

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : « *Didactique de l'histoire* »

Par

Lucie BONNEAU GOMES

**« Le développement des compétences critiques des élèves :
une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée »**

TOME 1

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 2 décembre 2019.

Unité de recherche : CREN, Université de Nantes.

Rapporteurs avant soutenance :

Nadine FINK

Jean-François THEMINES

Professeure ordinaire, HEP Vaud (Suisse).

Professeur d'université, Université de Caen.

Composition du Jury :

Président : Michel Fabre

Examineurs : Didier CARIOU

Michel FABRE

Nadine FINK

Sabrina MOISAN

Jean-François THEMINES

Dir. de thèse : Sylvain DOUSSOT

Maître de conférences HDR, Université de Bretagne Occidentale.

Professeur d'université, Université de Nantes.

Professeure ordinaire, HEP Vaud (Suisse).

Professeure agrégée, Université de Sherbrooke (Canada).

Professeur d'université, Université de Caen.

Maître de conférences HDR, Université de Nantes.

Remerciements.

Consacrer trois années à un travail de recherche a été un choix personnel, mais que je n'aurais jamais pu accomplir sans l'aide de nombreuses personnes, que je tiens à remercier. Déjà épanouie dans mon métier de professeure en lycée, redevenir étudiante n'allait pas de soi. Et pourtant, c'est en regardant en arrière les mois et les années qui viennent de s'écouler que je m'aperçois de tout ce que cela a pu m'apporter.

Un grand merci tout d'abord à mon directeur de thèse, Sylvain Doussot. Après avoir été mon directeur de mémoire en Master, c'est lui qui m'a proposé de poursuivre le travail commencé. Grâce à ses conseils, son écoute, ses questionnements et surtout sa réactivité face à mes sollicitations, j'ai pu avancer à un rythme soutenu, et surtout, développer mes hypothèses, sachant toujours trouver les mots justes pour me pousser à aller plus loin. Les ateliers organisés avec d'autres doctorants et chercheurs m'ont permis de progresser. J'ai donc aussi une pensée particulière pour les doctorantes avec qui je me suis construite durant mes études.

Une pensée amicale aussi aux chercheurs de l'Axe 5 du CREN¹, le laboratoire auquel j'appartiens, qui m'ont tout de suite intégrée dans leur communauté scientifique, m'incitant à participer, à intervenir même si je ne m'en sentais pas la légitimité. Merci pour vos remarques toujours pertinentes, et pour m'avoir incluse dans des communications partagées, comme votre collègue. C'est aussi en vous écoutant parler de vos recherches que j'ai pu avancer moi-même, alors que nous travaillons sur des didactiques différentes, mais c'est là l'avantage certain du comparatisme.

En tant qu'enseignante, cette recherche n'était pas possible sans la coopération de ma hiérarchie et de mes collègues. Merci aux proviseurs de mon lycée qui se sont succédé durant ces trois années, et merci aussi à leurs adjoints : leur intérêt pour mon travail et le fait d'avoir toujours facilité la cohabitation entre mes obligations professionnelles et mes études m'ont été d'une aide précieuse. Merci à mes collègues actuels et anciens, qui n'ont pas toujours compris mon entêtement à reprendre mes études, mais ont toujours pris des nouvelles sur l'avancée de mon travail. Mais c'est aussi à tous les personnels de l'ESPE d'Angers, où j'ai pris mes nouvelles fonctions de formatrice en cours de thèse, que je voudrais adresser mes

¹ CREN : Centre de recherche en éducation de Nantes.

remerciements. Intégrée rapidement dans cette nouvelle équipe, j'ai pu explorer les applications directes de mes recherches auprès des étudiants de Master MEEF premier et second degré.

Et bien sûr merci à ma famille et mes amis qui ont eu à supporter ces trois années bien remplies. Mon conjoint, Jérôme, qui a appris à discuter de mise en tension des données et des modèles explicatifs quand j'en avais le besoin... mes enfants, Lana, Maëllys et Nathanaël, respectivement 9, 7 et 5 ans en début de thèse, qui ne comprenaient pas toujours mon frénétique besoin de transcrire, lire, réfléchir et rédiger à des heures improbables du jour et de la nuit : merci à vous trois de m'avoir obligé à m'éloigner de mon écran très régulièrement !

Enfin, merci aux chercheurs qui ont accepté d'être membres de mon jury de soutenance. Cette thèse est volumineuse, j'en ai conscience, mais j'espère que sa lecture n'en sera pas fastidieuse, chaque partie étant pour moi essentielle pour exposer mes recherches. Merci donc aux rapporteurs Nadine Fink et Jean-François Thémines ainsi qu'aux autres membres du jury : Didier Cariou, Michel Fabre et Sabrina Moisan. Je suis ravie de pouvoir partager mon travail avec vous.

Merci donc à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidée à réaliser cette recherche, dans laquelle je me suis épanouie.

Table des matières

Introduction.	7
Partie 1 : L'étude de documents en classe d'histoire, comme objet de recherche dans le cadre de la problématisation.	17
Chapitre 1 : La didactique de l'histoire, un champ de recherche centré sur les apprentissages en classe.	21
1) L'étude de documents en classe d'histoire.	24
2) L'inertie de l'histoire scolaire dans la façon d'étudier les documents en classe.	40
3) Modéliser les pratiques épistémologiques historiennes, une référence pour penser les pratiques en didactique.	46
Chapitre 2 : La problématisation, un cadre d'analyse pour l'enquête scientifique.	61
1) La problématisation scientifique.	64
2) Didactique et problématisation.	70
3) La problématisation historique, une spécificité ?	75
4) Des études de problématisation en classe d'histoire : se servir des recherches existantes pour constituer notre corpus.	81
Chapitre 3 : Devenir compétent, un enjeu central des apprentissages.	86
1) La compétence : un objet à définir.	89
2) Situations et compétences : des apprentissages à mettre en relation.	92
3) La compétence d'articulation des échelles de lecture du document : notre objectif au début de notre expérimentation.	96
Chapitre 4 : L'hypothèse exemplar pour développer une compétence référée épistémologiquement.	105
1) Le paradigme et la révolution scientifique, des concepts développés par Kuhn en épistémologie des sciences.	108
2) Matrice disciplinaire et exemplar : des précisions importantes à la théorie initiale. ..	112
3) L'hypothèse exemplar selon Doussot.	115
Partie 2 : Méthodologie de constitution d'un corpus sur une année scolaire pour développer la compétence d'étude critique de documents en classe d'histoire.	122
Chapitre 1 : Des séquences forcées pour expérimenter ce que peuvent faire les élèves.	126
1) Objectifs des séquences forcées en problématisation.	129
2) La professeure et la chercheuse : intérêts et biais de recherche.	134
3) Une année forcée, un dispositif innovant fait de séquences forcées.	138

Chapitre 2 : Des études de cas, comme modalité didactique référée épistémologiquement. ..	141
1) La singularité du cas en histoire.....	144
2) Études de cas à l'école.	148
3) Les études de cas du corpus, dans le cadre d'une année forcée.	154
Chapitre 3 : La méthode de production des données durant les cinq séquences forcées.....	157
1) Deux groupes étudiés dans une classe de Seconde.....	160
2) Les données : des vidéos et des productions des élèves.	164
3) Caractéristiques détaillées des élèves étudiés.....	169
4) Analyse quantitative des tours de parole.....	171
Chapitre 4 : Le corpus, cinq séquences forcées d'histoire, pour développer la compétence d'étude critique de documents.	174
1) Un problème à construire en histoire à partir des modèles explicatifs disponibles.....	177
2) Les documents choisis pour les cinq séquences forcées.....	192
3) Les dispositifs pour favoriser la problématisation.	196
4) Des moments réflexifs pour expérimenter l'hypothèse exemplar à notre façon.....	206
5) Les synthèses finales : évaluer la construction de savoirs des élèves.	211
 Partie 3 : Analyse du corpus, cas par cas.....	 217
Chapitre 1 : Les Barcelonnettes, des migrants vers le Mexique au XIXème siècle.	221
1) L'historiographie.....	224
2) Le dispositif de la séquence forcée.	229
3) Les moments de problématisation.	236
Chapitre 2 : Les Cathares, une hérésie médiévale réprimée par l'Eglise.....	252
1) L'historiographie.....	255
2) Le dispositif de la séquence forcée.	259
3) Les moments de problématisation.	267
Chapitre 3 : Vasco de Gama, un explorateur portugais en Inde.	279
1) L'historiographie.....	282
2) Le dispositif de la séquence forcée.	286
3) Les moments de problématisation.	294
Chapitre 4 : Les Guerres de Vendée, une rébellion contre la Révolution française.....	304
1) L'historiographie.....	307
2) Le dispositif de la séquence forcée.	313
3) Les moments de problématisation.	323
Chapitre 5 : L'abolition de l'esclavage de 1848 au début de la Deuxième République.	333
1) L'historiographie.....	336
2) Le dispositif de la séquence forcée.	339

3) Les moments de problématisation.	348
 Partie 4 : Le développement de la compétence d'étude critique de documents en histoire chez les élèves, l'hypothèse exemplar en question. 358	
Chapitre 1 : Le corpus, le travail des ressemblances et ses limites.	362
1) Dans le corpus, le travail des ressemblances découpe la problématisation en étapes.	366
2) Le travail des ressemblances : d'un modèle pédagogique à un modèle didactique.	380
3) Travail des ressemblances et savoirs enseignables : conflit de postures.	386
Chapitre 2 : L'étude de documents en classe d'histoire : la question de l'objectivité, un obstacle épistémologique.	392
1) Une habitude importante dans les pratiques épistémologiques des élèves : la question de l'objectivité des documents.	395
2) La question de l'objectivité du document chez les enseignants.	404
3) Les historiens et la question de l'objectivité.	418
Chapitre 3 : Des caractéristiques de la problématisation historique à mettre au travail pour développer la compétence d'étude critique de document.	427
1) Choisir ses propres outils d'enquête : se servir des autres séquences.	431
2) La dichotomie objectivité / subjectivité à l'épreuve.	447
3) Schématiser l'enquête pour l'expliquer : une nécessité pour développer une compétence réflexive.	462
4) Quels rôles pour le professeur dans le développement de la compétence d'étude critique de documents ?	471
 Conclusion.	 497
 Bibliographie.	 503
 Annexes.	 511

Introduction.

*« Il s'en faut bien que les faits décrits dans l'histoire ne soient la peinture exacte des mêmes faits tels qu'ils sont arrivés. Ils changent de forme dans la tête de l'historien, ils se moulent sur ses intérêts, ils prennent la teinte de ses préjugés. Qui est-ce qui sait mettre exactement le lecteur au lieu de la scène pour voir un évènement tel qu'il s'est passé ? L'ignorance ou la partialité déguisent tout. Sans altérer même un trait historique, en étendant ou resserrant des circonstances qui s'y rapportent, que de faces différentes on peut lui donner ! Mettez un même objet à divers points de vue, à peine paraîtra-t-il le même, et pourtant rien n'aura changé que l'œil du spectateur. Suffit-il pour l'honneur de la vérité de me dire un fait véritable, en me le faisant voir tout autrement qu'il n'est arrivé ? Combien de fois un arbre de plus ou de moins, un rocher à droite ou à gauche, un tourbillon de poussière élevé par le vent ont décidé de l'évènement d'un combat sans que personne s'en soit aperçu ?... Or que m'importent les faits en eux-mêmes, quand la raison m'en reste inconnue, et quelles leçons puis-je tirer d'un évènement dont j'ignore la vraie cause ?... La critique elle-même, dont on fait tant de bruit, n'est qu'un art de conjecturer, l'art de choisir entre plusieurs mensonges celui qui ressemble le mieux à la vérité. » Jean-Jacques Rousseau (1762). *Emile ou de l'éducation*.*

Dans l'*Émile*, Rousseau (1762) décrit l'éducation idéale, selon lui, d'un jeune homme, et il évoque la différence qui existe entre l'histoire des historiens et le passé. C'est un aspect qui nous semble fondamental pour comprendre ensuite la difficulté à enseigner cette discipline. La conclusion de ce philosophe des Lumières sur la critique historique, est que « l'art de choisir entre plusieurs mensonges » montre cette difficulté à dire le passé : on ne peut le faire voir directement. Ainsi, si nous lisons un récit d'un moine chrétien portant sur l'hérésie cathare, ou si nous regardons une peinture représentant l'abolition de l'esclavage : dans les deux cas, aucun de ces documents ne nous donne à voir le passé de façon directe, ils n'en sont que des traces. Cette constatation vaut pour le travail de l'historien utilisant les sources pour les questionner, comme pour celui du professeur avec ses élèves, décidant de se servir de documents dans son cours. Cette question de la vérité dans le texte de Rousseau est essentielle puisqu'il l'oppose à la description des faits. Il existerait donc des données incontestables et d'autres à interpréter. Il parle de points de vue adoptés selon les objets d'étude. Or pour les historiens, ces objets, ce sont les documents du passé : témoignage, loi, peinture, trace archéologique... Mais contrairement aux chercheurs en histoire, face à un document du passé, le sens commun veut qu'on se demande souvent s'il dit vrai : dans quelle mesure peut-on se fier à ce que nous dit un auteur ? Peut-on lui faire confiance ? Est-ce que ce qu'il raconte s'est déroulé ainsi ? Cette façon de raisonner est considérablement renforcée de nos jours avec

l'émergence du fact-checking dont le but explicite est de dire ce qui est vrai, et ce qui ne l'est pas. Les médias de tout type se dotent ainsi de fact-checkers, traquant les mensonges dans les discours et se spécialisant dans la production de preuves incontestables de ce qu'ils avancent.

Mais cette façon de raisonner, conduisant à ne s'intéresser qu'à la vérité et au mensonge, que nous nommons le sens commun, n'est jamais un raisonnement historien. Aucun historien, qui parle de ses pratiques, ne s'exprime en termes de vérité et de mensonges, bien qu'il s'appuie sur des éléments tangibles pour construire ses interprétations. Ce qui le questionne donc, est de savoir pourquoi un auteur dit-il qu'un événement s'est passé ainsi ? Ou encore, quelle est l'intention du peintre en choisissant de livrer une telle version de ce qu'il représente ? Une question sur le document donc, et non une question générale sur le passé, ou même plutôt une question qui tient ensemble le passé et le document. « *Que m'importent les faits en eux-mêmes, quand la raison m'en reste inconnue* » dit Rousseau distinguant ainsi des façons différentes de considérer l'histoire : des dates, des batailles et des héros pour le sens commun, des hypothèses et des interprétations permettant de construire les faits pour les historiens. L'histoire n'est pas non plus le relativisme absolu puisque l'historien ne se questionne jamais à partir de rien, mais en fonction des documents disponibles et rassemblés sur le sujet qu'il étudie. Mais il s'agit là de la description des pratiques des spécialistes de la discipline. La question qui se pose pour nous, est alors de savoir si il serait possible pour des élèves d'accéder à ces pratiques historiennes ? Notre hypothèse de départ, qui s'appuie sur notre expérience de terrain, mais aussi sur des lectures didactiques, est que les élèves pensent qu'en cours d'histoire, ils vont accéder au passé, par le truchement du récit du professeur et des documents que celui-ci va leur montrer : une peinture exacte des faits tels qu'ils se sont déroulés comme dit Rousseau. Ceci peut alors constituer un obstacle conséquent aux pratiques historiennes telles que nous venons de les définir. En effet, quel rapport entre leurs attentes et ce qu'est « faire de l'histoire » ?

À la différence de l'*Émile*, notre recherche ne se centre pas sur un apprentissage d'un professeur vers un élève, mais elle prend pied dans un lycée, Pierre Mendès-France à La Roche-sur-Yon, durant l'année scolaire 2016-2017, en classe d'histoire. Il est important de préciser que nous avons dans ce travail deux postures : nous sommes la professeure de la classe étudiée, avec pour ambition que les élèves apprennent des savoirs historiques, et nous sommes la chercheuse, menant un travail pour sa thèse avec pour nécessité de produire des connaissances dans le champ de la didactique de l'histoire. Ces deux postures, bien que distinctes dans les enjeux, sont liées. La professeure que nous sommes, a des habitudes en classe d'histoire, une connaissance de ses élèves et la volonté d'adopter une méthode efficace pour que les élèves

apprennent : il faut pour cela produire de l'enseignable (Chervel, 1988), c'est-à-dire concevoir des séquences d'apprentissages pertinentes tout en tenant compte des contraintes du métier (35 élèves dans la classe, un programme à mettre en œuvre, une hétérogénéité des lycéens...). Mais il existe des liens entre les deux postures : c'est parce que nous nous questionnons en tant que professionnelle de l'éducation sur les apprentissages en classe d'histoire que nous nous sommes emparée des travaux en didactique. Ceux-ci ont éclairé nos pratiques et notre façon de comprendre ce que font les élèves, remettant en cause parfois ce que nous tenions pour acquis. En revanche, lorsque la chercheuse décide d'explorer une hypothèse, elle doit négocier avec la professeure qui a besoin d'enseignables pour sa pratique. L'interaction entre ces deux postures, peu présente dans les travaux en didactique, est intéressante et cela constituera une part importante de notre analyse : comment la chercheuse est influencée par sa pratique professorale à la fois lors de la production de données mais aussi dans ses premières analyses ? Comment la professeure bénéficie-t-elle des recherches de la chercheuse pour enrichir sa pratique professorale ?

Dans ce travail, nous avons aussi souhaité nous inscrire dans la poursuite des travaux menés en didactique depuis de nombreuses années sur la place de l'étude de documents pour faire de l'histoire. Cette activité, prescrite et répandue dans les classes, se réfère à ce que font les historiens dans leur discipline : ils construisent des problèmes sur le passé, en travaillant à partir des documents. Ainsi, prendre pour objet de recherche l'étude de documents en classe d'histoire n'est pas nouveau : très tôt les didacticiens se sont questionnés sur son usage à l'école et sur la pertinence de son utilisation. Il se trouve qu'il existe un écart conséquent entre ce que font les élèves en classe du document et ce que font les historiens. Cela n'est pas si étonnant puisqu'il est impensable que des scientifiques et des lycéens travaillent de la même façon. Comme dans l'*Émile*, nous n'avons pas pour objectif de faire de nos élèves de futurs historiens. Cependant, les pratiques historiennes nous semblent tellement éloignées de la façon de faire de l'histoire en classe à partir des documents, que cela nous pose question. Est-ce parce qu'ils existeraient des obstacles tellement difficiles à franchir qu'il serait inutile de faire autrement qu'actuellement en classe ? Est-ce que l'histoire scolaire n'a pas à se comparer à l'histoire scientifique ? Nous avons voulu ici renouveler ce questionnement pour explorer comment des élèves pourraient se rapprocher de certaines pratiques historiennes et tenir ensemble les questionnements sur le document et les questionnements sur le passé pour construire des problèmes historiques. Nous prenons donc le parti de rapprocher scientifiques et élèves dans leurs pratiques épistémologiques, ce qui implique de modéliser celles-ci.

Cette thèse a ainsi pour objet d'interroger ce qui permettrait à des lycéens d'être capables d'étudier un document de façon critique, puisque c'est ce que font les historiens. C'est pourquoi nous avons eu besoin dans nos travaux, de nous référer aux études des didacticiens de l'histoire ayant analysé ce qui se passe en classe ordinaire quand un professeur soumet des élèves à un document (Audigier, 1992, 1995 et 2011 ; Cariou, 2004, 2013, 2016 et 2018 ; Lautier, 1997 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2004). Explorer le réalisme des élèves face au passé, ou encore le paradigme pédagogique positiviste dans lequel ceux-ci évoluent, approfondir ce qui serait une pensée historienne mais aussi comment l'analogie guide le raisonnement des élèves : nous reviendrons en détail sur toutes ces lectures didactiques dans la première partie de notre thèse car elles ont été essentielles pour notre travail. Leurs recherches nous ont permis de définir notre questionnement initial : alors que l'étude de documents possède une place centrale dans les cours d'histoire dès l'école primaire, la façon dont ceux-ci sont utilisés ne permet pas de construire du savoir historique, renforçant la lecture réaliste du passé qu'ont les élèves. L'étude de documents est alors rarement critique, et souvent pilotée par l'enseignant pour valider le récit sur le passé, prévu par celui-ci. Ainsi, arrivés au lycée, les élèves sont souvent experts dans des procédures apprises au collège. Toute étude de documents commence alors par la présentation de celui-ci (auteur, date, nature), ce que nous avons décidé de nommer l'échelle de lecture macro du document : il s'agit des données contextuelles dont se servent aussi les historiens, mais pour construire un problème historique avec ce qu'ils connaissent du contexte ou de l'auteur. Ensuite, le professeur soumet les lycéens à une ou plusieurs questions demandant d'aller prélever des informations dans le document, c'est ce que nous appelons l'échelle de lecture micro du document : celle-ci est présente aussi dans la pratique des historiens, mais elle est guidée par ses questionnements et non par ce qu'on lui demande d'aller chercher dans la source. Ces procédures, bien que maîtrisées par beaucoup d'élèves de façon ritualisée, ne permettent pas une étude critique du document, qui est pourtant l'épreuve finale du Baccalauréat pour les filières générales et un enjeu du cours d'histoire, régulièrement rappelé dans les bulletins officiels.

Mais qu'est-ce que nous entendons alors par « faire une étude critique de document » de façon historienne ? Il nous est nécessaire de modéliser les pratiques historiennes pour imaginer ensuite la transposition didactique possible pour la classe. Rousseau parle de l'art de conjecturer lorsqu'il parle de la critique. Conjecturer sur le passé en dehors des sources peut s'avérer un exercice intéressant, mais qui resterait insuffisant en histoire. La critique en histoire, ou l'esprit critique comme il est habituel de la nommer, est donc indissociable d'une critique

mêlant questionnant sur la trace et questionnement sur le passé. Cela rend les activités à mettre en place plus complexes, puisque cela veut dire qu'il faut construire un problème nécessitant l'exploration des possibles tout en tenant compte du fait que le travail sur le passé reste toujours partiel, car dépendant des documents à disposition. Cette critique historienne du document ne peut donc se résumer à une succession de questions posées par le professeur ou indiquées dans le manuel scolaire. Peut-on alors considérer que cet esprit critique en histoire puisse être une compétence pertinente à développer ? Nous faisons le postulat que celui-ci est directement lié à l'épistémologie historienne, et donc aux problèmes pouvant être construits quand on fait de l'histoire. Et c'est là un paradoxe de la didactique : les élèves ne sont pas des historiens mais faire de l'histoire en classe a à voir avec les pratiques de la discipline de référence. En effet, les historiens n'étudient jamais les documents seulement pour ce qu'ils sont mais dans une enquête où se construit un problème sur le passé. Mais le terme de « problème » est fréquemment employé à l'école dans un sens différent que celui dans lequel nous l'entendons : il faudrait poser des situations-problèmes aux élèves pour les faire apprendre, ou encore commencer son cours par une problématique à laquelle la leçon du professeur se doit de répondre. Nous avons décidé d'aborder autrement ce terme de « problème », plus en rapport avec ce que font les historiens lorsqu'eux-mêmes problématisent leur objet d'étude.

Ainsi, c'est parce que nous considérons que l'étude de documents peut être le support de la construction de problèmes historiques en classe, que nous nous inscrivons dans le cadre théorique de la problématisation en didactique. Celui-ci n'est pas spécifique à l'histoire, mais il est utilisé dans différentes didactiques disciplinaires, dès qu'on considère que problématiser peut être intéressant pour la construction des savoirs en classe. Les chercheurs du CREN à Nantes et du réseau Problema, auxquels j'appartiens, ont développé depuis une vingtaine d'années, à partir de la théorisation de la problématisation par Fabre et Orange (Fabre et Orange, 1997 ; Orange, 2005 ; Fabre, 2017), des expérimentations pour analyser l'élaboration de problèmes par les élèves dans différentes disciplines. Il s'agit alors de problèmes explicatifs : *« que m'importent les faits en eux-mêmes, quand la raison m'en reste inconnue »* dit Rousseau, et il importe là aussi de considérer que le savoir est dans la construction du problème plutôt que dans sa solution. La distinction opérée par Rousseau est centrale dans notre cadre théorique : construire un problème dans le sens scientifique, c'est accéder à un problème explicatif à propos de ce qui rend nécessaire le fait envisagé. Cette théorie considère en effet que, pour des scientifiques ou des élèves, la construction de problème se fait par la mise en tension entre les données du problème et les modèles explicatifs disponibles au sein d'un registre explicatif

tenant l'ensemble. Nous reviendrons dans notre recherche sur les différents aspects de ce cadre théorique. Cette modélisation complexe des apprentissages est utilisée par de nombreuses didactiques (mathématiques, sciences et vie de la terre, EPS, français...) mais avec des adaptations en raison de l'épistémologie de ces disciplines, et donc selon la nature des problèmes rencontrés. Cela explique pourquoi nous avons besoin de modéliser les pratiques des historiens : celles-ci ont à voir avec les problèmes possibles en histoire et la façon dont on peut les construire. Nous nous sommes aussi servie de la méthodologie des séquences forcées, très utilisée par les chercheurs en problématisation, élaborée par Orange en SVT (2005) et déjà expérimentée en classe d'histoire par les didacticiens de l'histoire Le Marec, Doussot et Vézier (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009 ; Doussot et Vézier, 2014 ; Doussot, 2015a, 2017 et 2018). Ceux-ci ont décidé de mettre en œuvre dès l'école primaire des séquences, référées épistémologiquement à une modélisation des pratiques des historiens (Doussot, 2017), sur des thématiques diverses afin de savoir jusqu'où les élèves étaient capables de construire un problème. Leurs travaux, bien que portant sur des questionnements différents, nous ont été utiles pour construire nos propres expérimentations.

Cependant, l'originalité de notre recherche dans ce cadre théorique n'est pas de produire de nouvelles séquences forcées permettant la problématisation des élèves, mais de mettre en discussion l'« hypothèse exemplar » proposée par Doussot dans son HDR (2015b), vers laquelle nous nous sommes tourné car celle-ci propose une façon de devenir compétent qui nous a questionné. Doussot s'appuie sur les théories de Kuhn (1983, 1990) concernant l'entrée des novices dans une discipline scientifique à l'université. Il explique que ce n'est pas par la répétition d'exercices ou encore par une méthodologie à appliquer, qu'ils prennent place dans une communauté de chercheurs. Ils apprennent des experts la construction de problèmes exemplaires, leur permettant ensuite un rapprochement cas à cas avec de nouveaux problèmes qu'ils se doivent de construire par eux-mêmes. C'est cette approche que nous voulons mettre en discussion pour évaluer si celle-ci peut permettre aux élèves de faire des études critiques de document à la façon des historiens. Dans cet objectif, les séquences expérimentées ont été conçues pour que les élèves fassent des études critiques des documents en mêlant questionnements sur ceux-ci et questionnements sur le passé, produisant des résultats intéressants sur ce que pouvaient faire les élèves. Mais ces problématisations ponctuelles ne permettent pas de savoir si ensuite les élèves ont modifié leurs pratiques en histoire : s'ils raisonnent de façon historique ou toujours à la façon du sens commun. Nous avons donc constitué un corpus de cinq séquences de trois heures en moyenne chacune en classe de

Seconde, sur une année scolaire. Huit élèves, dans une classe de 35 élèves, filmés en continu, font l'objet de nos analyses. Dans ces séquences, nous avons cherché à permettre la problématisation, mais aussi à ce qu'ils deviennent compétents pour l'étude de documents en se servant d'exemples exemplaires, ou exemplar dans le vocabulaire de Kuhn (1983, 1990) : ici, il s'agit des premières séquences expérimentées par les élèves dans le dispositif. Pourquoi nous sommes-nous intéressée aussi à ce concept de compétences, qui vient du monde professionnel et a envahi le monde de l'éducation aujourd'hui ? Parce que chercher à faire construire une compétence à des élèves, c'est vouloir les rendre autonomes dans leurs pratiques. Ce n'est pas développer une technique, mais plutôt ce qu'on appelle une « attitude critique » dans les études sur le critical thinking (Cosperec, 2017). Il nous fallait donc préciser ce que nous mettions derrière ce terme de compétence. Nous avons considéré que les procédures automatisées à l'école, l'échelle de lecture macro puis l'échelle de lecture micro décrites plus tôt, constituaient des obstacles pour l'étude historique problématisée. En nous référant à ce que font les historiens (Bloch, 1997 ; Prost, 1996), nous avons dans un premier temps postulé que c'est en articulant les échelles de lecture du document qu'il est possible d'accéder à l'étude critique de celui-ci. Ainsi, ce que nous savons sur l'auteur, le contexte, l'action de production du document, et ce qui est dans le document, sont confrontés pour produire des explications. Il s'agissait donc pour nous de les faire passer de procédures habituelles en classe d'histoire à la construction d'une compétence nouvelle, mais nécessaire épistémologiquement.

Ensuite, nos analyses nous ont conduit à questionner nos premières hypothèses : en tant que chercheuse, fortement influencée par ses objectifs de professeure, nous nous sommes rendu compte que nous avions essayé de réduire une compétence d'étude critique de document à une procédure, l'articulation des échelles de lecture du document, qui équivalait aux rituels que nous essayons de remettre en cause. Nous avons voulu produire de l'enseignable, en cohérence avec nos attentes professionnelles. Cela montre la grande résistance des pratiques habituelles en classe, même pour une chercheuse novice. Ainsi, s'il suffisait d'articuler les échelles de lecture du document en histoire, quel intérêt avions-nous d'utiliser l'hypothèse exemplar qui est un processus long et complexe, alors même qu'une procédure s'acquiert très bien dans les pratiques répétitives d'entraînements utilisées dans l'enseignement ? Il nous a donc fallu dans notre recherche repenser cette compétence que nous nous étions fixée pour cette année expérimentale et la façon dont celle-ci pouvait se développer en classe, afin de nous confronter aux obstacles pédagogiques que représentent notre double-posture.

Lorsque nous avons conçu cette année d'expérimentation, nous nous sommes servis des travaux sur les compétences (Rey, 2011 et 2017), puisque nous souhaitons voir comment les élèves peuvent apprendre à problématiser. Ce concept pédagogique nous vient du monde de l'entreprise, mais a subi des transformations conséquentes en entrant dans le vocabulaire de l'éducation nationale (Ropé & Tanguy, 1994). Une compétence est alors souvent une capacité ou une procédure que l'élève doit être capable de maîtriser. Nous suivons davantage la façon dont la compétence est conçue en didactique, Rey considérant qu'une compétence est la possibilité pour un élève de reconstruire une situation dans lequel il se trouve afin d'identifier une famille de situation qu'il a déjà travaillé et dont il peut extraire des modalités lui permettant de se confronter à cette nouvelle situation. Nous voyons là une proximité certaine avec l'hypothèse exemplar, bien que cela éloigne de l'habituelle « validation de compétences » répandue aujourd'hui dans la scolarité des élèves. Avec cette toute autre conception, une compétence n'est pas à valider, mais à développer. C'est pourquoi le titre de notre thèse porte sur le développement d'une compétence critique, et non sur son acquisition. Il était donc nécessaire que dans nos séquences forcées, nous imaginions un dispositif sur le temps long d'une année scolaire, qui ne soit pas seulement une succession de séquences permettant la problématisation des élèves en classe d'histoire, mais une année favorisant le développement d'une compétence d'étude critique de document, en expérimentant l'hypothèse exemplar telle que nous la comprenions. Nous avons décidé de prévoir des ponts entre chaque séquence afin que les élèves les considèrent comme une famille de situations. Ces ponts portent sur les pratiques en histoire, puisque chaque chapitre de cette discipline porte sur une période différente et sur des documents toujours nouveaux.

Cependant, une compétence ne s'utilise que lorsqu'on est capable d'identifier qu'elle est utile pour le problème qu'on construit. C'est en cela que nous testons l'« hypothèse exemplar » que Doussot (2018) reprend des écrits de Kuhn (1983 et 1990). Le novice qui entre dans une nouvelle matrice disciplinaire (ce qu'il appelait paradigme au début), ici l'élève et l'enquête historienne problématisée, doit se confronter à des problèmes (l'exemplar) qui lui serviront ensuite pour d'autres cas de façon autonome, en travaillant les ressemblances avec ce qu'ils ont pu faire auparavant. Notre corpus est donc construit sur ce modèle afin que les élèves se réfèrent aux premières séquences où nous les avons guidés pour construire un problème en histoire, le professeur tenant alors le rôle de l'expert. Mais il faut garder à l'esprit que le dispositif que nous avons construit n'a pas vocation à constituer un modèle du genre : nous explorons plusieurs pistes que nous analysons ensuite. C'est en première année de thèse que

nous l'avons imaginé. Dans les mois qui ont suivi, nos lectures, nos échanges avec des didacticiens, nos analyses des données produites nous ont conduit à des réflexions différentes de celles d'où nous partions. Ce travail de thèse est donc aussi réflexif sur la façon dont nous pensions pouvoir permettre l'acquisition d'une compétence essentielle pour l'étude de documents en histoire et comment aujourd'hui nous réfléchissons sur ce problème. Ces écarts feront donc l'objet d'une analyse sur nos propres recherches.

Les résultats que nous obtenons avec l'étude de ce corpus ne permettent pas de dire que les élèves ont développé la compétence d'étude critique de document au point qu'ils aient quitté la façon de raisonner du sens commun : nous observons des difficultés toujours présentes en fin d'année scolaire, mais aussi des réussites intéressantes. Cependant, avec nos expérimentations, nous pouvons désormais préciser les obstacles rencontrés par les groupes étudiés. Ces conditions de la problématisation historique scolaire permettent d'aller au-delà de la singularité des élèves et des situations étudiées. L'« art de conjecturer » dont nous parle Rousseau ne nous a pas livré tous ses mystères dans la façon dont celui-ci pouvait être développé chez les élèves, mais nous obtenons des résultats qui peuvent éclairer le champ de la didactique de l'histoire. Lors des cinq séquences, les dispositifs prévus et le cadrage oral de la professeure ont permis des problématisations intéressantes. Cependant, nous avons constaté que l'autonomie des élèves pour mobiliser la compétence d'étude critique du document peinait à se mettre en place malgré les exemplaires. L'étude de la séquence finale s'avère alors essentielle pour comprendre les résistances. Une résistance fondamentale que nous identifions est celle du questionnement de l'objectivité ou non du document par les élèves, qu'ils font systématiquement, sans que cela leur soit demandé. C'est la clé pour mobiliser la compétence d'étude critique de document qu'ils ont appris à mettre en œuvre, et par conséquent pour quitter le mode de raisonnement de sens commun, de fact-checking comme nous l'appelons, de considérer les documents. Tant que les élèves en restent à classer les documents en « objectifs » ou « subjectifs », tous ceux relevant de la première catégorie ne peuvent donner lieu à une étude critique : que critiquer si on considère qu'on accède au passé de façon directe ? Les groupes étudiés arrivent à construire des problèmes en liant questionnements sur le passé et questionnements sur le document, en raison des dispositifs que nous avons expérimentés, mais nous ne leur avons pas permis de devenir suffisamment compétents dans l'étude critique de document, tant qu'ils considèrent qu'un document peut dire la réalité du passé, et qu'ils ne sont pas entrés dans une épistémologie historienne. Avec nos différents résultats, que nous exposerons dans la dernière partie de notre thèse, nous proposerons un curriculum qui permettrait d'acquérir cette compétence, mais

surtout de pouvoir ensuite l'utiliser. Ainsi notre recherche se donne pour ambition à la fois d'explorer un aspect nouveau de la recherche concernant l'étude de documents en classe d'histoire, mais aussi de pouvoir être utile pour les professeurs qui doivent les mettre en œuvre tous les jours avec leurs élèves.

La façon dont s'organise notre propos est la suivante : la Partie 1 est consacrée à la définition de notre objet de recherche, l'étude de documents en classe d'histoire, mais sous l'angle d'une problématique inscrite dans le cadre théorique de la problématisation. Ensuite, en Partie 2, nous expliquerons la méthodologie que nous avons utilisée pour construire notre corpus de cinq séquences durant une année scolaire en lycée. Puis, en Partie 3, nous étudierons chacune de ces séquences afin de comprendre les cas que les élèves ont à travailler et quelles problématisations nous identifions, quand cela se produit. Enfin, nous terminons dans la Partie 4 par les résultats de nos travaux que nous soumettons à la discussion et que nous mettons en perspective.

**Partie 1 : L'étude de documents en classe
d'histoire, comme objet de recherche dans
le cadre de la problématisation.**

Un travail de recherche, ce sont des questionnements, des objectifs, une méthodologie et des résultats qui en découlent. Une partie de ce travail scientifique se définit comme de la recherche fondamentale : faire avancer la science de la discipline concernée. Mais parfois, et c'est le cas pour nos travaux, d'autres enjeux plus pragmatiques viennent rencontrer ceux de la science : c'est ce qu'on appelle la recherche appliquée. En Sciences de l'éducation, c'est par exemple lorsque la communauté professorale peut se servir des travaux des chercheurs, pour modifier les pratiques professionnelles. Du côté de la recherche fondamentale, nous souhaitons identifier des conditions à des apprentissages en histoire. Du côté de la recherche appliquée, les professeurs pourront trouver dans ces conditions identifiées, une plus grande compréhension de ce qui peut se produire pour l'apprenant menant des enquêtes en classe d'histoire. Nous explorons ce que l'élève pourrait être capable de faire par rapport à ce qu'il fait déjà, à la fois pour faire avancer la didactique de l'histoire, mais aussi parce que cela pourrait être source de changements dans les pratiques à l'école.

Nous avons isolé un objet de recherche : l'étude de documents en histoire, qui est au cœur des programmes et des pratiques, un objet central, selon nous, et que nous n'avons pas choisi par hasard. Cet objet part d'un questionnement professionnel. En tant que professeure exerçant depuis plusieurs années (obtention du CAPES en 2005, puis de l'Agrégation en 2016) et corrigeant les épreuves du Baccalauréat depuis plus de dix ans, nous nous sommes souvent demandé pourquoi cette épreuve, dite « mineure » à l'examen², posait autant de difficultés aux élèves, alors qu'ils travaillent sur des documents depuis l'école primaire. En tant que professionnelle de l'éducation, nos réponses se basaient sur les observations empiriques des classes dont nous avons eu la charge. Ce si réclamé « esprit critique » que nous cherchions à leur faire acquérir, en accord avec les prescriptions officielles, peinaient à se développer. Même les meilleurs de nos élèves, forts de leur culture conséquente, tombaient régulièrement dans les pièges du réalisme du document : ce qui est dit dans le document n'est pas critiqué, mais expliqué, avec toutes les limites que peuvent avoir des explications sur les dires d'un auteur dont on ne recherche pas l'intention.

Nos lectures en didactiques lors du Master en recherche (Gomes, Master EEA, 2016), nous ont montré que l'étude de documents a déjà fait l'objet de questionnements dans la façon dont elle était mise en place (Moniot, 1992 ; Audigier, 1992 et 1995 ; Lautier 1997 ; Tutiaux Guillon, 2004 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008, Cariou, 2016 pour n'en citer que quelques-uns). Comprendre ce qui se fait dans les pratiques ordinaires, c'est pointer ce qui les caractérise, ainsi

² Au Baccalauréat, jusqu'à la session 2020, l'épreuve d'histoire géographie des séries générales est faite d'une composition (l'épreuve majeure), et d'une étude de documents ou d'un croquis (épreuve mineure).

que les limites de celles-ci, et identifier les contraintes qui les rendent si impératives aux yeux des professeurs, même quand ils souhaitent faire autrement (Lautier, 1997). Fait-on faire de l'histoire quand on demande aux élèves de prélever des informations autour et dans le document (Moniot, 1993)? Nous considérons que non, cela ne peut pas être suffisant, et pour cela, nous nous référons à l'épistémologie historique : pas pour fabriquer de petits historiens en classe, mais parce qu'une activité aussi centrale dans le cours d'histoire doit avoir des points communs avec ce que font les historiens des mêmes supports. Cette articulation, entre ce que font des experts scientifiques, et ce que pourraient faire des novices lycéens, est une première hypothèse.

Ainsi, la façon de lire le document est centrale, pour ne pas être seulement dans le prélèvement d'informations, mais dans l'enquête. Or, faire enquêter les élèves ne fait pas partie des habitudes des enseignants : sur quels savoirs débouchent les enquêtes des élèves, alors que celui qui sait, le professeur, peut mettre en œuvre un récit cohérent sur le passé ? Afin d'explorer les conditions d'apprentissages par l'enquête en classe, nous nous inscrivons dans le cadre de la problématisation (Fabre et Orange, 1997) : si les savoirs ne sont pas des connaissances mémorisées « par cœur », mais les conditions qui résultent de la construction du problème lui-même, on peut s'intéresser au cœur des pratiques historiques. Mais construire un problème en histoire est spécifique à la discipline, il nous faut donc regarder ce que cela implique de différent (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009). Nous pouvons nous appuyer sur des recherches déjà existantes afin de nous servir des résultats produits sur des problématisations en classe d'histoire. Cependant, notre hypothèse est aussi celle de l'autonomie possible des élèves : nous avons donc comme objectif d'explorer le champ des compétences (Rey 2011 et 2017). Un élève qui aurait déjà problématisé de façon historique, pourrait-il le refaire face à un document nouveau, en s'inspirant des enquêtes menées sur d'autres documents lors de séquences passées ? C'est une piste que nous choisissons de mettre au travail. Quelles sont les conditions pour apprendre à problématiser sans l'aide du professeur, voilà une ambition intéressante pour la recherche fondamentale et appliquée, que nous allons expérimenter.

**Chapitre 1 : La didactique de l’histoire, un champ de recherche
centré sur les apprentissages en classe.**

**Chapitre 2 : La problématisation, un cadre d’analyse pour
l’enquête scientifique.**

**Chapitre 3 : Devenir compétent, un enjeu central des
apprentissages.**

**Chapitre 4 : L’hypothèse exemplar pour développer une
compétence référée épistémologiquement**

**Chapitre 1 : La didactique de l’histoire, un
champ de recherche centré sur les
apprentissages en classe.**

En tant que professeure d'histoire-géographie et doctorante en Sciences de l'éducation, nos deux fonctions s'entremêlent dans cette recherche, dans les enjeux et les questionnements. Il est important d'essayer de les démêler pour clarifier nos postures. Comme professionnelle de l'éducation, nous partons de constats, dans nos classes, sur les difficultés des élèves. Comme chercheuse, nous allons fouiller dans la littérature scientifique, les travaux de celles et ceux qui ont pris pour objet d'étude la construction des savoirs en classe. Nous avons isolé un aspect de l'enseignement de l'histoire, parce que nous le considérons comme essentiel : l'étude de documents. Celle-ci s'entend au singulier comme au pluriel, car l'activité en elle-même se décline de deux façons dans les classes : un document à étudier ou plusieurs dans la même activité. Les programmes et leurs accompagnements insistent sur la place importante que les documents doivent avoir au sein du cours. Celle-ci répond à une certaine vision du savoir historique : en France on insiste sur le développement de l'« esprit critique » que cela doit permettre. Mais ce concept est complexe à définir : on peut en donner des caractéristiques, mais il est plus compliqué de savoir comment le développer chez les élèves. Un détour par le Québec (Demers & Ethier, 2013) nous donne à voir un autre objectif placé par les instructions dans l'enseignement de l'histoire : l'acquisition de la pensée historique.

Nous mettons cela en relation avec ce que certains didacticiens (Audigier, 1992 ; Moniot in Audigier, 1992 ; Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2004 ; Cariou, 2016) ont étudié des pratiques dominantes en classe d'histoire : l'étude de documents est ritualisée en classe avec des procédures identifiées (présentation puis prélèvement d'informations dans le document) et met peu en jeu ce qu'on appelle l'« esprit critique ». Les élèves apprennent donc à présenter les documents puis à sélectionner des informations qui correspondent au discours construit par le professeur. S'en tenir à ces procédures est assez éloigné des pratiques de l'histoire, comme discipline permettant d'interpréter le passé. Dépasser ces pratiques habituelles nous semble important, pour que les élèves passent de leur lecture réaliste du document, où celui-ci est vu comme donnant un accès direct au réel, à un travail d'indices à construire sur le document dans une enquête problématisée. C'est pourquoi nous lions, dans notre étude, didactique et épistémologie : c'est dans les pratiques historiennes que nous pouvons modéliser des façons de faire de l'histoire, transposables en classe.

Apprendre en classe d'histoire à partir de l'étude critique des documents est donc notre objet de recherche, et la didactique de l'histoire nous permet à la fois de mieux connaître ce qui se pratique habituellement, pour expérimenter ce qu'il serait possible de faire pour les élèves.

1) L'étude de documents en classe d'histoire.

2) L'inertie de l'histoire scolaire dans la façon d'étudier les documents en classe.

3) Modéliser les pratiques épistémologiques historiennes, une référence pour penser les pratiques en didactique.

1) L'étude de documents en classe d'histoire.

Un cours d'histoire aujourd'hui, de l'école primaire au lycée, s'appuie presque toujours sur l'étude de documents (Audigier, 1992 ; Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2004 ; enquête de la DEPP, 2007 ; Cariou, 2016). Ceux-ci peuvent être des documents du passé ou des supports spécifiquement scolaires. Les professeurs s'en servent parfois d'illustrations à ce qu'ils disent, d'autres fois pour mettre en activité les élèves. Cette mise en activité peut se faire de multiples façons :

- des questions où il faut prélever des informations : très nombreuses dans les manuels scolaires (peu de critiques des documents, la réponse doit être lue, trouvée, dans les documents concernés),
- des tâches complexes : une question générale avec de multiples documents, reflétant les différents aspects d'un thème, à mettre en relation les uns avec les autres (les documents sont survolés, synthétisés, mais peu critiqués),
- ou encore des entraînements aux épreuves finales du Brevet ou du Baccalauréat : avec des questions ciblées dans le premier cas, une rédaction de critique du document dans le deuxième cas. Mais le guidage par l'épreuve finale tend à donner des procédures pour l'étude des documents.

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons à cet objet qu'est l'étude d'un document en classe d'histoire, considérant que chacun d'entre eux est porteur de problèmes, au sens de difficultés à enseigner, mais aussi au sens de construction de problèmes possibles pour les élèves. Nous cherchons donc d'abord à faire un tour d'horizon sur ce qui est demandé aux professeurs dans leurs classes et vers quoi ils doivent mener leurs élèves pour satisfaire aux exigences des examens finaux.

- Les instructions officielles en France.

Dans un premier temps, nous nous intéressons donc aux instructions officielles. Il nous paraît en effet important de nous référer à ce qui est demandé aux enseignants puisque cela constitue une contrainte conséquente à ce que nous allons observer. De plus, nos recherches ont pour but d'expérimenter ce qu'il serait possible de faire avec des élèves et non de construire des éléments théoriques, qui ne seraient pas enseignables par des professeurs en France, en

tenant compte des demandes institutionnelles. Sur le site internet Eduscol³, dans les instructions officielles des programmes, voici ce qui est dit sur l'étude de documents en classe d'histoire aux différents niveaux de scolarité, afin d'identifier les attentes, mais aussi de regarder ce qui se réfère aux pratiques épistémologiques.

Au premier degré, en cycle 3⁴ :

« En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est **source d'interrogations**. »

« Les démarches initiées dès le CM1 sont réinvesties et enrichies : à partir de quelles sources se construit un récit de l'histoire des temps anciens ? Comment **confronter** traces archéologiques et sources écrites ? »

Au collège⁵ :

« Ils approfondissent l'examen et la typologie des sources et apprennent à **les interroger en les mettant en relation** avec un contexte. Les compétences liées à l'analyse des documents et à la maîtrise des langages écrit et oral demeurent au cœur des pratiques quotidiennes de classe. Ces compétences, qui s'exercent sur des documents du passé, constituent une véritable et rigoureuse initiation à la pratique de l'histoire ; leur exercice vise à susciter aussi chez les élèves le plaisir né de la découverte de ce qu'ont fait et écrit les femmes et les hommes du passé. »

Au lycée⁶ :

« Le travail sur les sources est essentiel, car il fonde la démarche historique. Il doit permettre aux élèves de s'exercer à une **réflexion critique** sur des sources de nature différente. C'est une étape vers la maîtrise progressive des outils et des méthodes de l'historien : il s'agit de faire comprendre que l'histoire n'est pas écrite une fois pour toutes, mais qu'elle reste une **construction**. »

Ces extraits des programmes en vigueur actuellement (2016-2019) nous montrent que l'institution a réfléchi aux pratiques épistémologiques en histoire dans son rapport aux documents et qu'elle préconise progressivement de « distinguer l'histoire de la fiction »,

³ <http://eduscol.education.fr/> est un site institutionnel de l'Éducation nationale avec à la fois les programmes officiels et des ressources pour les enseignants, mais aussi pour les familles.

⁴

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_103820_2.pdf : p76.

⁵

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_103820_4.pdf : p90.

⁶ Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010 : p3.

d'apprendre à « les interroger en les mettant en relation avec un contexte » et enfin de « s'exercer à une réflexion critique sur des sources ».

Dès le primaire, l'institution préconise de permettre la critique par des « interrogations ». C'est pourquoi dans le champ de la didactique, des chercheurs ont investi l'apprentissage par problèmes (Bugnard, 2011 ; Lebourgeois et Rebiffé, 2012) : il s'agit très souvent pour l'enseignant de poser un questionnement (le problème) que les élèves doivent résoudre (trouver des solutions) à partir des documents. Nous faisons le choix du cadre théorique de la problématisation (Fabre et Orange, 1997), car les chercheurs qui l'ont élaboré considèrent à l'inverse que les conditions des problèmes sont le savoir en jeu à l'école. Les élèves n'ont donc pas comme enjeu prioritaire de résoudre un problème, mais bien de le construire en mettant en tension leurs idées explicatives sur le problème et les données de celui-ci. Cette mise en tension peut alors produire du savoir nouveau sur le passé. Cette piste nous semble pertinente, car elle est référée épistémologiquement à ce que font les historiens : ceux-ci construisent avant tout des problèmes plus qu'ils ne résolvent des problèmes qu'on leur soumettrait. Or comme nous souhaitons explorer l'étude de documents par l'enquête historique, la problématisation peut nous permettre à la fois de produire des phénomènes didactiques référés épistémologiquement, mais aussi de les analyser en nous servant de ce que font déjà d'autres chercheurs du même cadre.

De plus, les termes utilisés dans les instructions officielles qui font référence à la « critique », à l'histoire « source d'interrogations » ne permettent pas aux enseignants d'éclaircir la façon dont ils peuvent le mettre en œuvre pour atteindre de tels objectifs : ce sont des prescriptions intéressantes, mais qui n'aident pas l'enseignant à décrypter comment on peut arriver à les appliquer. Ces perspectives sont louables, mais elles ne disent rien de ce qui doit être fait pour les atteindre. Nous souhaitons donc aussi par nos travaux, permettre aux professionnels de l'éducation d'y voir plus clair dans ce qu'il est possible d'attendre des élèves avec ce type d'activité, dans l'objectif qu'ils deviennent plus critiques de façon autonome.

- L'exemple du Québec : des demandes et des difficultés communes.

La France n'est pas le seul pays où le document a une place centrale dans les instructions et les pratiques. Chez nos voisins européens, mais aussi outre-Atlantique, les prescriptions pointent des enjeux sans expliciter comment la mise en œuvre peut permettre de les atteindre, comme avec l'exemple du Québec, au Canada :

« Le programme vise le développement de compétences par l'acquisition de connaissances (savoir), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Les objectifs de formation sont les suivants :

- *Établir des liens entre les principales conditions politiques, économiques, sociales, culturelles et linguistiques qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien.*
- *Accroître des habiletés relatives à la démarche historique de façon à être capable de lire et de reconnaître les principes et les limites de l'analyse historique.*
- *Acquérir la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.*
- *Adopter une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.*
- *Prendre conscience de son rôle de citoyenne ou de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. »⁷*

Au Québec aussi, les perspectives demandées par les instructions officielles sont louables, mais elles ne disent pas comment l'enseignant fait pour les mettre en œuvre avec les élèves. Nous avons choisi de nous pencher sur le cas québécois en raison des recherches très nombreuses qui s'y font en didactique de l'histoire. Comme en France, il est complexe pour les enseignants de mettre en œuvre l'articulation des savoirs et des pratiques dans la transposition faite en classe à partir de l'étude de documents. Au Québec, voici comment l'analysent certains didacticiens :

« Le nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté comporte en outre un rapprochement entre l'histoire scolaire et les pratiques de référence savantes. Ces pratiques savantes se définissent comme savoir-faire experts mis en œuvre par les historiens professionnels dans un contexte qui se distingue du contexte de pratiques ordinaires (Perrenoud, 1998), auxquelles peuvent être associées les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). L'approche par compétence dans ce programme retisse en ce sens les liens qui existent entre les savoirs savants et leur mode de production (les pratiques), démythifiant

⁷ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/temp/DFGA/Histoire/his4fr.pdf, p8.

l'histoire et favorisant une compréhension de l'agentivité de l'historien dans « une pratique... médiatisée par la technique » (Dosse, 2003). » (Demers, Ethier, 2013).

Ainsi, ce programme par « compétence » au Québec, a des similitudes avec les instructions officielles françaises citées plus haut : on demande aux élèves d'être capables de « faire » de l'histoire en préconisant des objectifs. Dans les deux pays, cela se fait essentiellement par l'étude de documents, que nous prenons comme objet de recherche dans notre thèse. Questionner, interroger, critiquer les documents, se rapproche de ce que font les historiens au quotidien. Le cours d'histoire n'est plus le lieu de mémorisation du récit porté par le professeur, mais aussi celui de la pratique de cette discipline. Dans la thèse de Duquette, toujours pour le Québec, celle-ci développe la difficulté que peut poser cette approche, comme ici dans le résumé en début de travail :

« Le programme par compétences mis en place dans les écoles secondaires par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) en 2003, souligne l'importance de l'apprentissage d'une pensée historique en classe d'histoire. Miser sur l'apprentissage de la pensée historique, c'est, en somme, favoriser une vision de l'histoire comme la science qui permet l'interprétation du passé plutôt que de valoriser un apprentissage factuel de la discipline (mémorisation de dates, de lieux et de personnages). » (Duquette, 2011).

Elle explique le tournant pris par le Québec dans la façon d'élaborer les programmes avec le concept de « pensée historique », qu'il faut apprendre à mobiliser dans une perspective scientifique. Cela contribue donc à rejeter l'histoire comme mémorisation factuelle, déconnectée des interprétations sur le passé. Pour mettre cela en relation avec notre objet, l'étude de documents, faire de l'histoire avec les élèves, c'est donc se servir des études de documents comme des sources de savoirs. Mais des résistances se manifestent : les élèves n'attendent pas cela du cours d'histoire. L'étude de documents est donc pour eux un objet étrange dans la classe qui rompt avec le récit structuré qu'ils attendent de pouvoir mémoriser. Duquette explique que cette pensée historienne, qu'il faudrait développer en classe, ne va pas de soi et que de nombreuses études didactiques se sont emparées du sujet pour tenter de fournir des pistes au travail possible avec les élèves.

C'est aussi ce que nous nous efforcerons de faire dans cette recherche, menée avec le cadre de la problématisation, sur les études de document en classe d'histoire. Ainsi, en France comme au Québec, les enjeux attribués à l'enseignement de l'histoire sont essentiellement des prescriptions, tendant à rapprocher l'histoire savante et l'histoire scolaire. Cependant, les moyens pour permettre aux élèves d'accéder à la pensée historienne ou à l'« esprit critique »

ne sont pas explicités, ce flou résultant probablement de la difficulté à caractériser les objectifs souhaités. C'est tout aussi présent si on s'intéresse aux exigences des examens finaux de la scolarité en France.

- L'étude de documents au Brevet des Collèges et au Baccalauréat.

Après ce détour au Québec, nous nous intéressons aux examens de troisième et de terminale en histoire (14-15 ans et 17-18 ans). Au collège comme au lycée, les jeunes Français ont des épreuves finales sanctionnant leurs apprentissages durant leur cursus. L'étude de documents en histoire est présente au Brevet des Collèges, comme au Baccalauréat, ce qui rappelle la place prépondérante qu'elle tient dans l'enseignement de l'histoire. Les formes qu'elle revêt alors sont intéressantes à analyser dans notre démarche puisqu'elles représentent des contraintes dans l'enseignement de cette discipline. En effet, les professeurs ont à cœur la réussite de leurs élèves, et le pilotage de l'année scolaire par l'épreuve finale est une conséquence des enjeux de ces diplômes. Cela est bien sûr moins vrai en classe de Seconde (première année du lycée), celle où nous faisons nos expérimentations, mais celle-ci vise tout de même à faire passer les élèves d'une façon de faire « collège » à une méthode « lycée » dont le Bac vient sanctionner l'acquisition.

Pourtant, si on regarde l'épreuve du Brevet des Collèges 2016⁸, les élèves ne sont pas évalués en histoire-géographie sur une critique des documents, mais sur leur capacité à prélever ce qu'ils lisent.

Voici un sujet d'étude de documents qu'ils ont à traiter en 2016 :

⁸ Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège entre évaluation du socle (contrôle continu) et épreuves finales (dont l'histoire-géographie).

Tract d'une organisation de Résistance Chrétienne de l'Union féminine universitaire, 1^{er} février 1944.

« Au lendemain de la grande trahison⁽¹⁾, un certain nombre de mouvements de jeunes Résistants ont pris spontanément naissance sur notre territoire envahi et meurtri par l'Allemand.

Ces organisations ont rassemblé tous les patriotes animés d'un sentiment national et décidés à combattre pour la libération de la France.

Les jeunes filles répondirent sans hésiter à l'appel de ces patriotes, rallièrent résolument les différents groupements et entamèrent à côté de leurs frères la lutte décisive. Les derniers événements militaires laissent en effet prévoir la fin prochaine de l'asservissement de notre pays. En Italie, les armées alliées américaines et anglaises avancent en direction de Rome. [...]

En France, les groupes de francs-tireurs⁽²⁾ accomplissent des actions d'éclat qui entravent les trafics de l'ennemi et lui rendent l'occupation de notre pays de plus en plus dangereuse.

Etudiantes, lycéennes, vous devez apporter une aide efficace dans la lutte contre l'Allemagne. [...]

L'hiver est proche, il faut penser aux réfractaires⁽³⁾ des maquis et à ceux qui restés à Paris vont souffrir du froid, de la faim, de la séparation. C'est à vous jeunes filles d'apporter l'appui matériel et moral aux combattants de la libération. [...]

Levez-vous en masse jeunes filles de l'Université pour défendre la culture française contre l'abêtissement que l'hitlérien voudrait imposer en supprimant l'accès des grandes écoles et des facultés aux jeunes filles, en leur prêchant l'unique idéal de la « femme au foyer ». [...]

Rejoignez les rangs de l'Union féminine universitaire. »

(1) grande trahison : signature de l'armistice entre la France et l'Allemagne en juin 1940

(2) francs-tireurs : résistants armés

(3) réfractaires : résistants ayant choisi le maquis

Document provenant du Musée de la Résistance nationale, Champigny-sur-Marne,
Source : site [gallica.Bnf.fr](http://gallica.bnf.fr).

1. Indiquez quelle est la situation de la France à la date de rédaction de ce document.
2. Identifiez à qui s'adresse ce document en relevant une phrase du texte
3. Entourez dans le texte deux groupes de mots ou phrases qui expriment les motivations des jeunes Résistantes.
4. Choisissez dans le texte deux formes d'action de la Résistance et expliquez-les à l'aide de vos connaissances.

On ne retrouve pas dans l'évaluation de fin de cycle 4 de questionnement critique. Dans la première question, on vérifie la mémorisation des dates par le candidat. La deuxième question relève de la critique externe habituelle du document en classe d'histoire. On retrouve donc un découpage en procédures. Quel est l'intérêt de poser cette question de façon indépendante des autres si ce n'est pour vérifier que cet automatisme est intégré par l'élève ? Si comme dans les instructions officielles, une des finalités de l'histoire est le développement de l'esprit critique,

alors il aurait pu être pertinent de mettre en relation les données contextuelles avec ce qui est dit dans le document. Mais cela n'est pas fait par la suite puisqu'on leur demande de prélever des informations et de se servir de connaissances pour les expliquer. Les professeurs qui préparent leurs élèves à cette épreuve finale savent donc que ce qui sera à mobiliser, ne relève pas de la critique de document, mais de la mémorisation du cours et de la vérification de la capacité à comprendre un texte. S'ils enseignent en étant pilotés par l'épreuve finale, alors quel esprit critique développe-t-on en classe ? Et à l'inverse, un professeur désireux de développer l'« esprit critique » de ces élèves, ne les met-il pas en difficultés face aux attentes de l'épreuve ?

En ce qui concerne le Baccalauréat général, ils doivent en revanche dans l'étude critique de document mettre en œuvre une analyse plus historienne comme il est précisé dans la définition de l'épreuve mineure au Bac général⁹ :

« Cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus historiques évoqués. »

Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document en histoire :

- en dégagant le sens général du ou des document(s) en relation avec la question historique à laquelle il(s) se rapporte(nt) ;*
- en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question historique et en prenant la distance critique nécessaire ;*
- en montrant, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents. »*

L'épreuve prévue par le Baccalauréat est donc complexe pour les élèves puisqu'elle nécessite une critique historienne des documents à laquelle ils sont peu préparés avec les pratiques habituelles, hormis certaines procédures ritualisées. Ils se retrouvent donc face à un problème à construire, un problème nouveau, puisque le document n'a pas été étudié en classe, sauf exception. « Dégager le sens général d'un document » ne peut pas être seulement en extraire des informations, surtout si on attend d'eux que cela soit rapporté à un contexte. Nous pensons que l'articulation entre ce qui est dit dans le document, les données contextuelles et les idées explicatives des élèves sur le passé devient nécessaire pour faire le travail demandé : problématiser à partir d'un questionnement sur le document.

La distance critique exigée « en montrant l'intérêt et les limites du document » pourrait être effectuée avec la construction d'un problème à partir de ce document : problématiser signifie que l'élève ne chercherait pas à résoudre ce problème, mais qu'il explorerait les possibles, non

⁹ Ces épreuves existent jusqu'à la session 2020 du Baccalauréat, puisqu'une réforme de l'examen se met en place en France pour la session 2021.

pas mécaniquement, mais par la tension entre ses idées et les faits. De cette tension, pourraient alors être pointés les intérêts et les limites des documents à étudier. « La confrontation de deux documents » impliquerait alors de son côté que ceux-ci aient été le fruit d'une analyse problématisée : chaque document aurait été soumis à l'exploration des possibles le concernant avant de commencer un comparatisme résultant de ces explorations.

Pour avoir participé plusieurs années à l'harmonisation de la correction des copies en tant que professeure, nous y avons entendu la critique récurrente faite aux copies des élèves par les correcteurs eux-mêmes : leur difficulté à contextualiser et faire preuve de critique sur les documents fournis, se résumant souvent à de la paraphrase. De cette constatation en tant que professionnelle de l'éducation, nous revenons vers nos enjeux de recherche : nous faisons l'hypothèse que les élèves de Terminale réussissent actuellement dans ce qu'on leur demande de faire durant la scolarité, c'est-à-dire appliquer des procédures sur un document. Ils savent présenter le document et prélever des informations correspondantes à une consigne. D'ailleurs, la consigne est souvent présentée ainsi : « Après avoir présenté le document, vous montrerez que... et vous expliquerez que... » ne laissant que peu de place à une éventuelle enquête sur le document du passé. Pour autant, nous faisons l'hypothèse que cela ne leur permet pas d'être compétents dans les enjeux fixés en fin de scolarité sur la compétence d'étude critique de document. Ils ne sont pas autonomes pour mettre en relation les données contextuelles, les informations dans le document à étudier et leurs idées explicatives sur le passé, d'où les plaintes récurrentes des professeurs face aux copies des élèves dépourvues d'« esprit critique ».

Cela explique notre choix de placer nos recherches en classe de Seconde : une année charnière où les élèves passent d'une épreuve non tournée vers le développement du questionnement historique (Brevet des collèges) à des exigences, au moins dans les prescriptions pour le Baccalauréat, plus proches d'un travail historique. Cela nécessite, selon nous, un positionnement critique pour tenir ensemble les questionnements sur le passé et les questionnements sur les documents, de façon critique et réflexive.

- L'épreuve d'étude de documents avec la réforme du Bac 2021.

Au moment où nous rédigeons notre manuscrit, une réforme des épreuves précédemment décrites se met en place pour le Baccalauréat à partir de la session 2021. Nous faisons donc le choix d'en expliquer ici les changements, bien que cela n'intervienne pas directement avec l'histoire de nos questionnements. Cependant, en tant que recherche pouvant potentiellement servir aux professeurs, il nous semble important de mettre en questionnement les évolutions de cette épreuve. Pour le Bac général, les élèves ne seront plus soumis à une seule épreuve finale en Terminale, mais à deux épreuves en Première et une en Terminale, dans le cadre du contrôle continu, donc avec une correction au sein même de leur établissement. Les élèves qui le souhaitent peuvent décider de choisir la spécialité HGGSP : Histoire Géographie Géopolitique Sciences Politiques. Nous ne nous intéresserons pas à l'épreuve concernant cette spécialité car elle ne se compose que d'une composition, ce qui montre la place de ce type d'exercice par rapport à l'étude de documents, qui d'épreuve mineure, disparaît comme évaluation. Nous nous concentrons donc sur l'épreuve de tronc commun à laquelle les élèves de série générale sont tous soumis par trois fois. Voici ce qui est indiqué concernant la définition de l'étude de documents, qui est un des deux exercices à réaliser¹⁰ :

« L'analyse de document(s) est accompagnée d'une consigne suggérant une problématique et des éléments de construction de l'analyse. Le ou les document(s), en histoire comme en géographie, comporte(nt) un titre et, si nécessaire, un nombre limité de notes explicatives. »

« Les épreuves communes de contrôle continu ont pour objectif d'évaluer l'aptitude du candidat à :

- mobiliser, au service d'une réflexion historique et géographique, des connaissances fondamentales pour la compréhension du monde et la formation civique et culturelle du citoyen ;
- rédiger des réponses construites et argumentées, montrant une maîtrise correcte de la langue ;
- exploiter, organiser et confronter des informations ;
- analyser un document de source et de nature diverses ;
- comprendre, interpréter et pratiquer différents langages graphiques »¹¹

¹⁰ L'autre exercice est une « réponse à une question problématisée ». Les deux exercices sont à faire en 2h.

¹¹

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/66/6/NDS_Histoire_Geographie_E3C_11036_66.pdf

Un sujet zéro sur la « Liberté guidant le peuple » de Delacroix nous permet de cerner davantage ce qui sera attendu des futurs candidats¹² :

« En analysant le document, vous montrerez que le peintre Eugène Delacroix propose une lecture des Trois glorieuses qui met certains aspects de la révolution de 1830 en avant et en laisse d'autres de côté. Vous expliquerez ces choix. L'analyse du document constitue le cœur de votre travail, mais nécessite pour être menée la mobilisation de vos connaissances. »

À la lecture de ces différents éléments, nous comprenons que les attentes de cette nouvelle épreuve sont moindres qu'auparavant. Les élèves ne sont pas maîtres de l'étude du document qu'ils ont à faire mais ils sont tellement guidés qu'ils n'ont plus qu'à suivre la démarche attendue. La problématique leur est fournie et les points à aborder sont annoncés dans la consigne. Il ne s'agit donc pas d'un exercice visant à faire construire une réflexion aux candidats, mais plutôt à leur faire mobiliser ce qu'on leur suggère, avec quelques connaissances apprises en classe. Cette baisse de la complexité de l'exercice d'étude de documents, qui ne s'appelle d'ailleurs plus « étude critique », s'explique probablement par le faible temps imparti à cette nouvelle épreuve : deux heures pour réaliser deux exercices de rédaction contre trois à quatre heures avant, selon les séries choisies. On se retrouve alors avec un paradoxe encore plus important entre les attentes de développement de l'esprit critique en histoire-géographie, et l'épreuve qui évalue les apprentissages dans la matière.

- La classe de Seconde, au milieu d'une scolarité avec peu de critiques des documents.

Dans notre recherche, comme nous allons travailler sur une classe de Seconde, première année du lycée, avec des élèves de 15-16 ans, observons ce qu'il en est des instructions officielles pour ce niveau. Cela fait donc quatre années qu'ils fréquentent les cours des professeurs d'histoire-géographie, sans compter les leçons déjà eues aux cycles 2 et 3 de l'école primaire avec les professeurs des écoles. Ce sont donc des élèves déjà dotés des habitudes de la discipline scolaire que nous étudions. Cela a son importance, car on ne peut imaginer faire construire aux élèves une compétence, sans comprendre ce qu'ils ont pu acquérir au cours de

¹² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Annales_zero_BAC_2021_1e/87/1/S0BAC21-1e-COM-HG-Voie_generale_1133871.pdf

leur scolarité. Dans son ouvrage de 2012, Cariou analyse l'enquête de 2007 menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Enseignants et élèves ont eu à répondre sur diverses questions. Le point de vue des élèves est éclairant sur ce qu'ils comprennent des cours dispensés dans cette discipline :

« Dans leurs réponses, il n'est nullement fait état d'esprit critique ou de maîtrise de compétences. Ils considèrent que, pour réussir en histoire, il faut d'abord être attentif en classe et avoir un professeur qui explique bien. Il semblerait que la principale activité des élèves en classe d'histoire consiste à écouter le professeur ce que, par ailleurs, ils disent apprécier. Inutile en revanche d'apprendre ses leçons et encore moins de réfléchir ! » (Cariou, 2012, p31).

Cette analyse date du programme précédant celui en vigueur dans notre étude, mais les enjeux de la discipline ont peu changé entre temps. Pour les instructions officielles nous concernant (BO de 2010) en classe de Seconde, il est demandé aux élèves d'accéder à une critique historienne, mais cela reste flou dans ce que cela veut dire. Voici des extraits des programmes de la classe de Seconde sur les compétences à développer avec l'étude de documents :

- identifier des documents (nature, auteur, date, conditions de production)
- prélever, hiérarchiser et confronter des informations selon des approches spécifiques en fonction du document ou du corpus documentaire
- cerner le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire et le mettre en relation avec la situation historique ou géographique étudiée des informations
- critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.)

Ainsi, en tant que professeure, se pose un problème professionnel : si on reprend les attentes des méthodes à acquérir en classe d'histoire, on a à la fois des procédures indépendantes (identifier des documents), des capacités non reliées à des pratiques historiennes (cerner le sens général d'un document), mais aussi des compétences plus proches des pratiques épistémologiques en histoire (critiquer des documents). En revanche, il est précisé que cette critique doit s'exercer sur des types de documents différents, revenant au principe de la critique externe : est-ce que la critique de document est différente selon la nature du document seulement ? Ou la nature du document n'est-elle pas une donnée du problème à construire ? Et surtout il n'est pas explicité ce que cette critique implique, elle semblerait découler des procédures précédentes ? Comme souvent (Rey, 2017), les compétences sont indiquées dans

les référentiels comme des résultats à obtenir, mais sans exprimer ce qui pourrait permettre de les développer, ou ce qui les constitue. C'est ce qui nous pose problème en tant qu'enseignante : nous cherchons une cohérence dans les pratiques sur l'étude de documents afin que celles-ci correspondent à ce qu'est « faire de l'histoire » et non pas à des procédures scolaires éloignées des pratiques épistémologiques de la discipline. C'est donc ce flou qu'il convient d'explorer en tant que chercheuse : les prescriptions sont parfois en adéquation avec certains principes de la problématisation, mais les façons de les mettre en œuvre sont à explorer.

- **L'étude de documents en classe d'histoire : ce qu'en disent les didacticiens.**

Cariou (2016) dans un autre texte, revient sur le paradoxe des programmes : prescripteurs d'apprentissages de « l'esprit critique », ils intègrent aussi des éléments non spécifiques à la pratique de l'histoire :

« En revanche, la compétence « extraire des informations » ne correspond pas à une démarche de l'histoire savante. En effet, les informations sur les faits historiques ne sont pas directement accessibles aux historiens puisque : « En histoire on ne voit de réel que du papier écrit » (Langlois & Seignobos, 1898, p. 178). Les historiens de la fin du XIXe siècle ont, les premiers, affirmé que l'histoire est connaissance par traces (Langlois & Seignobos, 1898, p. 65-66). Les faits historiques ne s'offrent pas directement au regard des historiens sous la forme d'informations. » (Cariou, 2016).

Ainsi, selon Cariou (2016), ce paradoxe aurait pour conséquence de transmettre deux façons de considérer la pratique de l'histoire : une recherche d'informations dans le document ou une recherche d'indices. C'est un point qui nous intéresse pour l'étude de documents : si le document dit pour les élèves le passé, il n'existe pas d'enquête à mener. Il suffit de présenter le document et ensuite de prélever la bonne phrase qui correspond à la consigne. Si au contraire celui-ci est considéré comme une trace du passé, avec des indices à interroger, alors il est possible de se questionner à son sujet et de mener l'enquête. C'est là que la problématisation¹³

¹³ Cariou fait ses recherches en didactique dans le cadre de la TACD (la théorie de l'action conjointe en didactique) et non en problématisation. Cependant, ces dernières années, Cariou et Doussot confrontent leurs façons de se questionner sur la discipline avec leurs cadres théoriques différents, permettant certains rapprochements, mais aussi des controverses intéressantes.

peut s'exercer puisque s'il y a enquête à partir d'indices, les élèves peuvent mettre en tension leurs idées explicatives avec les données qu'ils sélectionnent et les idées explicatives qu'ils ont sur le passé. On touche ici à certaines finalités de l'étude de documents dans la classe, qui ne sont pas les mêmes pour tous, depuis l'apparition des prescriptions sur ce type d'activité :

« Nous touchons ici à la question de l'usage des documents en classe d'histoire. Relativement absents des manuels et des classes jusque dans les années 1960, ils ont été introduits ensuite – sans réflexion approfondie – pour apporter du « concret » dans la classe d'histoire, afin de « motiver » les élèves et de les rendre « actifs » selon une logique de gestion de la classe, et pour les initier à la critique, dans une perspective civique. En conséquence, le document, originellement outil de l'historien et outil didactique, est mis au service de finalités générales qui ont fini par faire oublier sa fonction dans la construction du savoir et de l'apprentissage de l'histoire ». (Lautier, 1997).

L'étude de documents dans les programmes scolaires permettrait le concret, la motivation et l'activité de l'élève : Lautier insiste sur ces aspects pédagogiques vus dans ce travail. Elle pointe l'écart avec les pratiques historiennes. Les finalités n'étant pas les mêmes, l'activité proposée n'a souvent pas de liens avec ce que font les historiens, isolant la discipline scolaire de la discipline de référence.

Tutiaux-Guillon explique, elle aussi, les pratiques habituelles en classe concernant l'étude de documents. Si on se réfère à ses travaux sur le paradigme pédagogique positiviste de l'inertie disciplinaire de l'histoire scolaire, le document est souvent appréhendé en classe comme un outil pour valider le cours et faire la leçon. Ceci nous permet de caractériser la discipline scolaire de l'histoire et les habitudes qu'elle implique. Les pratiques éloignent donc de l'approche du document à la façon des historiens.

Voici comment elle définit ce paradigme :

- « des savoirs qui sont donnés comme une vérité suffisante, quasi exhaustive sur le monde, savoirs essentiellement factuels, clos et pour ainsi dire définitifs ;
- des pratiques qui valorisent l'exposition de ces savoirs, exposition magistrale étayée de supports, que les élèves sont invités à reproduire assez exactement ou à imiter dans sa mise en forme des contenus et des supports ;
- des finalités qui privilégient l'acculturation et l'adhésion à des valeurs, la formation de citoyens disposant de références communes considérées comme scientifiquement fondées et par là même politiquement utiles, en accordance à une citoyenneté d'obéissance. » (Tutiaux-Guillon, 2004, p174).

Les recherches qu'elle a menées sont fondamentales pour nous, puisqu'elles nous permettent de situer notre travail dans les études en didactique de l'histoire. En effet, la théorisation de ce paradigme pointe la façon dont sont réalisés les cours d'histoire, dans leur grande majorité. Les élèves que nous allons suivre ont eux aussi été immergés dans ce paradigme, qui tend à leur délivrer une façon de faire de l'histoire alors que nous souhaitons en explorer une bien différente, fondée sur la construction de problèmes en classe. Prendre en compte ce qu'ils ont pu vivre en classe jusqu'ici est un préalable à de nouvelles pratiques à explorer.

Cette distorsion entre des prescriptions, des pratiques et des enjeux scientifiques de la discipline interroge les didacticiens. Dans un autre cadre théorique que le nôtre, celui de la Théorie de l'action conjointe en didactique, Cariou essaie de comprendre la démarche que peuvent avoir les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à l'étude de documents afin d'identifier ce qui serait le plus proche d'une pensée historienne :

« Le style de pensée que nous nommons informatif renvoie au mode de connaissance objectiviste. Il fait voir le document comme transparent au passé. Il conduit les élèves à chercher des informations déjà connues d'eux. (...) Le style de pensée que nous nommons indiciaire renvoie, lui, au mode de connaissance pratique. Il oriente le contrat didactique qui conduit les élèves à voir le document comme un milieu dont il convient d'explorer les formes sémiotiques, car elles posent problème. Les élèves recherchent alors dans le document des indices vus comme les signes d'une réalité qui n'est pas immédiatement accessible et qui est à construire par leur investigation. Le jeu épistémique émergent de la pratique des élèves présente alors un « air de famille » avec le jeu épistémique de la pratique savante des historiens. » (Cariou, 2016).

Ainsi dans les deux classes qu'il étudie (une en primaire, une au collège), il a pu observer des différences de « styles de pensées » : informatif ou indiciaire. Ce dernier est relié épistémologiquement à ce que font les historiens, considérant que le document ne dit pas le passé, mais que son étude donne accès à des traces de celui-ci. En cela, les élèves étudiés sortent des habitudes pointées par Tutiaux-Guillon en classe d'histoire. Bien que théorisé dans un cadre différent de la problématisation, celui de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), nous partageons le même constat sur la possibilité pour les élèves d'étudier autrement le document : si les élèves ne sont plus dans le prélèvement d'informations dans le document, alors l'enquête peut commencer. Construire un problème est donc possible si on passe d'un mode de connaissance objectiviste à un mode de connaissance indiciaire. Cependant, ce cadre théorique ne considère pas le problème de la même façon que pour la problématisation. En

effet, en problématisation, le problème à construire est au cœur des apprentissages. Dans cet objectif, le double questionnement sur le passé et sur les traces est à prendre ensemble pour mener à une problématisation proprement historique. Cette potentialité pour apprendre autrement en classe d'histoire, que nous pointons ici est alors à explorer pour voir les conditions de son développement en situation scolaire.

De plus, alors que l'étude de Cariou prend place à l'école primaire et au collège, la nôtre se situe en lycée avec des élèves qui ont probablement majoritairement vécu des situations scolaires utilisant le document comme illustration, davantage que comme trace du passé. Le questionnement des élèves y est de l'ordre du prélèvement d'informations pour construire un récit cohérent sur le passé, pensé par le professeur dans sa préparation de cours. L'approche que nous souhaitons en faire avec les élèves est donc en rupture avec ces pratiques et nous devons en tenir compte dans leur difficulté à problématiser à partir de données appréhendées de façon historique, mais surtout dans la possibilité de les rendre autonomes dans cette activité.

2) L'inertie de l'histoire scolaire dans la façon d'étudier les documents en classe.

Nous avons exploré l'étude de documents en termes de prescriptions, mais aussi de représentations à la fois du côté des élèves, mais aussi des enseignants. Les enjeux, les finalités, et donc les activités proposées diffèrent selon qu'on a pour objectif de prélever des informations à intégrer dans un récit sur l'histoire prévu par le professeur, ou si on souhaite construire du savoir dans une enquête historienne sur le document du passé. Nous souhaitons ici aller plus loin pour comprendre ce qui relèverait d'une inertie des pratiques en classe, des habitudes qui se perpétuent de générations d'enseignants en générations d'enseignants. Il doit exister des raisons à ces pratiques et les expliciter peut nous permettre de construire la problématique de notre recherche fondée sur une autre façon de faire de l'histoire, par la construction de problèmes en classe. Dans cet objectif, nous continuons notre exploration des écrits des didacticiens sur les habitudes en classe d'histoire concernant l'étude de documents.

- L'inertie disciplinaire de l'histoire scolaire.

Nous souhaitons donc étudier ce qui se fait d'ordinaire en classe pour voir ensuite ce qu'il est possible de faire avec des élèves à partir des documents. Il s'agit de dégager les conditions d'un développement d'une compétence en histoire, mais qui se heurte à l'inertie de la discipline scolaire de l'histoire, où des méthodes habituelles d'études de documents s'éloignent de façon conséquente de ce que font les historiens. Nous nous servons ici essentiellement du mémoire pour l'HDR de Doussot (2015b) qui s'intitule « Inertie disciplinaire et dynamiques de problématisation en classe d'histoire ». En effet, dans celui-ci, Doussot revient sur les études didactiques menées majoritairement en classe ordinaire, qu'il compare au cadre de la problématisation. Il définit l'inertie disciplinaire comme fortement liée au paradigme de l'histoire scolaire, comme discipline autonome de la discipline scientifique de référence, l'histoire :

« la notion de discipline scolaire (...) tend à favoriser la compréhension de l'inertie, fortement liée à l'hypothèse de l'autonomie de la discipline scolaire histoire par rapport à sa référence scientifique, et aux effets structurants de la forme scolaire. » (p 9)

Il explique ainsi dans la première partie du mémoire les différentes études qui ont pu être faites sur les façons habituelles d'enseigner en classe d'histoire. Il s'appuie ainsi sur le paradigme pédagogique positiviste décrit par Tutiaux Guillon dont nous avons cité des éléments plus haut :

« On peut décrire ce paradigme pédagogique positiviste (pour l'histoire) dans les termes suivants : les faits sont au cœur de la connaissance historique et constituent les preuves qui distinguent l'histoire de l'opinion ; ces faits, construits par les historiens sont définitifs et conduisent à une stabilité des connaissances qui permet d'identifier ce qui mérite d'être enseigné (en phase avec ce qu'on peut qualifier de fonction patrimoniale de l'enseignement de l'histoire, ce que promeuvent les instructions depuis la fin du XXe siècle) ; enfin, l'École vise à initier les élèves à la méthode historique qui permet la « fabrication » des faits (notamment la double critique, externe et interne) et impose la succession qui mène de l'établissement des faits à l'interprétation du passé. On pourrait synthétiser ces caractéristiques à l'aide des notions de réalisme et causalisme. Sur le plan épistémologique, le réalisme de l'histoire scolaire qui préside aux études de documents est à rapprocher des critiques faites à l'encontre de l'école méthodique de chercher dans les traces (écrites essentiellement) des fait-tout faits, mais cela ne doit pas masquer la pleine reconnaissance par l'histoire méthodique de la construction des faits. » (p26)

Ainsi le paradigme identifié par Tutiaux-Guillon, et pris pour objet par Doussot modifie la nature du savoir historique à l'école. Alors que les faits sont des constructions des historiens à partir des documents, les faits deviennent des connaissances détachées de leur contexte d'élaboration. Cela a pour conséquence ce qu'il appelle le « réalisme » et le « causalisme » vis-à-vis de l'histoire. Il existerait donc bien des formes habituelles pour enseigner l'histoire en classe. Il nous faut donc préciser ces habitudes concernant notre objet de recherche, l'étude de documents, en spécifiant comment elle est traitée le plus souvent.

- Le réalisme du document en classe d'histoire.

L'objet de nos recherches étant centré sur l'étude que les élèves font des documents, nous allons préciser ce que les chercheurs sur les habitudes scolaires ont pu identifier jusqu'ici. En effet, les activités d'études de documents proposées en classe d'histoire sont très souvent réduites à une procédure standardisée alors que notre objectif est d'en faire une entrée analytique et pratique pour l'activité d'enquête problématisante. Moniot s'interroge très tôt sur ce que les professeurs font faire à leurs élèves dans le secondaire :

« Il y a dans l'enseignement secondaire, un exercice institué – le commentaire de document – défini par des textes, rendu canonique par le Brevet ou par le Bac... il a des règles, des trucs, des passages obligés, des justifications, des conseils de fabrication... (...) Mais on voit peu à peu cette technique convenue, ce canevas pratique, la forme réglée de cet exercice, ce pense-bête (une chose intelligente)... Prendre statut de compétence ou de capacité de nature historienne et cognitive, dont l'élève et le professeur pourraient mesurer et observer la progression de la maîtrise. Mais une routine de travail n'est pas la compétence historienne dont elle n'est que l'auxiliaire. » (Moniot, in Audigier, 1992).

Il dénonce ainsi la routine qui est apprise aux élèves, qui relèverait davantage de la technique même si l'école lui donne le statut de compétence en histoire. Quel est le statut de cette routine ? Est-ce une procédure permettant l'accès au savoir ou au sens critique ? Selon lui, cela ne relève pas d'un travail en classe d'histoire :

« Et si un élève trouve tout seul, dans un texte ancien, qu'un seigneur exploite ses dépendants, qu'un homme d'affaires est intéressé et un partisan partial, et donc que leur témoignage doit en être modulé, faut-il parler de sens critique, à l'historienne, ou de sens commun. » (Moniot, in Audigier, 1992).

Nous nous appuyons aussi dans le même ouvrage sur Audigier (1992) qui s'intéresse aux traditions, mythes et réalités de l'étude de documents en classe d'histoire. Il identifie le modèle des 4R (résultats, référent consensuel, refus du politique, réalisme) dans l'enseignement de l'histoire. Il commence par rappeler l'importance de la place des documents en classe d'histoire, qui peuvent avoir plusieurs fonctions envisagées par le professeur :

« Les textes affirment de façon constante l'importance de l'étude de documents en classe. Nos discours, nos pratiques, nos usages... sont liés à des héritages totalement « naturalisés » ; il est alors important d'interroger cette forme de mémoire collective, cette « mémoire de corporation ». (Audigier, 1992).

Ainsi, la place des documents résulte à la fois des injonctions officielles qui demandent à ce que ceux-ci soient employés en classe d'histoire, mais aussi d'une forme de tradition, de l'inertie de la discipline. Mais ce qu'il identifie et qui nous intéresse pour nos recherches, c'est le réalisme dont est chargé le document dans la lecture qui en est faite en classe d'histoire :

« Dès le début (...) l'usage du document est motivé d'abord par un souci pédagogique : être concret, montrer, faire image. (...) Il remplace le réel, il en est un substitut. »

« Le document subit un traitement très « positiviste » ; il est lu et expliqué au premier degré, c'est-à-dire que le jeu des questions qui lui sont posées et des réponses attendues, en fait l'expression, la représentation, le récit... de la réalité. » (Audigier, 1992).

Les habitudes sur l'usage du document s'éloignent donc épistémologiquement de l'histoire scientifique. Le document permettrait l'accès, de façon transparente, à ce qu'était le passé, et il est choisi en fonction de cela par le professeur. Les questions posées sur celui-ci relèvent souvent du prélèvement d'informations, avec peu de critiques sur ce qui peut être exprimé. Prenons un exemple avec la séquence sur les Guerres de Vendée, la quatrième de notre expérimentation, où les élèves ont à étudier le récit d'une noble vendéenne, trente ans après les faits, sur la façon dont elle explique la venue des paysans pour solliciter son beau-frère afin qu'il les guide. Les questions du manuel (Belin, 2010) sont les suivantes :

- Quels sont les motifs de la révolte des Vendéens ?
- Comment l'armée vendéenne est-elle organisée et équipée ?

Il est donc demandé aux élèves d'aller prélever les informations permettant de répondre à ces questions, ne mobilisant alors qu'une compétence de lecture et de compréhension du document, non spécifique à l'histoire. À cela s'ajoute le rituel auteur-date-nature du document auquel les élèves sont entraînés depuis leur plus jeune âge en classe d'histoire.

« La critique externe revêt un aspect très formel. Celle-ci est faite « à priori » comme une sorte de rituel : titre, auteur, date, légende... toutes les informations qui pour la plupart ne servent pas à construire du sens dans la lecture du document, tout au plus à garantir une lecture pas trop erronée et très positiviste, les faits d'abord. »

« La très difficile prise en compte du point de vue de l'auteur, de sa conception, de son univers culturel... » (Audigier, 1992).

En référence à la discipline de l'histoire scientifique, l'identification de ces éléments est pertinente, mais très souvent, une fois le rituel accompli, il n'est pas réutilisé. En lycée, on pousse l'élève à en déduire si le texte est objectif ou subjectif, mais cela n'est pas réutilisé ensuite dans son analyse. Pourtant, c'est l'articulation entre cette présentation du document et les informations prélevées dans celui-ci qui donne tout son intérêt au rituel. Ces habitudes en classe d'histoire viennent alors renforcer le réalisme construit par l'expérience de l'élève qui le pousse à croire ce qui vient du passé :

« Les caractéristiques de la pensée enfantine nous alertent sur le réalisme et la fusion permanente objet-discours-réalité avec lesquels fonctionnent en permanence les élèves (je ne suis pas certain que les adultes dépassent très souvent ce stade). »

« En histoire, le récit ordonné, la présentation des faits les plus importants, commandent l'enseignement. Les documents sont le moyen de montrer des traces de ces civilisations qui nous ont précédées et donc de les rendre plus proches. Mais des doutes s'expriment parfois sur la capacité des élèves à interpréter les documents authentiques, notamment les images. Les textes dénoncent avec insistance les risques de bavardage, de paraphrase, d'absence de précisions... » (Audigier, 1992).

Lorsque l'articulation est effectuée, c'est donc souvent le fait du professeur à qui il revient d'expliquer la complexité du document en passant par l'intentionnalité de l'auteur. C'est ainsi encore plus vrai pour les images, nous en étudierons plusieurs dans notre corpus, où les élèves « voient » la réalité et ont plus de peine à les soumettre à une analyse critique. Selon Audigier donc :

« L'explication et le travail avec/sur des documents en classe n'est pas le même que celui de l'historien, ne peut pas être le même. » (Audigier, 1992).

Nous le rejoignons sur ce point, les élèves n'auront pas la capacité d'analyse des documents des historiens. Quel rapport donc entre les sciences et l'école ? Audigier ne résout pas ce

paradoxe que nous souhaitons mettre au travail. Nous considérons qu'elles ne peuvent pas ne rien avoir en commun et que c'est dans l'élucidation de ses ressemblances que des problèmes peuvent se construire en classe. C'est en modélisant l'activité de l'historien, à partir de l'étude qu'il fait des documents, qu'on peut alors imaginer une transposition de cette modélisation à la classe.

Ainsi, on peut faire le rapprochement entre ce que dit Prost (1996) concernant les méthodistes, avec la supposée dualité entre la critique interne et externe, et ce que disent Moniot et Audigier, sur la procédure instituée en classe concernant l'étude de documents. Les critiques adressées sont alors les mêmes en réduisant l'activité sur les documents à des étapes décontextualisées de tout questionnement sur le passé. Si on choisit de se référer aux pratiques épistémologiques pour modéliser le travail des historiens, on peut considérer que l'objectif est de passer de la procédure indifférenciée à une compétence en situation. Nous sommes alors dans une posture de chercheuse essayant de constituer des liens avec les pratiques épistémologiques de la discipline de référence, et non plus dans la posture de la professeure que nous sommes, qui trouverait plus pratique pour modifier son enseignement de devoir appliquer des procédures facilement enseignables.

3) Modéliser les pratiques épistémologiques historiennes, une référence pour penser les pratiques en didactique.

L'étude de documents en classe d'histoire intéresse donc les didacticiens, qu'ils observent ce qui se fait d'ordinaire, ou qu'ils testent de nouvelles façons de faire. À plusieurs reprises, nous avons évoqué notre souhait d'inscrire les pratiques en classe dans une forme de continuité avec ce que peuvent faire les historiens : non pas pour orienter tous les élèves vers ce beau métier, mais parce que nous considérons que ces pratiques ne peuvent pas être complètement étrangères. Il nous faut donc modéliser leur activité pour penser ensuite la transposition à la classe. C'est pourquoi nous nous sommes penchée plus spécifiquement sur le discours des historiens sur leurs pratiques de cette discipline : que disent-ils de ce qu'ils font ? Le document, qui est la matière première de leur métier, est traité de façon spécifique, et nous devons approfondir cela si nous souhaitons opérer des transferts. Il s'agira ensuite de se demander comment on peut transférer des pratiques d'experts scientifiques : devra-t-on entraîner les élèves à suivre d'autres procédures pour les sortir de leur inertie disciplinaire ?

- Pourquoi se référer aux pratiques épistémologiques historiennes ?

Nous décidons de nous poser cette question fondamentale pour nos recherches : le travail sur les pratiques épistémologiques est-il utile en didactique ? En effet, la réponse ne va pas de soi selon les types de recherche et donc de questionnements des chercheurs concernés. Cette question n'est d'ailleurs pas propre à la didactique de l'histoire, puisque les didactiques des autres disciplines questionnent aussi parfois leur rapport à la discipline scientifique de référence. Par exemple, en géographie, Thémines (2016) explique dans sa note de synthèse la diversité des courants traversés par ce champ scientifique. Existe-t-il une géographie scolaire autonome de la production universitaire ? Peut-on faire faire de la géographie aux élèves ?

« Cette note de synthèse montre l'orientation prise par une didactique de la géographie née dans un moment de crise disciplinaire. Cette didactique travaille à comprendre l'écart entre, d'une part, les finalités officielles d'éducation à la responsabilité sur l'espace et les territoires et, d'autre part, les apprentissages effectifs en classe de géographie. En parallèle du dévoilement d'une structure disciplinaire plutôt stable, elle a opté pour l'analyse et l'accompagnement de pratiques enseignantes qui visent l'appropriation par les élèves d'outils

pour penser le monde. L'identification des conditions de mise en place de ces pratiques confirme la nécessité de tisser, plus que jamais, des liens entre recherches didactiques et formation des enseignants ». (Thémines, 2016).

Ainsi le questionnement de rapprocher la discipline universitaire de référence avec la discipline enseignée n'est pas spécifique à l'histoire. Cependant, on peut observer que dans les disciplines sociales, comme l'histoire et la géographie, des points communs existent sur les enjeux de ces rapprochements :

« rendre compte des conditions de possibilité de changement du jeu didactique de l'enseignant lorsqu'il vise lui-même à faire jouer un jeu empreint d'un certain degré d'incertitude à ses élèves, afin que ces derniers appréhendent la situation d'incertitude des acteurs du monde ». (Doussot & Thémines, 2016, p. 20).

Nous décidons de nous placer dans la suite des recherches qui impliquent que l'étude des pratiques de la science historique permettent de mettre au jour ce qui pourrait être de « faire de l'histoire » avec les élèves. Dans la conclusion de leur article, Le Marec, Doussot et Vézier (2009), qui expérimentent la problématisation en classe d'histoire, concluent que :

« On voit alors émerger des pratiques propres à l'école, mais qui ont à voir avec les exigences d'une démarche scientifique d'enquête, d'échanges et de mise en texte. »

Il ne s'agit donc pas de dire que notre objectif serait de faire des élèves de « petits historiens », mais de se référer aux pratiques de la discipline de référence, si on accepte que la théorie du problème puisse s'appliquer à l'école. Nous ne cherchons pas, par exemple, à ce que les élèves redécouvrent par nos dispositifs, ce que des historiens eux-mêmes mettent des années à conceptualiser. Ainsi, l'épistémologie, dans sa dimension pratique, permet de modéliser le travail des historiens pour faire de ce modèle un outil heuristique pour penser ce qui se passe en classe. Le cadre théorique de la problématisation que nous utilisons dans nos recherches est un modèle possible utilisé par certains didacticiens.

« La question des « méthodes historiques » est récurrente dans l'enseignement depuis plus d'un siècle, qu'elles cherchent toujours à penser le lien entre savoirs savants et savoirs scolaires, et que le choix du problème (il n'est jamais question de problème et de problématisation dans les programmes) puis de son abandon ne doit pas nous pousser à ignorer la problématisation, mais au contraire nous inciter à réfléchir aux relations entre des pratiques de savoirs et à leurs conditions de possibilité dans la classe (Le Marec, 2008). Dans cette perspective, axer le travail des élèves sur la construction des problèmes se fonde

épistémologiquement sur les pratiques de savoirs des historiens (notamment les pratiques d'enquête), mais aussi sur la construction, même inachevée, d'une théorie du problème en histoire (Castelli Gattinara, 1998). (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009).

Les auteurs de cet article, exposant la première étude empirique de problématisation lors d'une séquence forcée en histoire, font un double constat. Le premier est que questionner le lien entre la discipline scientifique historique et l'histoire scolaire se fait depuis longtemps. Cette approche n'est d'ailleurs pas spécifique à l'histoire puisque des questionnements similaires se retrouvent en sciences par exemple. Existerait-il une épistémologie scolaire qui n'aurait pas grand-chose à voir avec l'épistémologie scientifique des disciplines de références ?

« L'histoire est-elle donc condamnée à rester prisonnière d'une image du savoir, « comme un texte qui énonce des vérités se décline en propositions indépendantes, déconnectées de leur contexte problématique » (Astolfi 2005, p. 74)? À coup sûr, une telle direction ne peut qu'approfondir la crise des savoirs. Il est donc nécessaire d'explorer d'autres voies. » (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009).

Nous observons les dérives de cet enseignement de l'histoire, détaché des pratiques des historiens. L'histoire scolaire est considérée par beaucoup comme la discipline de la mémorisation, du par cœur, de la linéarisation du récit historique. N'est-ce pas d'ailleurs une attente de la société ? Nous reprenons à notre compte la proposition des auteurs de cet article : d'autres voies sont à explorer si on veut aller contre cette crise des savoirs. Ce sont donc vers les pratiques historiennes que nous nous tournons, pour proposer une didactique de l'histoire qui a « à voir » avec la discipline de référence.

- La modélisation des pratiques historiennes.

Nos recherches s'inscrivent donc en relation avec ce que font les scientifiques de la discipline de référence : l'histoire. Mais ces pratiques sont nombreuses et variables selon les périodes choisies, les thématiques étudiées, les sources disponibles, etc... Nous ne nous intéresserons donc pas à l'ensemble de ce que font les historiens dans leur métier. Nous avons choisi un angle, celui de l'étude des documents puisque cela constitue le matériau principal permettant leurs recherches, mais aussi un exercice courant en classe.

Pour répondre à la question des pratiques historiennes concernant les documents en histoire, nous décidons de commencer par explorer ce que les experts en histoire disent de leur travail. Nous partons tout d'abord de l'ouvrage de Prost (1996), Douze leçons sur l'histoire où il questionne le métier et les pratiques des historiens (p59 à 67). Il revient sur l'élaboration de la critique externe et interne des documents mise en place par Langlois et Seignobos et reprise ensuite par leurs successeurs, mais avec une base documentaire plus élargie que les écrits auxquels ceux-ci se référaient. Nous nous appuyons également sur le livre de Wineburg (2001), Historical thinking, car il revient sur des analyses comparables à celles de Prost concernant le travail de l'historien, mais en le mettant en regard de ce qui se fait à l'école.

En effet, selon Prost :

« ni la critique des témoignages oraux ni celle des photographies ou des films ne diffèrent de la critique historique classique. C'est la même méthode, appliquée à d'autres documents. (...) la méthode critique est une et c'est (...) la seule méthode propre à l'histoire. » (Prost, 1996).

Ainsi, la critique des documents est au cœur du métier d'historien, depuis que ceux-ci ont appliqué une méthode permettant de dire que l'histoire est une science. C'est cette méthode que nous devons élucider pour nous approcher des pratiques des historiens. Elle serait donc unique, quel que soit le type de document utilisé. Cependant, Prost estime que c'est une caractéristique propre au métier d'historien :

« Il faut déjà être historien pour critiquer un document, car il s'agit, pour l'essentiel, de le confronter avec tout ce que l'on sait déjà du sujet qu'il traite, du lieu et du moment qu'il concerne. » (Prost 1996).

Ainsi, on ne pourrait pas être capable de faire une critique de document sans connaître son sujet et il serait inutile d'essayer de faire accéder les élèves de lycée aux pratiques

historiennes. Mais que veut dire Prost par cette affirmation ? Il explique qu'il est nécessaire d'avoir suffisamment de connaissances pour permettre la critique de document, sans quoi on ne peut la faire correctement. Il faudrait donc accumuler des savoirs factuels, avant de pouvoir réfléchir. Comme nous n'envisageons pas de faire de nos élèves des petits historiens, il nous faut donc tenir compte de cette nécessité préalable au travail sur les documents. En problématisation, on considère que pour construire un problème, c'est le savoir déjà-là que possèdent les élèves qui importe, car c'est sur celui-ci qu'on peut envisager de construire de nouveaux savoirs, et non pas sur une supposée connaissance encyclopédique sur une thématique.

De son côté, Wineburg, dans ses études sur la pensée historique, dit le contraire de Prost et il envisage la critique de documents comme une procédure qu'il découpe en heuristics. Il a ainsi soumis des historiens à des documents éloignés de la période dont ils étaient spécialistes dans le but d'identifier ce que faisaient concrètement les historiens quand ils avaient à étudier des documents inconnus :

« What is it, exactly, that historians do when they « read historically »? What concrete act of cognition lead to sophisticated historical interpretation? » (xii).

Ses conclusions sont que le regard de l'historien diffère du regard habituel sur un document historique dans sa façon de questionner, de prendre du recul ou encore de mettre en tension des éléments du texte. Il n'y aurait donc pas une pensée historique liée à leurs spécialités, mais des pratiques des historiens qu'ils ont pu développer et sur lesquelles nous comptons nous appuyer :

« For students, reading history was not a process of puzzling about authors' intentions or situating texts in a social world but of gathering informations » (p76)

« Historians worked through these documents as if they were prosecuting attorneys; they did not merely listen to testimony but actively drew it out by putting documents side by side, locating discrepancies, and questioning sources and delving into their conscious and unconscious motives. Students, on the other hand, were like jurors, patiently listening to testimony and questioning themselves about what they heard, but unable to question witnesses directly or subject them to cross-examination. For students, the locus of authority was in the text; for historians, it was in the questions they formulated about the text. » (p77)

Il reprend ainsi la métaphore de Collingwood (1946) : l'historien aborde le document dans ce qu'il fait, comme un procureur en charge d'une affaire qui doit croiser les témoignages, interroger la parole de l'auteur, saisir ce qui est dit et ce qui ne l'est pas, il est actif avec la

source. L'élève serait passif, comme les jurés dans une salle d'audience, subissant ce qui leur est dit, se posant des questions ensuite, mais sans pouvoir revenir au témoignage pour aller plus loin dans l'enquête. Wineburg conclut en disant que l'intérêt du document est dans le texte pour l'élève alors que pour l'historien c'est dans les questions qu'il pose sur celui-ci. Nous avons là un enjeu majeur pour nos recherches : ce qui pose problème pour étudier de façon historique les documents en classe d'histoire, c'est que les élèves y cherchent des informations alors que c'est le questionnement sur la globalité du document (données contextuelles et informations dans le document) qui permet la pensée historique.

Mais peut-on pour autant considérer le travail critique comme une procédure ? Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'une compétence et non pas seulement une procédure avec des tâches successives, nous y reviendrons. On peut donc se demander comment il serait possible de dépasser l'inertie de la discipline scolaire avec des habitudes sous forme de procédures ritualisées. Est-ce qu'avec de nouvelles règles et l'entraînement à celles-ci les élèves pourraient construire les compétences voulues ? Ou n'est-ce pas justement plus complexe avec un changement profond nécessaire des pratiques en classe ?

Pour aller plus loin sur les pratiques des historiens, nous avons fait le choix de nous tourner vers l'historiographie française et ce qu'elle nous dit de l'évolution des méthodes employées par cette communauté scientifique au cours du temps. La tradition depuis les méthodistes veut qu'on distingue critique interne et externe des documents. Les critiques faites à posteriori à cette école historiographique sont justement dans la distinction de ces deux approches. Bloch par exemple insiste sur le fait que l'une ne va pas sans l'autre et que c'est en liant ces deux pratiques que l'historien est critique.

Prost revient sur les apports de Bloch dans la caractérisation de ce que font les historiens et explicite la distinction entre les deux :

« La critique externe porte sur les caractères matériels du document : son papier, son encre, son écriture, les sceaux qui l'accompagnent ; la critique interne sur la cohérence du texte, par exemple sur la compatibilité entre la date qu'il porte et les faits dont il parle. » (Prost, 1996).

Cependant, ce qui permet cette critique du document, c'est surtout ce que fait l'historien lors de sa lecture, les questions qu'il se pose. Wineburg (2001) explique ainsi que l'historien ne se demande pas ce que le texte dit, mais ce que le texte fait. Cette distinction permet la critique en étudiant le texte comme une trace produite, volontaire ou involontaire.

Prost explicite les questions qui viennent à l'esprit de l'historien :

« Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur, comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons conscientes ou non de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs. » (Prost, 1996).

Mais ensuite, une fois que l'historien a étudié les documents qu'il a à disposition, celui-ci doit entrer dans le récit, la synthèse de la production de savoirs à laquelle il a abouti. C'est ce que Noiriel (1996) explique dans son ouvrage sur la crise de l'histoire. L'historien connaît deux moments dans son travail : l'analyse puis la synthèse. Il explique que l'historien pragmatiste doit prêter attention à la circulation des savoirs produits dans sa communauté et hors de sa communauté, puisqu'il prend pour objet d'étude les sociétés elles-mêmes. Ne peut-on pas connaître la même dualité du travail sur les documents en classe : le temps de l'analyse est souvent dévolu aux élèves dans les pratiques habituelles, alors que le temps pour rendre compte des savoirs est souvent traité par le professeur qui prend en charge la « trace écrite » du cours, ce qui sera à mémoriser. Peut-on imaginer pouvoir laisser aux élèves la charge de cette activité ?

Ainsi, si nous essayons de modéliser les pratiques des historiens, selon l'étude épistémologique générale de Prost, les experts lient très fortement critique du document et interprétation. Les deux sont articulées et cela va au-delà de leur spécialisation. Wineburg le confirme par ses expérimentations de type psychologique et montre ainsi qu'un historien, soumis à des documents d'une période qu'il ne connaît pas, enclenche rapidement un processus de questionnement spécifiquement historique pour critiquer le document et le questionner en lien avec sa critique potentielle. C'est donc ce qui diffère de la pratique des non-historiens et que nous souhaitons mettre au travail dans une perspective de problématisation. Si les élèves arrivent à voir dans le document, un double questionnement possible sur le passé et sur les traces, ils peuvent alors sortir de leurs façons communes d'appréhender l'histoire pour entrer dans un mode de fonctionnement plus historien. Comment les faire entrer dans ces pratiques ? Avant de répondre à cette question, nous décidons de poursuivre la modélisation des pratiques des historiens avec l'entretien d'un spécialiste de la Révolution française afin d'étudier comme il explique la façon dont il problématise dans son travail de chercheur.

- Ce que disent les historiens de ce qu'ils font : l'avis de Jean-Clément Martin.

Pour explorer de façon empirique la démarche historique, et notamment sur l'étude de documents, nous avons entrepris dans nos recherches de questionner l'un d'entre eux, Jean-Clément Martin, spécialiste de la Révolution française¹⁴. Nous avons voulu le faire parler de ses pratiques dans la façon d'étudier les documents, et d'aborder les problèmes historiques qu'il pouvait construire. La question épistémologique est récurrente dans ses ouvrages, ne se satisfaisant jamais des interprétations acceptées de tous sans critiques. Nous ne souhaitons pas nous contenter de ses écrits, afin de l'inciter à nous éclairer sur ce qu'ont de spécifique ses façons de faire de l'histoire. Cet entretien nous permet de sortir d'un cadre général pour aller vers le cas particulier d'un historien témoignant de ses pratiques sur le passé. Ce sera ensuite à rapprocher de ce qu'il est possible de faire en classe en gardant à l'esprit que nous ne souhaitons pas faire des élèves de petits historiens et que cet entretien est un témoignage, il est donc à utiliser avec la même analyse à laquelle on peut soumettre tous les documents.

Dans son dernier ouvrage sur la Terreur (Martin, 2017), il est, comme à son habitude, dans une démarche de remise en cause des explications dominantes. Selon lui, la dénomination même de cette période par un tel terme place les recherches dans un paradigme prédéterminé où la construction mémorielle est le fait des acteurs de la Terreur elle-même qui cherchent à montrer leur opposition à Robespierre. Cet historien fait donc le choix de prendre comme sujets d'étude des épisodes traités par l'historiographie pour chercher comment la mémoire les a construits par la suite.

L'entretien a duré environ une heure, enregistré au téléphone. Nous avons décidé de l'interroger sur un point qu'il met en exergue régulièrement dans ses communications : il dit travailler différemment de la majorité des historiens. Nous avons donc axé nos questions sur les explications qu'il pouvait donner à cette différence, en lui demandant à chaque fois de prendre des cas précis de sujets d'étude où il pratique différemment selon lui. Notre objectif de

¹⁴ Le 7/03/18, nous avons assisté à une conférence de cet historien à La Roche-sur-Yon sur son ouvrage sur la Terreur (Martin, 2017). Une de nos séquences traitant des Guerres de Vendée, nous nous étions plus particulièrement penchés sur ce chercheur à la fois parce qu'il est spécialiste de la question, mais aussi parce qu'il fait face régulièrement à des remises en cause de son travail émanant de la société civile et politique. Dans notre séquence, nous cherchons à faire problématiser les élèves sur la mémoire construite à la suite de cet événement, ce qui est un de ses objets d'étude justement. À la fin de la conférence, nous sommes restée pour discuter avec lui de nos recherches, afin de questionner sa démarche et celle que nous mettons en œuvre en classe. Pour poursuivre donc nos échanges, nous avons fixé notre entretien téléphonique au 5/04/18.

recherche n'est pas tant de voir ce qu'il pense des autres historiens, mais de faire émerger sa façon de construire les problèmes. Nous ne pouvons pas l'observer en train de faire de l'histoire, il ne s'agit donc que de déclarations, mais elles permettent de voir quel regard il porte sur sa propre épistémologie, alors que ses écrits nous laissent penser à une très grande proximité avec l'histoire problématisée. Voici les échanges que nous avons choisi de sélectionner parce qu'il y explique sa façon de faire de l'histoire :

Jaune : ce qui l'intéresse dans la démarche d'historien.

Rouge : ce qu'il rejette dans les pratiques de certains historiens.

4	J-C Martin	(...) En revanche ce qui m'a toujours intéressé c'est de démêler les contradictions . Et ça, je ne suis pas sûr que je représente un courant important en histoire.
6	J-C Martin	(...) J'ai jamais fait autre chose, c'est la compréhension de la contradiction qui m'a intéressé. (...) Passer derrière ce qui est dit et ce qu'on connaît . Et je n'ai jamais fait autre chose, bon. (...)
8	J-C Martin	Oui, un des déclics, un des déclics importants tardifs (...) a été de voir que Paul Bois, qui se présentait à Nantes à la fac comme un historien républicain, mais qui arrêta son enseignement en 1792, était une personnalité reconnue et présente régulièrement dans les manifestations du Souvenir vendéen à Nantes.
10	J-C Martin	(...) Et c'est quelque chose que j'ai toujours derrière la tête en définitive. Non seulement j'essaie de comprendre par un biais ce qu'il s'est passé et en plus je me méfie de ce qui est écrit parce que beaucoup ont des engagements militants qui contredisent l'objectivité dans laquelle ils veulent apparaître (...) Et donc à partir de ce moment-là, mon travail a toujours été consacré à revenir à la fabrication du document qu'on utilise en tant qu'historien, mais à la fabrication par les acteurs de l'époque. Je n'ai jamais fait autre chose. C'est ça mon boulot.
12	J-C Martin	(...) Ma thèse de troisième cycle était consacrée aux faillites dans les Deux-Sèvres précisément. Et je n'ai pas voulu travailler sur les faillites pour les comptabiliser comme on faisait à l'époque. J'ai travaillé sur les faillites pour comprendre qui envoyait tel commerçant en faillite ou pas. (...)
14	J-C Martin	Ce qui m'intéressait c'était pas de faire la comparaison entre les crises et d'avoir une idée des secteurs en crise, non. C'était au contraire d'arriver à comprendre pourquoi des individus étaient en faillites et que d'autres n'y étaient pas. C'était ça qui m'intéressait. Et comprendre la façon dont les acteurs d'une époque, produisent leur propre histoire et laissent des archives que les historiens vont prendre avec plus ou moins de naïveté. Bon. Deuxième exemple que je veux prendre parce qu'il m'a beaucoup marqué, c'est quand je me mets à travailler sur la Guerre de Vendée, (...) ce qui m'épate et qui m'interroge c'est de me rendre compte que personne n'est capable de dater le moment qui fait que l'ont la Guerre de Vendée. Voilà personne. Tout le monde y va de son petit couplet militant, c'est telle date, c'est telle autre date, et personne n'est capable de dire c'est bidule qui a un moment donné nommé Guerre de Vendée. (...)
16	J-C Martin	Oui au petit journal la Montagne, qui permettait de comprendre comment l'expression Guerre de Vendée, que l'historiographie prend comme ça, sans trop de réflexion, et a été inventée à un moment donné dans un contexte précis. Et ce contexte précis change le sens. C'est-à-dire que la Guerre de Vendée, qu'on n'emploie nulle part ailleurs pour qualifier ce qui se passe en Bretagne ou dans toute la vallée du Rhône, la Guerre de Vendée, c'est une invention polémique qui a créé progressivement les conditions du massacre, on peut dire ça comme ça brièvement. Et ça veut dire aussi quelque chose qui pour moi est fondamental, c'est que faire de l'histoire, c'est pas savoir mieux que les acteurs ce qu'il s'est passé. Ma position, mais ça c'est la position que j'ai développée depuis trente ans, c'est de dire les

		acteurs de l'histoire sont des gens qui nous laisse volontairement des documents et il faut se méfier d'eux autant que nous nous méfions de nous-mêmes. Et tant qu'on n'a pas fait ça, on n'a rien compris. Et pour Robespierre, alors pour moi c'est encore plus évident. (...) Si on le compare aux autres, à Danton, à Marat, même à Mirabeau ou bien sûr à Bonaparte, par rapport à tous ces gens-là, Robespierre ne joue qu'on le veuille ou non, qu'un rôle secondaire. (...) Mais on est bien là dans quelque chose qui est difficile à admettre, sauf à comprendre que Robespierre est littéralement mis sur le devant de la scène pour de mauvaises raisons dès mai-juin 1794 par des opposants et les preuves existent. Là, les acteurs du moment l'ont transformé en idole, ensuite tout le monde bâtit un discours là-dessus. Et ensuite toute l'historiographie écrit quelque chose sans se rendre compte du moment de la création de ce discours. (...)
20	J-C Martin	(...) J'ai bien conscience de faire une histoire régressive en permanence. C'est à dire je ne tombe pas sur le fait qui m'intéresse et pour lequel je fais un récit, mais je pars d'une question léguée par l'historiographie (...) pour déconstruire, pour passer derrière la trace mémorielle, pour arriver à la création de l'évènement et pour rebâtir complètement le récit qui a débouché sur la mémoire. Je crois que c'est ça ma démarche. Et je pars bien du contemporain, je pars bien de ce qui est resté. Et je ne pars jamais en définitive, du fait lui-même, ou pratiquement jamais. Ce qui m'intéresse, c'est de travailler sur la contemporanéité du passé, et de ce qui est légué aujourd'hui. Voilà, si j'essaie de résumer, c'est vraiment ça. Et c'est pour ça aussi si vous voulez que, là on peut boucler sur cette question-là sur la ressemblance avec les élèves. Il faudrait faire comprendre aux élèves, et c'est extrêmement difficile. Il faudrait faire comprendre ce qu'est une posture normale du prof, qu'on part des pré requis, qu'on part des connaissances acquises et qu'on va, à partir de ces connaissances acquises remonter jusqu'à ce qu'on sait des connaissances du passé pour appréhender le passé autrement et rebâtir les connaissances qu'on croyait sûres avant. Donc de ce point de vue là, c'est bien un peu la démarche de ce qu'il faut faire en classe. (...)
22	J-C Martin	(...) Je me rends compte que sous le fond, il y a un double fond. Et ça, c'est effrayant, c'est pire que Ginzburg, c'est Umberto Eco : on creuse, on creuse, on creuse et il y a toujours une cave sous la cave.
24	J-C Martin	(...) Là j'en fais un troisième sur la terreur, (...) où je vais montrer que sous tout ce que j'ai écrit, il y avait encore un autre phénomène qui en 1794 consistait à inventer la terreur pour régler autrement la question qui n'avait pas été résolue de savoir ce qu'il fallait faire des massacreurs de 1792. Ce qui se joue au moment de 94, c'est le règlement de compte des massacres de 92.
26	J-C Martin	Et la couche qui est là, est certainement sous-jacente à tout ce que Robespierre a fait. C'est à dire, sous tout ce que j'ai pu écrire et que les autres ont écrit, on tombe encore sur ces massacres de septembre, c'est le règlement juridique ou judiciaire plutôt des massacres de septembre, entre fin 94 et l'été 95. (...) On bâtit quelque chose de vrai sur une invention complètement fausse, qu'on n'a jamais vérifiée. Et si vous voulez ça, c'est vertigineux. (...)
30	J-C Martin	Et ça c'est effrayant ! Moi depuis ma thèse d'histoire, ce qui m'intéresse c'est la remise en cause des certitudes qu'on peut avoir sur le monde d'aujourd'hui. Le reste je m'en fous en fait.
32	J-C Martin	(...) Mais il ne faut vraiment pas être naïf, si on accepte de se remettre en cause, on se remet en cause d'une façon extraordinairement lourde et euh jamais fini. Ça c'est vertigineux, il faut le savoir. On y passe sa vie.
35	L.Gomes	(...) Est-ce qu'on pourrait revenir, on avait un petit peu abordé ça à la fin de la conférence sur le témoignage de Jeanne Ambroise Sapinaud, comme je m'appuie dessus, j'aimerais savoir comment vous l'avez abordé ce témoignage. (HS sur l'édition).
36	J-C Martin	Sur la version originale (<i>donc pas celle remaniée de son neveu que j'utilise avec les élèves</i>), c'est une chronologie, c'est une chronique : tel jour, il se passe telle chose, tel jour, tel groupe arrive, brule telle métairie, tue telle personne, etcetera. A priori, moi j'ai plutôt confiance dans ce genre de chose. (...)
37	L.Gomes	Donc finalement, ce qui serait le plus intéressant chez ses Mémoires, c'est la version de son neveu puisque c'est là que on a une mémoire qui se construit et où on va avoir des explications inventées, rajoutées...
38	J-C Martin	Ah vous renversez bien la situation, j'avais pas vu les choses comme ça. Oui! Dans un sens c'est vrai, mais à ce moment-là, ça veut dire qu'on accepte de dire que les mémoires sont tellement réinventées qu'on ne saura plus jamais la réalité et là que vous vous mettez dans une position que j'approuve, mais qui est encore plus compliquée à comprendre que faire passer dans la tête d'élève qu'il y a une réalité, une mémoire qui est fausse et sur laquelle

		tout le monde a réagi, oui oui. Là je comprends très bien ce que vous dites, mais alors dites donc, là c'est plus le grand écart, c'est le double saut périlleux.
41	L.Gomes	Oui l'objectif d'aujourd'hui n'est pas le même en effet.
42	J-C Martin	Oui absolument, là on est dans une lecture qui à postériori me fait un peu peur. C'est hyper compliqué. Et pour dire la vérité, il y a très peu de gens, j'ose pas l'aborder dans une conférence, parce qu'il y a les trois quarts des gens qui n'arrivent pas à comprendre.

