d'histoire une dimension tout autre.

(2) Miniature illustrant les traités divers de Jean Mansel (1486-1493), Bibliothèque de l'Arsenal. MS 5206. in La documentation photographique n° 6007. 1973.

(3) Michel Rouche Charlemagne, polygame et incestueux in « L'Histoire » n° 64, février 1984, p. 18-24.

d'historien même si l'historien en question n'a que dix ans !

C'est ainsi que l'ensemble des questions préparées sera revu, en cours et en fin de recherche pour contrôler la capacité qu'il aura de résister à l'analyse documentaire. La fiche de recherche qui ordonnait les questions sur deux axes : vie privée — vie publique — ne rassemblait sur le deuxième axe que des questions d'ordre économique ; au cours du travail de recherche, il apparut qu'un troisième axe aurait été nécessaire : celui de l'organisation politique de la société. C'est une fois confrontée à l'époque de la monarchie absolue que cette fiche a été modifiée, incluant de nouveaux questionnements ; ainsi, de mise à l'épreuve en mise à

l'épreuve successives, un mode de questionnement aura pu être défini, engageant les travaux de recherche en histoire dans des directions voulues, questionnement qui seul permet une utilisation du fonds documentaire.

C'est ainsi, pensons-nous, qu'il est possible de FAIRE de l'histoire en classe :

avoir réuni une collection documentaire
mettre les élèves en position de questionnement
face à ce fonds documentaire
faire qu'ils puissent interpréter, comparer, critiquer des documents
faire qu'il se construise ainsi, une culture historique.