J-C Martin oppose dans son discours sa démarche et celle qu'il qualifie comme majoritaire chez les historiens : l'étude des faits. Sa démarche est d'aller à contre-courant quand il identifie dans l'étude du passé des contradictions (4 et 6). Il cite pour cela des exemples qui l'ont marqué :

- Un professeur qui s'affirmait républicain tout en militant pour une organisation royaliste (8).
- Sa thèse sur des faillites en Deux-Sèvres au XVIIIème où il cherche pourquoi certains artisans sont mis en faillites et pas d'autres, alors que la tendance de l'époque est à l'histoire quantitative (12).
- La reprise par l'historiographie du terme Guerre de Vendée sans le questionner dans sa construction (14).
- La naïveté de certains historiens face à certains documents (14).
- La construction du personnage de Robespierre sans être replacé dans le contexte de l'époque. (16)

Il construit donc les problèmes qu'il étudie à partir de savoirs tenus pour vrais par la communauté historique et / ou la société. Pour construire son problème, il choisit d'avoir vis-à-vis des acteurs du passé, une démarche qu'il considère comme différente de celle de sa communauté d'historiens :

- Revenir à la fabrication du document par les acteurs de l'époque (10).
- Comprendre comment les acteurs construisent leur propre histoire avec les documents qu'ils choisissent de laisser. (14)
- Accepter qu'on ne connaisse jamais mieux le passé que les acteurs de celui-ci. (16)
- Se méfier de ce qu'ont laissé les acteurs du passé comme documents. (16)

Ainsi, ce qui compte, ce n'est jamais le récit final, la solution du problème, mais bien la démarche de construction du problème, mettant en tension les données que l'on a des acteurs,

ce que les acteurs disent, qui correspondent à leurs modèles explicatifs, ou au moins à ceux qu'ils souhaitent transmettre. « Démêler les contradictions », c'est donc construire le problème sur un passé qui ne se laisse voir qu'à travers des témoignages subjectifs, avec leurs propres intentions. Les acteurs du passé le connaissent-ils mieux que nous d'ailleurs ? De quel passé parle-t-on ? De leur histoire propre ou de l'évènement auquel ils ont participé ? Pour rapporter ce qu'il peut dire à notre cadre théorique, c'est précisément ce travail qui permet de construire le problème : des incohérences, des contradictions mènent à des questionnements et donc à ne pas se contenter d'explications toutes faites et évidentes.

Il évoque un retournement récent qui le conduit à écrire un troisième livre sur la Terreur en 2018 (22-24-26). Il avait montré déjà la construction de la Terreur par les anciens amis de Robespierre, afin d'asseoir leur pouvoir, le tourner en monstre pour marquer une rupture avec la période qu'ils incarnaient. Mais à continuer de construire son problème (« on y passe sa vie » 32), il a continué de fouiller les intentions de ces acteurs en mettant en tensions ce qu'ils disent aux différentes périodes avec les modèles explicatifs qu'on peut mettre en tension avec ces données. Cela le conduit aujourd'hui à construire de nouvelles explications : le monstre Robespierre permet de régler la question des bourreaux des massacres de septembre qui n'avaient jamais été pris en charge par les acteurs du passé. La réflexivité, l'exploration des possibles, la prééminence des raisons sur les solutions nous montre que sa démarche s'inscrit dans la problématisation scientifique historique.

Mais il y a un paradoxe important dans nos échanges. Dès le début, il nous explique être très réticent à la recherche de compétences chez les historiens qui pourraient être exploitées en classe d'histoire. Il faudrait, comme le dit Prost (1996 p70-77), aux élèves des récits, des connaissances, etc... D'ailleurs, dans l'échange sur les Mémoires de Jeanne-Ambroise Sapinaud (36), il préfère que nous, les professeurs, utilisions avec les élèves le document original qui est une chronique avec peu d'interprétation, plutôt que le document remanié quelques années plus tard avec une volonté mémorielle. Il nous incite donc à utiliser le document le plus évident à lire de façon réaliste pour être traité avec les élèves. Ces conseils sont ceux d'un historien expert, à une enseignante. Notre statut de doctorante en didactique n'est pas pris en compte, sans doute du fait qu'il soit historien et non didacticien. Il essaie donc, en se fondant sur les difficultés d'analyse des témoignages qu'il connaît, de nous fournir pour la classe, son aide afin de faciliter le travail en histoire. C'est intéressant sur les représentations que peuvent avoir les historiens vis-à-vis des didacticiens : nous avons besoin de son

témoignage comme spécialiste de l'histoire et non sur ses idées en didactique, mais il lui semble important pour lui de nous les fournir.

Cela contredit sa façon de faire de l'histoire et révèle une certaine conception de la classe, des élèves et de l'apprentissage :

« J'ai bien conscience de faire une histoire régressive en permanence. C'est à dire je ne tombe pas sur le fait qui m'intéresse et pour lequel je fais un récit, mais je pars d'une question léguée par l'historiographie (...) pour déconstruire, pour passer derrière la trace mémorielle, pour arriver à la création de l'évènement et pour rebâtir complètement le récit qui a débouché sur la mémoire. » (20).

Il calque sur l'école ce qu'il reproche à la communauté des historiens, empreints selon lui de naïveté. Mais pourquoi ? Qu'est-ce qui dans ses représentations sur l'école l'empêche de souhaiter une telle façon de faire ? Nous avons pensé au début qu'il s'inscrivait dans les démarches qui tendent à considérer que l'histoire scolaire n'a pas de lien avec l'histoire comme discipline de recherche. Mais en avançant dans la discussion, nous nous sommes rendu compte qu'il n'acceptait pas cette compétence comme souhaitable chez les élèves, car elle est trop complexe. Ce serait « extrêmement difficile » (20), « vertigineux » (32), un « double saut périlleux » (38), « hyper compliqué » (42), il ne l'explique d'ailleurs pas en grand public.

On retrouve l'histoire régressive dans l'ouvrage de Bloch (1997) où il conseille de partir du présent pour se poser des questions sur le passé. Ce que Martin propose est donc une question épistémologique ancienne, mais qui selon lui n'est pas assez présente. C'est important pour nos recherches puisque nous cherchons à modéliser les pratiques des historiens. Les problèmes que Martin construit sur la fabrication de l'histoire et de la mémoire à partir des événements du passé, par les acteurs qui les ont vécus et ceux qui leur ont succédé, permettent cette histoire régressive puisque pour construire le problème, il faut faire des allers-retours entre le présent et le passé. Face à un document, il articule donc les informations qui sont dites dedans et les données contextuelles qu'il lui associe pour mieux l'interroger. Comme l'expliquait Wineburg (2001), il est donc bien dans une approche du document particulière. Il ne considère jamais son travail d'analyse comme fini, même s'il en livre ponctuellement des analyses dans des ouvrages, ne l'empêchant pas d'en publier d'autres par la suite, où il remet au travail ses précédentes conclusions. C'est une pratique essentielle pour problématiser, le problème en construction peut toujours être questionné à nouveau, pas nécessairement avec de nouvelles

sources, mais avec de nouvelles explications à mettre en tension avec les données du problème. On peut tout à fait imaginer transposer cela en classe, mais cela implique de sortir de l'inertie de la discipline où la question sur le document est posée, puis les élèves y répondent et le professeur prend en charge la correction pour passer ensuite à autre chose. La réflexivité permanente est indispensable pour problématiser sinon on ne peut explorer les possibles.

Ce qui nous intéresse dans cet entretien pour nos recherches, c'est qu'on est loin de la linéarité qu'on peut imaginer dans le travail de l'historien. Le travail sur les documents ne peut être détaché de la façon dont on interroge le passé. L'enquête historique est faite de mises en tension entre ce que nous ont laissé les acteurs du passé, ce qu'ils ont souhaité transmettre, le regard que nous projetons sur cette période et les catégorisations que nous utilisons pour la comprendre. C'est en partie en cela que la didactique de l'histoire, telle que nous la concevons, est spécifique. Là où Martin exprime sa différence face aux pratiques d'autres historiens, nous essayons aussi par notre cadre théorique d'analyse et de production de données, de penser autrement ce que peuvent être les recherches sur l'enseignement de l'histoire.

Ainsi dans ce premier chapitre consacré à la didactique de l'histoire, il était important pour nous de nous situer dans la recherche existante dans cette discipline. Nous avons défini notre objet d'étude : le document en classe d'histoire qui se doit d'être utilisé selon les prescriptions. Nous l'avons vu, celles-ci incitent à développer « l'esprit critique » à partir de l'étude des documents. Cette compétence, que les élèves doivent construire, nous semble ne pas pouvoir s'acquérir avec les pratiques habituelles en classe d'histoire. Quels enjeux, quelles finalités et donc quelles activités sont faites autour de ce document ? Des didacticiens ont défini ces paradoxes qui mènent souvent à utiliser le document comme source d'informations illustrant un récit sur l'histoire pensé par le professeur. On est bien loin du document trace du passé tel qu'il est utilisé par les historiens.

De plus, puisque nous avons fait l'hypothèse que c'est en modélisant les pratiques des historiens qu'on peut réfléchir à une transposition aux pratiques en classe, que peut-on isoler dans l'activité de l'historien, dont nous pourrions nous resservir en classe ? Ce que disent les historiens de leurs pratiques nous donne des pistes pour sortir des pratiques de mises en activités des élèves habituelles, à des pratiques indiciaires de l'enquête sur le document. Tenir ensemble les questionnements sur le passé et ceux sur ses traces, articuler la critique interne et la critique

externe des documents, adopter une posture réflexive face aux analyses pouvant être produites... Mais l'enjeu est de ne pas réduire, ce que nous isolons de la modélisation des pratiques des historiens, à des procédures qu'il conviendrait d'appliquer. Chaque problème à construire est unique on ne peut imaginer de méthodologie rigide qui rendrait les élèves autonomes. Les travaux didactiques que nous avons mobilisés, bien qu'ils soient pour la plupart en dehors du cadre théorique de la problématisation, pointent donc des objets d'interrogation dont nous repartons : l'étude de documents en classe telle qu'elle est faite aujourd'hui pose problème. Ce que nous proposons, c'est d'utiliser un cadre théorique de production et d'analyses de données afin de résoudre les paradoxes que nous avons soulevés.

Chapitre 2 : La problématisation, un cadre d'analyse pour l'enquête scientifique.

Notre objet d'étude identifié, l'étude de documents, il nous faut produire et analyser des données dans le but d'explorer l'écart existant dans les pratiques scolaires entre ce qu'est faire de l'histoire, et ce qui se fait réellement en classe. Considérer le document comme une source d'indices et non d'informations (Cariou, 2016) ne va pas de soi, ni pour les enseignants ni pour les élèves habitués à se servir autrement du document. L'enquête indiciaire en histoire, développée par Ginzburg (1980) peut être rapprochée en didactique du cadre théorique de la problématisation.

Cette théorie du problème relie la façon dont on construit le savoir et les pratiques épistémologiques des disciplines, que ce soit pour les scientifiques ou pour les élèves, à l'école. C'est pourquoi ce cadre est intéressant dans notre recherche. Les historiens problématisent à partir des documents : ils ne cherchent pas à connaître directement le passé, mais à l'interpréter en menant une enquête à partir des documents sur celui-ci. Or les documents sont aussi utilisés à l'école, mais d'une autre façon (identification du document, prélèvement d'informations dans celle-ci).

Peut-être pourrions-nous considérer que la construction des problèmes sur les documents est essentielle pour interpréter le passé, et donc faire de l'histoire ? Ce cadre théorique nous permet donc de construire des séquences favorisant un processus de construction du problème par les élèves, tout en ayant des clés d'analyses pour lire ce qu'il se passe en classe : sélection des données en tension avec la construction des modèles explicatifs au sein d'un registre explicatif (nous y reviendrons). Il nous importe donc de préciser ce qu'est ce cadre de façon générale et de façon plus spécifique pour l'histoire. En effet, la nature des savoirs en histoire fait que le problème à construire diffère par sa nature et ses pratiques.

Plusieurs recherches nous servent de point de départ pour constituer et analyser notre corpus. Ces expérimentations ponctuelles ont produit des résultats dont nous repartons dans les cinq séquences que nous menons avec un objectif ambitieux : faire changer les élèves de registre explicatif, c'est-à-dire de façon d'aborder l'histoire et donc les documents.

1) La problématisation scientifique.

2) Didactique et problématisation.

3) La problématisation historique, une spécificité ?

4) Des études de problématisation en classe d'histoire : se servir
des recherches existantes pour constituer notre corpus.

1) La problématisation scientifique.

Nous commençons ce chapitre par un tour d'horizon de la problématisation, entendue comme une pratique des scientifiques. La science, telle qu'elle se fait dans les universités et les laboratoires, cherche à produire des résultats. Ceux-ci proviennent toujours d'un problème qu'il a fallu construire, qu'on se situe en médecine, en sciences humaines ou encore en mathématiques. Le savoir est d'ailleurs constitué davantage de la façon dont on a construit le problème, que des résultats qu'on a pu obtenir. Dans le chapitre précédent, nous avons développé notre volonté d'inscrire les pratiques de classe dans une certaine forme de continuité avec les pratiques de la discipline de référence : l'histoire. Les historiens eux aussi problématisent. Mais le font-ils comme leurs confrères des autres sciences ? Nous décidons donc d'explorer ce qui existe de commun aux problèmes construits dans les différentes disciplines avant de nous intéresser à ce qui peut différer en raison de la nature des savoirs et des pratiques dans celle dans laquelle nous évoluons. C'est parce que nous aurons pu spécifier ce que sont des savoirs en histoire que nous pourrons ensuite déterminer ce qui pourrait être enseigné en histoire à l'école.

- Théories du problème.

La problématisation est le cadre théorique que nous utilisons dans nos recherches. Nous allons expliquer pourquoi il nous permet de mener à bien notre recherche. Nous nous référons aux recherches du réseau Problema et des chercheurs du CREN à Nantes qui par leurs recherches expérimentent ce cadre¹⁵. Il faut remonter aux années quatre-vingt-dix pour accéder aux premiers textes de références sur lesquels s'appuie la recherche aujourd'hui. Fabre, philosophe de l'éducation, et Orange, didacticien des Sciences de la vie et de la terre exposent ensemble une nouvelle façon de s'intéresser aux apprentissages :

¹⁵ A plusieurs reprises dans l'année, nous participons aux séminaires de l'Axe 5 du CREN, où tout à tour, les chercheurs des différentes didactiques exposent l'avancée de leurs recherches et les soumettent à la discussion de tous. Le colloque Problema a lieu une fois par an en mai-juin et permet sur quelques jours d'avancer sur la thématique définie dans l'année entre les didacticiens. Les exposés de tous, les discussions formelles et informelles, les remarques et les conseils lors de mes présentations, ont été d'un intérêt certain pour mes recherches.

« Faire des sciences c'est donc abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, assertorique, c'est-à-dire réduite à un simple constat, pour une connaissance qui, une fois problématisée, sera fondée en raison, deviendra apodictique. C'est le cas lors de la rupture fondamentale que met en avant Bachelard entre connaissance commune et savoir scientifique ; mais cela peut être étendu à toute rupture, même entre deux théories scientifiques, car sans vigilance, l'apodictique retombe vite dans l'assertorique. À ces ruptures s'opposent des obstacles du type "expérience première" ou "connaissance générale" (Bachelard G., 1938). C'est ainsi un espace de nécessités et de possibles (la représentation du problème, ou espace-problème) qu'il faut tenter de faire construire aux élèves, sans se limiter à ce tour de passe-passe qui consisterait simplement à leur faire changer d'opinion. Les ruptures et le franchissement des obstacles correspondants sont donc avant tout liés, non à la résolution du problème, à la découverte d'une solution, mais à la construction par les élèves du problème ou d'une problématique dans un cadre théorique défini. » (Fabre, Orange, 1997).

Les deux chercheurs essaient de dépasser la tension qui existe entre des pratiques scolaires et des pratiques scientifiques d'experts. Ils voient de commun la nature du savoir scientifique visé : le savoir doit être fondé en raison, il doit être apodictique. Or les récits à mémoriser fournis dans les différentes disciplines scolaires sont assertoriques, non questionnés. Des obstacles sont à dépasser pour passer d'un type de savoir à l'autre dans la logique bachelardienne qu'ils convoquent. Les élèves deviennent alors acteurs de leurs savoirs, souvent par le débat en classe, en construisant un espace-problème, et non plus seulement en se contentant de changer d'opinion, parce que cela est demandé par l'enseignant. Ce cadre implique un changement des rôles dans la classe : le professeur et les élèves n'ont plus les mêmes missions.

Dans un ouvrage récent, après plus de vingt ans de recherches et d'expérimentations de ce cadre théorique, Fabre synthétise les hypothèses de travail des articles et des ouvrages qu'il avait déjà écrits. Nous décidons d'en fournir ici un résumé afin de mieux nous inscrire dans cette perspective.

Dans la première partie, Fabre définit ce qu'il entend par la problématisation :

« Nous visons l'élucidation du processus de traitement du problème dans son entier depuis la position jusqu'à la résolution, mais en nous attachant particulièrement à la construction du problème, c'est-à-dire à l'édification de la problématique, ce qui nous paraît en constituer l'élément central. » (Fabre, 2017, p17).

Ainsi ce qui compte lorsqu'on problématise, ce n'est pas tant les solutions qu'on peut apporter à une question, mais davantage la construction du problème en lui-même. Il s'appuie sur Bachelard qui considère que l'essentiel en science est de savoir poser les bons problèmes, lesquels ne se posent jamais tout seuls. Chaque problématisation est constituée de trois étapes : il faut poser le problème, le construire puis le résoudre. Selon Fabre, c'est dans la construction du problème que réside le savoir. La question posée devant permettre d'articuler les données et les conditions du problème avec une pensée réflexive qui se surveille elle-même.

En seconde partie, il explique ce qu'est l'examen d'une question et notamment la topologie de la problématique :

« La modalité du problème renvoie à une indécision au moins passagère, à une incertitude qui oblige à ajourner toute solution. Le problème est le résultat d'une sorte de mise entre parenthèse, d'une époque, qu'on effectue lorsqu'on refuse l'assimilation cartésienne du douteux au faux. » (Fabre, 2017, p17)

Il fait référence à Dewey qui pour sa théorie de l'enquête considère que le doute doit être localisé, on ne peut douter de tout quand on construit un problème. Bachelard abonde dans le même sens avec l'idée de la dialectique du doute et de la certitude dans le raisonnement. Fabre prend alors l'image de la rivière qui coule entre des berges solides, qui seraient les éléments non questionnés de l'enquête, ceci n'empêchant pas de les questionner ultérieurement, mais cela permettant de recommencer l'enquête si besoin.

Ensuite dans la troisième partie, Fabre aborde l'articulation des données et des conditions qui sont le fondement même de la problématisation :

« Il n'y a pas de pensée sans étonnement, mais tout étonnement ne conduit pas à une pensée scientifique ou philosophique. Pour qu'un questionnement devienne problème, il est nécessaire de croiser deux dimensions : une dimension horizontale qui englobe les orientations cognitives de la position, de la construction et de la résolution de problème et une dimension verticale consistant à articuler données et conditions dans un cadre déterminé. » (Fabre, 2017, p30)

Pour clarifier son propos, il prend des exemples tels que Phileas Fogg, Robinson Crusoé, le médecin face à son patient ou encore la dissertation de philosophie. Cela lui permet de préciser ce qu'il entend par « données du problème », « conditions du problème ». C'est donc dans la mise en tension entre ce qu'on considère comme les données et les idées

explicatives que nous en avons, que le problème se construit. Ces mises en tensions s'inscrivent dans des cadres qui tiennent ensemble les éléments du problème : ce qu'il nomme la dimension verticale. Ainsi les conditions du problème déterminent les données sélectionnées, qui elles-mêmes déterminent les conditions du problème. Quand il y a inadéquation entre les données et les conditions, la tension qui s'exerce participe de la construction du problème : il faut alors revoir les conditions et/ou mobiliser des données mises de côté. Il s'appuie sur l'enquête dans le Nom de la Rose de Eco où les cadres des trois enquêteurs sont incompatibles et irréconciliables. Ainsi pour changer de cadre, il faudrait revoir ce qu'on sélectionne comme informations (les données) et ce qui conditionne du problème (des nécessités ou des modèles d'explication). Il explique aussi qu'un des principes de la problématisation est l'enchaînement problématique : les solutions d'un problème deviennent les nouvelles données ou les conditions d'un autre questionnement.

La quatrième partie est consacrée à la réflexivité nécessaire à tout travail problématisé. Cette pensée qui se surveille permet de clore l'enquête avec la certitude qu'avec ce que nous savons alors, les choses ne peuvent se passer autrement. Il revient sur Bachelard qui considère que l'important est l'apodictique et non pas l'assertorique : savoir, c'est savoir pourquoi les choses sont ce qu'elles sont et pourquoi elles ne se passent pas d'une autre façon. Cette dialectique apodictique et assertorique s'oppose au cogito de Descartes, qui est un acte solitaire alors que le cogito bachelardien est dans le dialogue : « je pense que tu vas penser ce que je viens de penser si je t'informe de l'évènement de raison qui vient de m'obliger à penser en avant de ce que je pensais. »

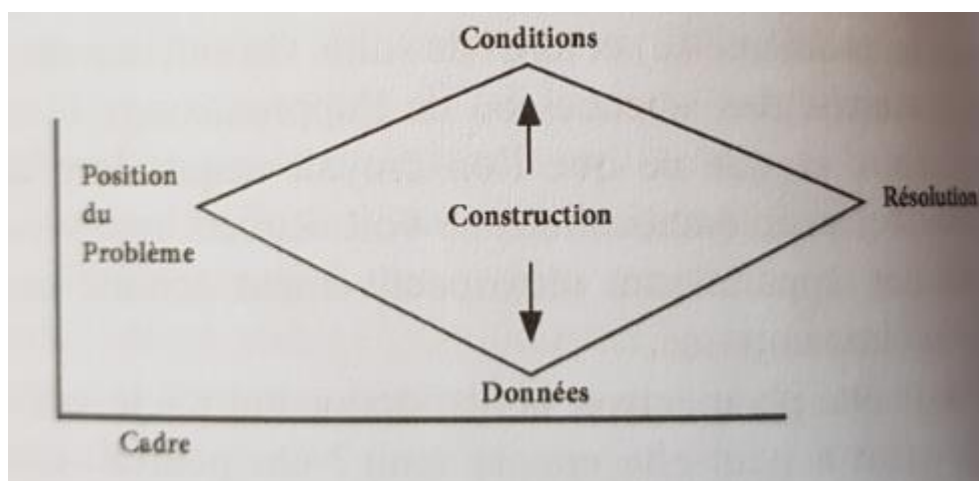
L'obstacle épistémologique de Bachelard est également développé puisque son dépassement est central en problématisation, considérant qu'on apprend toujours contre une connaissance qu'on avait et que la science est contre-intuitive. Ce sont ces obstacles qu'il nous faudra identifier dans les séquences que nous construisons pour notre corpus. Permettre leur dépassement, c'est déjà les reconnaître. À partir des analyses de Bachelard, Fabre explique qu'il existe trois niveaux de problématisation : l'application de règles, le questionnement des conditions du problème quand elles s'opposent, la découverte ou l'invention de conditions et la thématization quand les conditions du problème deviennent des objets. En histoire, on peut retrouver ces problèmes possibles : ce n'est pas la même chose de se demander les causes d'un évènement (l'abolition de l'esclavage), de remettre en cause des catégories non questionnées (une hérésie) ou encore d'élucider les mémoires construites après un évènement (les Guerres de Vendée).

Enfin, la cinquième partie expose la dimension heuristique de la problématisation. Ainsi, l'enquête à la façon de Dewey se fait à partir d'indices dans un cadre défini et elle tient à distance le propositionnalisme vu alors comme une impasse : il réduit le langage à l'énoncé en laissant de côté les opérations d'énonciation (Fabre, 2009). Le savoir n'est jamais figé et le questionnement des propositions constitue une base scientifique de nouveaux savoirs. Il termine par l'appel à une pédagogie du problème comme il avait eu l'occasion de le demander dans ses précédents écrits :

« Quand, dans l'enseignement ou la vulgarisation, on détache les solutions des problèmes qui leur donnent sens, elles n'apparaissent alors que comme des « vérités » que rien ne fonde et finalement comme des dogmes. » (Fabre, 2017, p74).

C'est donc pour éviter un enseignement dogmatique des différentes disciplines que plusieurs didacticiens, dont l'équipe de l'Axe 5 du CREN, ont décidé de mettre cette théorie du problème en expérimentations empiriques.

- Une modélisation de la problématisation.



Fabre, 2017.

La schématisation de la modélisation qu'est la problématisation ci-dessus nous permet de revenir sur ce qu'est problématiser. Ainsi, c'est la ligne verticale dans le losange : une fois prises en compte les informations de l'énoncé du problème, le chemin ne peut pas être linéaire

jusqu'aux solutions, la formulation d'hypothèses. Il faut que l'espace réflexif puisse se déployer. C'est la mise en tension entre les données et les conditions du problème qui permet l'exploration des possibles. Fabre utilise la métaphore de la carte et de la boussole. La carte est cet espace des possibles qui se déploie par l'enquête, et la boussole sert alors à polariser le raisonnement en fonction de l'articulation des données et des conditions du problème. En histoire, ce que nous appelons les données en problématisation peut à la fois être des informations dans le document, mais aussi les données contextuelles de celui-ci ou encore le savoir sur l'évènement étudié. Les conditions du problème peuvent être d'ordre chronologique ou encore des modèles de comportements humains.

Nous nous inscrivons donc dans le cadre de la problématisation puisque nous considérons qu'en histoire, face aux documents, c'est bien une pratique de l'enquête, et donc du problème, qui permet la construction de savoirs historiens. Nous verrons plus tard en quoi cette problématisation diffère de celles des autres disciplines scientifiques par la nature des savoirs en jeu et les pratiques de la discipline. Nous nous tournons désormais du côté des didacticiens ayant repris les idées de Fabre pour les inscrire dans leurs spécialités : nos recherches s'inscrivent en effet dans le prolongement des résultats qu'ils ont pu obtenir ces dernières années.

2) Didactique et problématisation.

Problématiser relève donc, selon ce que nous venons d'exposer, d'une démarche spécifique. Les didacticiens en histoire ne se questionnent pas tous de la même manière sur les apprentissages en classe. Certains sont dans une démarche fonctionnaliste, comme le dit Doussot (2018), c'est-à-dire qu'ils explorent les façons d'enseigner cette discipline à l'école.

Avec la problématisation, nous cherchons à voir les conditions pour que les élèves accèdent à du savoir de nature scientifique. Nous devons donc expliciter notre démarche pour bien faire comprendre qu'il ne s'agit pas de transformer des lycéens en de « petits historiens », mais que faire de l'histoire doit être ressemblant par certains aspects, si ce sont des élèves qui en font, ou des chercheurs. Ils ne disposent pas des mêmes savoirs et des mêmes pratiques, mais on doit pouvoir, dans la façon de construire des problèmes de façon historienne, les rapprocher. Il est intéressant d'aller voir comment, avant nous, les didacticiens se sont emparés de ce cadre théorique d'analyse et de production de données. Nous allons donc explorer ce que peuvent être des savoirs problématisés à l'école et comment on peut rendre compte de cela par la schématisation, ce dont nous nous resservirons pour exposer nos recherches.

- Des savoirs problématisés à l'école.

Si on s'appuie sur ce que dit Astolfi dans La saveur des savoirs (2008), il est important de développer des recherches en didactiques centrées sur les savoirs. Il dénonce les dérives de l'enseignement aujourd'hui où les savoirs ne sont vus que comme des prétextes et des contextes, et non des savoirs pour eux-mêmes. Il explique que des innovateurs aujourd'hui développent les compétences sans les rattacher aux savoirs alors que des « rétronovateurs » voudraient revenir aux savoirs mécaniques. Il reprend l'idée que les savoirs disciplinaires permettent de se hisser sur les épaules des géants et que sans disciplines, le raisonnement reste de sens commun, car les concepts sont spécifiques à une discipline avec un langage qui lui est propre.

Ainsi, les chercheurs du CREN à Nantes (Fabre et Orange, 1997 ; Orange, 2005 ; Le Marec, Doussot et Vézier, 2009), en association avec d'autres, ont développé par disciplines scientifiques, des essais de problématisation auprès d'élèves de la maternelle aux études supérieures. Orange développe ainsi ses expérimentations en SVT avec des séquences sur le mouvement du bras, la nutrition, le fonctionnement du volcan... Il explique (Orange, 2005) que

la construction du savoir ne relève pas de la bonne réponse à un problème, mais de la façon dont celui-ci a été construit :

« Si maintenant on prend la question des savoirs construits dans le traitement de ces problèmes, il vient que ce n'est pas nécessairement celui qui a trouvé la solution qui a appris le plus (cas de la panne); qu'un même savoir (l'idée puis le concept de tri, pour la nutrition : voir 3e partie) peut être construit alors que les solutions apportées sont différentes ; que des savoirs différents sont parfois construits alors que la solution produite semble la même (Tour de Hanoï). Tout cela plaide donc encore pour donner une grande importance à ce qui se passe entre problème perçu et solution, et pour ne pas le réduire à une simple représentation du problème comme cela est fait parfois : c'est bien d'une construction dont il s'agit, celle du problème, ou problématisation. On voit aussi les liens qui doivent exister entre cette problématisation et les savoirs construits, qui ne peuvent aucunement se limiter à la solution du problème. » (Orange 2005).

Le savoir est donc un construit du problème et non la solution de celui-ci. Deux élèves peuvent aboutir à la même réponse, mais l'un sera le fruit du hasard alors que l'autre peut expliquer pourquoi il en est ainsi, et pas autrement. Orange précise aussi que les problèmes à l'école sont d'une nature spécifique puisqu'ils s'inscrivent dans une épistémologie scientifique, et ils se différencient donc des problèmes du quotidien :

« Le second point de vue sur la problématisation dans les activités et les apprentissages scientifiques que nous voulons exposer ici part donc d'un présupposé que nous empruntons aux épistémologies de la démarcation (Popper) ou de la rupture (Bachelard et Canguilhem) : dans ces épistémologies, les savoirs scientifiques sont d'une nature fondamentalement différente des connaissances communes. Cette différence se traduit par deux caractéristiques qui marquent les relations entre problèmes et savoirs, et donc entre problématisation et conceptualisation : le dynamisme de ces relations et la nécessité des concepts. »

« Mais, dans la vie courante, les problèmes sont perçus négativement; ils sont, d'une certaine manière, subis. Au contraire, dans le travail scientifique, les problèmes sont vus comme des défis intellectuels, même s'ils mettent parfois à dure épreuve les nerfs des chercheurs : non seulement ils ne sont pas évités, mais ils sont recherchés par la communauté scientifique. » (Orange 2005).

Ainsi la construction de problème est une activité que les élèves cherchent à éviter, car elle est très contraignante intellectuellement alors que les scientifiques en font leur travail. On ne peut donc pas attendre des élèves en classe qu'ils entrent dans la problématisation comme le font les historiens. Le rôle du professeur pour les accompagner dans cette démarche est alors

essentiel. Il développe ensuite le fait que c'est la communauté scientifique qui, par ses pratiques et ses activités langagières, permet aux problèmes de se construire. La classe, qui n'est pas constituée en communauté scientifique, est peu le lieu du débat, de la controverse permettant la mise en tension entre les données et les conditions du problème. Enfin, Orange met en garde contre les expérimentations dans les classes qui peuvent permettre une problématisation qu'il qualifie de « technique » et non de scientifique, car elle est une production de savoir localisé et non efficient pour construire d'autres problèmes :

« Ces problèmes ne sont pas alors scientifiquement construits; ce peuvent être des problèmes techniques, dont seule importe la solution, ou des problèmes explicatifs qui seront explicitement construits a posteriori. » (Orange 2005).

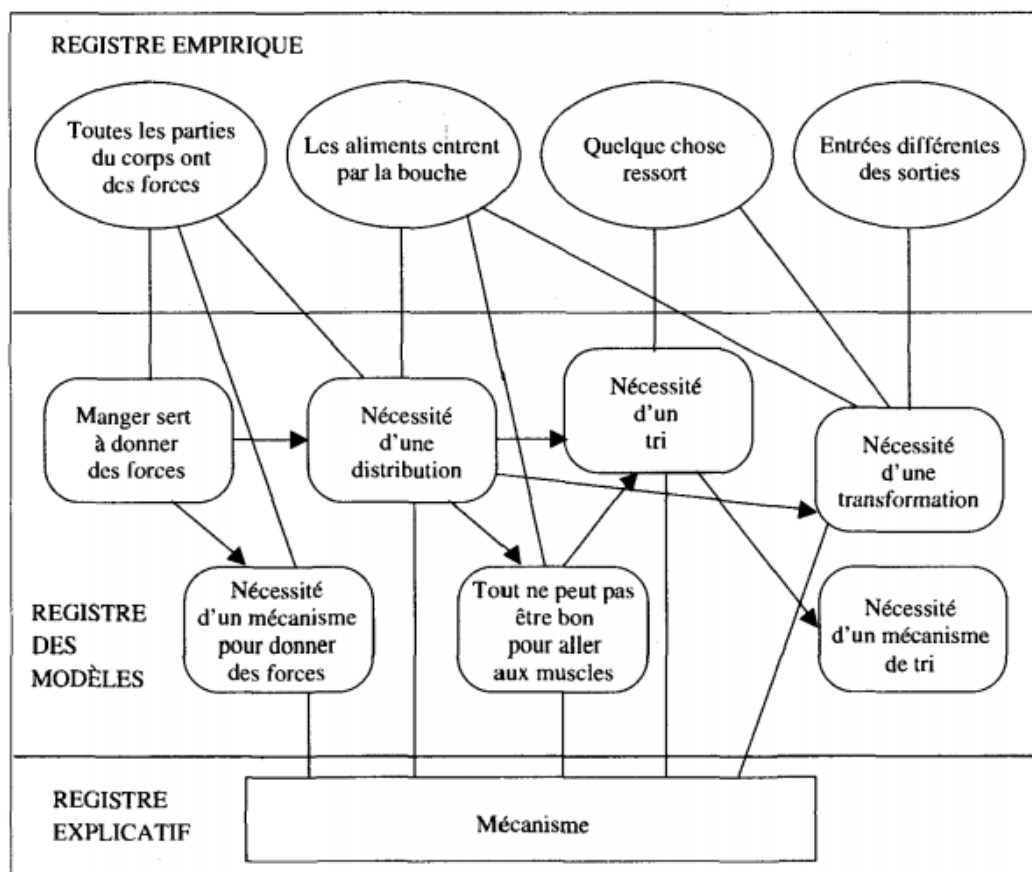
Il s'agit donc pour le didacticien de bien identifier les situations potentiellement porteuses de problématisation scientifique afin de permettre aux élèves d'aller vers des pratiques qui se rapportent à la discipline de référence à celle qui est enseignée.

- L'Espace des contraintes pour modéliser la problématisation.

Orange développe une autre schématisation de la modélisation qu'est la problématisation, dont nous allons nous servir dans nos recherches : l'Espace des contraintes. Nous avons vu plus haut la schématisation du losange de problématisation. Or, celui-ci, très intéressant pour montrer l'ouverture des possibles et son resserrement en fonction des nécessités, n'offrait pas une lecture de la mise en tension des registres identifiés dans la construction du savoir. L'Espace des contraintes permet à Orange de représenter de façon schématique la problématisation qui a eu lieu lors d'un débat sur la construction d'un problème scientifique. La première ligne est celle du registre empirique, ce sont les données du problème, qu'elles viennent de prélèvements d'informations dans des documents, de connaissances transmises par le professeur ou de savoir déjà là chez les élèves. La deuxième ligne est celle du registre des modèles, ce sont les conditions du problème qui entrent en tension avec les données : ainsi, s'il y a des excréments en fin de système digestif, c'est qu'il y a du tri dans la nutrition puisque ce qui ressort n'est pas comme ce qui entre. Le registre explicatif (Rex) est une théorie plus générique sur une façon de relier registre empirique et registre des modèles. Le registre explicatif détermine donc les relations entre les données et les modèles explicatifs qui vont être utilisés dans la construction

du problème. L'Espace des contraintes est une reconstruction du chercheur qui lui permet de modéliser la construction effective du problème par les élèves. Voici un exemple qui nous sert de modèle dans nos recherches pour schématiser la problématisation des élèves :

**Document 1. Espaces des contraintes en jeu lors du débat (phase 2)
sur la nutrition en CM1-CM2**



Orange 2003.

Au-delà des SVT, ce sont des recherches en didactique de la musique, de la littérature, des mathématiques, des sciences, de l'EPS, qui se développent avec les chercheurs du CREN qui fonctionnent dans le cadre du réseau Problema pour penser ensemble et de façon comparatiste la problématisation à l'école. Leurs échanges au sein de séminaires et de colloques les invitent à croiser leurs approches disciplinaires pour identifier ce qui existe de commun et de différent en fonction de la nature des savoirs et des pratiques de chacun. Ainsi le registre empirique n'a pas grand-chose à voir entre des problèmes où on se sert du corps comme donnée, ceux où ce sont des règles mathématiques, ou nous concernant, des indices dans les documents du passé.

Les modèles explicatifs sont eux aussi variés, en lien avec les façons d'expliquer dans la discipline : le registre mécaniste en SVT ne peut pas se retrouver en histoire, où il n'aurait pas de sens. C'est aussi valable pour les registres explicatifs. Alors que certaines disciplines identifient plusieurs registres explicatifs possibles, nous considérons en histoire qu'un seul registre est spécifiquement historien, et que celui-ci ne peut se décliner : soit on met en tension les données et les idées explicatives en considérant le problème sur la trace et sur le passé comme un tout, de façon historienne, soit on se trouve dans un registre de sens commun, qui n'est pas historien. Nous avons eu par exemple la possibilité au sein de cette communauté de présenter nos travaux, mais aussi de faire des exposés communs en symposiums avec des spécialistes en didactique des maths, des SVT et de l'EPS. Nous allons donc désormais aborder le cas de la problématisation en histoire dans cette recherche puisque nous nous inscrivons dans le cadre de cette discipline et qu'elle est spécifique au regard de la nature des savoirs.

3) La problématisation historique, une spécificité ?

Le cadre théorique d'analyse et de production de données que nous avons choisi se réfère donc explicitement à ce que font les scientifiques dans les disciplines concernées, partant du principe qu'ils problématisent tous pour construire des savoirs. Nous décidons donc d'aller voir désormais ce que la problématisation en histoire a de si différent des autres sciences. Prendre pour objet d'étude le passé, c'est chercher à avoir accès à des savoirs d'une nature particulière par des pratiques spécifiques. Construire un problème en histoire est donc différent de la construction d'un problème mathématique ou géographique. Qu'est-ce qui, dans ce que problématisent les historiens à partir de l'étude des documents, peut nous permettre d'identifier ce qu'il serait possible de faire avec les élèves en classe ?

- Le registre explicatif historique.

Nous avons décrit le cadre théorique général qui est le nôtre : celui de la problématisation. Il nous faut nous tourner vers les pratiques épistémologiques de l'histoire pour élucider ce que la construction de problèmes a de spécifique et notamment identifier le ou les registres explicatifs en jeu lorsqu'il y a problématisation. L'histoire est un ensemble de problématiques explorées par les historiens. Mais ces problématiques portent-elles vraiment sur le passé ?

« En histoire, la contrainte essentielle est fournie par les sources. Avant d'être un discours sur le passé – par définition insaisissable –, l'histoire est un discours sur des traces qui ne sont intelligibles qu'en présupposant une réalité passée. Pour caractériser le constructivisme de l'historien, il convient de ne pas oublier que l'histoire ne se limite pas à une écriture : elle est aussi une pratique et, plus particulièrement, une pratique des sources. » (Galvez-Béhar, 2009).

Galvez-Béhar explique que ce ne sont pas directement des questions sur le passé que se posent les historiens, mais des questions sur les traces. Il existe bien au départ un problème sur le passé, mais celui-ci ne peut être ensuite exploré que dans une transformation de ce questionnement par la construction d'un problème sur les traces. C'est fondamentalement différent. Se poser une question sur ce qui est arrivé à une période précise, c'est penser que la réponse donnerait accès à la vérité du passé. Or l'histoire n'est pas le passé, mais une interprétation de ses traces permettant d'avoir accès indirectement à celui-ci. Les

questionnements historiques sont donc des problèmes à construire, à partir des documents que nous avons à disposition. Considérer qu'on puisse avoir accès directement au passé n'est pas possible dans le registre explicatif qui tient la construction de problèmes par les historiens. Ce serait être dans un registre explicatif de sens commun, réaliste, où le passé est accessible directement par les documents.

Nous considérons donc que, bien qu'il y ait des écoles historiques plurielles (l'école des Annales, l'histoire culturelle, la gender history, l'histoire globale, etc...), tous les historiens problématisent dans le même registre explicatif : aucun ne considère qu'il puisse avoir un accès direct au passé, ou encore que les traces lui livrent directement une vérité à ne pas questionner. C'est ce qui différencie selon nous l'histoire d'autres disciplines, où il peut exister une pluralité de registres explicatifs. Pour plus d'explicitations, nous avons, dans le tableau suivant, thématisé les deux registres dans lesquels les élèves peuvent se trouver, l'objectif de nos recherches étant d'élucider les conditions de passages de l'un à l'autre.

Tableau des registres explicatifs possibles pour les élèves :

	Registre explicatif de sens commun.	Registre explicatif historien.
Le passé.	L'objectif est d'avoir accès à la vérité du passé.	Accès indirect au passé, dans la complexité du vécu des acteurs.
Les documents du passé.	Ils servent à prélever les informations sur le passé.	Ils sont source de l'enquête, visant à construire un problème à partir des documents.
Le rapport passé / document.	Le passé est accessible directement par la lecture des « bons » documents, ceux considérés comme de confiance pour dire la vérité du passé. <i>= pas d'enquête, mais un fact-checking permettant de savoir à quel document se fier.</i>	Le passé n'est accessible que par la médiation de l'enquête historique. La vérité du passé n'est pas recherchée, mais c'est sa compréhension au travers des acteurs. <i>= l'enquête problématisée est nécessaire pour élucider l'intention des auteurs.</i>

Considérons donc qu'il n'existe qu'un seul registre explicatif pour problématiser de façon historienne, qu'est-ce qui le rend si spécifique par rapport au registre explicatif de sens commun ? Prost (1996, p82-83) explique que la lecture et la compréhension d'un document ne figent jamais le savoir en histoire. La façon dont l'historien interroge le document lui permet de produire du savoir historique : ses questionnements, la critique interne et externe du document, croisés aux connaissances qu'il possède sur la période. Ce sont ces mises en tension qui fait qu'il problématise. Celui-ci peut changer de problème à construire, mais aussi de paradigme pour formuler des interprétations sur le passé. Il développe le fait que question, document et mode d'explications sont fortement liés.

Si de nouvelles questions se posent à l'historien, il peut avoir besoin d'autres documents et d'une autre approche pour les exploiter. Ainsi, que ce soit avec les Annales, l'histoire culturelle, la microstoria ou encore l'histoire globale¹⁶, les historiens ont fait appel à d'autres documents et le traitement qu'ils en ont fait diffère des approches de ceux qui n'appartiennent pas à leur configuration. Pour autant, Prost et Winter (2004) qui défendent ce concept de configurations sur les objets d'études en histoire, préviennent :

« On le voit, la notion de configuration historiographique ne renvoie nullement à la domination exclusive d'une forme d'histoire. Si l'accent est mis d'abord sur l'histoire militaire et diplomatique, puis sur l'histoire sociale et enfin sur l'histoire culturelle, tous les types d'histoire sont présents au sein de chaque configuration : c'est leur place respective qui se modifie, leur poids qui change, leur rôle dans la problématique et l'argumentation qui se transforme. » (Prost et Winter, 2004, p49).

Si on reprend notre cadre théorique de la problématisation, nous observons bien des façons d'interroger le passé qui peuvent s'apparenter à des modèles explicatifs chez les historiens. Avec ces modèles explicatifs en tête, les données sont celles qu'ils choisissent de prélever dans les documents et dans les connaissances qu'ils ont déjà sur une période. Les modèles explicatifs viennent de leurs façons d'expliquer le passé et dépendent donc du type de configuration historiographique dans laquelle ils se trouvent. En revanche, le registre explicatif dans lequel ils se trouvent est toujours celui de l'enquête historienne tenant ensemble questions sur le passé et questions sur les traces : ils ne cherchent pas à accéder à la vérité du passé, mais ils construisent des problèmes à partir des documents qu'ils convoquent, loin du sens commun

¹⁶ Ces courants historiographiques diffèrent dans les types de questionnements, mais aussi dans les méthodes pour y répondre.

servant à réfléchir sur le passé, utilisé par les non-spécialistes et donc pour nos recherches, par les élèves.

De plus, contrairement aux Sciences de la vie et de la terre qui étudient des phénomènes récurrents voire reproductibles, la problématisation historique est spécifique, car elle interroge des situations sociales du passé, dans lesquelles les acteurs ont produit des documents avec une intentionnalité à interroger, et ces acteurs sont porteurs de modèles explicatifs qu'il nous faut élucider pour accéder au passé. Ainsi, lorsqu'un témoin livre sa vision des événements dans un récit, ce qu'il dit est à mettre en relation avec qui il est, sa fonction, à qui il s'adresse, ce qu'il peut dire et ne peut pas dire dans une telle situation. Son témoignage ne nous dit pas le passé, il nous dit comment lui a décidé d'en parler. Donc le problème qui peut être construit par l'historien porte à la fois sur les faits racontés, mais aussi sur ce que décide d'en dire le témoin dans une relation dialectique. Il existe dans la problématisation historique une tension à double niveau, car c'est par le truchement des acteurs du passé qu'on peut accéder aux faits historiques. Cela nécessite donc une exploration des possibles spécifique. Dans son HDR (2015b), Doussot explicite cette spécificité de la problématisation historique :

« On peut dire qu'un savoir scientifique n'est pas seulement un savoir que, mais est avant tout un savoir pourquoi ça ne peut pas être autrement (Reboul, 1992). Comme le formule Koselleck, pour l'histoire :

« Si l'on veut déterminer ce qu'un fait a vraiment d'unique, il faut [...] se demander pourquoi les choses se sont passées ainsi et non autrement. Dit en langage moderne, cela revient à élaborer des hypothèses qui cherchent à savoir non seulement comment les choses se sont effectivement passées, mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles. Derrière la question « comment en est-on arrivé là ? » se cache la question de savoir comment il était même possible qu'on en arrivât là. » (1997, 217)

Cette formulation qui oppose le savoir que au savoir pourquoi ça ne peut pas être autrement offre l'avantage de pointer la dimension collective de la production et de la transmission du savoir scientifique. Savoir pourquoi ça ne peut pas être autrement anticipe en effet la nécessité de convaincre ou de se confronter à d'autres explications possibles, et s'inscrit d'emblée en faux contre la domination d'une solution explicative tant qu'elle n'est pas rapportée au problème auquel elle est censée répondre, et aux solutions alternatives. » (Doussot, 2015b, p32-33)

Les historiens problématisent puisqu'ils explorent tous les possibles, y compris les possibles qui ne sont pas arrivés. Il existe d'ailleurs un courant historiographique visant à imaginer de façon argumentée les possibles qui auraient pu se produire. Les travaux de

Deluermoz et Singaravélou (2016) explorent ce qu'ils appellent le raisonnement contre-factuel. Mais pour les historiens d'une façon générale, c'est une question qui se pose toujours, même s'ils ne vont pas aussi loin dans la démarche : pourquoi un évènement a-t-il eu lieu et pas un autre ? Cette uchronie sert leur approche scientifique puisque cela leur permet d'accéder au pourquoi les faits se sont-ils déroulés ainsi et pas autrement. Ils doivent ensuite convaincre dans leur communauté scientifique qu'ils ont produit du savoir nouveau :

« Autrement dit, penser la problématisation savante pour penser sa transposition en classe, c'est considérer la manière dont les scientifiques gèrent leurs propres représentations, en confrontant leurs explications aux explications possibles, tant en fonction de l'interprétation des traces et donc des modèles interprétatifs disponibles et possibles, que des propositions concurrentes dans la communauté. » (Doussot, 2015b, p35)

C'est par le débat entre historiens que s'institutionnalise ce savoir nouveau. Les séminaires, les colloques, les publications scientifiques leur permettent de confronter la façon dont ils ont construit leurs problèmes. La problématisation historique ne se résume donc pas à une procédure d'exploitation des documents, mais elle découle de cette trilogie questionnement – document – méthodologie.

- Problématiser de façon historique en classe.

Modéliser la problématisation historique, pour la transposer en une problématisation historique des élèves, implique de penser ce qui leur permettrait d'effectuer la mise en tension à double niveau que nous venons d'évoquer, dans un registre explicatif qui ne soit plus de sens commun. Dans notre travail de recherche, nous avons souhaité identifier les conditions pour que l'enquête soit pertinente et que les élèves problématisent à partir des documents et nous y reviendrons. Avant cela, nous allons nous pencher sur ce qui s'est fait à Nantes dans l'équipe du CREN (Le Marec, Doussot et Vézier) où plusieurs expérimentations ont été faites en classe d'histoire. En effet, certaines conditions à la problématisation ont déjà pu être identifiées et il nous faut les questionner pour mieux nous emparer de ce qui peut servir notre recherche. Dans son HDR, Doussot revient sur les médiateurs nécessaires pour que les élèves construisent un espace réflexif permettant cette mise en tension. Il considère ainsi que les tableaux à remplir et les études de cas sont deux éléments favorisant la problématisation :

« En classe, ces médiateurs peuvent se révéler être des outils graphiques comme les listes (Doussot, 2010) ou les tableaux (Doussot, 2012). Ces études empiriques indiquent ce qui fait de ces outils des éléments du processus de problématisation. En premier lieu, il apparaît que la problématisation passe par la constitution de ces outils en objets de travail et d'échange au sein du groupe de travail, au côté du savoir historique en jeu. (...) Ce pas de côté permis par le travail sur l'outil liste permet à un groupe – par contraste avec tous les autres – de mettre en question l'ordre chronologique comme explicatif en soi (ce qui précède non seulement succédant, mais expliquant ce qui suit). » (Doussot, 2015b, p39).

« C'est pourquoi l'étude de cas suppose qu'il faut entendre les représentations des élèves à travers leurs modèles explicatifs disponibles et mobilisables selon la situation du passé étudiée. Dès lors, le dispositif d'étude de cas crée un espace de confrontation entre des modèles explicatifs disponibles, des modèles explicatifs alternatifs, portés par le cas, et des données : un espace de négociation entre les récits du passé (à travers les traces), et les récits du présent (ceux des élèves et ceux qui sont visés par l'enseignant). » (Doussot, 2015b, p40)

Comme nous avons choisi de nous focaliser sur l'étude de documents en classe d'histoire, nous pouvons nous servir de ses conclusions pour construire notre problématique. Les élèves de Seconde que nous étudions dans notre recherche, après avoir produit des hypothèses, ont des tableaux à remplir sur l'étude de documents qui sont conçus pour faire ce « pas de côté » que nous expliquerons plus loin. Cela permet, comme le dit Doussot, à la fois de produire des hypothèses en relation avec les données sélectionnées, mais aussi de pouvoir manipuler les explications et les faits par la médiation de cet instrument, le tableau, pour revenir sur les interprétations produites en premières lectures. Il s'agit donc de pratiques directement en lien avec la pratique réflexive effectuée par les scientifiques : la pensée qui se surveille propre à la problématisation n'est pas faite de façon consciente par les historiens, mais elle peut être conscientisée pour les élèves qui sont novices dans cette pratique. Afin d'explicitier les conclusions dont nous allons nous servir, nous avons décidé ensuite de résumer les études principales qui ont été réalisées sur des problématisations en classe d'histoire.

4) Des études de problématisation en classe d'histoire : se servir des recherches existantes pour constituer notre corpus.

- Être attentif à ce que les élèves laissent de côté dans le document.

Lorsque des élèves lisent un document, ils sélectionnent des éléments : des informations dans le document et des données contextuelles. Mais certains aspects ne sont pas mobilisés : une phrase, un paragraphe, la nature du document... Nous nous appuyons ici sur une étude sur un soldat durant la Première Guerre mondiale. Ce premier exemple a été expérimenté par Doussot et Vézier (2014). Comme expliqué plus haut, il s'agit de proposer aux élèves une étude de cas. Ils s'inspirent ici de la microstoria avec l'étude d'un soldat. Celui-ci est identifié grâce aux archives numérisées et les élèves ont à travailler à partir d'une lettre que ce soldat écrit à sa femme.

En premier lieu, les élèves abordent ce document de façon réaliste : ils lisent les éléments fournis par l'auteur de la lettre sans en faire la critique, il raconte ce qu'il a vu. Le fait que le document soit une lettre adressée en période de guerre n'est pas pris en considération. La difficulté de la guerre est exacerbée et les élèves font alors correspondre ce qu'ils lisent avec l'empathie qu'ils éprouvent pour le soldat victime. Lors d'une autre recherche menée par Doussot et Fink (2019), les auteurs reviennent sur l'expérience précédente pour en extraire des aspects importants. Pour amorcer un travail problématisé, les chercheurs ont travaillé en collaboration étroite avec le professeur qui mène la séquence. Il est alors décidé de faire revenir les élèves sur leurs interprétations à partir d'une phrase qu'ils avaient laissée de côté dans leurs analyses :

« Dans le dispositif, cette première lecture et la description de l'expérience de guerre qui l'accompagne sont volontairement remises en discussion avec la mise au jour par le professeur d'une contradiction dans la lettre même : ce soldat décrit les horreurs auxquelles il assiste, mais finit sa lettre en affirmant que « les cadavres, ce n'est rien », qu'il les a déjà oubliés, mais que ce qu'il n'oubliera jamais, « c'est la ruine des choses, c'est le saccage abominable des chaumières, c'est le pillage des maisons ». (...) En l'occurrence, la transcription des échanges donne à voir le travail possible, mais inhabituel, dans une classe ordinaire, qui consiste pour les élèves à faire la critique de leur propre interprétation du document, ce qui les place ainsi, à la mesure de la classe, dans le rôle de critique des pairs dans une communauté scientifique : la critique des propositions d'interprétation de la source que constitue la lettre du soldat. » (Doussot, Fink, 2019).

Ainsi, les élèves peuvent problématiser parce qu'ils reviennent sur ce qu'ils ont pu dire dans un premier temps. Il ne s'agit pas de corriger ce qu'ils auraient oublié, mais de mettre en questionnement les raisons de la mise à l'écart de cette phrase. La lettre devient une trace du passé et elle est analysée comme telle, et non plus comme un document réaliste donnant accès directement au passé. Son auteur a des intentions et c'est leur mise en articulation avec ce qu'il dit qui est productrice de savoir. Dans notre recherche, nous allons donc être attentifs à ce que les élèves peuvent laisser de côté dans un document. L'analyse à priori de la séquence est ici essentielle pour imaginer ce que les élèves feront d'un document et les amener à revenir sur ce qu'ils évitent de prendre en compte.

- Explorer les possibles.

Le deuxième exemple sur lequel nous souhaitons nous appuyer est celui de l'étude du fonctionnement de la seigneurie expérimentée par Le Marec, Doussot et Vézier (2009) à l'école primaire, en classe de CM1. Selon l'analyse que Doussot (2015b) reprend dans son HDR, il explique que le modèle explicatif dominant de la coercition des seigneurs sur les paysans vient écraser le problème et empêcher toute exploration des possibles sur les rapports entre seigneurs et paysans. Il s'agit donc lors de la séquence de permettre aux élèves de remettre en cause la possibilité d'une explication unique sur le fonctionnement de la seigneurie pendant plusieurs siècles. Un autre modèle explicatif, celui de la relation avec intérêts réciproques des acteurs, est compréhensible par les élèves qui peuvent faire des analogies avec la société actuelle, ou tout simplement avec ce qu'ils vivent avec leurs camarades.

« Les problèmes historiques peuvent (...) être d'ordre fonctionnel : par exemple lorsqu'il s'agit de rendre raison du fonctionnement d'un type de société comme la société féodale. (...) Savoir que les paysans obéissent parce que sinon ils sont punis masque le fait que cette explication n'est qu'une explication parmi d'autres possibles, à un problème qui est lui-même caché. La problématisation dans les sciences historiques et sociales réside précisément dans la reconstruction de ce problème, dans la reconnaissance que l'explication donnée ne prend sens qu'en relation au problème pour lequel elle constitue une solution dont il faut se demander pourquoi elle prime aujourd'hui. C'est cette démarche qui peut permettre de prendre en compte un second modèle explicatif, tout aussi accessible aux élèves : l'idée qu'entre seigneurs et paysans se développe une relation d'échange dans laquelle chacun trouve son intérêt (protection contre travail, par exemple). » (Doussot, 2015b, p34)

En acceptant de prendre en compte des causalités multiples du fonctionnement durable de la seigneurie, les élèves reconstruisent le problème et peuvent débattre ensuite à partir des documents proposés. Ils se dégagent ainsi de la linéarité habituelle sur cette thématique pour explorer les possibles « fonctionnels ». Ainsi, lorsque nous construisons nos séquences forcées, nous devons ne pas poser le problème comme définitif au début de l'activité avec les élèves. Ceux-ci doivent pouvoir le reconstruire à plusieurs reprises à partir d'un questionnaire premier. Explorer les possibles, c'est ne pas se satisfaire de l'explication évidente, celles que nous livrent les acteurs du passé. Mais c'est toujours se demander ce qu'ils pouvaient dire, ne pas dire, pourquoi un évènement s'est passé ainsi et pourquoi il ne pouvait en être autrement, à quelles conditions ? Or ce n'est pas habituel en classe où le document sert le plus souvent à illustrer le récit sur le passé prévu par l'enseignant. Il nous faut rompre avec la tradition du professeur qui questionne et de l'élève qui cherche à produire la réponse attendue. C'est par cette reconstruction problématique que les élèves accèdent à du savoir nouveau problématisé.

- Remettre en question ses modèles explicatifs.

Le dernier exemple dont nous nous servons concernant la potentielle problématisation des élèves en classe d'histoire est celui expérimenté par Doussot (2015b) avec pour objet l'interprétation du déclenchement de la Révolution en 1789. Les idées explicatives des élèves à l'école primaire comme au collège se dirigent vers la misère et l'injustice pour expliquer le pourquoi de ce déclenchement. Cela correspond à leur habitude de trouver la bonne réponse en classe d'histoire et de considérer que chaque évènement est déclenché par une cause. Il reprend son analyse dans son HDR :

« Ce savoir est propositionnel (sous forme de proposition), qui masque la question dont il constitue la réponse, et il se présente sous la forme d'un lien de cause à effet (l'évènement a une cause principale). Cette dernière caractéristique du savoir propositionnel en histoire correspond à l'idée qu'il s'agit d'une réponse à la question sous-jacente, pourquoi la Révolution a-t-elle eu lieu ? Or ce type de question ne constitue pas un problème tant qu'elle ne renvoie pas à plusieurs réponses concurrentes sérieuses, autrement dit à des réponses que les élèves seraient capables de produire à partir de leurs représentations (leurs représentations des comportements humains sont conformes à l'explication par la misère et l'injustice : quand on est dominé et misérable, on se révolte). » (Doussot, 2015b, p33).

Les élèves problématisent donc quand ils sont amenés à questionner leurs idées explicatives premières, qui ne permettent pas d'expliquer pourquoi la Révolution française n'a pas eu lieu un siècle plus tôt. Il s'agit alors de ne plus être dans la recherche de la causalité directe, mais dans la singularité de la situation :

« Savoir pourquoi elle a eu lieu à ce moment-là, c'est confronter les causes possibles aux données singulières de la situation ; c'est mettre au travail les modèles explicatifs comme celui de la misère et de l'injustice en les confrontant aux traces de ce moment pour y déceler sa singularité (émergeraient alors la question des finances publiques, celle du processus institutionnel mis en branle par le pouvoir royal, et également l'environnement international et intellectuel ; éléments eux-mêmes susceptibles de faire émerger de nouveaux modèles explicatifs). » (Doussot, 2015b, p33).

Ainsi pour nos recherches, il nous faut permettre aux élèves de mettre en question leurs modèles explicatifs et donc de pouvoir les formuler afin de les confronter aux documents étudiés. Nous ne devons pas en rester à une analyse de ceux-ci à postériori, mais leurs mises en cause doivent être au cœur de l'activité prévue pour les élèves afin qu'ils accèdent à de nouveaux savoirs, de nouveaux modèles explicatifs. Les trois exemples que nous venons d'expliquer nous servent à différents moments de nos recherches. Ils nous permettent de comprendre le cadre de la problématisation en classe d'histoire avec les concepts qui lui sont liés. Lors de la conception de nos séquences forcées, nous nous appuyons sur les résultats de ces recherches pour faire produire aux élèves des mises en tensions entre les données et les modèles explicatifs. Enfin, lors de l'analyse de notre corpus, nous revenons à ces exemples par comparatisme et afin d'explorer la singularité des cas que nous avons expérimentés avec les élèves.

Mais ce qu'il y a de différent dans la recherche que nous faisons, c'est que nous essayons pour la première fois dans des recherches en problématisation de dépasser le cadre d'expérimentations ponctuelles pour une construction annuelle de la problématisation avec une même classe. Ce qui nous intéresse est donc de savoir à quelles conditions la mise en tension entre les données et les modèles explicatifs peut se faire de manière autonome par les élèves. Est-ce en répétant plusieurs fois de telles séquences forcées qu'ils en saisiraient les composantes et la façon de faire ? Dans son HDR, Doussot reprend lui aussi les différentes séquences que nous avons évoquées pour nous poser la question de la façon dont on peut rendre les élèves experts. En effet, les résultats de la recherche montrent qu'on peut les faire problématiser en

histoire, mais de quelle autonomie disposent-ils après une séquence où ils ont construit un problème à partir d'un document ? Peut-on leur faire développer une compétence de problématisation qui les rendrait autonomes dans cette pratique ? Il nous faudrait pour cela identifier une compétence mobilisée par les historiens, transposable en classe et permettant de construire un problème historique.

Notre hypothèse de recherche est que la réponse à nos questionnements se trouve dans le cadre théorique lui-même : le réalisme des élèves face aux documents comme face au passé constitue leur registre explicatif de sens commun. La compétence des élèves à construire nécessite donc un changement de registre explicatif lui-même. En effet, en problématisant ponctuellement, changent-ils vraiment de registre explicatif ou ne sont-ils pas plutôt dans une problématisation technique ? Les problèmes étant en histoire à chaque fois différents, leurs explications de sens commun, où le document dit le passé, risquent de s'imposer systématiquement avant d'être soumises à un dispositif pour les faire problématiser. Avec ce registre explicatif, ils sélectionnent des données dans les documents, considérant que ceux-ci doivent leur donner accès à la vérité du passé.

C'est donc un changement de registre explicatif qu'il faudrait viser : ne plus être dans le sens commun, mais dans un raisonnement historien tel que nous l'avons décrit, ne plus considérer l'histoire comme l'étude du passé, mais comme le questionnement des documents lié aux questionnements sur le passé. Le document aurait alors une tout autre place dans le cours d'histoire : il ne serait plus le figurant chargé de valider le récit orchestré par le professeur ou le manuel scolaire. Le document n'est pas une illustration d'un discours en histoire, il est l'objet même de la construction du savoir. Mais pour en arriver à cela, il faudra imaginer d'autres modes d'apprentissages.

Chapitre 3 : Devenir compétent, un enjeu central des apprentissages.

Travailler sur l'étude de documents en classe d'histoire, dans le cadre de la problématisation, est donc le point de départ de notre travail de recherche. Mais nous voulons aller au-delà de cet exercice, puisque nous visons l'acquisition de l'autonomie des élèves sur ce type d'activité scolaire. En effet, nous pouvons réussir à produire des phénomènes de constructions de problèmes par les élèves dans les cinq séquences de notre corpus : d'autres chercheurs l'ont fait avant nous avec des résultats probants.

Cependant, cela ne veut pas dire que lors d'une cinquième séquence, moins guidés par un dispositif contraignant, les élèves soient à même de mobiliser ce qu'ils ont pu apprendre à faire lors des fois précédentes. Ils sont dans un registre explicatif de sens commun qui ne leur permet pas l'autonomie, même si l'enquête est possible. Ce que nous cherchons, c'est à les rendre compétents. Ce terme, très employé aujourd'hui, est à entendre dans son acception disciplinaire et non transversale. Il ne s'agit pas d'être capable d'étudier les documents d'une façon générale, en histoire comme en sciences ou en français : mais bien de développer une compétence propre à l'histoire. Un texte de Rousseau ne sera pas étudié de la même façon par un philosophe ou par un historien spécialiste du XVIIIème siècle. Il en va de même pour les disciplines scolaires : nous visons le développement d'une compétence du cours d'histoire, et pas du cours de philosophie.

Le concept de « compétence », venu du monde économique pour aujourd'hui être très utilisé dans les milieux scolaires, a été étudié par des chercheurs et nous nous servons de leurs résultats pour définir ce que serait un élève compétent dans l'étude de documents en histoire. Une fois cela déterminé, il nous faudra réfléchir à la façon dont on peut faire en sorte que les élèves deviennent compétents. Mais avant d'en venir à ce qui constitue le cœur de notre thèse, nous nous attachons donc à en fixer les objectifs : faire en sorte que les élèves deviennent compétents dans l'étude des documents, dans le cadre d'une enquête problématisée.

1) **La compétence : un objet à définir.**

2) **Situations et compétences : des apprentissages à mettre en relation.**

3) **La compétence d’articulation des échelles de lecture du document : notre objectif au début de notre expérimentation.**

1) La compétence : un objet à définir.

« Approche par compétences », « socle commun de compétences », « livret de compétences », « évaluation des compétences »... le mot a envahi les écoles, les collèges et les lycées en suscitant des adeptes et des opposants. Les enseignants ne mettent pas tous derrière ce concept la même traduction. Dans notre recherche, nous avons voulu nous focaliser sur l'identification d'une compétence propre à l'étude de documents, qui se réfère à la fois à ce que font les historiens et à ce qu'il est possible de faire en classe. Nous allons donc revenir sur cette démarche choisie en explicitant les raisons qui nous ont menées à la croiser à notre cadre théorique, la problématisation.

- Pourquoi passer par le travail de la compétence ?

Nous décidons ici de nous pencher sur la notion de compétence. En effet, nous considérons que les travaux déjà réalisés sur des problématisations en classe d'histoire mettent le doigt sur une difficulté majeure : les chercheurs sont capables de mettre en œuvre des dispositifs de problématisation ponctuelle des élèves. Mais est-ce en problématisant plusieurs fois qu'on apprend à problématiser ? Autrement dit, est-ce que les élèves soumis à une étude de documents différente seraient capables de construire à nouveau un problème parce qu'ils ont réussi à le faire une première fois sur une autre thématique ? Rien n'est moins sûr.

Il s'agit actuellement d'un questionnement central dans le réseau Problema regroupant des didacticiens en problématisation : la question des curricula a été choisie pour thème central des séminaires pour l'année 2018-2019. Nous nous inscrivons dans cette interrogation et nous partons du postulat que cela ne peut pas fonctionner par simple répétition du dispositif de problématisation, mais qu'il nous faut penser l'acquisition d'une compétence permettant la problématisation des élèves dans le cadre d'une enquête historique. En effet, le modèle pédagogique habituel où l'enseignant montre, les élèves s'entraînent puis ils savent faire, fonctionne pour des procédures simples, mais moins pour des activités complexes. Par exemple en mathématiques, c'est bien en s'entraînant à la mémorisation qu'un élève connaît ses tables. En revanche, lorsqu'il passe à la résolution de problèmes avec multiplications, ce n'est pas parce qu'il en a réussi neuf, qu'il va réussir le dixième problème. Considérer qu'un élève est compétent nécessite donc une tout autre démarche que le simple entraînement répétitif, d'autant

plus que, comme nous l'avons dit plus tôt, l'histoire se caractérise par la singularité des périodes et des documents étudiés.

C'est en lisant les écrits de Rey, que nous avons décidé de croiser son approche à notre cadre théorique. Reprenons ses réflexions (Rey, 2017) qui font état dans un récent ouvrage de la recherche sur les compétences en éducation :

« Par-delà leurs divergences , beaucoup (De Ketele, 2000 ; Beckers, 2002 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Lasnier, 2000 ; Le Boterf, 1994, 1997 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Scallon, 2004 ; etc.) estiment en effet qu'une compétence authentique exige, non pas la mise en œuvre d'une action automatisée en réponse à un signal, mais la « mobilisation » à bon escient de différentes « ressources » pour répondre à une situation qui est à la fois inédite et complexe. » (Rey 2017 II-1).

Nous avons là plusieurs éléments que nous pouvons reprendre : rendre compétent les élèves ne peut pas être leur apprendre des automatismes. Il faut qu'ils soient à l'origine de l'action à mobiliser en lien avec cette compétence, il s'agit donc de leur permettre de devenir autonomes dans la problématisation historique à partir de l'étude de documents. Cette compétence se mobilise dans une situation, c'est-à-dire qu'elle est fortement liée à ce qui est proposé comme travail pour les élèves. Les définir comme compétents nécessite de vérifier qu'ils peuvent la mobiliser quand le problème est nouveau et qu'il n'est pas simple à construire.

Il s'agit donc pour nous d'imaginer un dispositif annuel, de façon à ce que celui-ci permette un travail sur la longue durée, dans lequel nous pourrions soumettre les élèves à des situations à la fois similaires (la même compétence à mobiliser) et différentes (des thématiques et des cas variés). La construction de la compétence que nous définirons passera donc par la capacité des élèves à être autonomes dans la ou les dernières séquences grâce au dispositif que nous aurons construit.

- Choisir une compétence à développer pour les élèves.

Au début de nos recherches, nous avons pensé que la compétence pourrait être de savoir problématiser en histoire, de façon générale. Ainsi, l'élève compétent serait capable de mettre en tension les données et les conditions du problème, en explorant les possibles de façon réflexive. Mais est-ce une compétence ? Selon Rey :

« s'il s'agit par exemple de « résoudre des problèmes », il est clair que la notion de « problème » renvoie à une gamme infinie de situations possibles. » (Rey 2017 II-1).

Il nous faut donc caractériser le type de problème qu'on rencontre en histoire et donc le type de compétence auxquels nous allons soumettre les élèves. Est-ce un problème historique ou un problème didactique ? Dit autrement, est-ce que nous nous intéressons à des problèmes sur l'histoire ou liés aux pratiques de l'histoire. Puisque nous nous intéressons à l'étude de documents, nous semblons nous diriger vers l'apprentissage de pratiques. Pourtant, quel historien s'intéresserait à des documents sans se poser des questions historiennes ? Nous considérons que ces deux échelles de problèmes sont à prendre en compte, historique et didactique. Dans les études faites sur des problématisations en classe d'histoire, nous avons pu voir que les problèmes en histoire peuvent être de natures diverses : de nature interprétative sur un événement, fonctionnel sur une société ou encore passer par la microstoria pour se servir du cas singulier afin d'interroger le passé. Avant de définir la compétence que nous souhaitons faire acquérir aux élèves, il est important de poser les critères qui nous ont guidés dans notre choix.

Tout d'abord, la compétence mobilisée doit permettre la problématisation et donc l'exploration des possibles de façon réflexive. De plus, celle-ci doit s'inscrire en référence aux pratiques épistémologiques des historiens. Nous ne cherchons pas à faire de nos élèves des scientifiques, mais nous considérons que les pratiques de la discipline de référence ont à voir avec ce que nous pouvons faire faire aux élèves. Cette compétence doit avoir une utilité pragmatique avec les référentiels : elle doit s'inscrire dans les instructions officielles des programmes d'histoire, mais aussi pouvoir être mise en œuvre à l'examen final du baccalauréat. En effet, nous considérons que nos recherches doivent trouver leur utilité auprès des professeurs d'histoire et de géographie. Cette recherche peut donc leur être directement utile une fois que nous aurons élucidé comment faire acquérir la compétence que nous aurons choisie. Enfin, cette compétence n'est pas choisie à priori, mais nous l'avons définie de façon de plus en plus précise au cours de l'analyse de notre corpus.

2) Situations et compétences : des apprentissages à mettre en relation.

Après avoir défini des critères précis sur la compétence que nous souhaitons mettre au travail dans notre corpus, nous abordons ici un aspect important du travail par compétence : il vise l'autonomie des élèves. Nous voulons permettre aux professeurs de comprendre ce qui fera, qu'au-delà des dispositifs ingénieux qu'ils peuvent mettre en place dans leurs classes, qu'un élève sait quand il a besoin d'utiliser la compétence, qu'il a appris à mobiliser en classe. En effet, c'est là une condition pour être reconnu compétent : sans autonomie, on peut maîtriser des procédures, mais ne pas savoir quand et donc comment les mettre en œuvre.

- Les familles de situations.

Travailler les compétences sur un corpus annuel ne peut s'entendre selon nous sans les relier aux situations. En effet, si nous traitons celles-ci sans nous soucier de la situation dans laquelle elles sont construites, nous ne pourrons pas permettre aux élèves de les utiliser de façon autonome ultérieurement. C'est parce que nous visons cette autonomie qu'il est essentiel de les étudier conjointement. Selon Rey, l'acquisition d'une compétence passe par la compréhension des situations dans lesquelles elle peut être mobilisée et surtout la capacité à identifier ces situations comme telles :

« L'idée de situation implique l'unicité. Le propre d'une situation, c'est d'être spécifique et donc nouvelle par rapport à toute autre. Toutefois, pour poser l'hypothèse qu'une situation puisse faire apprendre, il faut supposer que cette configuration singulière produit chez le sujet des transformations qui vont pouvoir être utilisées dans d'autres situations. L'idée d'apprentissage implique l'idée de pouvoir utiliser dans l'avenir ce qu'on a appris. Si la situation est capable de modifier et de structurer l'organisation mentale de l'individu, cela doit se traduire par le fait qu'il est alors en mesure de s'affronter à des situations nouvelles et originales. L'apprentissage ainsi conçu ne débouche pas sur la capacité de l'individu à répéter ou reproduire le discours du savoir, mais sur sa capacité à affronter des situations nouvelles. » (Rey, 2011, p36).

Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève a été capable ponctuellement de problématiser en mobilisant la compétence choisie qu'il sera autonome dans cette compétence dans une situation nouvelle et originale. L'acquisition de la compétence implique donc que l'élève est capable

dans une autre situation, sur un document singulier, de mobiliser la compétence acquise. La question est donc de savoir comment les élèves peuvent-ils acquérir une compétence étant donnée la singularité des situations d'étude en histoire. En effet, la spécificité du travail en classe d'histoire est que les professeurs ne proposent jamais deux fois deux situations identiques. La chronologie est différente, les acteurs ne sont pas les mêmes, les documents varient, le problème à construire ne ressemble pas à celui fait lors d'une séquence précédente.

Rey insiste sur le fait que chaque situation d'apprentissage doit transformer l'individu qui y est confronté et que cette transformation n'a d'utilité que si elle ne reste pas ponctuelle, mais qu'il doit alors être en mesure de rencontrer d'autres situations. Ainsi, comme chaque situation est singulière, il développe le concept de famille de situations. Il s'agit de situations différentes, mais dans lesquelles le professeur entrevoit des ressemblances que l'élève pourrait potentiellement faire afin de mobiliser les apprentissages déjà réalisés.

Comme il s'agit pour nous d'une recherche sur l'année scolaire où les élèves sont soumis aux situations que nous avons construites, il est indispensable que nous pensions les ponts entre chacune des séquences pour que les élèves apprennent à utiliser ce qu'ils avaient appris plusieurs semaines avant.

- Être compétent : reconnaître une situation.

« Autrement dit, une telle conception prend pour acquis que les situations se laissent regrouper en familles », en fonction des traits structurels qui sont les leurs. Dès lors, on pourrait poser comme principe didactique que lorsqu'un enseignant, dans une classe, fait acquérir une procédure par des élèves, il devrait toujours dans le même mouvement leur indiquer dans quelle famille de situations cette procédure peut être mobilisée. » (Rey, 2011, p38).

Les situations pourraient donc être regroupées en famille de situations. Ces familles auraient pour point commun de devoir mobiliser une compétence identique pour parvenir à la construction du savoir. Si nous relions ces conclusions à nos recherches, la singularité de la situation est à chaque fois un type de problématisation historique lié au cas. La famille de situations est l'étude de cas à partir des documents qui nécessite la compétence que nous expliquerons plus loin. Nous avons donc là une famille de situation, mais encore faut-il, comme le dit Rey plus haut, que le professeur permette aux élèves d'apprendre à distinguer quand il

faut mobiliser cette compétence, et donc s'ils sont confrontés à cette famille de situation. En effet, le professeur peut dans la conception de ses séquences identifier des ressemblances pour mobiliser une compétence, mais c'est avant tout la capacité des élèves à identifier cette famille de situation qui détermine ensuite la mobilisation de la compétence. Ceux-ci peuvent ne pas voir dans la situation proposée ce qu'a vu le professeur lors de la conception et de la réalisation de celle-ci. Rey explique cela avec la différence entre l'expert et le novice :

« Cependant, ces différents courants apportent des éléments qui convergent vers une question essentielle dans le fonctionnement d'une compétence et qui est celle de l'interprétation des situations. Comme nous l'avons vu, en effet, à propos du transfert, ce qui permet à l'expert d'effectuer des transferts efficaces, c'est qu'il repère dans les situations nouvelles les traits de structure qui les rapprochent de situations pour lesquels il dispose d'une démarche ; alors que le novice effectue des appariements non pertinents, parce qu'il s'attache à des traits superficiels des situations nouvelles pour lui. Autrement dit, l'expert et le novice ne « voient » pas la même chose dans une situation. » (Rey 2017, II-5).

Ainsi, nous pouvons nous retrouver avec des élèves capables de mobiliser la compétence que nous choisissons quand nous leur indiquons de s'en servir, mais sans savoir reconnaître quand il faut la mobiliser. C'est d'ailleurs ce que nous observons lors de la cinquième séquence, la dernière de notre corpus, sur l'abolition de l'esclavage en 1848 (cf. infra). Notre objectif est donc de faire passer les élèves du statut de novice dans la compétence choisie (compétence non maîtrisée et/ou famille de situations non reconnue) à un statut d'expert (compétence maîtrisée et famille de situations reconnue).

- Être compétent : choisir les ressources pour la situation.

Cette autonomie que nous recherchons pour permettre la problématisation en classe d'histoire passe aussi par des procédures inhérentes à la compétence choisie. En effet, une compétence ne se résume pas à une procédure, mais elle peut en mobiliser certaines afin de la mettre en œuvre :

« Dans le sens le plus ordinaire du terme, quelqu'un est considéré comme compétent, non pas seulement s'il est capable d'exécuter une opération quand cela lui est demandé ou quand il perçoit un signal explicite qui l'exige, mais lorsqu'il dispose d'une gamme d'opérations possibles et qu'il est capable de choisir et de combiner par lui-même celles qui conviennent

pour affronter une situation inattendue relevant de son domaine de compétence. Il y a donc au centre de la compétence, l'idée d'adaptation à une situation. » (Rey, 2011, p37).

Ainsi, un élève devenu compétent, selon les critères que nous avons identifiés plus haut, s'adaptera aux situations nouvelles proposées. Face à une situation nouvelle, il la reconstruira en rapport avec la famille de situations qu'il a appris à maîtriser. Il sera capable de savoir quelles procédures sont nécessaires, quelles ressources utiliser, dans la situation qu'il identifie comme appartenant à une famille de situation nécessitant la mobilisation d'une compétence, laquelle passe par des procédures spécifiques.

3) La compétence d'articulation des échelles de lecture du document : notre objectif au début de notre expérimentation.

Nous avons défini la façon dont nous considérons qu'un élève peut devenir compétent, mais il nous faut désormais exposer, au regard du chapitre précédent, la compétence que nous visons lors de nos expérimentations. En effet, nous nous appuyons sur les pratiques des historiens face aux documents et sur l'enquête problématisée en classe. Nous avons choisi d'isoler en début de thèse, une compétence qui nous semblait essentielle en classe d'histoire : celle de l'articulation des échelles de lecture du document. Cette appellation est à différencier du « jeu d'échelles » développé par Ginzburg pour la microstoria où il explique comment on passe du cas singulier à des généralisations.

Ici ce sont les échelles de lecture du document, comme trace du passé, et leur articulation. Nous allons développer en quoi elles consistent et pourquoi un élève compétent aura des pratiques qui ont à voir avec celles des experts de cette discipline alors qu'un élève qui ne les articule pas restera dans un registre explicatif de sens commun.

- La singularité de la compétence en classe d'histoire.

Une des particularités des compétences en classe d'histoire, c'est qu'elles concernent des activités d'études de situations sociales, et elles sont elles-mêmes en relation avec des situations sociales (scolaires). Il y a donc la situation sociale de la classe, la situation sociale de l'époque et de l'auteur du document (une troisième situation donc), qui se rencontrent lors de l'étude de documents :

« Autrement dit, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté étudient des objets qui, nommés de manières très diverses – événements, périodes, thèmes, évolutions, aménagements, contextes... – renvoient tous à des situations où les actions humaines sont centrales. Ces situations étant collectives, je les appelle situations sociales. » (Audigier, 2011, p69)

Cela veut dire que chaque étude de documents, comme chaque situation en histoire est unique dans ce qu'elle présente. Un même document ne se répète pas deux fois, et la situation exposée est donc par définition singulière. On ne peut donc imaginer l'acquisition de compétences par série d'exercices d'une même famille, en proposant une méthodologie propre aux documents de mêmes catégories : documents statistiques, peintures, caricatures, textes de loi, témoignages... La singularité des documents, et donc des situations exposées, détermine la façon dont la compétence ne peut pas être acquise : la répétition n'est pas possible puisqu'il ne s'agit jamais de l'application d'une procédure standardisée. Pourtant, c'est bien l'identification de familles de situations qui peut nous permettre de mettre en œuvre des dispositifs pour l'acquisition de cette compétence, mais cela va au-delà de la simple procédure.

Et c'est bien là l'objet de la compétence, être une ressource, un outil permettant à celui qui la maîtrise d'analyser des situations une fois que celle-ci est identifiée. Ce n'est donc pas d'utiliser une méthode quand on dit à l'élève de le faire, mais lui permettre de reconnaître les situations où la compétence qu'il maîtrise est utilisable. C'est ce qui en fait un élément plus complexe qu'une procédure réductible à une méthodologie. C'est ce qu'Audigier identifie comme un savoir dans la compétence :

« Les savoirs légitimes sont ceux qui sont utiles, qui « marchent », avec lesquels, grâce auxquels les individus peuvent agir pour eux et pour la société. L'utilité et l'efficacité tiennent lieu de légitimité. Or l'une et l'autre ne s'éprouvent qu'en situation, en situation d'action. Les savoirs ne sont plus transmis et appris pour résoudre des problèmes scolaires, mais comme des ressources mobilisables en situation. » (Audigier, 2011, p73).

Et pour aller plus loin, la compétence peut même être considérée comme un enjeu de savoir primordial en histoire, en tant que science humaine et sociale. Rey explique qu'il existe trois types de savoirs et il les met en lien avec les compétences à acquérir. C'est selon lui le savoir comme pratique qui a le plus de lien avec les compétences. Et problématiser en histoire revient à une pratique de l'histoire que nous souhaitons atteindre ici par l'articulation des échelles de lecture de document :

« Pour exercer pleinement cette fonction critique à l'égard des savoirs textualisés auxquels il se réfère, le sujet doit se livrer à une activité de problématisation, ce qui indique que le savoir comme texte ne trouve sa justification ultime que dans le savoir comme pratique. » (Rey, 2017, III-3).

Ainsi, si nous souhaitons prendre pour objet une compétence à mobiliser en classe d'histoire, il nous faut nous référer à la discipline de référence pour identifier les compétences dont l'élève peut avoir besoin pour faire de l'histoire. C'est donc pour nous l'apprentissage des compétences propres à la discipline historique qui est un enjeu de savoir et d'autonomisation. Celles-ci sont à construire en relation avec ce que font habituellement les historiens pour être épistémologiquement pertinentes.

« En effet, les finalités de nos disciplines ne se réduisent pas, depuis longtemps, à l'apprentissage de savoirs factuels, déclaratifs, mais appellent aussi une initiation aux démarches et aux méthodes qui leur sont propres. Se nouent alors, de manière indissociable, comme les deux faces d'une même pièce de monnaie, des relations entre situation sociale étudiée et dispositif de travail. » (Audigier, 2011, p79).

C'est pourquoi, si on revient aux référentiels de compétences cités plus tôt concernant la classe d'histoire en Seconde, celles-ci relèvent davantage de procédures liées à l'inertie de la discipline scolaire. Le paradigme didactique de l'enquête par problématisation, dans lequel nous souhaitons que les élèves travaillent, ne peut se satisfaire de ces procédures qui n'ouvrent pas le champ des possibles et empêchent la mise en tension entre des données et des modèles explicatifs. Ce que nous visons est donc une compétence spécifique à la problématisation en histoire, impliquant donc le changement de registre explicatif chez les élèves.

- Description de la compétence d'articulation des échelles de lecture du document.

Rey (2017) a étudié les compétences des différents niveaux de classe, des différentes disciplines en France et en Belgique. Ce qu'il identifie de ce qu'on appelle habituellement compétence s'applique à ce que nous avons prélevé dans les IO concernant les programmes d'histoire et de géographie. Il faut identifier, prélever, hiérarchiser, confronter, cerner, mettre en relation, critiquer.

« Les compétences se formulent sous la forme de l'indication d'une action (réaliser une installation, effectuer un calcul, remplacer une pièce, etc.) C'est là une caractéristique constante de la notion de compétence : elle est disposition à une action (que cette action soit matérielle ou intellectuelle). Et, comme nous le verrons ultérieurement, c'est ce qui entraîne la difficulté à envisager la relation entre compétence et savoir. Mais ce qui frappe également, c'est que l'action ainsi formulée ne constitue pas la compétence, mais son résultat, autrement dit ce qu'elle rend possible. » (Rey 2017 I-1).

Il explique ensuite l'importance de l'autonomie de l'élève compétent. Celui qui est compétent sait quand il doit mobiliser telle méthode, telle ressource, telle opération. L'articulation des échelles de lecture du document ne peut pas se découper en procédures distinctes telles que cela est énoncé dans les IO et comme cela se pratique habituellement dans les boucles didactiques en classe d'histoire :

- Étape 1 : présenter le document (rituel auteur, nature, date du document) : ce que nous décidons d'appeler **l'échelle de lecture macro du document**, ses données contextuelles.
- Étape 2 : prélèvement d'informations dans le document : ce que nous décidons d'appeler **l'échelle de lecture micro du document**.

L'articulation des échelles de lecture est la compétence de mise en relation des étapes 1 et 2 : les données contextuelles fournissent des informations sur l'intentionnalité potentielle de l'auteur et le contexte d'élaboration du document qui entrent en tension avec ce que dit l'auteur du document. Les informations du document sont alors étudiées comme des idées explicatives de l'auteur qui doivent être soumises à la critique historienne avec des hypothèses sur ce qu'il a voulu dire, ce qu'il a souhaité taire, les représentations de l'évènement qu'il souhaitait donner. Cela implique de considérer le document comme le témoignage d'un acteur de celui-ci et donc que faire de l'histoire, c'est non pas d'accéder au passé, mais d'explorer les possibles des intentions des auteurs quand ils nous parlent du passé. C'est le changement de registre explicatif dont nous parlions plus tôt. Tant que les élèves se trouvent dans un registre explicatif de sens commun, ils cherchent à lire la vérité du passé avec le document : celui-ci n'est qu'une illustration destinée à confirmer le récit prévu par le professeur. Être dans un registre explicatif historien, c'est articuler ces échelles de lecture micro et macro parce que l'une comme l'autre sont porteuses d'indices, et non d'informations, pour mener à bien leur enquête. Mais pour que ce soit une compétence et non seulement une procédure, il faut qu'il y ait un changement de

registre explicatif qui l'accompagne. En effet, il est tout à fait possible d'apprendre aux élèves à articuler les échelles de lecture du document, comme une procédure supplémentaire aux rituels existants en classe. Ils ne seraient pas alors compétents puisque non autonomes.

- Une compétence disciplinaire.

Qu'entendre par compétence chez les historiens ? Ces derniers n'utilisent pas ce concept pour parler de ce qu'ils savent faire, mais nous pouvons explorer leurs pratiques dans cette optique. Reprenons ce que nous avons développé dans le premier chapitre : selon Prost (1996, p70-77), c'est parce que l'historien a des compétences spécifiques qu'il peut se poser des questions pertinentes sur les documents qu'il convoque, et les critiquer. Nous ne pouvons en effet attendre de la part d'élèves de lycée, des novices, qu'ils soient capables de faire comme les spécialistes de la discipline, des experts. Les situations sont de plus, complètement différentes. Là où l'historien s'inscrit dans une équipe de recherche, avec des questionnements qui lui sont propres, l'élève est lui contraint par ce que le professeur lui impose comme dispositif de travail.

Les compétences à mobiliser sont donc nécessairement différentes entre un expert savant sur ce qu'il étudie, et un novice avec des modèles explicatifs de sens commun sur ce qu'on lui propose. La situation scolaire et la situation scientifique ne peuvent être considérées comme directement comparables. Cependant, nous avons fait le choix d'utiliser la modélisation de la problématisation pour permettre aux élèves de faire de l'histoire autrement, en nous référant aux pratiques épistémologiques. Nous avons donc comme ressemblances entre les situations scientifiques et scolaires, l'enquête problématisée visant à construire du savoir à partir de l'étude des documents. Qu'est-ce qui dans la pratique de l'histoire, pour l'historien ou pour l'élève, permet d'être critique dans un registre explicatif mêlant questionnement sur le document et questionnement sur le passé ?

Les modèles explicatifs que les élèves sont capables de mobiliser ne suffiraient pas. Une somme de connaissances factuelles, connues des historiens, serait donc nécessaire pour que les élèves abordent le document avec une articulation des échelles de lecture constructives, c'est-à-dire avec des allers-retours entre les données contextuelles du document et les modèles explicatifs qu'il contient. Ceci est à prendre en compte dans notre cadrage comme enseignante lors de telles séquences puisque nous avons justement à former des novices dans cette

compétence. Concernant notre corpus, nous avons apporté aux groupes des éléments nécessaires pour étudier la période pour chacune des séquences :

- Barcelonnettes : des apports pour qu'ils prennent conscience de l'exceptionnalité du cas et le contexte sur les migrations européennes.
- Cathares : des connaissances sur la définition de l'hérésie et le contexte de répression.
- Vasco de Gama : des rappels sur les explorateurs et le trajet de Vasco de Gama.
- Guerres de Vendée : des questionnements s'appuyant sur ce qu'ils savent des visites touristiques.
- Abolition 1848 : des éléments sur les changements de régime récents, sur le statut des anciens esclaves.

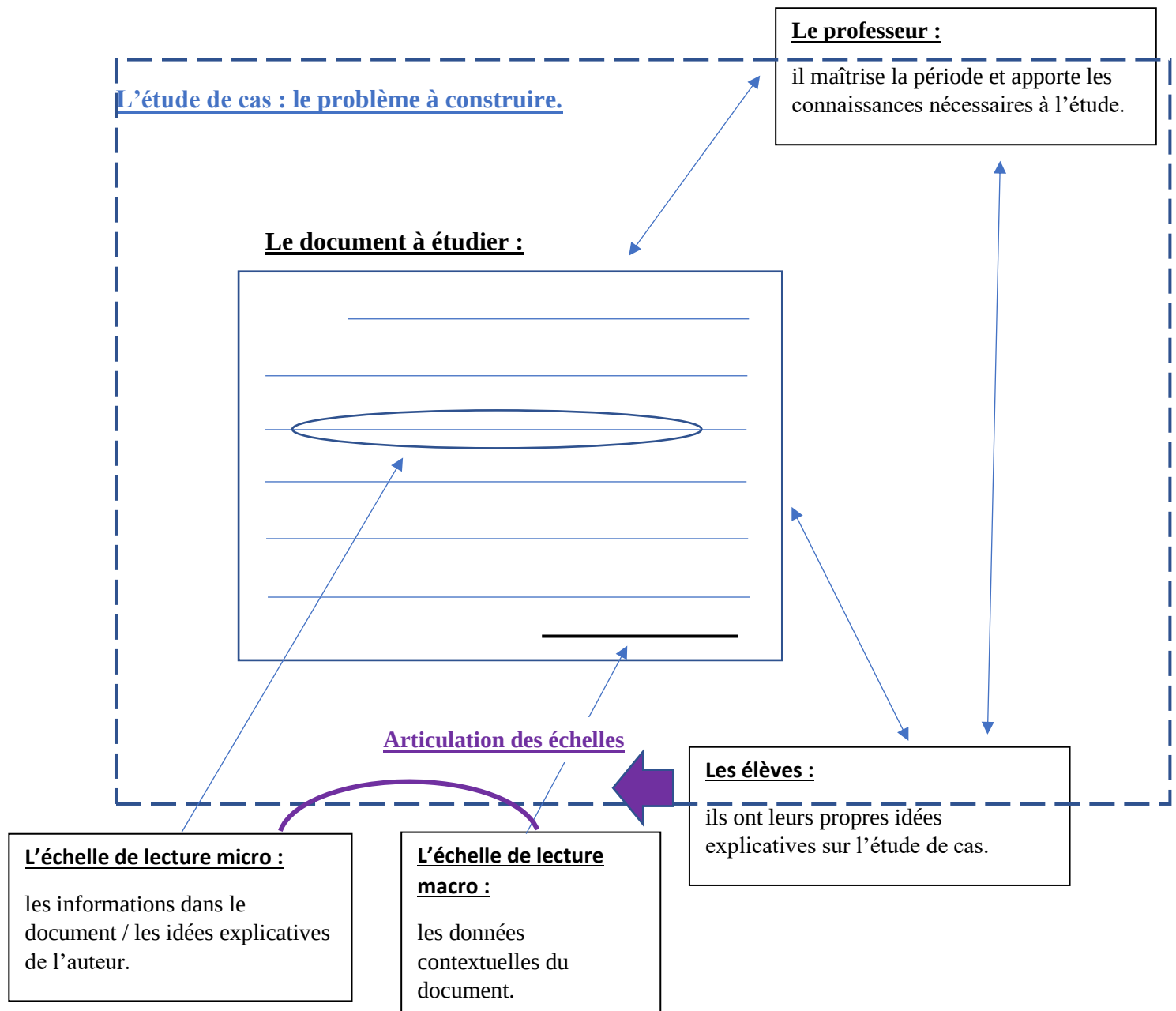
La compétence que nous cherchons donc à identifier ne peut pas être mobilisée sans être incluse dans une contextualisation nécessaire, qui peut être apportée par le professeur. D'ailleurs, si nous nous référons à l'étude que nous avons faite de la problématisation historienne de J-C Martin, lui-même dit pouvoir avancer dans le savoir historique parce que d'autres que lui ont établi des faits, ce qui lui permet de construire ses propres problèmes dans la remise en cause des catégorisations instituées par ces recherches historiques précédentes. Ainsi, les données contextuelles de la situation soumise au travail ne sont pas les enjeux de savoir : telle chronologie, telle définition, ne sont pas les enjeux de savoir dans le cadre de l'étude de documents. Nous faisons l'hypothèse que l'apport de ces éléments par le professeur n'est pas une entrave à la mobilisation de la compétence d'étude critique de documents. En effet, les idées explicatives qu'ils peuvent mettre en tension avec ce que dit l'auteur, ce qu'il est, etc... sont des idées explicatives communes à toutes les époques. Ce sont des modèles de comportement humain : parfois les êtres humains mentent, ils se vantent, ils cherchent à cacher des choses ou encore à mettre en exergue certains aspects dans leurs témoignages.

La réflexivité des élèves, la pensée bachelardienne qui se surveille est dans la prise en compte que les élèves sont eux-mêmes porteurs d'idées explicatives qui entrent en tension avec celles de l'auteur ou qui la rejoignent. Soumettre à la réflexion leurs propres idées explicatives en lien avec la situation d'étude est possible par le débat : dans le groupe, entre les groupes ou avec le professeur. Cette compétence que nous identifions est donc une compétence propre aux sciences dans les pratiques auxquelles elle se réfère et propre aux historiens, car liée à l'épistémologie de l'histoire.

Pour terminer la comparaison entre le monde scientifique et le monde scolaire, il nous faut nous demander comment les historiens acquièrent une telle compétence pour savoir si cela est transposable à la classe ? Jusqu'en Licence, les étudiants, des novices, sont peu confrontés à la pratique de l'histoire. Ils écoutent leurs professeurs leur en parler, ils prennent des notes, ils sont dans le prolongement du lycée, mais avec des exigences plus importantes. Avec le Master puis le Doctorat, ils sont amenés à produire du savoir historique. Ils sont tutorés par leurs directeurs, ils assistent à des séminaires, des colloques, agrémentés de cours de méthodologie. Les étudiants novices apprennent sur le tas, articulant des exemples de recherches discutés et des mises en pratique de leur part, qu'ils exposent eux aussi à la critique. Nous ne demandons pas aux lycéens d'être en capacité de produire un mémoire de recherche, mais nous pouvons retenir de la façon dont les historiens deviennent compétents, que cela se fait par des allers-retours entre des modèles de recherches existantes, et des essais de productions de savoirs historiques dont ils peuvent à nouveau se servir de modèles. Ceci est potentiellement transposable à la classe si on permet aux élèves de mettre au travail les ressemblances entre des enquêtes problématisées déjà faites ensemble et de nouvelles enquêtes qu'ils doivent mener. Nous développerons cela lors de l'exposition de notre méthodologie.

Pour terminer ce chapitre, nous avons décidé de représenter de façon schématique l'articulation des échelles de lecture du document que nous visons comme compétence pour les lycéens étudiés en reprenant différents éléments : les postures du professeur et de l'élève, les deux échelles de lecture à articuler dans un registre explicatif différent du leur, le document étudié au sein d'une enquête problématisée. Cela nous permet de fixer nos objectifs avant de développer la façon dont nous avons décidé de nous y prendre afin d'expérimenter la possibilité de rendre les élèves compétents.

Schéma de la compétence d'articulation des échelles de lecture du document.



Dans le schéma ci-dessus, nous avons voulu représenter la compétence que nous souhaitons que les élèves construisent au cours de notre recherche. Celui-ci est délimité en pointillé par l'étude de cas que nous construisons en tant que chercheuse. Cette étude de cas amène un problème à construire : à la fois un problème historique, lié à un problème didactique de nouvelles pratiques en classe d'histoire. Au cœur de cette étude de cas se trouvent le ou les documents à étudier. Les informations, pouvant être prélevées dans le document, qui permettent d'avoir accès aux idées explicatives de l'auteur, correspondent à ce que nous appelons l'échelle de lecture micro du document. Les données contextuelles sont alors l'échelle de lecture macro.

Au début de notre recherche, nous considérons que l'articulation de ces deux échelles de lecture est la compétence à construire, dans un registre explicatif historique et non plus de sens commun. Cela veut dire que les questionnements sur le passé et sur le document sont tenus ensemble. Les élèves ayant leurs propres idées explicatives sur l'étude de cas, ils doivent les confronter à cette articulation pour construire du savoir nouveau. Le professeur a de son côté davantage de connaissances factuelles que les élèves, son rôle est donc de leur délivrer quand ils en ont besoin, pour avancer dans la construction du problème.

Chapitre 4 : L'hypothèse exemplar pour développer une compétence référée épistémologiquement.

Nous avons fixé l'enjeu de notre travail de recherche : nous voulons faire en sorte que les élèves deviennent compétents pour étudier des documents, dans un registre explicatif historien de façon autonome. Le dépassement de l'inertie des pratiques en classe doit pouvoir se faire, non pas en appliquant de nouvelles procédures auxquelles on entrainerait les élèves, mais en changeant de registre explicatif (pour entrer dans un registre explicatif historien et non rester dans celui de sens commun).

Une fois ces vœux pieux formulés, l'essentiel du travail reste à construire : comment atteindre cet objectif que nous considérons comme pertinent ? Nous avons choisi de mettre au travail une hypothèse développée dans l'HDR de Doussot (2015b et 2018) : l'hypothèse exemplar. Celui-ci reprend ses expérimentations conduites jusqu'ici de façon ponctuelle dans le cadre d'enquêtes problématisées à différents niveaux de classe. Il s'appuie sur les théories d'un épistémologue des sciences : Kuhn. Ce dernier cherche à savoir comment on passe de novice à expert en s'inscrivant dans une communauté scientifique. On peut le traduire en termes de compétences : comment un scientifique devient-il compétent pour construire des problèmes dans sa discipline ? Sa réponse est qu'il doit d'abord, de façon guidée, apprendre à construire des exemplaires.

Soumis à de nouveaux problèmes à construire, c'est par un travail des ressemblances avec ces exemplaires qu'il devient autonome. Or c'est justement cette autonomie que nous visons avec les élèves. Il nous faut donc étudier les principes des modalités pour entrer dans une communauté scientifique, qui est une communauté scientifique scolaire pour nos recherches. Jusqu'où la modélisation des concepts de Kuhn peut nous servir dans le cadre de l'histoire scolaire ? Mais si cela est opérant, cela voudrait dire qu'il faut sortir du modèle pédagogique de l'entraînement pour réussir, dans lequel sont les élèves, mais dans lequel nous sommes aussi en tant que professeure depuis plusieurs années.

Nous avons considéré que les pratiques en classe avaient à voir avec celles des historiens dans une certaine mesure : l'acquisition de la compétence concernant les pratiques visées, ici l'étude de documents, ne peut-elle pas passer par des exemplaires et un travail des ressemblances cas à cas ? Avant d'expliquer en détail, notre méthodologie pour mettre en discussion ces théories, nous allons développer les concepts de Kuhn, et expliquer pourquoi, pour Doussot, et pour notre recherche, ils peuvent nous servir en didactique.

1) **Le paradigme et la révolution scientifique, des concepts développés par Kuhn en épistémologie des sciences.**

2) **Matrice disciplinaire et exemplar : des précisions importantes à la théorie initiale.**

3) **L'hypothèse exemplar selon Doussot.**

1) Le paradigme et la révolution scientifique, des concepts développés par Kuhn en épistémologie des sciences.

Avant de développer plus précisément ce qu'est l'hypothèse exemplar, il nous faut revenir aux concepts qui ont mené à celle-ci. Nous nous tournons vers les recherches en épistémologie des sciences qui cherchent à caractériser la différence entre la pratique de la science normale et les bouleversements qui s'opèrent, quand les théories validées par la communauté sont remises en cause. Cela présente deux intérêts pour nous : au niveau des savoirs historiques, nous avons pour ambition de faire entrer les élèves dans une autre façon de penser les problèmes qu'ils doivent construire ; au niveau didactique, nous voulons qu'ils pratiquent autrement l'histoire en classe en changeant de registre explicatif. Ces deux niveaux sont intrinsèquement liés, comme ils le sont pour les scientifiques : théories et pratiques s'articulent mutuellement.

- Le paradigme selon Kuhn.

Nous avons fait le choix d'expérimenter la construction d'une compétence chez les élèves, référée épistémologiquement aux pratiques des historiens. Cette communauté scientifique est composée d'experts et de novices. Les experts sont souvent les historiens eux-mêmes et les étudiants sont leurs novices. Considérons que la classe d'histoire est constituée uniquement de novices, si on excepte le professeur, qui lui, maîtrise les attentes de l'enquête problématisée quand elles font partie de sa pratique. Nous avons alors, si nous suivons cette hypothèse, un parallèle entre les novices-étudiants en histoire et les novices-élèves à l'école. C'est pourquoi nous décidons de repartir de ce que dit Doussot concernant l'hypothèse exemplar (2018). En effet, il s'appuie sur Kuhn, un philosophe des sciences qui a développé plusieurs théories sur la façon dont fonctionne une communauté scientifique, comment elle innove et comment elle permet aux novices de s'acculturer aux problèmes, méthodes et valeurs de leur discipline scientifique. Ses théories évoluent dans le temps, nous décidons de repartir des concepts qu'ils utilisent pour nous en resservir dans nos recherches. Ainsi, nous ferons le lien entre ses théories et la construction de la compétence d'articulation des échelles de lecture du document en classe d'histoire.

Lorsque Kuhn développe son concept de paradigme dans La structure des révolutions scientifiques (1983), il le définit comme résultant :

« d'une découverte scientifique universellement reconnue qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions ». (p11)

Le paradigme est donc une compréhension temporaire des problèmes-types scientifiques étudiés. Sa validité repose sur des pratiques sociales entre scientifiques en lien avec ces problèmes-types qui le mettent en œuvre. Le paradigme détermine donc les objets d'études, les questionnements, les méthodes utilisées et les conclusions potentielles :

« L'utilité d'un paradigme est de renseigner les scientifiques sur les entités que la nature contient ou ne contient pas et sur la façon dont elles se comportent. Ces renseignements fournissent une carte dont les détails seront élucidés par les travaux scientifiques plus avancés. En apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement en un mélange inextricable ». (p155)

Ce qui nous intéresse en didactique, c'est ce que dit Kuhn de la place du paradigme dans la formation des jeunes scientifiques. Pour lui, le paradigme est essentiel pour l'entrée dans une communauté scientifique et l'apprentissage de ses principes. Le paradigme théorisé et exprimé dans les manuels permet de s'inclure dans cette communauté avec les codes qu'elle possède et ce qu'elle considère comme tenu pour vrai. Ainsi les étudiants en histoire, en médecine ou encore en sociologie se doivent de comprendre les usages de leur communauté pour mieux s'y intégrer :

« L'étude historique minutieuse d'une spécialité scientifique donnée, à un moment donné, révèle un ensemble d'illustrations répétées et presque standardisées de différentes théories, dans leurs applications conceptuelles, instrumentales et dans celles qui relèvent de l'observation. Ce sont les paradigmes du groupe, exposés dans ces manuels, son enseignement et ses exercices de laboratoire. En les étudiant et en les mettant en pratique, les membres du groupe apprennent leur spécialité ». (p71)

Kuhn poursuit en expliquant ce qui est ensuite selon lui la « science normale », par opposition aux moments de révolutions scientifiques. La science normale est donc faite des recherches à l'intérieur d'un paradigme :

« La recherche de la science normale est dirigée vers l'articulation des phénomènes et théories que le paradigme fournit déjà. » (p47)

« C'est à des opérations de nettoyage que se consacrent la plupart des scientifiques durant toute leur carrière. Elles constituent ce que j'appelle la science normale [...] »(p46).

Ainsi cette première approche de Kuhn est fondatrice de son travail sur les paradigmes. Elle est reprise ensuite dans de nombreux champs disciplinaires en ne reprenant souvent que l'aspect théorique et laissant de fait l'aspect social de la construction et du travail sur le paradigme. Lui-même décide d'y revenir dès la première réédition de son ouvrage en 1969, qui a été l'objet d'intenses débats dans la communauté scientifique. Plus tard, dans son ouvrage La tension essentielle (1990), il précise les deux sens du paradigme : le sens réducteur à une théorie étant celui le plus couramment utilisé, mais pas celui qu'il veut qu'on retienne. Les chercheurs en problématisation se questionnent eux aussi sur l'importance de la place à donner à la communauté qui travaille sur un problème.

- Le changement de paradigme : un enjeu.

La science normale est donc le fonctionnement au sein d'une communauté scientifique d'un paradigme avec ses méthodes, ses objets, ses questionnements, etc... Mais il y a parfois changement de paradigme au sein d'une communauté scientifique, ce que Kuhn nomme « la révolution scientifique ». Cette révolution n'est pour lui pas comparable à la pomme qui tombe de l'arbre et qui révèle à Newton la loi de la gravitation universelle. Pour qu'il y ait changement de paradigme et donc révolution, il estime qu'il est nécessaire qu'une succession d'anomalies se produisent et rendent le paradigme inefficace. Les chercheurs passent alors par une phase d'instabilité dans laquelle ils remettent en cause le paradigme établi, et élaborent les bases d'un nouveau paradigme. C'est ensuite l'acceptation de ce nouveau paradigme établi qui lui permet de remplacer le précédent, mais les scientifiques passent nécessairement par une phase de cohabitation des paradigmes tant que la communauté ne s'est pas mise d'accord sur le rejet de l'ancien paradigme.

Reprenons à ce stade notre hypothèse de départ : les élèves sont dans la classe les équivalents des étudiants novices d'une discipline scientifique. Ceux-ci ont déjà eu des cours d'histoire plusieurs années quand ils entrent au lycée. Ils sont habitués à des pratiques récurrentes en classe, que nous avons exposées plus tôt et qui ont été théorisées dans la boucle didactique. Ces habitudes en classe d'histoire ne sont pas un paradigme au sens de Kuhn. En effet, pour qu'il y ait paradigme, il faut que la communauté soit instituée comme scientifique.

Une classe peut être considérée comme une communauté scientifique scolaire si la façon dont elle produit le savoir ressemble à celle des scientifiques. Or, dans les habitudes en classe d'histoire, c'est bien le récit prévu par l'enseignant qui orchestre le savoir, avec des documents servant d'exemples pour ce récit. On ne peut donc pas parler de paradigme avec les pratiques habituelles puisque la classe ne se construit pas en communauté scientifique scolaire dans cette inertie disciplinaire (Dousot, 2015b). Kuhn parle alors pour ce type de communauté de tradition, qui préexiste au paradigme : ce sont des communautés préparadigmatiques.

En revanche, on peut considérer que nous souhaitons qu'ils entrent dans un paradigme qui serait celui de l'enquête problématisée en classe d'histoire nécessitant l'articulation des échelles de lecture du document. Cela voudrait dire changer la nature de la classe concernant la circulation et la construction des savoirs. Quitter leurs habitudes scolaires nécessite que celles-ci soient mises en échec par rapport au dispositif que nous proposerons. Nous nous attendons donc, si on suit ce que dit Kuhn, à ce que leurs pratiques habituelles cohabitent un temps avec celles dans lesquelles nous souhaitons les faire travailler. Ce passage de l'étude de documents traditionnelle en classe d'histoire à l'étude critique de ceux-ci est à penser pour que cette bascule puisse se faire.

Nous envisageons donc de faire en sorte dans les séquences du corpus que les élèves :

- Mettent en échec leurs modèles explicatifs sur la situation historique étudiée.
- Mettent en échec leurs habitudes en classe d'histoire.

Ces deux niveaux sont à penser conjointement, c'est parce qu'ils feront de l'histoire autrement qu'ils pourront questionner leurs modèles explicatifs. Et c'est parce qu'ils accepteront de remettre en cause leurs modèles explicatifs que leurs habitudes scolaires de référence changeront. C'est en cela que nous considérons qu'il s'agit d'un changement de registre explicatif : ils doivent passer de la lecture réaliste du passé et des documents de sens commun à une lecture historienne de ceux-ci.

2) Matrice disciplinaire et exemplar : des précisions importantes à la théorie initiale.

Pour construire notre hypothèse pour nos expérimentations, il nous faut aller plus loin dans ce qui peut permettre, selon les recherches en épistémologie des sciences, de passer du statut de novice à celui d'expert. Il ne s'agit pas alors de révolutionner ce qui a été construit par les experts, ni de seulement refaire comme eux. Et pourtant, dans chaque communauté scientifique s'opère ce passage entre l'étudiant répétant ce que son professeur lui a enseigné, et l'étudiant autonome et compétent dans la construction de savoir dans sa discipline. Ce passage entre ces deux états pourrait servir en classe d'histoire pour la construction de la compétence que nous avons identifiée, considérant encore que les pratiques des scientifiques ont à voir avec les pratiques possibles à l'école.

- La pratique de la science normale.

Kuhn reprend dès la postface de 1969 son concept de paradigme. En effet, celui-ci a été confronté à de nombreuses critiques de scientifiques, auxquels il répond dans son article « Logique de la découverte ou psychologie de la recherche » (Kuhn, 1983). Il l'inclut dans un ensemble plus global : celui de matrice disciplinaire. La matrice disciplinaire regroupe les éléments qui, selon lui, font fonctionner une communauté scientifique. Il y a tout d'abord les lois scientifiques, ce qui est tenu pour vrai et n'est pas remis en cause par la communauté dans ses différentes recherches. On y trouve aussi une conception du monde et de son fonctionnement, mais aussi les valeurs permettant au groupe social de fonctionner dans les séminaires et les colloques par exemple. Enfin, la matrice disciplinaire comprend les exemplars de résolution des problèmes, sur lesquels nous allons essentiellement nous appuyer.

C'est ce modèle qui est travaillé dans la science normale et qui peut souffrir d'anomalies successives lors des révolutions scientifiques, alors que les trois autres éléments constitutifs de la matrice évoluent peu.

Dans la Tension essentielle (1990), au chapitre sur les paradigmes, Kuhn redéfinit la matrice disciplinaire. Il explique qu'elle est disciplinaire « parce qu'il s'agit d'une possession commune des praticiens d'une discipline professionnelle » et que c'est une matrice, car elle est constituée « d'éléments ordonnés de types divers qui, chacun, demandent une définition supplémentaire. »

Il se concentre alors sur trois éléments centraux au niveau du processus cognitif dans la matrice : « les termes de généralisations symboliques, les modèles et les exemplaires. » (p396)

Ainsi, plutôt que le paradigme qui ne permet pas de se comprendre, tant ses acceptions sont différentes, nous faisons le choix de nous référer à la matrice disciplinaire qui nous semble être un concept plus pertinent en ce qu'il est précisément identifiable et compréhensible une fois sa définition posée.

- L'exemplar selon Kuhn.

Ainsi si on suit la théorie de Kuhn sur la façon dont fonctionne une communauté scientifique, on aurait donc la mise au travail d'exemplars, des exemples de problèmes concrets et de leurs résolutions, qui permettraient à la fois aux novices d'entrer dans le champ disciplinaire, mais aussi aux plus expérimentés de se référer à cette base commune :

« C'est cette faculté de reconnaître des ressemblances autorisées par le groupe qu'acquièrent les étudiants en résolvant des problèmes. (...) Ces problèmes concrets et leurs solutions forment ce que j'ai appelé plus haut des exemplaires, des exemples étalons d'une communauté. (...) Sans exemplaires, il n'apprendrait pas grand-chose de ce que le groupe connaît sur des concepts fondamentaux. » (Kuhn, 1990, p408).

Le travail des ressemblances entre un nouveau problème, et ce cas fondateur nous semble pertinent avec les élèves. Notre objectif n'est pas de faire des élèves des épistémologues, mais des élèves expérimentés, par le biais d'exemples réussis de problématisation. Pour ce travail de ressemblances, Kuhn parle de :

« relation de similarités apprises, c'est-à-dire de perception acquise de l'analogie. (...) L'acquisition des exemplaires n'apprendra à l'étudiant rien d'autres que ce que ces règles, sous la forme de critères de ressemblances, auraient pu tout autant lui fournir. (...) Mais son critère fondamental, c'est une perception de la similarité qui est à la fois logique et psychologique. » (Kuhn, 1990, p409).

L'exemplar n'a donc de valeur et d'intérêt dans le travail scientifique que mis en rapport avec ce travail des ressemblances, ou de similarité qui fournit aux scientifiques la matrice de la discipline dans lequel ils se trouvent. C'est aussi une porte d'entrée dans cette matrice

disciplinaire pour le novice à qui édicter des règles ne suffirait pas, alors que la résolution et le vécu de l'exemplar embrassent les aspects logiques et psychologiques d'une communauté.

Dans son HDR, Cariou (2018) revient sur l'exemplar et selon lui les élèves possèderaient différents types d'exemples exemplaires déterminant les choix didactiques qu'ils opèrent en classe :

« La notion d'exemplaire signale que, dans l'arrière-plan du « tourbillon » des jeux de langage-forme de vie, des exemplaires ont été institutionnalisés dans la communauté de la classe. Ils sont des formes symboliques stabilisées dans cet arrière-plan. Les élèves établissent donc des connexions avec des formes dans l'arrière-plan que nous identifions désormais comme des exemplaires. Ces exemplaires constituent les formes stables, acquises et partagées par l'ensemble d'une communauté ou d'un collectif de pensée au sens de Fleck. Ils orientent le regard des élèves appartenant à ce collectif de pensée, car ils sont les connexions passives qui organisent les hypothèses formulées par les élèves en tant que connexion active. Nous supposons donc que, dans les deux classes d'histoire, deux types d'exemplaires contradictoires cohabitent. Cela signale l'absence de structuration de ces deux classes – et vraisemblablement de la plupart des classes d'histoire – en un réel collectif de pensée. Un premier exemplaire, renvoyant à la démarche d'extraction des informations, consiste à retrouver dans un document ce que l'on connaît déjà. Un deuxième exemplaire, renvoyant à la démarche indiciaire, consiste à relier les indices fournis par le document à un savoir conceptuel déjà acquis. Kuhn explique donc que, pour constituer la classe en une communauté discursive scolaire ou en collectif de pensée, à l'instar des étudiants en sciences qu'il évoque dans ses ouvrages, il faudrait que les élèves fassent l'apprentissage d'une série d'exemplaires qui leur permettraient de reconnaître la manière adéquate de résoudre les problèmes en classe d'histoire. » (Cariou, 2018, p194)

Ainsi, selon Cariou, même sans être dans une communauté scientifique scolaire, les élèves se réfèrent à des exemplars plus ou moins pertinents pour « résoudre les problèmes ». C'est un point intéressant de considérer que les exemplars existent pour la classe même avant d'avoir essayé d'en instituer. Il faut préciser qu'on n'impose pas un exemplar. Ce n'est pas parce que le professeur déciderait que telle séquence est la référence, que cela deviendrait un exemple exemplaire pour les élèves. Pour sortir de la procédure appliquée et être pleinement dans le développement de la compétence, les élèves doivent voir dans cet exemplar un intérêt pour résoudre d'autres problèmes, pourtant singuliers. Comment leur apprendre à faire cela ?

3) L'hypothèse exemplar selon Doussot.

Les théories de Kuhn ont été reprises dans des recherches de natures très variées, en raison de la pertinence de ces constatations, et de ces analyses sur les pratiques scientifiques. Mais c'est souvent le paradigme et son changement qui font l'objet de l'attention des chercheurs. Nous reprenons ici l'hypothèse développée par Doussot dans son HDR (2015b). Il propose de s'appuyer sur l'exemplar pour en faire une hypothèse d'apprentissages pour les élèves. Il reprend des expérimentations qu'il a faites pour les soumettre à cette possibilité. Notre recherche reprend son argumentation pour la mettre au travail, à notre façon, dans un corpus annuel avec des élèves de lycée.

- Apprendre à problématiser : un objet de recherche inexploré.

L'hypothèse d'un lien entre la problématisation et la théorie du paradigme n'est pas nouvelle dans les recherches en didactiques. On retrouve cela chez C. et D.Orange (1993) :

« Il s'agit là de tenter de changer le paradigme des élèves, ou, du moins, d'entamer ce changement » (p57).

Mais les auteurs mettent en garde sur la facilité avec laquelle les élèves changent de paradigme, ce que Orange appellera plus tard la problématisation « technique » des élèves à la différence de la problématisation scientifique. Aussi plus récemment dans l'HDR de Doussot (2015b), il poursuit le raisonnement de ces différents auteurs :

« On peut, sur la base de la problématique kuhnienne, formuler une nouvelle hypothèse qu'il nous faut explorer : les dynamiques liées aux constructions de problèmes scientifiques peuvent s'envisager non seulement comme « la maîtrise » d'un paradigme – c'est-à-dire sa mise en cohérence, mais aussi comme l'institutionnalisation de la classe en communauté analogue à la communauté scientifique. » (p79).

En effet, si on reprend ses hypothèses développées dans son HDR, la tension données et modèles explicatifs conduit à la production d'énigmes, mais de tout type pour les élèves qui n'ont pas d'exemplars pertinents en histoire à leur disposition, mais plutôt des exemples

incontrôlés. L'enjeu en classe d'histoire serait alors non pas de changer de paradigme (révolution) puisqu'ils se situent plus dans une tradition, mais de produire (socialement-scolairement) des exemplars comme outils de références d'apprentissages et de contrôle des mises en tension entre données et modèles pour entrer dans un paradigme ou un registre explicatif historien. La classe doit alors prendre forme comme une communauté scientifique scolaire avec son épistémologie propre et ses pratiques nouvelles.

- Exemplar et compétence : des liens conséquents pour construire une expérimentation.

Si nous souhaitons donc travailler avec les élèves sur une transformation de leurs pratiques didactiques, nous pouvons passer par des exemplaires, et la question serait de savoir à quelles conditions le professeur peut construire la classe autour d'exemplars pour que les élèves deviennent compétents. Cette façon de passer par l'exemplar pourrait permettre une structure de transition plus à même de permettre l'apprentissage par problématisation. C'est en faisant un travail des ressemblances avec l'« exemplar » et non en subissant ses préceptes que les novices, ici les élèves, peuvent accéder à la matrice disciplinaire de l'histoire scolaire. Ce que nous nommerons le « vécu de l'exemplar » peut se comprendre ainsi : les élèves font l'expérience d'une nouvelle pratique, avec des nouvelles méthodes, des nouvelles normes, de nouveaux problèmes. C'est le souvenir de ce vécu comparé à la réitération de problèmes inclus dans cette même matrice, qui leur permet de se construire, dans une communauté scientifique scolaire aux pratiques de problématisations partagées.

De ce point de vue, dans nos recherches, nous nous situons à deux échelles : l'échelle de la séquence où nous souhaitons que les élèves entrent dans un processus de problématisation et l'échelle de l'année scolaire où nous voulons qu'ils apprennent à problématiser. Les enjeux de ces deux échelles sont différents et nécessitent d'être explicités.

À l'échelle de la séquence, nous identifions pour chaque objet de recherche un problème potentiel pour les élèves. Nous partons d'une analyse à priori dans le cadre d'une séquence forcée nous permettant à la fois de réfléchir aux modèles explicatifs supposés des élèves, mais aussi aux configurations historiographiques dans lesquelles sont les historiens ayant travaillé ces problématiques. Nous essayons alors de comprendre le changement de configurations historiographiques. En explorant donc le registre explicatif historien, nous imaginons comment

les faire passer des pratiques habituelles en classe vers un nouveau paradigme pour eux : qu'ils sortent de la tradition qui les enferme dans le registre explicatif de sens commun, pour aller vers un registre explicatif historien, un paradigme plus pertinent pour faire de l'histoire.

Nous choisissons des documents pouvant permettre la problématisation de façon à ce que ceux-ci puissent correspondre aux modèles explicatifs de départ des élèves tout en permettant la mise en tension de ceux-ci avec de nouvelles données. L'insuffisance de leurs modèles explicatifs doit permettre la construction de nouveaux modèles et peut être le changement de registre, si les modèles construits ne fonctionnent plus dans le registre explicatif de départ. Cette potentielle problématisation reste un travail ponctuel, intéressant, mais peu résistant face à l'inertie de la discipline scolaire historique, dont la boucle didactique est clairement dominante (Tutiaux-Guillon, 2004). Les élèves peuvent donc accepter temporairement de faire différemment sans pour autant avoir changé leur façon de faire de l'histoire.

À l'échelle de l'année scolaire, notre objectif est d'explorer les conditions pour que les élèves problématisent en histoire. Pour cela, nous considérons que les élèves se trouvent dans un contexte relevant de l'inertie de la discipline scolaire, où le professeur apporte le savoir, illustré ponctuellement par des documents et où la parole de l'élève sert essentiellement à des visées pédagogiques : faire vivre le cours et intéresser le public. Or dans le paradigme didactique de la problématisation, les raisons priment sur les solutions. C'est par la mise en tension des données et des modèles explicatifs que le problème avance. L'étude des documents est un préalable à cette construction de savoir.

Pour que les élèves travaillent dans le paradigme didactique de la problématisation, et n'en restent pas à une problématisation ponctuelle, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de se servir des théories de Kuhn. Un apprenant entrant dans une science normale, et devant se saisir d'un paradigme, commence par étudier un exemplar ou des exemplars qui serviront ensuite de bases pour le travail en science normale. Ces exemplars posent à la fois les bases du paradigme didactique, mais peuvent être aussi les autres aspects de la matrice disciplinaire : les lois, les valeurs, les conceptions.

- Les conditions de l'hypothèse exemplar.

Doussot reprend les analyses d'Audigier et Rey dans son HDR pour se questionner sur l'apprentissage d'une compétence en histoire. Selon lui, c'est en faisant le parallèle par contraste entre des exemplaires de problématisation et la tradition disciplinaire scolaire, qu'une adaptation didactique en classe d'histoire est possible :

« La science normale dans laquelle se plonge l'étudiant constitue donc pour Kuhn l'environnement dans lequel peut se construire l'appartenance à une matrice disciplinaire, à condition que cet apprentissage se fasse essentiellement sur la base du rapprochement systématique et volontaire entre des exemples exemplaires de résolution de problèmes et les situations qui lui sont soumises. L'exemplarité des exemples d'études réside donc moins dans la résolution que dans la construction des situations rencontrées en problèmes similaires à ceux qui sont réputés rendre compte de problématisations efficaces. L'aptitude – ou la compétence dans un vocabulaire plus récent et didactique – réside dans une capacité à élaborer des ressemblances entre des situations d'étude. Autrement dit à reconstruire les situations afin de pouvoir les manipuler selon le modèle canonique. » (Doussot, 2015b, p213)

« Un exemple exemplaire de problématisation pourrait, en classe, inviter à faire de la situation d'étude vécue un enjeu – une situation, au sens anglais du terme qui tend vers le problème – par ressemblance avec le modèle, et ainsi rattacher les énoncés produits en situation au travail effectué, mais aussi au-delà, aux modèles d'études reconnus auxquels il se trouve ainsi relié. La situation, comme « cadrage spatio-temporel et [...] sélection de caractéristiques [...] opérées par chaque sujet à chaque instant » (Rey, 2011, 48) pourrait alors être l'objet d'un contrôle explicite, en rapportant cadrage et sélection à la référence exemplaire ; contrôle permettant simultanément une rupture des savoirs avec la situation présente. » (Doussot, 2015b, p220)

Si on résume les points qu'il aborde :

- Problèmes et situations sont singuliers en classe d'histoire.
- C'est en reconstruisant les situations qu'on peut faire accéder les élèves à un travail des ressemblances entre les situations pour apprendre à les reconnaître.
- C'est le cadrage de l'enseignant qui permet les ressemblances et la rupture avec la situation présente.

Les perspectives proposées dans l'HDR méritent ensuite d'être explorées par un travail long, auprès d'une même classe, d'une année forcée faite de plusieurs séquences forcées. C'est ce que nous avons essayé de mettre en discussion dans ce travail de thèse.

La compétence d'étude de cas par l'étude de documents : quand la singularité de la situation nécessite une articulation des échelles de lecture du document pour l'analyse dans un registre explicatif historien.	
<u>Instructions officielles et registre explicatif de sens commun :</u> Ce que dit le document.	<u>Problématisation par l'enquête et registre explicatif historien :</u> L'articulation entre ce que dit et ce que fait le document.
Informations contextuelles : <i>des données.</i> Informations dans le doc : <i>des données.</i>  = pas de mise en tension, car pas de modèles explicatifs mobilisés. = pas d'articulation des échelles de lecture du document. = donc <u>dépendance des élèves aux modèles explicatifs de l'auteur du document.</u> = le professeur prend en charge la critique.	<i>Être compétent dans une étude de documents, c'est être capable de mettre en tension les modèles explicatifs de l'auteur du document avec les données contextuelles de celui-ci pour construire des explications sur un cas. C'est considérer ensemble les questions sur le passé et les questions sur les traces.</i> = articulation des échelles de lecture du document. = <u>mise en tension données / modèles.</u> = construction du savoir par les élèves.
	
Pour être compétent : - Identifier la famille de situation : le document exprime une intention avec des modèles explicatifs qui lui sont propres. Le travail historique relève de la critique de ces modèles explicatifs. - Maîtriser la procédure d'articulation des échelles de lecture du document.	

Conclusion de la Partie 1 :

Pour commencer cette première partie, nous avons évoqué l'importance des enjeux dans une recherche. Les nôtres sont résumés dans le schéma ci-dessus. Nous avons développé comment sont traitées les études de documents en classe habituellement, et le peu de rapport que cela a avec les pratiques historiennes. Nous considérons qu'il est nécessaire pour une discipline scolaire de se référer à ce que font les scientifiques, non pas pour éveiller des vocations, mais parce que la nature des savoirs et les pratiques qui leur sont liées fondent ce qu'est l'histoire. C'est en modélisant l'activité des historiens que nous avons pu identifier ce qui était transposable à la classe.

Construire un problème en classe d'histoire à partir des documents, c'est aussi se tourner vers des savoirs de natures différentes : ceux-ci sont construits par les élèves dans le cadre d'une enquête indiciaire et non dans la recherche d'informations validant le discours prévu par l'enseignant, ce qui entretient le registre explicatif de sens commun des élèves. Le registre explicatif historien, dont nous avons expliqué les principes, est nécessaire pour tenir ensemble les questionnements sur le passé et les questionnements sur les traces.

Mais nous ne souhaitons pas seulement produire des séquences ponctuelles où nous analyserions le processus de problématisation, comme cela a déjà été fait à plusieurs reprises : que pourrait-il se passer si nous multiplions les expérimentations avec la même classe ? Cela suffirait-il à les rendre autonomes dans cette pratique. Nous pensons que non : ils seraient aptes sans doute à refaire la même étude. Mais en histoire, les situations étudiées, les documents, sont tous uniques. Développer une compétence pour être autonome à étudier de façon historique des documents ne se fait pas par la multiplication des exercices, au risque d'empêcher les élèves de développer leur esprit critique.

Nous retenons donc l'hypothèse exemplar développée par Doussot en reprenant les théories de Kuhn : s'il existe une façon de devenir expert des pratiques dans une communauté scientifique, donc compétent, pourquoi cette façon de faire ne pourrait-elle pas être transposée à la classe ? Travailler des exemplaires pertinents dans un registre explicatif historien, puis soumettre de nouveaux problèmes à une recherche des ressemblances avec ce qu'ils ont pu faire les fois précédentes, est une piste que nous allons explorer. Cela pourrait peut-être permettre aux élèves de sortir de leur registre explicatif de sens commun, qui n'est pas un paradigme au sens de Kuhn, mais qui existe bien dans la communauté préparadigmatique de la classe. S'instituer en communauté scientifique scolaire qui tient ensemble le questionnement sur le

passé et sur les traces est donc l'enjeu annuel, avec un dispositif innovant pour étudier à quelles conditions il peut être atteint.

Ne pouvant nous appuyer sur des recherches annuelles déjà existantes en problématisation, il nous faut détailler la méthodologie que nous avons retenu pour l'enjeu que nous avons fixé.

**Partie 2 : Méthodologie de constitution d'un
corpus sur une année scolaire pour
développer la compétence d'étude critique
de documents en classe d'histoire.**

Dans la première partie, nous avons fixé les enjeux de notre recherche. Nous avons construit théoriquement ce qu'est l'étude de documents pour la classe et pour nos recherches. Nous avons expliqué que nous centrons notre travail sur les conditions de développement d'une compétence critique de l'étude de documents correspondant à une compétence de problématisation qui implique une autonomie des élèves. Il nous paraît donc essentiel que les élèves quittent les pratiques habituelles en classe d'histoire, relevant de la tradition de la discipline scolaire, pour entrer dans un paradigme nouveau, le registre explicatif historien.

Dans le cadre d'enquêtes problématisées, nous voulons explorer les conditions pour que les élèves, de façon autonome, ne soient plus seulement dans la lecture des informations dans le document, mais qu'ils soient à la recherche des indices leur permettant de tenir ensemble questionnement sur le passé et questionnement sur les traces de ce passé. Ces indices doivent être articulés aux deux échelles de lecture des documents, micro et macro, si on veut que ce qui est fait en classe ait à voir avec ce que font les historiens. Cependant, ce que nous visons n'est pas seulement une procédure à acquérir, mais davantage une compétence à développer, qui implique l'entrée dans le registre explicatif historien, et nous pensons que cela ne peut se faire seulement en s'entraînant.

Pour faire cette recherche, il nous faut donc choisir une méthode pour produire des données avec des situations inhabituelles par rapport à la tradition scolaire. Celle-ci découle des enjeux que nous avons précisés plus haut. Ainsi, pour produire des situations inhabituelles où les élèves pourraient problématiser, nous choisissons d'explorer les possibles, afin de permettre des constructions de problèmes intéressants en termes de savoir et de pousser les élèves aux limites de ce qu'ils peuvent faire. Ces séquences sont pensées chacune comme un cas, au sens historien du terme (Ginzburg, 1980). Cela veut dire que le cas est porteur de savoir singulier, mais doit pouvoir « faire événement » pour dépasser cette singularité. Le cas fait découvrir aux élèves de nouvelles pratiques en classe, celles que nous considérons comme pertinentes pour l'étude de documents, dans un registre explicatif historien.

Mais une méthode, ce sont aussi des considérations plus pragmatiques : combien d'élèves ? Dans quelle classe ? De quelle façon ? Avec quelles données recueillies ? L'objectif étant de pouvoir mettre en discussion notre problématique, nous expliciterons les choix que nous avons eu à faire, tout en les critiquant à posteriori dans une posture réflexive. Enfin, il nous faut rentrer dans le cœur de notre corpus et nous allons en fin de partie exposer les problèmes soumis aux élèves dans les cinq séquences, et les dispositifs expérimentaux que nous avons conçus. Il ne s'agit jamais de dispositifs à imiter, mais bien de tentatives pour mettre en œuvre une hypothèse de travail à deux échelles : faire produire ponctuellement du savoir

problématisé sur un cas nouveau, et construire une compétence à l'échelle de l'année. La prise en compte de ces deux échelles constitue une contrainte forte pour nos dispositifs.

**Chapitre 1 : Des séquences forcées pour expérimenter ce que
peuvent faire les élèves.**

**Chapitre 2 : Des études de cas, comme modalité didactique référée
épistémologiquement.**

**Chapitre 3 : La méthode de production des données durant les
cinq séquences forcées.**

**Chapitre 4 : Le corpus, cinq séquences forcées d’histoire, pour
développer la compétence d’étude critique de documents.**

Chapitre 1 : Des séquences forcées pour expérimenter ce que peuvent faire les élèves.

Le cadre théorique de la problématisation est à la fois un cadre d'analyse, mais aussi de production de données. Problématiser est donc un objectif d'apprentissage pour les élèves. Ainsi, dans les choix que nous avons faits concernant notre méthodologie, il nous a fallu prendre en compte les modalités possibles pour produire notre corpus de séquences pouvant permettre la problématisation des élèves. Les enjeux que nous nous sommes fixés en première partie nécessitent de penser à plusieurs échelles : à l'échelle de la séquence et à l'échelle annuelle. Pour la séquence, nous pouvons nous appuyer sur les études existantes dans la communauté didactique expérimentant la problématisation : l'outil de la séquence forcée est adapté à nos contraintes, pousser les élèves aux limites de ce qu'ils peuvent construire comme problème à partir de l'articulation des échelles de lecture du document.

La différence par rapport aux études habituelles qui se font dans ce cadre théorique, c'est que nous ne sommes pas au fond de la classe avec notre carnet à prendre des notes au fur et à mesure. Nous menons le cours et la recherche. Il nous faut donc expliciter les implications de la superposition de ces deux postures. À cela s'ajoute que nous avons besoin de nouveaux outils, puisque'une recherche annuelle visant l'autonomie en problématisation pour les élèves, grâce au travail des ressemblances à l'exemplar, est nouvelle.

Nous sommes donc repartie de la séquence forcée, et nous l'avons adapté à l'année scolaire en considérant que chaque séquence produit des résultats permettant de modifier ce qui était initialement prévu pour la séquence suivante, dans le but de l'acquisition de la compétence visée pour les élèves. Comprendre cette méthodologie permettra de mieux appréhender les tâtonnements que nous exposons dans la troisième partie : les échecs, les réussites servent pour tenter d'autres expérimentations.

1) **Objectifs des séquences forcées en problématisation.**

2) **La professeure et la chercheuse : intérêts et biais de recherche.**

3) **Une année forcée, un dispositif innovant fait de séquences forcées.**

1) Objectifs des séquences forcées en problématisation.

Pour constituer notre corpus et mettre en discussion l'hypothèse exemplar à notre façon, nous nous servons d'un outil mis en place dans le cadre de la problématisation en classe : les séquences forcées. Cela veut dire que nous n'allons pas faire cours de façon ordinaire aux élèves, pour ensuite soumettre ce qu'ils ont fait à l'analyse. Nous allons aller contre leurs habitudes en forçant ce qu'il est possible de produire. Ces séquences forcées nous permettent de constituer le cas historique et didactique dont nous avons besoin dans notre problématique. Dans notre expérimentation, nous adaptons les activités en fonction de ce que font les élèves, pour qu'ils mettent en tension les données et les modèles explicatifs. Les obstacles, les résistances, sont étudiés et nous modifions alors ce qui était prévu au départ dans l'objectif d'explorer les possibles en didactique. Nous avons choisi de mettre en œuvre cinq séquences réparties sur l'année scolaire, sur des problèmes différents, avec des dispositifs expérimentaux.

- Créer les conditions de la problématisation.

Dans les recherches qualitatives en didactique (par opposition aux recherches quantitatives), il existe plusieurs méthodologies de recherche. Certaines cherchent à produire des phénomènes qui fonctionnent pour en déduire ensuite des théories sur l'apprentissage. D'autres cherchent à approfondir les situations observées pour élucider leurs logiques en partant du principe que l'objectif est d'aller à la limite de ce qui peut se faire dans une classe, pour produire des phénomènes didactiques extraordinaires. Nous nous situons dans le cadre de la problématisation dans cette seconde perspective puisque pour analyser la construction de problèmes par les élèves, il est nécessaire de se pencher sur la production des phénomènes didactiques, notamment parce qu'ils font cas, par rapport aux fonctionnements habituels. Ainsi ce qu'ils ne réussissent pas est tout aussi important que ce qu'ils réussissent, puisque ce ne sont pas tant les résultats qui nous importent, que les raisons pour lesquelles ils ont travaillé ainsi.

Autres différences dans les recherches en didactique, certains chercheurs s'intéressent aux situations ordinaires alors que d'autres essaient de produire de la nouveauté. Les premiers ont pour objectif de comprendre ce qui se passe habituellement en situation ordinaire scolaire. Le chercheur n'intervient donc pas dans la conception de la situation de classe et se place en

observateur qui analyse ensuite ce qu'il comprend de ce qu'il se passe. Ces recherches servent à comprendre les principes et le fonctionnement d'une discipline scolaire (Orange, 2014). Pour nous qui cherchons à produire des situations inhabituelles, c'est essentiel puisque nous pouvons nous appuyer sur leurs analyses des habitudes scolaires afin d'imaginer comment s'en extraire. Nous avons beaucoup appris des chercheurs sur les situations ordinaires, que ce soit en didactique de l'histoire, mais aussi en problématisation, puisque ce cadre théorique utilise parfois ces modalités de recherche. En effet, proposer aux élèves des situations inhabituelles ne se comprend que par la prise en considération de ce qu'ils font d'ordinaire. Pour l'étude de documents, c'est quand nous comprenons en quoi son enseignement dans les classes s'inscrit dans une tradition, dont l'inertie est importante, que nous sommes alors à même de proposer de les faire entrer dans un registre explicatif historien. Nous avons déjà comme ressource notre expérience professionnelle, mais nous avons pu la croiser avec les écrits des auteurs qui font référence sur le sujet.

Pour concevoir de la nouveauté, de nombreux chercheurs se sont tournés vers l'ingénierie didactique. Celle-ci consiste à réfléchir en amont à une séquence avec des enjeux de savoirs identifiés, et de tester celle-ci sur des élèves pour l'améliorer en fonction des résultats produits, afin d'aboutir à une séquence modèle diffusable ensuite à la communauté des enseignants. Ce n'est pas le choix qui a été retenu par les chercheurs du CREN à Nantes, qui ont pour beaucoup décidé de suivre le principe des séquences forcées, instituées par Orange, et que nous allons expliquer dans ce chapitre. Ainsi, il nous semble important de revenir en détail sur ce qui fait l'originalité de cette modalité de recherche, et pourquoi cela nous est utile.

Afin d'approfondir ce qui constitue une séquence forcée, voilà comment Orange explique la nécessité d'avoir recours à des expérimentations différentes des situations ordinaires et des ingénieries didactiques :

« Les recherches que nous menons sur les relations entre la problématisation et les apprentissages scientifiques nous ont d'abord fait privilégier l'analyse de moments de débats scientifiques dans la classe. Cela nous a permis de mettre au point des outils pour décrire la problématisation des scientifiques et des élèves et les activités argumentatives liées (voir, par exemple, Orange 2006, Orange & al., 2008). Cependant l'étude de la construction des savoirs scientifiques dans son ensemble nous conduit maintenant à prendre en compte la double dimension de mises en textes et de pratiques de ces savoirs et à analyser des séquences entières. Cette évolution de nos problématiques s'accompagne nécessairement d'un développement de méthodes nouvelles comme celles qui mettent en jeu ce que nous appelons des situations « forcées ». » (Orange, 2010).

Ainsi, c'est après une première phase d'observation et d'analyse des situations ordinaires, dans lesquelles le chercheur se plaçait en observateur, et non en co-concepteur, que Orange a considéré que s'il souhaitait aller au bout de la démarche de problématisation, afin de voir jusqu'où les élèves pouvaient construire les problèmes à l'école, il était nécessaire de prendre part à la situation proposée aux élèves. Dans son HDR, Doussot revient sur ces dispositifs de séquences forcées, dont il s'est servi pour ses recherches en didactique de l'histoire :

« L'objectif en termes de recherche de ces séquences forcées (Orange, 2010) est, en premier lieu, de produire des phénomènes didactiques susceptibles d'être analysés en relation avec les hypothèses inscrites dans une problématique de mise en tension de données et de modèles explicatifs reposant sur une analyse a priori des représentations des élèves et des problèmes historiques qui leur seraient accessibles. Dans ce type de dispositifs, la référence aux problèmes et savoirs des historiens n'empêche pas la prise en charge effective de la forme scolaire et de ses contraintes. Ces dispositifs sont mis en place dans des classes ordinaires, avec des enseignants volontaires, mais qui ne sont pas chercheurs. L'élaboration de ces séquences est un processus de co-construction, conçue comme une rencontre entre des contraintes de recherche tenues par les chercheurs, et des contraintes d'enseignement portées par l'enseignant (liées en particulier à son expérience, sa classe et ses habitudes dans la classe). » (Doussot, 2015b, p41)

Il revient donc sur la tension entre l'étude de situations ordinaires et l'ingénierie didactique. Les enseignants qui participent à ces recherches ne sont pas choisis au hasard. Ce sont des enseignants volontaires et qui souvent ont été initiés à la problématisation. Cela permet de se servir de ce qu'ils connaissent de la classe pour mieux s'en servir dans la recherche. Mais il s'agit bien de produire des phénomènes didactiques nouveaux, dans une perspective de problématisation. Les habitudes en classe d'histoire n'incitent pas à confier la construction du problème aux élèves, mais plutôt à leur déléguer des activités de basse tension intellectuelle. Il n'est donc pas possible de se contenter d'observation de situations ordinaires si on souhaite déterminer ce qui est « accessible » aux élèves. Doussot (2018) fait le parallèle avec le travail de l'anthropologue qui cherche à voir ce que les élèves font et ce qu'ils pourraient faire :

« Autrement dit, et pour prendre appui sur les réflexions épistémologiques de l'anthropologue (Bazin, 2008, p. 355-356), pour savoir à quel jeu jouent réellement les classes d'histoire, il faut non seulement observer ce qu'elles font, mais aussi ce qu'elles peuvent faire, mais ne font pas ordinairement. En didactique de l'histoire, il s'agit donc de faire varier les situations en fonction des problèmes propres au cadre théorique choisi, dans le cadre de classes

ordinaires. Telle est la condition d'une exploration systématique des possibles didactiques. Une telle enquête prend la forme de séquences dites « forcées » (Orange, 2010) dans le sens où il s'agit de forcer le fonctionnement habituel de la classe étudiée, afin de produire des phénomènes didactiques nouveaux, et à la limite de ce qui peut se faire. » (Dousot, 2018, p76)

- Produire des phénomènes didactiques évolutifs.

Nous allons expliquer ce qui définit une séquence forcée en nous appuyant sur ce qu'en dit Orange (2010). Celles-ci ont avant tout pour enjeu de produire des phénomènes didactiques, sur lesquels on peut interférer en cours de production pour explorer les possibles. Lorsque le chercheur n'est pas le professeur, les séquences sont co-construites par le didacticien et l'enseignant. Chacun ayant des compétences propres : professionnels de l'enseignement pour le professeur, expert en recherche pour le chercheur.

Ces deux aspects permettent de faire coïncider des objectifs qui peuvent se confronter : le professeur a un programme à respecter, une progression définie pour les apprentissages de ses élèves. Le didacticien lui, veut provoquer des phénomènes didactiques à des fins de recherche, ses objectifs sont donc différents. La co-construction permet à chacun de pouvoir tenir ses objectifs respectifs. Chacun peut proposer des éléments de la séquence forcée à tout moment : en amont ou pendant la mise en place du dispositif. En effet, un des principes fondamentaux de la séquence forcée est qu'elle n'est pas figée au moment de sa conception. L'enjeu étant d'aller le plus loin possible dans la construction du problème, des modifications sont faites entre chaque séance en fonction de ce qu'il s'est produit jusqu'alors :

« Nous les appelons situations forcées, car elles tentent de pousser le plus possible le travail de la classe, en fonction des objectifs de recherche de l'équipe, tout en respectant le fonctionnement normal de cette classe, ce dont le maître est garant. Elles ne visent aucunement à construire des séquences « modèles » et ne sont certainement pas reproductibles ; leur but est d'explorer le champ didactique en y créant des phénomènes de façon à mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages scolaires et à faire évoluer le cadre théorique de l'équipe. » (Orange 2010).

C'est en cela que nous pouvons considérer que cela ne relève pas de l'ingénierie didactique traditionnelle. Les résultats des recherches ne fournissent pas aux enseignants des solutions clés en main sur des séquences à mettre en œuvre avec leurs élèves. Les séquences

forcées sont des essais, des tests en cours, que le chercheur n'imagine pas pouvoir être la pratique habituelle en classe. En revanche, l'« exploration du champ didactique » permet de comprendre ce qu'il est possible de faire faire aux élèves, dans la construction de problèmes, et donc d'imaginer ensuite des changements de pratiques en classe ordinaire. De plus, contrairement à l'ingénierie didactique qui prédit ce qui va se passer en classe, ce n'est pas le cas avec les séquences forcées. Celles-ci débutent bien par une analyse à priori, mais elle est ensuite confrontée à des analyses intermédiaires et à postériori :

« D'une certaine façon, s'appuyer sur la méthode des situations forcées, c'est admettre que l'investigation didactique portant sur le travail de la classe est une entrée fructueuse pour cette étude épistémologique, en complément des investigations d'histoire et de sociologie des sciences. Les phénomènes didactiques repérés par cette méthode n'étant pas construits a priori, ils doivent être analysés de manière critique et théorisés a posteriori. Cette analyse n'est complète qu'après l'analyse de l'activité, non présentée ici et leur réutilisation dans d'autres cas. » (Orange 2010).

2) La professeure et la chercheuse : intérêts et biais de recherche.

L'éthique en sciences veut qu'une recherche doive présenter ses conditions de réalisations, et les biais qu'elle comporte. Nous allons ici nous attarder sur le fait que nous avons deux rôles dans cette expérimentation : nous sommes à la fois la chercheuse qui tient à sa problématique, et la professeure qui est ancrée dans des pratiques professionnelles. En tant qu'enseignante, nous avons dû nous inscrire dans un cadre théorique scientifique éloigné des références habituellement mobilisées par le corps professoral. En tant que chercheuse, nous nous retrouvons contrainte de devoir respecter un programme, des instructions officielles, pour ne pas déborder sur ce qu'il est possible de faire.

Quelle peut être la valeur d'une recherche en Sciences de l'éducation, où la professeure, un rôle notable dans l'activité en classe, ne serait pas soumise à l'analyse la plus objective qu'il soit ? Nous sommes consciente des biais, mais nous avons aussi fait ce choix parce que nous pensons que notre étude, visant à déstabiliser les pratiques des élèves, et les pratiques professorales, peut être faite par quelqu'un qui cumule les deux fonctions. Mais cela n'est possible qu'à la condition d'inclure une réflexivité sur nos pratiques : qu'a-t-on choisi de dire aux élèves, quels sont les moments de tensions entre nos deux fonctions ?

- Les limites d'un tel dispositif.

Avant de nous intéresser à l'intérêt que peut présenter le fait que nous soyons à la fois la chercheuse et l'enseignante dans ce travail, nous allons nous attarder sur les limites que cela peut poser. Dans cette classe de Seconde, nous sommes pour les élèves à la fois la professeure d'histoire, de géographie, d'EMC¹⁷ et de DNL¹⁸ (histoire-géo en anglais), mais également la professeure principale. Cela signifie que nous avons une proximité notable avec les élèves étudiés. Nous les suivons pour leur adaptation au lycée, pour les aider dans leur orientation, pour les problèmes qu'ils peuvent rencontrer entre eux ou avec d'autres professeurs. Nous rencontrons leurs parents à plusieurs reprises et nous les accompagnons en voyage scolaire aux

¹⁷ EMC : éducation morale et civique.

¹⁸ DNL : discipline non linguistique, ici de l'histoire-géographie en anglais, en complément des heures habituelles en français, dans le cadre de la classe européenne choisie par ces élèves.

Pays-Bas. Pour des novices en recherche, cela pourrait apparaître comme un aspect positif, de mieux les connaître pour mieux les étudier. Mais nous considérons que nous avons de facto un regard biaisé sur leurs échanges. Nous savons que untel fait du second degré quand il dit ceci, qu'une autre va forcément prendre en charge la direction des échanges, car c'est dans son tempérament... une multitude de jugements d'ordre psychologique qui viennent interférer dans l'interprétation des énoncés : il est donc plus difficile de mettre à distance les propos des élèves.

Un autre aspect dans notre travail est le point de vue particulier que nous adoptons en ayant cette double posture, car l'analyse d'une séquence en recherche est à la fois celle de ce que font les élèves, mais aussi de ce que fait le professeur :

« Contrairement à l'historien qui travaille sur le monde passé, le didacticien peut explorer les disciplines scolaires possibles non seulement en pensée, mais par l'observation du jeu des professeurs et des élèves avec les régularités, en faisant varier les situations, en rapportant l'ordinaire au faisable pour délimiter et caractériser le champ des possibles de ces acteurs. » (Dousot 2018, p62).

Quand ceux-ci sont dissociés, il est plus aisé pour le chercheur d'avoir un regard critique sur ce que dit l'enseignant, sur ses pratiques habituelles et comment il s'en détache pour mener à bien le dispositif co-construit. Nous serons donc attentifs à garder cela en tête, la chercheuse que nous sommes doit être en mesure de critiquer la professeure que nous avons été lors de la mise en place du dispositif. Cependant, on peut aussi imaginer qu'un chercheur, qui ne serait pas le professeur, serait lui aussi soumis à son habitus de professeur s'il l'est ou qu'il l'a été, mais il est probable qu'il y pense moins. Dans cet objectif de distanciation, nous avons besoin de pouvoir nous observer, comme le ferait un chercheur au fond de la classe : c'est ici le rôle, en partie, des caméras que nous utilisons.

L'usage de la vidéo est un moyen de contourner le principal biais de notre recherche. Nous traitons les données filmées recueillies avec minutie, dans les détails : qu'avons-nous dit ? À quel moment ? Qu'est-ce que cela peut avoir comme conséquences ? Qu'est-ce que cela traduit de la résistance de nos pratiques enseignantes habituelles en tension avec nos objectifs de chercheuse ? Ainsi, nous n'excluons pas de notre analyse, notre propre pratique. Nous avons d'ailleurs produit au cours de notre recherche de nombreux écrits intermédiaires : de premières analyses sur lesquelles nous avons échangé avec notre directeur de thèse et d'autres doctorants en ateliers, mais aussi des communications lors de colloques. Les questionnements et les

remarques, renvoyées par la communauté de chercheurs nous aident à tendre vers cette objectivité.

- Une séquence forcée qui peut évoluer en temps réel.

Après avoir évoqué les limites de cette superposition professeure-chercheuse, nous décidons d'en expliquer les avantages. Le premier est d'ordre pratique. La recherche dans laquelle nous nous sommes lancée est très gourmande en temps : l'élaboration des séquences, leurs mises en place (cinq séquences de trois heures en moyenne), les retours sur expériences entre les séances, les analyses intermédiaires entre les séquences... Ceci était possible avec un autre professeur, mais le fait de n'avoir que notre propre emploi du temps à gérer pour la mener à bien a, selon nous, contribué à la réaliser dans les délais contraints de l'année scolaire des élèves étudiés. Ce n'est en effet pas un hasard si une telle recherche sur le temps long n'avait pas été menée jusqu'ici : les contraintes pratiques sont conséquentes. Cependant, contrairement au chercheur assis au fond de la classe, nous ne bénéficions pas alors d'un regard extérieur d'observateur sur la séance, et c'est seulement lors du visionnage des vidéos que nous pouvions prendre cette position.

Orange explique l'importance de ces analyses post-séances, mais la contrainte temporelle que cela représente, dans son article sur les séquences forcées :

« L'analyse qui suit la mise en œuvre de ces situations comporte plusieurs phases : l'analyse des situations, l'analyse de l'activité des élèves et celle des apprentissages réalisés. Chaque séance étant construite à partir de ce que la classe a produit jusque-là et des objectifs (d'apprentissage et de recherche), l'analyse de situations vise à étudier leur signification au regard de ces productions antérieures et des objectifs. Une telle analyse a bien sûr été menée lors de chaque réunion inter-séance, mais elle n'a pas pu être totalement objectivée compte tenu des contraintes temporelles. Il s'agit donc, a posteriori, de reprendre et de compléter cette analyse pour étudier la signification épistémique des situations – notamment les pratiques de savoirs qu'elles permettent – et la forme didactique qu'elles prennent. »

Au-delà des avantages pratiques, nous pensons que notre double posture présente des avantages si nous utilisons les principes de la séquence forcée. En effet, comme nous l'avons détaillé plus haut, ce dispositif lorsqu'il est co-construit est fait de débriefings intermédiaires

pour orienter la situation proposée aux élèves, dans l'objectif qu'ils aillent le plus loin possible dans la construction d'un problème. À plusieurs reprises dans nos séances, nous avons pu constater des réactions d'élèves, des obstacles, des groupes qui pouvaient parfois dysfonctionner... Ainsi dans la séquence sur Vasco de Gama, c'est une phrase clé remettant en cause les modèles explicatifs utilisés par les élèves qui avait été oubliée des groupes. Nous avons modifié ce qui était prévu, en les obligeant à cibler la phrase clé. Sur les Cathares, nous avons été surpris de la façon dont était étudiée la photographie du château, permettant d'entrer dans la problématisation, à condition d'inciter les élèves à mettre au travail leurs analyses. Si professeure et chercheuse avaient été séparées, l'enseignante aurait alors pris des initiatives en se projetant sur les attendus de la recherche. Puisque nous sommes à l'origine de cette recherche et que nous menons sa réalisation en classe, nous avons pu réagir en fonction de nos objectifs de recherche, sans attendre la séance suivante.

3) Une année forcée, un dispositif innovant fait de séquences forcées.

Comme nous l'avons développé, les séquences forcées que nous mettons en œuvre pour produire les données de notre corpus ne sont pas indépendantes les unes des autres. Elles forment un tout, bien que les thématiques et les problèmes historiques de chacune soient différents. Cette expérimentation annuelle est la première qui a lieu dans le cadre théorique de la problématisation. Aussi, il nous faut inventer des façons de faire, pour mettre en discussion l'hypothèse exemplar, pour que les élèves changent de registre explicatif, avec cette classe de Seconde.

Nous avons choisi de reprendre l'idée de forçage de séquence, mais en changeant d'échelle et en le concevant au niveau de l'année scolaire. C'est ainsi que de séquences forcées, nous passons à l'année forcée pensée comme un ensemble de séquences liées les unes aux autres et subissant des modifications au fur et à mesure pour que les élèves développent leur compétence d'étude de documents en classe d'histoire. L'articulation des séquences entre elles est pensée afin que les premières servent d'exemples aux suivantes, et cela de manière organisée. Mais la question qui se pose est la façon dont on peut organiser ce forçage afin de ne pas retomber dans les pratiques habituelles caractérisées par l'identification de procédures auxquelles il faudrait entraîner les élèves.

- L'hypothèse exemplar : une mise en œuvre possible.

Doussot a dans son HDR en 2015 développé plusieurs hypothèses de travail pour aller vers de nouvelles perspectives afin de favoriser l'autonomie des élèves en problématisation :

« D'une part, il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs de construction de séquences forcées à l'échelle d'une année scolaire dont certaines constitueront des paradigmes explicites dans la classe. Cette perspective pratique doit permettre de mettre à l'étude la transposition didactique du travail des ressemblances entre le paradigme et les situations nouvelles rencontrées par les élèves. Sur ce plan, nos travaux antérieurs restent à peu près muets, et on mesure la nouveauté des activités requises sur ce plan par la substitution du rapport entre enquêtes au rapport de l'explication par le réel (du passé), que ce travail réclame. » (Doussot 2015b, p275).

Quand Doussot évoque ces nouvelles perspectives, il fait le bilan des apports des recherches en didactique de l'histoire utilisant le cadre de la problématisation : des séquences forcées, reconstruites avec des classes et des équipes différentes, mais toujours ponctuelles pour les élèves étudiés. Il envisage alors de déployer ce qui a pu être fait par le passé avec des séquences ponctuelles sur des cas singuliers pour aller vers une multiplication de séquences dans l'objectif de déployer un nouveau paradigme pour les élèves. Il imagine alors le lien qui pourrait être fait entre la première séquence et les suivantes dont il conviendrait de mettre en œuvre un travail des ressemblances entre elles :

« L'enjeu se reporte alors sur la mise en œuvre de cette séquence en tant que modèle, c'est-à-dire sur l'analyse du travail des ressemblances entre cette étude et les suivantes. De ce fait, dans cette séquence initiale, le professeur peut assumer explicitement et incarner le rôle de gardien des pratiques disciplinaires sans que cela n'empêche ensuite une répartition de ce rôle au sein de la classe. Dans une telle approche, l'étude modèle est le fait de la classe dans son ensemble : dans notre approche, l'action conjointe s'entend de manière généralisée dans la classe et non prioritairement entre le professeur et l'élève ». (Doussot 2015b, p271).

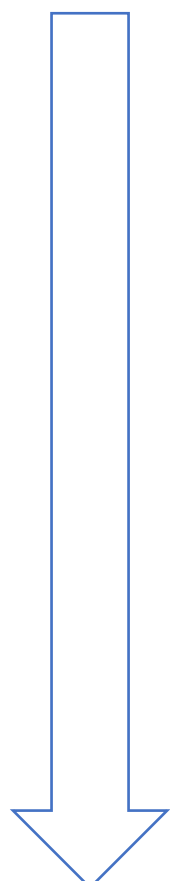
Ce sont donc ces différents éléments sur lesquels nous nous appuyons pour concevoir cette année forcée :

- Une séquence peut être considérée comme modèle pour la classe.
- L'enjeu est le travail des ressemblances avec cette séquence modèle.
- Lors de la première séquence, il faut penser le rôle important du professeur, gardien des pratiques.

Mais il s'agit bien d'un dispositif de recherche et non une expérimentation de professeure. Ainsi, nous cherchons donc à identifier les conditions pour qu'une année forcée puisse permettre la construction d'une compétence.

- Le calendrier de l'année forcée : description du corpus.

Nous expliquerons plus tard en quoi a précisément consisté cette année forcée, car cela nécessite de détailler les problèmes de chacune des séquences, et leurs liens entre elles. En revanche, nous précisons avec ce tableau le déroulement de celle-ci pour plus de clarté :



Périodes.	Étapes dans l'année forcée :
Avant l'année scolaire 2016-2017.	Conception dans les grandes lignes de l'année forcée. Préparation de la première séquence.
Septembre.	Séquence Barcelonnettes.
Octobre.	Analyse de la séquence 1 et préparation de la deuxième séquence.
Novembre.	Séquence Cathares.
Décembre.	Analyse de la séquence 2.
Janvier.	Préparation de la troisième séquence.
Février.	Séquence Vasco de Gama. Analyse de la séquence 3 et préparation de la quatrième séquence.
Mars.	Séquence Guerres de Vendée.
Avril.	Analyse de la séquence 4 et préparation de la cinquième séquence.
Mai.	Séquence Abolition de 1848.
Après l'année scolaire 2016-2017.	Analyse de la séquence 5 et du corpus dans son ensemble.

Chapitre 2 : Des études de cas, comme modalité didactique référée épistémologiquement.

Le choix de procéder par séquences forcées ne dit rien des modalités de mise en œuvre, mais seulement du « forçage » que nous allons utiliser pour aller aux limites de ce qui est possible de faire pour les élèves en classe d'histoire. C'est en effet en revenant sur chacune des séquences à posteriori, pour analyser la problématisation des élèves, que nous identifions comment mettre en place le travail des ressemblances entre les séquences. Ainsi, c'est après avoir étudié ce qu'ont fait les élèves dans la première séquence de l'année, que nous avons travaillé pour qu'ils puissent s'en servir comme exemplar lors de la deuxième séquence. Nous repartons à chaque fois, de façon précise, sur ce que les élèves ont produit, pour que cela soit remis au travail ultérieurement.

Dans la poursuite d'autres expérimentations de problématisation en classe, nous avons choisi de procéder par études de cas. Nous employons ce terme pour deux dimensions : les élèves vont avoir à travailler sur des études de cas en classe ; et le corpus que nous constituons est considéré comme l'étude d'un cas particulier. Il nous faut donc spécifier ce qu'est un cas en histoire. Il ne s'agit pas seulement d'un exemple, qu'on approfondirait le plus possible, mais un cas doit faire « évènement », tant par les savoirs mis en jeux que par les pratiques nécessitées par son étude.

C'est en cela que l'étude de cas nous intéresse puisque que nous visons, au-delà des apprentissages problématisés ponctuels, de déstabiliser les pratiques des élèves relevant de l'inertie de la discipline et renforçant leur registre explicatif de sens commun, pour aller vers des pratiques historiennes en classe, seulement possibles si la classe se construit en communauté scientifique scolaire qui tient ensemble les questionnements sur le passé et sur les documents.

Nos cinq séquences sont donc passées en revue pour expliciter en quoi elles peuvent être considérées comme des cas. C'est l'occasion pour nous d'exposer plus en détail les problèmes qu'elles soulèvent, et les savoirs qu'elles peuvent permettre de produire. Les enquêtes indiciaires sur ces cas doivent remettre en cause les modèles explicatifs premiers des élèves pour accéder à la problématisation, et à un changement de registre explicatif pour étudier les documents. L'étude de cas se réfère donc autant au renouvellement des savoirs qu'aux renouvellements des pratiques. Nous quittons donc momentanément la perspective annuelle pour nous intéresser à la construction singulière de chaque cas du corpus.

1) **La singularité du cas en histoire.**

2) **Études de cas à l'école.**

3) **Les études de cas du corpus, dans le cadre d'une année
forcée.**

1) La singularité du cas en histoire.

Toute étude de documents en histoire est-elle une étude de cas ? Comme pour les autres sciences, le cas n'est pas seulement un exemple dont on approfondit le travail. Les cas sont utilisés par certains historiens comme une modalité d'étude du passé. Comme nous avons décidé de proposer aux élèves des cas différents, il nous faut nous pencher sur ce qui définit plus précisément le cas en histoire. Sa singularité, il ne se reproduira jamais, en fait un objet unique. Cependant, on peut se poser la question de l'intérêt d'étudier un phénomène unique et spécifique, s'il est amené à ne jamais recommencer. C'est donc le lien entre cas particulier et généralisation, le changement d'échelle selon Ginzburg qu'il convient d'explorer pour en saisir la pertinence.

- Les caractéristiques du cas en histoire.

Les cinq séquences forcées du corpus ont été conçues dans l'objectif de ne pas seulement faire une étude de documents aux élèves, comme il est habituellement proposé en classe, mais des études de cas. Dans les programmes scolaires, il est demandé aux professeurs de faire des études de cas en géographie essentiellement alors que pour l'histoire, ce sont des « études ». Nous nous appuyons donc sur ce qu'en dit la discipline de référence et sur l'ouvrage de Doussot (2018) dans lequel il revient sur la microstoria développée par Ginzburg dans laquelle le cas permet le développement du paradigme indiciaire, très utile en problématisation :

« Prendre au sérieux l'idée que la problématisation visée en histoire scolaire relève d'une connaissance indiciaire et indirecte conduit en effet à s'interroger sur les modalités possibles d'appréhension des situations des hommes du passé à travers des cas par définition singuliers. Une des voies principales qui émerge des débats épistémologiques et historiographiques s'incarne dans ce que Ginzburg (2010b) a thématiqué sous le terme d'étude de cas. L'étude de cas constitue, de ce point de vue, la forme que nos recherches incitent à privilégier pour envisager le processus de problématisation en histoire scolaire. Cet échelon pertinent correspond à la nature narrative de la connaissance historique : un cas, selon la formule de Ginzburg (2010b, p. 361), « est un récit, la plupart du temps très bref et très dense, qui souligne les contradictions internes d'une norme ou les contradictions entre deux systèmes normatifs ». » (Doussot 2018, p113)

Ainsi, la problématisation en histoire peut être envisagée comme une étude de cas, au sens de Ginzburg. Nous allons reprendre la définition que donne Ginzburg sur le « cas bien choisi » pour expliciter ce que nous entendons par des cas dans notre corpus, qui lui se situe dans le cadre scolaire :

« Le cas est un récit, la plupart du temps très bref et très dense, qui souligne les contradictions internes d'une norme ou les contradictions entre deux systèmes normatifs. » (Ginzburg, 2010, p361).

Le cas part donc d'abord **d'un récit**, c'est-à-dire d'une histoire. Le cas, ce peut être l'histoire d'un homme (Vasco de Gama), d'un évènement (les Guerres de Vendée, l'Abolition de 1848), d'une localité (Barcelonnettes), d'une minorité (les Cathares). Ce récit doit être **bref** pour faire cas. Cela permet dans le travail historique d'en étudier toute la profondeur par les questionnements sur les documents, l'objet étant délimité. Cela explique en partie nos choix de thématiques comme avec le cas des Barcelonnettes, la première séquence portant sur des migrants alpins partis vers le Mexique, allant contre les préconisations des accompagnements de programme qui incitent à aborder les Irlandais, des départs plus massifs et plus étalés dans le temps, donc difficilement un cas.

Le récit doit être **dense**. Cette densité peut se définir de plusieurs façons : il y a tout d'abord les documents à disposition, pour faire cas, il faut que nous puissions avoir accès à des documents conséquents, des documents donnant accès aux acteurs du passé. Mais la densité est avant tout dans les questionnements que peut susciter ce cas. Pour faire cas, il faut que la singularité de cet exemple du passé soit telle qu'elle interroge, qu'elle nécessite de construire des problèmes. Ginzburg parle de **contradictions internes d'une norme ou entre deux normes**. Le cas provoque la controverse et le débat, il n'est pas lisse et transparent, mais permet de remettre en cause les modèles explicatifs habituellement convoqués pour expliquer une période ou un évènement.

Au CREN à Nantes, plusieurs cas ont été élaborés dans les études en didactique de l'histoire, avec des conclusions intéressantes sur l'utilisation du cas dans les situations didactiques :

« On peut faire l'hypothèse que la dimension réduite du cas est une condition nécessaire à l'approfondissement critique des documents, dont rend compte l'aisance avec laquelle les élèves dans les différentes classes sont entrés dans le jeu dialectique entre l'imagination appuyée sur les modèles explicatifs disponibles, et les contraintes empiriques des documents (...). » (Doussot 2018, p131)

En effet, Doussot évoque ici une séquence sur un soldat de la Première Guerre mondiale qui a été retravaillée à plusieurs reprises et testée à différents niveaux de classe et avec des élèves de milieux sociaux différents. Les élèves réagissent différemment face aux documents lorsque l'étude devient un cas. D'ordinaire, les élèves en histoire ont à prélever des informations dans des documents, censés être représentatifs des thématiques à étudier. Ils reconstituent alors la trame du récit prévu par le professeur en prélevant des informations dans les documents. Cette activité linéaire, et de basse tension intellectuelle ne permet pas le questionnement alors que le cas par sa « dimension réduite » le permet. Ici il s'agit d'une lettre d'un soldat, dont les écrits viennent contredire ce que les élèves peuvent avoir comme représentations de cette période de l'histoire. Il explique que le pire n'est pas de voir les morts, mais les destructions. S'interroger sur son vécu de soldat, sur ce qu'il a pu traverser, ce qu'il accepte de dire et ce qu'il ne dit pas, sur l'intention derrière une lettre envoyée à sa famille... tout cela donne du sens pour réfléchir sur le passé.

- Cas, modèles explicatifs et généralisation.

Pour qu'un cas ne soit pas seulement un exemple, Ginzburg explique qu'il est plus pertinent selon lui de travailler autour des anomalies, plutôt que des analogies. Selon Doussot (2018, p114), la différence dans l'approche de Ginzburg par rapport à d'autres formes d'histoire qui ne travaillent pas à partir d'étude de cas se situe dans le rapport à la généralisation, ce qu'il nomme le jeu d'échelles :

« Schématiquement, la problématisation pensée par le biais de l'étude de cas s'établit selon un processus qui part des généralisations déjà présentes (dans la communauté historienne, dans la classe) pour les confronter à des anomalies (des interprétations de traces du passé qui mettent en cause la norme portée par ces généralisations admises), et conduire à la recherche de nouvelles généralisations. » (Doussot 2018, p114)

Ce jeu d'échelle, entre la généralisation et le cas singulier, ne doit pas être confondu dans notre recherche avec l'articulation des échelles de lecture du document, qui s'appuie sur des types d'indices pris dans le document (données contextuelles, indices dans le document). Doussot transpose le jeu d'échelles à la classe en expliquant que les généralisations des élèves, ce sont leurs obstacles épistémologiques. Quand ils lisent un document du passé, ils appliquent leurs généralisations, leurs modèles explicatifs à ce qu'ils sont en train de lire, constituant ainsi un obstacle à dépasser. Pour qu'ils puissent le faire, il faut dépasser le fait de ne retirer que des informations dans le document pour aller vers un questionnement historien. En changeant les pratiques, cela doit faire cas, cela pose le problème, permettant de discuter les généralisations des élèves :

« Dès lors, le dispositif d'étude de cas peut créer un espace de confrontation entre des modèles explicatifs disponibles, des modèles explicatifs alternatifs (possiblement fournis par le professeur) et des données : c'est-à-dire un espace de négociation entre les récits du passé (portés par les traces), et les récits du présent (ceux des élèves et ceux qui sont visés par l'enseignant). » (Doussot 2018, p114)

Mais pour que cela soit possible, nous pensons qu'il est indispensable d'entrer dans un registre explicatif historien, où l'enquête menée à partir des documents implique de les considérer comme un cas au sens de Ginzburg. Tenir ensemble les questionnements sur le passé et les questionnements sur les traces permet cette enquête. C'est donc bien pour retrouver l'intérêt épistémologique de la singularité du cas en classe d'histoire, que nous nous proposons de décrire les études que nous avons proposées aux élèves.

2) Études de cas à l'école.

Nous avons précisé ce qu'est l'étude de cas dans la discipline historique. Mais sa transposition à la classe n'est pas directe. L'historien choisit le cas qu'il souhaite étudier, en fonction de son questionnement, alors que l'élève est dans une position de contraintes d'un exercice imposé. Il est donc important de considérer l'étude de cas comme une modélisation de la problématisation historique. Adaptée au cadre scolaire, l'étude de cas n'est pas identique à celle des scientifiques, mais on peut extraire des éléments fondamentaux qui permettent la problématisation historique des élèves.

Quelques chercheurs ont déjà expérimenté ces modalités et nous exposerons leurs raisons, que nous reprenons à notre compte, adaptées à notre problématique. Ce qui importe, c'est que les séquences « fassent cas » pour les élèves. Ce sont des événements : ils doivent remettre en cause leur façon de comprendre le passé, tout en les immergeant dans une autre façon de faire de l'histoire, dans un registre explicatif historique et non de sens commun. Pour mettre en discussion l'hypothèse exemplar, l'étude de cas est une modalité particulière sur laquelle on peut s'appuyer pour travailler les ressemblances entre les cas étudiés. Cela oblige à penser les relations entre les cas, dans une dialectique entre exceptionnalité (le cas est unique et singulier) et exemplarité (l'identification d'éléments de généralisation dans l'étude du cas). C'est ainsi que nous imaginons nous servir des études de cas comme des moyens d'apprentissages, non pas ponctuels, mais sur l'année scolaire.

- Étudier un cas en classe d'histoire : quelles finalités ?

Il nous faut revenir à notre travail de recherche dans son ensemble pour le situer par rapport aux travaux que nous venons de citer : l'articulation des échelles de lecture du document pour construire une enquête problématisée. À partir du moment où le document devient central dans nos études, les séquences que nous concevons se fixent donc pour objectif de faire appréhender de façon historique le document, et non plus de façon réaliste. Nous avons émis l'hypothèse, au début de notre recherche, que c'est l'articulation entre l'échelle de lecture micro (les informations dans le document) et l'échelle de lecture macro (les données contextuelles du document) qui permet d'avoir accès à l'intentionnalité de l'auteur du document, et donc de mettre en tension les modèles explicatifs disponibles des élèves avec ceux de l'auteur. Mais pour que cela ne soit pas seulement une procédure, mais bien une compétence, ceci nécessite

alors une autre approche que celles habituellement utilisées en classe d'histoire : le document ne nous apporte pas des preuves du réel, mais des indices de notre enquête, comme l'explique Doussot pour différencier les modalités d'enquête possible en classe d'histoire :

« Se dessine ainsi les deux modalités d'enquête possibles et leurs liens avec deux choix épistémologiques différents : une enquête linéaire de recherche de preuve par le réel (des traces et de la chronologie), et une enquête entendue comme exploration d'un champ des possibles par construction d'indices à partir des données et des modèles de comportement. L'opposition entre recherche de preuves et construction d'indices renvoie à ce que Ginzburg (1980b) appelle « le paradigme indiciaire » et dont il affirme que l'étude de cas est un des développements les plus prometteurs, ce qui donne à voir le sens du passage d'un registre à l'autre dans les classes comme une prise en compte de la spécificité de la démonstration historique. » (Doussot 2018, p138)

Le paradigme indiciaire développé par Ginzburg, que nous nommons dans notre cadre théorique le registre explicatif historien, est donc une piste intéressante dans le cas de notre recherche. Ainsi passer d'une recherche de preuves, en tirant les informations souhaitées du document, à une recherche d'indices, pour construire un problème est un changement de registre explicatif intéressant pour nous. C'est ce changement que nous visons pour les élèves afin que la problématisation à partir des documents soit envisageable, et cela ne nous semble pas possible avec une étude de documents qui ne serait pas une étude de cas :

« Les versions du passé qui foisonnent, à l'école et autour d'elle, ne sont pas autre chose que des explications efficaces qui s'édifient sur un rapport objectiviste aux sources : en les traitant en objets. C'est ce que fait la traditionnelle étude de documents qui constitue l'alpha et l'oméga des activités de classe d'histoire du CE2 à la terminale : induire une explication généralisante en s'appuyant sur l'analyse de documents. Or cette opération n'est plus, loin s'en faut, le privilège de l'école. On la retrouve au cinéma et dans la littérature, mais aussi dans tous les médias prompts à prendre à témoin des traces du passé qu'on exhibe en quelques clics et qui parleraient d'elles-mêmes (ou avec l'aide d'un Sherlock dévoilant la vérité – un expert). Cette tendance, couplée à l'évolution de la place de l'institution scolaire dans la vie collective a un effet dévastateur : non pas qu'on enseigne plus l'histoire à nos enfants, comme disait jadis un historien, mais l'école n'est plus la seule à dire légitimement le passé. C'est là que le « Fromage et les Vers » peut ouvrir une voie nouvelle. Pourquoi ne pas substituer l'étude de cas à l'étude de documents ? » (Doussot, 2012).

On saisit alors dans l'article de Doussot l'écart entre l'étude de documents habituelle en classe d'histoire, et l'étude de cas. Les études de documents, pensées comme des illustrations du récit du professeur, fournissent un récit clé en main sur le passé aux élèves, sans questionnements. L'étude de cas amène à penser le dialogisme des sources et à orchestrer l'hétéroglossie des acteurs : l'auteur du document, son destinataire, ceux dont il raconte la vie, le lecteur... Doussot conclut ainsi son propos sur l'intérêt de l'étude de cas lors d'enquêtes problématisées en classe :

« Telle est l'autre leçon du « Fromage et les Vers » : il y a toujours, dans les sources, un inquisiteur qui se cache. Faire de l'histoire c'est donc le débusquer et faire jouer ensemble les multiples voix comme autant d'actions et d'intentions : c'est faire émerger « les conditions qui rendent possible l'appréhension d'un document par l'historien » (Galvez-Béhar 2009 : 111). » (Doussot, 2012)

- Des études de cas en didactique de l'histoire.

Les hypothèses de Doussot partent de conclusions élaborées au sein de l'équipe didactique de l'histoire du CREN de Nantes, qu'ils exposent en 2009 dans un article commun :

« Le choix de cet article est de présenter une étude de cas qui nous permet d'approfondir l'intérêt et le fonctionnement du débat dans la construction de savoirs problématisés en histoire. Ce choix méthodologique n'est pas fait parce que l'étude de cas apporterait une connaissance sur une situation particulière, mais il l'est surtout « parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale » (Passeron & Revel, 2005, p. 9). Si le cas est une résolution d'énigme avec, dans la situation étudiée, la mise en évidence d'un raisonnement historique chez les élèves, il est « inséparablement un moment d'une élaboration théorique » (p. 20) à travers le croisement des deux cadres théoriques (la problématisation et la théorie socio-historique du langage) dans la didactique de l'histoire. » (2009 p8)

Nous nous sommes donc penchée de plus près sur ses travaux, pour savoir en quoi il considère que l'étude du film 1788, dans son article de 2015, est une étude de cas en histoire pour les élèves. Cette recherche est un cas didactique : son exceptionnalité comme séquence forcée la rend exemplaire pour la production d'autres travaux mettant en jeu la dialectique entre

exceptionnalité et exemplarité. Il importe donc de faire ensuite un travail des ressemblances avec les séquences que nous avons produites :

« Cette étude propose donc moins une analyse des spécificités du support filmique en classe d'histoire du point de vue des inégalités d'apprentissage, qu'une étude de cas, au sens de Passeron et Revel (2005). Il s'agit de faire l'analyse d'une situation « forcée » (Orange 2010) qui met en question le savoir sur le développement de ces inégalités dans la classe : elle « fait problème » (Passeron et Revel 2005) par rapport à l'explication dominante (que nous formulons schématiquement ainsi : l'indétermination des situations de classe centrées sur l'élève accentue les différenciations). » (Doussot, 2015a, p30)

Il reprend à son compte l'élément principal développé par Ginzburg sur l'intérêt de l'étude de cas : le fait de remettre en cause une explication dominante. Le travail du chercheur est d'identifier quelle est cette explication dominante, qui servira aux élèves pour leur lecture de l'échelle de lecture micro, et de permettre un dispositif de remise en cause de celle-ci afin de construire de nouvelles explications sur le problème. Ce n'est pas le document en lui-même qui est une remise en cause, mais bien l'activité prévue sur celui-ci.

Voici comment il résume son analyse de la séquence :

« En problématisant ainsi, historiquement (Foucault 1986), la situation des paysans, les élèves s'inscrivent eux-mêmes dans le processus de problématisation de leur situation de classe. Dans la première phase, des élèves résolvent le problème (pourquoi la Révolution) : l'activité consiste à formuler une solution (misère et injustice), arbitrée par l'enseignante. Dans la seconde, la solution alternative validée par l'enseignante contredisant celle des élèves, l'activité consiste à reconstruire le problème (qui devient : qu'est-ce qui rend possible – et pensable – la révolte, étant donné la misère et l'injustice ?) ; reconstruction arbitrée par le recours au film. Cette problématisation de la situation de classe repose d'abord sur le cadrage de l'enseignante. En suspendant la recherche de la solution (elle la pose comme valide) et en obligeant à justifier par le film, elle délimite le champ des interprétations possibles et aide les élèves à penser et anticiper leur travail de recherche (tout n'est plus possible, et il ne s'agit plus de jouer aux devinettes). Ce cadrage spécifique permet la secondarisation des savoirs et des pratiques langagières – en référence aux savoirs et pratiques langagières des historiens – par le déploiement d'un espace-problème local et productif, dans lequel l'enjeu n'est plus la résolution de l'énigme, mais le chemin pour y parvenir. » (Doussot, 2015a, p38)

Ainsi, il élabore plusieurs conditions pour dire qu'il s'agit là d'une étude de cas : le problème est reconstruit, le retour vers les données détermine la validation de nouveaux modèles explicatifs, la recherche de la solution ne prime pas sur la justification des interprétations possibles, rendant possible la secondarisation des savoirs des élèves. Le rôle de

l'enseignante est ici important pour permettre aux élèves d'accepter de ne plus considérer le document, qui n'est pas ici une trace du passé, mais un film sur le passé, comme réaliste par un cadrage incitant la discussion des interprétations.

- **« Le cas fait évènement ».**

Mais le cas en classe n'en est pas seulement un au sens de l'étude historique, c'est aussi au sens de l'étude didactique, les deux étant ici liés. Les nouvelles pratiques instituées lors de l'étude du cas en font un cas de « façon de faire », de l'histoire en classe, tout en étant un cas sur le problème historique construit. Cela vaut pour la communauté historienne lorsque de nouveaux paradigmes se construisent comme à partir du cas Menocchio de Ginzburg. C'est un cas à la fois parce qu'il s'agit d'un récit bref et dense qui contredit la norme habituelle, mais aussi parce que ce cas « fait évènement » pour la communauté dont il bouleverse les habitudes :

« Cette question est intéressante à double titre : l'idée d'étude de cas en classe peut permettre de penser aussi bien le processus de problématisation (faire problématiser les élèves) que le processus d'institutionnalisation d'une manière de faire de l'histoire problématisée. « Le cas fait évènement » : la formule vaut pour le passé pris pour objet – il fait évènement pour les acteurs du passé – mais elle vaut simultanément chez Ginzburg pour le présent du travail historique – le cas fait évènement dans la communauté historienne. » (Doussot, 2018, p239)

« L'étude de cas explore et privilégie donc un modèle explicatif alternatif, mais elle le fait en ne s'appuyant que sur un exemple hors norme, par certains aspects, et au sein d'une communauté scientifique qui privilégie les études quantitatives, ce qui tend à réduire la légitimité de l'alternative proposée : Le fromage et les vers est une étude de cas sur le fonctionnement de la communauté historienne autant qu'un essai d'interprétation d'un dossier d'archives. » (Doussot, 2018, p245)

Faire évènement dans la classe par des cas, dans les deux sens du terme, est donc un objectif que nous nous fixons pour que les élèves parviennent à articuler les échelles de lecture du document dans une enquête problématisée. Le cas doit être historique (un récit bref et dense qui contredit la norme) et didactique (de nouvelles pratiques d'étude du passé). C'est pourquoi dans notre recherche, nous imaginons des séquences forcées où nous tenons ensemble les questionnements sur le passé et les questionnements sur les documents :

- les migrations / le cas Barcelonnette ;
- l'hérésie / le cas cathare ;
- les explorations / le cas Vaco de Gama ;
- la Révolution / les cas des Guerres de Vendée ;
- les débuts de la Seconde République / le cas de l'abolition.

Et pour chaque cas, ce sont des problèmes à construire à partir de traces du passé qui viennent restreindre ce cas et donc les questionnements possibles. De ces problèmes construits, les modèles explicatifs nouveaux, élaborés par la mise en tension entre les données et les idées explicatives, dans un registre explicatif historien, sont des savoirs pouvant être utilisés pour d'autres cas. C'est ce que nous montrons par exemple avec Barcelonnettes qui permet de réfléchir sur les migrations irlandaises, ou Vasco de Gama sur les autres explorateurs. La dialectique exceptionnalité et exemplarité est donc transposée au cadre scolaire.

3) Les études de cas du corpus, dans le cadre d'une année forcée.

Notre travail de production de données, pour notre corpus, commence par la construction des cas à soumettre aux élèves, dans l'objectif qu'ils problématisent en articulant les échelles de lecture des documents proposés. Nous avons fait le choix de ne pas nous servir des cas ayant déjà été expérimentés par d'autres chercheurs, et donc de les élaborer nous-mêmes. Notre expérience professionnelle a été ici très utile puisque cela fait de nombreuses années que nous enseignons le programme de la classe de Seconde. Mais en tant que chercheuse, il nous fallait justement nous détacher de certaines habitudes prises, pour mener nos expérimentations.

Ces cas répondent aux contraintes des programmes, en respectant ce qui doit être étudié à ce niveau de classe. Pour ne pas trop nous éloigner des pratiques ordinaires, nous avons aussi décidé de construire nos cas à partir de documents présents dans les manuels scolaires. En tant que professeure, nous avons l'habitude de nous appuyer sur ceux-ci, puisqu'ils constituent une banque de données de documents conséquente. Mais quand nous ne sommes pas en position de chercheuse, la façon de mettre en œuvre l'étude de cas met peu en jeu les tensions entre les modèles explicatifs des élèves et les données des documents. Notre double posture, professeure et chercheuse, est prise en compte pour des modalités différentes : les mêmes documents et les mêmes questionnements sur le passé que dans nos habitudes professionnelles ; mais cette fois-ci nous expérimentons de tenir ensemble les questions sur le passé et les questions sur les documents. C'est ce qui peut nous permettre d'avancer dans notre recherche en nous éloignant de ce que nous faisons d'ordinaire.

Ce sont donc des documents habituellement utilisés par les professeurs, mais dont nous proposons une approche différente¹⁹. Pour chacun, nous avons pensé aux modèles explicatifs probables des élèves, que nous souhaitons qu'ils mettent au travail par la confrontation au cas. Enfin, ces modalités changent la nature même du savoir habituel en classe, puisque celui-ci résulte alors des indices dont on se sert pour construire un problème, et non d'informations à mémoriser. Cela doit permettre aux élèves de sortir de leur registre explicatif de sens commun sur le passé et les documents.

¹⁹ Dans les manuels scolaires, les études de cas sont composées de 5 à 15 documents, avec des questions de prélèvements d'informations.

- Des études de documents qui sont des études de cas.

Les séquences forcées mises en œuvre sont toutes orientées vers des études de situations délimitées. Toutes sont conçues avec des documents de témoins du passé : un notable qui raconte le départ de ses concitoyens d'un village des Alpes vers le Mexique, un ecclésiastique qui dépeint la répression des Cathares, un navigateur expliquant l'arrivée de Vasco de Gama en Inde, une noble narrant le début des guerres de Vendée, un peintre vantant l'abolition de l'esclavage... Ces témoins du passé laissent de celui-ci un récit linéaire de l'histoire, celui qui leur est propre, que ce soit un témoignage destiné à être lu de tous (une publication) ou plus confidentiel (une lettre) avec des enjeux dans l'exacerbation de certains aspects, ou l'absence d'évocation d'éléments dont ils disposaient. Il s'agit donc de mémoires construites.

Utilisés en classe de façon habituelle, sans articulation des échelles de lecture micro et macro, les modèles explicatifs qui relèveraient de prélèvements d'informations seraient donc ceux que ces témoins du passé ont souhaité nous transmettre. Nous émettons donc l'hypothèse qu'avec la problématisation utilisant l'articulation des échelles de lecture des documents dans un registre explicatif historien, le témoignage ne serait plus considéré de façon réaliste, dans un registre explicatif de sens commun, mais il serait interrogé pour ce qu'il est : la construction d'une mémoire qu'il faut questionner, le dialogisme des sources dont nous parlions plus tôt. C'est ce travail de ce que le document dit à ce qu'il fait, qui pourrait permettre de construire des modèles explicatifs de l'intention du récit des témoins du passé. Mais cela implique de dépasser le registre explicatif de sens commun, très présent à l'école, sur le traitement du document en histoire.

C'est aussi en faire des cas, puisque l'étude des documents ne sert pas un récit préconstruit par le professeur, mais l'objet de savoir est bien le cas particulier, pour ce qu'il a de différent, d'anormal même parfois, au regard de la période étudiée. Le discours dominant (des élèves, de la société, des auteurs) a donc vocation ici à être questionné et remis en cause par l'exploration des possibles mettant en tension les faits et les idées explicatives dans un registre explicatif historien. Ce paradigme indiciaire, nous faisons l'hypothèse qu'il est le fruit de l'articulation des échelles de lecture du document. Il s'agit donc bien de cas historiques (des récits brefs et denses contredisant la norme habituelle), mais aussi didactiques avec la pratique de l'articulation des échelles de lecture qui fait cas pour les élèves qui ne le font pas d'ordinaire en classe d'histoire.

- L'enjeu de savoir : l'étude de cas par l'enquête indiciare.

Dans le travail sur l'étude de cas, nous considérons que l'enjeu de savoir doit être redéfini, si nous souhaitons faire un travail historique problématisé avec les élèves. Aborder le document comme un cas, ce doit être se questionner avant tout sur le document lui-même. L'enjeu de savoir est donc de comprendre le récit linéaire élaboré par l'auteur afin d'accéder à la construction mémorielle voulu par celui-ci. Cela permet d'interroger l'évènement lui-même par les regards qui sont portés sur celui-ci.

La réflexivité est importante dans le travail à proposer lors des séquences forcées : les élèves doivent élaborer des hypothèses sur l'évènement étudié, comprendre les documents qui leur sont soumis, et remettre en cause à différents moments de la séance leurs interprétations du document, par des allers-retours multiples.

Cela implique de réfléchir aux points de vue portés sur les évènements étudiés. Il y a donc une combinaison à articuler entre :

- Les faits.
- Le point de vue de l'auteur sur l'évènement.
- Le point de vue des élèves et/ou de la société (hypothèses) porté sur l'évènement.
- Le savoir construit sur l'évènement après problématisation.
- La réflexivité sur le témoignage.

Ici nous avons fait travailler les élèves sur des thématiques, inscrites dans les programmes en vigueur en classe de Seconde, et des documents où le point de vue de l'auteur se recoupe avec le point de vue des élèves, renforçant donc l'obstacle à franchir. Cela remet en cause la façon dont sont utilisés les documents en classe d'histoire en « étude de documents » : ce ne sont pas ici des supports au récit, mais au contraire, des études de cas, le récit linéaire qui peut être fait d'un évènement se retrouve mis à mal par l'étude d'un document qui fait cas, au sens où le travail de problématisation sur celui-ci peut permettre de réinterroger des catégories utilisées de façon plus large pour cette période : les migrations en Irlande, les hérétiques au Moyen Âge, la Terreur pendant la Révolution, les Grandes découvertes de l'époque moderne ou encore les progrès de la République.

Chapitre 3 : La méthode de production des données durant les cinq séquences forcées.

Nous avons jusqu'ici fixé les enjeux de notre recherche, la compétence d'articulation des échelles de lecture du document en classe d'histoire, dans le cadre d'un registre explicatif historien, et les modalités pour mettre en discussion l'hypothèse que nous avons choisi de tester : des études de cas dans des séquences forcées prévues au sein d'une année forcée. Le forçage annuel se sert alors de l'hypothèse exemplar : c'est en travaillant les ressemblances à l'exemplar que les élèves peuvent potentiellement devenir compétents.

Dans ce chapitre, il nous faut revenir à la description de la méthodologie de façon plus pragmatique, bien que nécessaire pour comprendre la façon dont nous avons constitué notre corpus. En effet, le choix de la classe, des élèves, des données à recueillir durant les séquences sont un tout qui permettent d'accéder à la logique de notre recherche. Alexia, Emy, Julien, Mathéo, Elsa, Rebecca, Ronan et Paul²⁰ ont tous donné leur accord pour participer à cette étude, sans savoir de quoi elle retournait.

Les présenter est important, en nous servant de ce que nous savons d'eux en tant que professeure de la classe, mais aussi aux vues des données quantitatives de leur prise de paroles dans les vidéos. C'est à cette condition que nous pourrions considérer notre thèse comme un cas de recherche en didactique, avec des conditions de généralisations pour d'autres élèves, dans d'autres classes. Ainsi, produire des données, c'est nécessairement expliciter la façon dont celles-ci ont pu être recueillies, ce qui ne se fait pas indépendamment des objectifs que nous poursuivons. C'est cela que nous allons développer.

²⁰ Les prénoms ont été changés pour conserver l'anonymat des élèves.

1) **Deux groupes étudiés dans une classe de Seconde.**

2) **Les données : des vidéos et des productions des élèves.**

3) **Caractéristiques détaillées des élèves étudiés.**

4) **Analyse quantitative des tours de parole.**

1) Deux groupes étudiés dans une classe de Seconde.

Les huit élèves étudiés sont les mêmes sur les cinq séquences de l'année scolaire. Nous allons ici expliciter à la fois le choix de la classe, mais aussi des quatre garçons et des quatre filles qui font l'objet de nos recherches.

- Le niveau choisi : la classe de Seconde en lycée.

Nos recherches s'effectuent en classe de Seconde au lycée (élèves de 15-16 ans). Il s'agit du premier niveau après le collège. Notre choix s'est porté sur celui-ci pour plusieurs raisons. La première est que nous avons alors en responsabilité des classes dans un lycée de Vendée à La Roche-sur-Yon. Nous cumulions alors pour cette classe en 2016-2017 les fonctions de professeure principale, professeure d'histoire-géographie, d'éducation morale et civique, de DNL et d'accompagnement personnalisé. Nous avons donc à enseigner à ce niveau 5h30 par semaine. Cela nous permettait à la fois de bien connaître les élèves, et d'avoir une amplitude horaire permettant de concentrer les temps de recherche sans que cela ne nuise à la poursuite du programme.

Au moment de la réalisation du corpus, cela faisait douze années que nous enseignions au niveau de la classe de Seconde. Nous considérons donc en tant que chercheuse que nous avons acquis en tant que professeure une expérience notable sur les capacités avec lesquelles arrivent ces élèves en lycée, et les progrès que nous souhaitons leur faire réaliser. Cependant, jusqu'en 2015, nous enseignions de façon classique, assez proche des principes de la boucle didactique, sans le savoir, puisque nos lectures didactiques étaient jusqu'alors très succinctes. Ce sont les études en Master de didactique²¹ qui nous ont sensibilisées à cette façon de construire les savoirs en classe d'histoire.

La classe de Seconde présente d'autres avantages pour nos recherches. C'est le niveau qui voit entrer les élèves au lycée, avec les acquis du collège. Ils ont donc été soumis aux habitudes en classe d'histoire : leur longue expérience constitue une différence avec les études faites en élémentaires, avec une tradition scolaire moins ancrée et moins résistante. De plus, le programme d'histoire, centré sur les Européens, nous permet d'avoir accès à des thématiques

²¹ Master EEA à Nantes avec pour Mémoire en 2016 : « La problématisation comme remède à l'ennui ? L'enquête historique sur un soldat de la première guerre mondiale par des EIP en lycée. »

variées (les migrations, la religion, les explorations, les révolutions...) dans un cadre chronologique large en allant de l'antiquité jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle.

- La classe étudiée : une classe européenne.

La classe dans laquelle s'effectuent nos recherches possède un profil particulier, en raison de l'option choisie par les élèves à leur inscription : la classe européenne. Les 35 élèves ont donc en plus de leur emploi du temps classique, une heure d'anglais et une heure d'histoire-géographie en anglais, qui constitue une extension dans la culture anglophone du cours qui se fait en français. Cette classe attirant de nombreux élèves du secteur, tous ne peuvent y accéder et le choix se porte sur les plus motivés (et non pas les meilleurs) à l'issue d'un oral de quelques minutes en fin d'année de troisième.

Nous enseignons depuis plusieurs années dans cette classe à profil puisque nous avons la certification qui permet de le faire, et nous identifions des caractéristiques récurrentes des élèves de ces classes. Le niveau scolaire, basé sur les résultats chiffrés, est d'ordinaire supérieur aux autres classes de Seconde et l'engagement des élèves dans les tâches proposées par les enseignants se fait avec beaucoup de volontarisme. Cependant, il ne s'agit pas d'une classe élitiste, car nous retrouvons chaque année la structure classique de toute classe hétérogène : quelques élèves en difficulté, quelques élèves brillants et une majorité entre ces deux profils.

Pour nos recherches, en tant que chercheuse, la spécificité de cette classe présente donc des avantages et des limites. Nous savons à l'avance qu'avec une telle classe, toute activité proposée sera réalisée sans réticence et même avec un entrain probable face à la nouveauté. Le bon niveau moyen de la classe écarte les difficultés majeures de profils en décrochage scolaire pour lesquels des approches spécifiques en classe sont nécessaires. Ce sont majoritairement des élèves bien adaptés aux habitudes scolaires en classe d'histoire, ce qui présente donc un intérêt dans les changements que nous souhaitons opérer à partir de ce qu'ils font d'ordinaire.

En revanche, il nous faut dès à présent poser les limites de notre choix. Il ne s'agit pas d'une classe qui correspondrait à la moyenne des élèves de classe de Seconde, ceux-ci réussissant davantage scolairement. Nos résultats peuvent donc apparaître biaisés par ce profil atypique. Cependant, nous faisons l'hypothèse que puisque nous nous attachons à des pratiques historiennes inhabituelles pour tout élève de Seconde, la culture générale plus développée de ces élèves ne constitue pas un atout dont ils pourraient se servir ici. Au contraire, leur adaptation

à l'attendu scolaire peut se révéler un obstacle plus conséquent pour accepter de faire différemment que ce qu'ils estiment devoir faire en classe d'histoire. Ils peuvent se trouver particulièrement déstabilisés par ce que nous allons leur demander.

Après une année passée à enseigner à cette classe, nous pouvons affirmer que celle-ci était telle que nous la supposions, conforme aux élèves que nous rencontrons habituellement en classe européenne.

- Le choix des élèves des deux groupes : des élèves scolairement performants.

Les huit élèves ont été choisis en début d'année pour être étudiés par la suite dans une série de séquences de problématisation, mais avec nos hypothèses de recherches d'entrée dans la thèse. Cela signifie que le projet qui était le nôtre au début de ce recueil de données a évolué concernant certains aspects importants pour la suite, sur lesquels nous allons revenir. Le choix s'est fait selon plusieurs critères. Il fallait que tous les élèves du groupe ne se connaissent pas avant l'entrée en Seconde, afin de ne pas être sur des dynamiques de travail déjà existantes. Nous souhaitons que les groupes d'élèves se constituent en communauté scientifique scolaire du fait des dispositifs prévus, et nous ne souhaitons pas que cela soit faussé par des amitiés ou des inimitiés préexistantes.

Nous avons décidé d'inclure dans chaque groupe des élèves intellectuellement précoces (EIP diagnostiqués par des psychologues spécialisés²²), car nous partions du postulat que leur façon de raisonner différait de la norme, et que cela amènerait le groupe à devoir construire des stratégies plus complexes de travail en commun, ce qui devrait nécessiter davantage d'explicitation de l'avancée du raisonnement. Nous avons décidé que les non-EIP seraient des élèves de bons niveaux ou de niveaux corrects afin d'exclure de notre analyse les élèves qui ont des difficultés dans la discipline et pour rester sur une différence de fonctionnement cognitif et non pas une hétérogénéité de niveau scolaire.

Nous avons rapidement changé d'hypothèse de travail, excluant le recours à la psychologie pour expliquer l'entrée des élèves dans la problématisation. De ce fait, il se trouve que chaque groupe est constitué pour moitié d'EIP diagnostiqués, mais nous considérons que cela entre peu

²² Nous avons accès aux profils de ces élèves car nous sommes responsable, au lycée, des élèves à besoins spécifiques.

en jeu avec les recherches que nous effectuons. En revanche, comme nous cherchons à produire des phénomènes inhabituels à analyser dans nos séquences, cela peut produire des énoncés intéressants, par contraste entre ces élèves différents. Leur pensée en arborescence, que les spécialistes de la question leur attribuent, permet peut-être davantage d'exploration des possibles. Cependant, aux vues de nos analyses, cela ne sera pas notre angle d'étude, car ce ne semble pas être un critère majeur, des non-EIP pouvant parfois être dans le groupe le membre moteur du débat, alors que d'autres fois ce sont les EIP qui se posent des questions pertinentes pour construire le problème.

La limite qui peut nous être opposée à la centration sur deux groupes de quatre élèves pour nos recherches est le faible nombre d'élèves étudiés qui ferait de nos conclusions en fin de recherche, des résultats valables localement et non généralisables. Nous renvoyons pour cela à ce que nous avons développé sur ce qu'est une étude de cas dans le cadre d'une séquence forcée, considérant que ce qui est observable chez quelques élèves se retrouve pour certains aspects chez d'autres élèves. C'est donc l'identification de ce qui est généralisable et ce qui est spécifique qui devra retenir notre attention.

2) Les données : des vidéos et des productions des élèves.

Nous avons besoin de données pour notre corpus à étudier concernant les huit élèves que nous suivons dans notre recherche. Celles-ci répondent à des nécessités liées à notre problématique. Comme nous souhaitons analyser les interactions langagières des élèves lors des études de cas, nous avons fait le choix de les filmer pour l'intégralité de chaque séquence, et nous mettons en liens les transcriptions issues de ces vidéos avec leurs écrits durant le travail : ces données se retrouvent toutes en annexes, mais seront ponctuellement citées au cours de notre écrit. Cela constitue aussi un outil de distanciation puisque nous sommes à la fois la professeure et la chercheuse.

- **Matériel utilisé.**

Notre corpus est essentiellement constitué des transcriptions des vidéos que nous avons réalisées durant les cinq séquences forcées. Pour capter les échanges entre les deux groupes, nous utilisons à chaque fois des caméras sur pied, fixes, focalisées sur les deux groupes étudiés. Ce sont des caméras hautes définitions pour faciliter le travail de transcriptions, que nous avons empruntées à plusieurs reprises à l'atelier Canopé de La Roche-sur-Yon.

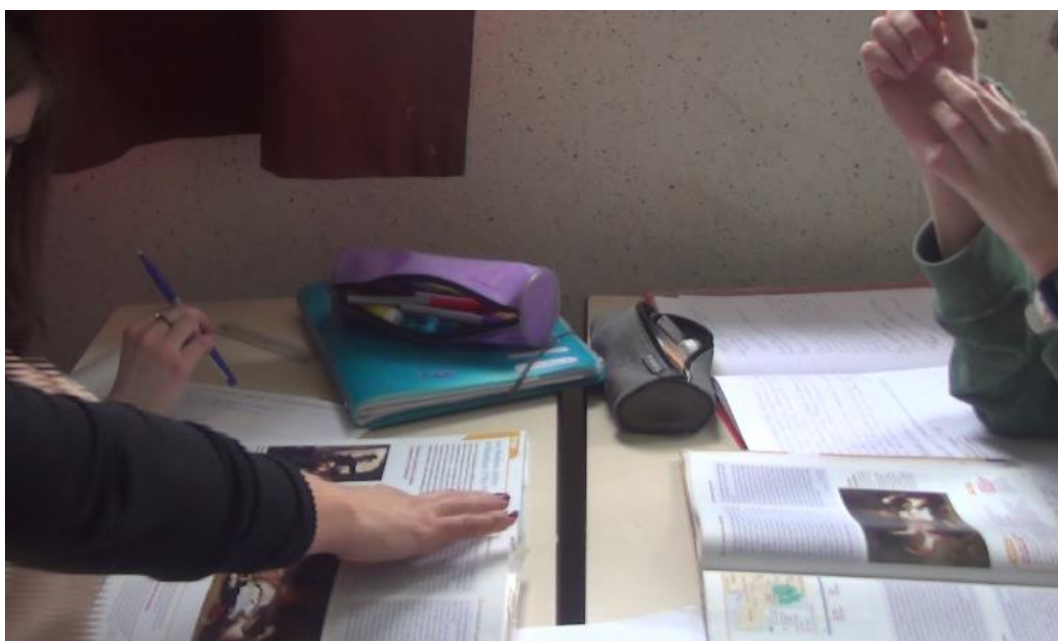


Nous avons ici une photo prise de l'ensemble de la salle de classe, lors d'une pause prise par les élèves. Les élèves sont positionnés en îlots, par groupes que nous avons nous-mêmes constitués. Les deux groupes étudiés sont positionnés en fond de salle, plus à l'écart des autres pour faciliter la prise de son lors de la captation vidéo. Lorsque nous passons en travail en classe entière, la caméra est installée en fond de salle. Pour respecter l'éthique de la recherche, les parents ont signé une autorisation de filmer à des fins de recherche et le proviseur du lycée a donné son accord pour que ce travail soit mené dans son établissement.

Classe entière :



Caméra ciblée sur un groupe :



- Transcriptions des vidéos.

Nous avons effectué les transcriptions des vidéos au fur et à mesure, quand nous en avions le temps, pour pouvoir ajuster la séquence forcée en cours de réalisation et afin de faire une première analyse rapide entre chaque séquence. Quand les séances étaient trop rapprochées entre elles, nous nous contentions d'un visionnage de vidéos avec des prises de notes. La transcription se fait de la façon la plus fidèle possible à ce qui est filmé. Ainsi, nous écrivons les hésitations (euh, bah, bon...), nous ajoutons des indications sur ce qui se voit et ne s'entend pas (des éléments pointés du doigt, des déplacements).

Cependant, nous avons pris la liberté d'indiquer seulement « hors sujet » quand les élèves discutaient de toute autre chose que de l'activité (sorties du week-end par exemple). Les tours de paroles sont numérotés pour pouvoir situer la discussion. Dans les analyses nous tronquons certains débats pour n'en garder que ce qui est pertinent pour la recherche, le numéro de tour de parole permettant alors au lecteur de savoir si certains éléments ont été enlevés et il peut les retrouver en annexes.

Chaque séquence est découpée en étapes en fonction des tâches à effectuer. Nous démarrons la numérotation des tours de parole à chaque étape. Nous indiquerons donc pour plus de lisibilité de quel moment sont extraits les échanges : exemple « Séance 1, étape 2 ».

Exemple de transcription de la première séquence :

Séance 2.

Étape 4.

1	Prof	Bien, on écoute. La dernière fois, vous avez rempli des tableaux concernant les Barcelonnettes. Vous reprenez votre livre à la même page : 22/23 je crois. Reprenez le livre. Bien, vous avez donc le livre ouvert, 22/23 pour le livre. Allez, on ne se raconte pas son week-end, on écoute la consigne. Je vous rappelle là que le travail est noté. Ce que vous m'avez donné la dernière fois n'est pas noté, mais c'est ce que vous faites aujourd'hui. Donc, vous avez votre livre p22/23 avec les documents 2 et 4 que vous avez déjà étudiés. Je vous ai distribué une feuille, avec une sélection de réponses que j'ai trouvée dans tous les groupes. C'est-à-dire que j'ai pioché dans ce que vous aviez répondu et puis j'ai remis vos réponses. Votre travail va être dans chaque groupe, avec un crayon, vous notez si ce qu'a répondu un groupe est valide ou non valide. Valide ou non valide, pas juste comme ça parce que c'est ce que vous pensez. Vous retournez voir le document, et vous regardez si pour vous, c'est valide ou pas. Vous mettez une petite explication : pourquoi c'est valide ou pourquoi c'est pas valide. Pour chaque proposition, ok? On essaie de pas parler trop fort pour être dans de bonnes conditions pour apprendre. ne reprenez pas vos feuilles, c'est juste dessus, vous écrivez sur la feuille directement.
2	A	J'écris, tu écris?
3	E	J'écris.
4	A	On valide le point 1, car c'est le seul qui est complet.
5	E	Et faut écrire que ça, genre...
6	A	Après tu mets les deux autres. Le deuxième est incomplet.
7	M	Oui, mais...
8	A	Car c'est incomplet. Bon, pour moi ça suffit là.

Tour de parole et lettre ou prénom pour désigner la personne qui parle.

Séance et étape pour situer la transcription dans la séquence. Les étapes seront précisées dans une frise de la séquence en Partie 3.

Par souci de confidentialité, les prénoms des élèves ont été modifiés. Dans les transcriptions, ils sont représentés par leur initiale ou leur prénom changé.

- Productions écrites des groupes.

Durant les cinq séquences, les élèves ont eu beaucoup à écrire : par groupe ou individuellement. Ils ont rempli des tableaux, rédigé leurs hypothèses, fait des synthèses, construit des schémas, répondu à des questions, etc... Nous avons donc une quantité conséquente de données écrites résultant de notre dispositif. Cependant, nous les utiliserons toujours en rapport avec ce que disent les élèves.

En effet, nous nous intéressons aux interactions langagières qui se produisent lors des débats de groupes. Ce n'est donc pas la trace écrite finale qui nous importe de façon isolée, mais sa construction au cours des échanges entre les élèves. Ainsi, lorsque nous utiliserons ces productions écrites, ce sera toujours en lien avec les transcriptions. Elles sont toutes présentes en annexe de notre travail.

3) Caractéristiques détaillées des élèves étudiés.

Nous décidons ici de faire un portrait scolaire rapide des huit élèves étudiés. Celui-ci est guidé par des remarques de professeurs qui les ont en classe. Il ne s'agit donc pas de profils déduits de travaux de recherche. Cependant, cela peut permettre de mieux identifier de quels élèves on parle.

- Groupe 1 :

Alexia est une excellente élève dans toutes les disciplines. Elle ne présente pas un profil EIP et est très scolaire dans sa façon d'aborder l'école. Très discrète en classe, elle n'hésite cependant pas à participer de façon pertinente si personne ne se désigne en classe entière. Elle travaille beaucoup et arrive à de très bons résultats.

Emy est très bavarde et s'entoure en classe de ses amies, qu'elle ne retrouve pas ici dans le groupe. Très studieuse, elle manque cependant d'autonomie dans le travail et elle est très attentive aux consignes. Elle parvient à de bons résultats en travaillant beaucoup.

Julien vient des États-Unis, mais il est aussi Français par sa mère. Il a suivi de façon alternée une scolarité en France et aux États-Unis, ce qui fait qu'il est moins marqué par nos habitudes didactiques. C'est un élève dyspraxique et dysphasique. Cela signifie qu'il éprouve des difficultés dans la motricité fine et son élocution est parfois hachée et avec une syntaxe complexe. Il est diagnostiqué EIP et a un très bon niveau scolaire.

Mathéo a un niveau plus faible, notamment à l'écrit. Il est diagnostiqué EIP et est très marqué par l'hypersensibilité liée à cette particularité. Il est très timide et participe difficilement aux échanges avec les autres élèves, ce que nous n'avons pas vu au moment où nous l'avons choisi.

- Groupe 2 :

Elsa est une élève très studieuse et très impliquée en classe. Volontaire, l'ensemble de ses professeurs souligne qu'elle impulse une bonne dynamique dans la classe. Elle n'est pas EIP et a un très bon niveau scolaire.

Rebecca a été diagnostiquée EIP et a un an d'avance. Elle parvient difficilement à se conformer aux exigences scolaires et elle est peu attentive en classe. Elle a un bon niveau dans les disciplines qui ne nécessitent pas de développer à l'écrit. Elle a des relations compliquées avec les autres élèves.

Ronan est EIP lui aussi. Pianiste virtuose, il a beaucoup de difficultés à se conformer aux attentes du système scolaire, mais s'avère toujours très pertinent à l'oral. Il est peu compris des autres élèves du fait d'une pensée en arborescence particulièrement marquée.

Paul est un élève très studieux et attentif. Assez timide, il n'hésite cependant pas à prendre la parole quand les autres élèves ne répondent pas aux questions des professeurs. Il a de très bons résultats dans toutes les disciplines.

4) Analyse quantitative des tours de parole.

Nos travaux en didactique se situent dans le cadre de la problématisation, qui utilise l'approche qualitative dans l'étude des situations didactiques. Cependant, nous souhaitons soumettre nos séquences à une analyse quantitative afin de dégager l'implication des élèves dans les séquences et de préciser les rôles de chacun dans les groupes.

- Des élèves plus actifs que d'autres.

Dans les deux groupes, nous observons des différences dans l'importance de la participation aux échanges.

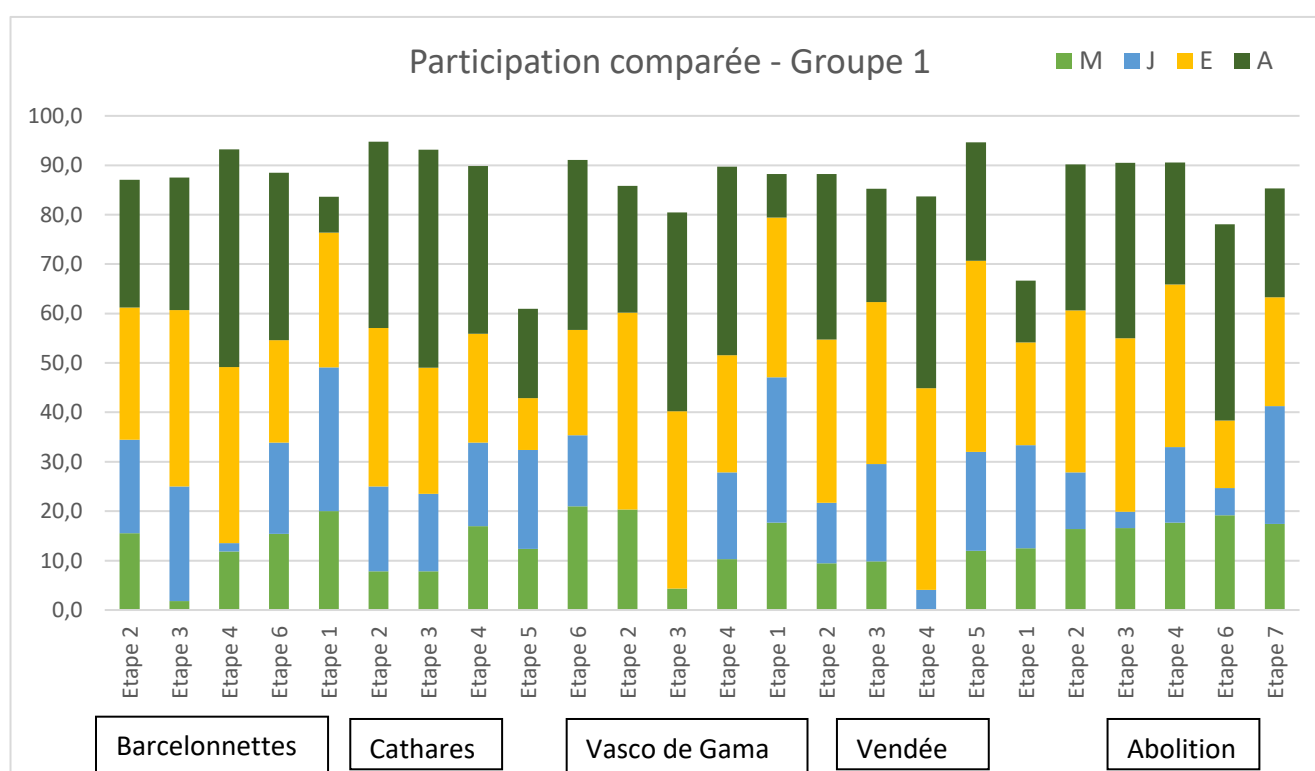
Tableau du nombre de tours de paroles cumulés dans le corpus :

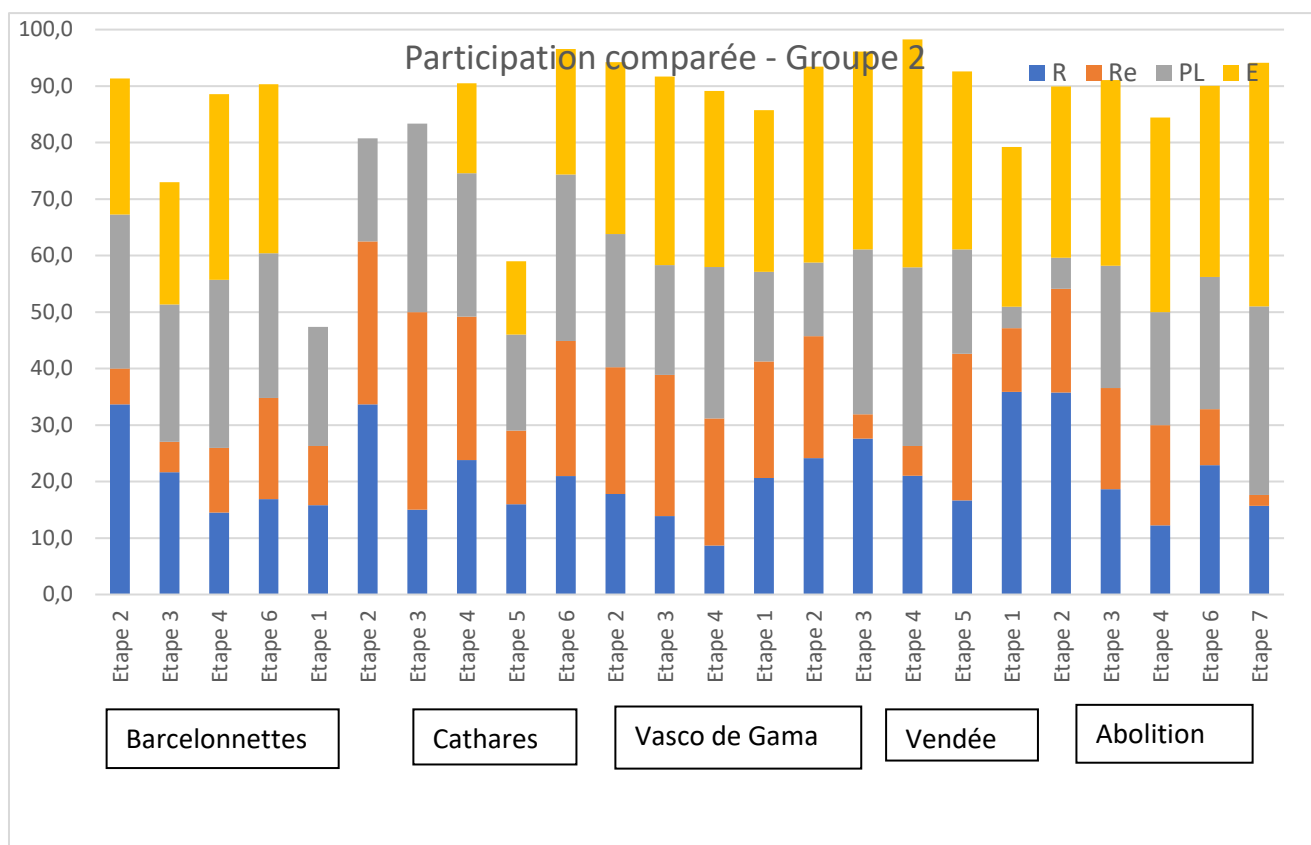
	Groupe 1				Groupe 2			
	Alexia	Emy	Julien	Mathéo	Elsa	Rebecca	Ronan	Paul
Total tours de paroles.	865	813	417	381	798	471	618	659

Ainsi, dans les deux groupes, certains élèves sont moins participatifs en nombre de tours de parole. Il serait inutile d'en tirer des conclusions uniquement à la lumière de ces chiffres. Nous souhaitons en revanche prendre cette observation en compte pour observer quand est-ce que ces élèves participent, dans quel type d'étape ils interviennent, pour quels types d'interventions et en faisant avancer le problème de quelle façon. Ainsi, nous partons du postulat que leur faible participation est un indicateur de la difficulté à travailler en groupe, mais cette faible participation ne se retrouve pas de la même façon à chaque étape.

- Des variations selon les étapes des séquences.

Nous avons réalisé des graphiques en histogrammes empilés sur la part de participation de chaque élève à chaque étape. Nous n'avons sélectionné que les étapes où il y avait un travail de groupe et donc nous avons mis de côté celles en classe entière. Nous observons une très grande variété dans la répartition de la parole en fonction des étapes. Ces éléments statistiques seront peu utilisés puisque nous étudions davantage le groupe que les élèves individuellement.





Ainsi, même si les interventions des élèves varient selon les étapes, on observe des tendances générales dans la répartition de la parole entre les différentes séquences. Cela laisse penser à une stabilité du fonctionnement de cette communauté. Dans le Groupe 1, c'est Mathéo qui est très en retrait, mais ponctuellement, il sort de sa réserve et s'investit davantage dans les échanges. Dans le Groupe 2, on retrouve cela avec Rebecca. Dans la séquence sur les Guerres de Vendée, elle est très active au début et à la fin, mais moins au milieu.

Nous ne rentrerons pas dans le détail de l'analyse quantitative car notre cadre théorique ne nous permet pas de tirer des conclusions intéressantes de telles données chiffrées. Cependant, ces données quantitatives révèlent selon nous un fonctionnement du groupe stabilisé : est-ce que cela peut leur permettre de construire des problèmes, chacun ayant un rôle dans les échanges, plus ou moins interventionnistes ? Nous verrons que dans le Groupe 1, ce sont souvent les réflexions de Julien qui mettent le doigt sur des tensions à explorer.

Les données produites dans le cadre de notre recherche répondent donc à un ensemble de choix dans la façon de les recueillir. Ces choix ont été pensés pour mettre en discussion l'hypothèse exemplar dans l'objectif que les élèves deviennent compétents dans les études de documents en classe d'histoire. Il nous faut désormais décrire à quels dispositifs nous avons soumis les élèves.

**Chapitre 4 : Le corpus, cinq séquences forcées
d'histoire, pour développer la compétence
d'étude critique de documents.**

La description des dispositifs des séquences forcées que nous exposons ici est découpée par type d'activité proposée aux élèves :

- l'hypothèse de départ pour connaître les modèles explicatifs des élèves afin de les confronter plus loin aux études de documents,
- les documents et la façon dont ils doivent être travaillés, les situations étant singulières, mais avec toujours le témoignage du passé au prisme de son auteur,
- les moments réflexifs pour développer des ressemblances avec les exemplars, ce qui constitue l'enjeu principal de notre thèse.
- les synthèses finales pour évaluer et tenir compte des limites de ce qu'ont réussi à faire les élèves la fois d'après.

Aucune séquence ne propose un travail identique à une autre séquence. C'est parce que les premières séquences sont pensées comme de potentiels exemplars, destinés à permettre le travail des ressemblances pour la suite. Mais c'est aussi parce que nous expérimentons. Nous voulons voir si tel type de tableau, telle activité fait problématiser davantage les élèves. Parfois nous sommes satisfaite de ce que cela permet, parfois nous voyons les limites de ce que nous avons testé. Ce ne sont donc pas des séquences modèles, mais il est important de comprendre leur logique pour mieux se servir ensuite des résultats et de ce qu'ils peuvent apporter tant à la recherche qu'aux enseignants.

- 1) Un problème à construire en histoire à partir des modèles explicatifs disponibles.

- 2) Les documents choisis pour les cinq séquences forcées.

- 3) Les dispositifs pour favoriser la problématisation.

- 4) Des moments réflexifs pour expérimenter l'hypothèse exemplar à notre façon.

- 5) Les synthèses finales : évaluer la construction de savoirs des élèves.

1) Un problème à construire en histoire à partir des modèles explicatifs disponibles.

Notre corpus est donc constitué de séquences forcées dont l'objectif, pour chacune d'entre elles, est de permettre aux élèves de construire de nouveaux modèles explicatifs, qui sont le fruit d'une exploration systématique de possibles et de faits. Nous développons ici le problème potentiel à construire, pour chacune de ces séquences. Celui-ci s'appuie sur la confrontation avec des modèles explicatifs disponibles pour les élèves, dans leurs explications habituelles provenant du sens commun. Les Barcelonnettes, les Cathares, Vasco de Gama, les Guerres de Vendée, l'abolition de 1848 : chaque période a ses particularités, mais surtout chaque cas soulève des enjeux qui lui sont propres. Que les élèves disposent de connaissances déjà-là, ou qu'ils n'aient jamais entendu parler du thème retenu, ils ont tous des modèles explicatifs leur permettant de donner une cohérence au passé. Les élucider, c'est pouvoir construire ensuite un dispositif expérimental pour les remettre en cause.

- L'analyse à priori : remettre en cause des catégories dominantes.

Notre travail à partir d'études de cas consiste à remettre en cause des catégories dominantes définies par leurs modèles explicatifs, à la fois sur l'évènement et sur la façon de faire de l'histoire. Dans ces cinq séquences, les élèves sont confrontés à une même difficulté : le récit fourni par le témoin est lu comme un savoir à prélever. Ce récit est cohérent et s'inscrit dans une logique simplifiant les acteurs du passé, qui rend difficile de questionner le document, pour remettre en cause les modèles explicatifs qui y sont exposés. Nous y avons réfléchi en amont de la séquence et cela nous a permis de construire ensuite celle-ci.

Caractéristiques des catégories dominantes présentes dans les documents pour chaque étude de cas :

Séquence, questionnement sur le passé et documents :	Catégorie dominante :	Modèles explicatifs (selon le document et/ou les hypothèses des élèves).
<u>Barcelonnettes.</u> Des migrants d'un village alpin vers le Mexique au XIXème. - Un récit d'un habitant décrivant les migrations de son village. - Une carte postale montrant une rue avec des villas construites par les migrants revenus au pays.	Le Migrant.	<u>Dans le registre explicatif de sens commun :</u> Le Migrant est un habitant qui est contraint de partir en raison de la misère. Le récit linéaire retrace donc la logique économique qui pousse le migrant au départ. <u>Problème possible dans un registre explicatif historien :</u> <i>migrer au XIXème résulte de plusieurs causalités, sinon, pourquoi tous les miséreux ne partent-ils pas ?</i>
<u>Cathares.</u> Une communauté de croyants, au Moyen-âge, pourchassés et considérés comme déviants par l'Église. - Un récit d'un moine expliquant l'hérésie.	L'Hérétique.	<u>Dans le registre explicatif de sens commun :</u> L'Hérétique est pauvre, faible et ne se conforme pas à la vraie religion. Il est facile à pourchasser.

- Une enluminure illustrant la croisade contre les cathares. - La photographie des ruines d'un château reconstruit sur un château cathare.		<u>Problème possible dans un registre explicatif historien :</u> <i>si l'Église s'en prend aux Cathares après des décennies à les laisser se développer, est-ce que cela ne veut pas dire qu'ils sont traqués pour d'autres raisons ?</i>
<u>Vasco de Gama.</u> L'exploration par les Portugais, au XVème, d'une route maritime les menant en Inde. - Un récit d'un membre de l'équipage de Vasco de Gama sur leur arrivée en Inde. - Une lettre d'un commerçant racontant le retour de l'expédition.	L'Européen.	<u>Dans le registre explicatif de sens commun :</u> L'Européen connaît des avancées scientifiques lui permettant d'explorer le monde et de découvrir les autres peuples plus primitifs. <u>Problème possible dans un registre explicatif historien :</u> <i>partir mettre en place une nouvelle route maritime, est-ce se placer en condition de supériorité, ou pour remédier à une situation économique défavorable ?</i>
<u>Guerres de Vendée.</u> Les témoignages à posteriori sur un conflit opposant des civils durant la Révolution.	Le Vendéen.	<u>Dans le registre explicatif de sens commun :</u> Le Vendéen est royaliste, chrétien et conservateur. Il reconnaît aux nobles le rôle de guide dans la société.

- Le récit d'une noble vendéenne d'un épisode des Guerres de Vendée. - Le récit d'un général républicain sur les combats. - Une peinture glorifiant un héros vendéen. - Une peinture glorifiant un martyr républicain.		<u>Problème possible dans un registre explicatif historien :</u> <i>témoigner d'un évènement à postériori, c'est organiser un récit en fonction de quels critères ?</i>
<u>Abolition 1848.</u> La décision en France de mettre fin à l'esclavage, prise par la Seconde République, tout juste installée. - Un tableau républicain vantant la décision prise. - Un discours d'un gouverneur général de la république venu annoncer la nouvelle loi à la Réunion.	Le Républicain.	<u>Dans le registre explicatif de sens commun :</u> Le Républicain est un humaniste, contrairement au monarchiste, ce que reconnaissent les esclaves libérés. <u>Problème possible dans un registre explicatif historien :</u> <i>que peut apporter l'abolition de l'esclavage à un régime naissant ?</i>

Dans les témoignages présents dans les documents, on note une simplification des catégories sociales exposées ci-dessus. Les modèles explicatifs des documents correspondent ici à ceux des élèves, que l'on peut observer aussi communément dans la société. C'est d'ailleurs un choix que nous avons fait pour soumettre les élèves à un obstacle épistémologique difficile à dépasser. Pour accentuer donc le phénomène, nous avons choisi des documents, qui rencontrent les modèles explicatifs des élèves, afin que le changement d'idées explicatives nécessite davantage de travail. Le registre explicatif de sens commun peut donc se montrer très résistant puisque cela leur permet de faire coïncider ce qu'ils pensent et ce qu'ils lisent.

Ainsi, comme nous le constatons dans nos cinq études de cas, les élèves en lisant le récit du témoin, y trouvent de quoi valider leurs hypothèses. Ces validations sont le fait d'un travail sans mise en tension, et uniquement à une échelle de lecture micro : le document dit cela, et cela correspond à ce que nous supposions, l'évènement étudié s'est donc bien passé ainsi. Les élèves ont l'impression d'apprendre en sollicitant des données qu'ils n'avaient pas avant le début du cours, bien que les interprétations n'aient pas été mises au travail. Or c'est dans la mise en tension des données et des modèles explicatifs que peut se construire le savoir nouveau.

Le dépassement de l'obstacle épistémologique, partant du principe qu'on « connaît contre une connaissance antérieure », nécessite de repenser ces catégories sociales simplifiant les populations désignées afin de repenser ce que dit le document et ce qu'il fait : le changement de registre explicatif est indispensable.

- Le travail de l'hypothèse en début de séquence.

Dans chacune de nos séquences, les élèves ont un problème historique à construire. Les problèmes construits sont liés entre eux par les dispositifs mis en place autour de l'étude de documents en histoire. Comme chaque séquence est pensée en une étude de cas, ce n'est pas de la thématique en elle-même que découle le problème, mais bien des documents et des questionnements que nous posons. Nous avons vu que le fait de construire des problèmes à partir des documents et non directement sur le passé est référé épistémologiquement au travail des historiens. Les élèves ont à formuler leurs premières hypothèses sans avoir eu accès aux documents, de façon à faire émerger les modèles explicatifs disponibles qu'ils peuvent avoir directement sur le passé (registre explicatif de sens commun) et qu'ils le confrontent ensuite à l'analyse des documents qu'ils vont en faire (en restant dans le registre de sens commun ou en

s'inscrivant comme nous le souhaitons dans le registre explicatif historien). Cette première étape de l'hypothèse de début de travail leur permet donc de commencer la construction du problème historique.

Ainsi, dans les différentes études, nous allons présenter ce qui ressort de cette première phase d'hypothèse.

Tableau synthétisant les premières hypothèses des élèves sur le passé :

<i>Séquences.</i>	<i>Questionnements sur le passé.</i>	<i>Modèles explicatifs disponibles des élèves, avant l'étude des documents.</i>
<u>Barcelonnettes.</u>	Quelles raisons peuvent avoir les Européens de partir au XIXème siècle?	Attraction pour un nouvel espace et fuite de la misère dans son territoire d'origine.
<u>Cathares.</u>	(Après une définition des Cathares) : pourquoi les cathares ont-ils été pourchassés par l'Église ?	La différence de croyances et de pratiques entraîne le fait qu'ils soient combattus par l'Église.
<u>Vasco de Gama.</u>	(Après une lecture rapide des documents) Que se passe-t-il pour les Européens quand Vasco de Gama fait pour la première fois le trajet vers l'Inde ?	Partir permet de découvrir une route pour faire le commerce d'épices plus rapidement et avoir potentiellement de nouvelles terres à conquérir.

<u>Guerres de Vendée.</u>	(Après avoir discuté des sites touristiques en Vendée) Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution?	Les Vendéens étaient favorables à la monarchie, ce qui explique les Guerres de Vendée.
<u>Abolition 1848.</u>	Qu'est-ce qui nous permet d'expliquer l'abolition de l'esclavage en 1848 en France?	- L'évènement « nouvelle République ». - L'idéologie libérale. - D'éventuelles tensions liées à l'esclavage. - L'idéologie révolutionnaire et républicaine. - L'évolution des mentalités. - Des exemples extérieurs.

Les questions que nous avons posées pour faire travailler les premières hypothèses des élèves ne sont pas les problèmes posés, mais des points de départ pour la construction de ceux-ci. En effet, celles-ci sont questionnées avant la confrontation aux documents : cela ne peut donc faire apparaître que les questionnements sur le passé et non tenir ensemble les questions sur le passé et sur les traces.

À chaque fois, nous avons réfléchi aux questions pour qu'elles puissent faire émerger plusieurs explications potentielles sur le passé. Cependant, lorsqu'on observe les modèles explicatifs des élèves dans les quatre premières séquences, ils cherchent avant tout la bonne réponse, sans explorer plusieurs possibles : ils sont bien dans un registre explicatif de sens commun tentant d'exprimer la vérité du passé. Les modèles qu'ils convoquent sont linéaires et issus de la tradition de la boucle didactique qui veut que l'élève ait pour travail de bien répondre à la question posée par la professeure : le migrant fuit la misère, l'hérétique est pourchassé car

il pense différemment, l'explorateur est un découvreur, le Vendéen est monarchiste donc anti révolutionnaire et l'abolition résulte de progrès divers.

Cette phase est cependant essentielle pour notre travail de problématisation puisque nous avons bâti nos séquences forcées pour qu'elles mettent en échec les explications de sens commun des élèves, et qu'ils puissent construire du savoir nouveau. Cela les fait donc commencer dans leur registre explicatif et le dispositif doit leur permettre de s'en extraire pour non plus se poser des questions sur le passé, mais des questions sur les documents et le passé conjointement. Nous décidons donc d'expliquer en quoi ces modèles explicatifs premiers sont pour nous intéressants dans le cadre de la problématisation.

- Les Barcelonnettes, quitter son pays pour fuir la misère ?

Si nous reprenons le premier cas, celui des Barcelonnettes, la fuite de la misère pour des contrées nouvelles et meilleures semble être pour les élèves la raison de leur départ. Ce modèle n'est pas historiquement situé, et ils peuvent, dans le cadre de la crise migratoire actuelle, mobiliser ce modèle de comportement humain similaire. Si on les suit donc, on aurait un effet de vase communicant, d'appels d'air, diraient certains hommes politiques, lorsque des territoires sont dans la misère alors que d'autres ouvrent de meilleures perspectives. Ces explications sont tout à fait recevables et fonctionnent assez bien pour la plupart des migrations du passé et d'aujourd'hui.

Cependant, cette explication commune mérite d'être questionnée : cette situation se produit-elle toujours et pour toutes les populations concernées, tel un modèle explicatif atemporel ? Peut-on ériger en règle mathématique le différentiel de richesse entre les territoires ? L'affirmation de sens commun perd de son efficacité si on s'attache à des cas particuliers : qui sont les Syriens qui partent aujourd'hui ? Pourquoi ne fuient-ils pas tous ? Pourquoi des territoires comme Haïti ne sont-ils pas aujourd'hui dépeuplés, étant donné le cumul de difficultés auxquelles la population fait face depuis si longtemps ? Construire le problème, c'est lui donner corps et ne pas se satisfaire seulement de l'explication initiale, et qui peut éventuellement fonctionner si on ne déploie pas les possibles. Il existe des conditions au départ, au pluriel, sinon les populations affectées fuiraient toutes.

Dans le cas de cette séquence sur les migrations des Barcelonnettes, c'est pourquoi nous avons décidé de ne pas étudier l'exemple irlandais dont les ressorts (population pauvre, famine

de la pomme de terre) peuvent conforter les élèves sans leur permettre la remise en cause de leurs modèles explicatifs. Nous avons donc choisi un contre-exemple : des habitants des Alpes françaises partis faire fortune au Mexique. Mais pour autant, nous avons décidé de sélectionner des documents dans lesquels les acteurs de cette migration justifient le départ par la nécessité de fuir la misère. Les élèves peuvent donc utiliser leur modèle explicatif. C'est en questionnant l'intentionnalité de l'auteur et en se focalisant sur l'explication du réseau construit peu à peu par les habitants de cette bourgade que de nouveaux modèles peuvent émerger.

Partir, ce n'est pas à la portée de tous, pourquoi ce village et pas celui d'à côté ? Et parmi les habitants, tous n'ont pas migré, pourquoi certains plus que d'autres ? Ce sont les compétences de voyage et de commerces lointains développés par les habitants qui permettent ensuite d'envisager le départ migratoire outre-Atlantique. Une fois construit, ce problème peut servir à repenser les migrations irlandaises : les Irlandais n'avaient-ils pas développé de telles compétences dans les relations avec leur voisin anglais, qui leur permettent ensuite de créer les conditions favorables à des départs massifs et organisés en réseaux ? Ces nouvelles explications n'excluent donc pas la misère et l'attrait de la nouveauté, mais elles les rendent insuffisantes. Partir, cela ne peut pas être que cela et le rapport au cas étudié est important car c'est dans l'histoire propre à chaque cas que l'on peut comprendre les dynamiques de départ de ces populations, et non dans une règle mathématique du différentiel de richesse.

- Les Cathares : être pourchassés car déviants religieusement ?

La séquence sur les Cathares a aussi pour objectif de construire du savoir historique nouveau en remettant en cause les explications linéaires de sens commun mobilisées par les élèves. N'étant pas dans une région où le catharisme a existé, les élèves ont d'abord eu une définition du dictionnaire concernant cette religion, avant d'essayer de comprendre pourquoi ils ont été pourchassés par l'Église :

« Les cathares sont des croyants (XIème-XIIIème), surtout présents dans le sud de la France. Leur doctrine emprunte au Manichéisme (le mal empêche le libre arbitre) et au Christianisme. Leur austérité contraste avec la richesse de l'Église catholique et leur assure un important succès. L'Église les combat par la prédication puis par la répression : croisade et Inquisition. »

La définition ne donne pas de réponses directes à la question que nous leur posons, puisque celle-ci est construite en trois temps : d'abord quelques caractéristiques de cette religion, ensuite des différences avec le christianisme, pour terminer par le fait qu'ils sont pourchassés. En revanche, la forme de la définition peut les conforter dans un certain réalisme du passé. Les élèves font du lien entre ces éléments : c'est parce qu'ils ont des croyances différentes que l'Eglise les pourchasse. Ce modèle explicatif est efficient lui aussi pour de nombreux événements puisque des luttes entre religions sont fréquentes, quels que soient les époques et les territoires. La faute incombe donc aux déviants, à ceux qui ne pratiquent pas le dogme tel qu'il est institué par la religion principale. L'Eglise apparaît alors comme intolérante et violente, ce qui correspond assez aux représentations d'un Moyen Âge obscur et sombre.

Le problème à construire peut donc repartir de ces modèles explicatifs disponibles pour questionner ce qui ne l'est pas jusqu'ici par les élèves : les Cathares sont des déviants, c'est leurs différences qui leur valent d'être pourchassés. En effet, la déviance ne se définit qu'après la victoire de la religion officielle. Pour un Cathare, ce sont les chrétiens qui sont des hérétiques. De plus, l'Eglise a laissé exister pendant de nombreux siècles des croyances dérivées du christianisme, pourquoi à ce moment-là décide-t-elle de se montrer intransigeante ? Pour poser ce problème, nous devons donc soumettre aux élèves des documents permettant de remettre en cause ces modèles explicatifs de sens communs.

Pour ce faire, nous avons choisi des documents où l'Eglise dénigre les Cathares : les élèves peuvent valider leur modèle, sauf à questionner l'intentionnalité de l'auteur du document. À cela, nous avons ajouté la photographie d'un château, construit après avoir rasé une forteresse cathare. Cette trace absente témoigne d'un passé où la domination cathare était importante sur la région et de la volonté d'en effacer toute trace par la suite. Pourquoi dénigrer à ce point des croyants différents ? L'explication est-elle seulement religieuse ou des enjeux de pouvoir ne sont-ils pas au cœur de cette lutte ? Aller contre le modèle explicatif de sens commun en remettant en cause la simplicité de son explication oblige à revoir les luttes religieuses dans les contextes singuliers dans lesquelles elles émergent. Ainsi le fait que deux religions différentes puissent se côtoyer sans s'affronter ne permet pas de valider le fait que l'explication religieuse tient à elle seule la façon dont on peut expliquer cet événement.

- Vasco de Gama : des explorateurs découvreurs ?

Dans la séquence sur Vasco de Gama, ce qui est demandé en préalable aux élèves, après une rapide lecture des documents, c'est d'imaginer ce que cela pouvait changer pour les Européens de passer par cette nouvelle route maritime. Les élèves ont alors à chercher ce que cela apporte : de nouvelles épices, de nouvelles terres à conquérir. Ils sont donc sur la nouveauté, les explorateurs sont des découvreurs de l'inconnu et des conquérants. L'eurocentrisme qui régit leurs explications calque un modèle de dominants – dominés sur la période, avec les Européens dans le rôle du peuple fort qui impose sa loi sur le reste du monde.

Pourquoi une telle façon d'expliquer le passé ? Les élèves peuvent être téléguidés par ce qu'ils connaissent de la colonisation avec un impérialisme européen sur de nombreux continents. Ainsi quand les Européens explorent de nouvelles routes maritimes, les élèves projettent le déterminisme de domination qui existera plusieurs siècles plus tard. À cela s'ajoute que durant de nombreuses années, et encore dans beaucoup de manuels aujourd'hui, cette période de l'histoire est traitée comme celle des « Grandes découvertes », concept qui implique un eurocentrisme dans la façon de comprendre cette connexion commerciale du monde. Car que découvrent les Européens en passant par cette nouvelle route maritime ? Ils reçoivent les épices depuis plusieurs siècles par l'intermédiaire d'autres peuples (Maures, Arabes...). Ils ont connaissance de l'existence de l'Inde par la littérature développée au Moyen Âge par les voyageurs. Ils ne vont donc pas vers l'inconnu, mais ils cherchent à trouver une route leur procurant une indépendance commerciale évitant les taxes diverses prélevées sur le passage. Il en va de même pour le voyage de Christophe Colomb. Il ne cherche pas à « découvrir » l'Amérique, mais à se rendre en Inde de façon directe. Cette découverte n'en est une que pour les Européens, puisque si on se décentre sur l'histoire de l'humanité, les peuples amérindiens vivaient sur ce continent depuis longtemps, il n'était pas vide d'homme.

La résistance de ce modèle explicatif dominant – dominé est notable pour les élèves puisque lorsqu'ils sont confrontés à un texte décrivant la présence de Maures déjà sur place à l'arrivée de Vasco de Gama en Inde, ils renversent alors leurs modèles, et les Européens deviennent ceux qui ne connaissent rien face aux Maures qui maîtrisent les routes commerciales. Le problème en construction doit donc être dans la remise en cause de cette explication binaire du monde, pour aller vers une connexion des mondes en présence dans la singularité que représente le cas de l'Inde, et de la rencontre de ces peuples qui se connaissent sans jamais avoir échangé

directement entre eux. Il s'agit donc de lire les documents sur ce passé autrement que par le prisme de l'eurocentrisme.

- Les Guerres de Vendée : des Vendéens monarchistes antirévolutionnaires ?

La séquence consacrée aux Guerres de Vendée s'inscrit dans le contexte particulier d'une culture touristique locale tendant à essentialiser le Vendéen comme un peuple aux valeurs conservatrices et religieuses différentes du reste de la population. Les élèves baignant dedans au niveau familial et pour les sorties scolaires depuis leur enfance, ils ont donc à leur disposition des modèles explicatifs relevant de la mémoire construite locale. L'évènement Guerres de Vendée est mis en lien pour eux avec le monarchisme supposé de ce peuple. Le monarchisme n'est pas vu comme une idée politique, mais comme constitutif d'une culture qui serait propre à ce peuple et ne se retrouverait pas ailleurs en France. Ce qui permet de déployer le problème n'est pas spécifiquement l'évènement en lui-même, mais la mémoire construite à partir de celui-ci.

Depuis tout petits, ils ont eu ces modèles explicatifs à disposition, ne pas en tenir compte ne permettra pas de construire du savoir nouveau, mais n'entraînera qu'une juxtaposition des récits, la force du premier s'appuyant sur le chauvinisme local devant prendre le pas sur ce qui pourra être fait en classe. Nous décidons donc de focaliser le problème sur la construction de cette mémoire en nous servant de documents cherchant à instituer une mémoire. L'objectif est de leur faire comprendre l'enjeu mémoriel pour réinterroger les modèles explicatifs qu'on leur a imposés jusqu'ici. Ils pourront ainsi les comprendre, les expliquer et les inclure dans de nouveaux savoirs sur l'histoire. L'essentialisation du Vendéen comme peuple spécifique à la culture différente du reste de la population française est importante à remettre en cause, car c'est ce qui fonde ce mythe génocidaire sur les Guerres de Vendée. Comprendre que les Vendéens sont divisés sur la Révolution, que d'autres populations se révoltent et que c'est finalement la construction mémorielle qui institue le Vendéen comme différent est alors l'enjeu de savoirs pour problématiser sur cette séquence et ouvrir l'exploration des possibles. Cette séquence est donc spécifique pour la remise en cause de leur registre explicatif de sens commun puisqu'il s'agit d'une vérité sur le passé largement diffusée dans le département où vivent les élèves étudiés.

- L'abolition de 1848 : le progrès en marche ?

Durant le travail de l'hypothèse de cette séquence, les élèves font appel à beaucoup plus d'explications pour répondre à la question de départ. Ils évoquent les évolutions de la révolution, du libéralisme, de l'influence d'autres pays et de la nouvelle république qui s'instaure. Il est à noter que les élèves ne cherchent plus la bonne réponse, qu'ils ne considèrent plus comme unique. Ils évoquent un faisceau de possibles raisons amenant à l'abolition de l'esclavage. Ainsi, même si plusieurs raisons sont avancées, toutes impliquent que cet événement résulte d'un progrès attendu de l'histoire. Les élèves ne se demandent donc pas pourquoi cela a eu lieu à ce moment-là et pas à un autre, il se demande plus largement pourquoi on abolit l'esclavage. Celui-ci étant considéré comme inhumain dans les explications communes, ils cherchent alors ce qui dans le passé a pu permettre d'arriver à la conclusion qu'il fallait l'abolir. Pour dépasser ce modèle, il faut donc prendre à contrepied leurs explications.

L'abolition ne mène pas à l'égalité entre les peuples, la colonisation se poursuit. L'abolition est une décision symbolique forte pour la jeune république bien que les anciens esclaves restent ensuite attachés à leurs anciens maîtres et privés de leurs droits fondamentaux. Nous avons donc décidé de leur montrer la république qui se glorifie de cet acte, afin qu'ils puissent d'un côté se conforter dans leurs modèles, et d'un autre le remettre en cause en questionnant l'intentionnalité de la propagande mise en place pour valoriser cette décision. Ainsi l'enquête se déploie quand le modèle explicatif du progrès déterminé ne tient plus. Ce n'est pas par humanisme tel qu'on l'entend aujourd'hui que cette décision a été prise, mais pour marquer un changement d'époque, et des décisions importantes dans la naissance de la II^{ème} république, sans pour autant remettre en cause complètement l'ordre institué aux colonies. S'interroger sur l'opportunité d'une telle décision, c'est donc aller à l'encontre d'un déterminisme progressiste tel qu'ils l'envisagent avec leurs modèles explicatifs.

- Des modèles disponibles, dans quel(s) registre(s) explicatif(s) ?

Il s'agit à ce stade de caractériser ce qui pourrait tenir ensemble ces modèles explicatifs dans les façons d'expliquer le passé. L'objectif n'est pas de forcer l'unification de thématiques différentes, mais d'essayer de comprendre ce qui régit les explications sur le passé des élèves

et contre lesquelles le savoir historique peut se construire. Nous identifions plusieurs points communs dans la manière de mobiliser les modèles explicatifs :

- La linéarité.

Ces modèles explicatifs évitent l'exploration des possibles en fournissant une explication unique qui fonctionne pour comprendre le passé : le migrant fuit la misère, l'hérétique est pourchassé parce que déviant, l'explorateur est un découvreur, les Vendéens sont monarchistes donc antirévolutionnaires, l'abolition est la conclusion de progrès de l'histoire.

- Des modèles facilement généralisables.

Les explications sur le passé peuvent être généralisées à d'autres périodes ou d'autres espaces sans subir de transformations, ce sont donc des modèles très efficaces : pour tous les migrants, tous les hérétiques, tous les explorateurs, tous les particularismes locaux, tous les événements évoquant des progrès humanistes.

- Des analogies non contrôlées.

Pour mobiliser ces modèles, les élèves peuvent puiser consciemment ou non dans des questions de société pour lesquelles des avis sont régulièrement partagés dans les médias. Ces analogies non contrôlées calquent des problématiques actuelles sur un événement du passé sans mettre au travail les différences qu'elles peuvent avoir : la crise des migrants en Europe, les tensions religieuses dans le monde, la compétition capitaliste entre les pays, le repli identitaire, la croyance au progrès humaniste.

Nous avons décidé de qualifier ce registre réaliste comme issu du « sens commun », en nous référant à l'ouvrage du même nom (Rosenfeld, 2014) :

« Ce qui est chaud peut brûler. Deux plus deux font quatre. Voir, c'est croire. Le bleu n'est pas le noir. Chassez le naturel, il revient au galop. Si j'écris ces mots, j'existe. Il y a bien des raisons de ne pas écrire un livre sur le sens commun, surtout s'il se trouve que l'on est historien. Le sens commun, par définition, est d'abord imperméable à l'histoire. Dans son acception courante, le sens commun est l'expression que nous utilisons parfois pour parler de la faculté humaine fondamentale qui permet de formuler des jugements élémentaires sur des questions quotidiennes, fondées sur notre expérience du monde réel (par exemple, si vous vous servez de votre bon sens, vous devriez comprendre les principes affirmés plus haut !). Mais nous définissons aussi le sens commun comme les conclusions largement partagées et apparemment évidentes tirées de cette faculté, les truismes auxquels toute personne sensée

acquiesce sans débat et même sans discussion, dont les principes relatifs aux quantités, aux différences et aux notions de prudence, de cause et d'effet. Quoi qu'il en soit, le sens commun est censé définir ce qui appartient en propre et en commun à tous les humains, où que ce soit dans le temps et dans l'espace. »

Ainsi le registre explicatif réaliste, venant du sens commun n'est pas un registre spécifiquement historique, bien que les élèves puissent sélectionner des données ancrées dans le passé : le départ des Barcelonnettes au milieu du XIX^{ème} siècle, l'inquisition contre les cathares au Moyen-âge, le départ de Vasco de Gama à la fin du XV^{ème} siècle, la répression du soulèvement en Vendée à partir de 1793, l'abolition en 1848. Bien qu'inscrites dans le passé, ces données sont mises en relation avec des modèles explicatifs valables de tout temps et en tout lieu, où le débat n'a pas sa place puisqu'il s'agit d'évidences de « bon sens » : on cherche la vérité du passé et non pas le questionnement des documents.

Mais les registres peuvent être spécifiés en fonction de la situation proposée : sur la Vendée, il pourrait s'agir d'un registre explicatif ethnologique puisé dans le sens commun visant à caractériser culturellement les populations. Pour cela, les configurations historiographiques, expliquées en Partie 1, peuvent nous aider à comprendre à quoi se rattache ce sens commun dans chacune des séquences. Pour qu'il y ait problématisation, nous cherchons donc à ce qu'il y ait un changement de registre explicatif en passant du sens commun au registre explicatif de l'enquête historique à partir des documents. Celui-ci, parce qu'il se réfère aux pratiques des historiens, permet un problème plus dense avec l'exploration des possibles, et des modèles explicatifs historiquement situés.

2) Les documents choisis pour les cinq séquences forcées.

Une fois les modèles explicatifs du registre explicatif de sens commun identifiés, dans l'objectif de la construction de problèmes par les élèves, il faut alors se pencher sur le cœur même de l'activité qu'ils ont à faire : les documents auxquels nous allons les soumettre. Il n'y a pas de hasard là non plus dans les choix opérés. Le document est choisi selon différents critères que nous allons exposer, afin que son étude puisse faire cas. Nous avons varié les types de documents, nous verrons que cela a une importance dans les résultats de notre recherche en Partie 4, considérant que nous ne nous intéressons pas plus particulièrement à une sorte de document qu'à une autre : toutes nous livrent des témoignages du passé. Mais dans le registre de sens commun des élèves, les documents sont vus différemment : on peut faire confiance à certains et pas à d'autres, ce sont des fact-checkers²³.

- Des documents de natures variées.

Dans nos cinq séquences, nous avons choisi de faire travailler les élèves sur des documents qui sont des traces du passé. Nous avons décidé de nous servir des manuels scolaires. En effet, il s'agit de produire des séances proches de ce qui se fait d'ordinaire en classe et le recours aux manuels scolaires est souvent privilégié. Ce ne sont pas toujours des documents présents dans le manuel des élèves et nous avons parfois photocopié des documents provenant d'autres éditions, pour que les éléments dont nous avons besoin soient présents.

L'autre avantage des manuels scolaires, c'est qu'ils présentent des documents plutôt courts, adaptés à la lecture et au vocabulaire des élèves. Cependant, notre utilisation s'arrête au prélèvement des documents et nous ne nous servons jamais des activités proposées par le manuel. Celles-ci conforteraient les élèves dans leur registre explicatif de sens commun avec des questions de prélèvements d'informations, et non de recherche d'indices dans le cadre d'une enquête problématisée. Afin d'avoir une vue globale sur les documents utilisés dans cette étude, nous les avons regroupés dans un tableau.

²³ Le métier de fact-checker est en plein essor : il s'agit de vérifier la véracité des événements. Les élèves sont dans une posture similaire du vrai/faux et pas de l'explication des raisons de tenir un tel discours sur le passé.

Tableau des documents utilisés dans les séquences :

Séquence.	Titre.	Auteur et date.	Nature.
<u>Barcelonnettes.</u>	Les Barcelonnettes au Mexique.	François Arnaud, 1891.	Récit d'un habitant de Barcelonnette.
	Les riches maisons des « Mexicains » de retour au pays.	1905.	Carte postale exposée au musée de la vallée de Barcelonnettes.
<u>Cathares.</u>	Dialogue des miracles.	Césaire de Heisterbach, 1219-1223.	Récit d'un abbé cistercien.
	Chroniques de Saint-Denis.	1325.	Illustration d'une chronique.
	Château de Montségur.	Aujourd'hui.	Photo aérienne des vestiges.
<u>Vasco de Gama.</u>	L'arrivée en Inde en 1498.	Membre de l'équipage, 1499.	Récit d'un membre de l'équipage.
	Une « belle découverte ».	Guido Detti, 1499.	Lettre d'un marchand florentin.

<u>Guerres de Vendée.</u>	Portrait d'Henri de la Rochejacquelein.	Narcisse Guérin, 1817.	Peinture exposée au musée de Cholet.
	Mémoires.	Jeanne-Ambroise de Sapinaud de Bois-Huguet, 1824.	Récit d'une noble vendéenne.
	Mémoires pour servir à l'histoire de la guerre de la Vendée.	Louis-Marie Turreau, 1795.	Récit d'un commandant des armées républicaines.
	Mort de Joseph Bara.	Charles Moreau-Vauthier, 1880.	Peinture exposée au musée de Nérac.
<u>Abolition 1848.</u>	Proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848.	François Biard, 1848.	Peinture.
	Proclamation du commissaire général de la République.	Sarda Garriga, 1848.	Déclaration officielle.

Nous avons six témoignages, deux photographies, une déclaration officielle et quatre peintures ou dessins. Certains documents sont contemporains des faits évoqués (7) alors que d'autres sont postérieurs (6) . Nous les avons tous choisis pour la même raison : nous avons considéré qu'ils pouvaient à la fois conforter les élèves dans leurs modèles explicatifs tout en les mettant en échec s'ils étaient étudiés en articulant les échelles de lecture du document dans un registre explicatif historien. Dans la Partie 3, nous reviendrons sur chacun d'entre eux afin d'expliquer nos choix de façon plus développée en rapport avec la séquence concernée.

- Pour que le document permette l'étude de cas.

Le document n'est jamais à étudier en tant qu'objet dissocié de l'enquête historique. Ces documents s'inscrivent dans une étude de cas, qui est pensée par le dispositif de la professeure-chercheuse dans la conception de la séquence forcée. Il faut donc que ces documents permettent l'étude d'une situation singulière, suffisamment dense pour qu'une enquête soit nécessaire pour l'appréhender. Le document lu comme réaliste ne permet pas de déployer le cas en s'arrêtant à la sélection des informations diffusées par les auteurs.

Le dialogisme des documents dans l'enquête par l'articulation des échelles de lecture du document peut permettre l'exploration des possibles, par les questionnements qu'ils suscitent, confrontés aux modèles explicatifs disponibles des élèves. C'est donc à la fois dans le choix des documents et dans la conception du dispositif que le cas se différencie de l'exemple. Nous l'exposerons pour chaque séquence dans la Partie 3.

3) Les dispositifs pour favoriser la problématisation.

Confronter des élèves à des documents en classe d'histoire ne suffit pour qu'ils construisent du savoir dans le cadre d'une enquête problématisée, puisque leur registre explicatif relève du sens commun et les empêche d'aborder autrement le document que comme des fact-checkers. Les élèves attendent du professeur une activité qui les guide dans ce qu'ils doivent faire de ce document : seulement la lire ? En extraire des informations ? La comparer à d'autres documents ? Le professeur est un concepteur de dispositif pour atteindre l'objectif didactique qu'il se fixe.

Dans le cadre d'une recherche comme la nôtre, visant à aller aux limites de ce que l'élève peut faire en classe d'histoire en les faisant changer de registre explicatif, c'est la chercheuse qui, en adéquation avec la professeure, nous-mêmes dans les deux cas, pilote l'expérimentation souhaitée. Le dispositif est donc conçu pour faire en sorte que les modèles explicatifs soient remis en cause avec l'articulation des échelles de lecture du document. Cependant, nous faisons des tentatives à chaque séquence et il faut donc regarder la conception de ces activités comme des essais pour faire problématiser et non des préconisations. Dans les résultats de la recherche, nous reviendrons sur ce qui s'avère le plus probant du fait des objectifs que nous nous sommes fixés.

- Les tableaux pour travailler les documents.

Lorsque nous avons conçu les séquences forcées, nous avons décidé d'utiliser systématiquement des tableaux comme outils graphiques non linéaires pour le travail des élèves (Doussot, 2011). Nous avons beaucoup tâtonné pour ces tableaux, ce qui explique en partie leur diversité dans les critères des colonnes. Ils sont conçus pour provoquer des phénomènes didactiques, mais ils n'ont pas été faits en fonction du problème à construire. C'est une limite de notre démarche, nous avons des tableaux hors-sol d'une certaine façon, peu en liens spécifiques avec les études de cas.

Cependant, ils nous ont permis de tester plusieurs façons de se servir des tableaux dans l'objectif d'articulation des échelles de lecture du document. Nous n'exposerons ici que les

tableaux des quatre premières séquences puisque ce sont celles où nous sommes à l'origine de leur conception alors que pour la dernière, ce sont les élèves qui ont eu à le créer.

Dans les tableaux, nous pouvons catégoriser quatre types de critères :

- En jaune, la présentation du document avec des données contextuelles : échelle de lecture macro.
- En vert, le prélèvement d'informations dans le document : échelle de lecture micro.
- En orange, l'articulation entre leur hypothèse et ce qu'ils comprennent du document.
- En bleu, l'intention de production du document permettant l'articulation des échelles de lecture.

Barcelonnettes :

Présentation du document.	Quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Pour la première séquence, nous avons choisi de séparer les étapes de l'étude de documents que nous avons identifiées. La première colonne relève de la présentation habituelle du document en classe d'histoire alors que la deuxième correspond au prélèvement d'informations. Nous collions ainsi aux habitudes scolaires en classe d'histoire. La troisième colonne est pensée pour favoriser l'articulation des deux premières colonnes. La question est inhabituelle par rapport aux pratiques usuelles : l'objectif de production du document. Pour y répondre, il faut prendre en compte à la fois qui est l'auteur, quand est-ce qu'il écrit, le type de document qu'il produit et le mettre en relation avec ce qu'il dit dans le document : peut-être cache-t-il des éléments, en amplifie-t-il certains, ce qu'il dit est peut-être attendu par rapport à sa position sociale ou son action dans les faits relatés, ou au contraire dénote-t-il par rapport à ce qu'on attend de ce qu'il pouvait dire.

Cathares :

L'Église pourchasse les cathares, car dans les documents...	L'Église pourchasse les cathares, car selon nous...	Si l'Église n'avait pas pourchassé les cathares...

Dans cette seconde séquence, la présentation des documents s'est faite avant le tableau, c'est pourquoi elle n'apparaît pas dans les critères des colonnes. L'objectif était alors de tester si les élèves s'en serviraient en lien avec le tableau. La première colonne est donc celle du

prélèvement d'informations dans les documents en précisant justement que c'est bien dans le document que ce prélèvement se fait de façon brute. L'idée est ensuite dans les deux autres colonnes de pousser à la confrontation avec les modèles explicatifs mobilisés dans la formulation de l'hypothèse. La deuxième colonne amène à formuler de nouvelles explications et la troisième colonne d'envisager l'uchronie pour mieux explorer les possibles : que serait-il advenu de cette communauté de croyants sans violence à leur rencontre ? Auraient-ils prospéré ? Seraient-ils devenus une concurrence sérieuse au pouvoir ecclésiastique ? Il s'agit donc d'un dispositif différent de la séquence précédente destiné davantage à tester l'hypothèse qu'à explicitement articuler les échelles de lecture du document.

Vasco de Gama :

Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que... parce que...	Par rapport à notre hypothèse de départ cela change que... et que...

Dans la troisième séquence, nous décidons de reprendre la même logique que pour les Cathares en changeant seulement la formulation. Le prélèvement dans le document est indiqué comme un résumé du document et nous explicitions la confrontation à l'hypothèse : en quoi cela la valide dans la deuxième colonne et en quoi cela l'invalide dans la troisième colonne. Il s'agit pour nous d'explorer alors davantage cette façon d'utiliser le tableau tout en stabilisant pour les élèves une façon de faire.

Guerres de Vendée :

Présentation du document.	Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Enfin, pour la dernière séquence, nous revenons aux critères que nous avons mis au travail pour les Barcelonnettes. En effet, nous n'observons pas suffisamment d'articulation des échelles de lecture du document avec les tableaux des deuxièmes et troisième séquence, c'est pourquoi nous avons voulu revenir à ce que nous avons pu tester. De plus, comme nous travaillions alors sur des enjeux mémoriels, l'objectif de la production de la trace en dernière colonne nous apparaissait alors comme primordial pour explorer les possibles des intentions des auteurs de ces documents.

Ce sont donc quatre tableaux différents que nous soumettons aux élèves. Nous leur expliquons à chaque fois les intitulés des colonnes pour qu'ils sachent comment comprendre les critères des colonnes. Nous reviendrons ultérieurement sur le tableau de la cinquième séquence puisqu'il s'agissait pour les élèves de construire leur propre tableau en fonction de ce qui leur avait semblé le plus pertinent dans les enquêtes précédentes, pour étudier les documents du passé. Nous verrons aussi si ces dispositifs de tableaux sont efficaces pour la problématisation potentielle que nous avons envisagée : fournir un outil graphique non linéaire pensé pour la mise en tension de données et de modèles explicatifs aux élèves suffit-il à construire du savoir problématisé ?

- Les autres étapes du travail.

Dans chacune de nos séquences, nous avons fait le choix d'inclure des moments pour que les élèves retravaillent leurs explications premières d'études des documents. Nous considérons en effet que l'enquête historique problématisée ne se fait pas de façon linéaire en allant du problème posé à la solution de celui-ci, mais par des allers-retours avec les explications fournies. Nous allons donc détailler ici les étapes par lesquelles ils ont dû passer. Celles-ci se situent toutes après les premières analyses de documents à l'aide de tableau.

Tableau des étapes permettant la réflexivité sur le problème en construction :

Séquences.	Étape de travail des explications de l'étude des documents.
<u>Barcelonnettes.</u>	Échanges des tableaux et questionnements.
	Travail en groupe sur les caricatures.
	Cours dialogué sur les caricatures.
<u>Cathares.</u>	Caricatures en classe entière.
<u>Vasco de Gama.</u>	Focalisation sur une phrase mise de côté.
	Lecture d'une interview d'historien.
<u>Guerres de Vendée.</u>	Travail sur transcriptions de la séance précédente.
<u>Abolition de 1848.</u>	Travail en groupe sur les caricatures.

Nous avons donc d'un côté les travaux autour des caricatures et d'autres activités pour que les élèves retravaillent leurs analyses. Selon Orange, qui utilise les caricatures dans plusieurs séquences forcées en SVT, elles sont :

« choisies d'une part à partir des productions des groupes et d'autre part grâce à l'analyse à priori de la problématisation visée et des nécessités à faire construire aux élèves » (Orange, 2012).

Nous reprenons donc à notre compte ses travaux sur les caricatures qui sont soumises aux élèves par le professeur afin de débattre des types d'explications fournies lors de la première phase d'analyse. Comme Orange l'explique en 2007 :

« Les modèles construits lors de la séance 2 et discutés à la séance 3 interagissent avec le MDIc (milieu didactique intérieur), mais ne sont pas totalement « assimilés » par la classe, dans la mesure où ils sont attribués à des personnes ou à des groupes. La mise en caricatures vise à favoriser cette assimilation en réintroduisant dans le MDE (milieu didactique extérieur), sous forme simplifiée, des éléments de ces modèles. Pour concevoir ces caricatures, nous avons à chaque fois profité du temps à notre disposition entre deux séances d'une même séquence. Ainsi, nous pouvions prendre connaissance des modèles explicatifs des élèves pour ensuite catégoriser des modèles-types sur lesquelles nous les faisons ensuite débattre. Ces débats ne se font pas sous la forme de validation/invalidation, mais de justification de la pertinence ou non des caricatures. Voici la forme qu'elles ont prise dans les quatre séquences où nous nous en sommes servies. » (Orange, 2007).

Pour concevoir ces caricatures, en histoire, nous avons à chaque fois profité du temps à notre disposition entre deux séances d'une même séquence. Ainsi, nous pouvions prendre connaissance des modèles explicatifs des élèves sur le passé pour ensuite catégoriser des modèles-types sur lesquels nous les faisons ensuite débattre. Ces débats ne se font pas sous la forme de validation/invalidation, mais de justifications de la pertinence ou non des caricatures. Voici la forme qu'elles ont prise dans les quatre séquences où nous nous en sommes servies.

Barcelonnettes :

Nous avons ici repris les colonnes du tableau sur lesquelles les élèves avaient travaillé. Nous les avons remplies avec des explications différentes retrouvées dans les tableaux qu'ils avaient faits. C'est la troisième colonne qui nous intéresse : les intentions de production du document (pourquoi l'auteur veut-il livrer une histoire de sa ville), permettant potentiellement l'articulation des échelles de lecture du document (Quelle argumentation met-il en avant ? Que relègue-t-il au second plan ?).

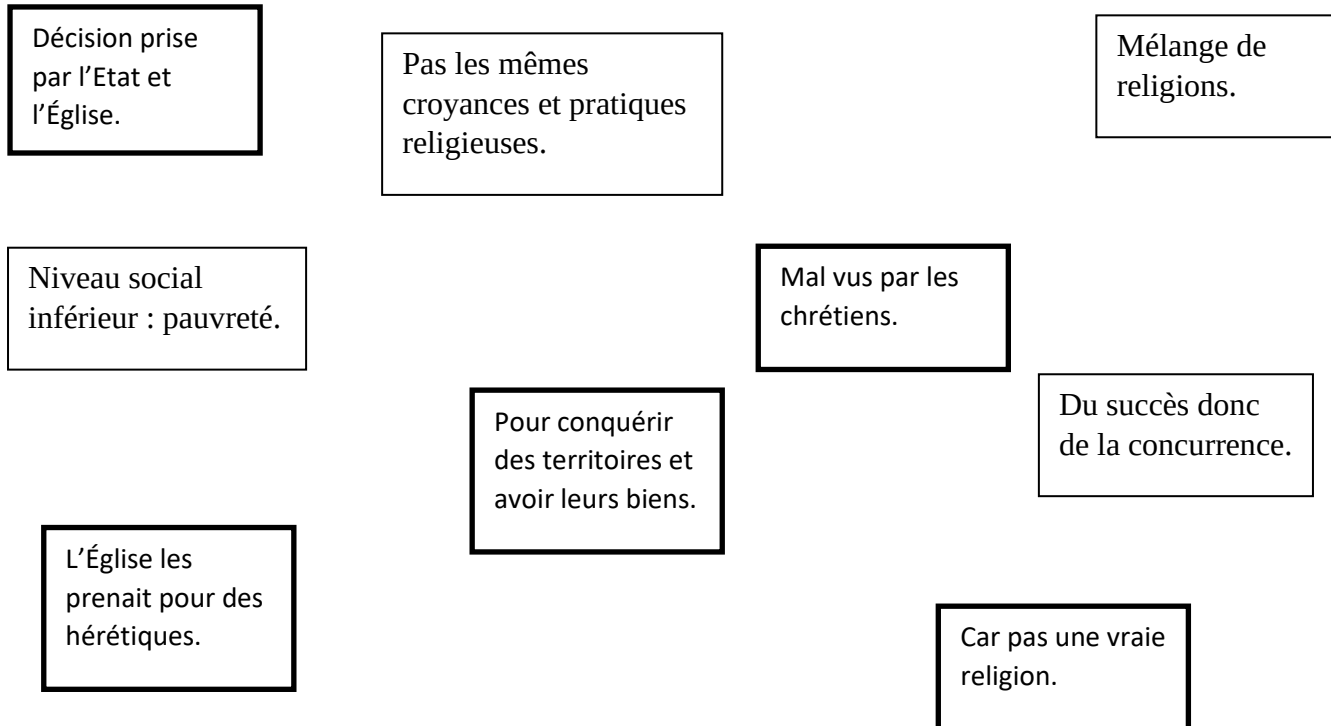
On retrouve des explications variées : pour comprendre les départs, pour prendre du recul, pour expliquer le succès au Mexique, pour expliquer le désert démographique des Alpes ou l'inverse, pour inciter des départs. Certaines propositions sont en contradictions, d'autres peuvent se superposer, alors que certaines ne sont pas sur des objectifs du même ordre (différence entre raisons et conséquences). Nous voulons par ce dispositif permettre à l'ensemble des groupes de pouvoir prendre connaissance de ce qu'ont pu expliquer les autres élèves, et débattre ensuite des explications. Nous ne sommes donc plus dans une démarche linéaire allant du problème posé à la solution, mais dans celui de la discussion des explications elles-mêmes.

Discuter et annoter les propositions suivantes, prises parmi les réponses des groupes de la classe :

Présentation du document.	Quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?
Document 2 : 1) Texte de F.Arnaud, notaire et conseiller municipal, intitulé « Les Barcelonnettes au Mexique » datant de 1891. 2) C'est un extrait de livre. 3) Il est né en 1843 et meurt en 1908 donc il a vécu les migrations.	1) Pour vendre leurs biens et gagner de l'argent. 2) Pour s'occuper, ne pas s'ennuyer, trouver du travail pendant l'hiver. 3) Pour trouver un endroit où la concurrence est moins importante et où le marché du textile est moins développé. 4) Le Mexique a 70% de l'industrie textile à l'époque. 5) Car ils ont pris l'habitude d'exporter leurs produits, car ils ne vendaient pas assez dans leur village. 6) Ils partent vers le Mexique pour le climat chaud contrairement à celui des Alpes. 7) Ils n'avaient plus de revenus. Or, sans nourriture, ils ne peuvent pas survivre.	1) Pour comprendre les raisons des Français qui les ont poussés à partir au Mexique. 2) F.Arnaud, notaire et conseiller municipal, écrit ce texte avec un recul important. 3) Pour expliquer les conséquences des grosses industries de luxe sur les industries artisanales. 4) Expliquer pourquoi aujourd'hui les Alpes sont moins habitées et moins dynamiques. 5) Il n'est pas parti car il était déjà notaire et donc assez aisé. 6) F.Arnaud, lui-même habitant de la ville veut expliquer aux nouveaux habitants pourquoi celle-ci est peuplée. 7) Pour inciter les gens à partir à l'étranger.

Cathares :

Pourquoi les cathares ont-ils été pourchassés par l'Église ?



Pour la deuxième séquence, nous procédons de la même façon, mais en regroupant les explications des tableaux qui expliquent pourquoi les Cathares ont été pourchassés. En effet, étant donné l'intitulé des colonnes, nous retrouvons ces explications à différents endroits du tableau. On retrouve ici aussi les explications concurrentes (parce qu'ils ont du succès ou parce qu'ils sont inférieurs) et des modèles d'ordres différents (religieux ou politique). Débattre sur ces caricatures peut permettre d'envisager d'autres possibles.

Guerres de Vendée :

Pour la quatrième séquence, nous décidons de fournir aux élèves des moments de transcriptions des échanges des groupes filmés pour qu'ils puissent revenir dessus. Ce ne sont donc pas des caricatures à proprement parler puisque nous n'avons pas focalisé leur attention sur des explications qui reviennent, mais seulement sur celles des deux groupes filmés.

L'analyse de cette étape nous montre d'ailleurs que ce fut beaucoup moins productif pour débattre, que les caricatures utilisées précédemment.

Abolition de 1848 :

Phrases trouvées dans les tableaux :

Sur le doc 1 :

- « Pour nous faire comprendre que la liberté est très importante. »
- « De nombreuses personnes qui nous prouvent la diffusion d'idées libérales »
- « C'est pour donner une image positive de ses idées, d'une réunification et d'une paix entre les peuples. »
- « Une image valorisante de la République, une propagande. »
- « Le peintre n'a-t-il pas embelli les choses ? »
- « Cela prouve la vraie mise en place de l'abolition. »
- « Il montre les bienfaits de la République ».
- « La réaction des esclaves nous prouve que la liberté est un besoin de l'humanité. »

Sur le doc 2 :

- « Cela confirme que préalablement, les idées de la Révolution se sont répandues. »
- « Ce discours est en apparence libérateur et positif. »
- « Ce n'est pas vraiment une révolution car les Blancs ont toujours plus de libertés. »
- « Il offre un regard sincère et critique et leur dit qu'ils sont égaux. »
- « Ce document est contemporain de l'époque, nous pouvons donc l'étudier. »
- « Ils sont là pour montrer que les mentalités des Français ont changé positivement. »
- « Il fait passer l'abolition de l'esclavage comme quelque chose de génial. »
- « La notion de liberté est restreindre. »

Enfin, pour la dernière séquence, nous décidons de reprendre la forme des caricatures que nous avons utilisée pour les Cathares, en sélectionnant des explications que nous souhaitons soumettre au débat. Des explications se contredisent nettement : le peintre montre-t-il la vérité, ou embellit-il les choses ? Est-ce pour nous faire comprendre ou pour prouver ? Ainsi le débat potentiel à partir de telles caricatures peut être fructueux, car les propositions mettent directement en question la façon de traiter un document en histoire.

Nous avons parfois expérimenté d'autres activités, concernant la façon de remettre au travail les premières analyses des élèves. Dans la première séquence, nous avons fait échanger les tableaux remplis entre les groupes. Ceux-ci avaient alors pour consignes de poser des questions sur les interprétations des élèves, puis les groupes devaient répondre aux questions posées par les autres afin d'aller plus loin dans leurs analyses. Cette étape n'ayant pas abouti à une exploration des possibles, nous ne l'avons pas réitéré. Nous avons trouvé que le travail de la caricature permettait davantage cette réflexion, autour des explications premières. Dans la séquence sur Vasco de Gama, nous avons demandé aux élèves de revenir sur leurs analyses, mais en se focalisant sur une phrase qu'ils avaient laissée de côté, alors qu'elle était clé pour construire le problème de la connexion des différents territoires. Nous leur avons aussi fait lire une interview de Subrahmanyam afin qu'ils comprennent cette bascule vers une forme d'histoire moins européocentrée. Cette dernière étape ne s'avère pas intéressante car elle livre aux élèves une conclusion toute prête qu'ils peinent à s'approprier. En revanche, nous avons trouvé très efficace de les faire se pencher sur une phrase oubliée, et nous y reviendrons dans l'analyse de la séquence.

Ainsi, nous voyons que la mise en place de ces dispositifs ne relève pas d'un modèle pensé comme parfait et à appliquer. Nous expérimentons différentes modalités en nous servant de ce qui a déjà été testé, et en l'adaptant à nos objectifs. Parfois ce sont les caricatures qui permettent aux élèves de mettre le doigt sur une tension à explorer, parfois ce sont les tableaux. Nous explorerons en détail ce qui fait entrer les élèves dans le processus de problématisation, avec l'exposé des résultats de notre en recherche.

4) Des moments réflexifs pour expérimenter l'hypothèse exemplar à notre façon.

Dans les dispositifs que nous prévoyons, il nous faut aussi, pour tester notre problématique, jouer sur les deux échelles : celle de la séquence pour produire du savoir problématisé, et celle de l'année scolaire pour mettre en discussion l'hypothèse. Nous avons alors tout à inventer, ne pouvant nous appuyer sur des recherches annuelles déjà conduites dans notre cadre théorique. C'est donc par tâtonnement que nous procédons ici, et nous reviendrons sur les limites de ce que nous avons choisi de faire avec les élèves en Partie 4. Il existe en effet des différences notables entre ce que proposait Doussot dans son HDR, et ce que nous avons mis en œuvre, avec des conséquences certaines sur les résultats de notre recherche.

- Principes de la réflexivité.

Nous l'avons expliqué plus haut, notre recherche a pour objectif de mettre en discussion l'hypothèse exemplar développée par Doussot (2015b) dans son HDR. Nous ne pouvons donc en rester à une succession de séquences forcées, sur des thématiques variées, avec des documents différents et des problèmes singuliers. Considérant que ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron, mais que l'apprenti qui apprend à forger a besoin de construire une pratique réflexive sur ses ouvrages, nous avons conçu dans nos séquences forcées des étapes où l'objet du travail est de revenir sur les problèmes précédents, afin de créer des ponts avec ceux en cours de construction. C'est là que l'histoire à l'école diffère sans doute le plus de l'histoire dans la communauté scientifique.

L'étudiant novice n'a pas besoin de dispositif spécifique pour savoir qu'il doit se servir des exemples des experts, dans un travail des ressemblances avec ses propres problèmes à construire. La réflexivité du novice en Master ou en Doctorat tient au fait qu'il choisit de se rapprocher des experts alors que l'élève au lycée est dans une situation de contrainte : il doit assister au cours d'histoire par obligation et il ne projette pas, pour la plupart, de devenir expert. L'expertise est donc d'une autre nature et la réflexivité nécessitée pour l'atteindre doit être aménagée. Ce sont à chaque fois des étapes après un premier travail d'analyse, avant le travail final de synthèse ou incorporé au travail de synthèse finale. Il ne faut, comme pour les étapes précédentes, pas voir ces moments comme des prescriptions, mais plutôt comme des tentatives où la chercheuse essaie de solliciter le rappel des travaux précédents. En mobilisant à nouveau

la construction de problèmes déjà réalisés, cela peut permettre un travail des ressemblances avec une autre période, un autre cas, des documents différents. A cela s'ajoute la réflexivité orale, utilisée régulièrement en tant que professeure lors des consignes pour indiquer aux élèves que nous avons déjà travaillé ainsi, qu'ils doivent faire « comme » les fois précédentes ». Ces cadrages à l'oral seront étudiés ultérieurement au cas par cas dans les séquences.

- Mise en œuvre de la réflexivité dans les dispositifs.

La réflexivité est donc au cœur du travail des ressemblances, considérant que les problèmes construits dans les séquences précédentes permettent de nouvelles problématisations. Nous avons réuni dans le tableau suivant les étapes réflexives que nous avons expérimentées, et leurs positionnements dans les séquences.

Tableau des étapes mettant en œuvre la réflexivité des élèves :

Séquences.	Étape réflexive.	Positionnement dans la séquence.
<u>Cathares.</u>	<u>Retour sur la séance sur les Barcelonnettes.</u> - A quoi sert une hypothèse de départ ? - Pourquoi l'identité du narrateur était-elle importante ? - Qu'est-ce que le mot réseau à apporter à la réflexion ? - Pourquoi le parallèle avec les Irlandais avait-il du sens ?	Entre les premières analyses et le travail sur les caricatures.
<u>Vasco de Gama.</u>	<u>Rappel sur des séquences précédentes.</u> Barcelonnettes : Hypothèse de départ : Le départ des Barcelonnettes vers le Mexique s'explique car la destination choisie est «	En fin de séquence, avant un travail de généralisation.

	meilleure » que le lieu d'habitation d'origine : climat, richesse, potentialités commerciales... = Au départ, ce document est vu comme une confirmation de l'hypothèse : oui les Barcelonnettes sont partis ailleurs pour gagner de l'argent. Mais cette confirmation empêche de voir qu'il y a un problème : pourquoi d'autres villages dans la même situation n'ont pas fait ça ? = On est revenu à la source pour voir si on n'avait pas laissé de côté des éléments qui nous renseigneraient sur ce problème. = L'idée de réseau nous avait échappé au départ, mais elle est essentielle pour répondre à ce problème. Elle devient alors une connaissance nouvelle importante pour comprendre le phénomène plus général de la migration à cette époque (il faut pouvoir se projeter dans un réseau pour partir volontairement) Cathares : Hypothèse de départ : l'hérésie est pourchassée car la déviance de cette croyance la rend non appréciée de la part des chrétiens. = Au départ le château est vu comme le symbole de la victoire de l'Église sur les cathares. = La réflexion sur le concept d'hérésie amène à repenser cette explication : l'existence d'un château cathare avant montre que cette hérésie était puissante et concurrençait fortement l'Église. = Changement d'hypothèse à la fin : les cathares étaient plus puissants que l'Eglise ne veut le montrer, mais c'est une réécriture historique par les vainqueurs qui nous les montre ainsi.	

<u>Abolition</u> <u>1848.</u>	<u>Rappel de séances passées.</u> Barcelonnettes : Voir au-dessus. Vasco de Gama : = Au départ, l'exploration de VDG est vue comme une Grande Découverte. = La présence de Maures remet en cause l'hypothèse, quand elle est enfin prise en compte. = Nouvelle hypothèse : VDG connecte l'Europe à un espace déjà connecté par d'autres peuples. Donc comme on l'a vu dans les séquences précédentes : - L'hypothèse de départ n'est pas l'hypothèse finale. - Elle influence le travail de lecture et de compréhension des documents. - Mais elle empêche de percevoir certains aspects des documents.	Entre les premières analyses et le travail sur les caricatures.

Ces expérimentations n'ont donc pas eu lieu à chaque fois, puisque dans la séquence sur les Guerres de Vendée, nous n'avons pas conçu une étape dédiée à cela, contrairement aux autres. Pour autant, le cadrage oral de la professeure vient marquer des ponts avec les pratiques des fois précédentes, à plusieurs reprises, et nous y reviendrons. En effet, nous sommes dans l'expérimentation, donc nous avons parfois voulu formaliser cette réflexivité alors que d'autres fois, c'est par les consignes que nous avons conçu des ponts avec de précédentes problématisations. Dans les étapes spécifiquement réflexives, nous avons fait le choix de nous en servir, soit sous forme de questions sur la démarche (Séquence Cathares), soit sous forme de rappel avec une stabilisation des conclusions de fin de séquence, tout en retraçant le

cheminement et les difficultés pour construire ces problèmes (Séquences Vasco de Gama et Abolition 1848).

Avec ces travaux proposés, nous souhaitons que les élèves se remémorent leurs pratiques, et réfléchissent ensuite au transfert possible sur un problème différent : l'intérêt de l'identité du narrateur, les concepts importants, la lecture partielle des documents, le fait de revenir plusieurs fois au document, que l'hypothèse de départ peut avoir une influence sur sa lecture, l'intention de l'auteur à chercher dans sa façon de décrire un événement. L'étude de leurs interactions pendant et après ces moments réflexifs constitue donc des données pour mesurer ce travail des ressemblances. Les positionnements dans les séquences ne sont pas laissés au hasard. Nous ne commençons pas par ces rappels, ils interviennent après des analyses sur le cas et avant un travail final de synthèse.

Ceci est pensé dans l'objectif de venir confronter leurs habitudes scolaires avec les pratiques développées dans notre corpus. Nous verrons dans l'étude des séquences si les élèves s'en saisissent, pour revoir leur façon de construire le problème. Si l'hypothèse exemplar mise en œuvre à notre façon se vérifie, ils seront en mesure d'identifier ce qui est commun dans les situations proposées : des documents avec une intentionnalité, dont l'élucidation par l'articulation des échelles de lecture du document est plus pertinente que d'essayer de lire la vérité de l'évènement lui-même dans le document. Ils auront alors changé de registre explicatif. Si cela n'est pas le cas, il nous faudra revoir la façon dont nous avons choisi d'expérimenter cette hypothèse.

5) Les synthèses finales : évaluer la construction de savoirs des élèves.

Les élèves construisent, durant les séquences, des problèmes en histoire, qui les éloignent de leurs pratiques habituelles. C'est aussi le cas pour ce qu'on appelle la phase d'institutionnalisation du cours : la trace écrite finale. Cela n'aurait pas de sens que ce soit la professeure qui expose celle-ci, alors que ce sont les élèves qui ont travaillé et produit du savoir. Cependant, cette trace finale est importante puisqu'elle stabilise le savoir après l'écriture de travaux intermédiaires comme les tableaux remplis par les élèves. Dans la recherche, ces synthèses finales ont deux objectifs : constater ce que le groupe retient de la construction de son problème comme savoirs problématisés, mais aussi pour nous permettre de mesurer le chemin à parcourir pour maîtriser la compétence d'articulation des échelles de lecture. Dit autrement, nous voulons savoir dans quel registre explicatif ils se trouvent alors. Les modalités sont diverses comme pour les autres étapes du travail proposé aux élèves.

- Des expérimentations variées.

A chaque fin de séquence, nous avons réfléchi à l'institutionnalisation du travail réalisé par les élèves, considérant que c'était le moment de saisir si l'articulation des échelles de lecture était mobilisée pour rendre compte du problème construit ponctuellement. Les réussites, les limites sont pour nous des outils pour penser les exemplaires, et mettre au travail les ressemblances avec leurs conclusions les fois suivantes. Chaque groupe a connu son propre cheminement, avec des moments de débats entre eux, des phases individuelles et des échanges en classe entière. Mais comment passer de ces tableaux remplis, de ces débats constructifs à la traditionnelle trace écrite en fin de leçon d'histoire. Nous ne souhaitons pas que celle-ci vienne de la professeure, puisque cela dévaluerait de fait aux yeux des élèves le travail qu'ils avaient eux-mêmes accompli. Nous avons donc décidé de leur faire rédiger une synthèse, individuelle ou collective, selon les séquences sur leur enquête. Comme nous sommes en pleine expérimentation, nous avons donné des formes diverses à ce travail synthétique, ne nous contentant pas seulement de leur faire redire ce qu'ils avaient compris, mais leur demandant parfois d'aller au-delà de leurs premières conclusions.

- **Les synthèses proposées.**

Nous avons regroupé dans le tableau suivant les étapes de synthèses demandées aux élèves.

Tableau des synthèses faites par les élèves en fin de séquences :

Séquences.	Consignes.	Modalités.
<u>Barcelonnettes.</u>	- En deux ou trois paragraphes, expliquez les raisons du départ des Barcelonnettes pour le Mexique en fonction de l'analyse de vos deux documents. - Selon vous, est-ce valable pour toutes les villes de France ? A quelles conditions ? -	En fin de séquence, en groupe.
<u>Cathares.</u>	Pourquoi l'Église pourchasse-t-elle les cathares ? - Notre hypothèse première était que ... - Après l'étude des documents, nous pensons que... - Résumer la démonstration liée à la nouvelle hypothèse en s'appuyant sur les documents. - Ce qui nous a fait changer de façon de voir les choses c'est que... - De façon plus générale, nous pensons désormais qu'une hérésie c'est...	En fin de séquence, en groupe.

<u>Vasco de Gama.</u>	Synthèse intermédiaire : Après avoir présenté les documents, vous expliquerez comment sont perçues les expéditions de Vasco de Gama par les Européens. Réflexions sur la façon de travailler : - Pourquoi peut-on dire que pour la séquence sur Vasco de Gama, l'hypothèse de départ peut être un élément de blocage pour accéder à certaines explications ? - Quel problème est masqué par votre hypothèse de départ ? - Pour la plupart des groupes, l'hypothèse de départ sur les expéditions de Vasco de Gama est qu'elles permettent aux Européens de raccourcir le trajet et de conquérir des territoires. Pourquoi le passage surligné, pointé la dernière fois en classe entière, remet cette hypothèse partiellement en cause ? - Pour élargir notre sujet : Christophe Colomb a « découvert » l'Amérique par les Antilles, c'est un autre exemple de ce que les historiens ont longtemps appelé « les Grandes découvertes ». Avec ce que vous avez remis en cause concernant les explications sur Vasco de Gama, pourquoi n'utilise-t-on plus le terme de Grandes Découvertes ? Qu'est-ce qu'il implique pour les Européens ?	Individuelle, entre la séance 1 et 2. En fin de séquence, en groupe.
<u>Guerres de Vendée.</u>		

	- Que retenir-vous comme explications sur les regards portés sur les Guerres de Vendée ? Après avoir écouté le discours de Clemenceau, répondez aux questions suivantes : - Pourquoi, au-delà des Guerres de Vendée, la Révolution divise-t-elle autant d'années après ? - Quelle vision des guerres de Vendée est entretenue dans les sites touristiques évoqués en début de séquence ? - Qu'est-ce que cela dit des relations entre ce territoire et son histoire ?	En fin de séquence, en groupe.
<u>Abolition de 1848.</u>	- Schéma de conclusion de l'enquête d'histoire, qui sera à expliquer aux autres groupes. - Après la discussion collective, votre hypothèse, vos interprétations ont pu changer. Rédigez une synthèse de ce travail sur ce qui permet d'abolir l'esclavage en 1848 ? - Expliquez l'écart avec vos hypothèses précédentes. - Qu'est-ce que cela dit du regard porté sur l'abolition de l'esclavage aujourd'hui ?	En fin de séquence. En groupe. En individuel.

Nous avons donc, durant ces cinq séquences, expérimenté plusieurs formes de synthèses. Celles-ci doivent permettre de faire un bilan du problème construit avec une reprise de la question de départ. Systématiquement, nous posons ensuite des questions permettant de revenir sur la singularité du cas et/ou les conditions de sa généralisation. Ces travaux individuels ou collectifs font l'objet d'une évaluation que nous avons pensée dans le sens de la problématisation. Ce qui compte n'est pas de trouver la bonne réponse, mais de comprendre la démarche, d'émettre des hypothèses, de les rapporter à l'étude des documents de façon historienne. Ces synthèses ne feront pas l'objet d'analyses approfondies dans notre travail de recherche, puisque nous nous intéressons aux interactions verbales dans les débats entre les élèves. Néanmoins, pour comprendre la logique des séquences forcées, il était utile que nous expliquions la démarche que nous avons eue dans son ensemble.

Conclusion de la Partie 2 :

Après avoir construit nos hypothèses de recherche, c'est donc la méthodologie de notre travail que nous avons expliqué dans cette deuxième partie. Celle-ci, nous l'avons vu, est fortement liée à notre problématique, et il nous faut à la fois pouvoir faire problématiser les élèves ponctuellement et leur apprendre à devenir autonomes en mettant en œuvre l'hypothèse exemplar à notre façon. Cela se joue sur ces deux échelles et nous avons dû en tenir compte dans nos choix.

La séquence forcée nous offre cette possibilité d'être dans l'expérimentation : on anticipe, on teste, on réajuste en fonction de ce qui se passe puis on analyse. Pour rattacher ces séquences forcées à notre postulat épistémologique, où le travail en classe d'histoire a à voir avec le travail des historiens, c'est par l'étude de cas que nous avons décidé de traiter l'étude de documents. Ce que nous proposons aux élèves, ce sont des cas historiques, sur le problème à construire, et des cas didactiques, sur une façon de faire de l'histoire. Ces cas doivent « faire évènement » pour servir d'exemplars les fois suivantes.

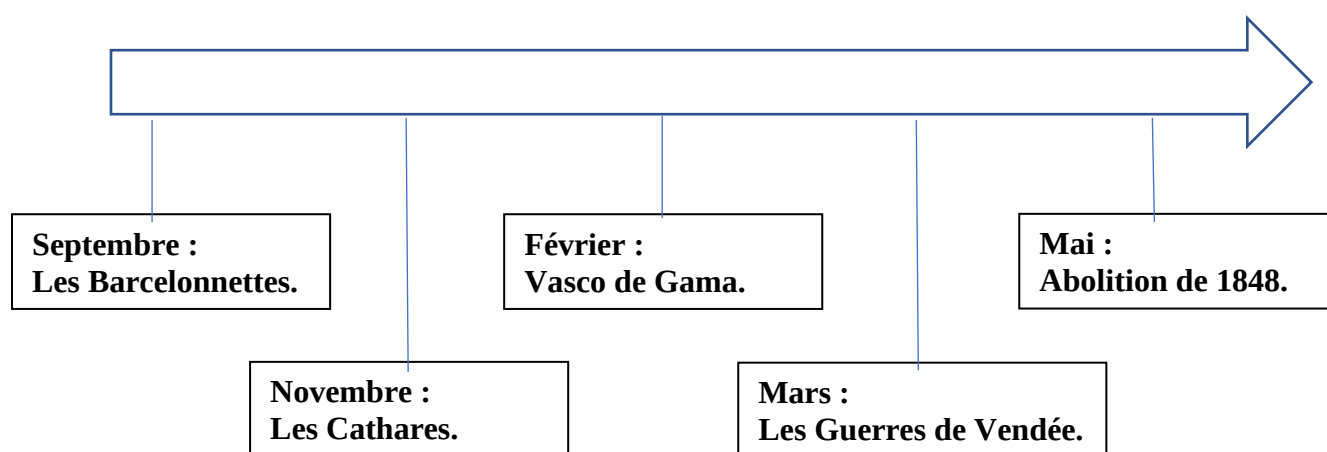
De fact-checkers, pistant le document vu comme réaliste, ils doivent devenir des enquêteurs ayant besoin d'indices dans les documents. Ce sont donc huit élèves, filmés en continu qui nous servent pour cette recherche. Nous sommes sur une analyse qualitative et non quantitative : qu'est-ce qui fait de ces élèves des représentants de l'élève en général ? C'est justement parce que nous allons faire une étude détaillée de ce qu'ils font, que nous pourrons, dans leur singularité, exprimer ce qu'il est possible de faire. Enfin, nous avons commencé à exposer nos séquences, et de quoi elles se composent : quelles activités, quels problèmes aussi. C'est tout l'enjeu de la troisième partie : rentrer dans le détail dans la construction et dans l'analyse de chacune d'elles, mais sans trop regarder encore l'étude du travail des ressemblances, qui sera lui l'objet de la dernière partie.

Partie 3 : Analyse du corpus, cas par cas.

Nous entrons désormais dans le corpus de façon plus précise. Après avoir présenté le cadre théorique, qui nous permet de produire et d'étudier nos données, et après avoir exposé la méthodologie de recherche que nous avons choisie, nous allons développer l'analyse de certaines parties du corpus. Celui-ci est composé de cinq séquences, et chacune d'elle pourrait faire l'objet d'un travail approfondi pour comprendre la problématisation en jeu.

Mais notre volonté étant d'étudier les conditions de l'acquisition de la compétence de l'étude critique de documents dans le cadre d'un registre explicatif historien, nous avons fait le choix pour chaque séquence d'en extraire un moment clé de problématisation, qui met en échec le registre explicatif de sens commun des élèves. Dans cet objectif, pour chaque séquence, nous présenterons le contexte historiographique de la thématique étudiée et le problème que nous identifions à mettre au travail en classe. Nous expliquerons la séquence dans son ensemble, afin que les logiques d'élaboration de celle-ci soient resituées.

Cependant, l'analyse de la problématisation des élèves n'abordera ensuite qu'un ou deux documents traités, un ou deux groupes étudiés, et qu'une ou plusieurs étapes, mais jamais l'ensemble de la séquence. En effet, nous avons souhaité retirer de l'ensemble de notre corpus (plus de trente heures filmées) ce qui permet aux élèves de construire un problème en classe d'histoire. Ce travail non exhaustif vise donc à montrer les moments de problématisation permettant le changement de registre explicatif. Les séquences sont présentées dans l'ordre où elles ont été réalisées et nous représentons cette programmation sur la frise du temps de l'année scolaire de la classe de Seconde :



Cette Partie 3 commence ainsi avec la séquence sur les Barcelonnettes, des habitants d'un petit village des Alpes qui ont, pour beaucoup, décidé de migrer au Mexique au cours du XIXème siècle. Mais pourquoi ? Ensuite il s'agira d'une séquence sur l'hérésie cathare, très

présente au Moyen Âge dans le sud de la France, et fortement réprimée par l'Église. Dans quel objectif ? Puis la troisième séquence porte sur les expéditions de l'explorateur Vasco de Gama en Inde, et sur ce que cela met en jeu dans les relations entre les Européens et le reste du monde. Après cela, nous avons une séquence sur les Guerres de Vendée, un épisode violent de la Révolution française, marqué par une réécriture mémorielle rapidement après les faits : dans quelle intention ? Enfin, nous terminons cette année forcée avec l'abolition de l'esclavage de 1848 en France, souvent présentée comme allant de pair avec l'avènement de la Deuxième République : mais est-ce si simple comme explication ? Ces cinq séquences que nous analysons dans cette partie, portent donc sur des chapitres qui ont peu de lien les uns avec les autres. Mais les modalités d'apprentissages sont les mêmes : l'étude de documents pour enquêter de façon historienne et construire du savoir en classe.

**Chapitre 1 : Les Barcelonnètes, des migrants vers le Mexique au
XIXème siècle.**

**Chapitre 2 : Les Cathares, une hérésie médiévale réprimée par
l'Eglise.**

Chapitre 3 : Vasco de Gama, un explorateur portugais en Inde.

**Chapitre 4 : Les Guerres de Vendée, une rébellion contre la
Révolution française.**

**Chapitre 5 : L'abolition de l'esclavage de 1848 au début de la
Deuxième République.**

Chapitre 1 : Les Barcelonnettes, des migrants vers le Mexique au XIXème siècle.

La première séquence, Les Barcelonnettes, a lieu en début d'année scolaire, au mois de septembre. Les élèves de Seconde ne se connaissent pas encore tous, et ils sont pour la première fois mis dans une situation d'enquête problématisée à faire en groupes. La présence des caméras les intrigue, mais cela ne les empêche pas de se mettre rapidement au travail. Comme nous imposons la constitution des groupes, ils découvrent leurs partenaires. Le sujet choisi ne leur parle pas, aucun élève de la classe n'a déjà entendu parler de cette ville. Ils ont besoin d'un guidage conséquent dans la séquence pour réussir à articuler les échelles de lecture du document, étant habitués à séparer l'échelle de lecture macro (les données contextuelles) et l'échelle de lecture micro (les informations ou les indices dans le document) dans leurs habitudes scolaires, situées dans un registre explicatif de sens commun.

Dans le cadre de l'exposition de notre recherche, cette séquence est aussi notre premier cas étudié. Nous allons donc définir l'historiographie, qui nous a permis d'identifier le problème à construire et le dispositif choisi pour permettre aux élèves de problématiser. L'analyse de ce corpus n'est pas exhaustive puisque nous allons étudier des moments clés d'avancée dans le problème. À la fin, nous élaborons une schématisation de la mise en tension entre les données et les modèles nous permettant de mettre en forme ce qu'il se passe durant la séquence, pour mieux y réfléchir ensuite. Nous utilisons l'Espace des contraintes, souvent utilisé dans ce cadre théorique, mais avec des modifications rendues nécessaires par le double questionnement du problème sur le passé et sur les traces.

1) **L'historiographie.**

2) **Le dispositif de la séquence forcée.**

3) **Les moments de problématisation.**

1) L'historiographie.

Dans notre recherche, nous avons choisi les cas étudiés en fonction du renouvellement historiographique plus ou moins récent subi par les thématiques abordées. L'objectif ici n'est pas de rendre les élèves spécialistes de l'histoire d'une petite bourgade des Alpes, mais bien d'étudier un cas, permettant de réfléchir sur une question plus générale : celle des migrations européennes vers d'autres continents au XIX^{ème} siècle. C'est cette perspective globale sur laquelle nous nous sommes donc penchée, avant de choisir ce cas particulier, dont plusieurs historiens ont choisi l'étude. Nous nous éloignons alors des préconisations présentes dans les accompagnements des programmes qui incitent à prendre pour exemple celui des Irlandais, comme migration massive. Nous reviendrons sur les raisons qui nous ont poussée à ne pas suivre cette possibilité.

- Les migrations européennes.

Avant d'étudier le cas spécifique des Barcelonnettes, il nous faut revenir aux raisons qui nous ont poussée à nous intéresser aux habitants de ce petit village des Alpes. Le programme de la classe de Seconde prévoit de commencer l'année par un thème introductif sur la place des Européens dans le peuplement de la terre :

Thème introductif – Les Européens dans le peuplement de la Terre 4 h

Question obligatoire	Mise en œuvre
La place des populations de l'Europe dans le peuplement de la Terre	- les populations de l'Europe dans les grandes phases de la croissance de la population mondiale et du peuplement de la Terre, de l'Antiquité au XIX^e siècle. - L'émigration d'Européens vers d'autres continents, au cours du XIX^e siècle : une étude au choix d'une émigration de ce type.

Source Eduscol.

Le deuxième chapitre de ce thème doit être consacré à l'étude d'une émigration d'Européens vers d'autres continents au XIX^{ème} siècle. Nous sommes donc allée voir du côté des historiens pour savoir quelles étaient les recherches récentes sur l'émigration. Nous nous appuyons pour cela sur les études menées par Weil (2000) depuis une quinzaine d'années,

concernant le renouvellement de la question de l'étude de l'émigration des Français. En effet, il pointe l'axe de recherche dans lequel les historiens sont allés pendant longtemps : l'immigration. Cela correspondait à une justification du roman national avec une France attractive, terre d'immigration. L'émigration, considérée comme moins nombreuse a selon lui été moins étudiée, surtout parce que ceux qui quittent le pays rompent, d'une certaine façon, avec le roman national. Ce champ d'études est donc assez récent et renouvelle les questions :

« Cette évolution invite également à revenir sur les raisons pour lesquelles l'émigration française du XIXe siècle a été longtemps un objet historique marginal (au contraire de celle des siècles précédents, beaucoup mieux traitée). Ce n'est pas, en effet, une affaire de sources. (...) Peut-être faut-il lier le problème de légitimité dont semble avoir souffert l'étude de l'émigration de France à la définition du contenu de l'histoire nationale, et de son écriture. (...) Si l'émigration, à l'inverse, n'a pas bénéficié d'une telle légitimation, c'est peut-être que le sujet continue à ne relever que partiellement de l'histoire nationale : dans le discours de l'affirmation nationale qui court dans l'historiographie du XIXe siècle puis chez les maîtres à penser de la Troisième République, il n'est guère de place pour celles et ceux qui ont rompu le contrat social implicite ou explicite qu'ils ont passé avec leur pays et ont choisi de s'installer sous d'autres cieux (Weil, 1996). (...) Au reste, ce n'est pas là un élément propre au cas français : dans aucun pays l'étude de l'émigration (au contraire des recherches sur l'immigration) n'est parvenue à se développer aisément. » (Weil, 2000).

Nous pouvons considérer que nous avons deux configurations historiographiques, concernant l'étude de migrations de Français à l'étranger : une configuration centrée sur le pays d'accueil, où les historiens se questionnent sur leur devenir et l'apport de leur culture française à l'extérieur. Cette configuration postule que les Français apportent un plus à ces nouveaux pays. La seconde configuration historiographique observe les zones de départs, et essaie de chercher ce qui a permis ces départs, à la différence d'autres espaces moins touchés par les migrations. Ces deux configurations historiographiques ne sont pas compatibles car l'une répond aux exigences de la société en termes de roman national, on ne quitte pas la France en construction qui a un modèle si attractif. Le deuxième s'abstient de ces considérations politiques et raisonne au niveau du cas pour explorer les raisons qui ont conduit au départ.

Concernant les élèves de Seconde, ils vont travailler dans l'une ou l'autre des deux configurations historiographiques, selon l'activité proposée par la professeure. Dans les deux cas, nous imaginons que leurs modèles explicatifs de sens commun vont clore la construction du problème. Ainsi la même question sur les raisons de partir peut donner de telles réponses :

- Configuration centrée sur le pays d'accueil : celui-ci est attractif pour diverses raisons.
- Configuration sur le pays de départ : celui-ci est répulsif pour diverses raisons.

Ainsi, les élèves peuvent dans les deux configurations réduire le débat et éviter le problème s'il cherche la vérité du passé. Pour dépasser cet obstacle, la deuxième configuration nous semble la plus appropriée car elle nécessite de s'intéresser au départ des migrants. Pourquoi ne partent-ils pas tous ? Pourquoi des espaces miséreux ont peu d'émigrations, alors que d'autres aussi mal lotis voient leur population fuir ailleurs ? Le problème historique sur le sujet des migrations implique de ne pas se satisfaire d'explications simplistes et réductrices, mais bien d'entrer dans la singularité des situations des acteurs du passé : on mène une enquête sur des documents.

- **Le cas des Barcelonnettes.**

Nous avons dû alors choisir sur quel cas nous allions faire travailler les élèves pour que cela soit pertinent dans la construction d'un problème, qui permettrait d'accéder à cette deuxième configuration. Dans les manuels scolaires et les préconisations Eduscol, ce sont les cas des Irlandais ou des Italiens qui sont proposés :

« Le second volet de la question est constitué par une étude portant sur l'émigration d'une population européenne vers d'autres continents au XIXe siècle. Les exemples ne manquent pas, l'Amérique accueillant notamment des migrants venus de tous les pays européens. Certains cas sont toutefois plus représentatifs par leur ampleur ou par leurs caractéristiques. Les Britanniques représentent le plus fort contingent de départ vers l'Amérique (11 millions entre 1850 et 1930). Leurs motivations comme leur profil sont très divers. De plus, à partir de la fin du XIXe siècle, cette émigration devient véritablement mondiale quand les flux vers le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande dépassent ceux vers les États-Unis. Les migrants constituent alors un instrument fondamental de l'extension de la culture européenne à tous les continents. La migration des Irlandais illustre le rôle des crises économiques, la grande famine des années 1845-1849 provoquant le départ de près de deux millions de personnes. Il faut cependant noter que les Irlandais étaient déjà très nombreux aux États-Unis en 1845 et que la migration se poursuit jusqu'aux années 1920. A la fin du XIXe siècle, les Italiens forment le groupe de migrants le plus nombreux, illustrant la domination des populations d'Europe du Sud parmi dans les flux migratoires à partir des décennies 1880-1890. 7 millions d'Italiens traversent l'Atlantique entre 1871 et 1914, mais, à la différence des Irlandais, ils ne se rendent pas tous aux États-Unis. Un quart d'entre eux, originaires majoritairement de l'Italie du Nord, préférèrent

l'Amérique du sud, surtout l'Argentine et le Brésil. Quel que soit l'exemple choisi, il paraît important de le comparer à d'autres situations pour bien montrer la diversité du phénomène migratoire. » (Source : Eduscol, accompagnements de programme de Seconde).

L'exemple des Irlandais est spécifique par l'ampleur qu'il a prise, notamment après la famine liée à la maladie de la pomme de terre à partir de 1845. Nous avons décidé de ne pas suivre ces recommandations car nous pensons que l'importance de ces migrations, associée à l'extrême pauvreté des Irlandais, pourrait empêcher les élèves de réfléchir aux réseaux nécessaires pour de tels départs. Ils partent parce qu'ils sont très pauvres, et on occulte alors l'organisation qu'il a fallu à cette population pour que cela soit rendu possible. L'obstacle épistémologique des modèles explicatifs dans le registre explicatif de sens commun des élèves aurait, selon notre anticipation de la problématisation potentielle des élèves, plus de difficultés à être dépassé, tant il fonctionnerait pour ce cas.

Après avoir fait une revue des exemples soumis à l'étude dans les manuels, nous avons sélectionné le cas d'une bourgade de la vallée de l'Ubaye, la petite ville de Barcelonnette dont une grande partie des habitants a décidé de migrer vers le Mexique au XIX^{ème} siècle. Aujourd'hui, ce village porte encore les traces architecturales des villas construites par les émigrés revenus dans leur village d'origine. L'article de Dénécé (2008) fait une synthèse des recherches sur ce village sous l'angle de l'intelligence économique. Il l'aborde en se posant la question des « *actions collectives de conquête de marché* ». Il commence par décrire les phases de cette migration : l'installation au Mexique (1821-1860), l'expansion (1861-1876), l'âge d'or (1876-1914) et le déclin (1914-1950). Il cherche ensuite à expliquer pourquoi cette migration a eu une telle ampleur dans ce village et pas dans un autre. Il évoque ainsi des :

« traditions de diversification économique et d'émigration saisonnière anciennes », un « niveau d'alphabétisation exceptionnel », « une solidarité exemplaire », « la prise en charge sociale et culturelle de la communauté expatriée francophone », « une émigration régulière et importante ».

Puis, il s'attache à montrer les limites de l'implantation des Barcelonnettes au Mexique. Cela nous permet d'avoir accès aux résultats de la recherche récente sur ce qui a pu se passer dans cette ville, mais aussi aux interprétations de ce cas par les historiens. Celles-ci ne se situent pas dans le départ contraint vers le Mexique, mais bien dans la mise en place progressive de conditions nécessaires à des migrations de longues distances. C'est donc sur le cas des Barcelonnettes que nous avons décidé de nous pencher, en raison de l'exceptionnalité qu'il

représente. L'« *intelligence économique* » déployée pour rendre ces départs possibles vont à contre-courant du misérabilisme habituellement associé aux migrations.

- **Le problème historique.**

Nous supposons donc, dans notre analyse à priori du travail à faire avec les élèves, que le problème historique est pertinent au regard des représentations potentielles des élèves pouvant faire obstacle à la construction de savoirs nouveaux, mais dépassables par un cas où l'exceptionnalité du départ est plus évidente. Nous allons nous servir des explications habituelles fournies sur les migrations : le départ à cause de la misère, pour améliorer les conditions d'existence. L'objectif d'apprentissage sera alors de remettre en question ces explications habituelles pour aller vers une élucidation des raisons de partir dans la mise en place d'un réseau migratoire. Pourquoi cela a-t-il eu lieu dans cette ville et pas ailleurs ?

Pour que ce cas devienne pertinent par l'articulation des échelles de lecture du document, cela nécessite pour nous, de nous servir de documents pouvant potentiellement être lus de ces deux façons : réaliste ou historienne. Les élèves doivent pouvoir y retrouver des modèles explicatifs de sens commun où les migrations sont contraintes, le départ des habitants n'est pas choisi. Dans le même temps, il faut que les élèves, s'ils articulent échelle de lecture micro et échelle de lecture macro puissent avoir accès à l'exploration de possibles, remettant en cause le simple départ contraint, mais qu'ils en perçoivent le processus de réseaux à construire dans le temps pour rendre possible des migrations d'une telle ampleur. Nous prenons en compte dans cette étude le fait que l'actualité, concernant les migrants arrivant en Europe pour fuir la guerre, a pour conséquence des analogies probables entre le passé et le présent, ce qui ne peut que renforcer les modèles explicatifs s'appuyant sur la misère.

2) Le dispositif de la séquence forcée.

Une fois le problème potentiel à construire travaillé à priori, il nous a fallu, imaginer un dispositif nous permettant d'explorer au maximum ce que les élèves sont capables de faire, pour problématiser en articulant les échelles de lecture du document. Puisqu'il s'agit d'une séquence forcée, ce qui est prévu est évolutif, et nous consacrons du temps entre les séances pour analyser ce qu'il s'est passé et comment modifier ce que nous pensions faire faire aux élèves, afin de tenir compte de leur avancée, ou leurs blocages dans le problème. Ceci est notable dans cette première expérimentation puisque les élèves sont fortement influencés par leurs habitudes scolaires, et leur registre explicatif de sens commun. Nous avons fait le choix d'être démonstrative dans ce qu'il est possible de faire par le jeu des caricatures dont il fallait débattre. En effet, les élèves sont novices et ont besoin d'être initiés à un nouveau registre explicatif, lorsque le leur résiste trop. Le dispositif présenté est donc bien un dispositif de recherche et non une ingénierie prête à l'emploi, devant être reproduit à l'identique.

- Les documents choisis.²⁴

2 Les migrations commerciales dans la vallée de l'Ubaye

François Arnaud (1843-1908), notaire et conseiller municipal à Barcelonnette, écrit en 1891 l'histoire des émigrants français au Mexique, pour expliquer pourquoi tant de ses compatriotes ont choisi de quitter la vallée.

« Vers la même époque [début du XVIII^e siècle], on commença à filer les cocons de soie à Jausiers, puis à Uvernet. C'est à ce moment que notre vallée posséda l'élément indispensable à la prospérité d'un pays de montagne, une industrie qui lui permettait d'occuper les bras de ses habitants pendant la longue saison d'hiver et de tirer le meilleur parti de la laine de ses moutons, leur unique produit à cette époque, où la viande ne se vendait pas; c'est alors enfin que pour trouver la vente de leurs cadis, cordeillats et serges [types de tissus artisanaux], nos ancêtres commencèrent à parcourir la Provence, le Dauphiné, le Piémont, pénétrèrent jusqu'en Bourgogne et prirent le goût du commerce et l'habitude de cette expatriation hivernale. [...] Aussi, que d'argent il rentrait au printemps et comme on se disputait alors les terres à coups de sacs d'écus! [...] Mais, peu à peu, la manufacture à domicile des draps grossiers disparaissait devant la concurrence des fabriques et le développement du luxe, qui poussait aux draps plus fins, plus jolis, mais moins solides de beaucoup; vers 1860, elle agonisait ».

*François Arnaud, Les Barcelonnnettes au Mexique,
Imprimerie Chaspoul, 1891.*

²⁴ Colon, D. (dir.). (2010). *Histoire 2^e*. Paris : Belin. Pages : 22-23.

Le premier document choisi est un extrait d'un ouvrage contemporain des faits évoqués. François Arnaud est un élu de la ville de Barcelonnette. Sa position sociale au sein de la ville donne un ton particulier au récit qu'il va faire. Il s'agit d'expliquer le départ de ses habitants. Il vante les mérites de sa vallée. Son argumentation est la suivante : le filage de coton dans la vallée au XVIII^{ème} siècle permet la naissance d'une industrie, dans un espace montagneux sans revenus l'hiver. Certains habitants deviennent donc des colporteurs et partent vendre les produits issus de cette industrie, rendant ainsi la ville prospère. La concurrence de manufactures plus performantes engendre une crise de l'économie de la vallée.

On peut donc être amené à lire ce récit de deux façons. La première, réaliste, est celle qui risque de correspondre aux modèles explicatifs habituels chez les élèves : la dernière phrase rentre dans la logique d'une misère qui contraint à fuir vers de nouveaux espaces. La deuxième façon de lire ce document, et qui correspond au changement de modèle explicatif possible, permet de voir la constitution d'une spécialisation économique dans la vallée, permettant l'élaboration de réseaux complexes, mais solides avec un appui sur les exportations et les grands voyages. Mais pour cela, il faudrait se demander pourquoi des migrations ont eu lieu ici et pas ailleurs.

Cette vallée n'est pas la seule des Alpes à subir l'isolement. En revanche, la constitution d'un réseau et de savoir-faire propres aux migrations est une réelle différence par rapport à d'autres espaces. Cette deuxième analyse occupe la grande majorité du document, on peut donc penser qu'elle va être évidente pour les élèves. Mais nous supposons qu'ils vont se focaliser sur la dernière phrase, et en faire l'explication principale du texte puisque cela ne remet pas en cause leurs façons habituelles d'expliquer les migrations. Cela ne ferait donc que renforcer et préciser leurs savoirs déjà-là sans leur permettre de penser l'exceptionnalité du départ.

Pour que les élèves construisent de nouveaux modèles explicatifs dans un registre explicatif historien, comme l'existence de réseaux permettant des départs massifs, nous voulons que les élèves se questionnent sur l'auteur de ce texte (échelle de lecture macro) et sur le récit qu'il souhaite produire (échelle de lecture micro) en articulant les échelles de lecture du document. Un notable et élu qui retrace l'histoire de sa vallée, le fait très probablement pour vanter l'histoire locale. La dernière phrase peut donc être lue comme une recherche de justification du départ par la contrainte, « elle agonisait », et pousser les élèves à revenir au reste du document. Il nous livre en effet d'autres indices pour l'enquête historienne (non pas dans le cycle enrichissement puis appauvrissement de la vallée, mais dans l'expansion commerciale de l'artisanat local) même s'il ne le place pas dans son argumentation pour

expliquer le départ des habitants. Il conviendra donc de s'interroger sur les intentions de l'auteur (que cherche-t-il en publiant une histoire de sa ville, comment un notaire et conseiller municipal a-t-il pu vivre cet essor et ces départs ?) pour ne plus dépendre de ses modèles explicatifs (une fois la richesse partie, il fallait quitter la vallée).



4 Les riches maisons des « Mexicains » de retour au pays

Carte postale, vers 1905. Musée de la vallée, Barcelonnette.

L'avenue des trois frères Arnaud à Barcelonnette est bordée par certaines luxueuses villas des « Mexicains », ces émigrants ayant fait fortune outre-mer. Au centre se dresse la villa des Tourelles, édifiée entre 1883 et 1884 pour Charles Borel, ancien chapelier à Mexico.

Le second document est une carte postale datant de 1905, à distance de la période étudiée. La vue sur l'avenue donne aux maisons des émigrés de retour au pays, une allure majestueuse par leur caractère imposant et luxueux. Le fait que l'avenue porte le nom de migrants rend hommage à leur réussite. En arrière-plan se dessine la vallée encaissée dans les Alpes, d'où sont originaires ces personnes. Là aussi, il est intéressant de se questionner sur la nature du document : une carte postale. Ce n'est donc pas une photo prise au hasard, sans objectif déterminé. La carte postale est ce souvenir emblématique d'un espace dans lequel on est passé, qu'on y vive ou qu'on y fasse seulement du tourisme. On y représente à l'époque surtout des paysages, dignes d'être mis en valeur et significatifs du lieu. Elle est destinée à être

envoyée ailleurs, de donner en elle-même un regard au destinataire du lieu duquel on envoie. Barcelonnette s'identifie donc d'une certaine façon à la réussite de ses habitants. La commune est fière de ce potentiel accompli et met en valeur son originalité. En effet, au-delà d'avoir choisi de représenter ces maisons sur une carte postale, celle-ci est ensuite exposée dans le musée de la vallée, ce qui donne une intention supplémentaire au document. L'exposer aujourd'hui pour signifier la mémoire de cet endroit démontre une volonté d'inscrire cette architecture dans les traces du passé, dont il faut se glorifier.

Les élèves peuvent passer à côté de cette fierté locale de mise en scène de la réussite des émigrés. Ils peuvent y voir, de façon réaliste, la réussite, certes, mais la réussite car ces personnes ont fait le choix de partir de la vallée au point qu'on les appelle des « Mexicains ». Là aussi, il s'agirait d'une façon d'aborder la carte postale de façon réaliste, comme si le document nous donnait à voir le passé. Or, il s'agit bien d'une mise en scène, d'une volonté de mettre en valeur des villas symboles de la réussite de ceux qui sont partis grâce au réseau établi à Barcelonnette. Ne pas articuler les échelles de lecture du document, c'est donc ne pas pouvoir dépasser l'obstacle du réalisme du passé : de riches villas montrent une richesse passée, alors que problématiser serait de se demander, dans le cadre d'une enquête, pourquoi avoir mis des maisons sur une carte postale ? Qu'est-ce que cela dit du passé de cette ville ? C'est cela qui en fait l'identité de la commune, comme on peut d'ailleurs le voir aujourd'hui sur la documentation touristique de la ville : ce passé prodigue de la fierté aux locaux, et non pas une honte d'avoir vu des habitants contraints à partir pour cause de misère. Mais cela, les élèves l'ignorent, les Alpes se trouvant à plusieurs centaines de kilomètres de leur lycée. L'identification du récit tenu par la carte postale est donc un préalable au changement d'explications sur le document.

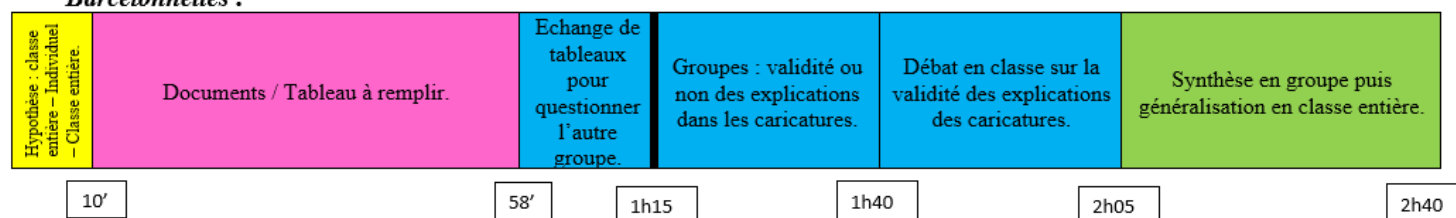
Nous avons ainsi choisi deux documents, qui peuvent être lus avec les explications dominantes sur les migrations : la misère cause le départ, la migration permet d'améliorer ses conditions de vie. Si on articule les échelles de lecture de ces documents, on peut comprendre pourquoi cette migration a eu lieu ici et pas ailleurs avec la constitution précoce de réseaux commerciaux et la volonté ensuite de mettre en scène cette réussite.

- Déroulement de la séquence.

S'agissant de notre première séquence forcée, nous avons beaucoup tâtonné dans sa mise en place. En effet, nous avons déjà expérimenté ce type de recherche en Master, mais à une échelle bien plus réduite. Pour ce travail de thèse, nous avons donc une base de données avec plusieurs séquences forcées menées par l'équipe du CREN à Nantes, mais à chaque fois, il s'agissait d'expérimentations ponctuelles. Pour cette séquence, nous devions donc à la fois constituer une séquence forcée permettant la problématisation, mais avec aussi pour enjeu de nous en servir comme exemplar potentiel pour les élèves lors de séquences suivantes.

L'analyse à priori nous a conduits à imaginer des étapes, que nous avons remaniées à plusieurs reprises afin de nous rapprocher le plus possible d'une problématisation possible pour les élèves. En cours de séquence, nous avons à nouveau changé certains aspects, car nous nous sommes confrontée à des blocages pour les élèves, il nous fallait donc repenser la configuration de la séquence pour inciter davantage à la construction de nouveau concept pour penser le problème autrement. En effet, l'obstacle des modèles explicatifs de sens commun et les procédures habituelles concernant l'étude de documents (nature, auteur, date non articulés à l'échelle de lecture micro) dans un registre explicatif de sens commun, ne permettaient pas aux élèves de construire du savoir nouveau. Cela aboutit à une séquence qui mêle l'activité des élèves autour des documents, mais aussi des moments plus dirigistes menés par la professeure. Cela n'est pas nuisible à l'apprentissage de la problématisation puisque nous le bâtissons sur du long terme et nous mènerons un travail spécifique dans les autres séquences pour que les élèves réactivent les apprentissages menés précédemment.

Barcelonnettes :



Pour avoir une vue d'ensemble sur nos séquences, nous utilisons la schématisation ci-dessus. Nous y avons représenté les étapes, en fonction des activités proposées aux élèves (rôle de la professeure), et nous avons coloré celles-ci selon la place qu'elles peuvent occuper pour la problématisation (rôle de la chercheuse). En jaune, sont représentés les moments où

l'hypothèse de départ est travaillée en classe, afin de connaître les modèles explicatifs des élèves pour les mettre ensuite au travail. En rose, c'est la première activité sur les documents avec un tableau à remplir favorisant la problématisation. En bleu, ce sont les travaux proposés pour dépasser les obstacles observés dans l'étape précédente, et aller plus loin dans la construction du problème. En vert, il s'agit de la synthèse finale faite par les élèves pour déterminer où ils en sont dans le problème construit. Cette schématisation fait apparaître le temps passé sur chaque activité, un trait plus épais symbolisant le changement de séance. Cela nous permettra de faire le lien entre les séquences et les activités réalisées, d'identifier si les élèves construisent une nouvelle compétence en référence à ce qu'ils ont pu faire avant.

Voici dans le détail ce qu'ils ont eu à faire :

Étape 1 : hypothèse de départ 10 min.

Les élèves doivent réfléchir individuellement aux raisons qui poussent les Européens à migrer au XIX^{ème} siècle. On ne rentre pas tout de suite dans l'étude de cas, mais plutôt dans la formulation d'une façon d'expliquer les migrations européennes. La mise en commun au tableau peut permettre de dégager une tendance dans la classe et de stabiliser celle-ci.

Étape 2 : travail en groupes sur les documents 48 min.

Aidés d'un tableau à remplir (nous y reviendrons), les élèves étudient les documents. Ils doivent trouver des raisons de leurs départs, mais aussi réfléchir au document et à sa conception. Ce premier moment en groupe met au travail l'hypothèse de départ.

Étape 3 : échange des tableaux et questionnements 17 min.

Afin de pousser les élèves à aller plus loin dans leurs explications, les élèves échangent leurs tableaux et posent des questions sur ce qui ne leur semble pas clair dans les réponses de l'autre groupe. Un autre échange permet ensuite aux élèves de répondre à ces questions.

Étape 4 : travail en groupes sur les caricatures 25 min.

La séance suivante, nous avons recueilli les réponses des élèves du tableau et nous avons sélectionné des réponses-types (des caricatures), pour que les élèves les valident ou non, en retournant vers les documents. La mise en lumière de ces arguments peut permettre une remise en cause des modèles explicatifs mobilisés.

Étape 5 : cours dialogué sur les caricatures 25 min.

Devant la trop grande résistance de leur registre explicatif, nous décidons de donner des clés conceptuelles permettant de questionner autrement les documents.

Étape 6 : rédaction de la synthèse 35 min.

Les élèves rédigent une synthèse sur le cas : quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes et est-ce valable pour toutes les villes ? Cela permet à ceux-ci de se saisir ou non des clés apportées par la professeure.

3) Les moments de problématisation.

Une fois la séquence filmée et transcrite, nous nous sommes retrouvée avec un premier corpus conséquent, deux groupes étant scrutés durant 2h40 au total, chacun. Cette séquence est suffisamment dense pour un seul travail de recherche sur la problématisation d'élèves de lycée. Mais notre objectif étant une année forcée, avec une progressivité sur une année scolaire, en nous servant de l'hypothèse exemplar, nous décidons de ne pas être exhaustifs dans l'étude de cette séquence. Nous avons fait une analyse approfondie, mais nous faisons le choix d'exposer ici des moments importants pour comprendre comment les élèves avancent dans l'articulation des échelles de lecture du document, dans une enquête problématisée et dans le changement de registre explicatif. L'intégralité de la transcription se trouve en annexe, pour accéder à la totalité des échanges entre les élèves.

- Le focus choisi.

Pour l'étude de cette première séquence, nous avons décidé de nous intéresser à l'étude du texte de François Arnaud, qui nous semble être celui sur lequel les élèves ont le plus construit le problème. Leur lecture réaliste de celui-ci dans un premier temps nous intéresse, puisque les élèves donnent l'impression de lire ce texte comme si c'était celui d'un historien, sans tenir compte de l'auteur et de ses intentions. Ils sont donc bien dans un registre explicatif de sens commun, où le document donne accès au passé de façon directe.

Nous allons nous focaliser sur le Groupe 1 puisque celui-ci a été le plus loin dans les hypothèses discutées, alors que le Groupe 2 a été moins investi dans la tâche, même s'ils arrivent à des conclusions similaires. Il est important de prendre en compte ces considérations puisque cela veut dire que nous n'étudierons pas toute la séquence, et pas les deux groupes. Nous identifions donc des moments clés de problématisation chez les élèves avec la mise en œuvre de l'articulation des échelles de lecture du document. C'est ce qui nous permet lors d'une première analyse globale de la séquence, de ne garder que les éléments que nous venons de présenter.

- Travail non problématisé.

Après avoir rappelé avec les élèves vers quels espaces les Européens migrent au XIX^{ème} siècle, nous leur demandons les raisons de ces départs. Dans un premier temps, les élèves énumèrent ces causes au brouillon, puis en classe entière, ils nous les disent et nous les inscrivons au tableau. Nous poussons les élèves à étayer leurs réponses afin qu'ils aillent plus loin dans des explications, qui sont souvent lacunaires. En effet, les élèves annoncent des mots-clés qui font sens ici pour eux, mais qui méritent d'être explicités à la classe afin de pouvoir mieux discuter de ce qui est avancé ensemble.

Nous souhaitons que les élèves rentrent dans le travail demandé par cette première étape. En tant que chercheuse, nous essayons d'identifier les modèles explicatifs qui peuvent émerger d'un tel échange, avec la limite de la non-participation de la majorité des élèves à celui-ci. Nous complétons les réponses par l'apport d'informations sur la réponse donnée, comme nous pouvons le voir dans cet extrait :

Séance 1, Étape 1 :

8	Prof	Bien, vous avez tous eu le temps de lister plusieurs petites choses. Alors, qui nous donne ces raisons, quelles raisons peuvent avoir les Européens de partir au XIX ^{ème} siècle? Oui ?
9	El	La météo.
10	Prof	Donc ça peut être une histoire de météo, tu précises ? Qu'est-ce qu'ils vont rechercher comme météo ?
11	El	Un climat chaud.
12	Prof	Donc, ça va être, rechercher plus de chaleur, donc un climat différent. On peut avoir envie de partir pour vivre sous d'autres climats. C'est une possibilité. Oui ?

Les raisons convoquées par les élèves sont le climat, l'exercice possible d'une religion, trouver du travail, exploiter des ressources, occuper un espace vide, quitter un espace très peuplé, cultiver des plantes exotiques, découvrir le monde, s'enrichir par le commerce (voir transcriptions en Annexes). Une fois les raisons listées, nous stabilisons ce qu'ils ont dit en le reformulant à partir des exemples donnés. Bien que les directions dans lesquelles sont allés les élèves divergent, on peut imaginer une même conception des migrations pour eux : l'attractivité de l'espace où aller, et non les conditions nécessaires pour aller vers celui-ci. Cela permet à la classe de mettre au travail le même modèle explicatif premier. Celui-ci est en partie éloigné de

ce qui avait été imaginé en étude à priori, puisque nous partions alors du principe que les Européens fuyaient une certaine misère avec l'espoir que ce serait mieux ailleurs. Ici les élèves, qui n'ont pas les connaissances suffisantes sur le XIXème, convoquent assez peu les raisons de partir de l'Europe, mais plutôt les raisons de partir vers de nouveaux espaces. Ils se positionnent davantage comme migrants vers des horizons intéressants, qu'en créant un parallélisme avec les migrants de la misère/guerre aujourd'hui. On retrouve ici des éléments pointés par Cariou (2004) sur la façon dont les élèves s'approprient des concepts, en utilisant notamment l'analogie. Les élèves acquiescent à ce modèle explicatif reformulé par leur professeure :

40	Prof 10'26	(...)Donc, d'après ce que vous dites, il y a l'idée qu'on va trouver ailleurs quelque chose qu'on n'a pas chez soi. (...) on va trouver un climat différent, on va pouvoir exprimer sa religion, trouver du travail, s'enrichir, explorer. Donc on va aller vers cet espace parce que cet espace nous attire. Hein, il nous attire pour plusieurs raisons.

Ce serait donc l'attraction pour un espace qui serait la raison du départ, selon eux. Ce modèle explicatif est dans un registre explicatif de sens commun, car il réduit les explications possibles sur une question. Un espace attractif, attirant, n'est pas pour toute une population, la raison de son départ. Cette réduction des explications convoquées nous permet d'envisager un travail de problématisation, visant à balayer l'éventail des possibles, qui pourrait être ensuite restreints, par un retour vers les données et la construction de nécessités au sein, peut-être de nouveaux modèles explicatifs, permettant de résoudre le paradoxe suivant : si un espace vaut autant la peine de traverser l'Atlantique, pourquoi tous les habitants de la vallée, ou d'autres villages en France, n'ont-ils pas fait le même choix ?

Comme l'avaient travaillée Prost et Winter (2004), la conceptualisation en histoire peut se comprendre à l'intérieur de configurations historiographiques (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009) . Celles-ci peuvent se substituer les unes aux autres, ou cohabiter sans jamais se superposer, comme pour la Première Guerre mondiale : une première configuration politique et militaire, une deuxième sociale et une troisième culturelle et sociale (Prost et Winter, 2004). Ainsi, on note dans l'historiographie des migrations un lien avec ce que peuvent formuler les élèves en ce début de travail. Les migrations françaises vers l'étranger ont longtemps été mises de côté car elles rompaient avec le roman national républicain qui voulait que la France soit un espace attractif. La perte d'une partie de ses habitants par les migrations ne correspond pas. Les élèves ne se posent pas la question de ce qui fait que l'on part. Ils cherchent ce qui peut attirer

ailleurs. Le tournant historiographique sur ce sujet permet l'étude locale de réseaux fondés par des habitants, connectant différents points dans le monde avec leurs régions d'origine. La volonté de passer ici par l'étude d'un de ces réseaux permet de construire un problème assez similaire à celui qui s'est posé pour l'historiographie des migrations.

Le document que nous proposons pour ce focus est ainsi intéressant par rapport à ce qu'ils expriment. Une lecture réaliste pilotée par leurs idées explicatives y prélèvera les explications d'un notaire, considérant que la misère incite la population à partir. Une lecture historienne articulant les échelles de lecture du document pourra interroger le récit mis en scène par ce notable, pour ensuite se focaliser sur une explication qu'il évoque en second plan : le réseau que les Barcelonnettes ont établi progressivement en France, avant de partir pour des horizons plus lointains. S'interroger sur la posture de l'auteur peut donc permettre d'accéder à un deuxième niveau de lecture que celui d'un simple prélèvement d'informations.

Nous soumettons aux élèves le tableau suivant à remplir pour leur analyse :

Présentation du document.	Quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Les deux premières colonnes sont habituelles en classe d'histoire : présentation du document (échelle de lecture micro) puis prélèvement d'informations dans le document (échelle de lecture macro). La troisième colonne est justement pensée pour les inciter à faire le lien entre critique du document et interprétation (articulation des échelles de lecture). La partie présentation du document du tableau est rapidement effectuée. Il s'agit d'une présentation formelle, sans compréhension de l'intérêt de celle-ci. C'est pour les élèves une étape obligatoire, formalisée au collège et qu'ils réutilisent ici mécaniquement sans comprendre toujours pourquoi cet exercice leur est demandé.

Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

42	Emy	J'ai mis : ce document est un texte de François Arnaud.
43	Alexia	Intitulé "Les Barcelonnettes au Mexique" et datant de 1891.

Les deux autres colonnes du tableau (les raisons de partir et l'objectif du document) font l'objet de leurs réflexions pour la mise au travail de l'hypothèse. Les élèves piochent successivement des informations dans le document texte qu'ils lisent de façon réaliste, sans questionner la façon dont celui-ci a été rédigé et quels buts ont pu animer son auteur.

Colonne « Raisons de partir » :

50	Julien	En fait, ils veulent être plus riches. Parce que après ils reviennent.
51	Emy	C'est pour leur activité commerciale, non ?
52	Mathéo	Ouais c'est ça.
53	Emy	Ouais au début ils commencent par voyager dans la France et après ils ils...
54	Alexia	Donc, au début, ils n'arrivaient plus à vendre leurs trucs donc...
55	Emy	Donc il faut que j'écrive... mais quand même au début ils ont fait tout le tour de la Provence et après...
57	Julien	Ils parlent des migrations.
58	Alexia	Mais après, ils voyageaient, et avec le développement de la concurrence en fait. Ben, ils sont obligés de s'expatrier à l'étranger. Oui, on dit qu'on début ils n'arrivaient pas à vendre leur soie donc après ils partent en Provence. Après, même avec ça, la concurrence se développe, la concurrence de luxe. Donc ils arrivent plus à vendre donc ils doivent partir ailleurs.
74	Alexia	Bon, on fait les phrases : pour vendre leurs biens. Et est-ce que on dit, euh que ça va occuper les habitants. Ouais genre, ça va les occuper, ils vont pouvoir travailler.
75	Emy	Ah oui ok.
76	Alexia	Donc on peut mettre que c'est pour la vente et aussi pour occuper les habitants.
77	Emy	Oui, occuper les habitants pendant l'hiver.

Il ne s'agit pas d'une interprétation du document, mais de sa paraphrase, car on retrouve presque mot pour mot les explications de l'auteur (tdp²⁵58). Les élèves ne travaillent pas à partir de leurs modèles explicatifs, mais ils dépendent de ceux de François Arnaud, qu'ils utilisent sans mise à distance. Ces informations sont piochées telles quelles dans le document étudié. Les élèves souhaitent comprendre ce qui a amené les Barcelonnettes à partir de leur village des Alpes. Ils construisent ce problème de façon superficielle, car il n'y a pas de mise en tension entre les données contextuelles (non interrogées) et les modèles explicatifs de l'auteur (peu discutés). Il n'y a pas débat, pas discussion, le document donne la réponse à la question

²⁵ Tdp : tour de parole.

consistant à savoir pourquoi ils sont partis : ceci est caractéristique de leur registre explicatif. Cela ne permet donc pas d'explorer un éventail des possibles, étant contraints par la façon réaliste de lire le document et la non-articulation des échelles de lecture du document.

Colonne « Objectif de production de la trace » :

122	Alexia	Il était notaire et conseiller municipal.
123	Julien	Ah, c'était pas euh, il faisait partie de la mairie ?
129	Emy	Le truc c'est qu'il décrit sa population.
130	Prof	Donc il a observé. C'est ça la trace, il a produit une trace, avec un certain point de vue.
131	Julien	Oui, il est pas objectif, c'est un témoin.
132	Prof	Oui, c'est une sorte de témoin, mais c'est pas le même témoin que si c'était le boulanger. Essayez de réfléchir à ça.
133	Julien	Donc en gros, c'est un habitant qui est resté et qui a vu la ville...
134	Emy	Il a vu la ville changer et s'ouvrir alors que lui il est resté.
135	Alexia	Donc lui il est pas parti, il est devenu conseiller municipal et puis c'est un point de vue extrêmement, euh, très...
140	Alexia	Moi je pense qu'il faut dire que c'est un témoin, avec un point de vue vraiment euh, reculé, il a du recul en fait.
141	Mathéo	Oui, il est global sur la situation.
142	Alexia	Donc il a un point de vue euh...
143	Mathéo	Non, mais c'est très bien ça !
144	Alexia	Attends c'est quoi la question ? Dans quel objectif ? Et bien, François Arnaud, notaire et conseiller municipal, écrit ce texte avec un recul euh, avec un recul important sur le phénomène.

Les élèves ne voyant pas que faire du statut de l'auteur (tdp 122-123), la professeure les incite à se poser la question sur ce que sa position sociale change concernant notre regard sur ce que dit le document (tdp 130 et 132). Les élèves peinent à se comprendre : là où Julien dit qu'il n'est pas objectif (tdp 131), Mathéo considère qu'il adopte un point de vue global (tdp 141) et Alexia pense que l'auteur a donc plus de recul (tdp 140). La position dominante de Alexia dans les échanges fait qu'elle fait inscrire sa proposition (tdp 144) sur le tableau, mais il n'est pas certain, malgré le ralliement de Mathéo (tdp 143), que le groupe acquiesce réellement à cette version des choses. Julien aurait pu poursuivre plus loin sa réflexion (tdp 131 et 133) car c'est ce critère d'intention de l'auteur du document qui, en étant retravaillé par le groupe, aurait pu permettre de considérer ce document comme un récit particulier sur les Barcelonnettes, et donc de prendre de la distance avec sa lecture réaliste.

Lors de l'étape 3, nous faisons échanger les tableaux entre les groupes d'élèves afin que ceux-ci par leurs questions poussent l'autre groupe à aller plus loin dans leur réflexion. Nous

faisons le choix de laisser cette étape de côté pour notre analyse car elle s'est révélée peu fructueuse. Les élèves ont certes posé des questions puis ont répondu à celles posées par l'autre groupe, mais cela ne fait pas avancer le problème : aucune articulation des échelles de lecture du document n'est observée. Les élèves ont seulement développé certaines réponses, mais sans que cela ne soit très pertinent, puisqu'ils restent dans les mêmes explications. Nous pouvons supposer que cet échec du débat en termes de problématisation est lié à la nouveauté pour eux de ce type d'approche. Ils ont un tableau qu'ils n'ont pas su utiliser comme un espace réflexif : le document est présenté, mais l'échelle de lecture macro de celui-ci n'est pas mis en rapport l'échelle de lecture micro. L'étape 4 de travail sur les caricatures ne fait pas non plus avancer le groupe sur le lien entre échelles de lecture micro et macro du document.

Nous décidons donc de changer de stratégie et d'être dirigiste dans l'étape 5, dans la façon dont nous allons gérer la mise en commun de la validation des caricatures. Nous aurions souhaité laisser se dérouler les débats entre les groupes, mais nous constatons que cela ne mènera pas à une articulation des échelles de lecture, si nous n'apprenons pas aux élèves à le faire : leur registre explicatif de sens commun est trop résistant. C'est sous la forme d'un cours dialogué que nous menons cette cinquième étape. Nous allons donc pointer très précisément aux élèves les points à mettre en discussion permettant de faire bouger leur façon d'aborder le document. Nous saurons, lors du retour à la discussion du groupe, si les éléments que nous allons injecter dans la discussion seront repris par les élèves et intégrés, ou laissés de côté car ne correspondant pas à leur façon d'expliquer le cas. Les élèves ont eu une lecture très réaliste des documents. Nous souhaitons leur montrer l'intérêt de l'articulation des échelles de lecture. Au-delà de lister l'auteur, la nature, la date du document, ils doivent saisir la pertinence d'une réflexion historique sur ceux-ci.

Séance 2, Étape 5 :

9	Prof	(...) Est-ce que l'auteur est né en 1843 et mort en 1908 et donc il a vécu les migrations. Oui?
10	El	C'est vrai, mais on s'en fout.
11	Prof	Alors, justement, est-ce qu'on s'en fout ? Oui ?
12	El	C'est pas qu'il a vécu les migrations, c'est qu'il a pu les observer.
13	Prof	Il a pu les observer. Mais justement sa question, c'est est-ce qu'on s'en fiche de savoir si il a pu les observer ou pas?
14	El	Ben non, parce que justement il peut bien préciser tout ce qu'il a vu.
15	Prof	Oui donc c'est un témoin, il peut préciser ce qu'il a vu.
16	El	On sait que ce qu'il dit est vrai, qu'il l'a pas inventé.
17	Prof	Donc quelqu'un qui dit quelque chose qu'il a vu dit forcément ce qui est vrai ?

18	El	Non, mais ça donne de la crédibilité.
19	Prof	Ça donne de la crédibilité. Ça c'est intéressant. Pensez à des choses récentes. Quand on interviewe un témoin, c'est dans le but en effet d'avoir un peu plus de crédibilité. Le témoin il a vu des choses. Est-ce que pour autant c'est exactement ce qu'il s'est passé ? Oui ?
20	El	C'est l'histoire, mais de son point de vue.
21	Prof	C'est de son point de vue. Ça, je veux que vous le rajoutiez dans la présentation du document. Cet auteur... Et ça je l'ai retrouvé partout. Enfin, nulle part, il n'y en a aucun d'autre vous qui a dit que c'était un historien, un scientifique. C'est pas un historien, c'est pas un scientifique, c'est un témoin. Un témoin, il a vécu les migrations, alors sans doute en restant sur place. On n'a pas trop d'informations, sans doute en restant sur place. Mais c'est un témoin avec un point de vue. D'accord ? ça, ça se retrouve un peu dans la troisième colonne, mais c'est important quand vous présentez un document : cet auteur il est important de le connaître, parce que. Et bien parce que il a vécu des choses et parce que il a son propre point de vue. D'accord ? Donc ces dates de naissance et de mort ont de l'importance pour ça. D'accord ?

Ainsi, tout en utilisant le cours dialogué, nous faisons pointer aux élèves pourquoi on ne s'en « fout » pas des dates de naissance de l'auteur (tdp 11 et 13). Cela amène à préciser le statut de l'auteur. Il n'est pas un historien, il est un témoin (15-16). Il raconte sa version des faits, son point de vue (tdp 17). Cet élément est essentiel pour que les élèves puissent ensuite mettre en discussion ce que peut dire cet auteur (tdp 21). L'interprétation des documents comme point de vue produit une nécessité d'intention de l'auteur du document. Cela peut permettre ensuite d'articuler l'échelle de lecture micro et l'échelle de lecture macro entre elles, de ne plus dépendre des modèles explicatifs de l'auteur, mais de les interroger au regard de la critique externe du document. Cela participe donc de l'apprentissage à la problématisation, car c'est nécessaire pour explorer les possibles, et construire le problème sur le départ des Barcelonnettes.

77	Prof	(...) "Il n'est pas parti car il était déjà notaire et donc assez aisé." ça c'est une supposition qu'ont fait certains élèves. Est-ce qu'on peut la valider ? Oui ?
78	El	C'est un point de vue.
79	Prof	C'est un point de vue. C'est une possibilité. C'est intéressant, mais il faut le mettre comme une possibilité. Il est probable que. Pas comme quelque chose où on a une preuve. Oui ? Tous ceux qui sont secrétaires là le notent ? C'est une possibilité, en effet certains élèves l'ont dit : il était notaire et conseiller municipal, peut-être que c'est pour ça qu'il n'a fait qu'observer.

Pour que les élèves apprennent à explorer les possibles, nous souhaitons aussi préciser aux élèves qu'il est tout à fait possible de faire des suppositions (tdp 79), du moment que celles-ci sont indiquées comme telles. Ils ont des indices, la profession de l'auteur, ils peuvent à partir de ces indices imaginer des choses sur son statut. Ces suppositions sont à intégrer à la réflexion même si elles ne sont pas des données contextuelles du document. Pour faire émerger le concept

de réseau, nous mettons tout d'abord les élèves sur la voie en pointant le passage qu'ils ont laissé de côté dans leurs explications : les échanges commencés à proximité par les Barcelonnètes, et les moyens de transport complexes nécessités par les régions de plus en plus éloignées pour faire du commerce (tdp 51).

51	Prof	Oui, ça va être caillouteux, ça va pas être nos belles routes, belles autoroutes bien goudronnées. Donc les Barcelonnètes quand ils veulent aller vendre à deux cent trois cents kilomètres, ça leur prend combien de temps ? Des semaines voire des mois quand ils partent. Et une fois rendus dans le lieu où ils doivent vendre ? ils vont devoir faire quoi ?
52	El	S'installer.
53	Prof	S'installer, se loger, donc ils sont en train de créer quoi les Barcelonnètes là, en allant vendre de plus en plus loin ?
54	El	Un réseau.
55	Prof	Un réseau. Ils sont en train de créer un réseau. Vous comprenez le mot réseau tous ? Un réseau c'est-à-dire des points... on écoute ! C'est important ça. Des points d'ancrage et des voies de passage pour accéder à ces points d'ancrage, pour aller vendre.

Le réseau émerge donc dans le cours dialogué (tdp 54-55). C'est volontaire de notre part étant donné la résistance des élèves qui considèrent la fin de la démonstration de l'auteur comme la seule explication possible puisqu'elle correspond à leur façon de penser. Pour rappel, dans la séance 1, étape 2 (tdp 58) :

« Mais après, ils voyageaient, et avec le développement de la concurrence en fait. Ben, ils sont obligés de s'expatrier à l'étranger. Oui, on dit qu'on début ils n'arrivaient pas à vendre leur soie donc après ils partent en Provence. Après, même avec ça, la concurrence se développe, la concurrence de luxe. Donc ils arrivent plus à vendre donc ils doivent partir ailleurs. »

Nous prenons donc soin d'explicitier cette notion de réseau que nous remettons au travail quelque temps plus tard. Ce mot deviendra pour les élèves un concept, si les élèves s'y réfèrent comme à un outil ayant permis de gérer la mise en tension des données et des modèles explicatifs lors du travail de groupe.

87	Prof	Non, pourquoi ? Qu'est-ce qu'ont eu les Barcelonnètes que n'ont pas eu les autres villes ? Et qui fait que c'est là qu'on a des départs, et pas dans la ville voisine, et pas dans les villes de la région d'à côté ? Pourquoi là et pas ailleurs ? Alors ? Par rapport à ce qu'on vient de dire ? Pourquoi là et pas ailleurs ? Qu'est-ce qu'ils avaient de différent à Barcelonnète qu'ils n'avaient pas dans la ville voisine ? Parce que la concurrence, l'hiver difficile, ça ils l'ont partout dans les Alpes. Qu'est-ce qu'avaient réussi à faire les Barcelonnètes ?

88	El	Ils avaient déjà réussi à développer un, enfin un... Ils savaient déjà comment faire du commerce.
89	Prof	Ils savaient comment faire du commerce.
90	El	Ils savaient comment monter un réseau.
91	Prof	Oui, comment monter un réseau. Pourquoi monter un réseau c'est important pour aller au Mexique ? Alors, aller au Mexique, pas en vol direct aujourd'hui hein ! Aller au Mexique au XIXème siècle. Pourquoi savoir-faire un réseau, ça peut être important ?
92	El	Ils avaient des liens avec des gens, non ?
93	Prof	Oui, ça crée des liens. Vous arrivez là-bas, vous n'êtes pas tout seul. Vous avez des personnes pour vous héberger, pour vous aider quand vous vous installez. Donc, c'est ces réseaux qui leur ont en partie permis d'y aller. Il n'y a pas que ça, il y a aussi le fait d'avoir une industrie, il y a plusieurs aspects. Mais c'est notion de réseau, elle est importante à retrouver.

Ainsi nous allons plus loin dans l'explicitation du concept et dans l'exceptionnalité du cas (tdp 87) afin que les élèves mesurent l'application de celui-ci pour les Barcelonnettes et son efficience. On le mêle (tdp 90-93) à l'hypothèse que Barcelonnette est un cas particulier, et qu'il s'est passé des choses pour ses habitants bien différentes que ce que nous pouvons observer ailleurs. Cette mise en tension de l'enquête sur le cas avec le concept de réseau peut permettre pour les élèves, s'ils intègrent cette donnée de faire s'inscrire dans un autre registre explicatif avec de nouvelles constructions de nécessités centrées autour de ce concept opérant.

105	Prof	Revenons à notre idée de réseau là : ça montre quoi là aussi pour un réseau. Le fait que ceux qui reviennent construisent de riches villas. Si on retravaille cette idée de réseau?
106	El	Que grâce au réseau leur richesse s'est développée.
107	Prof	Voilà, le réseau fonctionne, le réseau a grandi, le réseau s'est développé, et en fait ces villas, elles montrent l'existence du réseau. Il faut bien que dans chaque groupe on ait un secrétaire qui écrit bien ça. Ensuite, "pour devenir riche avec des conditions de vie plus favorables." Ça revient à ce qu'on disait. Et "ils voient que ceux qui reviennent du Mexique sont riches et c'est pour cela que les Barcelonnettes quittent à leur tour le village." C'est pareil, on revient à cette idée de réseau qui se construit.

- Analyse de la problématisation.

Pour le travail final, les élèves ont une synthèse à rédiger divisée en deux parties :

Séance 2, Étape 6 :

1	Prof 50'	Là, je vous distribue la synthèse à rédiger. (...) La synthèse, elle est en deux temps. On écoute? C'est la synthèse qui est notée. (...) Premier temps, en deux ou trois paragraphes ici : vous expliquez les raisons du départ des Barcelonnettes. On va voir où vous en êtes par rapport à vos hypothèses. C'est peut-être pas les mêmes hypothèses que le départ. et après, je veux que vous me disiez si selon vous ces raisons de partir elles sont valables pour toutes les villes ou juste à certaines conditions. Donc, rédaction en groupes à nouveau.

La première partie reprend la question de départ, à savoir les raisons du départ des Barcelonnettes. Mais la deuxième partie s'intéresse aux liens avec la généralisation de l'étude de cas, puisqu'on demande aux élèves pourquoi cela a eu lieu ici et pas ailleurs, ce qui est une reformulation du problème de départ sur les raisons de partir pour ces habitants. La professeure commence par expliciter la consigne afin que celle-ci soit comprise des groupes, et il précise que les hypothèses de départ ont pu évoluer afin que les élèves ne se sentent pas contraints par celles-ci.

Le premier temps de discussion dans le groupe pour élaborer cette synthèse voit une juxtaposition des raisons évoquées par les élèves, sans hiérarchisation et sans approfondissement. Se mêlent alors les raisons premières évoquées en début de travail et les nouvelles apportées lors de la phase de cours dialogué :

Séance 2, Étape 6, Groupe 1 :

3	Alexia	Alors, ils partent pour gagner de l'argent.
4	Julien	Et parce qu'ils ont des réseaux.
5	Alexia	Parce qu'ils ont l'habitude de se déplacer.

Mais rapidement, les élèves cherchent à avoir des raisons plus élaborées. On s'aperçoit que les données choisies n'ont rien à voir avec le début du travail. Bien qu'ils retournent vers le texte, ils cherchent à produire leurs propres explications en mettant à distance ce que l'auteur dit de cette migration.

6	Julien	D'après le texte ils disent bien qu'ils étaient obligés d'aller loin parce que dans les parages il y avait rien.
7	Alexia	Oui, donc parce qu'ils ont l'habitude de se déplacer pour aller vendre leurs produits. Et donc ils ont créé un réseau.
16	Julien	Les Barcelonnettes sont partis des Alpes pour aller au Mexique...
17	Alexia	Mais pas tout de suite justement. Ils font d'abord un réseau.

Ils repartent de la logique de l'auteur du texte pour expliquer les migrations, mais ils ne se servent plus de son explication de crise économique pour se concentrer sur l'émergence d'un réseau (tdp 7). Quand Alexia dit que justement ce n'est pas tout de suite qu'ils vont au Mexique (tdp 17), on peut comprendre que le concept est devenu opérant. Il a fallu du temps pour que

les ramifications de ce réseau permettent un départ aussi lointain. Ce n'est pas ce que dit l'auteur, ce sont bien leurs propres modèles explicatifs, ils ne dépendent plus de ce qui est dit dans le texte, mais ils se servent de l'articulation des échelles de lecture pour explorer les possibles. Ils sont bien en train de mener une enquête.

87	Emy	Alors, selon vous, est-ce valable pour toutes les villes de France ? A quelles conditions ?
88	Alexia	Alors euh... là les conditions pour lesquelles ils sont partis : ils n'avaient plus d'argent, le commerce ne se développe plus, ils n'avaient plus d'argent, ils avaient un réseau. Ça je pense que tout le monde l'a ?
89	Emy	Moi je pense que c'est pas possible dans toutes les villes de France parce que le luxe se développe pas partout...
90	Alexia	Et même toutes les villes de France, elles ne font pas du textile. Mais ça pourrait être ailleurs avec euh... je ne sais pas ce que ça pourrait être d'autre.
91	Emy	Moi je pense que dans toutes les villes des habitants aimeraient partir, mais ils n'en ont pas forcément la possibilité.
95	Alexia	Moi je pense que le luxe se développe partout en France et écrase l'industrie artisanale. Mais le problème, c'est que tout le monde n'a pas les moyens de partir et tout le monde n'a pas la possibilité de partir. C'est pour ça que je pense que c'est pas partout en France.
96	Emy	Ouais si je pense aussi.
97	Julien	Et les Barcelonnettes ils étaient en premier, je veux dire. Les Barcelonnettes sont arrivés en premier faut dire. C'est quand même eux qui ont commencé les migrations. Donc ils vont pouvoir développer. Alors que quand tu arrives et que tout est développé, bien évidemment pour les autres villes, ça va pas être le cas. Les Barcelonnettes arrivent en premier.
99	Julien	Et puis aussi que les Barcelonnettes sont habitués à se déplacer.
100	Alexia	Oui, c'est les réseaux qui sont créés et que toutes les villes n'ont pas je pense.

Cet épisode est le plus intéressant de cette étape. On note que les élèves se servent de la dernière question (tdp 87), les incitant à s'interroger sur l'exceptionnalité du cas. Le fait que d'autres villes n'aient pas connu le même sort est essentiel à leur réflexion, puisqu'il faut donc exploiter le caractère unique de l'évènement, et ce qui a conduit à cette exceptionnalité (tdp 88-91). Sans réseau (tdp 100), pas d'habitude de se déplacer, et sans habitude de se déplacer, pas de migrations importantes pour des espaces aux contraintes similaires. Julien ajoute un autre problème déjà évoqué plus tôt qui est le choix du Mexique (tdp 97). Là où les élèves peinaient à comprendre ce choix, il devient ici plus logique. Le Mexique est choisi car il y a la possibilité de monter un réseau du fait de la nouveauté de la migration, « c'est quand même eux qui ont commencé les migrations ». En arrivant les premiers ils peuvent dominer le marché rapidement. C'est donc un choix réfléchi de la part des Barcelonnettes.

On peut considérer que ces nouveaux modèles explicatifs ne s'inscrivent plus dans le sens commun, ils sont référés à des questionnements historiens sur le document. Les Barcelonnettes ne partent plus parce que leur ville n'est plus attractive, alors que le Mexique l'est, comme ce que dit l'auteur à la fin de sa démonstration le laissait penser. Le modèle explicatif de la migration contrainte est mis à mal par la question de l'exceptionnalité de l'étude. Les Barcelonnettes partent car ils avaient développé des moyens de se déplacer, par la constitution de réseaux, qui permettaient des choix efficaces au développement de leur commerce. Les élèves ont construit leurs propres modèles explicatifs (départ grâce à un réseau, départ en premier) dans un registre explicatif de l'enquête problématisée en histoire.

Afin de stabiliser les résultats de leur enquête et de pouvoir se resservir de ces avancées, nous questionnons les élèves sur leur activité, afin de provoquer un retour réflexif sur le sujet :

111	Prof	Pour la dernière question, repensez à votre hypothèse de départ. Est-ce que c'est finalement les mêmes hypothèses qu'au départ on avait, vous vous souvenez il y a une semaine : c'était pour aller chercher quelque chose qu'on n'avait pas. Est-ce que vous êtes finalement sur les mêmes hypothèses, c'est ça finalement la question.

Nous décidons de faire un parallèle avec l'étude la plus couramment choisie pour aborder les migrations des Européens : les Irlandais. Cela permet d'établir un lien entre le cas et une généralisation, en passant par d'autres cas. Il ne s'agit pas de se dire que ce qui est valable ici l'est pour toute autre étude, mais plutôt de sélectionner les concepts opérants pour d'autres études.

121	Prof	Vous avez travaillé sur les Barcelonnettes qui est un exemple en France. L'exemple que la plupart des classes étudient, c'est l'exemple des Irlandais. Les Irlandais qui à la même époque partent en masse de toute l'Irlande. C'est pas comme là, où il y a vraiment une ville où ça se concentre. De toute l'Irlande ils partent et on voit qu'à la même période, l'Irlande subit une famine très importante, qui va causer des centaines de milliers de morts.
122	El	La famine des patates !
123	Prof	Oui voilà la famine des patates. D'après vous, si on s'était posé la question des Irlandais, quelles raisons ils auraient eues de partir les Irlandais ?
124	El	Pour survivre.
125	El	Pour manger.
126	Prof	Tout de suite, on pense survivre, manger. Mais par rapport à ce que vous avez appris là sur les Barcelonnettes, est-ce que c'est suffisant d'avoir quelque chose à fuir ou à aller chercher ? (...) Est-ce que, avec ce que vous avez appris, est-ce que seulement la famine est une raison suffisante ?
127	Alexia	Il faut en avoir la possibilité aussi. Les Barcelonnettes ils avaient un réseau.
128	Prof	Il faut avoir créé un réseau. Alors on va pas, on va pas étudier l'Irlande. Mais simplement pour vous dire qu'on retrouve ces réseaux en Irlande. Les premiers Irlandais à fuir la famine, ils forment un réseau aux États-Unis qui permet d'accueillir les autres Irlandais. Donc ce qu'on a trouvé pour les Barcelonnettes, même si c'est pas le même contexte, c'est pas une question de richesse ou de famine selon les études, mais on va retrouver des choses au niveau

		des réseaux. Donc vous voyez que vos hypothèses de départ, c'est pas qu'elles étaient fausses. C'est que quoi ? Ce que vous aviez pensé au départ, c'est à dire on va chercher la richesse, on va chercher...
129	El	C'était pas approfondi.
130	Prof 1h25.	C'était pas approfondi. C'était pas faux, c'était pas suffisant. Il fallait chercher plus de choses, sinon, si c'était évident qu'on s'enrichit quand on part à l'extérieur de façon simple, l'Europe se serait vidée de partout. Or, c'est pas de partout. C'est les espaces qui vont réussir à faire des réseaux.

Les élèves pointent le fait que l'explication qui vient tout de suite est le manque de nourriture (tdp 122, 124-125), mais Alexia, dont nous avons étudié le groupe, reprend une nécessité sur laquelle ils se sont appuyés (tdp 127) : la nécessité d'avoir la possibilité de voyager par l'existence de réseau. Cette réutilisation peut être considérée comme un élément important du processus de problématisation, puisque dans une situation différente, ils devraient être capables de faire un travail des ressemblances avec le cas qu'ils viennent de travailler, et donc de ne plus dépendre des explications habituelles mobilisées lorsque les migrations sont abordées.

- **Modélisation de la problématisation.**

Comme nous l'avons expliqué dans la Partie 2, nous allons à la suite de ce travail de problématisation, réunir les éléments ayant permis l'articulation des échelles de lecture dans un Espace des contraintes, mais que nous allons doubler pour intégrer l'échelle de lecture micro, macro et leur articulation. Ainsi, dans la colonne de gauche, à l'échelle de lecture micro, les élèves se contentaient de prélever ce qui était dit dans le texte. Les explications fournies par l'auteur étaient considérées comme le reflet exact de ce qui s'était passé pour les Barcelonnettes. Les modèles explicatifs de François Arnaud n'étaient donc pas questionnés, et sa démonstration se terminant par la crise économique qui justifie le départ, les élèves adoptent la même. Cela correspond à leur registre explicatif de sens commun concernant les migrations : on part pour trouver du mieux ailleurs. C'est aussi ce que nous avons pu étudier dans la première configuration historiographique : le roman national français empêche de chercher des raisons de vouloir partir du territoire.

La deuxième colonne, l'échelle de lecture macro n'avait suscité aucun débat, un simple recopiage des données contextuelles trouvées aux abords du document. C'est lorsque nous forçons les élèves à se poser plus de questions sur l'auteur de ce document (qui est-il ? Quelle est sa profession ? quand a-t-il vécu ?) dans la discussion collective, avec l'apport du concept

de réseau et le questionnement sur l'exceptionnalité du cas (pourquoi ici et pas ailleurs) que la nécessité d'interroger le point de vue de l'auteur est possible pour les élèves. Ils articulent alors les échelles de lecture du document pour finalement explorer le volontarisme des Barcelonnettes, dans la constitution d'un réseau commercial précoce, permettant ensuite des migrations de longues distances pour s'enrichir.

Le changement de modèles explicatifs a été permis par la mise en tension entre les données contextuelles, des concepts et les modèles explicatifs de l'auteur. Cela conduit les élèves à élaborer leurs propres modèles explicatifs, éloignés de leurs hypothèses premières et de ce que disait l'auteur. Ils ont construit le problème migratoire passant d'une migration contrainte (on part par obligation), à une migration choisie (les migrants sont ceux qui ont eu des stratégies migratoires). Le registre explicatif de sens commun dans lequel s'inscrivaient leurs explications a été remplacé par un registre explicatif historien, impliquant dès lors une exploration des possibles permettant la construction de savoirs problématisés.

	Échelle micro.	Échelle macro.		Articulation des échelles de lecture du document.	
Registre des données.	= Informations directement prélevées dans le document. Artisanat puis commerce de plus en plus loin, concurrence et déclin de la vallée.	Présentation du document. Auteur, nature, date.	Subjectivité : un notable témoin.	Connaissances : - pas dans les autres villes. - concept de réseau.	Interaction micro-macro : - L'auteur expose une situation et conclut sur les raisons de partir. - Discours construit : chercher dans la situation d'autres raisons.
Registre des modèles.	 Le document raconte le passé. Fuite de la misère à cause de la concurrence. Modèle de la migration contrainte.		Nécessité : La subjectivité de l'auteur a des conséquences sur l'interprétation de ce qu'il dit : il expose son point de vue.	Pour partir, il faut les moyens de se déplacer. = dynamique de réussite.	Nécessité du réseau essentiel pour migrer. = permet de gérer la tension liée à l'exceptionnalité du cas. = dynamique de réussite. = modèle de la migration réfléchi.
Registre explicatif.	Registre de sens commun. Migrant : homme fuyant une situation difficile dans une logique victimaire.		Registre historien. Partir pour migrer est possible si une population a pris l'habitude l'expatriation plus ou moins longue. Ils partent pour réussir davantage dans une dynamique positive.		

Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles de lecture du document en histoire – Les Barcelonnettes.

Chapitre 2 : Les Cathares, une hérésie médiévale réprimée par l'Eglise.

La première séquence terminée, nous avons eu quelques semaines pour transcrire et faire une première analyse du corpus recueilli. Les premières observations nous ont montré la difficulté pour les élèves à se détacher de leurs habitudes scolaires, pour entrer dans l'articulation des échelles de lecture des documents, incitée pourtant par le dispositif. Leur registre explicatif de sens commun face aux documents et au passé était particulièrement résistant. Ils ont pu explorer les possibles dans une enquête problématisée, mais avec un guidage fort de la professeure.

Nous souhaitons qu'ils deviennent compétents donc autonomes. Notre hypothèse étant qu'ils se servent des premières séquences comme exemplar, nous avons conçu la deuxième dans cette perspective de permettre des allers-retours avec ce qu'ils ont pu faire sur les Barcelonnettes, en termes de pratiques nouvelles. Le cas est sur une thématique très différente : une communauté religieuse, les Cathares, pourchassés par l'Église au Moyen-âge. Le questionnement porte alors sur les raisons d'une telle violence envers cette population. Le point commun avec ce qu'ils ont fait la première fois réside dans le peu de connaissances des élèves sur ce sujet. Depuis la Vendée où ils habitent, l'histoire des Cathares est peu connue, tout comme l'était le cas sur les Barcelonnettes.

Mais nous souhaitons mettre au travail les ressemblances sur la façon de mener l'enquête entre ces deux séquences. C'est pourquoi à différents moments, nous allons pointer avec eux ce qu'ils ont fait avant, par rapport à ce qu'ils pourraient faire sur le moment. En effet, pour se saisir d'un exemplar, contrairement à une communauté scientifique, les élèves dans un cadre scolaire ont besoin d'être aidés à l'utilisation d'exemplaires comme références pour construire de nouveaux problèmes. Cette séquence est donc, comme la précédente, riche pour elle-même, mais elle occupe aussi une place singulière dans notre corpus, puisque c'est la première fois que les élèves doivent mobiliser à nouveau les pratiques de la première séquence.

1) **L'historiographie.**

2) **Le dispositif de la séquence forcée.**

3) **Les moments de problématisation.**

1) L'historiographie.

Comme dans la séquence précédente, le cas choisi ici a connu un profond renouvellement historiographique, sur lequel nous allons nous appuyer. Aborder les questions religieuses avec les élèves n'est pas chose aisée. Entre les élèves chrétiens très croyants, qui connaissent par le catéchisme des repères conséquents sur l'histoire chrétienne, et ceux qui sont étrangers à cette religion, il existe des différences conséquentes pour étudier de tels chapitres. Mais l'étude d'une hérésie va au-delà de la compréhension des croyances du passé.

Il s'agit de traiter de luttes de pouvoir, d'exclusions, de violence pour reprendre la main sur un territoire. Ainsi, là où ce cas laisse penser à une séquence portée sur la religion, l'historiographie pointe le fait que ce ne sont pas tant les différences sur les façons de croire qui font entrer dans la répression des Cathares, mais bien le fait de commencer à les définir comme hérétique, alors qu'ils ont longtemps été tolérés. Le problème commence alors : pourquoi à tel moment commencer à se préoccuper de cette communauté religieuse ? Et pourquoi un tel acharnement à leur rencontre ?

- L'Église au Moyen Âge.

La deuxième séquence que nous avons décidé de faire avec les élèves de cette classe de Seconde est incluse dans le troisième thème du programme intitulé « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^{ème}-XIII^{ème} siècle.

Ainsi dans le programme de Seconde, il convient de commencer le thème 3 par l'importance de la place de la chrétienté dans la société médiévale. Après avoir étudié un élément du patrimoine religieux, nous pouvons aborder une forme d'exclusion. Le catharisme est un exemple très couramment repris dans les manuels scolaires, tant la documentation est importante et correspond à un imaginaire collectif, ne serait-ce que par la réutilisation touristique autour des « châteaux cathares » et la mystique qui compose les représentations souvent mises en scène dans les visites touristiques des espaces concernés. Pourtant, ces références mémorielles sont peu convoquées par les élèves de lycée en Vendée, probablement en lien avec l'éloignement géographique des lieux touchés par ces événements.

Question obligatoire	Mise en œuvre
La chrétienté médiévale	La question traite de la place fondamentale de la chrétienté dans l'Europe médiévale en prenant appui sur deux études : - un élément de patrimoine religieux au choix (église, cathédrale, abbaye, œuvre d'art...), replacé dans son contexte historique; - un exemple au choix pour éclairer les dimensions de la christianisation en Europe (évangélisation, intégration, exclusion, répression...).
On traite une question au choix parmi les deux suivantes	Mise en œuvre
Sociétés et cultures rurales	- La vie des communautés paysannes (travail de la terre, sociabilités...). - La féodalité (réalités, imaginaire et symbolique).
Sociétés et cultures urbaines	- L'essor urbain. - Étude de deux villes en Europe, choisies dans deux aires culturelles différentes.

Source Eduscol.

Cela veut dire que les modèles explicatifs premiers des élèves seront sans doute peu imprégnés par les explications diffusées sur la période, mais davantage sur les concepts mobilisés autour de celle-ci, comme celui d'hérésie. L'image de l'hérétique, celui qui ne croit pas comme le dogme de sa religion l'exige, est utilisée dans les films et les romans que certains élèves peuvent connaître. C'est ce qui nous semble pertinent d'étudier dans ce cas précis. L'Église parle d'hérésie pour désigner les Cathares, à partir du moment où ce groupe de croyants prend une importance conséquente. Elle définit alors dans des discours et des textes, les justifications de la croisade contre les Cathares les mettant en scène comme des pauvres qui ont des croyances mystiques. Les élèves ont peu de savoirs sur les Cathares, sont-ils alors à même de critiquer la position de l'Église ?

- Le cas des Cathares.

Le catharisme a ainsi longtemps été étudié dans un paradigme reprenant les catégorisations de l'Église, qui faisaient consensus avant d'être remis en question de façon conséquente plus récemment. Nous nous appuyons pour cela sur l'ouvrage dirigé par Berlioz (2016) et notamment le chapitre de Brenon intitulé « Le catharisme méridional : questions et

problèmes ». Ainsi le catharisme, jusqu'aux années 1950, est vu comme l'un des nombreux exemples d'hérésies qui émergent et foisonnent durant cette période médiévale. Il s'inspire de croyances persanes et transforme le christianisme en religion dualiste. Menacée, l'Église chrétienne réagit en persécutant et pourchassant ces déviants, et on s'attache à décrire la violence de cette réaction.

Le tournant historiographique est impulsé par Moore (1991) qui fait une « inversion pure et simple des termes » à la fin des années 1980. Selon ses analyses, l'hérésie est codifiée par l'Église dans sa volonté d'étendre son pouvoir sur les populations. Pour se faire, elle désigne les déviants afin d'établir un modèle standard de croyants. L'hérésie ne serait donc pas nouvelle en soi. En Europe, de nombreux chrétiens pratiquaient le culte de façon différente de ce que préconisait l'Église avec des variantes plus ou moins éloignées du dogme.

L'Église a longtemps laissé cela se développer. Ce qui change, ce ne sont donc pas ces pratiques, existantes depuis des dizaines d'années, mais c'est la décision d'exclure les Cathares en théorisant le principe de l'hérésie. Depuis, de multiples ouvrages se sont saisis de ce paradigme pour étudier cette hérésie, et d'autres à la même époque au prisme de la construction de l'exclusion de croyants de la communauté des chrétiens. Il est communément admis que le paradigme précédent est dépassé, et irréconciliable par nature avec cette façon d'aborder cette période.

Le catharisme n'est donc pas si uniforme et monolithique tel que l'Église souhaitait le présenter, mais faits de nuances regroupées pour mieux les combattre. C'est l'essentialisation des Cathares comme une communauté de croyants qui permet de donner l'ordre de les pourchasser pour inverser les logiques de pouvoir dans le sud de la France. Aujourd'hui, le catharisme intrigue et intéresse les touristes, ce qui a conduit à des mises en scène mémorielles dans les châteaux cathares, qui sont pour la plupart des constructions post-croisades destinées à remplacer les forteresses préexistantes. Le tourisme autour du catharisme s'inscrit donc lui aussi dans une essentialisation du phénomène, pour mieux intéresser le public.

- Le problème historique.

Nous avons donc un problème historiographique intéressant à creuser, les historiens étant passés d'une étude de la création de l'hérésie par les hérétiques, à la création par l'Église avec l'exclusion des déviants permettant d'inventer une nouvelle catégorie et d'asseoir son pouvoir. Que peuvent fournir comme explications les élèves dans un registre explicatif de sens

commun pour une religion, le catharisme, dont ils ignorent pour la plupart l'histoire ? Nous faisons l'hypothèse que les élèves peuvent raisonner dans la dualité de ceux qui ont raison / ceux qui ont tort, et que l'Église ne supporte pas ceux qui font autrement que ce qu'il faudrait faire en matière religieuse. Nous avons donc là un pont possible avec la première configuration historiographique.

En revanche, réfléchir aux raisons, autres que religieuses, qui peuvent pousser l'Église à les pourchasser, alors qu'elle clame le faire pour sauvegarder la foi, n'est possible que par une enquête historienne problématisée. Nous souhaitons donc repartir du concept de l'hérésie, après l'avoir défini avec les élèves pour mieux étudier ce que l'Église pouvait dire des hérétiques. Cela s'inscrit dans notre hypothèse de l'articulation des échelles de lecture du document, puisque la lecture réaliste de documents produits par les chrétiens est conforme à la lecture d'exclusion de l'hérésie, pour des raisons de déviance. En revanche l'articulation des échelles de lecture micro-macro peut permettre de remettre en cause ce qui est décrit par les adversaires des Cathares et de réfléchir aux raisons du développement de telles critiques à leur égard.

Il ne s'agit donc pas d'interroger les documents pour ce qu'ils peuvent nous apprendre sur ce phénomène religieux, mais d'en faire des traces de discours construits contre une population, dont on souhaite justifier la répression. Pour cela, nous ajouterons aux documents produits par l'Église, une photographie actuelle des ruines d'un « château » cathare puisque ceux-ci manifestent la volonté de réduire à néant les traces de l'existence de cette croyance, tout en questionnant sur le pouvoir possédé par les Cathares pour maîtriser de tels espaces.

2) Le dispositif de la séquence forcée.

Pour réfléchir au dispositif de cette séquence forcée, nous avons dû articuler à la fois le temps court et le temps long. À elle seule, cette séquence est un exemple de problématisation possible, où les élèves peuvent passer d'explications religieuses à des explications plus politiques, pour expliquer la répression d'une hérésie. Mais il nous faut aussi inclure la mise au travail des pratiques, amorcée dans la séquence sur les Barcelonnettes, pour que les élèves s'en saisissent comme d'un exemplar pour rentrer dans une matrice disciplinaire. Ce qui est différent ici, c'est que l'intentionnalité des auteurs des documents est bien plus conséquente : il ne s'agit pas seulement d'être fier de sa région, mais pour l'Église de dénigrer ostensiblement les Cathares afin d'écrire l'histoire à la façon des vainqueurs.

L'articulation des échelles de lecture du document peut alors sembler plus nécessaire auprès des élèves, s'ils ont compris qu'un document se critique toujours en histoire. Sinon, ils restent dépendent des modèles explicatifs des adversaires de la communauté religieuse qu'ils étudient. Mais dans leurs registres explicatifs de sens commun, ils risquent de le faire comme des fact-checkers : il faut trouver à quel document on peut se fier, et en écarter ceux qui sont porteurs d'une intention évidente.

- Les documents choisis.²⁶

1 L'hérésie cathare vue par un abbé cistercien

« C'est à l'époque du pape Innocent [...] que sur l'instigation du diable les hérétiques albigeois se mirent à pulluler, ou plutôt, plus exactement, à atteindre leur maturité. [...] Les abbés de notre ordre furent envoyés avec quelques évêques pour arracher cette mauvaise herbe par la houe de la prédication catholique. Mais devant la résistance de l'ennemi qui l'avait semée, leurs résultats furent médiocres. [...] Ils croient [...] en deux principes, un dieu bon et un dieu mauvais, c'est-à-dire le diable, dont ils disent qu'il a créé tous les corps, comme le dieu bon a créé toutes les âmes. [...] Ils nient la résurrection des corps. Que les vivants puissent apporter un quelconque bénéfice aux morts les fait rire. Aller à l'église ou y prier, rien de cela n'est utile, disent-ils. [...] Ils ont rejeté le baptême ; ils blasphèment le sacrement du corps et du sang du Christ. [...] L'erreur des Albigeois prit une telle ampleur qu'en peu de temps elle infecta jusqu'à mille cités, et si elle n'avait pas été réprimée par le glaive des gens de foi, je pense qu'elle aurait corrompu toute l'Europe. L'an du Seigneur [1209], on prêcha la croix dans toute l'Allemagne et en France... »

Césaire de Heisterbach, *Dialogues des Miracles*, 1219-1223, J. Strange éd., Cologne, 1851.

²⁶ Colon, D. (dir.). (2010). *Histoire 2^e*. Paris : Belin. Pages : 102-103.

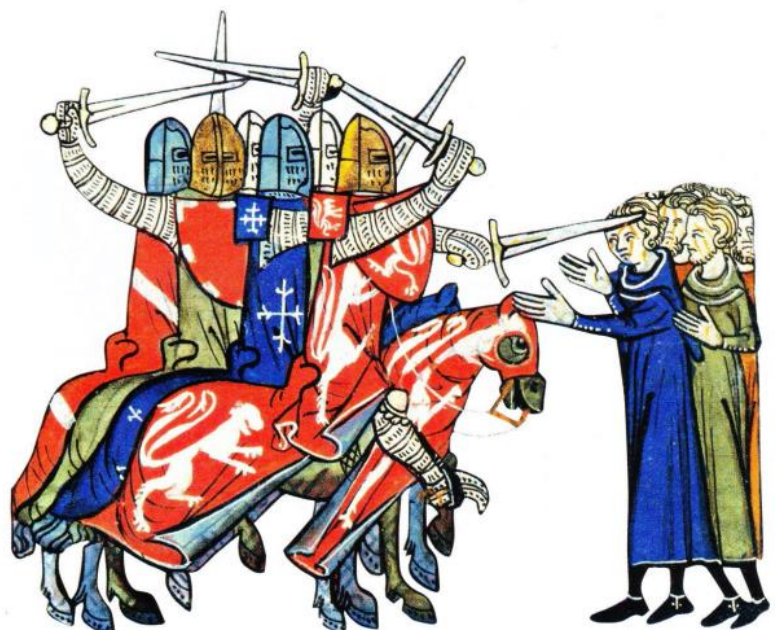
Ce document est un extrait des « Dialogues des miracles » datant du début du XII^{ème} siècle. Il s'agit donc d'un ouvrage religieux, ici écrit par Césaire de Heisterbach qui est un abbé cistercien. Les ouvrages provenant de documents ecclésiastiques représentent l'essentiel des documents produits sur les Cathares en raison du quasi-monopole de l'édition de l'Église à cette époque. Il s'agit donc d'un membre important du clergé qui nous livre sa vision des Cathares. L'Église pourchassant ces hérétiques, nous savons qu'il adopte une position dénonciatrice attendue par l'Église, tendant à caricaturer les pratiques de ces croyants. Il parle à plusieurs reprises du diable, de pullulation comme s'il s'agissait d'une épidémie, de mauvaise herbe, de blasphème, d'infection, de corruption. On note donc dans le vocabulaire employé le dégoût et la détestation qu'il a pour ces personnes.

Pour autant, il tente de clarifier leurs pratiques en expliquant comment ils conçoivent un dualisme de Dieu et ce qu'ils rejettent de l'Église : le baptême, le culte des morts, la résurrection des corps, les rituels à l'église. Son argumentation mène à la conclusion finale qui est la réponse de l'Église contre les Cathares. On a donc dans ce récit une justification de la répression par l'horreur que constitueraient les Cathares en lien avec leurs pratiques définies ici par un de leurs adversaires. Les élèves seront donc sans doute capables de voir l'animosité de l'auteur envers ces croyants. Cependant, il n'est pas certain que cela leur fasse prendre de la distance avec la description des habitudes des Cathares.

3 La croisade contre les Albigeois

Illustration extraite des *Chroniques de Saint-Denis*, vers 1325.

En 1209, le pape Innocent III lance la croisade contre les hérétiques cathares. Un grand nombre de seigneurs du Nord de la France répondent à son appel sous la conduite de Simon de Montfort.



Ce deuxième document, extrait des « Chroniques de Saint Denis », adopte un point de vue similaire puisqu'il s'agit du récit « historique » de religieux au XIV^{ème} siècle. Cette illustration vient accompagner un texte sans doute en rapport avec la répression de l'hérésie. On observe un groupe de chevaliers, de lignées différentes selon les armoiries visibles sur leurs vêtements. Leur armure importante coïncide avec le paratexte qui explique que ce sont des seigneurs qui participent à cette croisade. Les Cathares ne font qu'un bloc, ils ne sont pas armés et le coup d'épée suggère la violence de la répression. Le moine a voulu représenter les deux camps, qui s'opposent dans cette guerre religieuse. Celui des puissants en armes et celui des hérétiques désarmés.

La supériorité du camp des chrétiens est amplifiée dans ce dessin, et la répression rendue simple par la non-résistance adverse. On chosifie ainsi le groupe des hérétiques. Ce sont les bons chrétiens, nobles chevaliers qui mettent un terme à leurs avancées. Le camp des gentils vainc facilement celui des déviants. Cependant, les élèves peuvent avoir une lecture différente s'ils se prennent de pitié pour ces pauvres voués à l'échec, face aux chevaliers mieux équipés, alors qu'il est question ici de souligner la puissance de l'Église face au dénuement des Cathares. C'est l'articulation des échelles de lecture du document qui peut permettre de ne pas faire de contresens sur ce dessin.

Nous utilisons ensuite une photographie actuelle d'un château située sur un pic montagneux. Il s'agit d'un château forteresse dont il ne subsiste que les remparts :



6 Le château de Montségur

La croisade contre les Albigeois est dirigée par les rois de France à partir des années 1220. En 1244, les troupes royales assiègent la forteresse cathare de Montségur et brûlent ses habitants. Le château est rasé et remplacé par une forteresse royale.

Contrairement à l'appellation classique de château cathare, il s'agit au contraire de la construction faite après la victoire contre les Cathares. On peut se rendre compte grâce à la photographie aérienne, de l'intérêt stratégique d'un tel site. La volonté de rétablir une domination de la chrétienté est ici importante pour imposer le pouvoir de celle-ci face aux déviants. La violence de la répression avec des habitants brûlés lors de la croisade donne le caractère extrême de celle-ci.

Penser la problématisation, c'est se demander quelles données peuvent être mises en tension avec quelles nécessités à l'intérieur d'un registre explicatif qui, en changeant de celui que les élèves avaient au départ, ferait évoluer le problème dans sa construction. Les modèles explicatifs risquent de relever de la première configuration historiographique, où le document produit par l'Église permet de comprendre les Cathares : l'Église réagirait de façon très violente face au développement d'une hérésie importante. Nous pouvons supposer que c'est ainsi que les élèves liront les documents, étant donnée leur lecture réaliste des documents lors de la dernière séquence sur les Barcelonnètes, mais aussi en raison des discours actuels sur les religions et les mauvais croyants assortis de violence au nom de la religion.

Ces modèles explicatifs de sens commun font s'opposer les croyances, faisant des Cathares un peuple uni et différent des chrétiens, eux-mêmes unifiés. Les modèles explicatifs, qui peuvent être construits avec un lien établi entre la critique des documents et leur interprétation, sont liés au fait que l'Église codifie l'hérésie pour renforcer son pouvoir, en incriminant les déviants (séquence placée juste après un cours sur la place de la chrétienté dans l'Europe médiévale avec notamment la rivalité entre le pouvoir des laïcs et celui des religieux). Comme les historiens, nous pouvons provoquer cette mise en tension en nous servant des mêmes documents, c'est-à-dire essentiellement celles produites par l'Église.

Nous tentons de rejouer ce changement de paradigme qu'a connu la communauté scientifique. Cela correspondrait alors à un registre explicatif de l'enquête historique problématisée. Nous postulons comme le disent Prost et Winter, d'après ce que nous comprenons des évolutions historiographiques, que ce changement implique à la fois :

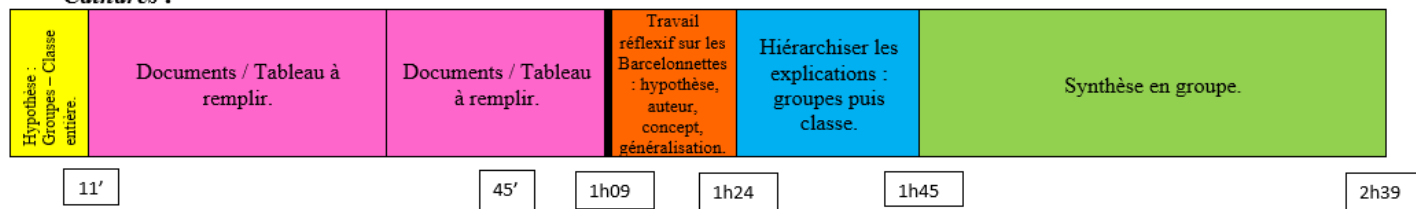
« les questions des historiens, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre » (Prost et Winter, 2004).

Ainsi, ce ne sont pas des documents nouveaux qui questionnés de la même façon ont permis de nouvelles hypothèses. C'est bien un changement de configuration historiographique qui permet de considérer les documents sous un autre angle. Avec les élèves, cela peut s'apparenter au registre de l'enquête historique problématisée, nécessitant la compétence d'articulation des échelles de lecture du document, dont nous avons posé quelques bases lors de la séance précédente, ce qui pourrait faciliter la mise en pratique.

- Déroulement de la séquence.

Il s'agit de la deuxième séquence forcée de notre corpus. Nous avons eu le temps de mener une première analyse de la séquence des Barcelonnettes avant d'élaborer celle-ci, dans l'objectif de nous servir des éléments que nous en comprenions, pour bâtir une séquence en lien avec celle-ci pour maîtriser l'articulation des échelles de lecture du document. Nous avons décidé de procéder de façon similaire sur plusieurs points : travail de l'hypothèse (jaune), exercices sur les documents (rose) à partir d'un tableau à remplir en première séance. La deuxième séance débute en revanche par un travail réflexif (en orange) sur la reconstruction du problème dans la séquence Barcelonnettes, afin de permettre le travail des ressemblances sur les pratiques d'étude de documents entre les deux séquences. Après celui-ci, les élèves doivent revenir sur les explications produites par les groupes (bleu) et élaborer une synthèse finale (vert).

Cathares :



Étape 1 : Présentation du cas et questionnement sur le modèle explicatif (11 minutes).

À partir d'une définition de dictionnaire sur les Cathares, les élèves se questionnent en groupe : pourquoi les Cathares ont-ils été pourchassés par l'Église ? Définition :

« Les Cathares sont des croyants (XIème-XIIIème), surtout présents dans le sud de la France. Leur doctrine emprunte au Manichéisme (le mal empêche le libre arbitre) et au Christianisme. Leur austérité contraste avec la richesse de l'Église catholique et leur assure un important succès. L'Église les combat par la prédication puis par la répression : croisade et Inquisition ».

Les élèves doivent formuler une explication en une phrase. Ces phrases sont compilées sous la forme de caricature par la professeure et les élèves doivent réagir et se poser des questions. Cela permet de stabiliser l'hypothèse de départ de la classe avant d'aborder l'enquête sur les documents.

Étape 2 : Présentation des documents (34 minutes).

Les élèves présentent les documents selon la méthode habituelle : auteur, date, nature du document. Cette étape est détachée du tableau pour étudier les documents. Notre souhait est que cette formalisation de l'échelle de lecture macro, indépendamment du remplissage du tableau, fasse de celui-ci le lieu de l'articulation des échelles de lecture micro-macro.

Étape 3 : Étude du cas pouvant susciter la problématisation (24 minutes).

Un tableau est donné à remplir pour chaque groupe :

	L'Église pourchasse les cathares, car dans les documents...	L'Église pourchasse les cathares, car selon nous...	Si l'Église n'avait pas pourchassé les cathares...
Doc 1			
Doc 2			
Doc 3			

Chaque colonne a son importance et nous avons volontairement changé les catégories du tableau, comme nous l'avons expliqué dans la Partie 2. La première permet de s'appuyer sur les données choisies par le groupe, l'échelle de lecture micro. La seconde les pousse à exprimer leurs propres modèles explicatifs. La dernière permet d'aller plus loin dans l'exploration des possibles en essayant de comprendre ce qui se serait passé si un autre chemin avait été emprunté, afin de revenir à celui emprunté par l'Église et les choix qu'elle a faits. L'entrée de la troisième

colonne par l'uchronie²⁷ a donc pour objectif de revenir ensuite à ce qu'il s'est effectivement passé, pour en dégager les raisons. Nous avons conçu ce tableau dans le but de susciter davantage de mises en tension.

Étape 4 : retour réflexif sur le travail sur les Barcelonnettes (15 minutes).

Pour débiter la deuxième séance, nous les faisons répondre en groupe aux questions suivantes. Celles-ci ont été choisies pour que les élèves puissent se questionner épistémologiquement avec une théorisation du premier exemple de séquence concernant le rôle de l'hypothèse, l'intérêt de l'articulation des échelles de lecture, l'importance des concepts et l'usage de la généralisation. Nous ne faisons pas de correction commune, mais nous sommes vigilante à ce qui se passe de groupe en groupe, pour s'assurer de la stabilisation des acquis passés.

- À quoi sert une hypothèse de départ ?
- Pourquoi l'identité du narrateur était-elle importante ?
- Qu'est-ce que le mot réseau à apporter à la réflexion ?
- Pourquoi le parallèle avec les Irlandais avait-il du sens ?

Étape 5 : Caricatures en classe entière (21 minutes).

Présentation de caricatures de tableaux (voir Annexes) remplis afin de provoquer la discussion et la stabilisation entre les groupes de l'avancée des explications concernant le cas. Les tableaux sont remplis de réponses d'élèves, sélectionnées dans l'objectif qu'elles peuvent être validées ou non par le retour au document avec explicitation des raisons de leur validation ou non.

Étape 6 : Rédaction d'une synthèse (54 min).

La rédaction est individuelle, mais les élèves du groupe peuvent s'entraider. Les questions suivantes sont distribuées sur un photocopie avec les espaces nécessaires pour y répondre. Nous les avons conçues de façon à ce qu'elles permettent aux élèves de revenir sur leur enquête, en

²⁷ Sur l'uchronie : « Parce que ce questionnement conduit à appréhender l'histoire de façon indirecte, en parcourant le territoire de ce qui n'a pas eu lieu, de ce qui aurait pu avoir lieu, du possible sous toutes ses formes. L'analyse contrefactuelle borde le vaste domaine des sciences sociales, celui des faits, depuis ses écumes jusqu'à ses soubassements, sans jamais cesser de mordre sur lui, de s'insinuer dans ses lignes de failles, menaçant son apparente solidité. C'est un exercice périlleux où se mêlent indistinctement les sentiments les plus subjectifs, les spéculations les plus absurdes, les hypothèses les plus sérieuses et les questions les plus profondes. On pressent même que la frontière entre le fait et « ce qui aurait pu avoir été » n'est pas aussi absolue qu'on le souhaiterait. » (Deluermoz et Singaravélou, 2016).

partant d'abord des solutions auxquelles ils ont abouti, aux chemins empruntés et aux raisons des évolutions de leurs hypothèses :

- Pourquoi l'Église pourchasse-t-elle les Cathares ?
- Notre hypothèse première était que ...
- Après l'étude des documents nous nous pensons que...
- Résumer la démonstration liée à la nouvelle hypothèse en s'appuyant sur les documents.
- Ce qui nous a fait changer de façon de voir les choses c'est que...
- De façon plus générale, nous pensons désormais qu'une hérésie c'est...

3) **Les moments de problématisation.**

Comme dans la séquence précédente, nous allons étudier de façon précise des moments qui nous semblent les plus pertinents, pour isoler la problématisation des élèves des groupes étudiés. Nous observons toujours cette même difficulté à entrer dans l'articulation des échelles de lecture du document. Les élèves continuent de vouloir séparer la présentation du document et le prélèvement d'informations, plutôt que d'essayer de servir d'indices. Ils finissent par explorer les possibles, et à mettre de façon conséquente en tension leurs premières idées explicatives avec les données d'un document d'aujourd'hui : les vestiges d'un château cathare. Ils progressent dans la capacité à articuler les données contextuelles et ce que dit le document, mais ils ne sont pas autonomes pour commencer à le faire, ils ne sont donc pas encore compétents, continuant à penser le passé dans un registre explicatif de sens commun, et non historien.

- Le focus choisi.

Sur le sujet des Cathares, les trois documents ont été abordés de façon réaliste, mais nous avons décidé de préciser la place spécifique de l'image dans la lecture réaliste du document. Nous décidons donc de moins traiter le texte dans l'analyse de la problématisation, bien que nous ayons matière à dégager certains éléments. L'image occupe en effet une place spécifique selon Audigier, et nous souhaitons nous attarder sur la façon dont on peut s'en servir pour problématiser en histoire :

« En histoire, le récit ordonné, la présentation des faits les plus importants, commande l'enseignement. Les documents sont le moyen de montrer des traces de ces civilisations qui nous ont précédées et donc de les rendre plus proches. Mais des doutes s'expriment parfois sur la capacité des élèves à interpréter les documents authentiques, notamment les images. Les textes dénoncent avec insistance les risques de bavardage, de paraphrase, d'absence de précisions... » (Audigier, 1992) .

Dans notre séquence, nous commençons par identifier les épisodes où le document est compris comme réaliste, en incluant le texte pour rappeler que ce réalisme est présent, quelle que soit la nature du document :

Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

116	Julien	Ils disent que c'est mauvais. Ils disent que c'est une erreur.
117	Alexia	Ils disent que c'est une mauvaise herbe.
118	Emy	Ben parce qu'ils sont pas amis. Mais pourquoi ils sont pas amis ?
119	Alexia	Ouais attends.
120	Emy	C'est ça le truc. Pourquoi ils sont pas acceptés de l'Église catholique ?
121	Julien	Regarde les questions. Regarde dans les documents. Il faut dire selon le document. Donc selon le document c'est une erreur.
122	Alexia	Ils nient la résurrection des corps. Ça je pense que dans le Christianisme c'est pas...
123	Emy	Je pense qu'au Moyen Âge ils devaient vraiment y croire.
124	Alexia	"Que quelconque vivant puisse apporter un quelconque bénéfice aux morts". Ça aussi c'est pareil. Enfin c'est contraire à leur religion à eux.
125	Emy	Mais du coup, il faut qu'on dise tout ça?
126	Alexia	Ben, je pense qu'il faut juste citer. Ouais.

170	Mathéo	Déjà ils sont vachement mis en valeurs là avec les couleurs et tout.
171	Emy	Décrit la croisade des catholiques contre...
172	Alexia	Déjà, on voit qu'ils sont en surnombre. Et ils ont des épées, à cheval et tout.
173	Emy	Ouais ouais ouais, ils ont des épées, des chevaux.
174	Julien	Et les autres ils ont pas d'armes.
175	Alexia	Mais les cathares c'est lesquels ?
176	Julien	Ceux qui sont à pied.
177	Alexia	Vous êtes sûrs ?
178	Julien	Beh oui ça montre la croisade contre les cathares.

Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

22	Julien	Et la religion se serait répandue.
23	Alexia	Mais je crois qu'ils en parlent.
24	Julien	Oui, ils ont dit...
25	Alexia	Ils ont dit une phrase.
26	Julien	La dernière phrase. Elle se serait répandue dans toute l'Europe.

56	Mathéo	En fait faut résumer ce qu'on a fait ?
57	Alexia	Ouais, euh non. Tu prends les documents et tu expliques. Alors leurs croyances sont différentes. Césaire montre dans son livre Dialogues des Miracles, et après on cite.
58	Emy	Mais après on va pas citer pendant euh...
59	Alexia	Non non, mais euh... On a quelques citations à mettre. On doit les utiliser. Pas toutes, mais...
60	Julien	Faut le citer parce que c'est le seul texte donc... Après c'est que des images.

72	Emy	Mais oui c'est ça, mais. Mais oui, mais non, tu cites le texte, après t'expliques. Genre il faut qu'on prenne des trucs là, comme ils nient la résurrection des corps... mais c'est que là, on a fait un copié-collé du texte.
73	Julien	En quoi ils n'ont pas les mêmes croyances. Ouais en quoi c'est différent et tout?

74	Alexia	Mais moi c'est ce que je veux faire, les croyances sont différentes, il nous le montre dans son livre, et après je cite.
75	Emy	Oui, mais il faut expliquer.
76	Alexia	Mais comment tu veux expliquer qu'ils nient la résurrection des corps ?
77	Mathéo	Non, on explique ça avec les citations.

83	Mathéo	En fait, il faut qu'on se serve du texte pour dire que leur croyance est différente.
84	Alexia	Oui, mais c'est ce que je fais !
85	Mathéo	Non, mais là t'as juste cité le livre. (Hors sujet)

Ces épisodes choisis ont un point commun : quel que soit le document étudié, celui-ci n'est pas considéré comme une production par un auteur, ayant une volonté derrière celle-ci. Le document est donc un outil direct, on va chercher dedans ce dont on a besoin : tour de parole 116 (c'est une mauvaise religion), tour de parole 172 (les chrétiens sont plus nombreux que les Cathares), tour de parole 26 (l'expansion du catharisme) par exemple. Les données prélevées sont alors les citations : les croyances différentes, la différence de richesse et de costumes, etc.... Ce ne sont pas des données au sens que nous l'entendons dans la problématisation, c'est-à-dire au sens d'indices des traces du passé. Pour que ce soit un indice, il faut qu'il soit prélevé dans le cadre de l'enquête historique, avec un questionnement critique le concernant. Ici ce sont donc des données réalistes qui donnent accès à la vérité du passé.

Il existe déjà une différence dans le réalisme constaté entre le texte et l'image. Le texte donne des citations selon les élèves, il faudrait donc réussir à prélever la phrase clé qui permet de répondre au problème qu'ils se posent. L'image est abordée différemment, la décrire serait la comprendre, le sens de l'image est alors transparent : ce qu'elle montre est ce qui s'est passé. C'est cela que nous avons voulu questionner dans cette étude sur les Cathares, en nous servant de la photographie, qui n'est donc pas une image directement venue du passé. Comment alors y lire directement le passé ?

- Analyse de la problématisation.

La critique de la photographie pose soucis aux élèves : la méthode traditionnelle utilisée par les élèves pour présenter les documents ne tient pas : quel est l'auteur ? la source ? la date et le contexte ? Ils ont moins d'éléments à recopier que pour l'illustration et l'extrait de texte à l'échelle de lecture macro. La critique du document semble donc bien plus pauvre que pour les

deux autres. Pourtant, c'est probablement ce peu d'éléments à convoquer qui va leur permettre de ne pas être dans une lecture réaliste du document, et ensuite de réinterroger les documents vus précédemment. C'est donc un élément du présent qui rend ici plus évident la dimension critique de l'étude de documents.

Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

194	Julien	C'est une photographie.
195	Alexia	C'est une photo actuelle.
196	Emy	Oui c'est une photo actuelle.
197	Alexia	C'est les vestiges euh...
198	Emy	Les ruines de la croisade.
199	Julien	Des vestiges du château de Montségur.
203	Mathéo	Ruines c'est plus pour château oui.
204	Julien	Oui, mais il est quand même en forme ! T'as vu quand même, il est pas... C'est pas des ruines.
205	Emy	Ouais non c'est pas des ruines.
206	Alexia	Mais il reste plus rien, il y a plus de château là les gens !
207	Julien	Il est pas mal franchement ce château.
208	Mathéo	Vestiges, ruines c'est pareil hein.
216	Julien	Donc photographie des vestiges du château de Montségur.
217	Emy	Cette photographie représente...
218	Alexia	Cette photographie... Non, c'est une photographie... de toute façon à leur époque il n'y avait pas la photographie.
226	Alexia	Ah, la légende, oui il faut la lire. Le château, c'était une forteresse cathare.
227	Emy	Ce château était une forteresse cathare, il a servi durant la croisade contre les...
228	Alexia	Ben, il a été brûlé par les Albigeois pendant la croisade. Il a été détruit entièrement par les Albigeois.
238	Julien	Non, les Albigeois c'est eux. C'est par l'Église.
239	Emy	Donc qui a été détruit par l'Église ?
249	Emy	Ben, c'est pas un document contemporain.
250	Julien	En fait c'est qu'on voit le résultat.
251	Alexia	Ouais c'est que les faits, la situation finale...
252	Julien	C'est le résultat.
257	Alexia	Ce n'est ni un document contemporain, ni un témoignage, mais euh, mais...
258	Emy	Non, sinon on peut juste mettre, ce n'est pas un document contemporain, mais...
259	Alexia	Ouais, mais étant donné qu'il a été pris récemment, il se contente de montrer le résultat de la période.

Comment les élèves procèdent-ils pour l'échelle de lecture macro du document ici ? Ils débutent par l'identification de la nature au tour de parole 194 : c'est une photographie actuelle. Ils s'accordent sur le fait que la photo ne peut pas être d'époque, mais ils n'en tirent rien de plus. Ensuite, ils lisent les données contextuelles présentes en bas du document et ils prélèvent seulement certains aspects :

« Le château de Montségur. La croisade (tdp 227) contre les Albigeois (tdp 238) est dirigée par les rois de France à partir des années 1220. En 1244 les troupes royales assiègent la forteresse cathare (tdp 226) de Montségur et brûlent ses habitants. Le château est rasé et remplacé par une forteresse royale. »

À partir du tour de parole 249, ils constatent que ce document n'est ni un document d'époque, ni un témoignage et qu'il ne présente donc que la situation « finale » du vestige. Cela ne semble pas pertinent à leurs yeux, qu'apprendre de cette photo qui « se contente de montrer le résultat » ? (tdp 259). Il faut attendre l'étape 6 pour que les élèves se questionnent sur l'interprétation qu'ils peuvent faire de ce document. Nous étudierons plus tard dans la construction de la compétence, si ce qui a pu faire sens pour eux est le retour réflexif, ou le travail sur les concepts qui a suivi. Ayant choisi, dans les présentations des séquences, de faire des zooms sur les moments clés, nous passons directement à la fin du travail, quand le document du château est remobilisé. Pour rappel, les élèves doivent commencer par réécrire leur hypothèse première et ensuite leur hypothèse actuelle.

Dans le groupe, on voit très peu de différences dans la formulation de ces deux hypothèses : la première consiste à dire que les Cathares sont pourchassés car ils n'ont pas les mêmes croyances, et qu'il existe une différence de richesse. La deuxième rajoute le problème de concurrence du fait de l'expansion de cette religion. On peut donc penser que même avec l'intervention de la professeure sur le concept d'hérésie, celui-ci n'a pas été mis au travail. Pour démontrer leur hypothèse, les élèves doivent ensuite se servir des documents.

Ils mettent alors du temps à se mettre d'accord sur la consigne. Ils expérimentent le fait de se servir de la critique des documents, comme demandé dans la consigne, pour mieux les analyser.

Séance 1, Étape 6, Groupe 1 :

110	Mathéo	Ils pensent que, il a un point de vue. Comme il appartient à l'Église, ce texte n'est pas forcément vrai.
111	Emy	Oui, mais ça c'est la présentation du document.
112	Mathéo	Oui, mais l'interprétation c'est le texte entier.
113	Julien	Attends, si on revenait plus sur la question. Qu'est-ce qu'il pense... On peut pas se fier à ce document, il est pas nécessairement vrai.
114	Alexia	Oui, mais ça c'est la présentation de document.
115	Julien	Oui, mais si on l'a présenté c'est pour ensuite l'expliquer. Si on dit, d'après Césaire Heisterbach...

Cela remet en cause leur façon de l'étudier. Ils sont contraints de mettre ensemble ce qu'ils juxtaposent d'habitude. Deux solutions semblent se présenter à eux : le relativisme où on va prendre la précaution de faire parler l'auteur pour ne pas s'impliquer (d'après...) ou alors un rejet de la critique possible (on peut pas se fier...). Devant cette tension, ils font alors appel à la professeure (tdp 121) pour savoir s'ils sont dans la bonne direction dans leur façon de faire :

121	Alexia	Madame, est-ce que le fait qu'ils nient la résurrection des corps, est-ce que c'est vrai ? Ou est-ce que justement ça peut être faussé, le fait que ce soit pas un cathare ?
122	Prof	Ben je sais pas, qu'est-ce que tu en penses ? C'est pas un cathare, il écrit ça, il a pas l'air super euh...
123	Alexia	Ça veut dire qu'il exagère.
124	Prof	Voilà, voilà. Donc vous vous souvenez, qui est-ce qui dit qu'on est hérétique ?
125	Alexia	Celui qui ne l'est pas.
126	Prof	Celui ne l'est pas. Mais qu'est-ce qu'il est en train de faire là ? Il est en train de démontrer que ce sont des hérétiques.
127	Alexia	Ok.
128	Prof	Donc est-ce qu'on peut faire confiance à ce document ?
129	Alexia	Ben non.
130	Prof	Après, ça ne veut pas dire que tout est faux dans ce qu'il dit, mais euh, il faut faire attention.

Le questionnement de la professeure (tdp 122, 124, 126, 128) peut les aider alors à stabiliser cette nouvelle avancée dans la façon de traiter un document (tdp 123) : l'auteur exagère. Cependant, on note aux tours de parole 128 et 130 la difficulté de mener une telle séquence forcée, entre inertie disciplinaire et travail de chercheuse. En effet, la simplification du questionnement sur la confiance ou non qu'on puisse porter au document (tdp 128) se réfère aux habitudes scolaires : auteur, nature, date, confiance ou non dans le document. Ce sont des fact-checkers, ils semblent avoir besoin de déterminer si un document est valable pour savoir

s'il faut l'étudier ou pas. Or, si on s'appuie sur ce que disent les historiens de leurs pratiques (Bloch, 1997), ce n'est pas lié à la confiance ou non, mais à l'articulation entre les échelles de lecture du document dans le cadre d'un registre explicatif historien. Au tour de parole 130, nous rectifions d'ailleurs en nuancant nos propos pour préciser que cela n'est pas un travail de détection de vérité ou non dans les propos d'un auteur. Malgré cela, l'échelle de lecture micro est comprise comme outil pour l'analyse et pas comme une étape dissociable du reste du travail. Cela s'installe dans le temps puisque lorsqu'ils abordent le deuxième document, les élèves mettent à profit ce nouvel outillage.

182	Alexia	Ouais et du coup, est-ce qu'on peut faire, est-ce qu'on dit si on peut faire confiance ou pas ?
183	Emy	Bah là oui. Bah oui il est objectif enfin... Il a pas l'air d'avoir trop de... enfin... (hors sujet)
184	Alexia	Bon, là on met quoi ? Est-ce qu'on fait confiance ou pas ?
185	Emy	Moi je dis qu'on peut faire confiance... Mais par contre on sait pas qui est l'auteur en fait.
186	Alexia	Beh Saint-Denis ? Non, je sais pas.
187	Mathéo	Non on sait pas.
188	Emy	Non à mon avis, à mon avis, je ne sais pas trop si on peut faire confiance... Parce que c'est sûrement l'Église qui a voulu faire ça pour montrer leur supériorité face aux cathares.
190	Emy	Ouais voilà. Donc en réalité, si ça se trouve, ils sont peut-être plus riches, mais ils ont peut-être pas autant d'équipements et...
191	Mathéo	Et surtout pour tuer des cathares enfin je veux dire... Il mettait peut-être pas tous ces trucs... je sais pas, avec la croix et tout... quoique c'est une croisade remarque...

Les élèves, après avoir débattu sur l'objectivité du document (tdp 182-185), déterminent qu'il est subjectif, ce qui leur permet de ne plus le lire de façon réaliste. Ils s'autorisent à avoir du recul vis-à-vis de lui, et de se questionner en fonction de cela sur lui. Ils s'en servent car ils ont l'habitude de traiter ainsi les documents en classe d'histoire, mais pour l'utiliser autrement : pour commencer de nouvelles hypothèses, à partir de points de vue : « et si », « peut-être »... Ici, ils ne voient plus l'image comme une description du réel, mais comme une représentation de ce que l'Église a voulu montrer (tdp 188-191). Ils remettent en question ce qui est représenté tout en y mettant la nuance. Mais ils explorent peu les possibles, c'est en revenant à l'image du château que cela finit par avancer :

244	Julien	Il y a pas beaucoup de choses...
245	Mathéo	C'est juste une preuve, c'est juste un château.
246	Julien	Pour moi ça montre quand même... Le château, qu'est-ce qu'il montre ? Il montre que les cathares ils ont construit un château, ça montre quand même une certaine puissance. Parce que c'est pas tout le monde qui peut construire une forteresse.
247	Mathéo	Purée, c'est fou ce qu'on réfléchit sur ce machin !
248	Julien	Les cathares ont quand même eu une puissance réelle. L'Église, on s'en fiche pas qu'elle le détruise, mais il faut regarder ce que c'est, c'est une forteresse. Et il n'y a pas tout le monde qui peut construire une forteresse, c'est pas des pauvres.
249	Prof	Et surtout, inclus dans ce que tu es en train de dire, l'endroit où elle est ta forteresse.
250	Julien	Elle est sur une colline.
251	Prof	Donc là ça demande, on est quand même en haut d'une montagne, ça demande quand même des moyens particuliers.
252	Julien	Donc ça prouve quand même que les cathares avaient une puissance, contrairement à ce que l'Église elle dit. Les cathares avaient quand même de la puissance et une certaine richesse.
254	Emy	Faut mettre d'après le document, euh, d'après la photo du château de Montségur... Mais après la photographie actuelle...
255	Julien	Elle contredit ce que l'Église dit.
264	Alexia	On remarque que les cathares avaient quand même une puissance...
265	Julien	Une richesse. Pour construire une forteresse...
268	Julien	Enfin ça prouve bien une autre hypothèse, que l'Église ils ont bien menti sur la pauvreté... et l'Église n'était peut-être pas si puissante que ça en fait.
269	Mathéo	Non, c'était vachement développé.
270	Julien	Non, mais ça prouve quand même que les Cathares, c'était quand même...
271	Emy	Une certaine richesse.
272	Julien	Une certaine puissance.
273	Mathéo	Oui parce que il y a pas une richesse exceptionnelle sur le château. C'est plutôt puissance.
274	Julien	Ouais mais construire une forteresse, c'est pas tout le monde qui...
275	Mathéo	Oui, mais au pire tu en trouves partout c'est pas qu'une question de richesse.
280	Alexia	Je pense qu'il faut dire que du coup, on peut faire confiance à ce document parce qu'il est actuel.
281	Julien	Et puis aussi que l'image elle est bien, parce qu'elle nous montre que l'Eglise mentait là.
282	Emy	Non on va pas mettre ça, on va pas tout redémontrer et tout.
283	Julien	Non on va pas le mettre. Mais cette photographie-là prouve bien que cette image-là, c'est bien du point de vue de l'Église.
284	Alexia	Comment ça.
285	Julien	Parce que ça là ça dit qu'ils sont sans armes et sans richesses alors que là ils ont pu construire une forteresse.
286	Alexia	Ah oui, tu veux dire que ça, ça confirme l'idée que ça s'est amplifié en fait.
287	Julien	Oui c'est amplifié.
291	Julien	Pour moi c'est le document le plus important parce que ça contredit... En fait, c'est la seule preuve des cathares.
292	Mathéo	Pas la seule, mais...
293	Julien	Oui c'est une des rares preuves du point de vue cathare.
294	Emy	Donc c'est un document récent...
295	Julien	Ça contredit tout ce que l'Église elle dit en fait. On ne s'en rendait pas compte, mais cette image elle contredit tout.

Ce sont ici les interventions de Julien qui viennent amorcer l'exploration des possibles. Au début, les élèves sont toujours dubitatifs face à cette photo non contemporaine des Cathares aux tours de parole 244-245. Puis Julien se met à considérer différemment ce document au tour de parole 248 :

« L'Église, on s'en fiche pas qu'elle le détruise, mais il faut regarder ce que c'est, c'est une forteresse. Et il n'y a pas tout le monde qui peut construire une forteresse, c'est pas des pauvres. »

Il a repris une donnée, l'existence d'une forteresse au préalable, qu'il a mis en tension avec les modèles explicatifs qu'ils avaient, l'Église toute puissante face aux Cathares dans la pauvreté. Cette mise en tension l'amène à construire une nécessité sur le problème : l'Église a menti sur les Cathares. Pouvoir construire une forteresse dans un endroit aussi escarpé montre une forme de puissance loin de ce qui était évoqué dans les deux premiers documents. La réaction de ses camarades est dans la résistance à ce questionnement : on réfléchit trop par rapport à ce qui est attendu d'ordinaire en histoire (tdp 247), et cette nouvelle nécessité les obligerait à revenir sur leur travail d'explication des premiers documents, ce qui ne leur plaît pas (tdp 282). Julien explicite alors la tension entre les données, issues des deux premiers documents (« ça contredit »), la nécessité (l'Église ment), et l'hypothèse construite (les Cathares devaient être puissants) à partir de l'interprétation de la photographie. La réflexivité dont il fait preuve sur le travail qu'ils ont accompli lui permet d'avancer dans le problème :

« On ne s'en rendait pas compte, mais cette image elle contredit tout. » (282)

Que s'est-il passé avec cette photographie ? Concernant les documents texte et image, les élèves les avaient lus de façon réaliste. Ils avaient certes identifié la subjectivité de l'Église, et ils concluaient à une nécessaire amplification des faits relatés. Malgré tout, ce que l'Église relatait était vrai, et les modèles explicatifs de l'auteur devenaient les leurs. L'articulation des échelles de lecture des documents n'était pas utilisée : ils étaient rattrapés par leur registre explicatif de sens commun. La photographie pose problème dès le début : elle est récente et le château qu'elle montre est une reconstruction, donc on n'a même pas accès à la forteresse des Cathares. L'activité de fact-checker est alors inutile. L'échelle de lecture macro est donc décrite, mais l'échelle de lecture micro n'apporte rien dans un premier temps.

C'est lorsque Julien décide d'aller au-delà de ce qu'il voit en articulant les échelles de lecture que l'exploration des possibles se fait : les données contextuelles parlent d'une forteresse qui existait, l'espace dans lequel elle était construite est difficilement accessible : que fallait-il pour que les Cathares soient capables de faire une telle construction dans un tel espace ? Il évoque puissance et richesse, qu'il met alors en contradiction avec les modèles explicatifs tirés de l'échelle de lecture micro des deux premiers documents. Cela rejoint la subjectivité qu'ils évoquaient, sur l'amplification que devait sans doute faire l'Église en parlant des Cathares.

Ici, ce n'est donc pas l'intervention de la professeure qui pousse les élèves à problématiser, mais d'avoir eu à interpréter un document d'aujourd'hui, contrairement aux autres documents du passé. Le témoignage que livre la photo est séparé de l'évènement lui-même, les éloignant ainsi du réalisme qu'ils ont avec ce que disent du passé les acteurs de celui-ci. Les élèves se sentent alors plus légitimes à le critiquer, différenciant le travail de l'archive de celle du témoignage :

« On peut interpréter cette différence (...) par la spécificité du témoignage, dans le sens proposé par Ricœur (2000, p. 26) : le témoignage constitue une « structure fondamentale de transition entre la mémoire et l'histoire ». (...) Une telle potentialité s'explique par la nature singulière du témoignage qui le rattache anthropologiquement à l'expérience sociale de chacun, par le biais de la narration. Ricœur (2000, p. 203) contraste ainsi le témoignage avec les archives : « l'activité de témoigner, saisie en deçà de la bifurcation entre son usage judiciaire et son usage historiographique, révèle alors la même ampleur et la même portée que celle de raconter en vertu de la parenté manifeste entre les deux activités ». » (Doussot, 2017).

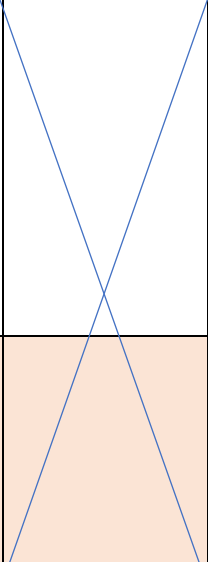
C'est un élément intéressant donc pour notre recherche. L'image lue comme souvent plus réaliste que le texte, ne l'est que si elle délivre un témoignage du passé. Si l'image est actuelle pour les élèves, elle peut les obliger à articuler le micro et le macro dans une enquête visant à découvrir ce qu'apporte un document sur le sujet étudié. Ils sont contraints à l'enquête car le document ne peut pas dire le passé. Nous avons donc là une façon de mettre en échec leur registre explicatif de sens commun pour aller vers un registre historien qui tient ensemble questionnement sur le passé et questionnement sur la trace.

- **Modélisation de la problématisation.**

Nous représentons à nouveau la problématisation qui s'est effectuée ici dans un espace des contraintes doubles. La première colonne, celle de l'échelle de lecture micro des deux premiers documents, est encore une reprise réaliste des modèles explicatifs des auteurs des documents, bien que la subjectivité de l'Église soit pointée. La photographie est mise de côté, les élèves n'en tirant rien à l'échelle de lecture micro dans un premier temps. C'est l'intervention de Julien, qui questionne la relation entre les données contextuelles et le visuel de la photographie, qui permet d'élaborer une nécessité sur le problème, contredisant les modèles explicatifs repris jusqu'ici.

Nous avons donc représenté le document du château à cheval des deux côtés de la ligne épaisse verticale : quand il est laissé de côté, quand il est pris en compte. Le mensonge de l'Église empêchait de voir la puissance des Cathares, qui peut être l'explication de la croisade contre eux. Tant que les modèles explicatifs sont ceux des chrétiens, le registre explicatif est celui d'une opposition de croyances différentes. Avec le questionnement sur la forteresse, le groupe d'élèves considère les documents comme la construction d'une mémoire produite par l'Église, qu'il est donc utile de remettre en cause par un raisonnement historique.

Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles de lecture du document en histoire – Les Cathares.

	Échelle micro.	Échelle macro.		Articulation des échelles de lecture du document.	
Registre des données.	= Information directement prélevée dans les documents. Descriptions des croyances, des costumes...	Présentation des documents. Auteur, nature, date. Mais Château : néant.	Château construit en haut d'une montagne.	Connaissances : - Accessibilité du lieu complexe. - Une puissance nécessaire pour le construire.	Interaction micro-macro : Données précédentes remises en cause sur la pauvreté des Cathares. Donc on ne peut pas croire ce que l'Église dit sur les cathares.
Registre des modèles.	 Pourchassés car croyances différentes + Chrétiens plus puissants / Cathares pauvres.		Nécessité : La subjectivité de l'auteur a des conséquences sur l'interprétation de ce qu'il dit : elle mentirait ?	Puissance des cathares. = les Cathares sont puissants et l'Église écrit une histoire différente.	L'Église produit des explications sur les cathares = hérétiques. = les Cathares sont puissants et l'Église écrit une histoire différente.
Registre explicatif.	Registre de sens commun. Cathares essentialisés : coupables par leurs pratiques religieuses.		Registre historien. Après un événement marquant et opposant deux camps, les acteurs du passé cherchant à construire une mémoire établissent un récit mémoriel expliquant à leur avantage ce qu'il s'est passé.		

Chapitre 3 : Vasco de Gama, un explorateur portugais en Inde.

La troisième séquence du corpus porte sur un sujet plus connu des élèves : les explorateurs, bien qu'ils connaissent davantage Christophe Colomb que Vasco de Gama, que nous avons choisi d'étudier. Cela change la nature des hypothèses faites sur ce cas : les élèves peuvent mobiliser ce qu'ils pensent en comprendre, avec une histoire très européocentrée. Cela présente des aspects intéressants en problématisation puisque la résistance de leurs modèles explicatifs risque de mettre en difficulté l'articulation des échelles de lecture du document, qu'ils apprennent progressivement à faire dans le registre explicatif historien.

Cela nous permet de monter dans les difficultés à leur soumettre dans la perspective qu'ils soient autonomes, quels que soient les obstacles rencontrés. Nous le verrons ici, notre analyse à priori était justifiée : la façon d'expliquer le monde avec des dominants et des dominés est tellement efficace pour eux qu'ils tordent ces modèles explicatifs pour les faire correspondre avec les données qu'ils sont contraints de prendre en compte après notre intervention. Pour mettre en œuvre l'hypothèse exemplar, nous reprenons de façon plus formelle les deux premières séquences et nous leur demandons de les mettre en rapport avec ce qu'ils font alors.

Cette façon de faire inhabituelle, comparer des cas concernant des périodes différentes fonctionne assez bien et les élèves s'emparent des façons de résoudre les problèmes pour les Barcelonnètes et les Cathares dans un travail des ressemblances avec le cas Vasco de Gama.

1) **L'historiographie.**

2) **Le dispositif de la séquence forcée.**

3) **Les moments de problématisation.**

1) L'historiographie.

Le cas Vasco de Gama connaît lui aussi des approches complètement renouvelées ces dernières années, du fait de l'émergence de l'histoire globale. Les élèves sont porteurs de modèles explicatifs européocentrés venant de leur registre explicatif de sens commun, et cela nous semble particulièrement approprié pour remettre en cause de telles façons de penser le monde, réductrices et simplistes. Nous pouvons donc nous appuyer ici sur un cadre théorique fortement institué ces dernières années dans la discipline scientifique, mais qui peine à pénétrer l'enseignement. Ainsi, malgré que le concept de « Grandes découvertes » soit tombé en désuétude, il continue d'être fortement employé et il a encore toute sa place dans les manuels scolaires. Permettre sa remise en cause, mais aussi la compréhension de celle-ci nécessite un travail conséquent sur le problème dans cette séquence.

- Les Grandes Découvertes.

Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne 10– 11 h

Question obligatoire	Mise en œuvre
L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)	La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : - de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ; sur une étude choisie parmi les deux suivantes : - un navigateur européen et ses voyages de découverte ; - un grand port européen ; et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes - une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne ; - Pékin : une cité interdite ?
On traite une question au choix parmi les deux suivantes	Mise en œuvre
Les hommes de la Renaissance (XVe-XVIe siècle)	Une étude obligatoire : un réformateur et son rôle dans l'essor du protestantisme ; et une étude choisie parmi les deux suivantes : - un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme ; - un artiste de la Renaissance dans la société de son temps.
L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle)	Deux études choisies parmi les trois suivantes : - un savant du XVIe ou du XVIIe siècle et son œuvre ; - les modalités de diffusion des sciences au XVIIIe siècle ; - l'invention de la machine à vapeur : une révolution technologique

Source Eduscol.

La troisième séquence forcée que nous organisons porte sur le quatrième thème de la classe de Seconde : les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne. Ce thème recouvre cinq études à faire avec les élèves : trois dans le thème principal de l'élargissement du monde et deux autres, soit sur la Renaissance, soit sur l'histoire des sciences. Nous avons décidé de faire une séquence de problématisation concernant la deuxième étude au choix, en portant notre regard sur « Vasco de Gama et ses voyages de découverte ».

En effet, cette étude reprend le concept longtemps utilisé en classe d'histoire : les Grandes découvertes. Très utilisé pour aborder les voyages de Christophe Colomb, le terme au pluriel permet d'y associer tous les explorateurs européens qui sont partis dans des directions innovantes pour les Européens. Pourtant la recherche en histoire n'utilise plus ce terme pour les causes que nous allons préciser. C'est la raison de notre choix d'étude : le renouvellement historiographique peut avoir un intérêt dans le problème à construire avec les élèves, puisqu'il remet en cause les explications habituellement enseignées sur un phénomène et donc auxquelles les élèves ont très probablement été soumis.

- Vasco de Gama et l'histoire connectée.

Vasco de Gama occupe une place particulière dans l'histoire du Portugal, étant un mythe national dans l'histoire du pays, symbole de la gloire d'un passé révolu. Nous nous appuyons sur la biographie de Vasco de Gama par Subrahmanyam (2014) et sur un entretien qu'il a donné au Nouvel Observateur en 2012 où il explique l'enjeu du renouvellement historiographique et l'accueil difficile de son ouvrage dans le pays de naissance du navigateur. Vasco de Gama est pour les Portugais et de façon plus large pour les Européens, celui qui a découvert le sud de l'Inde. Parti en expédition à la fin du XV^{ème} siècle, il établit en effet une nouvelle route maritime, permettant au roi Don Manuel de commencer à constituer un Empire des Indes.

Longtemps étudiées de façon eurocentrée, les Grandes Découvertes ont subi comme objet historique un changement notable de configuration historiographique ces dernières années. Si on reprend la tripartition des configurations historiographiques développée par Prost et Winter (2004), on peut établir un parallèle avec l'étude de l'élargissement du monde en nous appuyant sur ce qu'en dit Subrahmanyam (2014). En effet, la configuration politique du début du XX^{ème} siècle s'attache à chercher les causes des empires nationaux. Cela mène les historiens à des travaux centrés sur les découvreurs de nouveaux espaces, les aventuriers de la

période. Le regard est donc européocentré, et cherche dans ces expéditions la gloire de la colonisation qui en a suivi. L'histoire marxiste d'après-guerre, plus tournée vers les statistiques et les populations avec l'histoire économique et sociale n'aborde plus cette période de la même manière. Les historiens multiplient alors les monographies sur les espaces concernés.

Enfin, avec l'histoire sociale et culturelle plus récente, d'autres regards émergent, comme celui de l'histoire connectée ou histoire globale qui s'attache à déconstruire les catégories sociales existantes tout en se décentrant du point de vue européen. Celle-ci, que l'on retrouve dans les ouvrages de Boucheron sur l'histoire globale et de Subrahmanyam sur cet explorateur ont remis en question cette image d'Européens découvreurs de peuples et de continents. En effet, cette histoire globale ou connectée selon les termes qu'ils emploient, adopte un regard multiculturel sur les mondialisations à l'œuvre au tournant du XV^{ème}-XVI^{ème} siècle.

Subrahmanyam (2012) remet en cause des explications données par les historiens portugais ou encore par les Français Chaunu et Braudel de motivations seulement économiques ayant poussé le Portugal (très peu peuplé et pauvre en Europe) à se lancer à la conquête d'un Empire des Indes. Cet historien indien a décidé d'élargir les documents disponibles en étudiant des documents très nombreux venant des différentes populations ayant pris part à cet épisode. Il fait émerger l'ignorance du roi et de Vasco De Gama concernant le territoire qu'ils abordent. Ils le croient peuplé de chrétiens qu'il convient d'aller protéger des conquêtes musulmanes.

Vasco De Gama est comme tous les nobles portugais de cette période, obsédé par la lutte contre l'Islam et on trouve donc une double motivation religieuse et mercantile à ce voyage. Arrivé en Inde, il est d'ailleurs persuadé d'avoir à faire à une quinzaine de royaumes chrétiens différents. Son analyse de la culture locale se fait par le prisme de la lutte contre les musulmans : si ce ne sont pas des musulmans, ils sont donc chrétiens. On a donc un regard bipolaire porté sur le monde avec d'un côté les gentils chrétiens et de l'autre les méchants musulmans. Qu'ils n'aient pas les mêmes rites ne les disqualifie pas en tant que chrétiens pour lui.

Très mal reçu au Portugal, sa biographie ne remet pas en cause les actes des conquistadors ibériques, mais il les met en perspective avec les populations concernées. Ainsi Vasco de Gama ne peut pas être considéré comme un découvreur de continent ou de peuple, mais plutôt comme un explorateur ayant réussi à créer une nouvelle route maritime vers un espace très connecté au monde de cette période : l'Inde et ses épices tant recherchées dont le commerce est organisé et structuré par le monde musulman. Cet espace est en effet largement fréquenté des Vénitiens et des Arabes.

Nous identifions donc comme point intéressant pour faire cas avec les élèves ce changement de configuration historiographique, que nous avons développé. En effet, nous faisons l'hypothèse que les élèves se trouvent dans la première configuration : une histoire nationale, centrée sur la recherche des causes européocentrées. Nous souhaitons les faire travailler dans la dernière configuration historiographique, plus culturelle, celle de l'histoire connectée. Comme évoqué par Prost et Winter (2004), il n'y a pas de meilleure configuration historiographique, mais des regards et des questionnements qui changent. Il nous faut donc amener les élèves à ce changement de questionnement et de regard sur le sujet.

- Le problème historique.

Nous émettons donc l'hypothèse que les modèles explicatifs mobilisés dans le registre explicatif de sens commun des élèves sur les explorations sont fortement européocentrés : les Européens sont les plus puissants et ils partent donc « découvrir » le monde car ce sont les seuls capables de le faire. Avec de telles explications, les élèves pourraient donc se focaliser sur la question des motivations de Vasco de Gama, avec l'idée qu'il part pour l'aventure et pour enrichir lui et son pays, en évacuant le contexte des espaces rejoints par ses vaisseaux.

Nous souhaitons qu'ils construisent de nouveaux modèles, en décentrant leurs regards et en voyant cette expédition comme une connexion d'un monde à un autre, ce qui est la découverte de Vasco de Gama : il ne comprend pas sa « découverte », et reste piégé par son ignorance comme avec l'explication religieuse, tout en notant que celle-ci l'empêche de comprendre l'espace dans lequel il arrive. Il sera donc intéressant que les élèves travaillent sur leurs représentations du sud de l'Inde, sans doute pour eux, un espace en marge des flux pour qu'ensuite ils puissent les confronter aux données qui contredisent cette façon de voir cet espace, bien plus connecté aux flux commerciaux qu'on se le représente en Europe.

2) Le dispositif de la séquence forcée.

Cette séquence est plus courte que les précédentes, mais elle n'en est pas moins dense. En effet, nous avons choisi deux documents que les élèves peuvent lire avec leur européocentrisme. Nous devons donc penser le travail à faire afin qu'ils puissent dépasser les obstacles, que sont leurs modèles explicatifs, dans un registre explicatif de sens commun. C'est là tout l'intérêt de la séquence forcée : nous allons pouvoir, en analysant entre les deux séances ce que les élèves ont produit, déterminer comment faire évoluer ce que nous avons prévu, pour les pousser à remettre en cause cette façon d'expliquer le monde.

- Les documents choisis.²⁸

Pour faire cas, nous décidons de faire étudier deux documents aux élèves en plus de la chronologie qu'ils ont à disposition dans leur manuel.

1 L'arrivée en Inde, mai 1498

Quand nous eûmes ainsi mouillé¹, quatre embarcations vinrent à nous de la terre pour nous demander qui nous étions. Elles nous dirent alors et elles nous montrèrent où était Calicut. Le lendemain [21 mai 1498], ces embarcations revinrent encore à nos navires, et le capitaine-major [Vasco de Gama] envoya à Calicut l'un des déportés². Ceux qui l'accompagnaient le conduisirent à un endroit où étaient deux Maures de Tunis qui savaient parler le castillan et le génois. Et les premiers mots par lesquels ils le saluèrent furent les suivants : « Que le diable t'emporte ! Qui t'a amené ici ? » Et ils lui demandèrent ce que nous venions chercher si loin. Il répondit : « Nous venons chercher des chrétiens et des épices ». [...] Cette ville de Calicut est habitée par des chrétiens³. Ce sont des gens à la peau basanée. Certains ont de grandes barbes et portent des cheveux longs, d'autres ont la tête rasée.

Relation anonyme du voyage de Vasco de Gama, attribuée à Álvaro Velho, membre de l'équipage, vers 1499.

1. Jeté l'ancre.
2. Des condamnés étaient souvent utilisés dans les expéditions pour les missions à risques.
3. L'auteur prend les hindouistes pour des chrétiens.

Le premier document est un récit d'un membre de l'équipage de Vasco De Gama. Nous avons donc à faire à un récit de l'intérieur, un Européen qui a participé à cette expédition. Nous ne savons pas si cela est extrait d'une lettre ou d'un journal intime de ce navigateur. Il relate l'arrivée en Inde en mai 1498. Nous pouvons donc supposer que les motivations de Vasco de Gama sont assez proches de celles de ce membre d'équipage, ou qu'au moins il les connaît. Ce

²⁸ Le Quintrec, G. (dir.). (2010). Histoire 2de. Paris : Nathan. Pages : 162-163.

sont les représentations qu'un Européen veut faire partager. Nous avons donc avec ce document une trace des causes qui ont pu les pousser à aller en Inde.

Deux passages sont intéressants pour faire cas en lien avec notre hypothèse de changement de configuration pour aller vers l'histoire connectée. Tout d'abord, celui où il dit avoir rencontré des Maures, et la façon dont il en parle. Le fait que des Maures soient présents sur place, et qu'ils parlent le génois et le castillan est révélateur de la position centrale de l'Inde dans le commerce international de cette période. Nous avons donc des Maures polyglottes sur place et nous pouvons supposer qu'ils sont là pour le commerce. Ils les auraient accueillis de façon virulente dans leur propos « que le diable t'emporte » ce qui conforte l'animosité liée à la concurrence commerciale qui existe entre ces populations et les Portugais de cette époque. On ne peut donc pas dire avec ce texte que Vasco De Gama a découvert le sud de l'Inde puisque celui-ci était fréquenté par des commerçants venus de contrées lointaines, on parle de Tunis ici. En revanche, ils ne semblent en effet pas habitués à voir un Européen fréquenter cette terre et cela semble le surprendre. La découverte pour les Européens est donc de trouver un monde connecté et actif commercialement dans cet espace.

Le deuxième passage est en fin de texte quand il commente la découverte de chrétiens sur place, ce qu'il explicite comme un de ses buts avec le trafic d'épices. Le paratexte précise aux élèves que ce ne sont pas des chrétiens, mais des hindouistes. Il les décrit comme différents des Européens dans leur apparence : grandes barbes, cheveux longs ou tête rasée, peau basanée. Mais il n'y a pas de doutes dans sa description, ce sont bien des chrétiens alors qu'il ne semble pas se référer à des indices religieux chez eux.

On a donc bien un raisonnement binaire : ce qui n'est pas musulman, est donc chrétien. La motivation religieuse est donc explicite même s'il se trompe dans son analyse. On a ici un élément clé pour le changement de questionnement et de regard sur ce qu'est la découverte de Vasco de Gama : lui pense découvrir une religion connue dans un espace inconnu des Européens. Son regard est modelé par ses représentations, et il ne parvient pas à comprendre sa découverte d'un peuple à la culture très différente de la sienne.

4 Une « belle découverte »

Marchand florentin installé à Lisbonne, Detti assiste au retour de flotte de Vasco de Gama.

Il y a deux ans que ces navires sont partis à la découverte de ce pays. Ici, on les croyait perdus. Ils ont longé les côtes de Berbérie du côté de l'océan¹. Tout ce pays est peuplé de noirs. Puis, après ce pays de noirs, ils ont parcouru 500 lieues vers cette terre des épices, et ils ont trouvé une grande ville appelée Calinde², où est un roi mahométan à la peau basanée, lequel est un grand seigneur. Quand ils ont dit qu'ils allaient à la recherche des épices, ce roi leur a donné un pilote, car eux y naviguent. Avec ce pilote, ils ont franchi les 800 lieues de ce golfe, jusqu'à Calicut. [...] Il y a deux vents, le levant en été et le ponant en hiver, de sorte qu'on navigue avec le vent en poupe à l'aller et au retour. [...]

Le roi de Portugal leur a fait enlever toutes leurs cartes de navigation, sous peine de la vie et de la confiscation de leurs biens, c'est-à-dire toutes celles qui donnent des informations sur cette côte, pour qu'on ne sache pas leur route, ni la façon de se diriger dans ces régions, et pour éviter ainsi que d'autres gens ne s'en mêlent. Mais je crois que, quoi qu'il fasse, tout se saura et d'autres navires vont commencer à y aller. Comme vous voyez, c'est là une belle découverte, et le roi du Portugal mérite de grandes félicitations de la part de tous les chrétiens.

Guido Detti, lettre envoyée à Florence le 10 août 1499.

1. Les côtes atlantiques de l'Afrique.

2. Erreur pour Mélinde.

Le deuxième document est une lettre d'un marchand florentin installé au Portugal, qu'il envoie dans sa ville d'origine pour leur raconter le retour de l'expédition de Vasco de Gama. On a alors un auteur extérieur à l'expédition, mais aussi au peuple portugais. C'est un regard d'un étranger, mais un Européen, qui commerce lui aussi, un observateur intéressé par ces découvertes. Dans le premier paragraphe, il est intéressant de noter que cet observateur insiste sur le fait que Vasco de Gama s'est fait aider lors de son voyage par des navigateurs expérimentés sur une portion de cette route maritime : un grand seigneur mahométan à peau basanée. On a donc bien d'autres populations habituées à se rendre en Inde.

Dans le deuxième paragraphe, il explique la mise en place du secret de cette route par le roi du Portugal qui fait confisquer les preuves de celle-ci. Mais pour ce commerçant, c'est peine perdue, car c'est un savoir qui va vite se répandre et qui sera un bénéfice de tous les chrétiens. Il insiste sur le fait que la découverte est la route créée et la façon de se diriger dans ces régions. On sait donc avec ce document que Vasco de Gama ne fait que créer un nouveau passage, mais que celui-ci risque d'être très convoité, notamment par les chrétiens. Les Européens ne semblent pas comprendre la structuration commerciale par les Arabes de cet espace et pensent pouvoir facilement la remplacer une fois la route découverte.

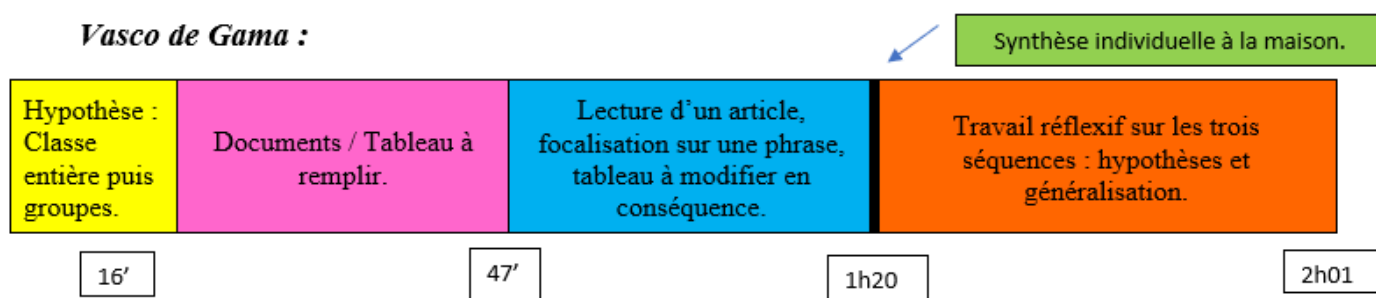
Ainsi, les deux documents choisis pour cette séquence peuvent permettre l'entrée dans l'histoire connectée. Cependant, nous faisons l'hypothèse qu'un dispositif spécifique est à

mettre en place pour que cela soit possible. En effet, l'échelle de lecture micro, celle des prélèvements d'informations dans le document, risque d'être fortement guidée par les modèles européocentrés des élèves. Leur vérité du passé est celle d'Européens plus forts que les autres. L'articulation des échelles de lecture des documents est donc à mettre en relation avec la grille de lecture permettant d'expliquer le monde à cette période par les élèves. C'est cela que nous souhaitons mettre au travail afin qu'ils aient une pratique réflexive sur leurs hypothèses pour mieux mettre en tension leurs modèles explicatifs et les données sélectionnées des documents dans un registre explicatif historien.

- Déroulement de la séquence.

Pour la troisième séquence de notre corpus, nous avons à nouveau divisé le temps de travail en deux séances. Après le travail sur l'hypothèse (jaune) et l'analyse des documents (rose), nous avons procédé différemment en fournissant aux élèves le document présenté dans l'analyse à priori : l'entretien de Subrahmanyam dans le Nouvel Observateur de 2012 (bleu). Il s'agit d'une rupture dans notre travail de recherche puisque nous soumettons les élèves aux écrits d'un historien pour ensuite les remettre au travail.

Après, ayant constaté que l'exploration des possibles bloque, ils ont dû se focaliser sur la phrase concernant les Maures qu'ils avaient ignorée. Le travail de synthèse (vert) est fait à la maison et nous terminons par un exercice réflexif (orange) sur les séquences écoulées afin de faire le pont sur l'articulation des échelles de lecture du document en lien avec leurs modèles explicatifs.



Étape 1 : Identification du modèle explicatif (16 minutes).

Les élèves ont dû réfléchir lors de la dernière séquence à l'intérêt que pouvait avoir de définir des hypothèses de départ. Nous commençons donc par faire un tour rapide avec eux de ces raisons : à guider, à être mis au travail, à faire un point de départ, etc... Nous regardons ensemble la chronologie sur Vasco de Gama et ils doivent ensuite par groupe formuler pourquoi on a longtemps parlé de Grandes Découvertes, pour les explorateurs comme Vasco de Gama. Nous classons au tableau ce qui relève de l'exploration, de l'intérêt mercantile et ce qui pourrait être également évoqué. Nous stabilisons donc en classe une hypothèse de départ. Nous pensons que celle-ci sera proche de la première configuration historiographique en étant très européocentrée.

Étape 2 : Mise au travail sur les documents (31 minutes).

Cette fois-ci, les élèves n'ont pas à présenter les documents. Il s'agit pour nous d'étudier où ils en sont de l'articulation des échelles de lecture micro et macro, sans consacrer une colonne à l'échelle de lecture macro des données contextuelles. En effet, les élèves ont bien les réflexes de présentation, mais ils ont du mal à s'en servir dans les deux séquences précédentes. Nous avons donc une colonne sur l'échelle de lecture micro et une autre visant à mettre en relation ce qu'ils interprètent et leur hypothèse de départ. A la fin, ils doivent inscrire leur nouvelle hypothèse.

Hypothèse au début du travail : avec les expéditions de VDG, que se passe-t-il ?		
	Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que... parce que... mais...
Document 1		
Document 2		
Hypothèse à l'issue du travail : avec les expéditions de VDG, que se passe-t-il ?		

Étape 3 : Lecture et débats sur des travaux d'historiens (33 minutes).

Parce que nous avons compris que les élèves ont besoin d'apports conceptuels pour leurs études afin de les mettre ensuite au travail, nous avons décidé de leur donner à lire l'entretien de l'historien Subrahmanyam (2012). L'objectif est qu'ils prennent connaissance de l'histoire connectée et des hypothèses développées par certains historiens pour les confronter à leurs modèles explicatifs sur les documents. Les élèves doivent alors en discuter avec le groupe et apporter d'éventuelles modifications à leur tableau en retournant vers les documents. Les modifications sont faites d'une autre couleur, pour pouvoir identifier les apports de cette nouvelle lecture. Les élèves vont-ils avancer dans leur questionnement après avoir eu comme évocation ce regard différent ? A l'issue de cet exercice, ils doivent réfléchir plus précisément à la phrase concernant les Maures afin de forcer la mise en tension avec cette donnée du document.

Le Nouvel Observateur On a du mal à comprendre pourquoi, à la fin du XVe siècle, le Portugal, un pays marginal à l'extrême sud de l'Europe, relativement pauvre et peu peuplé, 1 million d'habitants, a eu l'audace de se lancer, par l'intermédiaire de Vasco de Gama, dans l'aventure de la création d'un empire portugais des Indes. Quelle est l'explication de ce projet démesuré ?

Sanjay Subrahmanyam Les historiens portugais du XXe siècle (...) ont expliqué cette soif de conquêtes impériales outre-mer par des raisons économiques et mercantiles. Mais cette seule explication économique n'est pas satisfaisante, car elle ne peut rendre compte de cette démesure. En fait, à l'instigation du roi Dom Manuel, il s'agissait d'un projet de conquête très confus qui dans la noblesse ne faisait guère l'unanimité. Le roi et Vasco de Gama se basaient sur des ignorances maritimes et politiques considérables. Ils se sont lancés dans l'aventure en pensant qu'il y avait en Inde des populations chrétiennes à découvrir et à protéger des musulmans. Dom Manuel entretenait des espérances messianiques -sauver les « chrétiens perdus » - mais aussi mercantiles, faire main basse sur les épices des Indes. Ainsi quand la petite escadre de trois bateaux commandés par Vasco de Gama prit la mer en juillet 1497, dans le but de doubler le cap de Bonne-Espérance, la double motivation religieuse et mercantile était à la manœuvre. Vasco de Gama, en allié de la noblesse portugaise, rêvait d'un enrichissement possible, tandis que Dom Manuel défendait le projet d'un capitalisme monarchique et surtout, comme plus tard Charles Quint, de créer une monarchie chrétienne universelle. N'oublions pas qu'au moment des deux premières expéditions de Vasco de Gama, les voisins castillans n'ont pas encore atteint la terre d'Amérique ni conquis le Mexique et n'ont pris possession que de quelques îles des Caraïbes. C'est pourquoi Dom Manuel peut rêver de devenir l'Empereur universel. (...) Au cours de l'expédition le long des côtes de l'Inde du Sud, Vasco de Gama croira voir des chrétiens partout. Pure illusion ! Lors de son premier retour en 1499, il dira à Dom Manuel qu'il a découvert une quinzaine de royaumes chrétiens en Inde. En fait pour lui, tout ce qui n'était pas musulman ne pouvait ou ne devait être que chrétien. Il ne faut pas oublier que Vasco de Gama, comme tout noble portugais du XVIe siècle, est obsédé par la lutte contre l'islam.

A la différence de Christophe Colomb et de Cortés, Vasco de Gama n'a pas découvert un continent ni des populations inconnues. Il s'est très vite aperçu que les côtes indiennes n'étaient pas coupées du reste du monde...

Vasco de Gama n'a pas découvert un continent, mais une route maritime pour y accéder. Vénitiens, Arabes musulmans d'Égypte, du Maghreb ou du Yémen étaient déjà installés sur les côtes indiennes. L'histoire de la Méditerranée et de l'océan Indien n'a pas commencé avec les Portugais. Au XI^e siècle, des communautés juives de Méditerranée étaient déjà présentes à Cochin. Il y avait également des Perses, des Ottomans, des Chinois et des Tamouls. La grande nouveauté a été la découverte par Gama d'une voie maritime qui permettait d'éviter la voie terrestre du Moyen-Orient et d'échapper aux impôts et aux taxes prélevés par le sultanat d'Égypte. Gama a permis aux Portugais de contourner la voie terrestre. Mais pendant tout le XVI^e siècle les deux voies, terrestre et maritime, ont coexisté.

Étape 4 : Retour réflexif sur le travail de problématisation (41 minutes).

Les élèves lors de la deuxième séance doivent dans un premier temps lire quelques rappels sur les séquences précédentes (Barcelonnettes et Cathares). Nous avons pensé ces rappels de façon à ce qu'ils retracent le cheminement permettant l'exploration des possibles. Puis, ils ont à remplir en groupe le questionnaire suivant dans le but de réfléchir à leurs pratiques, aux blocages liés à l'hypothèse, et à une généralisation à partir de la séquence Vasco de Gama.

Les Barcelonnettes :

Hypothèse de départ : Le départ des Barcelonnettes vers le Mexique s'explique car la destination choisie est « meilleure » que le lieu d'habitation d'origine : climat, richesse, potentialités commerciales...

2 Les migrations commerciales dans la vallée de l'Ubaye

François Arnaud (1843-1908), notaire et conseiller municipal à Barcelonnette, écrit en 1891 l'histoire des émigrants français au Mexique, pour expliquer pourquoi tant de ses compatriotes ont choisi de quitter la vallée.

« Vers la même époque [début du XVIII^e siècle], on commença à filer les cocons de soie à Jausiers, puis à Uvernet. C'est à ce moment que notre vallée possédait l'élément indispensable à la prospérité d'un pays de montagne, une industrie qui lui permettait d'occuper les bras de ses habitants pendant la longue saison d'hiver et de tirer le meilleur parti de la laine de ses moutons, leur unique produit à cette époque, où la viande ne se vendait pas; c'est alors enfin que pour trouver la vente de leurs cadis, cordillats et serges [types de tissus artisanaux], nos ancêtres commencèrent à parcourir la Provence, le Dauphiné, le Piémont, pénétrèrent jusqu'en Bourgogne et prirent le goût du commerce et l'habitude de cette expatriation hivernale. [...] Aussi, que d'argent il rentrait au printemps et comme on se disputait alors les terres à coups de sacs d'écus! [...] Mais, peu à peu, la manufacture à domicile des draps grossiers disparaissait devant la concurrence des fabriques et le développement du luxe, qui poussait aux draps plus fins, plus jolis, mais moins solides de beaucoup; vers 1860, elle agonisait ».

François Arnaud, *Les Barcelonnettes au Mexique*, Imprimerie Chaspoul, 1891.

= Au départ, ce document est vu comme une confirmation de l'hypothèse : oui les Barcelonnettes sont partis ailleurs pour gagner de l'argent. Mais cette confirmation empêche de voir qu'il y a un problème : pourquoi d'autres villages dans la même situation n'ont pas fait ça ?

= On est revenu à la source pour voir si on n'avait pas laissé de côté des éléments qui nous renseigneraient sur ce problème.

= L'idée de réseau nous avait échappé au départ, mais elle est essentielle pour répondre à ce problème. Elle devient alors une connaissance nouvelle importante pour comprendre le phénomène plus général de la migration à cette époque (il faut pouvoir se projeter dans un réseau pour partir volontairement)

Les Cathares :

Hypothèse de départ : l'hérésie est pourchassée car la déviance de cette croyance la rend non appréciée de la part des chrétiens.

= Au départ le château est vu comme le symbole de la victoire de l'Église sur les cathares.

= La réflexion sur le concept d'hérésie amène à repenser cette explication : l'existence d'un château cathare avant montre que cette hérésie était puissante et concurrençait fortement l'Église.

= Changement d'hypothèse à la fin : les cathares étaient plus puissants que l'Église ne veut le montrer, mais c'est une réécriture historique par les vainqueurs qui nous les montre ainsi.

- Pourquoi peut-on dire que pour la séquence sur Vasco de Gama, l'hypothèse de départ peut être un élément de blocage pour accéder à certaines explications ?
 - Quel problème est masqué par votre hypothèse de départ ?
 - Pour la plupart des groupes, l'hypothèse de départ sur les expéditions de Vasco de Gama est qu'elles permettent aux Européens de raccourcir le trajet et de conquérir des territoires. Pourquoi le passage surligné, pointé la dernière fois en classe entière, remet cette hypothèse partiellement en cause ?
 - Pour élargir notre sujet : Christophe Colomb a « découvert » l'Amérique par les Antilles, c'est un autre exemple de ce que les historiens ont longtemps appelé « les Grandes découvertes ». Avec ce que vous avez remis en cause concernant les explications sur Vasco de Gama, pourquoi n'utilise-t-on plus le terme de Grandes Découvertes ? Qu'est-ce qu'il implique pour les Européens ?
-

3) Les moments de problématisation.

Comme nous l'avons évoqué pour l'élaboration du dispositif, nous avons dû, dans cette séquence, forcer les élèves à prendre en compte une donnée laissée de côté. C'est tout l'intérêt de la séquence forcée : en comprenant ce qui fait obstacle pour les élèves, nous avons pu les aider à entrer dans la construction du problème. C'est cette remise en cause de l'eurocentrisme de leur registre explicatif de sens commun que nous allons étudier ici, avec des modèles explicatifs particulièrement résistants, parce que très ancrés dans la façon de penser le monde pour les élèves.

- Le focus choisi.

Pour cette troisième étude, nous allons à nouveau nous focaliser sur des éléments choisis et ne pas faire une analyse exhaustive de tout ce qu'a impliqué la séquence. Dans ce qui a été proposé comme activités aux élèves, nous considérons que la problématisation s'enclenche par la réflexion sur la phrase laissée de côté lors de la première analyse du premier document : les Maures rencontrés après avoir débarqué en Inde. Sa prise en compte, imposée par la professeure, permet de mettre en tension les modèles explicatifs utilisés jusqu'alors avec cette nouvelle donnée.

C'est donc bien en forçant l'analyse et non en laissant les élèves autonomes avec le tableau à remplir que cette exploration des possibles a débuté. Le réalisme dans la lecture des documents n'est donc pas le seul obstacle à franchir pour étudier de façon historique cette étude de cas, il leur faut aussi aller contre leur registre explicatif eurocentré. Cependant, nous verrons que la remise en cause de leurs modèles explicatifs n'entraîne pas tout de suite un changement de registre explicatif vers l'enquête historique problématisée puisque les élèves continuent d'essayer de le faire fonctionner leurs nouvelles interprétations dans le sens commun.

- Analyse de la problématisation.

Après avoir fait un travail autour de l'hypothèse qui confirme l'eurocentrisme du registre explicatif des élèves, ils se confrontent donc à l'étude de documents prévue.

Séance 1, Etape 2, Groupe 1 :

24	Emy	"Que le diable t'emporte."
25	Alexia	Non, mais c'est pas ça.
26	Emy	Ouais mais c'est pas génial quand t'arrives chez quelqu'un et qu'il dit "que le diable t'emporte".
27	Mathéo	Oui c'est pas très très...
28	Emy	T'es super mal reçu.
29	Alexia	Mais en même temps ils viennent découvrir leurs terres donc...
30	Emy	Oui et puis même s'ils leur prennent des gens, ils vont pas arriver en mode allez, allez viens.
31	Mathéo	Ils viennent chercher des chrétiens et des épices.
40	Emy	Donc ils sont venus chercher des chrétiens et des épices.
43	Alexia	On peut mettre une citation. (Hors sujet) Ah oui et ils viennent chercher des chrétiens, mais c'est pas des chrétiens qu'il y a. C'est des hindouistes.
64	Emy	Non, mais pourquoi il va chercher des chrétiens, non, mais c'est complètement aberrant, dans ta tête imagine, tu vis à cette époque-là, vous allez pas vous dire que vous allez chercher des chrétiens ! Y'en a partout en Europe, tu vas pas aller les chercher en Inde !
65	Alexia	Oui, mais moi non plus je ne comprends pas !
74	Alexia	Donc on met que c'est bien pour le commerce, ça facilite les choses avec l'Inde, donc l'amélioration du commerce. Donc, par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que le voyage pour l'Inde ouvre de nouvelles possibilités sur des nouveaux échanges. Ouais on va mettre ça.

Nous considérons qu'il s'agit là d'une lecture réaliste des documents. Les élèves lisent des informations, l'échelle de lecture micro du document, qu'ils considèrent tout de suite comme vraies (tdp 31, 40). Le document est source de vérité et n'est pas remis en cause. Ils n'adoptent pas une démarche historienne et nous savons que c'est en effet l'habitude dans la classe d'histoire : le document est une validation des récits sur le passé. Il suffit donc de le lire, de prélever les informations, de les remettre en ordre et nous avons accès au réel du passé. En dehors du passage sur la présence de chrétiens (tdp 64), cela suscite donc très peu de questionnements et les élèves passent assez vite sur ce qu'ils comprennent (tdp 74). La phrase sur les Maures est mise de côté et ignorée par les groupes. Il y a donc faible mise en tension dans ce premier travail :

Données	Mauvais accueil par les habitants.	
Modèles		On est mal reçu quand on découvre une terre qui n'est pas à nous.
Registre explicatif	Registre explicatif réaliste de sens commun européenocentré (les Européens sont dominants).	

Nous représentons par un Espace de contraintes simplifié les échanges qui ont eu lieu entre les élèves. La donnée du « mauvais accueil par les habitants » (tdp 30) qu'ils prélèvent dans les documents correspond à leur façon d'expliquer les relations « quand t'arrives chez quelqu'un » et qu'il est donc normal d'être mal reçu. Dans le registre de sens commun, les Européens sont dominants, c'est donc cohérent de ne pas être bien accueilli et la donnée prélevée valide le modèle explicatif. Il n'y a pas problématisation car nous n'observons pas de construction de savoirs par une mise en tension donnée/modèle. Leur correspondance empêche la mise en tension et les élèves ont probablement prélevé la donnée parce qu'elle correspond au modèle.

Les élèves ne sont pas autonomes dans la problématisation, c'est la conception de la séquence et la régulation de celle-ci au cours de la mise en œuvre par la professeure qui permet aux élèves de problématiser. Ainsi, concernant l'étude de ce document, après 45 minutes où les élèves en sont restés à lecture réaliste des documents, nous avons décidé d'obliger les élèves à prendre en compte la donnée qu'ils avaient laissée de côté dans chacun des groupes : les Maures parlant le génois et le castillan, se trouvant en Inde à leur arrivée. En effet, cette phrase est clé pour comprendre la connexion de l'Inde avec le commerce international, et elle a été laissée de côté par les groupes. Nous supposons que cet oubli est lié au potentiel de problématisation avec cette phrase : elle remet en cause les explications des élèves, et ils risquent d'avoir des difficultés à l'expliquer, puisque cela va à l'encontre de la réalité du passé qu'ils imaginent.

Séance 1, Etape 3, Groupe 2 :

7	Prof	Pensez à regarder la phrase soulignée !
8	Elsa	Ah mais ça veut dire que il y a des gens de là-bas qui savaient parler leur langue. Et donc ça veut dire que là-bas ils avaient plus de connaissances.
9	Paul	Ouais mais Tunis...
10	Rebecca	Ouais mais en gros ce qu'elle veut dire, c'est qu'en Inde, il y avait des Arabes qui savaient déjà parler de l'espagnol, enfin de la langue des Espagnols.

11	Ronan	Voilà, ça veut dire qu'ils sont beaucoup plus évolués.
12	Paul	Mais Tunis c'est pas en Inde.
13	Elsa	Mais ça veut dire que c'était des marchands. (Hors sujet).
14	Paul	T'as dit quoi en fait ?
15	Elsa	Des marchands de Tunis ont accueilli Vasco de Machin là et ils savaient parler l'espagnol.
16	Rebecca	Non moi je pense que on doit dire l'Inde avait déjà été visitée par des habitants de Tunis qui, eux, savaient...
17	Elsa	Parler l'espagnol, ouais !
18	Rebecca	En gros ça veut dire que les Portugais, ils étaient moins évolués que les...
19	Ronan	Ouais on met VDG à la ramasse !
27	Prof	Alors vous en faites quoi de cette phrase soulignée ?
28	Elsa	Beh y'avait des gens d'autres pays qui étaient déjà venus et qui parlaient espagnol.
29	Rebecca	Donc en gros, ils étaient plus développés, informés que le Portugal. Parce que vu qu'ils connaissaient des langues autres que les leurs et qu'ils ont découvert des terres autres que les leurs... ça veut dire qu'ils ont quand même une connaissance des terres et des cultures étrangères.
30	Prof	Et donc mettez ça vraiment en balance dans votre analyse avec l'hypothèse de départ, qui n'est pas fausse, mais là on a un autre regard. Essayez de comparer là ce que vous venez de dire qui est intéressant... et quand vous allez passer au document 2 vous allez retrouver des choses.
31	Rebecca	Donc faut qu'on regarde avec notre hypothèse. Parce que notre hypothèse c'est que les expéditions de VDG apportent des possibilités... On peut mettre, il y avait déjà des Maures de Tunis déjà présents sur les lieux et qui connaissaient une langue étrangère à la leur, ce qui signifie que contrairement à notre hypothèse de départ, les Portugais n'étaient pas si évolués que ça par rapport à d'autres peuples.

La nouvelle donnée ciblée par la professeure est donc bien prise en compte par le groupe qui accepte d'y réfléchir. Ils mettent cela en tension avec leurs modèles explicatifs (tdp 8-10-11) qui valident la domination des Européens sur le monde et cela ne fonctionne plus. Ils reconstruisent donc le problème à leur façon en laissant de côté les hypothèses invalidées. Les Européens ne peuvent pas être si puissants et si dominants si des Maures parlant des langues européennes sont en Inde avant eux. Cependant les élèves ne travaillent pas à ce stade sur une histoire connectée comme nous le prévoyions dans notre analyse à priori : ils inversent la situation : les Européens sont « à la ramasse » et se font dominer par les autres (tdp 31). Les élèves explicitent cela lors du retour réflexif en fin de séquence, quand ils doivent dire quel problème était masqué par leur hypothèse de départ, dans un travail des ressemblances avec une séquence précédente.

Séance 1, Etape 4, Groupe 2 :

31	Paul	Mais après, ça montre aussi que à cette époque, les Européens persistent dans une mauvaise connaissance géographique.
34	Elsa	Mais ils disent à un moment qu'on utilise... et que ça les avantageait d'avoir trouvé une route qui contournait...
35	Paul	Oui, mais ils manquaient de connaissances alors que tu vois les Turcs de Tunis eux ils avaient déjà une route.

Les Européens sont « en retard » et « méconnaissant » du monde :

Données	Des Maures qui parlent génois et castillan.	
Modèles	Les Européens sont supérieurs aux autres peuples à cette période.	Être en Inde et parler plusieurs langues, c'est avoir des connaissances sur le monde.
Registre explicatif	Registre explicatif de sens commun : domination ~~des Européens~~ des Maures sur le monde.	

Dans l'Espace de contraintes, nous décidons donc d'intégrer la donnée que les élèves ont accepté de prendre en compte : les Maures parlant des langues européennes. Cela ne correspond pas à leur vision d'Européens supérieurs à cette époque de l'histoire. Ils reconstruisent donc leur modèle explicatif avec une supériorité de ces Maures sur les Européens. Le registre explicatif est donc toujours celui de sens commun avec la domination, mais les élèves ont remplacé le peuple dominant. Il ne s'agit donc pas d'une problématisation et cela doit alerter sur ce que les élèves peuvent construire comme savoir lorsqu'ils souhaitent faire correspondre leur façon de comprendre le monde avec un document historique. L'échelle de lecture micro est donc fortement dépendante des modèles explicatifs mobilisés par les élèves.

En revanche, c'est le travail de généralisation aux Grandes découvertes en fin de séquence qui leur permet de revenir sur ce qu'ils viennent d'avancer. Ils doivent en effet réfléchir au fait que les historiens n'utilisent plus le terme Grandes Découvertes aujourd'hui, en s'appuyant sur Vasco de Gama et sur ce qui est généralisable aux autres explorateurs.

Séance 1, Etape 4, Groupe 2 :

108	Elsa	"Pourquoi n'utilise-t-on plus le terme Grandes Découvertes ?". Beh parce que c'est pas des Grandes Découvertes parce qu'ils avaient été découverts avant...
109	Rebecca	Oui c'est pas...
110	Elsa	C'est des Grandes découvertes... européennes. Donc "qu'est-ce qu'il implique pour les Européens ?" Ben, qu'ils ont pas découvert grand-chose en fait.
111	Paul	Mais pourquoi le terme Grandes Découvertes ?
112	Elsa	Mais parce que Grandes découvertes ça voudrait dire que c'est eux qui ont découvert le truc alors qu'en fait non. Parce que ça a déjà été découvert avant.
129	Prof	Donc en fait c'est un changement de point de vue, hein ? Avant on réfléchissait en tant qu'historiens, en tant qu'Européens donc on appelait ça Grandes Découvertes. Et puis donc du coup maintenant on ne réfléchit plus seulement en tant qu'Européens. Donc Grandes Découvertes faut nous expliquer pourquoi ce n'est plus logique.
136	Rebecca	Alors je disais, avant on appelait ça Grandes Découvertes. Maintenant on n'appelle plus ça comme ça parce que avant on voyait du point de vue d'Européens car pour les Européens, c'était des Découvertes. Mais sauf que pour les peuples habitants déjà sur ces territoires, ça l'est pas...
137	Elsa	Oui sauf qu'à l'échelle mondiale, ça l'est pas.
138	Rebecca	Oui sauf qu'à l'échelle mondiale, c'est des Re-découvertes... (hors sujet) Et qu'est-ce qu'il implique pour les Européens. Ça implique que aujourd'hui les Européens s'ouvrent et ont un regard à l'échelle mondiale.

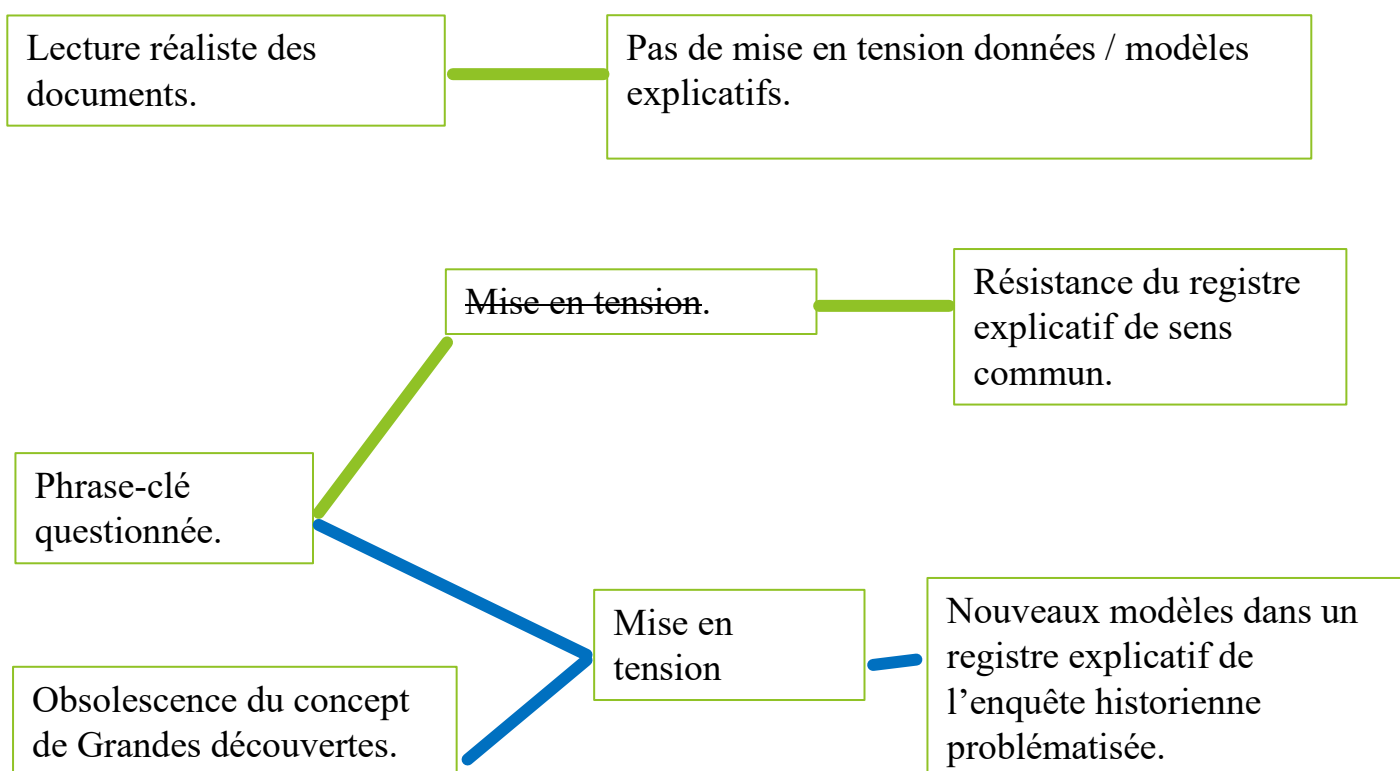
C'est ce travail de généralisation qui permet pour le groupe la bascule vers l'histoire connectée. En effet, avant cela, il y avait seulement une nuance d'apportée aux explications et donc pas une problématisation. Ils se contentaient d'essayer de percevoir la réalité du passé. On a donc à ce stade une modification de l'explication qui est ici basée sur une enquête centrée autour des raisons et plus seulement des explications. L'échelle de lecture micro est interrogée et les modèles explicatifs de l'auteur ne sont plus seulement prélevés du document. Les élèves se questionnent sur les points de vue exposés (tdp 136-138) : il y avait ce que disaient les Européens au XVIème siècle, ce qu'ont dit les Européens des explorations du XVIème siècle par la suite, ce qu'en disent les historiens aujourd'hui et ce que les élèves en comprennent. La prise en compte d'autres points de vue et leur articulation entre eux est un travail complexe puisqu'il faut agencer ces différents positionnements pour en ressortir la logique de chacun des acteurs. Les élèves ont ainsi quitté le registre de sens commun pour un registre de l'enquête historienne problématisée avec la connexion des différentes parties du monde.

Dans un Espace de contraintes, cela nous permet de rajouter à la donnée des Maures, celle que les Grandes Découvertes est un concept abandonné car obsolète. Cela permet aux élèves de repenser leurs modèles explicatifs et de juger ceux-là comme ethnocentrés. Le registre de sens commun où on cherche des forts et des faibles ne tient donc plus si on réfléchit au point de vue des acteurs de l'histoire. Cette réflexion conceptuelle leur permet donc de mieux comprendre leur propre façon de penser et donc de produire de nouveaux savoirs.

Données	Des Maures qui parlent génois et castillan.	L'appellation Grandes Découvertes utilisée avant pour désigner ces explorations.
Modèles	Des peuples créaient déjà des liens entre l'Inde et l'Europe.	Selon le point de vue adopté, on ne perçoit qu'un aspect de l'histoire, ethnocentré.
Registre explicatif	Registre de l'enquête historique problématisée.	

La question des savoirs est essentielle en didactique : qu'est-ce que l'activité proposée aux élèves leur a permis d'apprendre ? Nous décidons de représenter le cheminement des élèves dans ces extraits avec ce schéma :

Cheminement des élèves dans la séquence Vasco de Gama :



Nous avons de la part des élèves, en début d'activité sur le document, une lecture non-historienne de celui-ci : le document était considéré comme une reproduction de la réalité du passé. Il était retranscrit sans questionnement ou presque. L'échelle de lecture micro ne sert donc qu'à prélever des informations pour trouver la bonne réponse, et pas à mener une enquête. La focalisation sur une phrase-clé oblige les élèves à revenir sur leurs interprétations, sur leur façon d'aborder le document. Ils le questionnent, ils mettent cela en tension avec leurs modèles explicatifs. Le questionnement historien est une avancée dans le savoir.

Nous avons vu que celui-ci avait amené les élèves à des conclusions auxquelles nous n'avions pas songé : le registre explicatif de sens commun, avec la domination comme modèle explicatif, était tellement efficace dans leur raisonnement, qu'ils ont préféré le faire fonctionner avec d'autres modalités en renversant la domination plutôt que d'en changer. Cela montre la résistance de leur registre explicatif, dont les ressorts viennent probablement de leur façon d'analyser les sociétés dans un rapport de dominant-dominé.

Le travail réflexif sur la généralisation, avec un dialogue instauré avec la professeure permet la bascule et une formulation de modèles explicatifs dans un registre différent plus proche de l'histoire connectée, avec une enquête historique problématisée. Les élèves ont donc appris à faire évoluer leurs représentations en questionnant un document, en l'interprétant et en essayant de généraliser leurs apprentissages à d'autres cas. Ainsi, la conceptualisation de la découverte, de l'exploration est bien plus développée qu'au début.

Nous pourrions donc nous contenter du résultat final avec un changement de registre explicatif intéressant lors du travail réflexif. Mais ce serait masquer l'étape de modification du registre explicatif par des modèles explicatifs inattendus, que nous n'avions pas envisagée dans l'analyse à priori. C'est une limite certaine de l'apprentissage par problématisation : l'autonomie des élèves dans la construction du savoir fait qu'une séquence, même fortement contrainte par des documents et des activités, pensées pour une évolution des savoirs, peut dériver vers la construction de savoirs admis par la communauté scientifique scolaire, le groupe, mais qui sont très fantaisistes.

Cela est lié au fait qu'ils cherchent à faire correspondre le dispositif prévu et leur registre explicatif. Il convient donc lors de ce type de séquence d'être très attentifs à l'institutionnalisation du savoir que celui-ci se fasse en classe entière ou dans le groupe. En effet celle-ci, si elle se fait de façon descendante, ne pourra entrer en tension avec les modèles construits par les élèves, et qui leur semblent cohérents. C'est par leur raisonnement qu'il faut revenir à une problématisation plus efficiente au niveau des objectifs de savoirs.

- Modélisation de la problématisation.

Dans l'Espace des contraintes double sur la séquence Vasco de Gama, nous avons inversé l'ordre des deux premières colonnes : quand les échelles de lecture micro et macro ne sont pas articulées. Comme les fois précédentes, l'échelle de lecture macro, les données contextuelles, ne donne pas lieu à une exploration des possibles. L'échelle de lecture micro est considérée comme celle du prélèvement d'informations, ces données collectées le sont parce qu'elles correspondent au registre explicatif de sens commun européocentré des élèves : les explorateurs sont des découvreurs, les Européens dominants le reste du monde.

C'est avec la phrase oubliée que l'articulation des échelles de lecture du document peut commencer. Les élèves décident d'abord d'inverser leurs interprétations pour faire fonctionner leurs modèles explicatifs : il existe des dominants et des dominés, si les Maures sont là avant les Européens, c'est que ce sont eux les dominants. Il faut arriver à la réflexion sur l'historiographie du concept des Grandes Découvertes, pour leur permettre d'aller contre ces modèles dans une histoire plus connectée.

Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles de lecture du document en histoire – Vasco de Gama.

	Échelle macro.	Échelle micro.		Articulation des échelles de lecture du document.	
Registre des données.	Présentation du document. Auteur, nature, date.	= Information directement prélevée dans le document. Aspirations et rencontre avec les locaux.	Une phrase laissée de côté : Maures parlant castillan et génois.	Connaissances : - Localisation des Maures. - Castillan et génois parlés en Europe.	Interaction micro-macro : - Rôle commercial des Maures en Inde. - Grandes Découvertes : terme européocentré.
Registre des modèles.		 Les Européens créent des échanges en allant en Inde. Modèles européocentrés.	Nécessité : La subjectivité du regard porté sur la période a des conséquences sur l'interprétation de ce que dit le document : on ne sélectionne que ce qui est conforme à notre idée.	Remise en cause des modèles par inversion de la domination. Les Maures connaissent mieux le monde que les Européens.	Abandon d'un concept mis en relation avec ce qu'ils viennent de comprendre. VDG ne permet pas une découverte, mais une connexion de l'Europe à l'Inde.
Registre explicatif.		Registre de sens commun. Les Européens dominant le monde en allant découvrir d'autres territoires.	Registre historien. Les expéditions des Européens permettent de connecter entre elles différentes parties du monde, mais ils réécrivent l'histoire pour se glorifier.		

Chapitre 4 : Les Guerres de Vendée, une rébellion contre la Révolution française.

Notre quatrième séquence est à considérer comme un cas particulier dans le corpus pour nos recherches, pour plusieurs aspects. Tout d'abord, la thématique choisie, les Guerres de Vendée, est une question socialement vive pour les élèves concernés par notre étude, ce que nous expliquerons dans notre développement. En étant Vendéens, dans un département où nombreux sont les sites touristiques à scénariser l'histoire de leur territoire, les élèves ont pu construire durant leurs différentes visites, au cours de leur enfance, des modèles explicatifs essentialisant les habitants de la Vendée, leur prêtant des caractéristiques propres.

Cette fierté s'est bâtie sur la victimisation de la période révolutionnaire, où le peuple vendéen aurait été victime pour certains d'un « génocide ». Nous l'avons donc pensée dans la poursuite de la séquence Vasco de Gama, où leurs modèles étaient déjà résistants de façon conséquente, avec l'eurocentrisme pour penser le monde. Cette fois-ci, c'est une vérité du passé « identitaire » qu'il convient de remettre en cause par l'enquête historique. En référence à l'exemplar, les élèves ont des habitudes, qui se sont construites sur la façon d'étudier un document dans une enquête problématisée. Mais en leur proposant un cas dans lequel ils peuvent se sentir concernés, nous voulons mettre au travail leur capacité à remettre en cause leurs modèles explicatifs premiers.

Ensuite, c'est l'analyse de cette séquence de façon approfondie, pour plusieurs communications, qui nous a permis d'aller plus loin dans nos recherches, à la fois dans le lien entre l'historiographie et les enjeux didactiques, mais aussi dans l'intérêt de l'articulation des échelles de lecture du document. Aussi, cette étude est plus développée que ne le sont les analyses des autres séquences.

1) **L'historiographie.**

2) **Le dispositif de la séquence forcée.**

3) **Les moments de problématisation.**

1) L'historiographie.

Se pencher sur l'historiographie de la période révolutionnaire est différent que de le faire pour d'autres périodes, moins vives comme thématiques dans la société. En effet, sur ce sujet, il y a ce qu'écrivent les historiens, et ce qu'écrivent ceux qui veulent donner leur avis sur l'histoire, sans méthodologie scientifique. Les deux ont leur intérêt pour nos recherches, puisque les essayistes développent des théories, reprises dans la société et dans les discours portés dans les sites touristiques.

Nous avons voulu explorer comment cette construction mémorielle du Vendéen, peuple qui serait plus conservateur, plus religieux, avait pu s'instituer, et ce que cela dit des modèles explicatifs à disposition des élèves. L'enjeu n'est pas de leur dire ensuite qui a raison, mais de les faire réfléchir sur les raisons de produire de tels discours. Il est essentiel pour cela de ne pas se placer dans un registre explicatif de sens commun (qui dit vrai ?) mais historien (pourquoi certains disent cela ?).

- La Révolution française.

L'objet d'apprentissage est un choix de notre part, puisqu'il ne fait pas partie explicitement des prescriptions des programmes :

Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine 15-16 h

Questions obligatoires	Mise en œuvre
La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique	La question traite de la montée des idées de liberté avant la Révolution française, de son déclenchement et des expériences politiques qui l'ont marquées jusqu'au début de l'Empire. On met l'accent sur quelques journées révolutionnaires significatives, le rôle d'acteurs, individuels et collectifs, les bouleversements politiques, économiques, sociaux et religieux essentiels.
Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle	- Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. - 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et en Europe. - Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application

La thématique générale est celles des révolutions, des libertés et des nations à l'aube de l'époque contemporaine. Nous nous intéressons ici au premier chapitre de cette séquence sur la Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique. A l'intérieur de celui-ci, nous décidons d'une étude de cas sur les constructions mémorielles concernant les Guerres de Vendée.

- Le cas des Guerres de Vendée.

Les élèves étudiés dans notre corpus habitent en Vendée, et côtoient une mémoire entretenue sur plusieurs sites touristiques dits historiques (le Puy du Fou, l'Historial et le Mémorial de la Vendée, la forêt de Grasla, la Chabotterie²⁹). Les logiques narratives de ces lieux peuvent induire chez les élèves des explications, où le Vendéen est un homme bien différent culturellement du reste des Français, plus conservateur et plus chrétien, ce qui aurait causé sa rébellion. La difficulté qui se présente est celle d'opposer deux récits contradictoires : le discours de la science historique problématisée, et le discours mémoriel construit par les acteurs des sites touristiques du département. Il s'agirait alors de construire le problème, à la façon d'une enquête comme le développe Fabre dans son étude sur Dewey (2015). Il faudrait remonter à la production des récits mémoriels construits dans les explications des élèves, par les discours portés dans les parcs, en mettant en discussion leurs fondements, plutôt que de réfléchir directement sur l'évènement lui-même.

Ici, le récit mémoriel des sites touristiques en Vendée s'appuie sur un présupposé ethnologique d'existence du peuple vendéen. Nous faisons le parallèle avec ce qu'explique Bazin (2008) sur le peuple Bambara. En effet, l'invention de l'ethnie commence en premier lieu comme une procédure d'identification. Le « paradigme ethnologique » consisterait à spécifier les cultures des groupes humains et à les essentialiser. Les caractéristiques culturelles alors attribuées à ce groupe constituent pour les membres de ce groupe la façon d'expliquer leur comportement qu'ils considèrent comme une identité culturelle. Les Vendéens n'existant pas comme culturellement différente au moment de la Révolution, la constitution d'une mémoire

²⁹ Tous situés en Vendée, le Puy du Fou est un parc d'attraction avec des spectacles prenant l'histoire pour thématique, l'Historial et le Mémorial de la Vendée regroupent un musée sur le département et un lieu mémoriel, la forêt de Grasla est un chemin retraçant l'histoire des Chouans réfugiés dans la forêt durant les Guerres de Vendée et la Chabotterie est un logis dédié à l'histoire de Charrette, héros vendéen.

autour des Guerres de Vendée en fait l'acte fondateur de création d'une « ethnie » au sens de Bazin.

Nous nous appuyons aussi pour cela sur Chartier (2000), qui en réfléchissant aux origines culturelles de la Révolution française, explique qu'on reconstruit à postériori un évènement (ici ce sont les Guerres de Vendée) au regard du récit qu'on souhaite avoir sur celui-ci (qui diffère selon les acteurs, les périodes), le rendant inévitable et compréhensible dans une logique cause-conséquence. On retrouve dans le récit mémoriel vendéen des reconstructions comparables essentialisant le peuple de Vendée pour mieux expliquer sa rébellion. Pourtant, les sciences sociales ont comme principe de questionner les catégories sociales naturalisées. Remettre en question l'existence d'un peuple vendéen peut ainsi permettre de sortir de ce paradigme « ethnologique » (Bazin, 2008) auquel les élèves ont été confrontés très souvent pour interroger autrement le passé.

Afin d'identifier le problème spécifiquement historique à faire construire dans la classe, nous nous tournons donc du côté de la discipline de référence pour faire le point sur les débats historiographiques sur le sujet, et identifier ensuite comment l'approche didactique peut s'en saisir. Ce qui fait problème dans cet épisode de l'histoire de la Révolution en Vendée, ce ne sont pas les faits : l'accaparement des biens nationaux par la bourgeoisie urbaine, la constitution civile du clergé qui crée le clergé assermenté, face aux réfractaires qui refusent de prêter serment, la levée des 300 000 hommes pour conduire l'armée contre l'ennemi de l'extérieur... Ceci conduit de nombreux paysans français à se révolter. Le rapport Barrère à l'assemblée demande la répression de ces ennemis de l'intérieur et les généraux appliquent cet ordre en commettant des crimes de guerre, avec des civils victimes des massacres.

La polémique est liée aux interprétations sur la période. Or en histoire les interprétations ne découlent pas directement des données, mais il existe un lien étroit entre les idées explicatives sur une thématique, et les données sollicitées parmi les documents possibles pour établir des faits. Cette imbrication forte tient dans un paradigme spécifique qui fonde la légitimité des explications proposées tout en induisant une exploration systématique, car délimitée, des données et des idées. Autrement dit, le paradigme permet l'enquête en délimitant les questions possibles, et en obligeant l'exploration dans ce cadre.

Mais quand l'objectif est idéologique, considérer les Vendéens comme un peuple, dans une logique ethnologique par exemple, alors l'enquête tend à se réduire à une recherche rhétorique des idées et des données conformes au présupposé. Martin (1992 et 2000) s'est intéressé au débat historiographique relancé dans les années 1980 avec le bicentenaire de la révolution. La thèse de Sécher (1986) sur un génocide vendéen (hypothèse ethnologique) vient

rencontrer les récits mémoriels construits par des politiques, soutenus et sollicités par des polémistes conservateurs (Martin, 1992). A la suite d'une récompense reçue par Sécher, Martin, qui a toujours nié les conclusions de ce dernier, réitère les critiques sur les conclusions génocidaires :

« Poser une bonne question ne préjuge pas de la valeur de la réponse. Il était nécessaire, je l'ai dit à maintes reprises, de se demander si la guerre de Vendée avait été un génocide. Mais les critères qui définissent un pareil crime, à commencer par la désignation précise d'une population visée, manquent. (...) Où est le génocide ? » (Martin in Causeur 24/10/12).

Ainsi, le récent ouvrage de Buisson (2017) préfacé par de Villiers reprend les théories sur le génocide vendéen. L'utilisation de l'histoire se fait alors à des fins politiques pour servir les idées conservatrices sur le plan politique de ces deux hommes : le Vendéen devient le symbole de l'homme aux vraies valeurs, victime du passé, attaché à la religion et opposé à certains aspects de la république. La polémique touche donc à la fois le monde scientifique et la société, ce qui ne facilite pas un travail serein et apaisé sur le sujet, et encore moins en classe d'histoire.

Ce sujet d'étude fait donc partie des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006) lorsque cet enseignement se fait en Vendée puisque cette thématique correspond aux trois niveaux de vivacités : c'est un objet de controverse dans la société, mais aussi dans le débat scientifique avec des répercussions à l'école. Les élèves arrivent en classe d'histoire avec des connaissances sur le sujet et cela demande un traitement spécifique par les enseignants devant tenir compte des explications des élèves sur ces thématiques. L'intérêt pour nos recherches est que le registre explicatif de sens commun, aux modèles explicatifs identitaires et mémoriels, est alors plus complexe à remettre en cause pour adopter un registre explicatif historien, tenant ensemble les questions sur le passé et sur les traces.

- Le problème historique.

Les guerres de Vendée ne sont des objets de la recherche historique aussi importants, que parce qu'elles sont réutilisées à des fins mémorielles à divers moments de l'histoire. Martin dit ainsi que cette :

« querelle pourrait bien être l'un des derniers épisodes de la « guerre civile historiographique » que se livrent les Français depuis 1814. »

Il y a donc continuité entre le combat lui-même qui a dès le début une dimension mémorielle et la question actuelle de la connaissance de l'évènement. Histoire et mémoire, loin d'être opposées sont ici entremêlées. Ainsi, pour reprendre les catégories de Prost et Winter (2004) et identifier des paradigmes sur cette thématique, nous pouvons considérer que les polémistes conservateurs s'appuient sur une logique ethnologique. Nous pensons qu'il s'agit d'un paradigme, puisque cela tient ensemble leurs explications et les données qu'ils sélectionnent. En problématisation, nous appelons cela le registre explicatif. C'est ce principe de classification ethnologique qui peut être discuté dans une perspective historique puisque les élèves en Vendée y sont soumis par leurs visites touristiques.

Le débat sociétal est donc l'affrontement de deux récits irréconciliables sur le passé : l'un caractérisant une répression dans le cadre d'une révolte, l'autre construisant une mémoire autour d'un génocide de la nation contre un peuple différent de celle-ci. Il s'agit pour nous de repenser en problématisation (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009), l'enseignement de l'histoire en considérant qu'on problématise de façon spécifique à cette discipline. Ginzburg explique cela dans la préface de l'ouvrage de Zemon Davis :

« Le principe de réalité et d'idéologie, le contrôle philologique et la projection dans le passé des problèmes du présent s'entrecroisent, se conditionnent réciproquement, à tous les instants du travail historiographique, sans exception – de l'identification de l'objet à la sélection des documents, aux méthodes de recherche, aux critères de preuve, à la présentation littéraire ». (Zemon Davis, 2008, pp 9-43)

L'enquête historique se distingue donc par ce travail des documents « à tous les instants » considérées comme un acte dans un contexte passé. C'est ce qui différencie précisément le travail problématisé des historiens de celui des polémistes : ces derniers, pour construire un récit cohérent avec leur idéologie, vont chercher des informations dans les documents du passé,

mais ils évitent de faire une exploration systématique des solutions possibles qui permettrait d'évaluer telle ou telle argumentation singulière ; autrement dit, ils jouent sur l'échelle de lecture micro (les informations dans le document) sans jamais la contrôler par l'échelle de lecture macro (les données contextuelles du document). Mais qu'en est-il quand le sujet traité porte sur une question mémorielle pour les élèves ? Peuvent-ils entrer dans le processus de problématisation et construire un savoir nouveau sur le passé ? Fink, qui fait des recherches sur l'enseignement de la Seconde guerre mondiale en Suisse, montre les difficultés des enseignants à se saisir des savoirs controversés, elle introduit ainsi son ouvrage :

« Tandis que les élèves sont au contact de multiples «vérités» qui circulent dans l'espace public et médiatique, les enseignants effectuent des choix par rapport aux savoirs qu'ils transmettent et à la manière dont ils le font. (...) L'école est alors un espace fermé sur lui-même. Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité. » (Fink, 2014).

Nous faisons l'hypothèse que la problématisation peut permettre de construire des savoirs en s'interrogeant sur les intentions de ceux qui construisent une mémoire, plutôt que de l'attaquer de façon frontale, par un récit alternatif « prouvé », avec des documents contradictoires. Ce travail sur les intentions permet une pensée historienne, qui lie critique du document et interprétation, redonnant toute sa place à la recherche des conditions du problème, au questionnement plutôt qu'à la solution. Mais cette séquence est bien à penser dans ses conditions propres : la même séquence dans un autre département français ne donnerait probablement pas les mêmes résultats puisque le sentiment identitaire est fort en Vendée. C'est à rapprocher de la séquence sur les Cathares : ici les élèves avaient peu de convictions sur le sujet alors que si nous l'avions faite à Carcassonne ou Toulouse, l'identitarisme sur le passé aurait été présent.

2) Le dispositif de la séquence forcée.

Construire un problème, à partir d'une question socialement vive pour les élèves, demande une approche spécifique. Nous n'allons pas faire s'affronter frontalement les discours des sites touristiques avec les discours des historiens. Nous devons utiliser la compétence que nous faisons développer aux élèves : l'articulation des échelles de lecture du document, dans un registre explicatif historien. En effet, s'ils parviennent à interroger les documents du passé, produits à des fins mémorielles, pour construire une identité vendéenne, alors ils seront à même d'interroger de la même façon les idées que certains souhaitent leur imposer : non pas pour les démonter, mais pour comprendre dans quel objectif on leur « vend » une histoire de la sorte.

- **Les documents choisis.**³⁰

Nous avons choisi de soumettre à l'étude quatre documents : deux sont pro-vendéens et deux anti-vendéens. Ce sont donc deux vérités du passé qui s'affrontent. Faut-il tels des fact-checkers choisir ceux qui disent vrai ou les étudier autrement, de façon historienne ? L'articulation des échelles de lecture micro et macro est à chaque fois essentielle pour comprendre le parti pris de l'auteur, comment il souhaite aborder la Révolution et son rapport à cet épisode insurrectionnel. En effet nous voulons confronter les élèves à la polyphonie des voix s'exprimant sur cet événement, afin qu'ils comprennent comment celles-ci élaborent leurs raisonnements.

Les pro-Vendéens :

Ce premier document est une peinture mettant en valeur le jeune chef vendéen Henri de La Rochejacquelein. Il pose fièrement devant un drapeau blanc, symbole de la monarchie avec inscrit « le roi » dessus. Il est suivi par le peuple. Il est jeune, noble et victorieux, il meurt dans une bataille en 1793. Il s'agit d'une œuvre réalisée en 1817 donc au début de la Restauration. Le retour de la monarchie est un moment complexe où le roi Louis XVIII ne peut pas faire table

³⁰ Colon, D. (dir.). (2010). *Histoire 2^e*. Paris : Belin. Pages : 270-271.

rase du passé, mais peut piocher dans celui-ci des éléments qui lui permettent son retour. La révolte des Vendéens est un cas qui est mis en valeur, car on a là le peuple, la base, qui met en avant les nobles, qui se battent pour le retour d'un roi. Le fait que ce héros soit mort jeune accentue le côté dramatique de la peinture.

Il crée donc un pont entre son retour sur le trône français, et l'insurrection vendéenne qui est vue comme un épisode démontrant la rupture entre la Révolution et le peuple. L'emplacement de cette œuvre aujourd'hui au musée d'histoire de Cholet n'est pas anodin, et on a là une autre voix qui émerge de l'utilisation qui est faite de ce document. En effet, le Choletais est un bastion de l'insurrection, et la ville de Cholet a mis à l'honneur des œuvres traitant de cet événement. On a donc aujourd'hui encore une valorisation de cet épisode par l'exposition aux yeux des visiteurs de cette œuvre qui valorise un chef noble.



1 Henri de La Rochejacquelein, jeune chef vendéen

Narcisse Guérin, *Portrait d'Henri de La Rochejacquelein*, huile sur toile, 2,16×1,40 m, 1817. Cholet, musée d'Art et d'Histoire.

Issu d'une famille noble, il a vingt ans au moment où il prend la tête de ses paysans. En octobre 1793, après plusieurs victoires, il devient le chef des armées vendéennes et meurt rapidement lors d'une escarmouche.

Le deuxième document est extrait de Mémoires. C'est celui que nous utiliserons dans notre étude micro, puisque c'est celui avec lequel les élèves sont le plus entrés dans la problématisation. Celles-ci fleurissent à la Restauration. Ici il s'agit des mémoires d'une femme, noble vendéenne, qui relate dans cet extrait les aventures de Charles Sapinaud, son beau-frère. Nous sommes trente ans après les faits, et on peut supposer qu'il s'agit d'une entreprise d'héroïsation et de justification. L'auteure essaie de montrer que l'initiative ne relève pas de son beau-frère, mais que c'est contraint par les demandes des paysans, qu'il cède à leurs demandes.

2 Une rébellion paysanne

« Les paysans se révoltèrent du côté de la Bretière; ils se dispersèrent ensuite dans les paroisses voisines et vinrent trouver M. Sapinaud de Bois-Huguet [...]. "Nous vous prenons, lui dirent-ils, pour notre général et vous marcherez à notre tête." Sapinaud essaya de leur faire envisager les malheurs qu'ils allaient attirer sur eux et sur la Vendée. "Mes amis, leur dit-il, c'est le pot de terre contre le pot de fer. Que ferons-nous? Un seul département contre quatre-vingt-deux! Nous allons être écrasés. [...] Croyez-moi, retournez chez vous et ne vous perdez pas inutilement." Ces braves paysans, loin de se rendre à ses raisons, lui remontrèrent qu'ils ne pourraient jamais se soumettre à un gouvernement qui leur avait enlevé leurs prêtres et qui avait emprisonné leur roi. "On nous a trompés, dirent-ils, pourquoi nous envoie-t-on des curés constitutionnels? Ce ne sont pas là les prêtres qui ont assisté nos pères à leurs lits de mort et nous n'en voulons pas pour bénir nos enfants." Mon beau-frère ne savait trop quel parti prendre [...] Enfin, voyant leur obstination, il finit par céder, se mit à leur tête et partit le jour même pour les Herbiers. »

Jeanne-Ambroise de Sapinaud de Bois-Huguet, *Mémoires*, 1824.

Elle vise donc en écrivant une histoire de l'insurrection à montrer que c'est le peuple qui attendait des nobles qu'ils les guident. Les nobles ne font que jouer le rôle ancestral qui leur est dévolu : la protection du peuple. Nous avons choisi ce document car les élèves peuvent le lire de façon réaliste selon les modalités dominantes en classe d'histoire (Audigier, 1995), le document dit le passé, il est une description de ce qu'ont vécu les Vendéens. En revanche, sa contextualisation, tant en termes de période (la Restauration) que la réflexion autour de son auteure (une noble) peut permettre de reconsidérer ce qui est dit dans le document. L'acte d'écrire des mémoires et de vouloir inscrire une version de ce qu'il s'est passé, si cela est mis en tension avec des modèles explicatifs essentialisant les Vendéens (du registre de sens

commun ethnologique), peut produire de nouveaux modèles explicatifs dans un registre historien, avec l'importance de l'intentionnalité des acteurs de cet événement.

Les pro-Révolution :

La tactique de combat vendéenne

Commandant en chef des armées républicaines à partir de janvier 1794, le général Turreau décrit la méthode de combat des Vendéens, contre laquelle il emploie le système des « colonnes infernales », des groupes d'hommes relativement réduits et chargés de tout détruire sur leur passage.

« Les Brigands¹, favorisés par tous les accidents de la nature, ont une tactique particulière et qu'ils savent appliquer parfaitement à leur position et aux circonstances locales. [...] Ils ne se battent que quand ils veulent et où ils veulent. Leur adresse dans l'usage des armes à feu est telle qu'aucun peuple connu, si guerrier, si manœuvrier qu'il soit ne tire un aussi grand parti du fusil [qu'eux] [...]. Ils n'attendent pas de commandement pour tirer : ils ne connaissent pas les feux de bataillon, de file ou de peloton ; et cependant celui qu'ils vous font éprouver est aussi nourri, aussi soutenu et surtout beaucoup plus meurtrier que les nôtres. Si vous résistez à leur violente attaque, il est rare que les rebelles vous disputent la victoire ; mais vous en retirez peu de fruit, parce qu'ils font retraite si rapidement qu'il est très difficile de les atteindre, le pays ne permettant presque jamais l'emploi de la cavalerie. Ils se dispersent, ils vous échappent à travers champs, haies, bois et buissons, connaissant tous les sentiers. »

Louis-Marie Turreau, Mémoires pour servir à l'histoire de la guerre de la Vendée, 1795.

1. Nom donné aux Vendéens par les Républicains.

Ce troisième document est aussi issu de Mémoires, mais la différence par rapport au texte précédent, c'est que ce sont des Mémoires écrites assez vite après les événements racontés, et par l'acteur lui-même, le général Turreau. Le titre de son ouvrage est assez intéressant : « Mémoires pour servir à l'histoire de la guerre de Vendée ». On note bien que sa rédaction a un objectif à visée historique. Nous sommes durant le Directoire et les abus de la période de la Terreur sont décriés par beaucoup. Mais les Guerres de Vendée font exception car cette insurrection se rebelle contre l'idée même de république. Le général tient donc à justifier la répression par l'attitude qu'ont eue les Vendéens.

Il y décrit les principes mêmes de la guerre civile, qui désarçonne un général rompu aux batailles plus classiques : « ne se battent que quand ils veulent », « ils font retraite si rapidement ». Le paratexte vient apporter un éclairage sur le rôle du général Turreau, dont celui-

ci ne parle pas explicitement dans l'extrait. En effet, Turreau est le chef d'orchestre des « colonnes infernales » et on explique qu'ils détruisent tout sur leur passage. Cette explication est à mettre en tension avec ce que dit Turreau sur la façon dont se comportent les Vendéens et on note donc qu'il essaie de justifier des pratiques critiquables. Il cherche donc par ce document à acter que c'est la façon dont se sont comportés les Vendéens, qui a nécessité une réponse d'une ampleur conséquente.



6 La mort de Joseph Bara

Charles Moreau-Vauthier (1857-1924), *Mort de Joseph Bara*, 1880. Nérac, musée municipal.

Joseph Bara est un jeune volontaire républicain de 14 ans tué par les Vendéens le 7 décembre 1793. La légende dit qu'il aurait refusé de crier « Vive le roi ! ». Robespierre décide de faire transférer ses cendres au Panthéon.

Ce dernier document est à nouveau une peinture. Celle-ci est produite un siècle après les Guerres de Vendée, à distance conséquente des événements relatés. Il s'agit de la mort de Bara, jeune adolescent de 14 ans, tués par les Vendéens. Celui-ci est très rapidement utilisé par Robespierre, qui en fait un héros du républicanisme face à l'obscurantisme vendéen. Bara est élevé au statut de légende. Il démontre ainsi la barbarie de ce peuple en arme qui cherche à glorifier par tous les moyens la monarchie. La peinture représente Bara comme venant de mourir, son tambour de jeune volontaire à la main. Sa jeunesse accentue le côté dramatique de la représentation, mais aussi les espoirs que la république pouvait représenter pour ce jeune homme, accentué par la cocarde qu'il tient dans son autre main.

La peinture est réalisée en 1880. Le contexte est essentiel car on assiste alors à un tournant dans la troisième république. Cette république installée dix ans plus tôt à la faveur de la défaite contre la Prusse est instable et de nombreux monarchistes et bonapartistes tentent de

la faire vaciller. 1880 c'est l'affirmation de l'installation de la République avec l'adoption de symboles révolutionnaires forts dans cette décennie : Marianne, la Marseillaise, le 14 juillet...

Les peintures sur la Révolution fleurissent afin de créer un pont entre celle-ci et la troisième république. La mort de Bara permet de montrer la volonté de la jeunesse de défendre la république quoi qu'il en coûte. C'est ici un message adressé à la jeunesse à la fois contre l'ennemi de l'intérieur, le monarchiste, et de l'extérieur, la Prusse dont il va falloir se venger. On orchestre donc le souvenir des guerres de Vendée comme un moment clé de défense des valeurs républicaine au péril de la vie de ses héros.

La juxtaposition de ces quatre documents crée donc un cas pour nos élèves étudiés. En effet, tous peuvent être lus de façon réaliste, sans l'articulation entre l'échelle de lecture micro et l'échelle de lecture macro des documents, et aboutir à un discours contradictoire sur ce que furent les Guerres de Vendée. Mais si on articule ces deux échelles de lecture dans un registre explicatif historien, on note à chaque fois une logique dans la production de ces documents servant à légitimer un discours sur les Guerres de Vendée. Ce sont ces savoirs que nous visons ici.

- Déroulement de la séquence.

Travaillant ici sur la construction mémorielle d'un événement historique, nous avons pensé le déroulé de cette séquence dans l'objectif de questionner les mémoires passées et actuelles. Ainsi, nous avons dès le début poussé les élèves à s'interroger sur les regards portés sur les Guerres de Vendée dans les sites touristiques de leur département, afin de mettre cela en rapport dans leur hypothèse première (jaune). Nous utilisons toujours le tableau à remplir pour l'étude des documents comme espace réflexif (rose), incitant à l'articulation des échelles de lecture et nous les faisons revenir sur leurs interprétations (bleu) lors de la deuxième séance, en fonction de ce que nous avons pu observer de leurs analyses à l'issue de la première séance. La synthèse sur leur travail (vert) est suivie d'un retour réflexif (orange) sur les sites touristiques afin qu'ils puissent aller plus loin sur la question des regards, après avoir problématisé sur les documents étudiés.

Guerres de Vendée :

Hypothèse.	Documents / Tableau à remplir.	Groupes : travail sur les transcriptions.	Analyse des documents mise en rapport avec le contexte historique.	Synthèse en groupe.	Travail réflexif sur la séquence et sur la généralisation.
12'	42'	1h02	1h38	1h59	2h19

La première séance est programmée sur une heure de cours. Elle ne se déroule pas dans les conditions habituelles puisqu'une inspectrice d'histoire est venue observer le cours. Néanmoins, les élèves semblent se comporter comme à leur habitude.

Étape 1 : recueil du modèle explicatif des élèves (12 minutes) :

Le recueil des modèles explicatifs des élèves se déroule deux temps. Le premier temps est celui basé sur les expériences de visites de sites touristiques par les élèves, dont ils doivent discuter ensemble sans effectuer un travail écrit correspondant. Les élèves sont laissés libres durant cette discussion, sans intervention de la professeure. Ensuite la professeure met fin aux discussions et demande aux élèves de rédiger leur hypothèse concernant les regards portés sur les Guerres de Vendée après avoir préalablement rappelé avec eux quel pouvait être l'intérêt d'une telle étape.

Étape 2 : première analyse des documents proposés (30 minutes):

Les élèves ont pour consigne de remplir le tableau suivant avec les documents indiqués dans leur manuel. La professeure ne vient en soutien que ponctuellement, pour éclaircir la consigne ou répondre à des problèmes de vocabulaire. Les élèves peuvent donc mobiliser leurs acquis dans l'étude critique de document.

Présentation du document.	Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Il a été conçu pour permettre la problématisation. La première colonne se rapproche des habitudes en classe d'histoire. Les élèves risquent d'ailleurs de convoquer les méthodes habituelles en classe d'histoire : auteur, nature, date, informations du document. Ils travaillent alors l'échelle de lecture macro du document. La deuxième question s'apparente au prélèvement d'information dans le document, comme cela se fait aussi habituellement, ils sont alors à l'échelle micro de lecture du document étudié. Ce que nous souhaitons atteindre c'est l'articulation des échelles de lecture entre elles dans la troisième colonne, par des allers-retours successifs, pour comprendre les éléments sélectionnés en relation avec l'intentionnalité de production du document. La nature, l'auteur, la date du document deviennent des nouvelles données à mobiliser et à mettre en relation avec l'échelle de lecture micro.

Il s'agit donc d'un changement d'échelles de lecture au sens épistémologique, c'est-à-dire lié aux pratiques des historiens sur les documents, et pas seulement comme un zoom différent. Cela les amène à se questionner sur les propos de l'auteur ou du peintre, puis sur les motivations qui le pousseraient à donner cette interprétation des faits (échelle macro). Ils retournent alors vers les explications fournies par l'auteur ou le peintre (échelle de lecture micro : les informations dans le document) pour les comprendre au regard de ces nouvelles analyses. C'est cette réflexivité qui peut les autoriser à proposer leurs propres modèles explicatifs, et à ne pas rester contraints par les modèles explicatifs de l'auteur ou du peintre.

Étape 3 : Second travail sur les documents (56 minutes) :

Trois jours plus tard, les élèves se retrouvent à devoir à nouveau fournir une analyse des documents, étudiés le vendredi précédent. Pour aller plus loin dans les explications fournies, il leur est remis deux supports de travail : des transcriptions choisies concernant les deux groupes étudiés et une chronologie. Les élèves doivent établir ce qui dans les transcriptions est intéressant pour avancer dans le problème. Les transcriptions ont nécessité en peu de temps une sélection de notre part des passages clés, qui pourraient être pertinents pour les élèves. Ensuite, les élèves doivent remplir à nouveau un tableau, mais en y notant ce que le travail sur la chronologie vient leur apporter dans leurs explications. Nous avons nous-mêmes travaillé cette chronologie pour qu'elle n'apporte que des données intéressantes pour articuler l'échelle de lecture macro et l'échelle de lecture micro des documents :

Chronologie explicative :

1795 : Une nouvelle Constitution est adoptée en août avec la volonté de rompre avec les excès de la Terreur. Le pouvoir exécutif est partagé entre cinq directeurs et le pouvoir législatif entre deux assemblées. Le suffrage censitaire est rétabli, seuls les plus riches peuvent voter. La contestation royaliste reste importante durant cette période.

1817 et 1824 : Après la défaite de Napoléon en 1814, le frère de Louis XVI devient roi sous le nom de Louis XVIII. Il rétablit le drapeau blanc et « octroie » aux Français une Charte constitutionnelle. Quelques acquis de la Révolution sont reconnus, mais le roi dispose de l'essentiel des pouvoirs. Ce n'est donc ni une démocratie, ni une monarchie absolue.

1880 : La III^{ème} république s'impose après la défaite de la France de Napoléon III contre la Prusse en 1871. Critiquée par les royalistes et les bonapartistes, celle-ci est finalement acceptée par une majorité de Français. La décennie de 1880 se caractérise par l'instauration de symboles forts hérités de la période révolutionnaire : la Marseillaise et le 14 juillet par exemple.

Qu'est-ce qu'apporte l'éclairage du contexte sur ce qui est dit des Guerres de Vendée dans ce document ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Étape 4 : Synthèse du travail sur documents (21 minutes) :

A leur retour, les élèves ont pour consigne de synthétiser ce qu'ils ont compris des regards portés sur les Guerres de Vendée.

Étape 5 : retour réflexif sur l'activité (20 minutes) :

La dernière partie du travail sur les Guerres de Vendée consiste pour les élèves en un retour sur leurs explications par rapport à la Révolution, de façon plus globale, et par rapport à ce qu'ils ont pu dire de leurs visites auparavant. Nous commençons par leur lire le discours de Clemenceau sur la Révolution visant à l'accepter comme un bloc de l'histoire, afin de susciter une réflexion plus générale sur cette période et se décentrer du cas.

Ils doivent ensuite répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi, au-delà des Guerres de Vendée, la Révolution divise-t-elle autant d'années après ?
- Quelle vision des Guerres de Vendée est entretenue dans les sites touristiques évoqués en début de séquence ?
- Qu'est-ce que cela dit des relations entre ce territoire et son histoire ?

Cette étape est essentielle pour nos recherches car elle doit permettre d'étudier si les élèves parviennent à s'extraire du cas étudié pour fournir une réflexion sur le thème étudié. Ceux-ci doivent pouvoir sortir du régime binaire gentils/méchants, s'ils ont problématisé la construction des regards sur ce type d'évènements. En réfléchissant sur leurs sorties touristiques, ils sont donc plus à même d'en comprendre la mise en scène du regard imposé, dans un département où l'entretien d'une certaine mémoire est instrumentalisé par le pouvoir politique local.

3) Les moments de problématisation.

Sélectionner des moments clés n'a pas été simple concernant cette séquence : l'ancrage des modèles explicatifs sur les Vendéens depuis l'enfance, rend la problématisation des élèves très intéressante. Ils maîtrisent assez bien l'articulation des échelles de lecture du document, mais les informations données par les auteurs, correspondant à leur façon d'expliquer le passé, ils peinent à explorer les possibles. Cependant, l'objectif de notre recherche étant d'analyser comment se construit la compétence d'étude critique de documents, il nous a fallu faire des choix, bien que les élèves aient problématisé sur plusieurs documents, pour pouvoir ensuite faire l'analyse globale du corpus.

- Le focus choisi.

Nous avons choisi d'aller plus en profondeur sur le texte des Mémoires de la noble vendéenne. En effet, celui-ci a l'avantage de développer le même registre explicatif de sens commun que les élèves, et que les sites touristiques en Vendée : le registre réaliste de sens commun s'appuyant sur des modèles explicatifs ethnologiques essentialisant le peuple vendéen. C'est un atout dans notre travail sur la problématisation puisque cela veut dire que l'obstacle à franchir pour les élèves est plus conséquent. Là où ils peuvent n'effectuer qu'une problématisation technique lorsque c'est une thématique éloignée de leur préoccupation, nous faisons l'hypothèse que ce texte correspond suffisamment à leur façon de penser cet événement, que l'enquête sur celui-ci, si elle mène à un travail problématisé, aura beaucoup plus de sens pour les élèves.

- Analyse de la problématisation.

Après avoir fait discuter les élèves sur le regard porté par les sites touristiques concernant les Guerres de Vendée, nous leur demandons de passer de leurs conclusions sur le tourisme à une hypothèse sur les regards, qui peuvent être portés sur celles-ci. Ils n'ont pas encore eu accès aux documents. Le groupe cherche ici à savoir ce que voulaient les Vendéens en se rebellant :

Séance 1, Étape 1, Groupe 1 :

40	Alexia	En fait ils étaient contre la Révolution.
41	Mathéo	Contre la démocratie.
42	Emy	Non, mais c'était la République, c'était pas tout de suite la démocratie. De toute façon, ils savaient pas ce que c'était, ils pouvaient pas être contre tout de suite. À l'époque ils étaient très chrétiens.
43	Julien	Ils étaient contre, ils voulaient remettre le roi.
50	Alexia	Les Vendéens étaient totalement opposés à cette Révolution et ils étaient pour l'Ancien Régime.
51	Emy	Ce qu'était la monarchie absolue.
55	Julien	Pas la monarchie absolue, mais ils voulaient au moins le roi.
58	Alexia	Monarchie ou monarchie absolue ?
59	Julien	Monarchie, ils voulaient pas la monarchie absolue, ils voulaient juste la monarchie.
60	Mathéo	Donc ils voulaient un roi, mais quand même avoir des pouvoirs.
61	Julien	Oui. De toute façon, personne aimait la monarchie absolue.
62	Emy	Mais si ça se trouve, y'a des gens qui aimaient bien la monarchie absolue hein.
63	Mathéo	Ben, en fait le fait de ne rien avoir à décider...
64	Emy	Oui, mais vu qu'ils ne connaissaient rien d'autre... Tu veux pas quelque chose si tu connais rien d'autre. Quand on nous parle de monarchie absolue maintenant, on se dit quoi ? Ben, c'est pareil pour la République et tout.
65	Julien	Oui ils n'y connaissaient rien à l'époque.
66	Emy	Non et puis ils n'allaient pas tous à l'école.

Ce qui nous semble intéressant ici, c'est que les élèves perçoivent la situation de la population vendéenne de l'époque comme spécifique à ce territoire. En effet, à plusieurs reprises, ils désignent les Vendéens comme un tout uniforme (tdp 40-43, 50, 53, 55, 57, 60, 66), une nation différente de la nation française, et qui posséderait donc son récit propre, où le royalisme du Vendéen est constitutif de sa façon de penser. Pourtant cette identité vendéenne relève bien de la mémoire construire autour d'un mythe : Avezou (2013) déconstruit ainsi le mythe autour de la Vendée unifiée en expliquant sur quelles valeurs supposées on a essentialisé le Vendéen : plus rural, plus chrétien, plus attaché aux valeurs traditionnelles, ce qui expliquerait la révolte contre la République durant la Révolution.

Nous avons identifié dans les recherches de Moisan et Létourneau (2004), qui ont étudié la pensée des jeunes Québécois sur leur histoire, l'analyse de la même tendance mythologique pour un peuple, qui cherche lui aussi des événements fondateurs, où il peut apparaître comme victime, pour créer une histoire commune (p. 325-326). La comparaison avec de telles études nous permet d'identifier des constantes : les idées explicatives des élèves sur l'histoire ne viennent pas que de l'école, mais aussi de ce qui est transmis par les familles et par le patrimoine mis en scène.

Cela nous permet de comprendre l'obstacle épistémologique des élèves sur ces cas de valorisation d'une histoire unifiée et homogénéisée d'un peuple identifiable : ils se situent dans un registre sens commun avec des modèles explicatifs ethnologiques de différenciation du peuple vendéen, qui tiennent ensemble les explications des élèves et les données qu'ils sélectionnent. Le découpage initial du monde réel est alors à remettre en question (le découpage en « peuples » ou « cultures ») au profit d'un découpage de l'évènement par l'enquête qui est le sens du travail historique, celui d'étudier des événements, des situations et non des entités préétablies, dans l'objectif de questionner ces dernières. Chartier (2000) théorise cet enjeu comme histoire culturelle du social : il précise (p. 292) sa démarche :

« La construction des intérêts ou des événements par le discours est elle-même socialement enracinée et contrainte. Elle dépend des ressources (...) dont peut disposer de manière très inégale, les différents acteurs. Elles renvoient donc aux propriétés sociales objectives qui caractérisent chacun des groupes ou des classes qui constituent le monde social. »

Les élèves agissent donc comme s'il n'existait pas plusieurs façons de penser la Révolution en étant Vendéen et comme si cette façon de se la représenter ne se retrouvait qu'ici et pas ailleurs. Ils ont reconstruit la question et plutôt que de réfléchir sur les regards portés sur les Guerres de Vendée, ils cherchent à savoir ce qui pousse les Vendéens à être contre la Révolution : « Les Vendéens étaient totalement opposés à cette Révolution et ils étaient pour l'Ancien Régime » (tdp 50). Les élèves ne sont pas d'accord sur ce que cela signifie. Il y a donc des modèles explicatifs sur la situation de révolte des Vendéens (être pour la monarchie (tdp 43), pour la monarchie absolue (tdp 51) ou craindre ce qu'on ne connaît pas (tdp 65)), mais pas de questionnement sur la catégorie de ce peuple essentialisé. Comme les élèves supposent les Vendéens tous royalistes, ils pensent à des modèles explicatifs qui ne remettent pas en cause cet état de fait, donc ils se demandent s'ils sont pour la monarchie ou la monarchie absolue.

Tout l'enjeu est alors de permettre la remise en cause de la catégorisation qu'ils opèrent par un dispositif spécifique pour créer du savoir nouveau. En effet, nous postulons que dans ce cas-là, la problématisation consiste à remettre en question des catégories préétablies et non discutées pour les élèves : si les Vendéens ne sont pas considérés comme un peuple aux caractéristiques différentes, l'évènement de révolte et de Guerres de Vendée devra être relu selon d'autres catégories : sociales, politiques...

Dans la deuxième étape de la séquence, les élèves remplissent le tableau expliqué précédemment. Voici ce que disent les élèves du Groupe 1, en étudiant le document des Mémoires de la noble :

Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

93	Emy	Oui Mr Sapinaud de Bois-Huguet, oui c'est ça. Mais c'est pas hyper objectif si tu fais ça sur ton mari. (...)
94	Alexia	Donc ça veut dire que les nobles étaient contre.
102	Julien	Mais madame, c'est pour savoir, c'est les nobles, en fait c'est les nobles qui ont voulu faire la guerre. Mais c'est dit que c'est les paysans qui ont demandé la guerre, mais alors que c'est les nobles qui se sont révoltés.
103	Prof	Mais quand tu me dis, "c'est dit que", qui dit que ?
105	Alexia	Là c'est la femme d'un noble, et le noble dit dans le texte que c'est impossible de faire la guerre, parce que toute façon c'est perdu d'avance et que c'est les paysans qui veulent cette rébellion.
107	Emy	Ben c'est les nobles, mais pour dire au cas où qu'on les accuse, c'est pas eux qu'ont voulu la révolution.
108	Prof	Essayez de comprendre, regardez le titre, là, Mémoires. Quand on écrit ses mémoires, qu'est-ce que c'est comme document historique ça ?
109	Alexia	C'est pas objectif.
115	Julien	Oui ils mettent la faute sur les paysans.
116	Emy	Oui c'est au cas où ils les accusent... "ah ben non !"
131	Julien	C'est vu comme si c'était des paysans qui avaient voulu faire cette guerre.
132	Emy	En gros les nobles, vu qu'ils recevaient de l'argent du roi, il fallait automatiquement qu'ils soient bien vus par le roi. Ils n'allaient pas être contre le roi puisque ils avaient des privilèges. Alors que les paysans, eux, qui n'avaient pas de privilèges, ils étaient forcément contre.
133	Alexia	Mais justement en Vendée, les paysans, ils sont pour le roi, c'est bizarre !
137	Alexia	En fait, genre, le roi donne des privilèges aux nobles. Donc c'est les nobles qui veulent que le roi reste, et les paysans sont censés être contre le roi, et donc mener la Révolution normale. Pour moi là c'est inversé.
138	Emy	Oui c'est pas logique.
139	Alexia	Du coup, là, ce serait un peu un mensonge.
140	Emy	Non, mais là y'a rien de logique dans l'histoire.
141	Julien	Mais c'est parce que ça a été écrit par un noble. C'est pour ça.
143	Alexia	En fait, elle, ce qu'elle dit, c'est un mensonge, enfin, c'est son point de vue à elle. Elle, elle n'a aucune raison de vouloir que le roi s'en aille !
144	Emy	Puisqu'elle a des privilèges. Alors que les paysans, eux, ils devraient vouloir que le roi s'en aille. Sauf que non !
155	Emy	Mais c'est longtemps après, mais c'est peut-être qu'après il y avait des procès et tout... Ah mais après il y avait bien des procès après la Révolution ?

Dans les échanges ci-dessus, on peut observer l'articulation des échelles de lecture entre le micro et le macro, qui enclenche la problématisation historique par la mise en tension entre les données et les modèles permettant une exploration des possibles. Entre les tours de parole 93 et 107, les élèves cherchent l'information qui permet de connaître le regard de cette noble sur les Guerres de Vendée, sans lier la critique du document avec l'interprétation de son contenu. Ils sont ainsi capables de dire que cela ne doit pas être objectif, tout en conservant les dires de la noble tels quels, sans questionnements. Le basculement se fait au tour de parole 108, quand la professeure leur demande de s'interroger sur la nature du document, ce que sont des Mémoires. Les élèves doivent articuler les échelles de lecture d'étude du document et ils considèrent celui-ci dans son ensemble, ce qui leur permet d'interpréter autrement les indices avec des hypothèses multiples. L'absence d'articulation des échelles de lecture micro-macro ne permet pas aux élèves de construire leur modèle explicatif car ils reprennent textuellement ceux de l'auteur.

L'articulation des échelles de lecture du document les pousse alors à s'interroger de façon historique. Aux tours de parole 105 et 143, on a alors la même élève qui explique ce qu'elle a compris du document. D'abord, sans articulation (tdp 105), elle ne lie pas la critique du document avec son interprétation, elle sélectionne des éléments du document, des données, qu'elle organise en explication cohérente, des modèles. Mais ce sont les modèles de l'auteur et non pas ses propres idées explicatives. Avec l'articulation des échelles de lecture (tdp 143), un aller-retour est effectué entre la critique du document et son interprétation, tout en tenant compte du savoir déjà-là (tdp 137).

Elle prend du recul avec le document pour l'aborder dans son ensemble : un point de vue, un mensonge ; cela permet ensuite de réinterroger ce qui est dit dans le document, qui fait cas. Ils ne le croient plus : elle ne dit pas la vérité, mais alors pourquoi ? Et la réponse ne peut pas se trouver seulement dans le document, mais dans la construction de leurs propres modèles explicatifs et la mobilisation d'autres connaissances, plutôt que de mobiliser ceux de l'auteur (tdp 155). Le fait de fournir aux élèves le tableau n'a pas suffi pour que les élèves fassent ce changement d'échelle de lecture, et l'intervention de la professeure a été nécessaire à celui-ci. C'est un point important de notre recherche. La problématisation peut difficilement se concevoir dans un dispositif d'ingénierie didactique figé dans un tableau, pensé par la professeure. C'est le cadrage oral de celui-ci qui permet aux élèves novices de problématiser en les poussant à articuler les échelles de lecture du document.

Devant l'esquisse d'articulation des échelles de lecture du document par les élèves, nous décidons dans la séquence forcée de poursuivre ce travail. Suite à l'absence de réflexion des

élèves sur la date et le contexte d'élaboration des documents, leur est distribuée lors de la deuxième séance une chronologie avec quelques indications : « Après la défaite de Napoléon en 1814, le frère de Louis XVI devient roi sous le nom de Louis XVIII. Il rétablit le drapeau blanc et « octroie » aux Français une Charte constitutionnelle. Quelques acquis de la Révolution sont reconnus, mais le roi dispose de l'essentiel des pouvoirs. Ce n'est donc ni une démocratie, ni une monarchie absolue. » L'objectif pour prolonger le processus est de poursuivre ce qui a été mené en liant nature du document et interprétation, pour qu'ils fassent de même avec la date de celui-ci et son contexte. Ils ont alors à expliquer ce que cela leur apporte pour l'analyse du document puis à revenir sur l'intention de la production du document.

Séance 2, Étape 3, Groupe 1 :

79	Emy	Ouais voilà, ils doivent dire que c'est en partie grâce à eux si le roi est revenu. Et peut-être qu'il y a des gens dans le royaume qui ne voulaient pas le retour du roi.
115	Emu	(...) Pourquoi elle a écrit ça ? Mis à part pour donner son point de vue ? Quand ils écrivent ils veulent tous donner leur point de vue, mais là ?
116	Julien	Elle dit que c'est les paysans qui ont voulu la guerre. A part la religion, ils devaient bien avoir une raison ? Le roi, la monarchie, quelque chose qui leur a été enlevé... Et pourquoi c'est que en Vendée ? C'est pas des paysans de Bretagne, c'est pas des paysans de Normandie, pourquoi en Vendée ? Qu'est-ce qu'il y avait en Vendée pour que ce soit là ?
117	Alexia	On peut dire aussi leur acharnement parce que le mec là, Sapinaud, il essaie de les dissuader de partir et au final la dernière phrase c'est "en voyant leur obstination, il finit par..."
119	Alexia	Ouais, c'est pour montrer l'obstination des Vendéens.
120	Julien	J'ai une question, si c'est les paysans qui ont voulu la guerre, quel serait leur intérêt ? Pourquoi c'est en Vendée qu'ils ont voulu la guerre et pas autre part ? Est-ce qu'ils étaient plus riches, plus croyants ici ?
126	Julien	Alors pendant cette période-là, ça doit être celle-là. Oui c'est ça, c'est cette période où on glorifie le régime du roi, 1817-1824, ils sont contre les révolutionnaires donc ils vont glorifier les guerres de Vendée. Et on se concentre sur la Vendée pour la glorifier.

Dans ces échanges, l'interaction des échelles de lecture micro-macro se confirme : les élèves mettent en rapport les données de la chronologie (la Restauration) avec ce que la noble dit. Cela leur permet une nouvelle exploration des possibles avec de questionnements nouveaux sur la période (tdp 116). Là où la réflexion sur les Mémoires avait abouti au principe que la noble ment, cette contextualisation les fait réfléchir sur les raisons de mentir de façon plus précise (tdp 126), mais cela nécessite des connaissances supplémentaires : était-ce le seul espace à se rebeller ? Ainsi, là où l'absence d'articulation des échelles de lecture du document focalisait les élèves sur ce que disait la noble, leur articulation a changé l'approche les faisant

entrer dans l'exploration des possibles afin de comprendre les raisons qu'a l'auteur de produire ces explications.

En fin de séquence, les élèves doivent revenir en groupe sur le récit structuré dans les sites touristiques en Vendée. Nous choisissons de chercher les ponts qu'ils ont pu faire avec la problématisation effectuée à partir de l'étude du document sur les Mémoires d'une noble. Les élèves du groupe reprennent notamment les éléments de glorification, qu'ils avaient esquissés comme explication à la construction d'un récit sur les Guerres de Vendée. Ils confirment dans les échanges suivants la compréhension du paradigme dans lequel était la noble, et sont aujourd'hui les sites touristiques :

Séance 2, Étape 5, Groupe 1 :

23	Emy	Au Mémorial de la Vendée, c'est vachement religieux.
25	Emy	Ben, je sais pas, j'y ai été il y a hyper longtemps. Beh vu que eux ils étaient très religieux, c'est la version que eux ils veulent, celle de la monarchie.
26	Julien	Oui la version monarchiste.
28	Julien	Mais on a dit que c'était pas qu'en Vendée en fait.
29	Emy	Très monarchiste, étant donné... Qu'ils étaient pour le retour à la monarchie. Ils glorifient donc leurs batailles face aux Républicains. Qu'est-ce que cela dit des relations de ce territoire et de son histoire?
35	Mathéo	Ça veut dire que les Vendéens cherchent en fait à laisser une trace pour...
38	Julien	C'est aussi que pas tout le monde était d'accord avec la révolution.
39	Alexia	Moi je sais pas, mais quand j'ai été au puy du fou, j'avais l'impression que c'était une terre, un haut lieu de... Alors, la Vendée a sa propre vision des guerres qu'elle a faites...
40	Emy	Et souhaite entretenir la mémoire qui n'est pas la même que celle de toute la France.
41	Alexia	Elle souhaite entretenir...
42	Emy	Un devoir de mémoire.

La conclusion des élèves permet de dépasser l'opposition des récits sur le passé dans lequel on peut facilement se placer quand on étudie le regard porté par les sites touristiques sur les Guerres de Vendée. Ils prennent en compte le registre explicatif ethnologique, qui régit ces sites : le royalisme (tdp 25-26-29) comme porteur de valeurs politiques et ils reviennent vers les données qu'ils expliquent ainsi par une glorification de cette période (tdp 29), d'une vision différente de celle de la France qui implique, de par cette différence, un devoir de mémoire souhaitant être entretenu (tdp 40-42). Ainsi, les élèves ne sont pas à trancher s'il y a manipulation ou pas de l'histoire dans les sites touristiques sur les Guerres de Vendée, mais ils problématisent pourquoi ces sites présentent une telle version des choses : le parc « *souhaite entretenir la mémoire qui n'est pas la même que celle de toute la France* ».

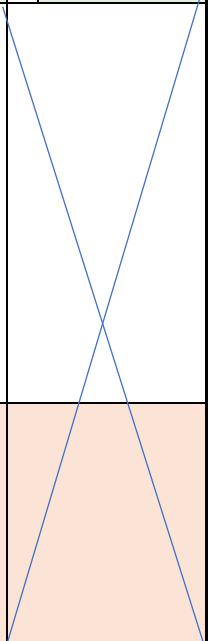
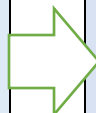
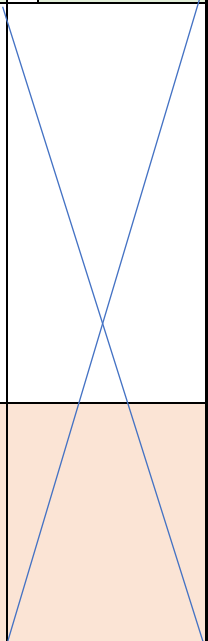
Dans les extraits de corpus étudiés, c'est l'absence d'articulation des échelles de lecture qui empêchait les élèves d'aborder de façon historienne le document. Rester à l'échelle de lecture micro (les informations dans le document) ne leur donnait accès qu'aux modèles explicatifs de la noble. L'échelle de lecture macro (les données contextuelles du document), bien qu'utilisée, n'était pas mise en relation avec ce qui était dit dans le texte. En étant contraints à l'articulation par le dispositif (tableau et cadrage oral de la professeure), ils ont considéré ces Mémoires comme une trace, et les informations transmises par la noble sont devenues des indices d'une enquête. Ils ont alors pu construire de nouveaux modèles explicatifs justifiés dans le groupe par l'exploration des possibles, mettant en tension les données et les explications qu'ils avaient. Ces modèles sont ensuite repris pour réfléchir sur les discours dans les sites touristiques, porteurs eux aussi d'un registre réaliste de sens commun avec des modèles explicatifs ethnologiques. Plutôt que les contredire de façon frontale en classe d'histoire, ce que nous avons proposé est de partir d'une question socialement vive localement (une certaine forme de registre explicatif de sens commun) pour interroger les raisons de la production de tels récits sur le passé, dans des contextes particuliers (permis par le registre explicatif historien).

- Modélisation de la problématisation.

La modélisation que nous proposons ici, bien qu'elle apparaisse en quatrième position si on suit l'ordre des séquences, est en réalité la première à laquelle nous avons abouti. Il faut donc la considérer comme un exemple spécifique puisque c'est celui-ci qui ensuite nous a permis de penser les autres modélisations de séquences. À gauche, sont représentées les deux échelles de lecture, sans interactions et donc sans la mise en tension entre données et modèles puisque les élèves prélèvent des éléments du texte comme des informations venues du passé à ne pas soumettre à la critique. La présentation du document n'est alors pas utilisée pour l'interprétation. Les modèles explicatifs sont donc ceux de la noble qu'ils ne questionnent pas. Le registre explicatif (Rex) est réaliste et de sens commun, ethnologique. La noble produit ses explications en considérant le peuple vendéen de façon essentialisée, et les élèves ne questionnant pas cette logique, ils ne font pas un travail problématisé, puisqu'il n'y a pas de mise en tension entre données et modèles explicatifs.

À droite, l'articulation des échelles de lecture est à l'œuvre avec une interaction micro-macro permise par le questionnement de l'intention de l'auteure, son statut, le point de vue

qu'elle est censée avoir au regard des connaissances qu'ils ont sur la période. Cela produit une nécessité sur le problème en construction, qui est qu'une telle subjectivité de l'auteur donne à penser qu'elle ment. Les élèves cherchent alors à répondre à l'intention de ce mensonge en revenant à l'échelle micro de lecture mise en tension avec l'échelle macro de lecture pour produire du savoir nouveau : si elle ment, quelles sont ses motivations ? Ce registre explicatif est celui d'une enquête historique problématisée car il oblige à considérer le document comme une trace du passé à soumettre à la critique historique. Sont mis en tension les données issues de la critique du document, les données fournies par l'auteur et les modèles produits par les élèves pour expliquer ce récit sur le passé. Cette problématisation effectuée avec l'aide de la professeure, qui les pousse à mettre en relation critique du document et interprétation du document, produit du savoir qui fait sens au regard des pratiques épistémologiques de l'histoire.

	Échelle micro.	Échelle macro.		Articulation des échelles de lecture du document.		
Registre des données.	= Information directement prélevée dans le document. Récit de l'arrivée des paysans pour convaincre le noble de les guider.	Présentation du document. Auteur, nature, date.	Subjectivité : des mémoires, une noble.		Connaissances : - les paysans sont censés être contre le roi. - la Restauration.	Interaction micro-macro : - L'auteur met la responsabilité sur les paysans. - La noble ment = si la noble ment, pourquoi ?
Registre des modèles.	 Les paysans vendéens sont royalistes et sont à l'origine de la rébellion. Modèles ethnologiques.		Nécessité : La subjectivité de l'auteur a des conséquences sur l'interprétation de ce qu'il dit : elle mentirait ?		Elle ment pour se défendre. = les nobles construisent un récit mémoriel des Guerres de Vendée.	Elle ment pour glorifier. = les nobles construisent un récit mémoriel des Guerres de Vendée.
Registre explicatif.	Registre de sens commun. Les Vendéens sont essentialisés comme s'ils correspondaient à un peuple.		Registre historien. Après un événement marquant et opposant deux camps, les acteurs du passé cherchant à construire une mémoire établissent un récit mémoriel expliquant à leur avantage ce qu'il s'est passé.			

Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles de lecture du document en histoire – Les Guerres de Vendée.

Chapitre 5 : L'abolition de l'esclavage de 1848 **au début de la Deuxième République.**

Nous abordons désormais la dernière séquence de notre corpus. Elle est différente des cas précédents pour plusieurs raisons. Tout d'abord, après deux séquences portant sur des événements du passé, où les élèves ont un type de registre explicatif de sens commun fortement résistant, l'eurocentrisme et une question socialement vive, c'est moins le cas ici. L'abolition de l'esclavage est pour eux un événement lointain et logique dans l'idée de progrès des sociétés. Cela ne veut pas dire qu'ils ne l'aborderont pas de façon réaliste pour autant.

La différence est aussi dans la façon de mettre en œuvre le dispositif : nous souhaitons savoir si les élèves sont devenus compétents et donc autonomes pour mobiliser l'articulation des échelles de lecture du document, dans un registre explicatif historien. Pour cela, le guidage est moins présent et nous les laissons mener leur enquête en construisant leur propre outil dans un travail des ressemblances avec l'exemplar : des tableaux auxquels ils ont été soumis durant les quatre séquences, ils doivent construire leur propre tableau d'analyse. Nous prévoyons aussi un temps, où ils ont à restituer leur enquête, nous permettant de saisir comment ils expliquent l'étude de documents.

Restent-ils dans le réalisme de leur registre, ou sont-ils capables de mener une enquête historique ? La façon dont nous avons sélectionné les documents reste la même : comme tout document, ils sont porteurs d'intentions des auteurs à questionner, et l'articulation des échelles de lecture des documents est possible par l'élaboration de nouveaux modèles explicatifs. Dans cette présentation, nous n'allons aborder que le processus de problématisation dans lequel ils sont entrés, nous réservant pour la Partie 4 le soin de soumettre à notre analyse la façon dont ils explicitent leur enquête.

1) **L'historiographie.**

2) **Le dispositif de la séquence forcée.**

3) **Les moments de problématisation.**

1) L'historiographie.

Les historiens ont récemment renouvelé les approches sur l'abolition de l'esclavage, dans une perspective plus sociale et culturelle. Dans notre objectif de mettre en relation l'historiographie et les problèmes que peuvent construire les élèves, cela nous permet de sortir de la logique chrono-causale habituelle chez les élèves, où l'avènement de la République engendre de façon déterministe l'abolition de l'esclavage. Il s'agit donc de s'emparer de ces questionnements pour construire ce dernier cas de notre corpus.

- La traite, l'esclavage et l'abolition.

La dernière séquence de notre corpus porte sur la fin du programme d'histoire de la classe de Seconde. Il est dans le même thème que l'étude précédente, mais dans le second chapitre, celui intitulé « Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle ». Nous avons choisi de développer le dernier cas de l'année en étudiant plus spécifiquement l'abolition de l'esclavage en France en 1848.

Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine 15-16 h

Questions obligatoires	Mise en œuvre
La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique	La question traite de la montée des idées de liberté avant la Révolution française, de son déclenchement et des expériences politiques qui l'ont marquées jusqu'au début de l'Empire. On met l'accent sur quelques journées révolutionnaires significatives, le rôle d'acteurs, individuels et collectifs, les bouleversements politiques, économiques, sociaux et religieux essentiels.
Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle	- Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. - 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et en Europe. - Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application

Pour travailler ce point historiographique, nous nous sommes basée sur deux auteurs : Pétré-Grenouilleau (2006) et plus récemment Jennings (2010). Ces deux auteurs ont permis le renouvellement de la question en France et expliquent chacun d'entre eux l'évolution historiographique, que nous pouvons inscrire dans le schéma des configurations historiographiques impulsé par Prost et Winter (2004).

En effet la question de l'abolition est dans un premier temps une histoire politique, des institutions de l'esclavage. L'ouvrage de Martin (1948), résume ainsi un siècle de travaux sur cet objet. Il s'appuie sur de nombreuses archives, et en fait longtemps un ouvrage de référence sur la question, liant la question de la traite et celle de l'esclavage. On peut ensuite considérer que les historiens suivants s'apparentent à une configuration plus sociale avec deux tendances : l'une Française avec Tudesq (1964) qui renouvelle le sujet en se posant la question du rôle de l'opinion publique dans l'abolition, et l'autre américaine, plus quantitative, et dont découlent des monographies et des études comparatives.

Enfin plus récemment, Pétré-Grenouilleau inscrit son travail dans l'histoire globale, qui tente donc de lier la micro-histoire à des mises en perspectives décentrées du regard métropolitain. Il faut noter les débats sur ses prises de position en plein contexte de loi Taubira sur la mémoire de l'esclavage qui ont propulsé ce débat dans l'opinion publique.

- Le cas de l'abolition de 1848.

D'une façon plus générale, on note que l'historiographie est plus prolixe sur l'abolition révolutionnaire que sur celle de 1848, et que les études se centrent beaucoup sur les espaces coloniaux, et assez peu sur la dynamique qui a pu exister en métropole sur le sujet. C'est ce que tente de résoudre l'histoire globale avec une étude du rôle des gouvernements, des abolitionnistes, des esclaves, des colons, de la presse... Il y a donc renouvellement des sources et des questionnements.

Nous avons étudié avec beaucoup d'attention le rapport de l'INRP 2006-2010 sur « l'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal ». Ce rapport très complet sur l'état de la question dans la scolarité permet d'avoir une vue d'ensemble, avec un balayage au primaire, au collège et au lycée de ce qui est proposé aux élèves. Nous nous appuierons essentiellement sur la partie menée par Pousse-Seoane au lycée. Ce qui ressort de ce rapport, c'est une lecture très linéaire de l'abolition de l'esclavage

dans les manuels scolaires. Ainsi, on se concentre sur l'abolition de 1848 avec deux documents qui représentent la moitié des documents proposés aux élèves : le tableau de Biard et le décret d'abolition.

« Cela rend bien compte des thématiques abordées puisque l'abolition est privilégiée au regard d'autres thématiques comme ses origines, ses conséquences ou encore l'argumentaire des uns et des autres pour l'obtenir ou la rejeter. » (p59)

Un raccourci est donc établi à la lecture des présentations du manuel : ce sont les valeurs républicaines qui permettent l'abolition de l'esclavage de façon logique et évidente. Cela efface toute la complexité du phénomène : le vide laissé entre les deux abolitions, les courants abolitionnistes variés, les lois assouplissant l'esclavage sous la monarchie de juillet, le côté radical de Schoelcher à l'époque, l'argumentaire antiabolitionniste. Nous pouvons considérer qu'une sorte de roman national s'établit dans cette présentation, faisant de la république, le régime libérateur des peuples par excellence. La mise en perspective est peu présente, elle aussi, excepté l'exemple anglais qui est parfois illustré. Cela risque d'entretenir le registre explicatif de sens commun qui cherche la vérité du passé dans les documents, avec donc un rapport aux traces différent du registre explicatif historien.

- Le problème historique.

Comme nous l'avons fait pour les Guerres de Vendée, nous décidons de travailler sur la construction de discours sur l'abolition de l'esclavage de 1848, davantage que sur l'évènement lui-même. Nous faisons le choix de reprendre les deux documents les plus couramment soumis aux élèves et nous supposons que les ceux-ci les auront donc déjà traités en classe au collège. Ce que nous pointons comme problème historique est d'en rester aux discours produits par la République sur l'abolition, sans en comprendre les intentions et les limites concernant la fin de l'esclavage. Ainsi, les élèves imaginent souvent que l'abolition n'aurait pas été possible sans un régime républicain au pouvoir, alors que les sociétés abolitionnistes se sont développées sous la monarchie de Juillet et que le Royaume-Uni a aboli avant la France. De plus, ils pensent couramment que l'abolition mène à la liberté et à l'égalité alors que la colonisation en place n'accorde pas le même statut aux esclaves libérés qu'aux colons venus de métropole. Il s'agit

donc de construire une séquence qui leur permette de s'intéresser aux discours portés par la République dans une démarche d'enquête historique.

2) Le dispositif de la séquence forcée.

Comme évoqué plus tôt, le dispositif de cette séquence est différent de celles précédentes, puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de mener une enquête autonome, et de l'explicitier à la fin. Cependant, la mise au travail n'est pas complètement libre, et on retrouve des étapes déjà utilisées auparavant. La séquence est la plus longue des cinq avec près de quatre heures d'enregistrement pour chacun des groupes. Nous continuons à aider les élèves au travail de ressemblances avec l'exemplar, pouvant désormais pour eux représenter l'ensemble des quatre expérimentations.

- Les documents choisis.³¹



Proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848, François Biard, 261cmx391cm.

³¹ Colon, D. (dir.). (2010). *Histoire 2^e*. Paris : Belin. Pages : 301 et 303.

Proclamation du commissaire général de la République Sarda Garriga à la Réunion le 17 octobre 1848.

" Chers concitoyens mes amis.
Organe de la République et dépositaire de ses pouvoirs, j'arrive au milieu de vous non pour assister à la décomposition de votre société, mais pour l'organiser dans une pensée d'union, de fraternité et dans des vues d'ordre, de prospérité et de développement agricole. (...) c'est aux pacifiques et douces inspirations de vos cœurs, que je fais appel aujourd'hui. (...)
Je compte sur votre concours loyal, propriétaires du sol et industriels.
Je compte sur vous aussi, hommes de labeur jusqu'ici asservis.
Si ceux qu'une triste classification avait constitués les maîtres doivent apporter un esprit de fraternité et de bienveillance dans leurs rapports avec leurs anciens serviteurs, ils doivent être animés de sentiments de charité chrétienne pour les malheureux que l'âge et les infirmités accablent ... n'oubliez pas, vous frères qui allez être les nouveaux élus de la cité, que vous avez une grande dette à payer à cette société dans laquelle vous êtes près d'entrer. La liberté, c'est le premier besoin de l'humanité, oui ; mais ce suprême bienfait impose d'importantes obligations (...) Être libre ... c'est l'obligation d'utiliser son temps, de cultiver son intelligence, de pratiquer sa religion. (...)
Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté... Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants.
(...) L'alliance de l'ordre et de la liberté secondée par le travail est enfin fondée dans votre belle Colonie. (...)
Vive la République ! Vive la Colonie !

Le commissaire Général de la République
Sarda-Garriga
Saint-Denis, île de la Réunion, 17 octobre 1848. "

Concernant le premier document, Larrère reprend sur le site « l'histoire par l'image » la recherche historique pour étudier le tableau de Biard et en livrer des éléments d'interprétations :

« Le tableau de Biard représente une scène d'émancipation dans les colonies, au moment de la proclamation de l'abolition de l'esclavage. Au centre, deux esclaves noirs manifestent leur joie, bras levés et chaînes déliées. D'autres, agenouillés, semblent bénir le député chargé de l'annonce, planté sur son estrade, représentant de la République qui vient d'adopter le décret dont il tient le texte en main. La ligne de fuite qu'indique son bras levé s'évanouit dans le drapeau bleu blanc rouge, confirmation de la présence symbolique de la République française. Sur sa gauche, des mousses rappellent la présence de la Marine comme force armée dans les îles. Sur la droite du tableau, c'est la société coloniale qui apparaît, toute de blanc vêtue, recevant dignement les remerciements d'une ancienne esclave agenouillée. Ombrelle, étoffes blanches et luxueuses et canotier s'opposent à la semi-nudité des esclaves, dont les corps noirs enchevêtrés forment une masse compacte. À l'arrière-plan, une

représentation typique des îles exotiques, avec cocotiers, plaines de culture et montagnes arides, suffit à évoquer n'importe quelle île à sucre.

Le tableau de Biard s'inscrit dans l'imagerie coloniale officielle. L'abolition de l'esclavage est une fête où seules l'allégresse et la joie dominent. L'image de l'harmonie entre les deux communautés, toujours différentes, mais se mêlant dans l'effusion, correspond à l'écho qu'a voulu donner la République de son acte.

La France n'innovait pas en la matière, puisque l'Angleterre, dès 1808, avait aboli la traite des Noirs et incité de nombreux pays européens à faire de même. Mais le tableau rend bien l'utopie quarante-huitarde, forte de l'universalité de ses principes et encline à faire participer les colonies à la grande messe républicaine. L'abolition de l'esclavage est certes un pas immense dans la lente acquisition des libertés, que l'art se doit de célébrer, mais le tableau de Biard dit aussi le siècle des puissances impériales triomphantes, sûres de leur légitimité et de leur bienveillance à l'égard des peuples colonisés. »³²

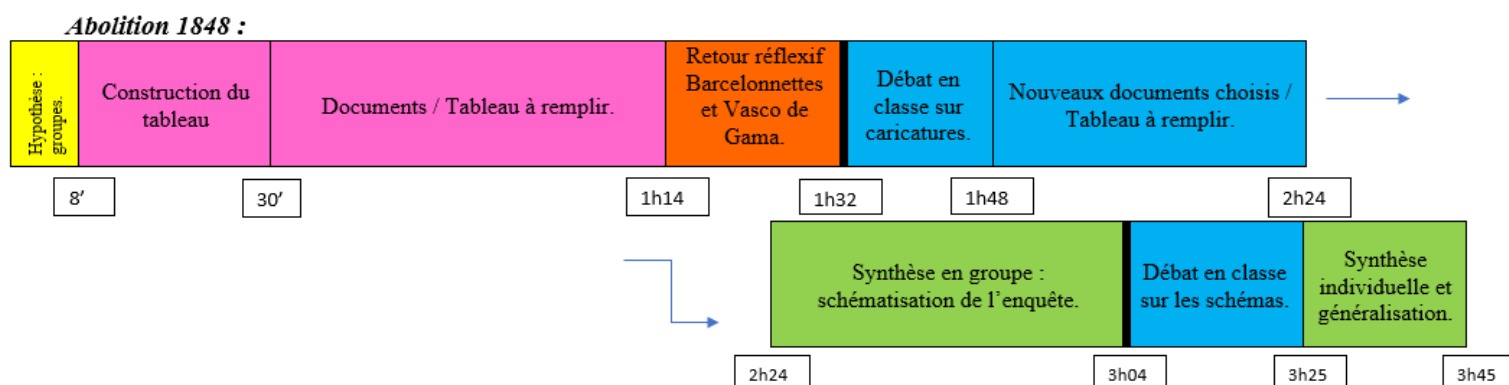
Ainsi, le changement de configuration historiographique, orientée vers l'histoire globale, nous incite à utiliser ce tableau sous un angle différent de l'histoire politique plus factuelle. Ce qui est pertinent avec ce document, c'est qu'il questionne au-delà de l'évènement étudié de l'abolition de 1848, pour aller vers l'intentionnalité des acteurs ayant produit ce tableau, et ce que cela peut dire sur la période concernée. La République veut magnifier ses actions, et la glorification passe par la façon idéalisée dont elle se représente cet évènement : la liesse, l'harmonie entre des communautés différentes. Pour autant, ce document peut être lu de façon réaliste si on n'articule pas les échelles de lecture micro et macro du document de façon historienne, avec une description de ce que l'on voit comme s'il s'agissait d'un instantané et non d'une construction.

C'est la même chose pour le deuxième document, le discours d'un officiel venu expliquer l'abolition de l'esclavage. À l'échelle de lecture micro, on ne prélève que des informations sur la façon dont cela va se passer. En articulant les échelles de lecture dans le cadre d'une enquête, on peut réfléchir aux destinataires d'un tel discours, les colons, aux raisons de sa production, la crainte de la non-application, etc... Dans cette séquence les élèves choisissent des documents supplémentaires à étudier lors de la deuxième séance, mais nous ne nous attarderons pas sur ceux-là puisque ce ne sera pas l'objet de notre étude micro.

³² <https://www.histoire-image.org/fr/etudes/deuxieme-republique-abolit-esclavage>

- Déroulement de la séquence.

Cette cinquième et dernière séquence est plus longue que les précédentes, près de quatre heures étalées sur trois séances. Nous avons plusieurs objectifs en concevant celle-ci : permettre à nouveau la problématisation des élèves sur une autre thématique, apprécier leur autonomie dans l'enquête en leur laissant le choix des critères du tableau à remplir et de certains documents à étudier, et leur permettre d'expliquer leur travail en le présentant aux autres. Nous reprenons des éléments déjà utilisés lors des séquences précédentes, comme le travail autour de l'hypothèse (jaune), l'analyse des documents (rose), la réflexivité sur les séquences passées (orange), des phases de débat en classe (bleu) et des synthèses à rédiger (vert).



Étape 1 : hypothèses (8 minutes).

Pour débiter le travail avec les élèves sur la séquence de l'abolition de l'esclavage de 1848, nous avons décidé de leur demander d'expliquer ce qui permet d'abolir l'esclavage à cette date-là. Les élèves réfléchissent donc en groupe autour de cette question.

Étape 2 : Construction du tableau (22 minutes).

Comme il s'agit de la dernière séquence, nous laissons les élèves faire leurs propres choix dans les critères du tableau. Ils font ces choix à partir de la question posée, mais sans avoir lu les documents distribués. Cela nécessite pour eux, une réflexion sur les critères de choix et des allers-retours avec les tableaux qui ont pu être faits dans l'année. Voici ce qui est choisi par les deux groupes étudiés :

	Présentation	Qu'est-ce que cela apporte ?	Et par rapport à l'hypothèse ?
Groupe 1	« Faut un truc introduction. » « Pour le contexte. » « Pour la subjectivité. »	« Approfondir l'hypothèse de départ. »	« Pour opposer notre première idée à nos recherches. »
Groupe 2	Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse, cela valide que... parce que... mais...	Dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite ?
	« On résume juste ce qu'on voit. » « Pour décrire le document. »	« Ça permet de comparer avec notre hypothèse. »	« Mettre en relation l'hypothèse et les documents. »

Étape 3 : Première analyse des documents (44 minutes).

Une fois que les élèves se sont mis d'accord sur le tableau, ils se mettent à l'étude des documents. Nous avons fait le choix de soumettre à leur étude les deux documents les plus utilisés dans les manuels selon l'étude de l'INRP (cf. analyse à priori). Cela nous permet à la fois d'être dans une pratique ordinaire de la discipline, tout en confrontant ces documents à leur analyse, à partir d'un tableau qui sort de ces pratiques. Tous deux peuvent être lus de façon réaliste, comme des illustrations de l'abolition de l'esclavage. Cependant, ils peuvent être porteurs de problématisation si les élèves articulent les échelles de lecture des documents.

Étape 4 : premier retour réflexif (18 minutes).

Nous avons décidé en fin de première séance de soumettre les élèves à une activité permettant un premier retour réflexif sur leur travail. Celui-ci est divisé en deux consignes, que nous allons décrire successivement. Dans les documents distribués aux élèves, nous faisons donc des rappels sur la séquence Barcelonnnettes, et sur la séquence Vasco de Gama. Nous pointons les hypothèses de départ, les éléments de blocage, et ce qui a permis de les dépasser pour envisager de nouvelles hypothèses. L'idée est que les élèves établissent des ressemblances entre les séquences pour problématiser davantage et/ou plus facilement.

2 Les migrations commerciales dans la vallée de l'Ubaye

François Arnaud (1843-1908), notaire et conseiller municipal à Barcelonnette, écrit en 1891 l'histoire des émigrants français au Mexique, pour expliquer pourquoi tant de ses compatriotes ont choisi de quitter la vallée.

« Vers la même époque [début du XVIII^e siècle], on commença à filer les cocons de soie à Jausiers, puis à Uvernet. C'est à ce moment que notre vallée posséda l'élément indispensable à la prospérité d'un pays de montagne, une industrie qui lui permettait d'occuper les bras de ses habitants pendant la longue saison d'hiver et de tirer le meilleur parti de la laine de ses moutons, leur unique produit à cette époque, où la viande ne se vendait pas ; c'est alors enfin que pour trouver la vente de leurs cadis, cordeillats et serges [types de tissus artisanaux], nos ancêtres commencèrent à parcourir la Provence, le Dauphiné, le Piémont, pénétrèrent jusqu'en Bourgogne et prirent le goût du commerce et l'habitude de cette expatriation hivernale. [...] Aussi, que d'argent il rentrait au printemps et comme on se disputait alors les terres à coups de sacs d'écus ! [...] Mais, peu à peu, la manufacture à domicile des draps grossiers disparaissait devant la concurrence des fabriques et le développement du luxe, qui poussait aux draps plus fins, plus jolis, mais moins solides de beaucoup ; vers 1860, elle agonisait ».

François Arnaud, *Les Barcelonnnettes au Mexique*, Imprimerie Chaspoul, 1891.

= Au départ, ce document est vu comme une confirmation de l'hypothèse : oui les Barcelonnnettes sont partis ailleurs pour gagner de l'argent. Mais cette confirmation empêche de voir qu'il y a un problème : pourquoi d'autres villages dans la même situation n'ont pas fait ça ?

= On est revenu à la source pour voir si on n'avait pas laissé de côté des éléments qui nous renseigneraient sur ce problème.

= L'idée de réseau nous avait échappée au départ, mais elle est essentielle pour répondre à ce problème. Elle devient alors une connaissance nouvelle importante pour comprendre le phénomène plus général de la migration à cette époque (il faut pouvoir se projeter dans un réseau pour partir volontairement)

1 L'arrivée en Inde, mai 1498

Quand nous eûmes ainsi mouillé¹, quatre embarcations vinrent à nous de la terre pour nous demander qui nous étions. Elles nous dirent alors et elles nous montrèrent où était Calicut. Le lendemain [21 mai 1498], ces embarcations revinrent encore à nos navires, et le capitaine-major [Vasco de Gama] envoya à Calicut l'un des déportés². Ceux qui l'accompagnaient le conduisirent à un endroit où étaient deux Maures de Tunis qui savaient parler le castillan et le génois. Et les premiers mots par lesquels ils le saluèrent furent les suivants : « Que le diable t'emporte ! Qui t'a amené ici ? » Et ils lui demandèrent ce que nous venions chercher si loin. Il répondit : « Nous venons chercher des chrétiens et des épices ». [...] Cette ville de Calicut est habitée par des chrétiens³. Ce sont des gens à la peau basanée. Certains ont de grandes barbes et portent des cheveux longs, d'autres ont la tête rasée.

Relation anonyme du voyage de Vasco de Gama, attribuée à Álvaro Velho, membre de l'équipage, vers 1499.

1. Jeté l'ancre.

2. Des condamnés étaient souvent utilisés dans les expéditions pour les missions à risques.

3. L'auteur prend les hindouistes pour des chrétiens.

Donc comme on l'a vu dans les séquences précédentes :

- L'hypothèse de départ n'est pas l'hypothèse finale.
- Elle influence le travail de lecture et de compréhension des documents.
- Mais elle empêche de percevoir certains aspects des documents.

- À ce stade, quelle est votre hypothèse sur ce qui permet d'abolir l'esclavage en 1848 ?
- Expliquez comment vous avez fait évoluer cette hypothèse et pourquoi :
- En quoi l'hypothèse de départ a influencé votre travail d'étude des documents ?

Pour mener l'enquête d'histoire pour comprendre ce qui permet l'abolition de l'esclavage, quelles questions vous posez-vous et de quels types de documents auriez-vous besoin pour y répondre ?

Questions	Documents

= Au départ, l'exploration de VDG est vue comme une Grande Découverte.

= La présence de Maures remet en cause l'hypothèse, quand elle est enfin prise en compte.

= Nouvelle hypothèse : VDG connecte l'Europe à un espace déjà connecté par d'autres peuples.

La deuxième partie du retour réflexif est annoncée comme un travail d'historiens aux élèves : ils doivent exprimer les questions qu'ils se posent à ce stade sur le problème en cours, et imaginer avec quels documents ils pourraient répondre à ces interrogations.

Étape 5 : travail sur les caricatures (16 min).

Le travail à partir des caricatures n'est pas nouveau pour les élèves puisque celui-ci s'est effectué à plusieurs reprises dans nos séquences, et notamment dans celle servant d'exemplar sur les Barcelonnettes. Il ne s'agit donc pas d'une surprise pour eux, et ils ont déjà expérimenté ce travail sur l'argumentation à posteriori. Pour faire ces caricatures, nous avons dans les jours séparant les deux séances, opéré un tri dans les propositions des élèves sur leurs travaux écrits. Nous avons choisi d'essayer de représenter le maximum d'explications possibles en évitant les effets de doublons.

Étape 6 : étude de documents supplémentaires (36 min G1, 1h04 G2).

Les documents proposés aux élèves ont été choisis de façon à pouvoir répondre à leurs questionnements. Après avoir fait des regroupements, nous avons cherché des documents qui peuvent à la fois susciter une lecture réaliste, mais sur lesquels les élèves peuvent ouvrir l'enquête à partir d'une enquête historique s'ils ont changé de registre explicatif.

Étape 7 : réalisation du schéma (40 min G1, 20 min G2).

Lors de cette étape, nous considérons que le travail d'enquête est terminé pour les groupes et ils ont à retranscrire celui-ci de façon schématique. Le schéma doit ensuite leur servir de support pour expliquer leur démarche aux autres élèves.

Étape 8 : explicitation des schémas (21 min).

La deuxième séance a eu lieu le lundi matin à partir de 8h. Nous retrouvons les élèves pour terminer le travail en fin d'après-midi. Cela nous a laissé le temps de regarder les schémas et de sélectionner ceux que nous souhaitons voir passer devant la classe. Pour des objectifs de recherches, nous choisissons les deux groupes suivis cette année et un autre groupe qui a bien avancé dans son enquête. Les élèves sont donc invités à venir expliquer leur schéma par groupe, avec des questions posées ensuite par la classe et la professeure sur leurs interventions.

Étape 9 : synthèses individuelles (20 minutes).

Pour terminer cette séquence, nous mettons les élèves au travail de façon individuelle avec trois questions de synthèse et de retour réflexif :

- Après la discussion collective, votre hypothèse, vos interprétations ont pu changer.
Rédigez une synthèse de ce travail sur ce qui permet d'abolir l'esclavage en 1848 ?
- Expliquez l'écart avec vos hypothèses précédentes :
- Qu'est-ce que cela dit du regard porté sur l'abolition de l'esclavage aujourd'hui ?

3) Les moments de problématisation.

Sur les quatre heures filmées, nous n'allons extraire que quelques éléments qui font sens, pour observer le travail de problématisation effectué par les élèves. Pour cette séquence, l'essentiel de l'analyse se trouve en Partie 4, où nous reviendrons à la fois sur la façon dont les élèves traitent les deux documents, leurs obstacles et la façon dont ils expliquent l'enquête. Ce que nous exposons ici est donc une amorce du travail plus approfondi, qui sera effectué plus tard.

- Le focus choisi.

Cette séquence étant particulièrement longue et avec des enjeux multiples, nous ne nous focaliserons dans l'étude micro que sur un aspect. Nous allons analyser la façon dont les élèves étudient le tableau de Biard. Cela nous permet de nous intéresser à nouveau au document image comme document perçu de façon plus réaliste, qu'un document texte par les élèves. Cette étude ne représentant qu'une petite partie de leur travail, il ne faudrait donc pas la voir comme révélatrice de toute la séquence.

Nous reviendrons sur d'autres éléments plus tard dans notre travail de recherche, concernant l'autonomie des élèves. Ce n'est donc que la troisième étape que nous allons soumettre à notre analyse. Les élèves ont construit leur tableau avec les critères qui leur semblaient les plus pertinents, au regard des autres séquences et ils doivent désormais l'utiliser pour l'étude des documents. La lecture réaliste des documents, caractérisée par la dissociation entre l'échelle de lecture micro et l'échelle de lecture macro persiste en début d'analyse. Il faut le cadrage oral de la professeure pour enclencher l'articulation.

- Analyse de la problématisation.

Dans les deux groupes, nous avons pu observer au début de l'étape 3 une lecture réaliste de la peinture : celle-ci est vue comme une preuve de l'abolition. Pour différentes raisons les groupes vont finir par la lire autrement : de preuve de l'abolition, elle devient révélatrice d'une intention de communiquer à la façon d'une propagande sur cet événement. Nous allons revenir sur ce passage d'une lecture plus historique du document car cela nous semble essentiel pour

comprendre le changement de registre explicatif. Les élèves commencent par présenter le document.

Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

1	Alexia	Alors, document 1. Donc peinture de François Biard et il montre l'émancipation des esclaves.
5	Emy	(...) Alors, c'est en 1848.
6	Alexia	C'est la proclamation de l'émancipation des esclaves.
7	Emy	Ah oui le tableau il a pas dû être réalisé en même temps.
8	Alexia	Peinture de François Biard.
14	Prof	Oui ?
15	Alexia	Est-ce que le tableau il date de 1848 ?
16	Prof	Oui. Il a été fait dans la foulée.
17	Alexia	Peinture de François Biard en 1848 et représentant la proclamation de l'émancipation des Noirs dans les colonies françaises.
23	Alexia	Quand c'est écrit dans la foulée, c'est contemporain, c'est ça ?
24	Emy	Ouais.
25	Alexia	Il est grand et très précis.

Séance 1, Étape 3, Groupe 2 :

1	Paul	C'est un tableau représentant l'émancipation des Noirs aux colonies françaises, peint par François Biard en 1848. Voilà, on a juste à faire ça hein.
9	Rebecca	Résumé du document : c'est un tableau...
10	Paul	...représentant l'émancipation des Noirs aux colonies françaises, peint par François Biard en 1848. J'ai marqué ça là.
11	Ronan	Euh y'a pas la date du, non. Non y'a pas la date du tableau.
12	Prof	C'est la même année.

Dans la présentation du document, les élèves cherchent l'auteur, la date et le thème. Ils ne vont pas plus loin pour cette première étape. Ils décident donc de n'en rester qu'à une présentation formelle de celui-ci. La date n'est pas contextualisée, ils ne se posent pas de questions sur le peintre. Cela peut ne pas poser de problème, si cette présentation est questionnée par la suite, mais cela montre tout de même le caractère encore très formel pour eux de cet exercice. Exercice qui d'ailleurs, ne leur est pas demandé en tant que tel puisqu'ils ont le choix de mener leur analyse comme ils le souhaitent à partir de leurs critères dans le tableau. La présentation du document leur semble donc une étape incontournable même si on peut douter de la compréhension de ses enjeux. Ensuite, les groupes sont dans une description de ce qu'ils « voient » dans le tableau :

Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

29	Julien	On voit que les esclaves sont heureux, mais les blancs, ils ont l'air tristes et tout.
33	Alexia	Bon alors qu'est-ce que ce document nous apporte ? Ils le voient comme un dieu aussi parce qu'on voit que...
34	Emy	Ouais en gros que c'est grâce à lui qu'il y a l'abolition de l'esclavage.
35	Alexia	Mais ils sont tous aux pieds les Blancs.
36	Emy	Comme si les rôles s'inversaient.
37	Alexia	Ouais ils les remercient en fait.
38	Emy	Ouais parce qu'ils pensent que c'est grâce à eux. Ah, mais c'est pas genre les menottes, ça doit être les chaines qu'on leur accrochait aux bras.
40	Emy	Ben, on voit que les Noirs ils prennent le chef, euh, le gars qui a proclamé l'émancipation pour leur chef, enfin pas pour leur chef, mais en gros, ils sont reconnaissants envers lui...

Séance 1, Étape 3, Groupe 2 :

7	Rebecca	(...) Donc c'est en Martinique, lui c'est un mec français, ça ça symbolise qu'ils brisent leur chaîne, les femmes blanches elles sont pas très contentes, les noirs ils sont ravis. Il y en a par terre pour le remercier parce qu'il leur amène la liberté. Mais je m'en souviens ! Oh la la ! Mais non, mais ça veut pas dire que j'ai travaillé hein ! Je suis émue là !
18	Elsa	Bon et là on peut faire une description rapide du tableau en disant qu'on y voit des esclaves noirs se libérant de leurs chaines.
24	Elsa	Tu crois qu'on pourrait l'avoir en couleur ou pas ?
28	Rebecca	Là c'est bleu blanc rouge. Ils sont habillés en beige.
29	Elsa	Tu disais que les femmes blanches elles avaient l'air mécontentes.
30	Rebecca	Oui et on peut interpréter que c'est parce qu'elles vont perdre leurs privilèges.
31	Ronan	Bah elles ont pas l'air...
33	Ronan	Oui en tout cas, elles ne hurlent pas de joie.
34	Paul	Madame, on pourrait l'avoir en couleur.
35	Prof	Oui je l'ai, je vous l'apporte.
36	Rebecca	Tiens, tu vois j'avais raison.
37	Paul	Fais voir si elles ont l'air triste ou pas ?
38	Rebecca	Regarde leurs visages ! Et tu peux aussi dire que pour les gens c'est pas tout à fait euh... pour les noirs là, c'est pas tout à fait assimilé qu'ils sont libres parce que quand même il est remercié à genoux.

Dans les deux groupes, on regarde donc l'œuvre comme si nous avions une photographie réaliste de l'instant de l'abolition. Le premier groupe utilise à plusieurs reprises le terme de « voir » ce qui est présent dans le document. Dans le second groupe, c'est la même chose, avec cette particularité d'une élève qui se souvient l'avoir étudié au collège (tdp 7). Mais finalement, ce qu'elle avance n'est ni plus ni moins qu'une description de ce qu'elle « voit » dans le document, et ils décrivent celui-ci en utilisant des « il est », « ils sont », comme si tout c'était passé ainsi. La description, que nous pouvons assimiler à des prélèvements d'informations à l'échelle de lecture micro se fait donc aussi de façon formelle. Les élèves ne mêlent pas leurs hypothèses de départ, dans un premier temps en tout cas, à ce qu'ils prélèvent. Ils sont dans une

lecture réaliste sans articulation des échelles de lecture entre elles. En effet, le document « disant » ce qui s'est passé, nul besoin de le confronter puisque son interprétation est évidente, c'est pourquoi il n'y a pas de débat.

Mais les deux groupes entrent dans la problématisation par la suite pour des raisons différentes :

Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

42	Emy	Madame !
43	Prof	Oui.
44	Emy	Mais on n'arrive pas.
45	Prof	Vous n'arrivez pas à quoi ?
46	Emy	A tout... enfin, notre question c'est qu'est-ce que ça nous apporte. Et du coup-là on voit qu'ils sont reconnaissants envers lui, que lui il a enlevé ses chaînes donc c'est pour eux la liberté, enfin, ils sont très contents les noirs.
47	Prof	Oui c'est ce que veut dire l'auteur, ça marche hein, au niveau de qu'est-ce que l'auteur veut dire. Souvent dans les études on se posait la question de l'objectif de l'auteur. Donc dans qu'est-ce que ça apporte pour vous, sur le regard de l'auteur ?
48	Julien	C'est une image positive peut-être.
49	Prof	Essayez de vous poser la question.

C'est donc la professeure qui ici oriente vers l'intention de l'auteur (tdp 47), ce qui va, on le verra, permettre au groupe d'avancer dans cette direction. C'est différent pour le deuxième groupe, dont l'intervention de la professeure n'est pas sollicitée (tdp 58) et ne fait que confirmer une direction qu'ils avaient commencé à prendre.

Séance 1, Étape 3, Groupe 2 :

23	Paul	Donc on met que ça valide parce qu'il y a les idées libérales portées et y'a beaucoup de personnes qui suivent le mec, enfin y'a du monde derrière quoi.
40	Rebecca	Je pense qu'il faut enlever par rapport à notre hypothèse , parce qu'on peut pas savoir trop...
41	Elsa	Beh si, ce qu'a dit PL c'est super. Parce que vu qu'il y a le drapeau tricolore, ça représente les idées de la révolution, etcetera.
45	Elsa	Ce tableau nous permet de la valider puisqu'on aperçoit visiblement un drapeau tricolore qui représente symboliquement les idées de la république.
46	Paul	On peut mettre aussi la profusion des idées libérales parce qu'on peut voir qu'il y a beaucoup euh de personnes derrière celui qui vient annoncer. Donc les idées elles sont répandues.
47	Elsa	Ouais elles sont répandues. Et on peut mettre un, mais, les hommes blancs qui apprennent la libération ne semblent pas en accord avec.
48	Rebecca	Et faudrait dire le contexte là !
49	Elsa	Et dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite. Le contexte, on peut le mettre dans dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite. Parce que c'est dans la même année.
55	Ronan	Madame, c'est qui euh lui ?
56	Prof	Alors ici, ouais on ne vous le présente pas, en fait ici on représente Schoelcher, c'est lui qui a fait la loi d'abolition de l'esclavage.
57	Ronan	Ah c'est lui, donc il s'est déplacé ?
58	Prof	Est-ce que c'est une photo ?

59	Ronan	Ah non, ben non...
60	Prof	C'est une peinture. C'est pas une photo de ce qui s'est passé. Tu crois que d'un point de vue artistique on a deux personnes qui ont libéré leurs liens, c'est une peinture, d'accord ?
61	Rebecca	Ça se trouve les mecs, ils s'en foutaient, on leur a dit : on est libres ! Ah bon ben je vais prendre une pause les gars !

Ainsi, c'est en se lançant dans les explications, notamment la symbolique républicaine (tdp 41), que les élèves décident de revenir à la présentation du document : quel contexte, quel auteur ? Ils choisissent aussi de mettre cela en tension avec leurs hypothèses : de valider ou non en fonction de ce qu'ils y trouvent. L'intervention de la professeure confirme la symbolique qu'ils avaient déjà envisagée. Le Groupe 2 apparaît donc comme bien plus autonome sur ce document, et fait presque seul la bascule vers une articulation des échelles de lecture du document.

La réflexion, après la construction de la nécessité que la peinture représente une intention spécifique, permet à chacun des groupes de développer leurs explications en ouvrant le champ des possibles :

Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

52	Alexia	J'ai pas compris, pourquoi il a créé ça, c'est ça en fait ?
53	Emy	Et je sais pas peut être pour montrer à ceux qui sont contre la République que les gens sont heureux avec ce régime., parce qu'il a été fait dans la foulée donc euh...
54	Mathéo	Du coup ça veut plus rien dire ce qu'on a dit avant.
56	Alexia	Euh, c'est un peu une image de propagande.
57	Elmy	Ouais.
58	Alexia	Je pense que c'est un truc qui aurait pu être mis dans un journal. Bon, qu'est-ce que ça nous apporte ?
59	Emy	On voit que les gens sont reconnaissants.
60	Alexia	Le peintre peint des gens heureux et libérés.
61	Emy	Ouais. Et les gens sont reconnaissants.
62	Alexia	Ils sont reconnaissants envers les blancs. Ils crient presque... ils saluent, je sais pas...
63	Emy	Ouais, ils saluent en remerciant... Enfin c'est un peu, heureusement que c'est vous quoi !
64	Alexia	Ils remercient le commissaire.
65	Emy	Et ce que la prof a dit comme quoi ça euh... ça peut être une image de propagande et l'auteur il l'a fait pour quoi quoi ?
66	Alexia	Ouais beh il l'a fait pour montrer que...
67	Emy	Pour montrer que la République c'était que du mieux enfin...
68	Mathéo	Positif.
69	Emy	Ouais voilà que du positif, je cherchai le mot !
70	Alexia	On peut considérer cette image comme une image de propagande... pour euh la République, pour valoriser la République. Mais attends, on est sûr que c'est la République ?
71	Emy	Oui oui !

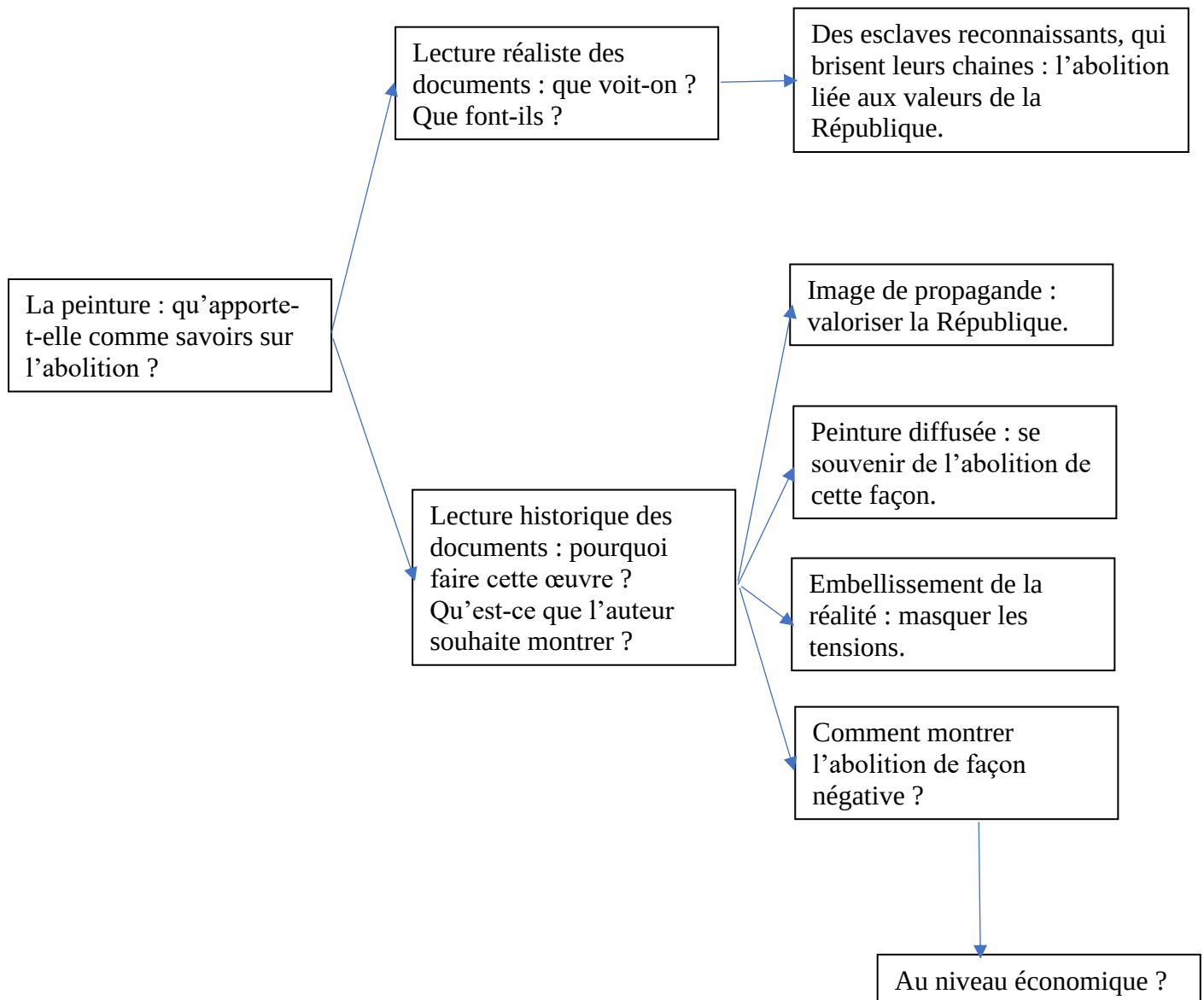
Le Groupe 1 s'éloigne ainsi de la lecture réaliste du document, et la prise en compte des intentions des acteurs les mènent à revenir à l'échelle de lecture macro : quel contexte ; et sur la mise en tension avec l'hypothèse : qu'est-ce que ça valide ? On peut donc dire que ce groupe « sait » problématiser, car ils savent convoquer les outils nécessaires à la mise en tension, et les enjeux que cela implique. Ils n'ont en revanche pas encore suffisamment expérimenté la problématisation, pour que cela se fasse de façon automatique, et ils ont besoin de l'appui de la professeure pour le faire. Mais nous reviendrons plus loin sur le développement d'une telle compétence.

Séance 1, Étape 3, Groupe 2 :

68	Elsa	Euh, cette trace de l'histoire a été produite pour... je sais pas, on peut dire dans le but de donner une représentation symbolique de ce qui s'est passé.
69	Ronan	Ouais ça aurait été dommage quand même. C'est un petit pas pour l'homme et un grand pas pour l'humanité.
70	Paul	En fait ça a vraiment été fait pour glorifier euh...
71	Elsa	Dans le but de représenter et glorifier l'instant qui a été l'abolition de l'esclavage.
75	Elsa	Tu rajoutes quoi là PL ?
76	Paul	Ben, que c'est pour donner une image, au moins, tu vois pour les autres pays quoi !
77	Elsa	C'est pour donner une image positive de notre abolition.
78	Ronan	Ouais c'est vrai. Bon, après comment en donner une image négative ? Au niveau économique peut être, mais franchement on s'en fout un peu quoi !
79	Paul	Et pour donner une image de réunification et de paix.

Le Groupe 2, chez qui nous avons constaté davantage d'autonomie continue sur sa lancée. L'ouverture du champ des possibles se fait même dans les intentions. Ils ont perçu la volonté de donner une image positive à l'abolition de l'esclavage, et se demandent comment on aurait pu en donner une image négative. Ainsi, ils sont dans un raisonnement très historique qui permet d'interpréter l'histoire pas seulement par ce qui s'est passé, mais par ce qui ne s'est pas fait. Cette autonomisation du Groupe 2 leur permet sans doute d'aller plus loin sur la lecture du tableau. Nous avons décidé de conclure cette analyse sur la peinture par un schéma exposant les chemins empruntés par les élèves. Cela nous montre l'intérêt d'une analyse où l'articulation des échelles de lecture est mise en œuvre.

Cheminement des élèves dans la séquence Abolition de 1848 :

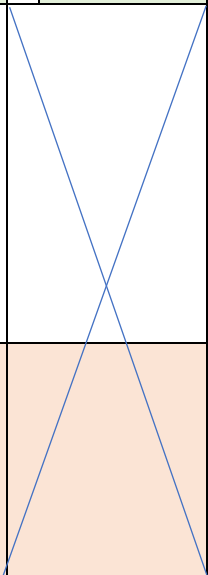


- Modélisation de la problématisation.

Pour cette dernière étude micro, nous reprenons l'Espace des contraintes double. Comme les fois précédentes, la colonne de gauche marque l'absence d'articulation des échelles de lecture du document en début d'analyse. Le message transmis par le peintre est donc considéré comme un fait non questionné, le tableau nous permettrait de visualiser l'abolition de l'esclavage. On est bien dans un registre explicatif de sens commun : les questions sur le passé et sur le document sont séparées, et ne permettent pas de construire le problème de façon historienne.

C'est lorsque l'échelle de lecture macro est interrogée sous l'angle de la subjectivité, que cela permet d'amorcer le questionnement sur l'intentionnalité de représenter un tel évènement de cette façon. Les modèles explicatifs qu'ils construisent sont alors le fruit de cette mise en tension : il s'agirait soit de glorifier le pays ou le régime politique. Cette exploration des possibles est épistémologiquement pertinente et leur permet à nouveau de réfléchir. Ils lient entre eux les questionnements sur le passé et sur ses traces : le changement de registre explicatif est alors observé.

Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles de lecture du document en histoire – Abolition de 1848.

	Échelle micro.	Échelle macro.		Articulation des échelles de lecture du document.	
Registre des données.	= Information directement prélevée dans le document. Description de l'image perçue comme une scène réelle.	Présentation du document. Auteur, nature, date.	Subjectivité : Un regard, la peinture est une construction.	Connaissances : - La république est proclamée en 1848. - Les esclaves ne deviennent pas égaux des colons.	Interaction micro-macro : - L'auteur invente un récit de l'abolition. - La scène n'a pas pu avoir lieu.
Registre des modèles.	 L'abolition de l'esclavage, octroyée par la République, rend les esclaves reconnaissants.		Nécessité : L'intention de l'auteur a des conséquences sur l'interprétation de ce qu'il peint : que veut-il ?	 Glorifier le régime politique. = l'abolition doit être vue comme un don des Français aux esclaves.	Glorifier le pays. = l'abolition doit être vue comme un don des Français aux esclaves.
Registre explicatif.	Registre de sens commun. Les esclaves et les colons sont deux peuples distincts, les uns libèrent les autres.		Registre historien. Après un évènement marquant et opposant deux camps, les acteurs du passé cherchant à construire une mémoire établissent un récit mémoriel expliquant à leur avantage ce qu'il s'est passé.		

Conclusion de la Partie 3 :

Cette troisième partie avait pour objectif de présenter les cas soumis aux élèves dans les cinq séquences de l'année scolaire. Les thématiques sont diverses, les documents proposés aussi, tout comme les dispositifs mis en œuvre. Nous avons fait en sorte de tenir nos enjeux de recherche :

- Chaque étude de documents est pensée comme un cas.
- L'objectif est de développer la compétence d'étude critique de document.
- Nous supposons que c'est par l'articulation des échelles de lecture du document, que les élèves peuvent entrer dans la construction d'un problème.
- Le changement de registre explicatif nous semble nécessaire pour sortir du registre de « sens commun », et entrer dans le registre historien tenant ensemble questionnement sur le passé et sur la trace.
- Ce ne sont pas des études ponctuelles : nous mettons au travail les ressemblances avec les premiers cas, l'exemplar.
- Nous pensons que l'hypothèse exemplar permet aux élèves de devenir autonomes, c'est-à-dire compétents.

Mais à cela s'ajoute le fait que nous sommes aussi professeure dans cette expérimentation. C'est ce que nous développerons en quatrième partie : les choix réalisés, voire les hypothèses émises ont parfois plus relevé de nos attentes comme enseignante, que de notre posture de chercheuse. Ce sera intéressant à analyser pour comprendre à quel point les pratiques habituelles en classe d'histoire peuvent court-circuiter des travaux de recherche.

Partie 4 : Le développement de la
compétence d'étude critique de documents
en histoire chez les élèves, l'hypothèse
exemplar en question.

Notre hypothèse de travail, dans cette recherche, est de questionner l'hypothèse exemplar, pour le développement de la compétence d'étude critique de document en histoire, qui pourrait permettre d'entrer dans un registre explicatif historien. Dans la Partie 1, nous avons ainsi expliqué notre cadre théorique, et ce qui amenait à nous questionner de la sorte. Dans la Partie 2, nous avons expliqué notre méthodologie pour produire des données afin de faire notre recherche. Une fois le corpus constitué, nous avons analysé celui-ci à de nombreuses reprises, nous conduisant à reconsidérer nos premières conclusions, avec une approche réflexive sur ce qui a pu guider nos choix. Après avoir étudié dans la Partie 3 des moments clés de problématisations dans les séquences de notre corpus, nous revenons vers notre hypothèse principale, pour nous demander sur le plan empirique si les élèves ont développé cette compétence pour problématiser durant cette année forcée. Cette exploration vise à faire émerger les conditions de possibilité de la construction de cette compétence, et du changement de registre explicatif, mais nécessite une posture réflexive vis-à-vis de notre corpus et de nos premières analyses.

Dans notre recherche, les pratiques épistémologiques de l'histoire sont devenues un objet d'enseignement direct, pour mettre en œuvre le travail des ressemblances avec les élèves : en rapprochant des cas différents, les élèves ont dû réfléchir à la place de l'hypothèse en début de séquence, à l'intérêt d'articuler les échelles de lecture du document. Ce postulat est fortement lié à notre double posture : enseignante et chercheuse. En tant que professeure, nous essayons d'identifier du savoir enseignable aux élèves, et les pratiques épistémologiques nous ont semblé être une porte possible pour leur faire acquérir la capacité à problématiser. Cependant, nous analysons dans notre corpus l'obstacle que peut représenter le fait de se centrer sur les pratiques épistémologiques, quand les élèves ont des pratiques scolaires ancrées dans leurs méthodes d'étude de documents, qui s'éloignent de ce que font les historiens. Ils utilisent alors ce que nous enseignons, l'enquête problématisée en histoire, et ce qu'ils ont l'habitude de faire, la présentation du document et les prélèvements d'informations, comme une juxtaposition de procédures possibles, alors qu'elles ne sont pas forcément compatibles pour eux. Ils cherchent à identifier les règles des nouvelles pratiques que nous instituons en histoire. Cet obstacle pour les élèves, nous ne l'avons pas identifié dans notre analyse à priori, ni au cours de la production des données. La mise au jour de cet obstacle, le besoin de se référer à des règles pour les élèves avec des généralisations épistémologiques non maîtrisées, nous permet de reprendre les données de notre corpus, pour les analyser au prisme de ce résultat afin de questionner l'hypothèse exemplar, pour développer la compétence d'étude critique de document en histoire.

En effet, une des règles importantes, dont les élèves se servent dans les séquences, est la question de l'objectivité ou non du document. Cela n'est jamais demandé dans nos consignes et nous n'y avons pas prêté attention. C'est une préoccupation des élèves, et c'est utilisé dans le sens commun, à la recherche de la vérité du passé. La conséquence est que si le document semble dire la réalité du passé, que cela leur apparaît évident, alors ils ne trouvent pas pertinent de critiquer ce que dit l'auteur. L'enquête problématisée n'a donc pas lieu d'être. En revanche, en se référant aux exemplaires qu'ils ont faits auparavant, s'ils considèrent que ce que dit l'auteur est subjectif, alors ils maîtrisent bien en fin d'année forcée la compétence d'étude critique de document en histoire. Nous reviendrons plus en détail sur la dernière séquence pour caractériser ces blocages, mais aussi pour réfléchir comment les élèves peuvent sortir de cette dichotomie objectivité / subjectivité.

Enfin, nous terminerons en revenant sur le biais principal de notre recherche : notre double posture professeure / chercheuse afin d'explorer l'influence que cela a pu avoir sur nos hypothèses, mettant en jeu les pratiques épistémologiques, pour aider au travail des ressemblances avec l'exemplar. Cela nous permet d'exposer les résultats de notre recherche et l'intérêt qu'elle peut présenter, tant pour les autres chercheurs que pour les enseignants, confrontés au quotidien à la mise en place d'études de documents auprès de leurs élèves. En effet, le modèle pédagogique de l'entraînement est très ancré dans les pratiques scolaires pour l'acquisition de nouveaux exercices : ce ne sont pas seulement les élèves qui doivent changer de registre, mais aussi les professeurs. Nous proposerons donc des pistes, pour que notre recherche puisse servir d'exemplaire aux chercheurs comme aux professeurs.

Chapitre 1 : Le corpus, le travail des ressemblances et ses limites.

Chapitre 2 : L'étude de documents en classe d'histoire : la question de l'objectivité, un obstacle épistémologique.

Chapitre 3 : Des caractéristiques de la problématisation historienne à mettre au travail pour développer la compétence d'étude critique de document.

Chapitre 1 : Le corpus, le travail des ressemblances et ses limites.

L'hypothèse exemplar, telle que Doussot l'a développée dans son HDR, visait à la substituer au rapport dominant d'enseignement des procédures, considérant que l'enseignement-apprentissage ne relève pas de procédures, mais du travail des ressemblances entre deux problématisations. Or, le travail des ressemblances peut lui aussi devenir procédural, si on met au travail, comme nous avons décidé de le faire, les pratiques épistémologiques de façon explicite avec les élèves : on est alors sur des méthodes à appliquer et non plus sur les ressemblances de cas à cas. Nous nous sommes servie de ce qu'il théorise dans le rapport à l'exemplar, mais nous avons fait le choix de l'orienter différemment, c'est pourquoi dans le travail de thèse, nous précisons toujours que nous reprenons son hypothèse, mais à notre façon, en la questionnant. Ce n'est pas parce que nous ne trouvions pas son hypothèse pertinente, mais parce que nous nous trouvions dans une situation de séquence forcée avec une double posture : nous l'avons lu à la fois avec notre regard de chercheuse, mais aussi d'enseignante contrainte par le cadre scolaire. À cela s'ajoute le fait que l'hypothèse exemplar n'avait jamais été expérimentée en didactique, mais seulement théorisée. Nous n'avions donc pas d'exemplaire nous-mêmes pour constituer notre corpus.

Comment avons-nous décidé de mener le travail des ressemblances dans les séquences forcées ? Il nous semblait difficile de travailler la compétence d'étude critique de documents en histoire avec les élèves sans procéder par étapes. Dans la conception des séquences forcées et de l'année forcée, nous avons, comme chercheuse, influencé la professeure que nous sommes avec des catégories épistémologiques, que nous pouvions alors utiliser en classe. En tant que professeure, nous avons influencé l'apprentie-chercheuse que nous sommes, avec nos catégories professionnelles, comme l'importance des procédures enseignables pour expliquer aux élèves. C'est ainsi que nous avons pris le parti de nous servir des pratiques épistémologiques, qui nous fournissent un même cadre pour nos différentes séquences. À plusieurs reprises les élèves ont eu à réfléchir sur leurs pratiques, dans l'objectif que celles-ci fassent sens pour eux. À chaque fois, ils devaient expliquer leurs modèles explicatifs premiers, travailler sur des tableaux, revenir sur leurs productions et terminer par une synthèse. Bien que les modalités varient, nous identifions avec eux ces caractéristiques communes de construction de problèmes pour interroger leurs rôles. L'intérêt pour notre recherche de fonctionner ainsi, était de pouvoir construire avec ces théorisations des pratiques, de nouvelles façons d'étudier le document dans une enquête problématisée. Le document est toujours singulier, la période étudiée aussi : les pratiques, elles, du fait de la nature du savoir historique, diffèrent peu, le document est toujours un témoignage du passé, avec son intentionnalité qui lui est propre.

Nous avons donc orienté notre corpus de façon à ce que le travail des ressemblances soit centré sur une théorisation des pratiques, avec la production de règles. C'est ce que Chervel (1988) appelle du savoir enseignable : pour le professeur, il importe d'identifier ce qui peut s'enseigner à l'école. Or enseigner une problématisation historique, par le biais de l'étude de documents, peut s'avérer complexe. Les théorisations des pratiques historiques, transposées à la classe pour l'enseignement, présentent donc l'avantage de contourner cet obstacle de la complexité en produisant de l'enseignable. Et c'est là l'aporie principale de notre hypothèse, qui s'éloigne de l'analogie avec des situations exemplaires.

Mais au-delà du descriptif de ce qui a pu être fait comme travail des ressemblances (les allers-retours réflexifs sur des problèmes exemplaires précédents), nous posons la question du découpage de la problématisation en étapes, puisqu'il faut bien commencer cet enseignement par quelque chose. Ces étapes, que nous avons pensées lors de la constitution du corpus, mènent les élèves à donner des règles pour l'enquête historique. Le travail de théorisation des pratiques épistémologiques que nous menons, conduit à une décontextualisation de ces procédures, travers qu'ont pu avoir certains historiens essayant eux aussi d'enseigner aux novices leurs pratiques (Seignobos, 1901). Cela s'oppose donc directement à notre hypothèse d'un travail des ressemblances entre deux problématisations. Ce premier chapitre pose donc plusieurs questions sur la façon dont nous avons mené ce travail, mais dans l'objectif ensuite d'en ressortir des apports intéressants pour la recherche en didactique de l'histoire.

- 1) **Dans le corpus, le travail des ressemblances découpe la problématisation en étapes.**

- 2) **Le travail des ressemblances : d'un modèle pédagogique à un modèle didactique.**

- 3) **Travail des ressemblances et savoirs enseignables : conflit de postures.**

1) Dans le corpus, le travail des ressemblances découpe la problématisation en étapes.

Dans la Partie 2, nous avons expliqué notre hypothèse, pour que les élèves deviennent compétents en études critiques de documents : inclure dans les séquences des moments de réflexivité sur les activités, faites lors de cas précédents, afin de travailler les ressemblances sur le cas en cours. Cela renvoie à l'hypothèse développée par Doussot (2015b ; 2018) mais avec l'introduction dans notre expérimentation de catégories épistémologiques comme savoirs pour les élèves. C'est donc un travail d'analogie que nous proposons de mettre en place, de façon assez inhabituelle dans le cadre scolaire. Après avoir dans la Partie 3 étudié la problématisation historienne pour chaque séquence, nous analysons désormais comment les élèves s'emparent de ces activités faisant des ponts avec des problèmes construits plusieurs semaines avant, et comment progressent ces pratiques historiennes nouvelles pour eux. C'est en effet ainsi que nous concevions le travail de l'exemplar, au moment de la production des données, en tant que chercheuse : les pratiques sur les documents en histoire étant au cœur de la problématisation potentielle que nous identifions, ce sont des règles épistémologiques de la discipline que nous avons convoquées, pour les faire progresser. En tant que professeure, il nous revenait de mettre en application cette hypothèse. Cela nous a conduits à découper la problématisation en étapes : d'abord les modèles explicatifs premiers à convoquer, puis l'articulation des échelles de lecture du document.

- Les modèles explicatifs premiers : leur rôle.

Ce que nous appelons dans notre cadre théorique les modèles explicatifs premiers, nous l'intitulons comme professeure, avec les élèves, « l'hypothèse de départ ». L'usage du mot « hypothèse » permet de s'appuyer sur leurs habitudes scolaires dans d'autres disciplines, puisqu'en sciences, il s'agit d'une habitude lors des expérimentations faites en classe. À chaque séquence, ils doivent donc réfléchir à une hypothèse, sur une question générale, avant de prendre connaissance du cas particulier. Ainsi, pour la séquence Barcelonnettes, ils réfléchissent de façon générale sur les migrations européennes du XIX^{ème}. Notre objectif de professeure est alors qu'ils inscrivent leur hypothèse, et qu'ensuite ils la confrontent aux documents, puisque le travail du tableau ou des questions qui le suivent, demande à revenir sur

cette hypothèse de départ. En tant que chercheuse, nous nous servons de ces moments pour saisir l'éventuel changement de registre explicatif historien. En effet, nous considérons que les modèles explicatifs premiers des élèves se situent dans un registre explicatif de sens commun. Celui-ci se caractérise par une approche réaliste de l'histoire, qui serait le récit vrai du passé à travers des documents transparents. Les modèles explicatifs premiers sont constitués à la fois de représentations sur le passé mais aussi des modèles explicatifs des auteurs des documents, qui sont repris tels quels, surtout s'ils valident les représentations des élèves, et sont donc non soumis à la critique. Ainsi dans la séquence Vasco de Gama, les élèves ont déjà des modèles explicatifs européocentrés, sur ce qu'on a coutume d'appeler « Les Grandes Découvertes ». Ils ne les questionnent pas, et lorsqu'ils lisent les textes, leur registre explicatif réaliste ne les amène pas à confronter leurs modèles explicatifs aux faits rapportés par les auteurs des documents. L'enquête n'est donc pas possible jusqu'à ce que la professeure pointe une phrase qui vient faire obstacle au simple prélèvement d'informations (la présence des Maures en Inde).

Lors de la première séquence, les élèves expérimentent donc cette nouvelle façon de faire en histoire, qui peut s'apparenter pour eux au recueil de représentations, dont certains professeurs se servent pour introduire les cours. La différence est que très souvent dans les habitudes professorales, l'émergence de représentations est une introduction à la thématique étudiée, mais n'a pas de sens didactique ensuite dans les apprentissages. En problématisation en revanche, les modèles explicatifs disponibles des élèves sont le point de départ de la construction de l'hypothèse, puisque c'est par la mise en tension avec les données qu'ils vont pouvoir ensuite construire de nouveaux modèles explicatifs. Et comme chercheuse, cela peut nous permettre de repenser le forçage de la séquence si cela n'est pas conforme à nos analyses à priori.

Une limite conséquente de notre travail lors de ces étapes, où ils produisent des hypothèses sur le passé, est que nous ne permettons pas aux élèves de faire émerger leurs modèles explicatifs après la lecture des documents. Cela peut donc les conforter dans leur registre explicatif de sens commun : l'histoire c'est l'accès direct au passé, et non l'interprétation des documents pour eux-mêmes. Le travail des ressemblances débute dans les séquences suivantes lorsque nous mettons en questionnement ce rôle de l'hypothèse de départ (voir Partie 2, Chapitre 4-1). Cela représente donc pour eux deux nouveautés : l'hypothèse de départ est recueillie pour devenir un objet de travail, mais elle est aussi questionnée dans son rôle, à distance, afin de servir sur de nouveaux problèmes à construire.

Dans la séquence Cathares, voici la réflexion sur les pratiques épistémologiques, que mènent les élèves sur le rôle de l'hypothèse de départ, la consigne étant :

« À quoi ça nous avait servis notre hypothèse de départ sur les Barcelonnettes? ». Il s'agit donc d'une question épistémologique, mais portant sur un cas précis.

Séquence Cathares, Séance 2, étape 4.

Groupe 1 :

6	Mathéo	Alors au départ c'est pour entrer dans le sujet.
7	Julien	Non ouais c'est pour entrer dedans.
8	Alexia	C'est avant d'étudier les documents.
9	Julien	On réfléchit avant, tu vois, c'est pour nous faire réfléchir...
10	Mathéo	... nous faire réfléchir sur un point précis.
11	Julien	Tu vois c'est comme pour éviter le hors sujet. Tu vois on dit, il y a un épisode, et bien ça c'est l'idée principale ça.
12	Mathéo	Ouais voilà.
13	Emy	Et c'est autour de ça qu'on réfléchit après.
14	Mathéo	Et ça va nous guider.
15	Alexia	ça nous donne déjà une impression sur le sujet. On met ça là? Une hypothèse de départ sert à avoir une première approche.
18	Julien	Et après tu vas voir dans les documents.
19	Alexia	Une première hypothèse avant même d'étudier les documents. Ouais?

Groupe 2 :

6	Rebecca	À quoi sert une hypothèse ?
7	Paul	Ça sert à parler du sujet.
8	Rebecca	Mais ton hypothèse elle est pas toujours bonne.
9	Ronan	À émettre une idée en fonction du sujet pour avoir un point de départ pour étudier le sujet.
10	Rebecca	Moi je pense que ça te permet de voir si à la fin de l'étude ton idée de départ est toujours la bonne.
11	Paul	Oui ça sert à analyser après notre hypothèse de départ.
12	Elsa	L'hypothèse de départ elle sert à se donner un point de vue... Un point de vue sur les documents qu'on va... c'est un début d'analyse.
13	Ronan	Voilà c'est un début d'analyse.
14	Rebecca	Mais si tu prends une hypothèse, que tu vas chercher dans le sens de l'hypothèse, mais qu'après elle est pas bonne...
15	Elsa	Mais en gros c'est ton point de départ. Si t'as rien, ton hypothèse c'est ce qui te permet de te rendre compte soit que t'as raison sur ce que t'as dit ou pas.
22	Ronan	Un point de départ à l'analyse.
23	Elsa	Qu'elle soit vraie ou fausse.

Ce premier travail des ressemblances entre la séquence Barcelonnettes et Cathares permet de faire le point, après une première analyse, sur le rôle de leurs modèles explicatifs premiers, c'est-à-dire sur l'intérêt de prendre pour objet de travail leurs représentations initiales : pourquoi commencer par cette étape dans les deux cas. Les réponses des deux groupes étudiés sont les suivantes :

Groupe 1.

- Une entrée, une impression dans le sujet.
- La réflexion sur un point précis pour éviter le hors sujet.

Groupe 2.

- Parler du sujet.
- Comparaison avec les hypothèses de fin d'études.
- Commencer l'analyse.
- Peut-être vraie ou fausse.
- Risque d'être influencé par l'hypothèse.

Les deux groupes n'ont donc pas la même approche sur l'hypothèse de départ. Le premier groupe l'aborde comme le recueil habituel des représentations en classe d'histoire : cela n'entre pas dans le travail d'étude en lui-même, mais c'est un « truc » pédagogique pour introduire ce dont on va parler. Ils sont donc sur les pratiques habituelles, et ne sont pas encore entrés dans un changement d'approche par rapport à cette étape.

Le deuxième groupe en revanche, bien qu'il évoque le fait que cela permette de parler du sujet, entre dans l'objectif de saisir ce que cela leur apporte dans le travail en cours. Ainsi, ils ont conscience que cette hypothèse doit être mise au travail : il faut la comparer avec ce qu'ils pensent en fin d'étude, car elle peut être vraie ou fausse. Cette idée de comparaison est très pertinente, et elle correspond au travail que nous leur faisons faire. Ils ont conscience que leurs représentations influencent leur enquête. Le fait de le formaliser peut potentiellement mener à une attitude réflexive lors du travail de l'hypothèse. Elle ne sert pas seulement de représentation, mais elle joue un rôle dans l'enquête. Cependant, ils répondent à ces questionnements de manière générale, et non en fonction de ce qui avait été fait dans la première séquence concernant les migrations des Européens au XIXème siècle. On peut constater alors, que non seulement le professeur veut des règles enseignables, mais les élèves aussi : ils veulent remonter au général plutôt que se pencher sur le détail d'un cas. C'est une question intéressante quand

on fait travailler les pratiques épistémologiques avec les élèves : si produire des règles n'est pas notre objectif, comment faire autrement, pour que cela ne devienne pas un enjeu pour les élèves ?

Dans la séquence Vasco de Gama, nous interrogeons les élèves oralement en classe entière, sur ce rôle dévolu à l'hypothèse de départ, avant d'en solliciter une pour cette séquence, ils redisent les deux aspects que nous avons trouvés dans les groupes étudiés, l'entrée dans le sujet et la réflexivité potentielle avec l'analyse à construire :

« À quoi ça peut servir de donner une hypothèse de départ avant d'aller regarder des documents ? »

Séquence Vasco de Gama, Séance 1, Étape 1.

17	Prof	(...) Lors des autres séances qu'on a pu faire, Barcelonnettes, Cathares, on a démarré à chaque fois par une hypothèse de départ. Vous vous souvenez hypothèses de départ, je vous avais fait réfléchir à ça. À quoi ça peut servir de donner une hypothèse de départ avant d'aller regarder des documents. Alors, oui?
18	Élève	Pour avoir une idée de ce qu'on cherche.
19	Prof	Déjà avoir une petite idée de ce qu'on cherche et puis quoi d'autre? Ça donne un point de départ. Et puis?
20	Élève	Comparer à la fin avec l'hypothèse de départ et voir ce qu'on a trouvé finalement.
21	Prof	Voilà, ça vous permet de voir, est-ce que dans les documents, en confrontant à votre hypothèse de départ, est-ce que ça colle. Ou si ça colle pas, est-ce que ça la fait évoluer. Donc là, l'hypothèse de départ par rapport à la question... Que se passe-t-il pour les Européens quand Vasco de Gama fait pour la première fois ce trajet-là, alors, à votre avis?

Lors de la synthèse finale sur Vasco de Gama, que les élèves ont à produire, nous revenons sur le rôle de l'hypothèse. Nous avons soumis aux élèves des rappels sur les séquences précédentes (voir Partie 2), et notamment sur ce qui avait pu bloquer l'avancée du travail. La question à laquelle ils ont à répondre en groupes est la suivante :

- **Pourquoi peut-on dire que pour la séquence sur Vasco de Gama, l'hypothèse de départ peut être un élément de blocage pour accéder à certaines explications ?**

Nous considérons que c'est une façon accessible pour eux de se questionner sur l'intérêt de la mise en tension entre les données et les modèles explicatifs, lors de la construction de

problème avec un obstacle à dépasser. Il s'agit bien de revenir sur une séquence passée mais pour isoler des moments qui font avancer l'enquête. Voici ce qu'en disent les élèves :

Séquence Vasco de Gama, Séance 2, Étape 4.

Groupe 1 :

1	Prof	(...) Donc là on revient sur la séance des Barcelonnettes, on revient sur la séance des cathares, et à partir de ce que vous en aurez compris, je veux que vous remplissiez cette page-là. Donc cette page-là, c'est plus sur votre façon de travailler, façon de travailler sur VDG, par rapport à l'hypothèse de départ, par rapport à ce que j'ai pu pointer, etc. (...)
4	Mathéo	Alors moi je dis que c'est parce que du coup on spéculé sur une partie et du coup on peut pas...
5	Emy	Ouais voilà, et du coup on peut pas développer d'autres idées, même si on les découvre au fur et à mesure.
6	Alexia	Quoi?
7	Mathéo	En fait, l'hypothèse de départ, on donne une idée, et du coup, nous, on reste fixés sur cette idée, et on pense qu'à ça en fait. On cherche pas les autres éléments qu'il pourrait y avoir dans le texte.
8	Alexia	Ouais en fait, on cherche à faire valider cette hypothèse.
9	Mathéo	Ouais c'est ça.
10	Alexia	OK.
11	Mathéo	Parce qu'en fait l'hypothèse de départ, elle est pas forcément, elle est pas générale...
12	Emy	Elle est pas complète. Ouais beh oui c'est ça. Donc, l'hypothèse de départ peut être un élément de blocage... car celle-ci est très synthétique...
13	Alexia	Non car celle-ci influence notre recherche, nous poussant à confirmer plutôt qu'à compléter.

Groupe 2 :

1	Prof	(...) Donc là on revient sur la séance des Barcelonnettes, on revient sur la séance des cathares, et à partir de ce que vous en aurez compris, je veux que vous remplissiez cette page-là. Donc cette page-là, c'est plus sur votre façon de travailler, façon de travailler sur VDG, par rapport à l'hypothèse de départ, par rapport à ce que j'ai pu pointer, etc. (...)
11	Rebecca	Ah faut répondre aux questions?
12	Paul	Ben oui! C'est que du coup ça nous fait voir les explorations que d'un point de vue... sans voir ce qu'il y a autour...
15	Rebecca	"Pourquoi peut-on dire que pour la séquence de VDG, l'hypothèse de départ peut être un élément de blocage pour accéder à certaines explications?" Parce qu'elle nous enferme dans un angle... (hors sujet).
16	Paul	Si l'hypothèse de départ n'est pas assez globale...
17	Rebecca	Alors elle nous enferme dans un certain point de vue. Faut partir de l'hypothèse... L'hypothèse de départ... (hors sujet).
18	Paul	T'as marqué quoi?
21	Elsa	Elle nous enferme sur un point de vue, ici la conquête des territoires ainsi que les nouvelles possibilités commerciales.

Les Groupes 1 et 2 se rejoignent ici sur la façon de considérer l'hypothèse de départ, contrairement au premier travail réflexif sur le sujet. Ils doivent donc dire ce qui peut poser problème dans la construction de l'enquête en raison de ces modèles explicatifs premiers. Ce qui ressort de leurs échanges, c'est qu'ils perçoivent comment ceux-ci orientent leur enquête. En problématisation, on considère en effet que les données utilisées dans un premier temps, sont celles qui valident les modèles des élèves. Cela évite la mise en tension et, comme le disent les élèves, ils sont poussés à confirmer ce qu'ils pensent déjà. Ils utilisent comme terme l'enfermement dans un point de vue, dans un angle. Ce travail des ressemblances, sur des hypothèses pourtant très différentes, explicite l'entrée dans de nouvelles pratiques. Les élèves ne sont plus dans la simple évocation de représentations avant d'avoir les savoirs historiques, mais dans la prise de conscience que mener une enquête se fait contre sa façon de se représenter le monde : non pas parce qu'elle est « fausse », mais parce qu'elle induit une façon d'utiliser les données pouvant masquer des éléments du problème. Cependant, ils ne le font pas en se référant au contenu de leur problématisation, ou en rapprochant explicitement des exemples de séquences, ils sont dans l'énonciation de règles générales, pouvant potentiellement leur servir pour d'autres constructions de problèmes.

Considérant que les élèves ont construit une compréhension intéressante de l'intérêt de l'hypothèse de départ, nous n'allons pas plus loin dans la quatrième séquence sur les Guerres de Vendée, et nous faisons seulement un rappel oral rapide avant de solliciter leur hypothèse :

Séquence Guerres de Vendée, Séance 1, Etape 1 :

28	Prof 4'11	Bien, on fait une pause dans votre discussion, on écoute. On arrête avec le tourisme, maintenant on passe à l'histoire. Je veux que, comme à notre habitude quand on fait une séquence comme ça, un peu particulière , qu'est-ce qu'on commence par faire sur un sujet?
29	él	Une hypothèse.
30	Prof	Oui on pose une hypothèse. Pourquoi? Vous vous souvenez? C'est la quatrième fois qu'on le fait , pourquoi on pose une hypothèse? Quel est l'objectif?
31	Rebecca	Pour diriger nos recherches .
32	Prof	Oui ça dirige nos recherches. Et puis, la dernière fois vous avez appris quelque chose, que ça ne fait pas que diriger nos recherches.
33	él	C'est pour comparer ce qu'on pensait au début et à la fin de nos recherches .

Les réponses des élèves viennent confirmer nos constats. L'hypothèse n'est plus pour eux un artifice introduisant le cas, mais bien un travail qui sert à l'enquête « pour diriger » les recherches, et ensuite pour « comparer » leurs réponses, ce que nous appelons les modèles explicatifs du début, et ceux qu'ils vont ensuite construire. Les élèves semblent ne plus considérer dans les réponses qu'ils apportent, que l'hypothèse peut bloquer l'avancée dans leur travail, alors que c'était une réflexion importante pour eux auparavant. Cela peut alors devenir un outil pour comparer leurs façons d'expliquer le passé à deux moments différents, et cela n'aurait plus le risque d'enfermement que cela pouvait avoir avant. Le travail des pratiques épistémologiques se fait bien par ressemblances aux séquences « un peu particulières » comme nous le pointons, différencié du travail ordinaire en classe d'histoire. Nous verrons par la suite dans cette partie, lors de la réflexion que nous menons sur la dernière séquence, que les élèves incluent l'hypothèse dans le travail qu'ils ont à mener en autonomie, sans que cela soit demandé par la professeure.

Cependant, est-ce pour autant un travail des ressemblances tel qu'entendu dans l'hypothèse exemplar selon Doussot ? Au moment où nous avons conçu les séquences, c'est avec une nécessaire mise au travail des pratiques épistémologiques que nous la comprenions. Mais il existe une différence entre la théorie, et notre expérimentation. Comme enseignante, nous avons besoin d'enseignable pour les élèves, et nous nous sommes efforcée d'en produire à partir de caractéristiques épistémologiques dégagées par notre travail de chercheuse, pour entrer dans un registre explicatif historien : dans un registre explicatif de sens commun, les modèles explicatifs premiers sont inutiles, c'est une « mauvaise » version d'un récit du passé avant que le cours n'institue, illustré de documents qui le prouvent, un récit stabilisé. Il nous semblait donc important que les élèves comprennent l'intérêt méthodologique de ces hypothèses de départ, ce qu'ils ont bien réussi à faire.

Mais ils l'ont fait en tentant de trouver des règles générales, sans référence au contenu des exemples. Or problématiser ne peut pas se découper en morceaux, ce n'est pas un travail linéaire, mais des allers-retours sur la construction d'un problème. Si le travail des ressemblances entre les séquences aboutit à des règles générales décontextualisées, alors les élèves risquent de ne pas être compétents dans l'étude critique de document, condamnés à suivre des procédures, des étapes même si celles-ci sont plus proches épistémologiquement du travail de l'historien que les pratiques habituelles en classe d'histoire. En effet, la description par la linéarité de l'application de procédures ne peut pas prendre en charge la dynamique de problématisation faite d'aller-retour, qui alimentent l'exploration des possibles. Ici, c'est la volonté de la professeure de ne pas lâcher prise sur l'explication et le contrôle du travail des

élèves, qui nous poussait à saucissonner la problématisation dans la conception de notre corpus, et donc de ne pas laisser jouer la dynamique de comparaison. L'analyse de ce qu'ont produit les élèves montre les limites dès la première étape : ils cherchent à identifier des règles pour les situations nouvelles proposées par la professeure. Et nous-mêmes, dans la transcription sur les Guerres de Vendée plus haut, nous les poussons à réciter ces nouvelles règles, satisfaite des progrès qu'ils ont faits dans leur rapport au passé.

Nous résumons dans le tableau ci-dessous, les enjeux différents, selon les postures, dans ce premier travail de ressemblances autour des modèles explicatifs premiers des élèves :

Tableau des postures :

	<i>À quoi cela sert de mobiliser les modèles explicatifs premiers en début de séquence ? (travail sur les pratiques épistémologiques)</i>
<u>Pour les élèves dans un registre explicatif de sens commun :</u>	Identifier le récit « faux » sur le passé pour le remplacer par le récit « vrai » sur le passé.
<u>Avec notre posture d'enseignante :</u>	Que les élèves comprennent l'intérêt de la mise en tension entre leurs idées explicatives et les données du problème qu'ils construisent avec pour objectif qu'ils l'appliquent ensuite (comme une procédure).
<u>Avec notre posture de chercheuse :</u>	Pouvoir identifier les modèles explicatifs relevant du registre explicatif de sens commun afin d'étudier le passage au registre explicatif histoire dans l'activité prévue.

- Le processus d'enquête et l'hypothèse exemplar.

Articuler les échelles de lecture du document, c'est considérer que les données contextuelles, l'échelle de lecture macro du document, servent à questionner l'échelle de lecture micro, les informations contenues dans le document, devenues des indices, et réciproquement. Cela doit potentiellement permettre l'enquête. C'est ce que nous nous sommes fixé comme enjeu dans la première partie de notre travail (Partie 1, Chap 3-3) : si les élèves agissaient ainsi, alors ils entreraient dans un registre explicatif historien, et non plus de sens commun puisqu'ils tiendraient ensemble les questionnements sur le passé et sur la trace.

Habitués à compartimenter les échelles de lecture dans leurs pratiques habituelles, nous mettons cette articulation au travail en utilisant l'hypothèse exemplar, pour rapprocher deux problématisations. Là aussi, nous souhaitons qu'ils comprennent l'intérêt de ce qu'ils faisaient de différent, dans le cadre d'une pensée qui se surveille, caractéristique de l'enquête problématisée. Après avoir montré aux élèves comment ils pouvaient réfléchir sur les intentions de l'auteur (Partie 3, séquence Barcelonnettes), nous mettons au travail cela dans la séquence sur les Cathares. Ce questionnement sur les intentions est pensé comme une possibilité de rapprocher les deux cas. Voici ce que les groupes répondent à la question, lors de l'étape réflexive, sur l'importance de l'identité de l'auteur lors de la première séquence :

- Question : Pourquoi l'identité du narrateur était-elle importante ?

Séquence Cathares, Séance 2, Etape 4 :

Groupe 1 :

19	Alexia	(...) Après, c'est pour savoir si le document est considéré comme objectif .
20	Mathéo	Ouais c'est ça.
21	Alexia	Ouais pour pouvoir se situer par rapport à... pour voir si on va pouvoir utiliser le texte comme un document euh...
22	Emy	Oui de quand il est, si il est dedans ou...
23	Alexia	Justement ça nous ça nous permet de voir, euh de savoir si on va devoir le prendre avec des pincettes ou si on peut lui faire clairement confiance .
24	Mathéo	Et le point de vue .
25	Alexia	Non, pas le point de vue.
26	Julien	ça donne le statut, si ça donne le point de vue, ça donne vraiment.
27	Alexia	Non, c'est comment on interprète le document.

28	Emy	Ouais ça donne l'interprétation.
29	Alexia	Si on lui fait totalement confiance ou pas.
30	Julien	Ouais.

Groupe 2 :

24	Paul	Pourquoi l'identité de l'auteur était-elle importante?
25	Ronan	C'est sur les Barcelonnettes... Ben c'est pour voir si c'est un point de vue objectif, si c'est historique.
26	Rebecca	Oui parce que ça nous permet de voir s'il a pas un point de vue objectif et il était présent au moment.
27	Paul	Oui donc ça apporte des précisions sur le document.
31	Ronan	C'est pour savoir si les faits qui sont présents dans le document sont fondés.
32	Elsa	Et c'est pas forcément objectif.
33	Paul	Du coup ça nous permet de voir si le document est objectif.
34	Ronan	Si on ne nous informe pas de l'identité du narrateur, on ne sait pas s'il est objectif ou subjectif.
35	Rebecca	Ouais mais là faut parler d'un cas précis. Et dans ce cas-là, le narrateur n'avait pas un point de vue objectif. L'identité du narrateur nous a permis de comprendre que son point de vue n'était pas objectif, mais que ses propos étaient fondés car il vivait à ce moment-là. Tu vois ce que je veux dire?

Alors que l'habitude scolaire était pour les élèves de présenter le document, puis d'en faire son analyse de façon indépendante, ils doivent, après avoir commencé à travailler le cas des Cathares, revenir sur celui des Barcelonnettes, pour réfléchir sur l'articulation des échelles de lecture. Les élèves des deux groupes orientent rapidement leur réflexion autour de l'objectivité de l'auteur. Ainsi, le but est de savoir selon eux, si on peut utiliser telles quelles les informations dans le document. C'est ce fameux travail de fact-checkers dont nous parlions plus tôt : quels documents valent la peine d'être étudiés en histoire ? Selon le premier groupe, l'articulation des échelles de lecture donne ainsi l'interprétation : si l'auteur exprime un point de vue, il va falloir le critiquer, sinon, on lui fait totalement confiance. Le Groupe 2 aboutit à une règle, une procédure qu'ils théorisent : l'auteur n'était pas objectif, mais ses propos étaient fondés parce qu'il avait vécu les événements. Un auteur pourrait donc être subjectif, mais fiable selon leur façon de voir les choses.

Rebecca s'éloigne des autres élèves dans sa façon de faire le travail des ressemblances (tdp 35) : elle n'énonce pas seulement une règle, elle la contextualise, en fonction de la situation singulière qu'elle évoque. Elle parle de l'identité du narrateur (pas de détail, de contextualisation), et surtout du fait qu'il vivait dans la ville dont il racontait l'histoire

(contextualisation précise). Elle conclut qu'il n'était pas objectif, mais que ses propos étaient fondés, ce qui change la nature du travail des ressemblances : on ne peut considérer alors que c'est une règle qui s'applique à toute situation. Chaque document est à analyser dans sa singularité : dans le cas de Barcelonnettes, il vivait dans la ville étudiée, ce qu'elle ne peut pas transférer directement au cas étudié, puisque cette situation précise ne se retrouve pas dans les documents proposés pour les Cathares. Son travail des ressemblances s'arrête d'ailleurs là, elle ne s'en ressert pas par la suite. On peut émettre l'hypothèse que cette nouvelle façon de rapprocher des situations entre elles est encore trop complexe, et que cela nécessite un guidage. L'obstacle semble ici être la singularité du cas étudié, alors que pour les représentations initiales, les modèles explicatifs, l'obstacle était plutôt de l'ordre des généralisations qu'ils faisaient sur la façon de s'en servir ou de s'en méfier. On observe donc des obstacles de natures différentes.

Dans la séquence des Guerres de Vendée, nous avons vu que c'était nous qui guidions les élèves pour l'articulation avec le document de la noble vendéenne, qu'ils ne pensent pas à faire malgré la question du regard porté sur l'évènement :

Séquence Guerres de Vendée, Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

102	Julien	Mais madame, c'est pour savoir, c'est les nobles, en fait c'est les nobles qui ont voulu faire la guerre. Mais c'est dit que c'est les paysans qui ont demandé la guerre, mais alors que c'est les nobles qui se sont révoltés.
103	Prof	Mais quand tu me dis, "c'est dit que", qui dit que?
104	Julien	C'est un noble.
105	Alexia	Là c'est la femme d'un noble, et le noble dit dans le texte que c'est impossible de faire la guerre, parce que toute façon c'est perdu d'avance et que c'est les paysans qui veulent cette rébellion.
106	Prof	Commencer peut être pour ce document par cette case-là : dans quel objectif ce texte a été écrit? Vous avez compris qui c'est?
107	Emy	Ben c'est les nobles, mais pour dire au cas où qu'on les accuse, c'est pas eux qu'ont voulu la révolution.
108	Prof	Essayez de comprendre, regardez le titre, là, Mémoires. Quand on écrit ses mémoires, qu'est-ce que c'est comme document historique ça?
109	Alexia	C'est pas objectif.
110	Emu	C'est des preuves hein.
111	Prof	Des preuves? Si tu écris tes mémoires sur le voyage aux Pays-Bas, c'est une preuve de ce que tout le monde a vécu?
112	Emy	Ah non! Non non non! Justement c'est une...
113	Alexia	Son ressenti personnel!
114	Prof	Un regard! Un ressenti. Donc commencez peut-être par cette case-là pour ensuite revenir à l'autre.

Les élèves ne sont pas ici concrètement en train de travailler les ressemblances avec l'exemplar mais on perçoit qu'ils ont encore besoin d'être guidés. Ils savent présenter le document, en prélever des informations, mais ils ne font pas d'eux-mêmes cette mise en tension, ce qui nous questionne puisque c'est la quatrième fois que nous procédons ainsi. Ils restent dans un registre de sens commun et parlent même de recherches de preuves. Avec le recul lié à nos analyses, nous constatons que le guidage porte ici essentiellement sur le cas lui-même, et non sur un guidage leur permettant de faire un travail des ressemblances en rapprochant le cas alors étudié avec d'autres cas problématisés auparavant.

Pourquoi ? C'est un point important de notre recherche sur la façon de rendre autonomes des élèves, dans une compétence nouvelle pour eux. Le professeur doit leur apprendre à rapprocher des problèmes résolus avec des problèmes en cours de constructions, sinon, il se confine dans les pratiques habituelles, ne menant pas à l'autonomie critique des élèves. Mais l'enseignant veut aussi faire avancer les élèves avec de l'enseignable, et il est plus aisé de leur indiquer dans quelle situation ils se trouvent plutôt que de les faire rapprocher des cas entre eux.

Il se produit la même chose avec le Groupe 2 lors de l'étude d'un autre document dans cette même étape : les mémoires d'un chef de l'armée républicaine, le guidage reste nécessaire :

Séquence Guerres de Vendée, Séance 1, Étape 2, Groupe 2 :

148	Elsa	Non, là il est en train de dire que les Vendéens ils savaient, enfin je sais pas si ils savent se battre ou si justement ils tirent n'importe où?
149	Paul	Oui d'un côté ils ont pas de formation et d'un autre côté ils tirent partout, c'est bizarre...
151	Elsa	Oui bon par contre, là les Vendéens, ils sont complètement désorganisés. Ils disent qu'ils fuient, ils se dispersent...
152	Ronan	Oui voilà.
153	Paul	Madame, ça nous pose problème, parce que d'un côté c'est organisé et d'un autre côté c'est par organisé.
154	Prof	Alors, ouais. Qui dit ça?
155	Ronan	Ah ben oui, qui dit ça? On sait pas si c'est des Vendéens ou si c'est des pas Vendéens.
156	Prof	Là, un commandant en chef des armées.
157	Ronan	Ben oui, lui, il est contre la Vendée. Donc forcément il va dire qu'ils sont nuls.
158	Prof	Dans quel objectif a été produite cette trace?
159	Ronan	Ça c'était pour humilier les Vendéens ça.
160	Prof	Travaillez là-dessus, cette case-là, elle n'est pas faite pour rien.
161	Ronan	Il dit que c'est n'importe quoi la Vendée.
162	Elsa	En gros, il dit que ses armées sont bien et que les Vendéens et bien ils sont nuls.
163	Ronan	Si il était Vendéen, il dirait l'inverse.

Comme avec le groupe précédent, nous n'avons pas besoin de fournir beaucoup d'explications, de simples questions les orientent vers l'articulation : qui dit cela et dans quel objectif, puis travaillez là-dessus. C'est pour cela que nous considérons que bien qu'il ne soit pas explicite, c'est un travail des ressemblances, mais différent de celui pensé par Doussot, puisque cela passe par une méthode sur laquelle nous nous sommes accordés dans la classe. Avec ces questions courtes, nous les mettons sur la piste de ce que nous avons déjà fait : nous demander les intentions de l'auteur, mais sans référer explicitement à une situation partagée avant. Cependant, nous ne leur apprenons pas ainsi à rapprocher d'eux-mêmes deux cas différents, ce qui peut potentiellement être un point de blocage vers l'autonomie.

On peut rapprocher cela du concept de « Zone proximale de développement » de Vygotski (1934). Selon lui, l'enfant imite son maître pour réussir à faire ce qu'il n'arrivait pas jusqu'ici. Mais cela doit se faire avec un étayage réfléchi pour l'enfant en question : lui proposer quelque chose qu'il ne sait pas encore faire, mais qui n'est pas trop éloigné de ce qu'il sait déjà faire, pour que cela soit faisable. C'est ce que nous faisons dans l'échange précédent : le groupe bloque, il ne sait pas comment avancer. Nous procédons à un étayage spécifique : la signalisation des caractéristiques dominantes selon Bruner (1981). Cela permet de signaler aux élèves l'écart entre ce qu'ils font et ce qui est attendu, en faisant ici référence à ce qui a déjà pu être fait de façon implicite. Nous reviendrons sur l'étayage spécifique à l'histoire, qui nous semble nécessaire pour le travail des ressemblances. Et comme pour le travail de l'hypothèse, nous laissons pour l'instant de côté la dernière séquence qui fera l'objet d'une analyse plus détaillée.

Ce descriptif que nous venons de faire des étapes pour problématiser (convocation des modèles explicatifs et articulation des échelles de lectures du document) nous amène à nous questionner sur la façon dont on pourrait enseigner celles-ci : est-ce que la théorisation sur les pratiques épistémologiques a du sens ? Dans quelle mesure ? Est-ce compatible avec l'hypothèse exemplar qui est notre postulat de départ pour apprendre à problématiser ?

2) Le travail des ressemblances : d'un modèle pédagogique à un modèle didactique.

Nous avons mis en œuvre, dans notre corpus, une expérimentation où le travail des ressemblances avec l'exemplar se fait à partir des théorisations des pratiques explicitées des élèves en classe d'histoire, et d'aides directes spécifiques du professeur. Cela se fait avec un découpage par étapes de la problématisation. Sur des problèmes et des documents singuliers, les pratiques épistémologiques (le rôle des modèles explicatifs premiers), mais aussi des éléments de questionnements de l'enquête (l'intention de l'auteur), étaient selon nous des leviers pertinents pour construire de l'enseignable avec les élèves. Mais les élèves ont des façons de faire habituelles avec lesquelles il est difficile de composer pour mener une enquête problématisée. Eux, comme nous, cherchons à construire des règles enseignables, qui s'appliquent comme des procédures. Pourquoi est-ce si important de ne pas sortir des habitudes scolaires ? Nous allons ici théoriser ce que peut être l'enseignement procédant avec un découpage en étapes de l'étude de cas.

- Parce que les pratiques épistémologiques des élèves viennent de leurs habitudes scolaires.

Dans notre recherche, nous avons travaillé une compétence non habituellement sollicitée en classe d'histoire : l'articulation des échelles de lecture du document, dans le cadre de l'enquête historienne problématisée. La travailler avec l'exemplar, c'est pour nous, prendre en compte ce qu'ils font d'ordinaire en leur permettant de faire autrement, comme l'expose Doussot dans son HDR :

« En ce sens, la tradition scolaire des élèves peut, comme chez l'apprenti chercheur, servir de socle au contrepoint que constituerait une étude de cas exemplaire : un cas exceptionnel qui permet une étude appelée à devenir exemplaire, par différence avec les manières traditionnelles de construire un problème historique. » (Doussot, 2018, p19)

L'élève qui découvre un document en histoire en classe de Seconde, sait en général ce qu'il a à faire : auteur, date, nature du document... Comment comprennent-ils alors l'intérêt de

l'étude de documents, indissociable du cours d'histoire ? Cette activité ne serait qu'un artifice au récit construit, comme l'ont montré de nombreux didacticiens (Partie 1). Le constater est nécessaire, pour nous permettre de construire des situations différentes, exceptionnelles, où leurs procédures vont pouvoir s'exprimer, tout en étant mises au travail de façon réflexive afin de construire des problèmes en histoire. Ce n'est pas ce qu'attendent les élèves : le document illustre, il dit le passé, il confirme le récit du professeur, mais son étude n'est pas à l'origine du savoir, conformément au registre explicatif de sens commun qui le caractérise. Prendre en compte cet obstacle et le dépasser est indispensable.

Cela veut dire que dans notre travail des ressemblances à l'exemplar pour les élèves, nous avons tenu compte de leurs pratiques habituelles : nous savons ce que les élèves des deux groupes étudiés savent faire en entrant en classe de Seconde : la présentation du document et le prélèvement d'informations. Nous avons modifié leurs pratiques avec l'hypothèse de départ ou les modèles explicatifs premiers, servant à guider l'analyse dans un premier temps, avant d'être mis en tension avec les nouvelles idées explicatives produites. Nous nous sommes servie de ces rituels dont ils avaient l'habitude :

- L'auteur : mais qui est-il ? Quelle est sa position par rapport à l'évènement ? Donc que peut-il en dire ? Que va-t-il chercher à valoriser, à cacher ? Il y a d'un côté ce qu'il pense de la situation, mais aussi ce qu'il choisit de dire à son sujet.
- La date : elle permet de se poser des questions sur le contexte, le document est-il proche ou éloigné du document ? Qu'est-ce qui dans le contexte peut avoir des conséquences sur les intentions de l'auteur portées dans le document ?
- La nature : la définir ne suffit pas, qu'implique ce type de nature ? Si c'est un discours, il faut réfléchir aux destinataires et au message qu'on a voulu leur faire passer. Si c'est un article de journal, est-il informatif, ou vise-t-il à développer une façon de penser, peut-être en lien avec la couleur politique du journal en question ?

Il ne s'agit donc pas de balayer ce que savent faire les élèves étudiés, mais de s'en servir. Ils ont des rituels, qu'ils appliquent mécaniquement aux documents en classe d'histoire, c'est pour nous une base, pour les faire entrer dans des pratiques épistémologiques historiennes, relevant d'un autre registre explicatif que celui auquel ils sont habitués.

- **Modèle pédagogique et modèle didactique pour construire une nouvelle compétence.**

Nous avons travaillé ces ressemblances avec les exemplars de deux façons dans notre corpus : par le cadrage oral de la professeure et par des rappels en milieu de séquence. Mais à chaque fois, les ressemblances ne portaient pas sur les savoirs construits dans les problèmes pour eux-mêmes, mais sur les théorisations des activités menées précédemment, qui avaient permis de les construire : avec donc une méthodologie comme intermédiaire. Apprendre aux élèves à reconnaître à quelles conditions nous considérons que le travail proposé (sur un autre problème, un autre thème, d'autres documents) ressemble à ce que nous leur avons déjà fait faire (Partie 1, Chapitre 4-4).

Le professeur et l'élève n'ont pas la même expertise de la situation. Dans notre corpus, nous pensions que cette identification viendrait rapidement : nous les soumettions à des documents à étudier, toujours avec un tableau engageant un travail problématisé. Une fois l'articulation des échelles de lecture maîtrisées, nous pensions que ceux-ci seraient à même de reconnaître dans l'activité : à nouveau des documents, à nouveau un tableau à remplir, les similarités suffisantes pour savoir ce qu'il fallait faire.

Mais les élèves continuaient parfois à résister, et avaient besoin de notre guidage pour utiliser les procédures déjà sollicitées par le passé. Mais ce guidage s'est souvent limité aux résultats des cas précédents, et non pas à leur reprise. En effet, nous reprenions alors ce qui avait été réussi, ou ce qui les avait mis en difficulté. Mais nous ne leur permettions pas d'aller plus loin dans leurs analyses d'un cas ancien, et encore moins de travailler les ressemblances entre ce qu'ils comprennent alors du cas précédent et du cas actuel. Comme ici lors de la séance analysée plus haut où Rebecca amorce ce travail des ressemblances :

Séquence Cathares, Séance 2, Étape 4, Groupe 2 :

35	Rebecca	Ouais mais là faut parler d'un cas précis. Et dans ce cas-là, le narrateur n'avait pas un point de vue objectif. L'identité du narrateur nous a permis de comprendre que son point de vue n'était pas objectif, mais que ses propos étaient fondés car il vivait à ce moment-là. Tu vois ce que je veux dire?

Nous avons décidé de schématiser les deux modèles d'apprentissages que nous identifions : le premier est le modèle pédagogique habituel, où il est nécessaire d'avoir des procédures à appliquer, ce qui vient tordre l'hypothèse exemplar. Le second est le modèle didactique, probablement plus proche de ce que Kuhn voulait dire lorsqu'il parlait d'exemplar.

Schémas du modèle pédagogique et du modèle didactique appliqué au travail des ressemblances :

Travail des ressemblances avec un modèle pédagogique :

Identification dans le cas singulier des éléments ayant permis de construire le problème.

Les éléments identifiés sont formulés comme une procédure.

La procédure est utilisée pour un autre cas singulier...

... mais seulement si...

...on arrive à percevoir qu'il faut l'utiliser dans la situation : aide du professeur ? Évidence d'une intention dans le document ?

Travail des ressemblances avec un modèle didactique :

Identification dans le cas singulier des éléments ayant permis de construire le problème.

Mise au travail de la comparaison entre les deux situations, directement.

Identification dans un autre cas singulier des éléments de la situation.

= Reprendre des éléments théoriques d'une situation pour les reprendre dans une autre situation, de façon autonome

La schématisation ci-dessus nous permet d'adopter une posture réflexive. En effet, comme nous l'avons développé, une caractéristique de notre recherche est la double posture professeure/chercheuse que nous avons, face à la production et à l'analyse du corpus. Celle-ci nous conduit à une dichotomie dans les enjeux des différentes séquences. Nous proposons donc de caractériser ces deux postures comme des « modèles » pour faire un travail de ressemblances avec les élèves.

Le risque dans le modèle pédagogique est alors de transformer en nouvelles procédures, ce que nous leur avons fait faire. C'est toute la difficulté d'enseigner une compétence : celle-ci n'est jamais acquise, mais elle est à développer. Or dans l'enseignement, l'institution comme les professeurs cherchent à pouvoir valider une compétence, ou plutôt une performance selon Rey :

« La compétence elle-même, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance et qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie. Mais ces énoncés de compétences ne disent en réalité rien de la compétence. Ils se contentent de la désigner par l'énoncé de la performance dont elle est censée rendre compte. » (Rey, 2017, Chapitre 1).

Ainsi, ce qui différencie le modèle pédagogique et le modèle didactique schématisés ci-dessus, c'est l'évaluation de la situation pour décider de la procédure adaptée. Et c'est cela être compétent : être capable d'analyser la situation. L'hypothèse exemplar, en rapprochant ensemble deux problématisations, peut permettre d'évaluer une situation pour mieux s'y confronter.

Mais, nous avons voulu valider que les élèves pouvaient prélever dans des cas précédents des éléments leur permettant d'avancer dans le cas actuel. C'est ainsi que nous comprenions l'hypothèse exemplar comme apprentie-chercheuse. Aujourd'hui, nous savons qu'il s'agissait d'un obstacle majeur. À partir du moment où l'élève doit prélever dans son activité des éléments pour une nouvelle activité, alors il se cantonne à trouver des procédures. Pour être sur la compétence, il faut remettre au travail à la fois le cas précédent, mais aussi le cas actuel dans un travail des ressemblances. Comme le développe Doussot (2015b et 2018), c'est une comparaison de problématisations, et non une comparaison de solutions procédurales qui est intéressante avec l'hypothèse exemplar, telle qu'elle est définie par Kuhn avec le rapport problème / solution très proche du processus de problématisation :

« (...) je lui (au terme paradigme) *substituerai ici celui d'exemples. J'entends par là, pour commencer, les solutions concrètes de problèmes que les étudiants rencontrent, dès le début de leur formation scientifique.* » (Kuhn, 1983, p254).

C'est pourquoi après avoir analysé notre corpus, nous sommes retournée vers ce que font les historiens, pour essayer de comprendre ce qui peut être enseigné aux élèves et ce qui peut à l'inverse les bloquer dans leurs pratiques. Nous l'avons dit en Partie 1, nous n'avons pas pour objectif de faire des élèves de petits historiens, mais nous considérons que les pratiques des experts de cette discipline ont à voir avec ce que nous pouvons faire faire en classe. Pour cette raison, nous concluons que le recours aux pratiques épistémologiques est indispensable. L'enseignant qui maîtrise sa discipline possède un bagage épistémologique conséquent que n'ont pas les élèves. Il sait par exemple qu'aucun document n'est neutre en histoire, pas même le récit de l'historien. Face à un document, l'expert articule donc les échelles de lecture macro et micro sans que cela soit explicité, dans un registre explicatif historien. Mais l'élève lui, dans son registre explicatif de sens commun, lit autrement les documents : ils disent directement le passé.

Le recours aux pratiques épistémologiques en classe nous semble malgré tout, donc, incontournable, puisque les élèves ont des idées épistémologiques qu'ils expriment dans des termes épistémologiques : on ne peut donc pas ne pas travailler ces catégories. Mais l'hypothèse exemplar exclut l'épistémologie comme mode d'apprentissage. A ce stade de notre analyse, nous ne parlons pas d'un cours de pratiques épistémologiques, déconnecté des problèmes en construction. Nous pensons que le travail des ressemblances pensé par le professeur peut prendre pour point de départ l'épistémologie : quelles pratiques permettent de construire un problème en histoire, quelles pratiques empêchent ce type d'enquête ? Mais ce travail de l'épistémologie ne doit pas devenir un cours sur les procédures, se transformant en méthodologie à appliquer, contraires aux principes mêmes de l'enquête historique.

3) Travail des ressemblances et savoirs enseignables : conflit de postures.

Qu'est-ce qui est enseignable, quand on cherche à permettre aux élèves d'étudier de façon critique des documents? Cette question est fondamentale pour les professeurs d'histoire : que peuvent-ils enseigner aux élèves ? Ce n'est pas en décrétant que, parce que le changement de pratiques que nous mettons en place se réfère davantage aux pratiques épistémologiques historiennes, alors les élèves vont se mettre à faire de l'histoire autrement, toujours dans un processus d'enquête problématisée. Ils ont, nous l'avons vu, des habitudes en classe d'histoire mêlées au fait qu'ils sont dans un registre explicatif de sens commun très résistant. Connaître cela nous sert à produire des situations d'étude, les séquences forcées, pouvant permettre ce changement de pratiques et de registre explicatif. Mais nous l'avons vu, notre double posture a des conséquences significatives, sur la mise en œuvre de notre hypothèse. L'enseignante que nous sommes, cherche à produire de l'enseignable. La chercheuse, elle, a besoin d'aller plus loin dans l'exploration de ce que peuvent être ces savoirs enseignables, pour les mettre en rapport avec le potentiel travail des ressemblances.

- Le savoir enseignable, un objet à identifier.

Dans toutes les disciplines, le savoir enseigné est issu d'une transformation du savoir scientifique. Dans ce savoir et ces pratiques scientifiques, sont sélectionnés ce qui mérite et ce qui peut être appris en classe. Durant cette sélection et cette transformation, le savoir et les activités changent, du fait des finalités que l'on place dans la discipline en question. Chervel appelle cela « fabriquer de l'enseignable » :

« Car la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée: rendre possible l'enseignement. La fonction de l'école, maîtres et élèves confondus, apparaît donc ici sous un jour particulier. Dans ce processus d'élaboration disciplinaire, elle tend à fabriquer de l'« enseignable ». En intervenant ainsi dans le domaine de la culture, de la littérature, de la grammaire, du concept, l'école joue un rôle éminemment actif et créatif que seule l'histoire des disciplines scolaires est à même de mettre en évidence. » (Chervel, 1988, p90).

Les rituels de présentation du document et de sélection des informations dans celui-ci proviennent de cette transformation par les professeurs d'histoire. L'historien ne fait pas ainsi, mais ces activités sont faisables avec les élèves du primaire au lycée. Même les historiens Langlois et Seignobos, dans leur manuel pour les historiens en formation, réduisent les pratiques à de l'enseignable, alors que cela ne correspond pas à leur pratiques effectives (Prost, 1996, p14) : en rédigeant ce manuel ils font une transposition didactique. Notre hypothèse est que ces éléments enseignables ne produisent pas des dispositifs qui permettraient la production d'une problématisation historique, puisque cela n'a pas pour conséquence le changement de registre explicatif, que nous considérons comme indispensable. Cependant, nous considérons qu'il faut, pour que les élèves réussissent dans l'enquête historique problématisée, que nous sachions précisément ce qui est enseignable pour atteindre cet objectif : est-ce qu'articuler les échelles de lecture du document en fait partie ? Il s'agit dans le même temps, de faire entrer les élèves dans une communauté scientifique scolaire puisque nous nous référons aux pratiques de la science historique, et donc de les éloigner de leurs habitudes disciplinaires. Ce rapport entre traditions et pratiques est traité dans l'ouvrage de Doussot (2018) en référence à la matrice de Kuhn :

« Cette question rejoint en fait celle de la différence entre tradition et paradigme que Kuhn a traitée, notamment à partir de la notion de communauté « préparadigmatique » (Kuhn, 1983, p. 244). L'idée de norme, de « science normale », essentielle pour le concept de matrice disciplinaire conduit ainsi à celle de maturation de la communauté en question : la matrice disciplinaire de l'école méthodique est-elle d'ordre scientifique ou bien en voie de l'être et encore marquée au sceau du « bon sens » ? Autrement dit fonde-t-elle une communauté scientifique ou bien en reste-t-il à unifier un groupe de pratiques ? La réponse à ces questions pourrait permettre de mieux comprendre l'inertie de la discipline scolaire histoire et les conditions de son dépassement. » (Doussot, 2018, p163).

Ainsi, il fait le lien avec le passage pour les historiens des méthodiques à la communauté scientifique, si on considère que les méthodiques étaient une communauté préparadigmatique et non une communauté scientifique. On peut considérer que les élèves sont dans une communauté préparadigmatique et que nous visons leur entrée dans la science et donc la communauté scientifique scolaire. Mais l'attachement des élèves et des professeurs à produire des règles épistémologiques nous interroge, à la fois sur la résistance de leurs habitudes, mais aussi sur la façon dont nous avons mené ce travail des ressemblances. Et ce qui constitue la

différence entre une communauté préparadigmatique et une communauté scientifique dans le rapport à l'épistémologie, c'est que dans la première on utilise des catégories épistémologiques pratiques de façon implicite, alors que ceux qui sont dans la matrice mettent en jeu ces mêmes catégories. Les élèves utilisent des catégories épistémologiques sans le savoir, ce qui empêche en partie leur réflexivité et qui peut faire donc l'objet d'un apprentissage.

- L'articulation des échelles de lecture du document en question.

La compétence d'articulation des échelles de lecture du document est la compétence que nous avons souhaité développer chez les élèves, parce qu'elle vise à lutter contre la linéarisation procédurale de la succession critique externe-critique interne de l'épistémologie positiviste. Sur des problèmes différents, des documents singuliers, des époques variées, les élèves peuvent la mobiliser pour construire du savoir nouveau. Dans les premières séquences, les élèves ne comprennent pas ce qui leur est demandé : ils ne comprennent pas la question de l'intention de la trace dans la séquence des Barcelonnettes, du regard porté sur l'évènement pour les Guerres de Vendée. Avec les tableaux, le travail sur les caricatures, les moments réflexifs, nous avons fabriqué de l'enseignable : les échelles de lecture du document doivent être articulées. Cela peut même prendre appui sur ce qu'on leur avait déjà enseigné, par les rituels en classe d'histoire. Dans toutes les séquences, on aboutit à une problématisation par l'articulation des échelles de lecture (Partie 3).

Mais est-ce suffisant ? Autrement dit, est-ce qu'il suffit d'apprendre aux élèves à articuler les échelles de lecture du document, pour qu'ils construisent un problème dans un registre explicatif historien ? A la suite de cette année forcée, les élèves se servent de l'hypothèse de début de séquence, différemment que dans leurs habitudes scolaires, celle-ci étant remise en cause, car ils savent qu'elle induit un certain regard sur les documents. Lorsqu'ils comprennent que l'auteur d'un document a une intention, ils cherchent à l'explicitier, à en saisir les modèles explicatifs et à analyser ce qu'il dit en fonction de qui il est. Mais n'est-ce pas, comme dans le manuel de Langlois et Seignobos, une réduction en procédures du travail en histoire ? Est-ce qu'on ne sépare pas ainsi le travail des documents, et les questionnements sur le passé, alors qu'avec la problématisation les deux se construisent simultanément ? Notre hypothèse, à la suite de ces questions, est que l'articulation des échelles de lecture du document ne peut se suffire à

elle-même pour délinéariser le travail de problématisation des élèves. Cette double critique externe et interne doit être couplée à la critique d'un questionnement défini.

Considérant que le registre explicatif historien se caractérise par le fait de tenir ensemble les questionnements sur la trace et sur le passé, l'articulation des échelles du document ne peut être suffisante. Quelle question sur le passé se pose-t-on ? Quel lien fait-on entre celle-ci et la critique de la source ? Comment identifie-t-on qu'il faut articuler les échelles de lectures avec les modèles explicatifs premiers qu'on possède – parce qu'ils répondent à un questionnement sur l'événement ou le phénomène en jeu ? Cela ressemble bien plus à une procédure, un « truc ». Pourtant, nous étions contente d'arriver à ce résultat en cours de thèse, puisque nous produisions de l'enseignable, satisfaisant ainsi à la fois la professeure et la jeune chercheuse que nous étions. Il serait donc suffisant d'ajouter aux questions dans les manuels scolaires d'articuler la présentation du document et ce que les élèves lisent dedans, comme dans l'exemple ci-dessous, tiré d'un manuel de Nathan (2018) sur la méthodologie de l'étude de documents en histoire :



En Mésopotamie au III^e millénaire avant J.-C. : qu'est-ce que la cité-État d'Ur ?

THÈME 1-3. Premiers États, premières écritures (III^e millénaire av. J.-C.)

→ Mon manuel p.



L'étendard d'Ur

Coffre en bois trouvé en Mésopotamie, lapis-lazuli, coquille et bitume,
48 x 27 cm, vers 2 700 avant J.-C., British Museum, Londres.

ITINÉRAIRE 1

1 En une phrase, indique ce que **raconte** l'étendard d'Ur.

2 Identifie l'étendard d'Ur à l'aide des informations du document.

- Date [quand ?] :
- Auteur [connait-on l'auteur de cet objet ?] :
- Nature [qu'est-ce que c'est ?] :
- Lieu [où ce document a-t-il été trouvé ? Où est-il conservé ?] :

3 Décris la scène du document : comment **reconnais-tu** le roi de la cité d'Ur ? Son armée ? Les personnages qu'il a vaincus ?

- Le roi de la cité d'Ur :
- Les soldats du roi :
- Les vaincus :

Question pouvant être rajoutée :

4 En fonction de ce que tu sais de l'auteur et du contexte de production du document, émet des hypothèses sur le message qu'il a voulu transmettre.

Cette quatrième question, qui peut être démultipliée pour chaque étude de documents, nous convenait en tant que professeure, et en tant qu'apprentie-chercheuse parce que c'est de l'enseignable, c'est donc pratique... mais ce n'est pas suffisant pour problématiser car le processus en jeu ne peut se réduire à des étapes dans une procédure à suivre. L'articulation des échelles de lecture du document ne peut donc être la compétence, permettant de problématiser en histoire. Ce serait réduire le processus d'enquête à une seule caractéristique méthodologique, générale, sans lien avec le problème historique effectivement en jeu. La compétence visée est donc plus large : c'est l'étude critique de document en vue de répondre à un questionnement historique, l'articulation des échelles de lectures, pouvant en être un élément, mais ne pouvant pas s'y résumer.

Nous avons donc été capable de remettre en cause des règles existantes, mais pas la notion de règles à appliquer. Avec l'analyse que nous faisons aujourd'hui, nous comprenons que c'est là le cœur d'un apprentissage à la problématisation en histoire. Celui-ci ne peut être fait de règles enseignables, parce qu'il ne peut être indépendant du singulier du problème historique en jeu, et de sa reconnaissance comme telle que sous-tend la notion de compétence selon Rey. C'est ce que celui-ci explique dès 2005 quand il s'interroge sur la possibilité d'enseigner la problématisation :

« Il est temps de tirer les conséquences des remarques précédentes sur la possibilité d'enseigner la problématisation. La multiplicité des principes régulateurs, tant pour la problématisation scientifique que pour la construction des problèmes pratiques exclut la possibilité d'une méthodologie unique qui permettrait de construire tous les problèmes. On ne voit donc pas ce que l'on pourrait enseigner à des élèves qui leur permettrait de problématiser d'une manière satisfaisante dans tous les domaines. Car le caractère «satisfaisant » d'une manière de problématiser ne peut être défini dans l'absolu. Il est relatif aux règles explicites et implicites du registre régulateur. Il n'y a donc pas UNE méthode de problématisation, mais une infinité renvoyant à l'infinité des systèmes régulateurs. » (Rey, 2005, p97).

Mais comment alors apprendre à problématiser en histoire ? Travailler les pratiques épistémologiques comme savoir mis en jeu, permettant un intermédiaire dans le travail des ressemblances cas à cas, nous semble pertinent pour dépasser cette difficulté d'enseignement de la problématisation.

Chapitre 2 : L'étude de documents en classe d'histoire : la question de l'objectivité, un obstacle épistémologique.

Les pratiques collectives en histoire constituent dans notre travail de recherche, l'angle d'approche pour faire de l'histoire, dans le cadre d'une enquête problématisée. C'est donc ainsi que nous avons pensé le travail des ressemblances avec l'exemplar, et cela a donné des résultats intéressants avec des élèves capables d'articuler les échelles de lecture du document, pour produire du savoir historien. Mais nous l'avons dit, nos résultats ne sont pas pleinement concluants puisque les élèves ont, même lors de la dernière séquence, encore besoin de nos « coups de pouce » pour savoir qu'ils doivent mobiliser la compétence que nous souhaitons développer par nos dispositifs : un coup de pouce pour faire l'analyse de la situation et la rapprocher de situations dans lesquelles cette mobilisation est nécessaire. Nous l'avons dit, cela se rapproche plus d'une procédure, une règle enseignable, que d'une compétence et c'est sans doute pour cela que les élèves manquent d'autonomie pour changer de registre explicatif : ils s'attendent à des exercices standardisés, ritualisés. Les élèves font de l'épistémologie de façon implicite, ils utilisent des catégories épistémologiques mais sans les mettre en discussion, ce qui serait selon nous, une piste clé pour l'apprentissage de la problématisation. Mais qu'est-ce qui serait pertinent de discuter ?

Analysé plus finement et dans cette perspective, notre corpus nous a donné une piste intéressante, une habitude que nous n'avions pas interrogée jusqu'ici, bien que très ancrée dans les questionnements épistémologiques habituels des élèves : le document est-il objectif ou non ? Cette habitude de fact-checkers est caractéristique du registre de sens commun et préparadigmatique, dans lequel se trouvent les élèves. Mais nous n'avions pas compris, au moment de la production des données, l'importance de cet obstacle. En effet, celui-ci conduit les élèves à écarter certains documents de la critique nécessaire, qui doit être faite pour construire un problème à la fois sur le passé et sur le document. Autrement dit : l'histoire leur serait révélée dans les documents objectifs, et il suffit donc de la prélever ; pour les documents subjectifs, la critique leur est indispensable, et ils peuvent être ouverts à ce que nous leur apprenons à faire.

Mais cette dichotomie objectivité / subjectivité dans leur raisonnement peut être parfois dépassée et nous observons dans le corpus des moments où cela se produit. Cela passe alors par une thématisation des formes de subjectivité, permettant d'objectiver celle-ci. Nous allons donc retourner voir ce qu'ils en disent et ce que cela produit, pour ensuite émettre des hypothèses sur le rôle de cette interrogation, pour problématiser et le rapprochement qui peut être fait avec ce que font les historiens.

1) Une habitude importante dans les pratiques épistémologiques des élèves : la question de l'objectivité des documents.

2) La question de l'objectivité du document chez les enseignants.

3) Les historiens et la question de l'objectivité.

1) Une habitude importante dans les pratiques épistémologiques des élèves : la question de l'objectivité des documents.

Constatant que les élèves étaient capables d'articuler les échelles de lecture du document comme une procédure pour problématiser, mais qu'ils avaient besoin que nous leur pointions quand ils avaient besoin de le faire, nous sommes retournée dans notre corpus, pour chercher ce qui pouvait constituer pour eux un blocage, que nous ne mettions pas en jeu dans le travail des ressemblances avec l'exemplar. Nous nous sommes alors intéressée à un questionnement récurrent dans les groupes : celui de l'objectivité du document. Cette pratique, courante chez les élèves nous semble pouvoir empêcher l'articulation des échelles de lecture du document, et plus largement la compétence d'étude critique du document, puisque cela les inscrit dans le registre explicatif de sens commun, les mettant dans la position de fact-checkers : il faudrait trouver la vérité plutôt que de questionner les discours produits sur le passé.

- La question de l'objectivité ou de la subjectivité, en début de corpus.

Dans les premières séquences, on peut considérer que les élèves ne savent pas encore articuler les échelles de lecture du document. Ils mobilisent leurs habitudes en classe d'histoire, ce qui nous permet d'observer que le questionnement de l'objectivité ou de la subjectivité du document, est un élément essentiel pour eux.

Dans la séquence Barcelonnettes, les élèves se posent la question du statut du témoignage du notaire et conseiller municipal de la ville :

Séquence Barcelonnettes, Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

130	Prof	Donc il a observé. C'est ça la trace, il a produit une trace, avec un certain point de vue.
131	Julien	Oui, il est pas objectif , c'est un témoin.
132	Prof	Oui, c'est une sorte de témoin, mais c'est pas le même témoin que si c'était le boulanger. Essayez de réfléchir à ça.

Une fois identifié le métier et la place de l’auteur dans la ville, les élèves mettent rapidement de côté l’objectivité du document : il est subjectif parce que c’est un témoignage comme le montrent Fink (2014) et Ricoeur (2000). Ainsi, c’est la nature de document la plus évidente pour les élèves, ils peuvent faire des parallèles avec leur quotidien. Le témoin a un point de vue, il n’est pas objectif. Cependant, nous l’avons étudié, les élèves ne maîtrisant pas l’articulation des échelles de lecture du document dans le cadre d’une enquête historique problématisée, la subjectivité du document, quand ils la constatent, ne les empêche pas par la suite de lire le document de façon réaliste.

Il en va de même pour la séquence Cathares, quand les élèves lisent un document écrit par un abbé cistercien :

Séquence Cathares, Séance 1, Étape 2, Groupe 1 :

32	Alexia	ça a pas été écrit par un Cathare. Il peut avoir une certaine haine...
33	Emy	Oui voilà. Du coup, il est pas très objectif quoi.
58	Julien	Il a un point de vue.
59	Alexia	Donc son point de vue...
60	Emy	... n'est pas objectif, étant donné qu'il n'est pas cathare. Étant qu'il est dans... Comment on dit? Il est dans un clan.
61	Alexia	Oui il fait partie d'un clan. Donc il a forcément de la haine envers...
73	Alexia	Il faisait partie de l'Église puisqu'il était abbé. Son point de vue n'est donc pas objectif.

Les élèves travaillent sur les Cathares, et se retrouvent à étudier un document écrit par un opposant, ils écartent donc très rapidement l’objectivité potentielle du document. Ce qui est intéressant, c’est qu’ils relient la subjectivité à l’intention probable de l’auteur : il a forcément de la haine (61). Cela ne les empêchera pas par la suite, comme nous l’avons vu en Partie 3 de prélever les informations dans le document, sans articulation avec cette échelle de lecture macro : tout ce que dit cet auteur leur permet directement de savoir qui étaient les Cathares.

L’enluminure et la photographie du château résistent en revanche à leur interrogation d’objectivité ou de subjectivité du document :

Séquence Cathare, Séance 1, Étape 2, Groupe 2 :

160	Alexia	C'est une enluminure je crois.
161	Emy	Mais en fait c'est mieux quand c'est pas des textes.
162	Alexia	Je vois pas trop l'intérêt, genre je sais pas la réponse. Parler de l'auteur et tout ce que ça apporte. Subjectif ou pas, je vois pas. Bon attends, déjà c'est une illustration.

68	Ronan	Alors, les Chroniques de Saint Denis ont été illustrées par un chrétien...
71	Rebecca	Par saint Denis donc un Chrétien donc non objectif.
80	Ronan	Je pense que là aussi ça va être subjectif. Enfin, ça ne représente pas la réalité.
81	Rebecca	Non, c'est objectif.
82	Ronan	Oui c'est objectif, mais c'est pas la réalité. C'était peut-être pas comme ça avant.
83	Rebecca	Oui, il est pas sûr, dans le sens euh, il est pas fiable.
84	Ronan	C'est objectif. Là, on met subjectif donc pas fiable.
85	Rebecca	Par contre là on n'a pas grand-chose... On sait que c'est une photo, mais on sait pas de quand elle date.
86	Ronan	Y'a rien.

Le premier groupe a des remarques intéressantes sur cette enluminure. Ils disent qu'ils préfèrent quand ce ne sont pas des textes : est-ce parce qu'il y a moins à lire, ou parce qu'ils ont l'impression d'avoir plus directement accès au passé ? Au tour de parole 162, la question habituelle de subjectivité qu'ils se posent, ne semble pas aussi évidente que pour le texte. Dans le deuxième groupe, ils commencent par s'apercevoir que l'auteur est un chrétien donc ils évacuent rapidement dans un premier temps l'objectivité, mais ils y reviennent ensuite : l'image est objective, même si ce n'est pas exactement la réalité. Ils finissent par trancher et établir que puisque la réalité ne doit pas être ainsi, alors elle est subjective, et la subjectivité écarte la fiabilité du document.

C'est un point que nous pourrions explorer dans nos recherches, mais que nous n'avons pas pu faire durant la séquence : qu'est-ce que la fiabilité d'un document en histoire ? Si on se réfère aux pratiques épistémologiques des historiens, la fiabilité ne recoupe pas pour ces derniers la question de la subjectivité. Un document fiable est celui qui n'est pas falsifié : le texte de loi officiel, le journal de l'époque, le témoignage non tronqué. Tous les documents sont subjectifs, mais certains sont fiables, d'autres non ou moins. Les élèves semblent rechercher la vérité en histoire, le document qui donne accès au réel du passé, il leur faut donc un document objectif donc fiable, selon eux. Ils sont donc bien dans le registre explicatif de sens commun

qui ne tient pas ensemble les questions sur le passé et sur la trace. La photo, elle, n'est pas traitée en ces termes. Nous supposons que les élèves écartent tout de suite l'idée de la subjectivité potentielle de ce type de document, établissant une sorte de classement : le témoignage écrit est subjectif de façon certaine, pour l'enluminure, ça se discute, la photo en revanche dit la réalité. C'est un point important de nos conclusions : considérer qu'un document puisse être objectif nuit à la mobilisation de la procédure d'articulation des échelles de lecture du document, une fois que celle-ci est maîtrisée.

Cette question de la fiabilité ou de la confiance attribuée au document est discutée en fin de séquence lorsque les élèves doivent revenir sur la séquence des Barcelonnettes :

Séquence Cathares, Séance 2, Étape 4, Groupe 1 :

19	Alexia	Une première hypothèse avant même d'étudier les documents. Ouais? Après, c'est pour savoir si le document est considéré comme objectif.
20	Mathéo	Ouais c'est ça.
21	Alexia	Ouais pour pouvoir se situer par rapport à... pour voir si on va pouvoir utiliser le texte comme un document euh...
22	Emy	Oui de quand il est, s'il est dedans ou...
23	Alexia	Justement ça nous ça nous permet de voir, euh de savoir si on va devoir le prendre avec des pincettes ou si on peut lui faire clairement confiance.

Séquence Cathares, Séance 2, Étape 4, Groupe 2 :

24	Paul	Pourquoi l'identité de l'auteur était-elle importante?
25	Ronan	C'est sur les Barcelonnettes... Ben c'est pour voir si c'est un point de vue objectif, si c'est historique.
26	Rebecca	Oui parce que ça nous permet de voir s'il a pas un point de vue objectif et il était présent au moment.
35	Rebecca	Ouais mais là faut parler d'un cas précis. Et dans ce cas-là, le narrateur n'avait pas un point de vue objectif. L'identité du narrateur nous a permis de comprendre que son point de vue n'était pas objectif, mais que ses propos étaient fondés car il vivait à ce moment-là. Tu vois ce que je veux dire?
36	Paul	Oui oui ce que tu veux dire c'est que genre il était pas objectif et tout, mais que vu qu'il était de cette époque-là, il voyait exactement ce qu'il se passait.
40	Ronan	Il était objectif ou subjectif?
41	Paul	Pas objectif.
42	Rebecca	Mais ses propos étaient fondés...
43	Ronan	Ouais voilà.

Pour le premier groupe, la question de l'objectivité leur permet de savoir si le texte est un document (tdp 21) et s'il faut le prendre avec des pincettes (tdp 23). Nous confirmons donc la supposition que nous émettions plus haut : les élèves imaginent qu'un document puisse ne pas être subjectif, et que des pincettes, la critique, ne doit pas être toujours utilisée. Dans le deuxième groupe, ils qualifient d'historique le document qui serait objectif (tdp 25). Pourtant, ils soulèvent un paradoxe (tdp 35) : le document peut être subjectif, mais avec des propos fondés, ici parce qu'il était témoin de ce qu'il se passait. Cette contradiction serait à travailler avec les élèves pour sortir de la dualité subjectif / objectif³³. Et c'est cela qui pourrait permettre de sortir de la règle enseignable et applicable. Il ne s'agit pas de remplir une case « objectif ou subjectif » pour les documents mais bien de réfléchir au cas par cas, à quel type de subjectivité on a à faire pour penser la critique historique. C'est ainsi qu'on peut sortir de la règle, de l'épistémologie décontextualisée : ne pas chercher à faire une généralité avec ce qu'on comprend d'un cas mais rapprocher les cas les uns avec les autres, pour ouvrir le champ des possibles.

Ces observations se retrouvent durant les autres séquences, comme ici avec les Guerres de Vendée :

« Oui Mr Sapinaud de Bois-Huguet, oui c'est ça. Mais c'est pas hyper objectif si tu fais ça sur ton mari. Là elle a écrit sur son mari. » (Groupe 1, étape 2).

Les élèves ont donc cette règle implicite : le document est-il objectif ? La réponse menant ensuite à savoir si le document mérite l'étude critique ou non.

- Focus sur la dernière séquence : qu'est-ce qu'un document objectif pour les élèves ?

Nous décidons de regarder de plus près la dernière séquence. En effet, après une année forcée, celle-ci peut nous permettre d'observer où en sont les élèves, dans ce qu'ils disent de leurs pratiques épistémologiques. Pour rappel, dans la dernière séquence sur l'abolition de l'esclavage de 1848, les élèves étudient deux documents : d'abord la peinture de Biard, qu'ils

³³ Au conditionnel, puisque nous n'avons pas pu l'expérimenter : notre analyse était postérieure à la production du corpus.

lisent de façon réaliste, avant l'intervention de la professeure, puis un discours du commissaire de la République venu annoncé à la Réunion la nouvelle loi, pour lequel ils mobilisent de façon autonome la procédure d'articulation des échelles de lecture du document, voire de façon plus globale la compétence d'étude critique de document. La peinture ne fait pas l'objet d'une discussion sur l'objectivité ou la subjectivité. La lisant comme réaliste, nous supposons donc que les élèves voient dans son objectivité, une évidence de l'image qui montre le passé, elle ne peut pas être chargée d'intention. Pour le discours, ils ont une discussion sur la subjectivité de celui-ci :

Séquence Abolition, Séance 1, Étape 3, Groupe 1 :

119	Alexia	Mais là je pense qu'il faut pas vraiment rentrer dans les détails, faut juste dire si c'est objectif euh, subjectif, qu'est-ce qu'on peut en dire euh, par rapport aux sources tout ça. Déjà il est contemporain aussi.
120	Emy	Dans l'introduction toujours?
121	Alexia	Oui. Après je sais pas si on peut dire qu'il est objectif parce que c'est un discours qui s'adresse à des gens qu'il va libérer entre guillemets, il va pas leur dire, vous êtes des merdes et vous servez à rien.
122	Mathéo	En fait c'est objectif pour les Républicains.
123	Emy	Non c'est pas trop trop objectif.
124	Mathéo	Non, mais en fait ça dépend du public auquel il s'adresse.
125	Emy	Mais oui voilà.
126	Mathéo	Si il s'adresse à des Républicains c'est objectif.
127	Alexia	Mais il s'adresse pas à des Républicains, c'est à des esclaves. Là il est en train de les libérer.
128	Mathéo	Ouais mais à la fin c'est pas objectif. Républicain c'est un point de vue, c'est un point de vue politique. Pour moi c'est subjectif quoi. Du moment que t'as un point de vue politique, pour moi c'est subjectif.
130	Alexia	Oui, mais je sais pas...
131	Mathéo	Moi je pencherai plus sur subjectif. Je pense qu'on peut vraiment parler de l'objectivité que euh dans une étude historique avec des sources et tout...
132	Emy	Oui des historiens...
133	Mathéo	Alors que là c'est un discours donc je suis désolée, mais déjà de base, c'est subjectif un discours. Enfin c'est toi qui parles avec tes propres mots...
134	Emy	Oui avec tes convictions.
135	Mathéo	Oui avec tes propres pensées.

Ce document aurait pu poser problème pour mobiliser l'articulation des échelles de lecture du document puisque c'est un discours officiel, et il n'était pas évident que les élèves y placent l'intentionnalité de son auteur. Mais c'est ce qu'ils font en imaginant ce qu'il n'allait pas dire (tdp 121). Cela permet de sortir de la dichotomie objectif ou subjectif. Ici ils disent « objectif

pour les Républicains » : ils cherchent donc à objectiver le point de vue, par rapport à une situation. Au tour de parole 124, Mathéo dit que cela dépend donc du public : connaître la situation est donc nécessaire pour pouvoir objectiver celle-ci. Il en ressort une règle (tdp 128) : le discours appartient à un groupe de situation, celui du politique, induisant une forme particulière de subjectivité. Les élèves, en discutant sur la subjectivité ont donc réussi à sortir de l'opposition habituelle entre documents objectifs et documents subjectifs, pour rapporter un cas à un type de situation, qui nécessite d'avoir des données sur celle-ci pour l'objectiver. On peut rapprocher ce qu'ils font, de la façon dont les historiens considèrent tout document en histoire : en fonction de la situation et non en se demandant s'il est objectif.

A la fin de l'extrait (tdp 131-132), il est intéressant pour notre réflexion de voir ce que Mathéo et Emy considèrent comme un document objectif : une étude historique, faite par des historiens avec des sources. Cela se retrouve dans la quatrième étape, quand ils doivent demander deux autres documents pour approfondir leur étude, voici ce que demande le premier groupe :

80	Julien	Ouais des récits d'historiens.
81	Alexia	Ouais des récits d'historiens objectifs qui décrivent les changements d'après.

Les élèves souhaitent avoir à disposition les conclusions des historiens sur cet événement. Les documents ne sont pas fiables pour eux, donc non utilisables pour comprendre ce qui est arrivé. Leur demande est finalement une remise en cause de la place de l'étude de documents en classe : pourquoi leur faire étudier des documents subjectifs, alors que les historiens peuvent leur livrer leurs conclusions ? C'est un point important dans notre cadre théorique, qui s'appuie sur le principe que les pratiques des historiens ont à voir avec ce que les élèves peuvent faire en classe.

Ce n'est pas leur attente, l'histoire n'est pas dans les documents du passé pour eux, mais dans ce qu'écrivent les historiens. Pourquoi alors les faire travailler sur des documents que d'autres ont étudiés avec plus de compétences qu'eux ? Les élèves n'ont pas changé de registre explicatif. Le réalisme qu'ils voient dans le passé, et dans les documents reste prédominant. Mais ils acceptent de passer dans le registre historien sous certaines conditions, quand leur registre ne tient plus, en mobilisant la procédure d'articulation des échelles de lecture des documents, voire la compétence d'étude critique de document. Rapporté aux théories de Kuhn,

ce sont des anomalies constatées de leur tradition. Pour qu'il y ait passage de la tradition à l'entrée dans la matrice disciplinaire, il faut que ces anomalies deviennent tellement nombreuses et prégnantes, qu'on ne solliciterait plus le registre explicatif de sens commun.

Ce n'est pas le cas ici pour eux. Face à un document, ils vérifient d'abord l'efficience de leur registre explicatif en adoptant une attitude de fact-checkers. Si le document ne peut pas être lu de façon objective, c'est dommage selon eux. Ils n'ont alors pas d'autre choix pour l'étudier que de changer de registre, pour aller vers un registre explicatif historien nécessitant l'enquête problématisée. Ils savent le faire, mais n'en voient pas l'utilité si le document est transparent pour eux avec le passé. L'idéal serait pour eux qu'on leur livre le passé comme une vérité, pour « vraiment » savoir ce qu'il s'est passé. C'est donc un obstacle épistémologique conséquent pour eux. Leur posture prudente les rassure : ils n'en savent pas assez sur la période, ou sur les auteurs des documents, pour savoir si ceux-ci sont objectifs ou non, donc ils s'en remettent à ceux qui savent.

Nous décidons de reprendre le tableau des postures, utilisé plus tôt, mais pour lier la façon dont le document est considéré avec les règles / procédures utilisées pour l'étudier :

Tableau des postures (2) :

	<i>Qu'est-ce qui est nécessaire pour faire une étude de documents pertinente pour questionner le passé ?</i>
<u>Pour les élèves dans un registre explicatif de sens commun :</u>	Seuls les récits des historiens sont intéressants. Face à un document, il faut se questionner sur son objectivité. S'il est objectif, on peut se servir de ce qu'il dit. S'il ne l'est pas, il faut alors le critiquer (et changer de registre).
<u>Avec notre posture d'enseignante :</u>	L'élève doit, face à toute étude de documents, savoir qu'il lui faut articuler les échelles de lecture du document et ne pas considérer que certains documents ne sont pas à critiquer.
<u>Avec notre posture de chercheuse :</u>	Changer de registre explicatif ne se limite pas à la mobilisation de procédure, d'une règle enseignable. Il faut tenir ensemble les questions sur le passé et sur les traces.

2) La question de l'objectivité du document chez les enseignants.

Nous avons vu que la question de l'objectivité est très prégnante chez les élèves. Pourquoi est-ce une activité ritualisée pour eux ? Nous faisons l'hypothèse que cela doit probablement être directement associé au cours d'histoire, pour eux. Cela nous interroge : pourquoi les professeurs inciteraient-ils les élèves, lors de leur cursus scolaire, à se demander si un document est objectif, alors qu'ils savent que la réponse attendue ne peut jamais être qu'un document le soit ? On est alors dans l'interrogation sur l'histoire scolaire, cherchant à produire de l'enseignable pour les élèves, quitte à s'éloigner de ce que peuvent être des questionnements sur les documents pour les historiens.

- Une question habituelle en cours d'histoire.

Comprenant que la question de l'objectivité ou de la subjectivité dans l'étude de documents en histoire, est fondamentale comme obstacle à dépasser pour les élèves, nous sommes allée regarder les programmes d'histoire-géographie, les accompagnements avec les fiches méthodologiques, afin d'identifier ce qu'attendait l'institution concernant ce questionnement récurrent pour les élèves. Nous n'avons pas trouvé de référence à cela. Il est demandé aux professeurs d'apprendre aux élèves la critique du document, mais la question de l'objectivité ou de la subjectivité de celui-ci ne se pose pas.

Pourtant dans le corpus, nous observons pour chaque séquence, pour chaque groupe, cette interrogation. Cela rejoint nos observations en tant que professeure d'histoire-géographie, concernant ce que font les élèves, lorsqu'ils présentent un document. Ils donnent sa nature, son auteur, sa date et ils en déterminent si le document est objectif ou subjectif. Quel peut être l'intérêt, dans les habitudes scolaires en classe d'histoire de demander aux élèves de reconnaître qu'un document est objectif ou subjectif ? D'un point de vue épistémologique, cela n'a pas de sens. Le document neutre n'existe pas, et tout document est un témoignage avec une intention. Mais cela, l'historien, l'expert, le sait. L'élève, nous l'avons vu, a tendance à lire le document de façon réaliste, et donc à le considérer comme objectif dans ce qu'il dit, il montre le passé. Nous supposons donc que cette habitude en classe d'histoire est un procédé pédagogique usuel destiné à être une première étape avant la critique du document.

Cependant, ce procédé a des effets délétères sur les élèves, novices en histoire. Ils ne savent pas que tout document est subjectif, et donc que la réponse à cette question sera toujours la même. Si le professeur pose la question, c'est qu'il doit être possible de répondre qu'il est objectif. En sachant que des élèves capables de dire qu'un document est subjectif, ne mobilisent pas systématiquement l'articulation des échelles de lecture du document (ou de façon plus générale la compétence d'étude critique de documents) s'ils n'ont pas appris à le faire, quelle est la conséquence de cette opération habituelle sur les documents ?

- Une habitude scolaire qui se retrouve dans les tutoriels à destination des élèves.

Les tutoriels pullulent aujourd'hui sur Internet : du cours de cuisine à l'apprentissage d'une langue, en passant par des conseils coiffures au remplacement de pièces sur sa voiture. Un domaine a été particulièrement investi : celui de l'éducation. Des individuels, mais aussi des organismes de soutiens scolaires ont envahi la toile. Nous décidons d'aller explorer trois vidéos très regardées (de 40 000 à 278 000 vues en septembre 2018) issues des « bons profs » et de « digischool » sur l'étude de documents en histoire au lycée. Ces deux sites ont pour but de vendre du soutien scolaire aux élèves. Pour cela, ils mettent en accès public des vidéos disponibles pour tous, qui sont des produits d'appel pour leurs services. Ils emploient des professeurs de collège et de lycée pour les vidéos qui nous concernent ici.

Nous souhaitons documenter des rituels installés dans la pratique des enseignants, mais qui ne sont pas explicités dans les prescriptions, qui relèvent donc d'habitude dans les pratiques scolaires. Nous cherchons à identifier si les professeurs font alors référence à cette question de l'objectivité potentielle du document, que nous identifions comme un obstacle à franchir pour le développement de la compétence d'étude critique de document. Nous avons choisi d'explorer ce questionnement du professeur dans ces vidéos tutorielles, puisque nous voulons avoir accès à des discours stéréotypés, illustrant les habitudes méthodologiques de la profession. Ces vidéos étant les plus regardées et étant validées par des organismes de soutien scolaire, elles témoignent de pratiques habituelles. Dans les tutoriels étudiés, nous observons deux professeures :

- Daphné Raoulx est employée par les bons profs pour faire des vidéos de méthodologie. Son profil linkedin nous renseigne sur sa formation. Elle a une licence d'histoire, et enseigne au moment de la vidéo en collège et lycée depuis 4 ans.
- Vanessa Brossard a un Master d'histoire et enseigne en collège et lycée depuis deux ans à la date de la vidéo.

Tuto n°1 : les bons profs.

Vidéo 1 : la présentation du document, novembre 2013 (160 000 vues en septembre 2018, 6.06min).

<https://www.youtube.com/watch?v=pXaeHYB2WGk>



« Alors, nous allons voir comment présenter un document : la présentation d'un document, c'est quelque chose qu'on va retrouver absolument partout dans toutes les analyses de documents qu'on va pouvoir vous demander pour le baccalauréat donc il s'agit de bien le réussir. Et en plus la présentation du document, ça va vous permettre d'avoir des indices, des clés qui vont vous permettre de comprendre la portée du document et donc de bien réussir

ensuite votre analyse de document. Alors, on va voir ensemble, c'est pas compliqué du tout, il y a sept grandes étapes, on va dire, à respecter, à suivre, de manière à être sûr de rien oublier.

Alors on commence, la première étape, la plus facile, il suffit de regarder le titre, alors le titre, il est toujours donné au-dessus du document, hein, dans toutes les épreuves que vous allez passer c'est toujours la même chose. Donc vous regardez le titre, ici il s'agit du discours de Fulton, et vous l'indiquez ensuite sur votre copie. Deuxième sous-étape dans la première grande étape, regardez la source. Alors qu'est-ce qu'on appelle la source ? La source en fait c'est le petit libellé que vous avez en bas du document, qui mentionne à la fois l'auteur, la publication, la date de publication, la date du document, **diverses informations qui vont vous donner les éléments-clés pour pouvoir ensuite trouver les autres informations** pour réussir une présentation du document optimale. Alors ici, il s'agit donc du discours de Fulton par Winston Churchill réalisé le 9 mars 1946.

Deuxième étape, **on s'accorde à trouver la nature du document**. La nature du document, qu'est-ce que c'est, c'est le genre auquel le document en question appartient. Alors ici il s'agit d'un discours, d'accord ? Alors, un discours, mais c'est pas toujours le cas, vous pouvez avoir des textes, vous pouvez avoir des documents iconographiques, vous pouvez avoir des documents statistiques, vous pouvez avoir des cartes, etcetera. Le principe étant quand même d'être précis : c'est-à-dire que si vous avez des textes, il s'agit pas de dire seulement, beh voilà c'est un texte, non ! Il peut s'agir d'un texte littéraire, d'un texte historique, d'un article de presse... Idem pour les documents iconographiques. Si vous avez une image, ne vous contentez pas de dire qu'il s'agit juste d'une image : vous avez des photographies, vous avez des images de propagande, donc soyez surtout le plus précis possible.

Troisième étape : qui est l'auteur ? Alors l'auteur de ce discours, vous en avez forcément entendu parler, ici il s'agit de Winston Churchill, d'accord ? Alors **ne vous contentez pas non plus juste de dire qu'il s'agit de Winston Churchill, expliquez qui il est**. Winston Churchill a été premier ministre britannique de 40 à 45 pendant la majeure partie de la Seconde Guerre mondiale et a joué un rôle déterminant donc pensez à signaler ceci.

Les destinataires du document : ici **les destinataires**, et bien c'est à la fois les États-Unis et plus généralement le monde occidental : hein **vous l'avez d'indiqué directement dans le document**, vous avez cette indication-là, qui vous permet de trouver les destinataires, de savoir qui sont les destinataires.

Autre étape essentielle, alors surtout en histoire : il s'agit de la ou les dates, j'ai mis un S ici parce que parfois effectivement vous avez plusieurs dates. Ici c'est pas le cas il n'y a en a qu'une seule, c'est la date du 5 mars 1946. Mais parfois la date des faits, va être différente de la date de publication, qui va être elle-même différente de la date de rédaction. Donc parfois vous avez jusqu'à trois dates différentes donc c'est à vous de **ne pas confondre ces dates et surtout de les expliciter.**

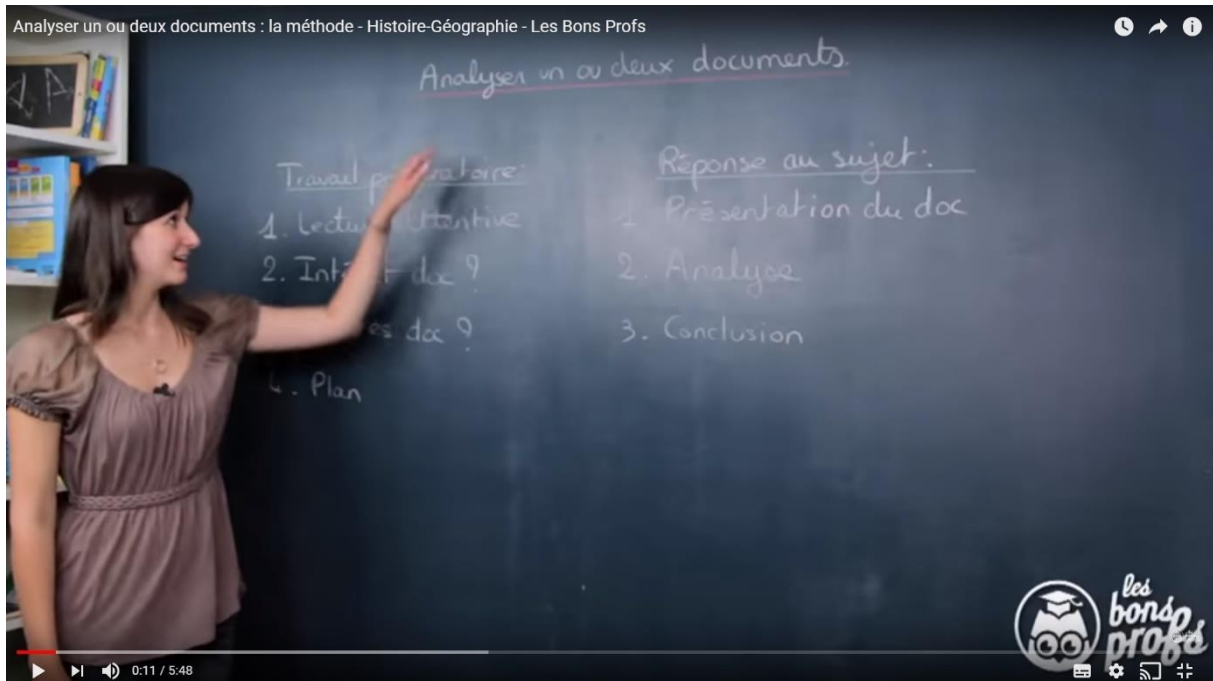
Le contexte : alors là je dirais que c'est un des éléments les plus importants pour la présentation du document. **Le contexte va découler directement de la date** et des éléments que vous avez, des éléments contextuels dans le texte. Ici le contexte il est simple : on est en 1946 donc tout de suite, ça doit vous faire penser à quelque chose, on vient de sortir de la seconde guerre mondiale, d'accord, elle finit en 1945. Et puis autre chose aussi, on est finalement dans la montée du communisme en Europe, et cette montée du communisme annonce le début de la guerre froide. Donc on n'est pas encore tout à fait dans la guerre froide, qui va commencer réellement en 1947, mais on est dans cette période d'entre-deux, au sortir de la Seconde Guerre mondiale et annonciatrice de la guerre froide.

Et enfin le thème principal. Alors qu'est-ce que c'est que ce qu'on appelle le thème : il s'agit de l'idée générale du texte donc on vous demande de résumer ce que vous avez compris du texte, en une ou deux phrases : synthétiques, claires, courtes précises, qui vont résumer l'idée globale du texte. Donc, ici vous l'avez bien compris, il s'agit de Winston Churchill, qui dénonce la montée du communisme en Europe de l'Est, en Europe centrale et orientale et la mainmise progressive de l'URSS sur ce qu'on va appeler plus tard, qu'on commence à appeler les démocraties populaires.

Donc voilà les différentes étapes qu'on a résumées ensemble pour la présentation d'un document. Vous voyez que c'est finalement pas très compliqué : il y a une méthode à suivre, claire, 7 points, si vous voulez être quasiment sûr de ne rien oublier, il suffit de vous poser les questions quoi, qui, quand et globalement vous allez retrouver les points principaux à mentionner. Et n'oubliez pas surtout, la présentation du document, c'est ce qui démarre votre analyse du document, c'est la première impression du correcteur donc ne loupez pas votre chance. »

Vidéo 2 : Analyser un ou deux documents, novembre 2013 (278 000 vues en septembre 2018, 5.48min).

<https://www.youtube.com/watch?v=TRWiovSaGVI>



« Analyser un ou deux documents. Alors cet exercice vous allez le rencontrer forcément au baccalauréat, que ce soit en S, en ES ou en L, depuis la réforme du lycée, ça fait partie de la deuxième partie de l'épreuve d'histoire géographie au baccalauréat. Alors, en quoi ça consiste : et bien on va vous donner soit un ou deux documents **à analyser, c'est-à-dire à en cerner le sens général, la portée, les limites, en quoi ce document finalement, ou ces documents, remis dans leur contexte vont apporter un éclairage sur l'évènement historique en question.** Alors, quand vous avez un document, vous allez vous attacher à ce document uniquement en ce qui concerne son intérêt et sa portée. Quand vous avez deux documents, il va falloir les confronter. Alors, les confronter ça veut dire quoi ? ça veut dire les mettre en relation, après avoir dégagé la portée de chacun d'eux et ça veut dire voir en quoi soit ils sont complémentaires ou soit en quoi ils s'opposent, en gros c'est ça.

Alors, passons maintenant à la méthode : deux grandes parties pour organiser votre travail. La première partie va se passer au brouillon, hein, travail préparatoire au brouillon. Alors, comment ça va démarrer, et bien déjà par une lecture attentive de la consigne générale qui

accompagne le document et puis surtout une lecture attentive des documents en question. Alors, on vous conseille de le lire plusieurs fois ce document. Une première fois de prime abord pour comprendre le thème en question et puis plusieurs fois ensuite des crayons de couleur à la main, de couleurs différentes, où **vous allez repérer les différents thèmes du sujet de la consigne**. Donc le premier thème dégagé, vous allez surligner les éléments qui correspondent dans le texte, idem pour le deuxième et éventuellement pour le troisième thème : comme ça vous aurez déjà des éléments de réponses par rapport à la consigne.

Deuxième chose, vous vous demandez ensuite quel est l'intérêt du document. Alors, ça veut dire quoi l'intérêt du document, ça veut dire en quoi ce document va éclairer le contexte historique donné, va apporter une aide à la compréhension de l'évènement historique en question. Ensuite, interrogez-vous aussi sur les limites du document. C'est-à-dire qu'on attend de vous que vous ayez un regard critique sur ce document : ça fait partie de l'analyse. Par exemple, **est-ce que le document n'omet pas des choses importantes**, regardez qui a écrit le document, qui a fait éventuellement l'image en question s'il s'agit d'un document iconographique, hein... **On attend de vous que vous soyez capable de dire si ce document a une vision partielle ou partielle des choses**. Et enfin, vous essayez de trouver un plan qui va répondre le mieux possible au sujet posé. Alors pour ça plusieurs possibilités : la première vous vous référez aux éléments que vous avez identifiés dans la première partie et vous vous référez aussi à vos connaissances. Deuxième chose, et ça la plupart du temps c'est le cas, la consigne en général suggère un plan. Donc il suffit de reprendre les grands éléments de la consigne : en général il y a trois parties de suggérer : une partie sur la présentation, les limites, la portée du document et puis ensuite deux parties d'analyse de thèmes à proprement parler qu'il suffit de reprendre et vous avez votre plan.

Alors une fois que vous avez **votre plan et toutes les informations que vous allez mettre dedans, on passe à la rédaction**. Donc la rédaction, la réponse au sujet se fait sur votre copie. Première partie, même si elle n'est pas demandée, vous faites la présentation du document. Donc là je vous invite à vous reporter au point méthodo sur la présentation d'un document : à savoir l'auteur, la date, le titre, etcetera, la remise dans son contexte. Donc ça, ça sert de petite introduction, finalement de première petite partie pour l'analyse du document. Ensuite on passe à l'analyse à proprement parler, en général en deux parties, qui correspondent aux deux thèmes identifiés dans le sujet. Alors, on parle bien d'analyse, une analyse ça veut dire quoi ? ça veut dire qu'on se base sur des connaissances, mais on se base surtout sur un texte qu'on explique à partir de ses connaissances, ou alors d'une affiche s'ils s'agit d'un document iconographique

de ce type, qu'on va expliquer aussi à partir de ses connaissances. Donc ça veut dire citer des passages du document qu'on va analyser grâce à ses connaissances. Ça veut dire quoi du coup ? Bah, la paraphrase, bannie ! La paraphrase, c'est tout simplement répéter des éléments du document sans les expliquer. Et ensuite on conclut avec une petite phrase bilan et une ouverture au sujet. Voilà !

Donc à nouveau attention, il s'agit d'un exercice, je le répète, mais parfois c'est utile, c'est un exercice d'analyse, ça veut dire que vous ne vous servez pas uniquement de vos connaissances, mais vous utilisez bien aussi, les éléments du document en question. Et alors, comment **vous savez si vous avez bien réussi votre exercice : et bien si vous avez réussi à le rendre intelligible à quelqu'un qui n'a pas du tout lu ou bien qui connaît très peu de choses sur le sujet**, c'est gagné ! »

Tuto n°2 : Digischool.

Vidéo : L'étude critique de document au baccalauréat, janvier 2015 (40 000 vues en septembre 2018, 4.24min).

<https://www.youtube.com/watch?v=56xqjlYC4Ww>



« Aujourd'hui nous allons travailler l'étude critique de document qui est un exercice obligatoire au baccalauréat. Alors l'étude de documents peut porter sur un document, qu'il s'agit d'expliquer ou sur deux documents qu'il s'agit de confronter. Pour cela vous avez une consigne. Cette consigne c'est ce qui va vous permettre réellement de travailler votre étude. Vous devez vraiment faire une analyse de cette consigne au préalable avant toute rédaction. Attention, l'étude critique de document sert à expliquer le document, mais sert aussi à le critiquer sur ce qu'il dit et ce qui ne dit pas et sur la façon dont il le dit.

Vous devez absolument faire une introduction qui présente le ou les documents. La présentation du document, elle doit présenter la nature, quel type de document c'est, est-ce que c'est un document iconographique, un texte, une carte, etcetera... Quel est son auteur, si vous avez des notions sur l'auteur, si vous connaissez quelques éléments de sa biographie, n'hésitez pas à en mettre. Ensuite, la date : faites très attention, faites la différence entre la date de publication et la date d'effet puisque l'auteur n'a pas forcément publié son ouvrage ou la carte, ou un autre document au moment même où les faits se sont passés. Il peut y avoir un intervalle de temps donc faites attention à ne pas faire une erreur. Vous devez également trouver la source, d'où est tiré le document ; le thème : ça, vous devez bien sûr lire le document pour le trouver ; le destinataire : à qui est destiné ce document, à quoi sert-il ? Et le ton : est-ce que le ton est subjectif ou objectif, est-ce que la personnalité évoque réellement tous les faits, sans connotations, c'est à vous de trouver.

Une fois que vous avez fait cette partie, vous devez répondre à la consigne. Il s'agit donc de bien analyser cette consigne, relever les mots clés, voyez vers quoi on veut vous faire aller, c'est très important pour ne pas risquer le hors sujet. Vous devez absolument commencer par citer le texte, donc un conseil : au tout premier abord, lisez le document comme ça, de but en blanc, puisque vous devez en prendre connaissance. Et ensuite, munissez-vous de vos stabilos, ou éventuellement de vos crayons pour surligner, souligner et stabilotez tous les éléments les plus importants du document que vous allez devoir expliquer.

Vous devez donc citer le texte, c'est la base, vous devez également expliquer le texte grâce à vos connaissances et enfin vous devez interpréter ce que le texte dit, pourquoi l'auteur utilise-t-il ce ton ici, ce ton-là : y a-t-il une raison ou pas ? Il y en a forcément. Enfin, vous devez rédiger votre étude critique de documents à l'aide d'une introduction, un développement et ensuite une conclusion. Le développement doit être fait en plusieurs parties, de manière à ce qu'il soit construit et ordonné.

J'espère que cette vidéo vous aura été utile sur l'étude critique de document, mais attention, vous devez éviter trois problèmes. Le premier : la paraphrase, vous devez faire en sorte d'expliquer le document, pas de dire uniquement ce qu'il dit. Deuxième, le plaquage de connaissances, vous devez utiliser vos connaissances à bon escient. C'est-à-dire que vous ne devez pas utiliser obligatoirement toutes vos connaissances, mais uniquement celles qui permettront d'expliquer le document. Et enfin, **n'oubliez pas de critiquer le document s'il y a lieu de le faire**. Voilà, j'espère que cette vidéo vous aura vraiment été utile. »

- Analyse des tutoriels sur la façon d'étudier le document en histoire.

Nous avons commencé par identifier ce qui, dans leurs explications, pouvait se rapprocher de l'articulation des échelles de lecture du document en histoire. Dans les deux cas, nous observons des éléments intéressants.

Les Bons profs :

- « ça va vous permettre d'avoir des indices, des clés qui vont vous permettre de comprendre **la portée du document**. » (1)
- « diverses informations qui vont vous donner les éléments-clés pour pouvoir ensuite **trouver les autres informations**. » (2)
- « Ne pas confondre ces dates et surtout de les **expliquer**. » (3)
- « À analyser, c'est-à-dire à en cerner le sens général, la portée, les limites, en quoi ce document finalement, ou ces documents, remis dans leur contexte vont apporter **un éclairage sur l'évènement historique** en question. » (4)
- « Est-ce que le document **n'omet pas** des choses importantes. » (5)

Digischool :

- « L'étude critique de document sert à expliquer le document, mais sert **aussi à le critiquer sur ce qu'il dit et ce qui ne dit pas et sur la façon dont il le dit**. » (6)
- « Pourquoi l'auteur utilise-t-il ce ton ici, ce ton-là : y a-t-il une raison ou pas ? **Il y en a forcément**. » (7)

Les citations 1 et 4 sont assez proches de ce que nous cherchons : ne pas se contenter de prélever des éléments du document, mais avoir une vraie réflexion autour de celui-ci : la portée ou l'éclairage qu'il apporte sont des éléments sur lesquels nous rejoignons les intentions. De plus, dans les citations 2 et 3, les données contextuelles sont vues comme des points de départ pour l'enquête, il faudra ensuite trouver d'autres informations ou expliciter ce que ses dates apportent. Il ne s'agit donc pas seulement de les recopier. En 5 et 6, on pointe le fait que toutes les réponses ne se trouvent pas dans le document : il peut omettre de dire certains aspects, il va donc falloir émettre des hypothèses dans le champ des possibles sur ce qui est laissé volontairement de côté. La citation 7 est la plus intéressante nous concernant : l'auteur a « forcément » des raisons de produire un tel document. Il s'agit d'une caractéristique que nous pointons dans notre étude. Considérer que l'auteur d'un document a des intentions, c'est rendre possible la maîtrise de la procédure d'articulation des échelles de lecture du document, voire de la compétence d'étude critique des documents. On observe donc dans ces deux vidéos des éléments qui vont dans le sens de notre étude, mais nous allons voir que c'est contredit par d'autres préconisations.

D'autres conseils donnés sont en contradiction avec les objectifs affichés. Ils s'éloignent d'une potentielle enquête critique, pour aller vers un mode d'emploi simplifié de l'étude de documents.

Les Bons profs :

- « On s'accorde à **trouver** la nature du document. » (8)
- « Ne vous contentez pas non plus juste de dire qu'il s'agit de Winston Churchill, **expliquez qui il est**. » (9)
- « Ici les destinataires, et bien c'est à la fois les États-Unis et plus généralement le monde occidental : hein **vous l'avez d'indiqué directement** dans le document. » (10)
- « Le **contexte va découler directement** de la date. » (11)
- « Vous allez **repérer les différents thèmes** du sujet de la consigne. » (12)
- « Comment vous savez si vous avez bien réussi votre exercice : et bien si vous avez réussi à **le rendre intelligible** à quelqu'un qui n'a pas du tout lu ou bien qui connaît très peu de choses sur le sujet. » (13)

Digischool :

- « Son auteur, **si vous avez des notions sur l’auteur**, si vous connaissez quelques éléments de sa biographie, n’hésitez pas à en mettre. » (14)
- « Soulignez et **stabilotez tous les éléments les plus importants** du document que vous allez devoir expliquer. » (15)

La forme du tutoriel, un temps court, celui de la capsule vidéo, est similaire dans les deux cas : l’étude de documents est découpée avec l’échelle de lecture micro et l’échelle de lecture macro strictement séparées. Pour cela, il s’agit de savoir prélever des éléments attendus dans la copie, mais nous notons l’absence d’articulation dans les conseils que nous venons de citer. Ainsi en 8 et 10, il s’agit seulement de recopier ce qui est indiqué : c’est un discours, et quel est son destinataire. Pour d’autres données, on demande à l’élève d’en dire plus, mais sans que cela soit mis en relation avec le document : pour l’auteur (9), il faut dire ce qu’on sait sur lui, mais en fonction de quoi ? En 11, le contexte découle de la date, et elle précise que 1946, c’est un contexte facile parce que c’est un an après la Seconde Guerre mondiale : tous les documents de 1946 sont donc régis par cette contextualisation ?

Or c’est précisément ce qui n’est pas « facile ». Si on se réfère à Ginzburg (2010) concernant l’étude de cas, la connaissance historique d’une situation est un croisement d’actions et de contextes. Ainsi, il est complexe pour les élèves de savoir quel type de contexte est pertinent, en fonction du discours du document. Cela implique pour eux de faire des allers-retours entre le document et les connaissances dont ils disposent. Il existe une circularité entre les deux échelles lectures des documents : l’échelle micro, les indices dans le document, ne se comprend que si on a des connaissances sur la situation, c’est-à-dire sur l’échelle macro (date, contexte, situation de l’auteur...). Mais de la même façon, lorsqu’on lit le document à l’échelle de lecture macro (les données contextuelles), il faut pour cela connaître des aspects de l’échelle micro, pour savoir ce qui est intéressant à sélectionner et à interroger. Il faut donc croiser les points de vue pour dessiner la situation et c’est cela qui rend impossible le travail par étapes.

C’est pareil pour l’autre vidéo, en 14, où on conseille de dire les notions qu’on a sur l’auteur, mais détachées du cas du document. De quelles notions parle-t-on ? Comment choisir ce qui, dans la biographie d’un auteur, est à mettre en perspective avec le document en lui-même. Et ce qui est valable pour les données contextuelles, l’échelle de lecture macro, l’est aussi pour l’échelle de lecture micro, les indices dans le document : les thèmes sont seulement à repérer

en 12 ou à stabiliser en 15 pour mieux citer. La citation tient une place importante dans les deux vidéos, mais sans qu'on sache à quoi cela sert l'étude. Enfin, en 13, on explique que l'étude est réussie, si on a rendu le document compréhensible : c'est là très étonnant, quand on voit les objectifs de critique du document affichés, alors qu'on les réduit à la fin à une simple compréhension du document.

Nous ne sommes pas étonnés des préconisations de ces vidéos, elles cherchent à transmettre des procédures applicables, quel que soit le document soumis aux élèves, comme nous-mêmes avons essayé de le faire avec la première analyse de notre corpus, même si c'était en lien avec des questions épistémologiquement référées. Les élèves doivent se sentir rassurés par cette vidéo, qui est un produit de consommation, devant être plus attractif qu'un autre. Une vidéo, qui explique que c'est très facile, très simple, qu'il suffit de faire telle et telle étape, aura plus de succès que si elle avance que ce sera compliqué. Il n'empêche que, sorti du contexte de la capsule youtube, nous avons pu noter dans les réflexes des élèves cette volonté de ritualiser l'étude de documents, comme pour la présentation du document. Mais nous savons que ces règles à appliquer sont trop simplistes pour permettre l'étude problématisée de documents du passé.

- Analyse des tutoriels sur la question de l'objectivité posée aux élèves.

Ce que nous cherchions avant tout en explorant les tutoriels sur l'étude de documents, c'est de vérifier, si ce que nous observions comme une habitude d'élève, la question de l'objectivité potentielle du document, se retrouvait. Nous avons en effet repéré ce questionnement.

Les Bons profs :

- « On attend de vous que vous soyez capable de dire **si ce document a une vision partielle ou partielle des choses.** » (16)

Digischool :

- « Et le ton : est-ce que le ton est **subjectif ou objectif**, est-ce que la personnalité évoque réellement tous les faits, **sans connotations**, c'est à vous de trouver. » (17)
- « N'oubliez pas de critiquer le document **s'il y a lieu de le faire**. »

Dans les deux vidéos, est posée la question de l'objectivité ou non du document. Nous considérons, en lien avec les résultats de nos recherches, que cette question ne prend pas le même sens pour le professeur qui la dit, et pour l'élève qui l'entend. Quand la professeure, ici aussi, énonce cette interrogation, ils savent qu'on ne peut répondre que d'une seule façon à cette question : oui le document est toujours subjectif, oui il a une vision partielle, oui il y a des connotations et donc il va y avoir une critique à faire. La professeure doit probablement le savoir, parce que, forte de ses études universitaires, elle sait qu'il ne peut en être autrement. Mais elle pose tout de même la question dans un objectif didactique : l'élève doit aller vers les intentions de l'auteur et pour cela il faut l'y emmener en le questionnement sur la subjectivité.

Sauf que, c'est justement parce que l'élève perçoit qu'il est possible que le document soit objectif, que cela l'empêche parfois d'articuler les échelles de lecture du document, lorsqu'il apprend à le faire dans le cadre d'une enquête problématisée. Nous avons donc, par ces tutoriels, une confirmation du rituel autour de l'objectivité potentielle du document en histoire. Cela incite bien les élèves à rester, dans un premier temps au moins, dans leur registre explicatif de sens commun tel des fact-checkers, devant déterminer si un document est valable ou non. Cette pratique est inscrite dans ce que nous appelons le modèle pédagogique et cela réduit à l'état de procédures, ce que les élèves ont à faire à partir des documents.

Dans un modèle didactique où l'hypothèse exemplar mènerait à un travail des ressemblances cas à cas, il serait intéressant d'étudier comment les élèves font pour sortir de leur registre explicatif de sens commun. Resteraient-ils dans une succession des registres après mise en échec du premier (la dichotomie objectivité / subjectivité) ou constateraient-ils que les anomalies sont trop importantes, au point qu'il faille abandonner la lecture réaliste du passé et des documents ?

3) Les historiens et la question de l'objectivité.

La pratique que nous décrivons, celle du questionnement de l'objectivité ou de la subjectivité du document, est installée dans les pratiques en classe, et fortement liée au registre explicatif de sens commun, dans lequel se trouvent les élèves. Nous considérons qu'elle vient de cette transformation de l'histoire scientifique en histoire scolaire. Pourtant, le terme d'objectivité est employé par les spécialistes de l'épistémologie historique, mais dans un sens différent, pas celui de l'objectivité du discours porté par le document du passé. En effet, les historiens ne considèrent jamais qu'un document puisse être exempt d'intentions. C'est plutôt sur leur propre pratique, qu'ils réfléchissent à leur rapport à l'objectivité. Nous allons revenir sur ce qu'ils en disent pour mesurer l'écart avec le questionnement en classe. Mais tout d'abord, nous souhaitons amorcer cette sous-partie avec un extrait de l'introduction de l'ouvrage de Novick (1988) qui retrace l'histoire de cette question de l'objectivité historique dans l'historiographie américaine :

« At the very center of the professional historical venture is the idea and ideal of “ objectivity . ” It was the rock on which the venture was constituted, its continuing raison d'être . It has been the quality which the profession has prized and praised above all others — whether in historians or in their works . It has been the key term in defining progress in historical scholarship : moving ever closer to the objective truth about the past . Anyone interested in what professional historians are up to — what they think they are doing , or ought to be doing , when they write history — might well begin by considering “ the objectivity question . ” »

Ainsi, selon Novick, même si l'historien n'est jamais objectif, cette question reste, comme il intitule son ouvrage, un « noble rêve ». Cela constitue pour lui le fondement du travail historien, se rapprocher de l'objectivité du passé, ou tout au moins se questionner sur ce rapport à l'objectivité. Au fil des chapitres, il passe ensuite en revue la façon dont les historiens américains s'en sont emparés avec des thèmes propres à leur histoire : la question des personnes noires par exemple, qui n'étaient écrites que par des personnes blanches, jusqu'à ce que cela change, et on taxait alors les Afro-américains de ne pas pouvoir être objectifs sur leur propre passé. Mais en France aussi, c'est une question qui intéresse les historiens, comme les philosophes.

- Les pratiques des historiens : la critique de sincérité plutôt que d'objectivité.

Lorsque nous avons lu les ouvrages des historiens expliquant leurs pratiques, nous n'avons pas trouvé mention de se poser la question de l'objectivité du document du passé. Pourtant, des ouvrages très anciens montrent que le scientifique se fixe comme ambition de résister à une telle possibilité :

« 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. Il est naturel d'accepter toute affirmation, surtout une affirmation écrite – plus facilement si elle est écrite en chiffres -, encore plus facilement si elle provient d'une autorité officielle, si elle est, comme on dit, authentique. Appliquer la critique, c'est donc adopter un mode de pensée contraire à la pensée spontanée, une attitude d'esprit contre nature. On n'y parvient pas sans effort. Le mouvement spontané d'un homme qui tombe à l'eau est de faire tout ce qu'il faut pour se noyer ; apprendre à nager, c'est acquérir l'habitude de réfréner ses mouvements spontanés et de faire des mouvements contre nature. » (Seignobos, 1901, p32).

Ainsi, Seignobos explique la tension entre une façon naturelle de lire un document, et la méthode historique : ce que Wineburg (2001) appelle les « unnatural acts ». L'homme est porté à croire ce qui est inscrit dans le document. La critique de l'historien est donc pour lui contre nature, puisqu'il n'envisage pas de penser ainsi, mais il sait qu'il doit lutter contre cette tendance naturelle à accepter le récit qu'on lui fournit. Si on rapproche cela de la question de l'objectivité du document qui se pose en classe, c'est cette pensée spontanée qu'elle questionne : pour tel document, doit-on le critiquer historiquement, ou n'est-ce pas nécessaire ? On oppose donc deux modes de pensée en posant ce questionnement, et les élèves doivent faire le choix : tel document mérite la critique alors que tel autre ne le nécessite pas. Si on se trouve dans cette dernière possibilité, on n'est donc pas en train de faire de l'histoire, et on fonctionne selon la tradition réaliste de l'histoire scolaire, entendue comme communauté préparadigmatique au sens de Kuhn. On entre dans la communauté scientifique scolaire en se posant la question des intentions de l'auteur, avec l'articulation des échelles de lecture du document, mais cela implique pour les élèves de ne pas chercher à avoir le bon document, celui qui dit le passé. Le questionnement de l'objectivité pose un préalable à l'entrée ou non dans la communauté scientifique, mais ce n'est pas le seul : est-ce que trouver un document objectif, si

tant est qu'il en existe un, serait souhaitable pour faire de l'histoire ? A la lecture des historiens, on peut considérer que ce n'est pas un enjeu de l'histoire : faire de l'histoire c'est se questionner sur les points de vue, y compris le sien, et donc accepter qu'il y en ait.

Prost explique les questions qui se posent quand on fait de l'histoire avec le questionnement des documents, et lui aussi ne parle pas d'objectivité, mais plutôt de la critique de sincérité :

« Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur, comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permet-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? Ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs. Un auteur de mémoires sera suspect de se donner le beau rôle, et la critique de sincérité sera particulièrement exigeante. S'il décrit une action ou une situation à laquelle il a assisté sans être partie prenante, la critique d'exactitude lui accordera plus d'intérêt que s'il se fait l'écho de tiers. » (Prost, 1996, p62).

Ainsi, ce qui pourrait se rapprocher du questionnement d'objectivité en classe, serait chez les historiens la critique de sincérité ou de fiabilité. Il ne s'agit pas de considérer qu'un document puisse ne pas être porteur d'intentions, mais que celles-ci peuvent délibérément masquer ou tronquer les faits. Il prend l'exemple des auteurs de mémoires, comme nous l'avons fait dans la séquence sur les Guerres de Vendée, avec les mémoires d'une noble vendéenne, et il montre les possibilités qui s'offrent à l'auteur pour se mettre en valeur, par exemple. Avec ce type de document, les élèves évacuent d'ailleurs assez rapidement le fait qu'il puisse être objectif, et ils entrent dans l'articulation des échelles de lecture du document. Non pas parce qu'ils tranchent sur la dichotomie objectif / subjectif mais parce que leur analyse se concentre alors sur ce qu'induit ce type de subjectivité, quand on raconte un événement impliquant quelqu'un de sa famille, plusieurs années après, alors que la monarchie est de retour et que c'est ce qu'on défendait déjà à l'époque. C'est beaucoup plus difficile dans notre corpus avec une image par exemple (voir Séquence Abolition avec la peinture de Biard) et les élèves en restent à l'obstacle épistémologique de l'objectivité. La différence avec les historiens, c'est qu'ils savent que tout document est porteur d'intentions, volontaires ou non.

Offenstadt revient ainsi sur ses années d'enseignement dans le secondaire, et sur les enjeux de la critique historique :

« On enseigne à lire un document écrit, photographique ou audiovisuel, de manière critique, ce qui est une compétence absolument essentielle : qui est l'auteur du document, pourquoi a-t-il été écrit (analyse externe) ? Quel est le contenu du document, quelle est sa cohérence (analyse interne) ? (...) Nous contribuons là à fournir des armes de réflexion critique utiles pour les (futurs) citoyens. (...) Pour moi, si un élève quitte l'école avec le sens de l'épaisseur du temps, une capacité à lire des documents de manière critique et une ébauche de réflexion sur ce qu'ont été les sociétés passées, c'est l'essentiel. (...) Nous sommes dans un monde où les informations sont surabondantes il est donc primordial d'apprendre aux individus à se repérer dans ce flux de données et l'histoire peut grandement les y aider. Tout comme elle peut contribuer à les détourner des fausses informations qui circulent un peu partout. » (Offenstadt, 2014).

Il reprend les éléments développés par les méthodistes, critique interne et externe, en les appliquant à la classe, mais sans les rattacher à un questionnement ou à des connaissances. Il semble dissocier les deux, comme cela se fait habituellement en classe d'histoire, mais il adjoint au contenu du document, la cohérence. Cette cohérence est à référer à l'échelle de lecture macro du document et donc à l'articulation des échelles de lecture, alors que très souvent, on se contente du prélèvement d'informations. Cette question de la cohérence, comme la question de la sincérité, peut ressembler à la question de l'objectivité, mais elles ont de différent qu'elles font entrer dans le raisonnement historique, alors que postuler qu'un document dit le passé, tel qu'il a été, ne peut permettre de travailler dans la matrice de la discipline.

- Ricoeur sur l'objectivité de l'historien.

Revenons sur une remarque, dont nous nous sommes servie plus tôt, dans la séquence Abolition de l'esclavage, à l'étape 3 :

131	Mathéo	Moi je pencherai plus sur subjectif. Je pense qu'on peut vraiment parler de l'objectivité que euh dans une étude historique avec des sources et tout...
132	Emy	Oui des historiens...

Se questionnant sur ce qui peut être un document objectif, les élèves arrivent à la conclusion que finalement, seuls des documents scientifiques, écrits par des historiens peuvent relever de

cette catégorie. C'est intéressant puisque cela veut dire qu'une très grande partie des documents sont désormais considérés par eux, comme porteurs d'intentions. Et pourtant, cela continue d'exclure de la critique une partie des documents, celles écrites par les historiens alors qu'eux aussi, bien qu'ils aient l'objectivité comme principe, sont tout de même porteurs d'intentions.

Concernant la supposée objectivité de l'historien, celle-ci a occupé de nombreux débats : Ranke, Aron, Bloch, Veyne, Elias, Arendt. Nous nous arrêtons sur une longue citation de Ricoeur qui expose cette impossibilité :

« Nous attendons de l'histoire une certaine objectivité, l'objectivité qui lui convient : c'est de là que nous devons partir et non de l'autre terme. Or qu'attendons-nous sous ce titre ? L'objectivité ici doit être prise en son sens épistémologique strict : est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. Cela est vrai des sciences physiques, des sciences biologiques ; cela est vrai aussi de l'histoire. Nous attendons par conséquent de l'histoire qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à cette dignité de l'objectivité. Cela ne veut pas dire que cette objectivité soit celle de la physique ou de la biologie : il y a autant de niveaux d'objectivité qu'il y a de comportements méthodiques. Nous attendons donc que l'histoire ajoute une nouvelle province à l'empire varié de l'objectivité.

Cette attente en implique une autre : nous attendons de l'historien une certaine qualité de subjectivité, non pas une subjectivité quelconque, mais une subjectivité qui soit précisément appropriée à l'objectivité qui convient à l'histoire. Il s'agit donc d'une subjectivité impliquée, impliquée par l'objectivité attendue. Nous pressentons par conséquent qu'il y a une bonne et une mauvaise subjectivité, et nous attendons un départage de la bonne et de la mauvaise subjectivité, par l'exercice même du métier d'historien.

Ce n'est pas tout : sous le titre de subjectivité nous attendons quelque chose de plus grave que la bonne subjectivité de l'historien ; nous attendons que l'histoire soit une histoire des hommes et que cette histoire des hommes aide le lecteur, instruit par l'histoire des historiens, à édifier une subjectivité de haut rang, la subjectivité non seulement de moi-même, mais de l'homme.

Mais cet intérêt, cette attente d'un passage - par l'histoire - de moi à l'homme, n'est plus exactement épistémologique, mais proprement philosophique : car c'est bien une subjectivité de réflexion que nous attendons de la lecture et de la méditation des œuvres d'historien ; cet intérêt ne concerne déjà plus l'historien qui écrit l'histoire, mais le lecteur - singulièrement le lecteur philosophique -, le lecteur en qui s'achève tout livre, toute œuvre, à ses risques et périls. Tel sera notre parcours : de l'objectivité de l'histoire à la subjectivité de l'historien ; de l'une et de l'autre à la subjectivité philosophique (pour employer un terme neutre qui ne préjuge pas de l'analyse ultérieure). »

Ricoeur ne parle pas de l'objectivité potentielle du document, mais de la posture de l'historien. Mais ce qu'il en dit, peut être rapproché du questionnement d'objectivité, que posent les élèves sur le document. Ses conclusions sont que :

- Si on parle d'objectivité pour l'historien, c'est une forme d'objectivité différente de celle qu'on observe pour d'autres disciplines.
- Qu'il faut davantage considérer l'historien comme subjectif.
- Que la subjectivité peut être bonne et de haut rang : une valeur humaniste.

Ainsi, pour le philosophe, la subjectivité de l'historien est spécifique à la discipline de l'histoire qui traite du passé des sociétés. C'est peut-être cela qui se rapproche de l'intention des professeurs, lorsqu'ils demandent aux élèves de déterminer si un document est objectif ou subjectif : ils cherchent à établir de quelle forme de subjectivité est portée par tel auteur. Est-ce une « mauvaise subjectivité » au sens de l'intention volontaire de masquer, embellir, etc... ou une « bonne subjectivité » qui vise le vrai tout en portant les intentions louables de la personne qui les expose. C'est question du volontaire ou non est traitée par Prost, mais il précise bien que dans tous les cas la critique doit s'exercer :

« Que le témoignage soit volontaire ou non, l'auteur sincère et bien informé ou pas, il faut de toute façon ne pas se tromper sur le sens du texte (critique d'interprétation). L'attention veille ici au sens des termes, aux emplois détournés ou ironiques, aux propos dictés par la situation. » (Prost, 1996, p63).

Ainsi, la question de l'objectivité est évacuée dans la pratique de l'histoire par les historiens. Les documents, comme ceux qui les étudient ne peuvent être que subjectifs, mais il existe des formes différentes de subjectivité. Le procédé qui vise à poser la question de l'objectivité ou de la subjectivité du document en classe d'histoire, laisse croire aux élèves qu'un document peut être objectif. Dans ce cas-là, le type de situation nécessitant l'articulation des échelles de lecture du document n'est pas identifié, et l'enquête est empêchée. Ce questionnement est donc bien lié au registre explicatif de sens commun. Tant qu'il persiste, c'est que les élèves ne sont pas entrés pleinement dans le registre explicatif historien.

- **Les historiens, de piètres fact-checkers... parce que le fact-checking, c'est la recherche de l'objectivité.**

Selon nos analyses, les élèves ne peuvent pas se trouver à la fois dans le registre explicatif de sens commun, et dans le registre explicatif historien, les deux étant incompatibles. Ils sont donc d'abord dans l'un puis dans l'autre, pour résoudre cette tension. Nous nous sommes demandé si la réciproque est valable : les historiens peuvent-ils être de bons fact-checkers alors même que c'est une attitude adoptée par les élèves qui nous semble incompatible avec le raisonnement historien. Cela présente un intérêt pour notre exploration des registres explicatifs possibles. Nous reprenons ici des éléments d'une fiche de lecture que nous avons réalisés pour la Revue française de pédagogie sur un ouvrage de Wineburg (2018).

Le titre de l'ouvrage de Sam Wineburg, paru alors que nous étions à analyser notre corpus, nous a tout d'abord intriguée : à quoi bon enseigner l'histoire aujourd'hui puisque tout se trouve dans le téléphone de chacun ? L'auteur compile plusieurs de ses publications pour réfléchir aux enjeux de l'enseignement de l'histoire, dans un monde dans lequel l'accès à l'information pourrait laisser croire qu'il est un accès direct au passé.

Sam Wineburg est professeur à l'Université de Stanford où il s'est spécialisé dans la didactique de l'histoire et plus particulièrement dans les recherches sur la pensée historienne. Disposant de fonds conséquents pour ses travaux, il mène des études à la fois sur les élèves, les enseignants, mais aussi les historiens pour comprendre ce qui caractérise l'analyse historique et comment on peut imaginer la mettre en place à l'école. Ainsi il théorise cet « historical thinking » à partir d'études empiriques variées.

Ce nouvel ouvrage – qui fait écho à celui de 2001, abondamment cité depuis - est constitué de quatre parties aux titres aussi provocateurs que celui de l'ouvrage lui-même : « notre situation difficile », « la pensée historique ≠ une mémoire plus attractive », « penser historiquement à l'ère digitale » et « l'espérance historique ».

Dans la troisième partie, celle qui nous intéresse plus précisément pour nos travaux, il se demande ce que pourrait être un enseignement à l'école de la pensée historique, à l'ère digitale. Ce concept, qu'il a développé déjà par le passé, n'est pas aisé à définir. Connaître des dates, des noms de grands personnages et des batailles est-il caractéristique de cette pensée historique ? Ainsi, il souhaite montrer la différence entre des faits non discutables, et des faits issus de l'interprétation des historiens. Il prend l'exemple classique aux États-Unis de Rosa Parks : le

siège où elle était assise le 1^{er} décembre 1955, la date de l'évènement, ne sont pas des éléments discutables.

En revanche, se poser la question de savoir pourquoi, ce jour particulièrement, elle a décidé de refuser de céder sa place à un homme blanc relève d'une hypothèse historienne (p109). C'est pour lui le cœur de la pensée historienne : identifier ce qui dans le passé pose question, afin de réfléchir sur des interprétations historiques. C'est donc l'enquête menée sur le passé qui conditionne un mode de pensée historien. A ses contradicteurs qui lui rétorquent que de jeunes élèves n'en sont pas capables, il explique que le problème ne vient pas des écoliers, mais des professeurs qui ne savent pas comment enseigner de cette façon.

Il se demande ensuite, et cela l'emmène nettement au-delà de ses études antérieures, si l'accès très aisé à des informations très nombreuses, qui peut conduire à tomber dans le piège des fake news et des argumentations complotistes, passe seulement par la nécessité d'apprendre à penser comme les historiens. Pour cela, avec son groupe de recherche de Stanford, il a soumis des historiens et des non-historiens à une série de sites, dont ils devaient valider la fiabilité. Le postulat de départ était que la pensée historienne est un atout pour démêler les documents sur internet.

Les résultats de son étude sont surprenants : les historiens ne sont pas plus habiles que les non scientifiques pour juger de la fiabilité des informations disponibles en ligne. Il explore les raisons de ce constat en comparant la façon dont les historiens et les « fact-checkers » lisent une page internet. Ceux-ci sont des spécialistes pour débusquer les informations falsifiées sur Internet. Souvent journalistes eux-mêmes, ils ont dû s'adapter aux nouveaux médias. Il explique la différence méthodologique entre ceux-ci et les historiens, par la façon de parcourir les sites auxquels ils sont soumis. Ainsi, les historiens ont une lecture verticale sur Internet, les induisant en erreur. A l'inverse, les « fact-checkers » ont une lecture horizontale en ouvrant de multiples fenêtres en même temps sur leurs ordinateurs pour comparer et mener l'enquête entre sites fiables et sites peu crédibles (p152).

A la lecture de cet ouvrage, nous postulons que les fact-checkers se trouvent nécessairement dans un registre explicatif de sens commun : ils ont besoin de savoir où se trouve le vrai, à quels sites on peut se fier. Ce n'est pas une question d'historiens, et c'est sans doute aussi pour cela que les historiens échouent dans cette perspective. Ils sont dans un registre explicatif où le but n'est pas de dire si le témoignage dit vrai, mais pourquoi il dit ce qu'il dit. Cela nous conforte dans l'idée qu'on ne peut pas superposer ces deux registres explicatifs. Les élèves sont dans

l'un puis dans l'autre, mais ils ne peuvent être dans les deux en même temps, car ils sont incompatibles. L'objectif de l'enseignement de l'histoire n'est pas de faire des élèves de « super fact-checkers », capables de dire quel récit est « vrai ». Nous voulons les faire sortir de cette dichotomie entre vérité et mensonge. Les élèves ont besoin de connaissances pour problématiser à partir des documents, mais cela n'est possible que s'ils savent identifier à la lecture du document, de quelles connaissances ils ont besoin. Ils ont déjà des modèles explicatifs des comportements humains (un discours politique est spécifique, si on raconte quelque chose sur sa famille c'est particulier, etc...), et c'est ce qui peut leur servir à combler ce qui leur manque quand ils commencent à construire un problème historien.

Mais comment enseigner aux élèves à ne pas rechercher l'objectivité, mais à mettre au travail la subjectivité de tout document ? Dans un travail des ressemblances, le rapprochement de cas différents doit permettre aux élèves de s'interroger explicitement sur cette subjectivité :

- Comment l'objectivité est un obstacle dans la construction d'un problème.
- Pourquoi la subjectivité des documents n'est pas un obstacle mais une donnée du problème.
- Quelles formes de subjectivités existent ?
- Quelle différence avec la question de la fiabilité et la sincérité ?

Ces questionnements ne doivent pas être posés ainsi à la classe, mais ils peuvent être des entrées pour la conception d'un dispositif par le professeur, afin de rapprocher une problématisation exemplaire avec une problématisation en cours, et qui peine à se construire parce que les élèves se comportent en fact-checkers, plus qu'en historiens.

**Chapitre 3 : Des caractéristiques de la
problématisation historique à mettre au travail
pour développer la compétence d'étude critique
de document.**

Comment enseigner la problématisation à partir de la construction de la compétence d'étude critique de documents en histoire ? Notre postulat de départ était de nous servir de l'hypothèse exemplar, mais sans avoir d'exemplaires auxquels nous référer en didactique. Nous avons développé les limites de notre corpus : construit par une enseignante et apprentie - chercheuse, nous avons découpé la problématisation en étapes, pour que ce soit enseignable, identifiant même une procédure (l'articulation des échelles de lecture du document) comme une compétence. L'analyse nous a montré que du côté des élèves, comme du côté des enseignants, voire aussi des historiens qui cherchent à transmettre leurs pratiques, le modèle pédagogique tendait à caractériser des règles, auxquelles il suffirait ensuite de s'entraîner pour les utiliser... ce qui est à l'opposé à la fois des écrits de Rey (2017) sur la compétence mais aussi de l'hypothèse exemplar (Doussot, 2018). Pour autant, le recours aux pratiques épistémologiques peut s'avérer intéressant pour apprendre à problématiser, si cela permet de mettre au travail les ressemblances cas à cas.

A ce stade de notre travail, il convient de mettre en discussion comment nous envisageons aujourd'hui l'apprentissage par le travail des ressemblances à l'exemplar. Cela doit pouvoir permettre aux élèves de changer de registre explicatif, en passant d'un registre explicatif de sens commun à un registre explicatif historien. Lors des exemplaires, ils passent dans ce dernier registre, mais celui-ci ne doit pas rester « exceptionnel », nous cherchons un changement qui devienne leur habitude disciplinaire. Doussot, dans sa théorisation, évoque cet « autre monde », ce « Nouveau Monde » dans lequel nous plongeons les élèves, lorsque nous concevons des dispositifs leur permettant de construire des problèmes en histoire :

« C'est à ce stade que l'hypothèse de l'apprentissage par exemples exemplaires prend sens dans l'analogie. Le professeur organise une situation nouvelle et inédite qui consiste à faire problématiser les élèves, comme dans certains de nos corpus. Il met ainsi les élèves dans un autre monde, qu'ils ne maîtrisent pas, où ce qui va de soi pour eux ne fournit plus assez de repères, même si le cadre matériel et humain est assez semblable ; il est indéniable que les élèves s'y trouvent d'une certaine manière perdus, littéralement dépayés ; ils ne se reconnaissent plus dans la classe parce qu'ils ne s'y connaissent plus dans cette manière nouvelle de faire de l'histoire. » (Doussot, 2018, p285).

Cette analogie avec l'explorateur qui part d'un territoire qu'il connaît (les habitudes en histoire), vers de nouvelles terres inconnues (problématiser de façon historienne) peut être filée. Le professeur, c'est le navigateur qui connaît la destination, mais qui décide de permettre aux élèves de tracer leur chemin pour y parvenir. Cependant, comment peut-il alors les guider, les aider dans cette démarche ? Avec quel type de travail des ressemblances ?

« *Le choix des situations de référence pour la classe est donc lié à l'identification des traits caractéristiques de la problématisation historique*, établis dans les chapitres précédents à travers les liens entre les différents niveaux de dialogisme (de la source, du modèle dominant, et de la communauté). » (Doussot, 2018, p287)

Ces traits caractéristiques dont parle Doussot, sont le savoir à construire lorsqu'on essaie d'apprendre aux élèves à problématiser. Avec l'étude de documents en histoire, cela peut être le couplage entre l'articulation des échelles du document, et le questionnement sur le passé. La problématisation historique n'est pas constituée de règles, ou d'étapes saucissonnant le problème, mais elle a tout de même des caractéristiques identifiables. Ces caractéristiques sont référées épistémologiquement, mais on ne peut en tirer des règles générales. En revanche, construire ces caractéristiques, en rapprochant un cas exemplaire à un cas nouveau, peut sans doute permettre de devenir compétent.

Par exemple, nous faisons l'hypothèse que de ne pas avoir mis au travail la question de l'objectivité potentielle du document en classe d'histoire, comme caractéristique de leur registre explicatif de sens commun, empêche de devenir pleinement compétent, puisque les élèves considèrent que dans certaines situations le document n'a pas à être critiqué, il dit le passé. Dans d'autres situations, la critique semble évidente, et ils mobilisent alors ce qu'ils ont appris à faire durant cette année forcée : mettre en relation les données contextuelles et les informations dans le document. Sortir de cette dichotomie objectivité / subjectivité peut être une des caractéristiques à construire avec les élèves, en thématissant des formes de subjectivité.

Nous allons dans cette Partie 4 nous concentrer sur la dernière séquence, en reprenant l'idée de Doussot que pour utiliser l'hypothèse exemplar, et donc avoir une réflexivité suffisante sur sa propre pratique, il faut que l'élève se comporte en ethnographe. Il doit pouvoir dire ce qu'il fait, revenir sur ces explications, ce qui est le propre d'une matrice disciplinaire que de permettre un contrôle de son propre travail. Nous proposerons donc des caractéristiques, construites par les élèves dans ce cadre, qui peuvent être un point de départ pour d'autres expérimentations. Nous étudierons aussi notre rôle en tant que professeure, puisque cette hypothèse exemplar implique des rapports différents dans la classe, avec la construction des savoirs. Nous proposons donc ici des pistes, qui peut-être serviront d'exemplaires pour d'autres recherches.

- 1) **Choisir ses propres outils d'enquête : se servir des autres séquences.**

- 2) **La dichotomie objectivité / subjectivité à l'épreuve.**

- 3) **Schématiser l'enquête pour l'expliquer : une nécessité pour développer une compétence réflexive.**

- 4) **Quels rôles pour le professeur dans le développement de la compétence d'étude critique de documents ?**

1) Choisir ses propres outils d'enquête : se servir des autres séquences.

Après avoir fait plusieurs enquêtes en classe d'histoire (le Nouveau Monde dont parle Doussot), nous avons souhaité dans la cinquième séquence, celle sur l'abolition de l'esclavage en 1848, d'évaluer où les élèves en étaient, dans la construction de la compétence visée. Chaque enquête et chaque document possède sa singularité, mais en leur faisant travailler les ressemblances sur les pratiques épistémologiques historiennes de l'étude de documents, ils ont pu réfléchir sur les outils pour construire les savoirs. Ils doivent donc les choisir mais aussi justifier leur choix.

- Le dispositif pour évaluer leurs pratiques épistémologiques.

Comme nous l'avons expliqué dans la Partie 3, la démarche choisie diffère, par rapport aux séquences précédentes, en ce qu'elle leur laisse plus de liberté dans le choix du support, le tableau, pour faire leur analyse, et qu'ils ont en fin de travail à expliquer les raisons de leur démarche, leur enquête. Nous allons revenir sur des moments que nous avons peu ou pas abordés dans le focus de la séquence.

Mais surtout, pour analyser l'hypothèse de l'exemplar, il nous faut identifier s'ils font référence dans leur registre empirique, à ces exemples exemplaires travaillés précédemment. Si c'est le cas, cela voudrait dire qu'ils ont été capables d'analyser la situation dans laquelle ils se trouvent, voire de la reconstruire, en une situation déjà vue (Rey, 2011), et donc quelle compétence ils doivent mobiliser dans ce cadre-là. Ils seraient donc capables de savoir qu'il faut s'inscrire dans le registre explicatif historien, et surtout pas dans celui de sens commun.

Contrairement aux séquences précédentes, les élèves n'ont pas de tableaux fournis pour étudier les documents, alors que nous leur avons toujours fourni des supports permettant l'articulation des échelles de lecture du document, par les choix que nous faisons des critères des colonnes de ces tableaux : une première colonne pour l'échelle de lecture macro, une deuxième pour l'échelle de lecture micro et une autre pour l'articulation comme dans la séquence Barcelonnettes par exemple. Nous avons décidé de leur laisser la possibilité de construire le leur, afin de pouvoir observer quels choix ils allaient faire, et pour quelles raisons.

Ces outils peuvent en effet être considérés comme des indices potentiels du travail des ressemblances avec l'exemplar.

Séquence Abolition, Séance 1, Etape 2 :

1	Prof	Bien on écoute la consigne. Je vais vous distribuer deux documents. Deux documents donc il y a une peinture et un texte. Je vous donne une petite indication sur ces deux documents. Ces deux documents ont été choisis par la quasi-totalité des manuels de seconde. Il existe une dizaine d'éditions de manuels avec à chaque fois, 12 ou 14 documents proposés sur ce thème-là, et on retrouve presque à chaque fois, les deux documents que je vous distribue. Donc c'est pas des documents peu connus, c'est des documents qui sont choisis et montrés de façon importante aux élèves, d'accord? Ces deux documents vous allez avoir à les étudier. Vous commencerez par remettre l'hypothèse de départ, la réinscrire ici et ensuite vous partez sur une étude... Vous vous souvenez on a fait beaucoup d'études en forme de tableau parce que ça permet d'analyser les choses... Cette fois-ci, comme on est en fin d'année et que je considère que vous êtes devenu très autonome, c'est à vous de décider des colonnes et des lignes de votre tableau pour que votre analyse soit la plus pertinente. On écoute! Non seulement vous faites votre tableau ici, mais vous avez quelques lignes pour justifier de vos choix. Vous ne vous inquiétez pas, on a là deux heures de travail. Il y aura après un autre petit travail à faire, mais on a le temps, on est moins pressé que les autres séquences qu'on a pu faire. Prenez le temps de bien choisir votre tableau, de le justifier et ensuite vous analysez les documents. C'est compris?

Dans la consigne donnée par la professeure, il est donc spécifié trois éléments :

- C'est un type de travail qui ressemble à ce qui a pu être fait dans les autres séquences.
- Le choix doit être guidé par ce qui leur semble important dans une enquête.
- Il faudra justifier de ces choix.

Les élèves n'ont pas encore les documents à étudier sous les yeux, il ne s'agit donc pas pour eux d'entrer dans une situation singulière, et de déterminer les outils pour l'étudier. Il s'agit là d'un défaut que nous avons identifié à posteriori concernant ce dispositif. Pour respecter l'hypothèse exemplar, il aurait été nécessaire que nous propositions aux élèves le cas à étudier pour qu'ensuite ils réfléchissent aux critères du tableau pour cette analyse, en référence aux ressemblances pouvant être faites avec d'autres problèmes étudiés. Devant cette absence de documents du cas étudié et seulement avec les tableaux remplis lors des études précédentes, c'est donc en se fiant aux dires de la professeure qu'ils peuvent identifier la situation : celle-ci est commune aux quatre autres séquences. Cela les incite donc à se référer à des procédures et non des ressemblances cas à cas. Il s'agit donc ici de vérifier ce que les élèves ont compris de ces exemplars des séquences précédentes.

- Les tableaux des séquences précédentes, des références ?

Pour rappel, voici les tableaux auxquels ils avaient été soumis, avec le code couleur suivant pour les analyser :

- la présentation du document : échelle de lecture macro.
- le prélèvement d'informations dans le document : échelle de lecture micro.
- l'articulation entre leur hypothèse et ce qu'ils comprennent du document.
- l'intention de production de la trace permettant l'articulation des échelles de lecture.

Barcelonnettes :

Présentation du document.	Quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Avec ce premier tableau, la question de l'objectif de la trace a posé problème, alors que les deux colonnes précédentes s'appuyaient sur les pratiques habituelles des élèves. Il nous a donc fallu expliciter auprès d'eux ce que cela voulait dire.

Cathares :

L'Église pourchasse les cathares, car dans les documents...	L'Église pourchasse les cathares, car selon nous...	Si l'Église n'avait pas pourchassé les cathares...

Ce tableau a moins posé problème, même si la dernière colonne peine à être remplie, les élèves ne voyant pas ce que nous attendions d'eux ici.

Vasco de Gama :

Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que... parce que...	Par rapport à notre hypothèse de départ cela change que... et que...

La difficulté principale avec ce tableau a été de ne pas être dans la superposition d'hypothèse, mais bien de mesurer en quoi leur hypothèse avait changé.

Guerres de Vendée :

Présentation du document.	Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Le tableau est presque identique à la première séquence, les élèves sont plus à même de l'utiliser, ayant pris certaines habitudes d'enquête.

Nous n'avions alors pas choisi un tableau type et nous avons voulu tester plusieurs façons de faire. Les critères des colonnes se répétant, et les consignes de la professeure rappelant cette répétition de la tâche à accomplir, les élèves pouvaient créer du lien entre les situations singulières. Lors de la dernière séquence, c'est donc aux élèves de construire le tableau.

En passant par des tableaux comme outils réflexifs lors de chacune des situations singulières, les élèves se retrouvent dans un type de problème spécifique à cette série de séquences : celles où le tableau réflexif doit aider à comprendre les documents. Ces tableaux sont conçus pour inciter l'articulation des échelles de lecture et la problématisation (Partie 2, Chapitre 4-3). Cependant, le cadrage de la professeure se fait aussi dans les consignes données, afin qu'ils utilisent de façon plus importante les tableaux, pour que l'articulation se fasse. Mais il s'agit d'un type de problème spécifique pour la professeure – chercheuse qui les a conçus. Est-ce que les élèves identifient les mêmes caractéristiques ? C'est ce que nous cherchons à identifier dans leurs échanges pour créer un nouveau tableau, où ils doivent expliciter leurs choix. Ainsi, nous pourrions savoir si l'hypothèse exemplar, telle que nous l'avons pensée, à notre façon, est pertinente pour faire changer les élèves de registre explicatif dans cette succession de séquences forcées, en fonction du travail des ressemblances qu'ils font avec leurs autres travaux.

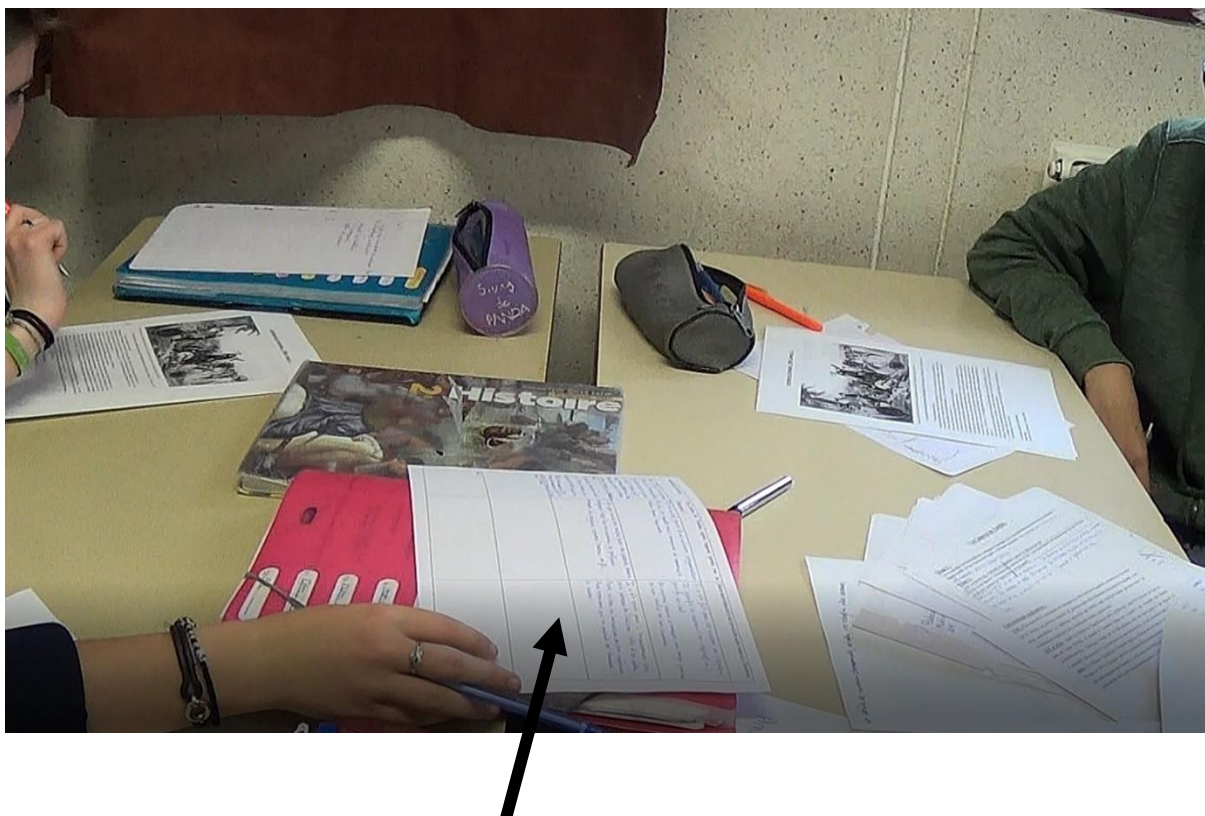
- Des débats pour la construction de leur tableau.

Pour identifier ce que les élèves comprennent des situations précédentes, nous allons analyser ce que disent les élèves, pour déterminer les critères à mettre dans les tableaux avec la légende suivante :

- la présentation du document : échelle de lecture macro.
- le prélèvement d'informations dans le document : échelle de lecture micro.
- l'articulation entre leur hypothèse et ce qu'ils comprennent du document.
- l'intention de production de la trace permettant l'articulation des échelles de lecture.

Sur les vidéos, on peut observer que lors des échanges, les élèves des deux groupes sortent leurs anciens tableaux, pour construire leur propre tableau : ils ont donc bien la possibilité d’être dans le travail des ressemblances à l’exemplar, cherchant dans les pratiques de construction de problèmes précédents, ce dont ils peuvent se servir pour un nouveau problème.

Séquence Abolition, Séance 1, Etape 2, Groupe 1 :

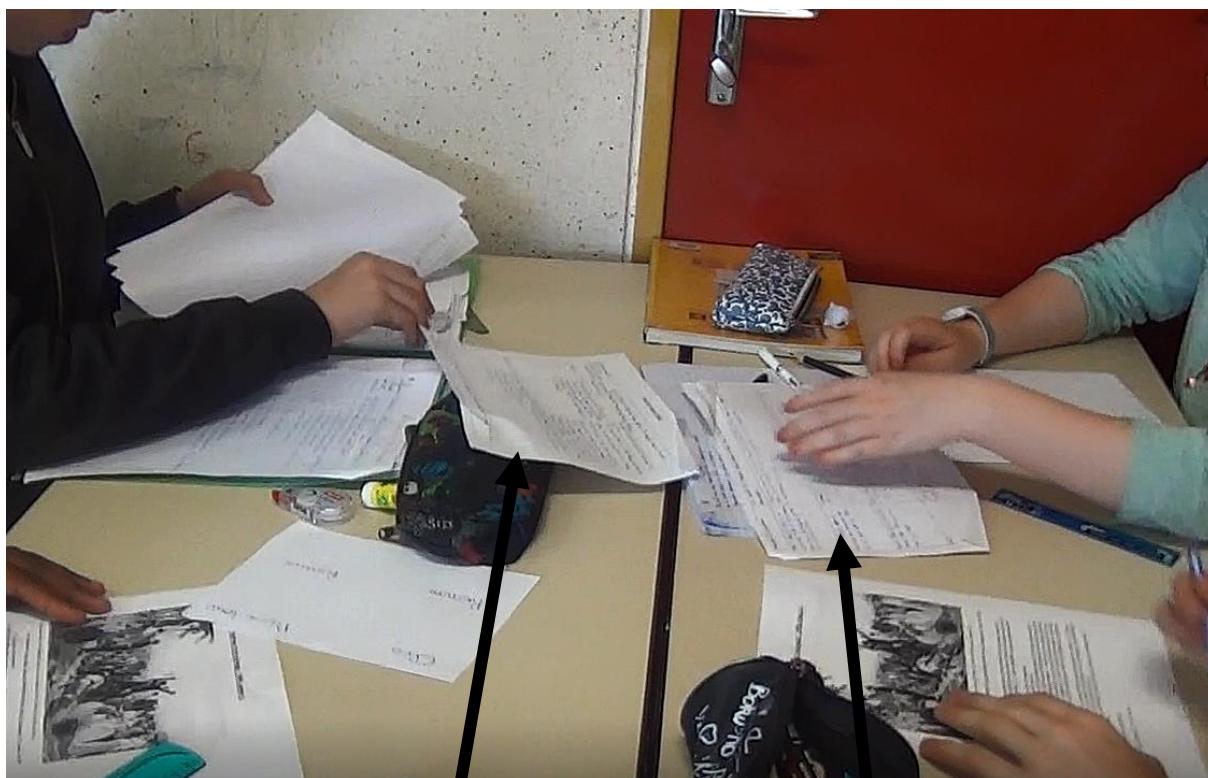


Sur la photo, les élèves ont sorti le tableau rempli durant la séquence précédente sur les Guerres de Vendée.

11	Emy	Non, mais faut faire une description du truc et à chaque fois les questions c'était euh pourquoi cela vous aide dans votre hypothèse de départ et...
12	Julien	Donc on fait description et en quoi ça valide l'hypothèse...
13	Mathéo	Et qu'est-ce que ça apporte...
14	Julien	A l'esclavage.
15	Mathéo	Moi je pense, qu'est-ce qu'apporte le document à notre hypothèse de départ.
16	Emy	Oui voilà, à chaque fois c'était ça , par rapport à notre hypothèse de départ . Faut un truc introduction...
17	Alexia	Présentation des documents...
18	Emy	Oui, après qu'est-ce qui nous montre quoi?
22	Julien	Donc oui description , en quoi ça apporte , en quoi ça valide l'hypothèse de départ .
24	Emy	M, vas-y montre les feuilles d'avant!

25	Mathéo	Non c'était sur les guerres de Vendée, c'était un peu spécial.
26	Alexia	Bon, au pire on lit ça avant
27	Mathéo	Tiens regarde!
28	Emy	Ah oui, présentation des documents. Les guerres de Vendée, quel regard porté sur la révolution, ça c'était la question d'origine. Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire. Oui donc après c'est l'analyse quoi... En gros, c'est présentation, description, analyse , quoi!
30	Prof	Bon, pour tout le monde, on écoute! Pour le choix des critères... On écoute! Pour les choix des critères du tableau, vous pouvez, si vous avez votre cours ici, regarder ce qu'on avait déjà fait dans les autres séquences. Par contre, on n'avait pas toujours utilisé le même type de tableau. Vous devez justifier pourquoi vous faites tel type, et vous pouvez innover dans les critères. Vous n'êtes pas obligés de reprendre quelque chose qu'on a déjà fait.
31	Emy	Ç'aurait été mieux qu'elle nous le donne direct fait! Là j'arrive pas du tout à réfléchir.
32	Julien	Description...
33	Mathéo	Déjà on dit l'auteur, la date , tout ça...
35	Julien	Description, qu'est-ce que ça apporte à la question et que ce que ça apporte à l'hypothèse.
38	Alexia	Qu'est-ce qu'on apprend de nouveau et en quoi ça confirme l'hypothèse de départ?
39	Emy	Ouais.
40	Alexia	Et si ça confirme pas l'hypothèse de départ?
41	Emy	On met, et par rapport à l'hypothèse de départ ou un truc comme ça tu vois? Mais faut le faire là, hein!
46	Mathéo	Ouais qu'est-ce que ça apporte.
47	Emy	Ouais et après par rapport à l'hypothèse de départ. Ah oui et après faut justifier. Attendez là après faut justifier la construction du tableau. Expliquez vos choix.
51	Mathéo	Du coup la description c'est important pour le contexte.
52	Emy	Ouais et par rapport à notre hypothèse de départ.
53	Mathéo	Et par rapport à la subjectivité, tout ça, par rapport à l'objectivité.
55	Alexia	Premièrement l'hypothèse est importante pour recontextualiser.
56	Emy	Le document.
57	Alexia	Ensuite la deuxième colonne est utile pour approfondir l'hypothèse de départ.
61	Alexia 29'50	Et la troisième... pour opposer notre première idée à notre recherche.

Séquence Abolition, Séance 1, Etape 2, Groupe 2 :



Sur la photo, les élèves ont sorti le tableau rempli sur les Guerres de Vendée et celui sur Vasco de Gama.

2	Ronan	Dans le tableau, présentation du texte et interprétation , c'est comme les autres fois .
3	Prof	Allez, au travail, s'il y a des problèmes de vocabulaire, vous n'hésitez pas à demander.
6	Elsa	(hors sujet) Donc on fait analyse du truc et pourquoi cette trace de l'histoire a été faite?
7	Ronan	Ouais c'est bien.
26	Elsa	Donc premier tableau... Déjà la première colonne c'est dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été écrite?
28	Prof	Bon, pour tout le monde, on écoute! Pour le choix des critères... On écoute! Pour les choix des critères du tableau, vous pouvez, si vous avez votre cours ici, regarder ce qu'on avait déjà fait dans les autres séquences. Par contre, on n'avait pas toujours utilisé le même type de tableau. Vous devez justifier pourquoi vous faites tel type, et vous pouvez innover dans les critères. Vous n'êtes pas obligés de reprendre quelque chose qu'on a déjà fait.
29	Elsa	Bon ça nous sert à rien de présenter les trucs . Résumé du document , ça nous apportera pas grand-chose.
30	Ronan	Les informations du doc , comment les interpréter et pourquoi .
31	Elsa	Oh non, par rapport à notre hypothèse de départ , cela valide que, parce que.
32	Ronan	On avait fait ça à chaque fois?
33	Elsa	Non, y'en avait plein d'autres.
34	Ronan	Mais informations du doc...
35	Elsa	Non parce que si on fait ça, ça nous fait perdre du temps pour la validation de l'hypothèse .
36	Ronan	Là, on met que la validation de l'hypothèse?

37	Elsa	Pas forcément, là on peut mettre un, mais.
38	Ronan	Ouais mais c'est pas comme informations.
39	Elsa	Non, mais R, informations tirées du document, ça nous sert à rien.
40	Ronan	On note tout ce qu'il y a dans le document, toutes les infos.
41	Elsa	Mais de toute façon, tu l'utilises le document, tu surlignes, tu soulignes...
42	Paul	Mais si résumé du document t'es obligée de le mettre! Parce que tu vas pas me dire que ça sert à rien ici, là et là? Donc on le fait depuis le début de l'année, et ça sert à rien?
43	Elsa	Mais je dis pas que ça sert à rien. Mais il faut choisir des trucs qui nous permettent d'avoir le plus d'analyses possible. Alors qu'un résumé des documents, on résume juste ce qu'on voit.
50	Prof	Justifiez!
51	Rebecca	Ça permet vraiment de comparer avec notre hypothèse.
80	Ronan	Du coup, on met informations tirées du document, et on met quoi dans l'autre? On met quoi dans la troisième colonne?
81	Elsa	Est-ce qu'on fait une troisième colonne?
82	Ronan	Oui oui je suis d'accord, je pense qu'on met résumé du document, ça et la phrase.
85	Paul	Non, mais on va pas le mettre dedans si ça sert à rien.
86	Ronan	Mais si, on sait.
88	Ronan	D'accord, d'accord, on propose, résumé du document dans une colonne, par rapport à notre hypothèse dans une autre colonne et dans une troisième colonne, dans quel but cette phrase est écrite? Ou on en met quatre?
106	Paul	Donc on met qu'on a fait trois, qu'on a pris les trucs qui nous semblaient les plus cohérents.
107	Rebecca	Parce que, je pense qu'on a pris ça parce qu'on pense que ça nous donnera un tableau complet, parce qu'on aura tout un cheminement où on va décrire le document, on va comparer et après je sais pas ce que c'est la troisième colonne.
108	Elsa	Dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite.
109	Rebecca	Alors on met quoi?
110	Paul	Qu'on a choisi ce tableau car il nous semblait le plus complet, qu'il nous permet de mettre directement en relation l'hypothèse et les documents. (hors sujet) 36'25

Voici les tableaux réalisés par les élèves :

Abolition (tableau construit par les élèves) :

Groupe 1	Présentation	Qu'est-ce que cela apporte ?	Et par rapport à l'hypothèse ?
Groupe 2	Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse, cela valide que... parce que... mais...	Dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite ?

Ainsi, dans les deux groupes, il y a eu débat entre les élèves sur ce qui devait être choisi comme critère, et ils ont dû le justifier. Ils se sont inspirés de ce qui avait déjà été fait, mais en choisissant ce qui avait été plus pertinent selon eux. Les élèves ont sorti leurs travaux précédents, et plus spécifiquement les tableaux sur lesquels ils avaient travaillé. Les tableaux

étant tous différents, ils ont à déterminer quels critères leur sont les plus utiles pour explorer les possibles dans des enquêtes différentes.

Tableaux élaborés par les groupes avec les critères de choix :

	Présentation	Qu'est-ce que cela apporte ?	Et par rapport à l'hypothèse ?
<u>Groupe 1</u>	« Faut un truc introduction. » « Pour le contexte. » « Pour la subjectivité. »	« Approfondir l'hypothèse de départ. »	« Pour opposer notre première idée à nos recherches. »
	Résumé du document.	Par rapport à notre hypothèse, cela valide que... parce que... mais...	Dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite ?
<u>Groupe 2</u>	« On résume juste ce qu'on voit. » « Pour décrire le document. »	« Ça permet de comparer avec notre hypothèse. »	« Mettre en relation l'hypothèse et les documents. »

Bien que les tableaux soient différents pour les deux groupes, ils parviennent dans les deux cas à justifier leurs choix, dans le but d'étudier au mieux les documents. Ils se rapportent à plusieurs reprises à ce qu'ils ont pu faire dans les autres séquences, sans rentrer dans les détails des situations, mais on perçoit qu'ils identifient la similarité du travail à accomplir : Groupe 1 en 11, 16 et 24, Groupe 2 en 32, 42 et 43 :

Groupe 1 :

11	Emy	Non, mais faut faire une description du truc et à chaque fois les questions c'était euh pourquoi cela vous aide dans votre hypothèse de départ et...
16	Emy	Oui voilà, à chaque fois c'était ça, par rapport à notre hypothèse de départ. Faut un truc introduction...
24	Emy	M, vas-y montre les feuilles d'avant!

Groupe 2 :

32	Ronan	On avait fait ça à chaque fois?
42	Paul	Mais si résumé du document t'es obligée de le mettre! Parce que tu vas pas me dire que ça sert à rien ici, là et là? Donc on le fait depuis le début de l'année, et ça sert à rien?
43	Elsa	Mais je dis pas que ça sert à rien. Mais il faut choisir des trucs qui nous permettent d'avoir le plus d'analyses possible. Alors qu'un résumé des documents, on résume juste ce qu'on voit.

Mais comme ils ne travaillent pas encore directement sur le cas de l'Abolition de 1848, ce travail induit de prélever dans les séquences précédentes des règles, des procédures, qui permettent de faire l'enquête. Il ne s'agit donc pas d'un rapprochement de cas à cas, mais plutôt de déceler des étapes nécessaires dans les cas précédents.

- L'hypothèse exemplar pour la construction du tableau.

Nous décidons de nous arrêter sur certaines interventions, pour nous demander quelle relation a le groupe avec le travail effectué sur le tableau dans les séquences précédentes. Nous avons condensé leurs échanges, les tours de parole ne se suivent pas, pour étudier ce qui nous semblait le plus intéressant :

Groupe 1 :

24	Emy	M, vas-y montre les feuilles d'avant!
25	Mathéo	Non c'était sur les guerres de Vendée, c'était un peu spécial.
28	Emy	Ah oui, présentation des documents. Les guerres de Vendée, quel regard porté sur la révolution, ça c'était la question d'origine. Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire. Oui donc après c'est l'analyse quoi... En gros, c'est présentation, description, analyse , quoi!
51	Mathéo	Du coup la description c'est important pour le contexte.
55	Alexia	Premièrement l'hypothèse est importante pour recontextualiser.
56	Emy	Le document.
57	Alexia	Ensuite la deuxième colonne est utile pour approfondir l'hypothèse de départ.
61	Alexia 29'50	Et la troisième... pour opposer notre première idée à notre recherche.

La démarche du Groupe 1 est donc d'aller chercher ce qui dans les séquences précédentes avait été fait. Au tour de parole est notée la singularité de l'étude sur les Guerres de Vendée, ce qui fait qu'au tour de parole 28, Emy essaie de s'extraire de cette singularité pour traduire ce qui avait été fait. Elle ne peut l'appliquer à un nouveau cas, qui ne lui a pas encore été présenté. Ils ne se servent que de cet exemple, qui est le plus proche pour eux, ils ne questionnent pas les choix qui avaient été faits et s'interrogent seulement ensuite sur l'intérêt de ces critères.

La première colonne du tableau qu'ils produisent, est l'échelle de lecture macro, la deuxième, l'échelle de lecture micro, et la troisième permet d'articuler les échelles de lecture du document, si on se rapporte à notre catégorisation, bien que les élèves ne l'expriment pas ainsi. Cependant, c'est bien ce qu'ils y mettent puisque dans la première colonne, ils vont indiquer les données contextuelles. Dans la deuxième colonne, ils prélèvent des informations, et ce n'est que dans la troisième colonne qu'ils articulent le tout pour construire le problème. Voici ce qu'ils font de leur tableau pour l'œuvre de Biard (en fin d'analyse) :

	Présentation	Qu'est-ce que cela apporte ?	Et par rapport à l'hypothèse ?
Doc 1	Peinture de François Biard faite en 1848 et représentant la proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848. Il est grand et très précis, ainsi que contemporain.	Le peintre peint des gens heureux et libérés. Les Noirs sont reconnaissants envers les blancs. Ils remercient le commissaire. On peut considérer cette peinture comme une image labrisante de la République, de la propagande.	On peut éliminer l'hypothèse de la Rébellion car si c'était le cas les esclaves ne seraient pas aux pieds des blancs. L'apparition du libéralisme confirme, les hommes ont plus de droits mais ne sont pas égaux.
	Données contextuelles, échelle de lecture macro.	Prélèvement d'informations, échelles de lecture micro.	Articulation des échelles de lectures.

Mais le Groupe 1 n'a pas réellement considéré la séquence Guerres de Vendée comme un exemplar, c'est-à-dire comme un problème construit (la mémoire instrumentalisée après des événements) qui deviendrait un modèle pour construire d'autres problèmes par ressemblances

(ici une loi instrumentalisée par la République naissante). Ils considèrent ce travail davantage comme celui de la professeure, qui avait fourni un cadrage dont la cohérence n'est pas à remettre en cause. Seule la justification de leurs choix leur permet de revenir à ce à quoi avait pu leur servir ces critères. Ainsi aux tours de parole 55-57-61, ils se souviennent implicitement de ce qu'ils ont fait, et à quoi leur avait servi ces critères : ils parlent de contextualisation, d'approfondissement et d'opposition. En référence à notre cadre théorique tourné vers les pratiques épistémologiques, cela fait référence à la mise en tension nécessaire des registres comme au tour de parole 61, avec la mise en tension entre des idées et des faits explicitée.

Ainsi l'hypothèse est à mettre en relation avec le problème en construction, le prélèvement d'informations dans la deuxième colonne est lié à l'hypothèse de départ, et l'articulation des échelles de lecture dans la troisième colonne est fondamentale, puisque de cette « opposition » se construit le savoir. Ce groupe explore peu les possibles dans ces choix, ils se contentent d'une seule séquence pour comparer, sans doute celle qu'ils considèrent la plus aboutie. Mais ils sont capables de se demander à quoi de tels choix dans les pratiques servaient, dans le cadre du problème Guerres de Vendée, avec la perspective de le réutiliser ensuite.

Groupe 2 :

2	Ronan	Dans le tableau, présentation du texte et interprétation , c'est comme les autres fois .
29	Elsa	Bon ça nous sert à rien de présenter les trucs. Résumé du document , ça nous apportera pas grand-chose.
32	Ronan	On avait fait ça à chaque fois?
33	Elsa	Non, y'en avait plein d'autres.
34	Ronan	Mais informations du doc...
35	Elsa	Non parce que si on fait ça, ça nous fait perdre du temps pour la validation de l'hypothèse .
38	Ronan	Ouais mais c'est pas comme informations.
39	Elsa	Non, mais R, informations tirées du document, ça nous sert à rien.
40	Ronan	On note tout ce qu'il y a dans le document, toutes les infos.
41	Elsa	Mais de toute façon, tu l'utilises le document , tu surlignes, tu soulignes...
42	Paul	Mais si résumé du document t'es obligée de le mettre! Parce que tu vas pas me dire que ça sert à rien ici, là et là? Donc on le fait depuis le début de l'année, et ça sert à rien?
43	Elsa	Mais je dis pas que ça sert à rien. Mais il faut choisir des trucs qui nous permettent d'avoir le plus d'analyses possible. Alors qu'un résumé des documents, on résume juste ce qu'on voit.
107	Rebecca	Parce que, je pense qu'on a pris ça parce qu'on pense que ça nous donnera un tableau complet, parce qu'on aura tout un cheminement où on va décrire le document, on va comparer et après je sais pas ce que c'est la troisième colonne.

Le Groupe 2 ne se contente pas de la référence d'une seule séquence (tdp 2-32-33), mais ils considèrent les différentes séquences dans leur variété : il faut donc faire des choix. Elsa s'oppose aux décisions du groupe et suscite le débat :

- Sur l'échelle de lecture macro, elle considère que ça ne sert à rien et que cela fait perdre du temps (tdp 29 -35).
- Sur l'échelle de lecture micro, elle fait la même observation, et précise que cela n'apporte rien de plus que de dire ce qu'on voit dans le document (tdp 39-43). Alors que les autres lui opposent les habitudes scolaires de faire cette étape, au tour de parole 42.
- Ce qui compte pour elle, c'est la validation de l'hypothèse (tdp 35), donc la confrontation aux modèles explicatifs, et d'avoir le plus d'analyses possibles (tdp 43), donc peut être d'explorer les possibles dans la construction du problème.

Elle n'a finalement pas gain de cause, car le groupe (tdp 107) décide de reprendre le cheminement qui aboutit à l'articulation des échelles de lecture, alors qu'Elsa a identifié dans les séquences précédentes le moment clé qui est l'articulation des échelles de lecture en éliminant ce qui ne lui semble pas utile. Pour reprendre nos catégories de problématisation, Elsa considère bien que les données (contextuelles ou dans le document) sont à mettre en relation les unes avec les autres, mais aussi en tension (tdp 35) avec leurs modèles explicatifs. On n'est donc pas dans le document qui dit le passé, mais bien dans un problème local et propre au groupe, à construire selon les pratiques épistémologiques historiennes.

Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'elle ne veut plus être d'abord dans le registre explicatif de sens commun, mais tout de suite passer dans le registre explicatif historien, laissant de côté ce qui ne relève pas de celui-ci. Et ce qu'elle a identifié nous permet d'avancer dans l'hypothèse exemplar, à notre façon. Les élèves ont dû, contraints par les dispositifs de la professeure, construire des problèmes, et mettre en tensions données et modèles explicatifs, en articulant les échelles de lecture du document.

Devenir compétent ici c'est avoir compris plusieurs exemplars, et pouvoir construire des caractéristiques sur ce qui était le plus pertinent, et qui doit être utilisé dans un problème nouveau, où est requise l'autonomie du groupe. La majorité des élèves ont seulement changé de pratiques scolaires, ils ont appris que la professeure faisait d'une certaine façon, et qu'il fallait donc faire comme la professeure : il faut parfois changer de registre quand le leur est mis en échec du fait de la subjectivité évidente du document. Ils sont donc encore dans

l'apprentissage d'exemplar dans cette cinquième séquence : ils ont besoin de plus d'anomalies pour ne plus solliciter le réalisme des documents. Elsa, elle, est au-delà et elle appréhende les séquences passées comme des modèles de construction et de résolution de problème, et elle en extrait ce qui lui semble utile pour une situation nouvelle : elle n'est pas dans le rapprochement cas à cas car l'exercice ne lui permet pas de le faire, mais elle comprend certaines caractéristiques de l'enquête historique problématisée. Et cela peut être un enjeu enseignable : non pas des étapes, des règles mais des caractéristiques à construire pour élaborer un problème en histoire.

- Conclusion sur la construction du tableau.

Être considéré comme compétent pour l'étude critique de document en histoire, cela ne doit pas être une « acquis » ad vitam tels que le prévoient les livrets de compétences. On y demande si les élèves ont acquis telle compétence. Comme le souligne Rey, cela n'a pas de sens : ces procédures auxquelles ces pseudo-compétences font référence, peuvent sembler acquises, mais une compétence critique c'est bien plus qu'une procédure. Nous pensons que c'est un changement de registre explicatif, l'entrée dans un paradigme scientifique.

Être compétent, c'est être capable d'identifier qu'une situation requiert l'utilisation de procédures parmi un répertoire possible (des ressources) parce qu'on réfère la situation en cours à quelques cas singuliers ayant nécessité la mobilisation d'une telle compétence. Ici, il s'agit du travail préparatoire à la mobilisation de la compétence, bien que détachée du contexte de la construction du problème à venir. La professeure indique aux élèves qu'ils vont se trouver dans un type de situation identifié : celui des études de documents dans lesquelles ils sont placés depuis plusieurs séquences. C'est donc le cadrage de la professeure qui permet d'identifier qu'il faut reconstruire la situation en cours pour la rapprocher de situations précédentes.

Cependant, professeure et élèves ne mettent pas la même chose derrière cette reconstruction de situation et le choix d'une procédure pour mobiliser une compétence nous donne accès à la définition de chacun, sur ce qui est reconstruit :

- Pour la professeure, il s'agit de construire un tableau pour inciter à l'articulation des échelles de lecture du document dans un registre explicatif historique.

- Pour la majorité des élèves, il s'agit de refaire comme avait fait la professeure avant, et donc d'identifier la procédure habituelle, répétitive et standardisée. Ils la mettent en mot, semblent donc la comprendre, ce qui peut être une première étape pour devenir compétent. Ils vérifient que cela fonctionne dans leur registre explicatif de sens commun. Et si ce n'est pas le cas, ils en changent, car ils savent à ce stade que c'est parfois nécessaire.
- Pour Elsa, il faut identifier ce qui a permis de construire le problème dans les séquences précédentes (l'exemplar) parce qu'elle est directement dans le registre explicatif historien.

Le fait que la situation à venir ne soit pas identifiée par tous de la même façon est intéressant. L'indication de la professeure fait que les élèves savent qu'ils se trouvent dans un type de situation, commun aux autres séquences. Mais la liberté qui leur est laissée sur le choix d'une procédure, dans le but de mobiliser une compétence, révèle qu'il n'est pas si évident pour eux d'identifier ce qu'il y a de commun avec les fois précédentes.

Ainsi, comme Rey (2017), nous considérons que ce n'est pas parce que les élèves et la professeure identifient une famille de situation qu'ils parlent de la même chose : ils peuvent être dans des registres explicatifs différents. Les quatre séquences précédentes ont été vécues ensemble par les différents protagonistes, mais la professeure-chercheuse, qui avait au préalable identifié la famille de situation, dans laquelle elle allait mettre les élèves, se trouve en décalage avec ce qu'en perçoivent les élèves, ce qui peut être source de malentendu.

Ce malentendu semble être fortement guidé par la conception même du travail de problématisation :

- Pour la professeure-chercheuse, ce qui compte dans cette famille de situation, c'est la construction du problème par l'articulation des échelles de lecture du document.
- Pour les élèves, ce qui compte dans la famille de situation, c'est qu'il faut explorer les possibles pour ne pas en rester à la première solution identifiée à la lecture du document.

La conséquence est que certains élèves du groupe cherchent à se focaliser sur le moment où ils sont sortis de la construction du problème, alors que c'est le moment clé pour la professeure-chercheuse. Néanmoins, nous considérons qu'avec les choix faits dans les critères de leurs tableaux, la critique de documents est possible avec de tels supports. Les élèves ont donc tout

de même progressé, dans leur façon de considérer leur travail d'étude de documents comme une enquête problématisée puisqu'ils adoptent une attitude réflexive sur leurs premières explications. Ils ont construit certaines caractéristiques pour problématiser.

Ils ne détachent pas le travail sur un nouveau cas des travaux précédents sur d'autres cas différents. Les progrès sont donc dans la façon d'appréhender le travail problématisé en histoire. Celui-ci ne peut se cantonner à la construction singulière d'un cas, mais bien en rapportant ce qu'ils ont à faire, à ce qu'ils ont déjà fait auparavant. Mais il leur reste du chemin pour que cela se fasse pour chaque problème à construire à partir d'un document du passé, ne plus être donc dans le registre explicatif de sens commun, mais dans le registre historien.

2) La dichotomie objectivité / subjectivité à l'épreuve.

Dans cette cinquième séquence, une fois leur tableau construit dans le but de mener une nouvelle enquête en histoire, les élèves sont confrontés à deux documents : une peinture et un texte, puis à des documents qu'ils choisissent. Nous allons ici revenir sur certaines analyses, avec comme enjeu d'aller plus loin dans la dichotomie objectivité / subjectivité, considérant qu'ils ne peuvent être compétents qu'en sortant de celle-ci (une des caractéristiques à construire).

- « En gros », « en fait », « c'est comme nous si » :

Revenons à l'analyse du discours du commissaire de la république que les élèves font à partir de leurs propres tableaux. Ils se révèlent autonomes dans l'articulation des échelles de lecture du document, qu'ils mobilisent sans l'aide de la professeure, l'étayage devenant de plus en plus lointain, pour construire de nouveaux modèles explicatifs. Nous avons codé de la façon suivante les échanges dans les groupes :

- En jaune l'échelle de lecture micro : le prélèvement d'informations dans le document.
- En vert l'articulation des échelles de lecture avec la construction de modèles explicatifs.

Séquence Abolition, Séance 1, Etape 3, Groupe 1 :

138	Alexia	"Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté..."
139	Mathéo	Oui il se la pète un peu quand même.
140	Emy	Mais à la fin oui, à la fin quand il dit que, en gros c'est l'abolition de l'esclavage, mais ils sont quand même obligés de faire des choses, genre c'est ordonné. Parce que "Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants."
141	Alexia	Oui, mais si il dit : "Vive la République ! Vive la Colonie !", c'est qu'il veut quand même garder ses avantages dans les colonies.
144	Emy	Ouais on est bien là!
147	Alexia	Il veut qu'ils continuent à travailler en fait.
148	Emy	Oh j'ai une idée! Ça se trouve ils font ça pour pas que les esclaves se rebellent et donc qu'ils veulent ne plus être une colonie, vous comprenez ou pas?
149	Alexia	Ah oui oui! En gros il leur dit, vous êtes libres, je vais vous aimer, vous faites partie de la France et tout, mais en gros c'est pour pas qu'ils se rebellent.

157	Alexia	Ce discours est en apparence libérateur. Il promet aux Noirs...
158	Emy	... une intégration dans la société.
166	Alexia	Mais en réalité...
167	Emy	... se révèle être compromis oui voilà.
168	Alexia	Non il explique pourquoi ils sont libres, mais y'a pas de compromis, je suis même pas sûre que la liberté et l'amour il va leur donner, j'en sais rien en fait.
169	Mathéo	Oui parce que un compromis, chacun a...
170	Alexia	Oui c'est une situation gagnant gagnant. Et là je suis pas sûre que ce soit le cas.
171	Mathéo	En fait les esclaves, ils ne font que subir les décisions du commissaire.
172	Julien	En fait vous êtes libres, mais vous devez quand même travailler pour nous. Ils n'appartiennent plus à la personne, mais ils sont juste esclaves de l'état.
173	Mathéo	En fait c'est pas un sous-entendu, c'est dit en fait clairement. D'ailleurs c'est complètement con, on leur offre de la liberté, mais si vous travaillez pas, on vous la retire.

Et voici leur tableau complété, la discussion transcrite mène au passage entouré :

	Présentation	Qu'est ce que cela apporte ?	Et par rapport à l'hypothèse ?
Doc 1	Peinture de François Didot faite en 1848 et représentant la proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848. Il est grand et très précis, ainsi que contemporain.	Le peintre peint des gens heureux et libérés. Les Noirs sont reconnaissants envers les blancs. Ils remercient le commissaire. On peut considérer cette peinture comme une image emblématique de la République, de la propagande.	On peut éliminer l'hypothèse de la Rébellion car si c'était le cas les esclaves ne seraient pas aux pieds des blancs. L'apparition du libéralisme confirme les hommes ont plus de droits mais ne sont pas égaux.
Doc 2	Discours du commissaire général de la République pour l'Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises à Saint-Denis le 14 octobre 1848. Il est contemporain. C'est subjectif car il s'agit d'un discours propre à une personne et à ses convictions.	Ce discours est en apparence libérateur et positif, il promet aux Noirs : liberté, amour, apprentissage, intégration dans la société. Mais en réalité ce n'est qu'une apparence car même si ils n'ont plus le statut d'esclaves et sont rémunérés le travail forcé est encore possible et n'ont toujours pas les mêmes droits que les français. Il s'agit donc que d'un changement de statut, il n'y a pas encore d'égalité.	Les français veulent éviter la rébellion à masquer les apparences. Ils désirent apaiser la situation. On donne de faux droits aux esclaves c'est donc un changement mais il n'accède pas encore à l'égalité. Tous les territoires français n'accèdent pas au libéralisme prôné dans la métropole.

Séquence Abolition, Séance 1, Etape 3, Groupe 2 :

113	Elsa	De la république, oui voilà. Et en "mais", aussi, on peut mettre qu'il parle aussi du fait que si ils refusent de travailler pour la France, elle les abandonne. Donc là il faut mettre un petit "mais". Mais on peut souligner qu'il euh, qu'il les menace en fait.
114	Ronan	Non...
115	Elsa	Non, mais si, il leur dit, si vous bossez pas pour nous, vous allez être abandonné.
116	Ronan	Non c'est pas ça, c'est genre il leur explique les règles, genre c'est comme nous, on a le règlement intérieur. Si tu fais n'importe quoi en classe, tu vas être collé. Donc oui, en revanche...
117	Elsa	On peut souligner qu'il les menace...
118	Ronan	Il les avertit...
121	Ronan	Mais il les menace pas, c'est un règlement, c'est c'est comme nous, si t'insultes les profs c'est pareil!
122	Elsa	Non, mais je viens te dire, c'est bon t'es libéré, t'es libre, mais si tu bosses pas pour nous tu dégages.

Et leur tableau :

Par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que ... parce que ... mais... Ce tableau nous permet de la valider puisque on aperçoit visiblement un drapeau tricolore qui représente symboliquement les idées de la République, on voit également de nombreuses personnes derrière l'homme sur l'estrade qui nous prouve la profusion des idées libérales. Mais on constate quand même des visages mécontents chez certains hommes blancs.	Dans quel but cette trace de l'histoire a-t-elle été produite ? Elle a été produite dans le but de représenter et glorifier cet instant symbolique qui a été l'abolition de l'esclavage. C'est pour donner une image positive de ces idées, d'une réunification et d'une paix entre les peuples.
Cela confirme que préalablement les idées de la Révolution se sont diffusées puisque il y a plusieurs fois la "fraternité" et la "liberté" ces deux valeurs faisant partie de la devise de la République française. Mais on peut souligner qu'il les "menace" en les prévenant que si les esclaves ne travaillent pas pour la France ils seront abandonnés.	Ce discours a été retranscrit peut-être pour pouvoir le diffuser à travers différents médias, comme les journaux.

Avec la troisième colonne, ajoutée derrière la feuille :

Résumé du document	
C'est un tableau représentant l'émancipation des Nègres aux colonies françaises peint par François Bland en 1848. On y voit des esclaves noirs se libérant de leurs chaînes et sautant de joie. Un homme se tient droit sur une estrade et derrière lui un grand drapeau tricolore. Les femmes blanches semblent mécontentes.	Ce document est un extrait de la proclamation du commissaire de la République Sarda Garriga à la Réunion le 27 octobre 1848. Il y déclare l'abolition de l'esclavage.

La façon dont procèdent les deux groupes leur permet d'aller plus loin, à partir de ce discours dont ils auraient sans doute, auparavant, repris les éléments de langage. Les expressions suivantes montrent que les élèves s'autorisent à évaluer et à modaliser ce qu'ils lisent, notamment par articulation micro et macro, à partir de ce qu'ils prélèvent : « quand même », « et si », « en fait », « ça se trouve », « en apparence », « je suis même pas sûre », « du fait que si... », « c'est genre... », « c'est comme nous si ».

Les données qu'ils prélèvent, à l'échelle de lecture micro, ne sont pas lues comme réalistes, mais elles sont interprétées avec de nouveaux modèles explicatifs. Pour le Groupe 1, il doit vouloir garder des avantages (tdp 141), l'abolition est peut-être une réponse à des rébellions (tdp 149), l'abolition cacherait une remise en ordre de la société coloniale (tdp 168). Un nouveau modèle explicatif montre la conceptualisation que font les élèves permettant de dépasser l'opposition libre / esclave, dans le rapport entre la métropole et la colonie (tdp 149).

Dans le Groupe 2, ils débattent pour savoir s'il faut voir ce discours comme une menace (tdp 117) ou un avertissement (tdp 118) en rappelant le règlement : une punition ou un rappel à l'ordre, mais plus du tout un acte humaniste. La professeure n'a pas eu à intervenir dans ces échanges. Contrairement à la peinture qu'ils lisaient encore de façon réaliste avant l'aide de la professeure, ils montrent une autonomie dans l'étude de ce discours.

Dans ces échanges, les élèves ne sont plus dans la dichotomie objectivité / subjectivité. Nous avons vu qu'ils considéraient tout de suite ce document comme subjectif, parce que politique : donc avec une subjectivité particulière, qui n'est pas celle qu'on pourrait attribuer à tout type de documents. Ils entrent donc dans une mise en tensions entre ce qu'ils lisent dans le document, comme les menaces contre les anciens esclaves, qui ne continueraient pas à travailler

pour leurs maîtres et les modèles explicatifs dont ils disposent : vouloir apparaître comme libérateur tout en conservant les avantages des colonies. Cela permet de construire de nouveaux modèles explicatifs : la peur que les esclaves se rebellent. Les élèves construisent un problème en fonction de ce qu'ils savent de la situation, et de ce qu'ils lisent dans le document : c'est un processus intéressant de problématisation, qui pourrait être étayé par la professeure avec plus de données factuelles sur la période.

- Et si les élèves choisissent les documents dont ils ont besoin : la dichotomie objectivité / subjectivité résistante ou dépassée ?

La sixième étape de cette dernière séquence n'a pas eu un grand intérêt en termes d'apprentissages, car nous n'avions pas analysé à ce moment-là ce qui pouvait bloquer le changement de registre explicatif des élèves : leur attitude de fact-checkers. En revanche, en y revenant maintenant dans notre travail d'analyse, nous avons la confirmation de la résistance de la dichotomie objectivité / subjectivité, venant de leur registre explicatif de sens commun. Les élèves, après avoir étudié les documents imposés par notre dispositif, doivent nous dire quels documents ils aimeraient avoir à disposition pour poursuivre l'enquête, et pour répondre à quelles questions. Voici la consigne donnée aux élèves :

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6 :

1	Prof	Maintenant, je vais vous distribuer des documents que j'ai choisis par rapport à ce que vous avez souhaité avoir. Donc je vais vous expliquer. Vous n'aurez pas tous les documents à étudier, vous allez faire des choix. (distribution) Bien on écoute, dans ce que j'ai lu de vos questionnements, je suis en train de parler, on écoute. Dans ce que j'ai lu de vos questionnements, j'ai d'abord éliminé les questions qui risquaient d'aller vers le hors sujet. Il ne faut pas oublier que nous ce qu'on se demande, c'est qu'est-ce qui a permis l'abolition de l'esclavage. Donc tous les questionnements sur l'après, qu'est-ce qui va se passer pour les esclaves, etcetera, ça j'ai éliminé parce que ça ne nous permet pas de répondre à notre question de départ. Par contre après, j'ai fait des regroupements par rapport à vos questions et je suis arrivée à 4 choses et je vous ai proposé les documents en fonction. (...)
3	Prof	(...) Ce que vous allez faire, c'est que vous allez choisir d'étudier un ou deux documents. Vous n'aurez pas à tous les étudier. Il faudra étudier les documents qui vous semblent les plus pertinents par rapport aux questions que vous vous posez. Vous n'avez pas à tous les étudier. Pour les étudier, je vous distribue une nouvelle double page. Vous aurez, on écoute la consigne et après vous vous y mettez. Vous aurez à remettre votre première hypothèse, votre hypothèse intermédiaire. Ensuite, vous réutilisez le même tableau que la dernière fois. Vous aviez choisi des critères. Vous reprenez les mêmes critères, mais cette fois-ci pour étudier ce ou ces documents.

Les documents proposés aux élèves ont été choisis de façon à pouvoir répondre à leurs questionnements lors de la fin de séance précédente. Nous avons recensé ceux-ci sur toute la classe dans ce document de travail non distribué aux élèves :

Questions	Documents
Pourquoi l'abolition n'a-t-elle pas été votée ? La République a-t-elle été influencée ? Quelles sont les causes de cette abolition ? Est-ce que la France a été influencée par d'autres pays ? Les esclaves étaient-ils au courant du régime politique français ? Des événements qui ont provoqué cette décision en réunion ? Que s'est-il passé après pour les esclaves ? Le général a-t-il tenu ses promesses et ses engagements ? Comment les esclaves ont ressenti et vu la chose ? Que s'est-il passé après l'abolition ? Quelles réelles mesures prises pour abolir l'esclavage ? Quelles possibilités pour les esclaves ? Les barricades et les révoltes des révolutionnaires ont-elles eu un lien avec l'abolition ? Y a-t-il eu des rébellions chez les esclaves contre leurs maîtres ? De réels changements après l'abolition ? Réactions des maîtres riches et blancs ? Des tensions et des révoltes ? Une réelle évolution ?	Témoignage des Français, leurs avis sur l'esclavage. Documents sur l'abolition de l'esclavage dans les autres pays. Point de vue des esclaves. Dates des abolitions de l'esclavage dans d'autres pays. Témoignage d'un ancien esclave. Nouvelles lois. Mémoire d'esclave, témoignage. Des récits d'historiens. La loi. Témoignage d'un esclave. Peinture, lettre, témoignage. Témoignages, lettres. Témoignages d'esclaves. Témoignages de maîtres. Témoignage d'esclaves. Document neutre, avec du recul.

Ce que nous comprenons de leurs questionnements et des documents qu'ils réclament est que :

- Le mot « réel » revient plusieurs fois.
- Les documents demandés sont de nature variée : témoignage, peinture, lois, récits d'historiens.
- Les questions posées sont des questions sur le passé, et non sur les documents demandés.

Voici les quatre documents que nous avons choisi de leur proposer en plus, ils n'en ont que deux à étudier, au choix. Il est donc intéressant à ce stade de notre recherche de regarder comment ils ont décidé d'étudier plutôt tel document qu'un autre.

4 Le mouvement abolitionniste français divisé

« Nous voulons introduire graduellement, lentement, prudemment le Noir dans la jouissance des bienfaits de l'humanité auxquels nous le convions, sous la tutelle de la Mère Patrie, comme un enfant pour la compléter, non pas comme un sauvage pour la ravager ! Nous le voulons aux conditions indispensables d'indemnité aux colons, d'initiation graduée pour les esclaves ; nous voulons que l'avènement des Noirs à la liberté soit un passage progressif et sûr d'un ordre à un autre, et non pas un abîme où tout s'engloutisse, colons et Noirs, propriété, travail et colonies ! »

Alphonse de Lamartine, discours devant un banquet républicain à Paris en 1842.

« Notre principe est que la liberté est un don de Dieu, don fait à toutes les races d'hommes ; qu'aucune d'elles ne peut par droit de conquête ou de supériorité intellectuelle, ou de longue possession, s'attribuer la disposition des forces physiques et morales d'une autre race, la réduire ou la maintenir en servitude sous prétexte de l'améliorer ou de la conduire à un état ultérieur de liberté. Ce n'est pas que nous prétendions que les fers des esclaves ne doivent pas être brisés sans précaution ; mais nous les considérons comme libres par nature, et comme n'ayant besoin que d'une tutelle bienveillante et efficace de la part de l'État, pour retrouver tous les droits dont ils n'auraient pas dû être dépouillés. »

L'Abolitionniste français, journal de la Société française pour l'abolition de l'esclavage, premier numéro, 1843.

L'événement déclencheur de l'insurrection du 22 mai

"Le 20 mai au soir à l'habitation Duchamp, le maître a interdit le tambour pendant la soirée de la grange du manioc ; pourtant c'est la coutume et Romain, le tanbouyé, refuse d'obéir ; il en résulte un "charivari". Duchamp appelle les gendarmes qui arrêtent Romain et le conduisent à la geôle à Saint-Pierre.

Une foule de plus en plus nombreuse d'esclaves et de "libres" venant du Prêcheur mais aussi du Morne-Rouge, du Carbet, des quartiers de Saint-Pierre se dirigent vers la ville et réclament à grands cris la libération de Romain. Pory-Papy, un mulâtre adjoint au maire de Saint-Pierre prend sur lui de faire libérer Romain. Les esclaves regagnent joyeusement les habitations : ils ont gagné !

Tout aurait pu en rester là si Huc n'avait pas fait tirer sur eux – trois morts et dix blessés. On fait demi-tour, on se dirige vers Saint-Pierre emportant morts et blessés. On tue au passage le beau-fils de Huc qui fait de la provocation. Il s'en suit une véritable bataille qui fera vingt morts dans les rangs des révoltés. Mais ils l'emporteront. Huc et quelques familles békés sont contraints de fuir par la mer et quitteront définitivement la Martinique pour Cuba, Puerto-Rico ou mieux le sud des États-Unis où l'esclavage a encore de belles années devant lui...

Le 22 mai, le peuple envahit les rues de Saint-Pierre. Des familles békés se réfugient dans la maison des Sanois. Les insurgés entourent la maison. Un coup de feu est tiré de l'intérieur et tue un manifestant ; la maison est alors incendiée ; on dénombre trente-trois morts.

Nous sommes le soir du 22 mai, une grande partie de Saint-Pierre est en flammes. Le peuple en armes s'est soulevé et réclame l'abolition immédiate de l'esclavage.

Le conseil municipal de Saint-Pierre appelle en urgence le gouverneur Rostoland et lui demande de décréter l'abolition même si pour ce faire il outrepassé ses pouvoirs. L'émancipation n'a pas été octroyée, nous savons que nos ancêtres l'ont conquise. Le soir du 22 mai, Saint-Pierre est en flammes. Le 23 au matin le gouverneur Rostoland, pressé par le conseil municipal de la ville, signe le décret d'abolition"...

Marie-Christine Pernal :

Intervention du 22 mai 2009 à l'Anse Cafard (Diamant)

3 Les colons défendent l'esclavage

Un représentant des colons exprime devant le gouverneur de la Martinique leur refus d'une abolition de l'esclavage.

On se sert, comme vous le savez, du prétexte d'une fausse et séduisante philanthropie, que l'on jette en pâture à l'esprit de la France. [...] L'histoire, l'impartiale histoire, stigmatisera un jour ces hommes d'État, ces législateurs qui, foulant aux pieds tout principe d'équité et de justice, [...] veulent sacrifier leurs frères d'outre-mer, compromettre le commerce de la France, sa marine, et porter la désolation et la mort dans des sociétés qui, malgré l'injustice dont elles sont journellement abreuvées, s'enorgueillissent encore d'être françaises. [...] Ils viendront dire que le travail libre est possible aux colonies et donneront pour exemple, le résultat du système qui se pratique chez nos voisins [...]. Si l'Angleterre a obtenu ce résultat après vingt ans de préparation, quel est celui que la France obtiendrait, si elle se décidait à suivre cet exemple ? Vous le devinez facilement : abandon de culture, incendie, massacre et pillage, voilà ce que nous aurions en perspective.

Aussi, Messieurs, plein de ma conviction, je viens, au nom de mes mandants, dans leur intérêt commun, dans celui de la France, protester contre toute mesure qui tendrait vers ce but ; mesure dont l'application sous quelque forme que ce soit, deviendrait le signal de la ruine des colonies et du commerce maritime de la France.

Compte rendu de la séance du conseil colonial de la Martinique, 15 novembre 1839.

3 La chronologie complexe des abolitions

Pays	Abolition de la traite	Abolition de l'esclavage
Danemark	1803	1848
Royaume-Uni	1807	1833
États-Unis	1807	1865
France	1818/1831 ¹	1794-1802, 1848
Pays-Bas	1808	1863
Portugal	1835	1861
Espagne	1815/1835 ¹	1886 (Cuba)
Brésil	1830/1850 ¹	1888
Tunisie	—	1846
Empire ottoman	1857	1889

1. La première date est celle de l'interdiction théorique de la traite, la seconde celle de l'interdiction réelle (droit de visite des navires reconnu au *West Africa Squadron*).

Ils sont brièvement résumés aux élèves de façon à ce que ceux-ci puissent faire leur choix.

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6 :

1	Prof	(...) Le premier document, le mouvement abolitionniste français divisé, c'est deux extraits de texte, deux extraits de texte qui vous montrent, qui vous permettent d'avoir des informations sur ce que pensaient les abolitionnistes, ceux qui voulaient l'abolition. Donc comme ça vous aurez des indications là-dessus. Ensuite, je vous ai mis un compte rendu d'une séance de conseil colonial où les colons défendent l'esclavage, ils expliquent pourquoi il ne faut pas abolir. Donc là, c'est certains qui demandaient le point de vue des colons, ceux qui utilisaient l'esclavage. Ensuite vous avez l'évènement déclencheur de l'insurrection du 22 mai, vous notez c'est 22 mai 1848. Je vous explique brièvement, vous lirez le document si vous le choisissez. On envoie, allez on écoute! On envoie à la Martinique un représentant pour annoncer la proclamation de l'esclavage, mais le temps qu'il arrive, les esclaves se révoltent avant. Et donc c'est la révolte des esclaves qui fait qu'on va proclamer plus tôt en Martinique, c'est à dire avant l'arrivée du représentant de la république. Donc en Martinique, ça s'est passé un peu différemment d'ailleurs : on a proclamé l'abolition, avant l'arrivée du représentant. Donc vous avez, certains voulaient un point de vue d'esclave, alors on ne trouve pas des écrits d'esclave, pour quelles raisons?
2	él	Ils peuvent pas.
3	Prof	Oui faut savoir écrire, hein on ne leur apprenait pas à écrire pour la plupart. Par contre, on a un récit d'une révolte. Donc là c'est un discours récent qui a été fait pour la commémoration de cet évènement. Et puis certains m'ont demandé quel était le contexte international. Donc je vous ai mis les dates d'abolition de la traite, c'est à dire de la vente des esclaves et l'abolition de l'esclavage selon les pays. (...)

Les élèves se servent donc à nouveau d'un tableau, mais ils reprennent les entrées identiques à celui de la dernière séance, donc nous n'avons pas de réflexion sur la construction de celui-ci.

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6, Groupe 1 :

9	Alexia	On prend lequel?
10	Mathéo	Les quatre.
11	Emy	Elle a dit un ou deux.
12	Alexia	Un, ça ira plus vite. Nous notre question, c'était comment les esclaves ont-ils ressenti l'abolition.
13	Mathéo	On en fait qu'un?
14	Alexia	Ouais.
15	Mathéo	Donc c'est le combien?
16	Emy	Le trois.
19	Prof	D'accord, par rapport à quelle question?
20	Alexia	Comment les esclaves ont-ils ressenti l'abolition?
21	Prof	Ça marche.
22	Alexia	Alors, présentation... Marie-Christine Permal en 2009.

23	Mathéo	C'est un nom d'historien ça! Moi je trouve que c'est vachement objectif.
30	Alexia	Du 22 mai 1848. C'est un document objectif...
31	Mathéo	Ouais moi je dirais pareil : y'a tous les faits, y'a le nombre de morts...
32	Alexia	C'est un document objectif, car écrit par une historienne euh... C'est un document objectif, donc fiable
33	Mathéo	Et pourquoi il est fiable, parce qu'elle ne mentionne que des faits en gros.
34	Alexia	Oui et c'est une historienne je pense.
35	Mathéo	Oui oui.
38	Mathéo	C'est une trace historique, ah, mais non c'est pas une trace, mais c'est historique.
39	Alexia	Mais peut-être qu'elle est pas sûre d'elle?
40	Prof	Oui?
41	Alexia	Est-ce que ce qu'elle dit euh Marie-Christine Permal, est-ce qu'on peut être sûre de ce qu'elle dit ou c'est juste...
42	Prof	C'est un, c'est quoi comme nature de document?
43	Alexia	C'est un discours.
44	Prof	Un discours qu'est là pour faire quoi?
45	Alexia	Commémorer une date.
46	Prof	Donc quand on commémore quelque chose, est-ce que c'est la même chose que quand on fait une conférence sur quelque chose?
47	Emy	Non, on commémore, on a pitié des gens.
48	Prof	Donc il y a beaucoup de sentiments, on va essayer de pointer certaines choses, c'est de la mémoire, c'est pas de l'histoire. Donc on peut faire confiance à ce qu'elle dit, mais il faut faire attention dans ce qu'elle dit, une interprétation au niveau des sentiments, ce genre de choses. Par contre les faits, on peut leur faire confiance. Mais c'est la façon de les raconter, qu'il faut prendre un peu de recul.
49	Alexia	Donc on met qu'il faut quand même faire attention, car il s'agit d'une commémoration.
50	Emy	Oui au point de vue...
61	Alexia	Donc on apprend, que une fois qu'ils sont libérés, y'en a quand même qui se révoltent.
62	Julien	Mais le fait qui se sont révoltés, ça prouve bien que à ce moment-là, y'avait bien des tensions et les esclaves ne supportent plus. Si y'avait pas eu l'abolition, y'aurait pu avoir d'autres révoltes d'esclaves.
63	Alexia	Du coup, ça nous apporte quoi?
64	Julien	Ça nous apporte qu'il y a bien des révoltes d'esclaves, que y'avait une volonté des esclaves d'être libérés.
65	Alexia	On apprend que les esclaves ont fait une rébellion pour être libérés.
68	Emy	Donc par rapport à l'hypothèse?
69	Julien	Qu'il y avait bien des tensions.
70	Alexia	Ouais. Cela confirme notre hypothèse...
71	Emy	Car ils ont bien...
72	Alexia	Car ils ont voulu calmer les tensions.

Le premier groupe est dès le départ dans une logique d'évitement face au travail : le choix du document ne se fait pas en fonction de l'enquête à réaliser : ils n'en choisissent qu'un à étudier pour avoir moins de travail à faire (tdp 12). Les élèves reprennent la méthode avec la recherche de l'objectivité dans le document, choisi tels des fact-checkers, le discours de

commémoration de l'abolition de l'esclavage en Martinique, qui s'est fait suite à une révolte, et donc avant l'arrivée du représentant de la république.

Les arguments pour trancher en faveur de l'objectivité sont basés sur le fait qu'ils pensent que l'auteure est historienne, et que ce sont des faits objectifs qui sont racontés. C'est l'intervention de la professeure pour leur faire remarquer qu'ils ne se sont pas interrogés sur le but d'un tel discours, qui permet de nuancer cela aux tours de parole 46-50. Cependant, ils reprennent ensuite dans leurs analyses la lecture transparente du document, sans nuancer du fait que ce soit un discours commémoratif : « on apprend que » (61). Le registre explicatif de sens commun reprend le dessus : si on veut en savoir plus sur une période, il faut donc choisir les écrits d'une personne fiable, un historien.

Ils valident ensuite très rapidement une partie de leur hypothèse, qui était qu'il y avait probablement déjà des tensions avant l'abolition. Il n'y a pas débat et le document n'est utilisé que comme validation, sans aucune mise en tension. Les élèves avaient moyen sur ce document de se questionner, sur la façon dont s'est passée cette révolte, sur l'urgence de l'abolition, sur la postérité de cet événement et son importance pour la Martinique, sur ce que cela signifie pour la république... La professeure n'ayant pas vu les indices permettant de savoir que les élèves ne sont pas assez loin, les laisse ainsi passer à l'étape suivante, sans approfondissement. Ils n'ont pas pu ici entrer dans le registre explicatif historien.

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6, Groupe 2 :

Doc 1 :

51	Paul	Non on lit là. (hors sujet) Bon moi je choisis les colons et le mouvement anti abolitionniste.
52	Ronan	On en prend combien?
53	Prof	Un ou deux, mais ça dépend quelle question vous vous posez. Trois quatre ce serait très bien, mais on n'a pas le temps.
54	Elsa	Donc euh, deux et trois on va dire?
55	Paul	Ceux là?
56	Elsa	Non je sais pas, moi je pensais à ceux-là? Tout le monde est d'accord?
69	Ronan	Donc là c'était clairement des gens qui sont contre l'esclavage.
70	Elsa	Et pour la révolution. En gros il dit que si on abolit l'esclavage, ça va être le gros bordel.
92	Rebecca	1842. Discours devant un banquet à Paris. C'est euh, on peut dire comprenant un discours d'Alphonse de Lamartine prononcé lors d'un banquet républicain. Hein?
95	Paul	Moi j'ai la place. Le second document c'est un article du journal de la société française pour l'abolition de l'esclavage.
96	Rebecca	1842? Ça veut dire que c'est avant l'abolition de... donc il faut pas le dire ça.

97	Paul	Et le deuxième c'est un article dans le journal de la société française pour l'abolition de l'esclavage, en 1843.
98	Elsa	On peut préciser, ces deux documents datent de avant l'abolition.
99	Paul	Faut dire de quoi ils parlent. Tous deux défendent les idées abolitionnistes.
107	Elsa	Mais ils sont pour, mais pas de la même manière.
112	Rebecca	Ah! Ouais on peut mettre tous deux défendent l'abolition et tout ça. Et que c'est les dates d'avant l'abolition de l'esclavage, faut le dire! Faut le dire qu'ils pensaient déjà comme ça avant qu'on l'ai fait.
113	Ronan	Bah oui, ils se sont pas mis à penser comme ça après, ils abolissent et voilà ça n'a pas de sens.
114	Elsa	C'est comme la révolution, ils pensaient avant, pas après.
115	Ronan	C'est comme quand tu vas à la pêche, tu jettes ta ligne, tu te dis peut-être je vais remonter un poisson.
116	Rebecca	Mais y'en a qui peuvent commencer à penser ça après que y'en a qui ai décidé.
117	Ronan	Quoi?
118	Rebecca	Eux, ils font pas partie de l'état.
119	Elsa	Mais c'est un journal et le mec il fait un discours.
120	Rebecca	Mais justement il faut mettre que la population pensait déjà à l'abolition de l'esclavage en 42, six ans avant.
126	Rebecca	Je pense que c'est important de dire que les gens ils pensent ça avant.
127	Elsa	Ça valide quoi par rapport à notre hypothèse?
128	Ronan	Je sais pas.
129	Paul	Donc par rapport à notre hypothèse... Donc ça valide que les idées diffusées...
130	Elsa	Beh, déjà c'est un article dans un journal. Donc le journal c'est un média donc ça se diffuse et dans un banquet c'est pareil.
131	Paul	Ouais dans les banquets républicains. (hors sujet)
132	Elsa	Et vu que c'est un discours et un article, cela valide que les idées étaient diffusées dans tout le pays.
133	Ronan	Donc ça nous valide quoi?
134	Paul	Le fait que c'est bien une idée républicaine parce que ça vient des banquets républicains, ensuite la liberté de la presse elle vient de la république, et puis que...
135	Ronan	Ah oui donc que c'est grâce à la république. (hors sujet)
136	Elsa	La liberté de la presse c'est une idée de la république?
137	Paul	Beh oui. Et vu que ça apporte des idées de liberté et d'égalité, ça confirme notre hypothèse. Alors, dans quel but ça a été produit?
138	Elsa	Beh, c'est pour afficher leurs idées, pour donner leurs idées.
139	Paul	Oui. Pour diffuser à grande échelle leurs idées.
155	Ronan	C'est pour donner leur avis, c'est comme une sorte de campagne présidentielle. Voilà, si c'était moi votre président, vous saviez que moi j'aurais aboli l'esclavage.
156	Elsa	Mais là c'est pas ça.
157	Ronan	Non, mais c'est un exemple je sais. Pour voir où se situe justement l'état. T'as mis "bien que différentes"?
158	Elsa	Parce qu'ils s'opposent. Ils sont tous les deux pour l'abolition, mais pas de la même manière. Y'en a un il veut que tout le monde soit libre comme ça d'un coup, paf avec une baguette magique, et l'autre il veut que ça se fasse peu à peu...
159	Ronan	D'accord. Oui donc les idées sont les mêmes, mais les programmes sont différents.

L'échange dans le Groupe 2 est intéressant, car ils ne lisent pas les documents de façon réaliste, mais ils réfléchissent assez vite à la nature d'un discours lors d'un banquet, et de textes diffusés dans les médias. Il y a donc une réflexion sur le document, et l'intention de son auteur.

Ils prélèvent comme données pertinentes que l'abolition est une idée déjà bien ancrée, avant la date de l'abolition et que celle-ci n'est pas unique dans la façon d'être imaginée. Le modèle explicatif convoqué pour faire fonctionner ces données est celui des élections politiques, avec des programmes à mettre en avant. Il s'agit là d'une analogie directement présente dans l'actualité des élèves, puisque les élections présidentielles viennent de se dérouler (mai 2017) et les législatives suivent de près (juin 2017). Les élèves ont donc été abreuvés pendant plusieurs semaines de programmes politiques divers.

L'analogie avec les idées républicaines d'avant 1848 est intéressante, et permet de faire fonctionner leurs explications : les idées existaient et elles étaient diffusées. L'arrivée de la république en 1848 sera donc l'application d'un programme. Les élèves associent dans leurs réflexions les idées de liberté de presse, d'abolition et de république. La liberté de presse est républicaine, c'est elle qui permet la diffusion d'idées abolitionnistes républicaines. Cependant les élèves ne se rendent pas compte que leurs explications ont des limites, puisque cette liberté qui permet un temps aux républicains de diffuser leurs idées existe sous une monarchie...

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6, Groupe 2 :

Doc 2 :

161	Elsa	Là c'est un extrait du compte rendu de la séance du conseil colonial de la Martinique du 15 novembre 1839.
167	Elsa	Les idées exposées sont clairement contre l'abolition.
168	Paul	En exprimant que c'est un fiasco économique et humain aussi.
169	Elsa	T'as mis quoi ensuite?
170	Paul	Il disait que ça allait devenir un fiasco économique et qu'il y aurait beaucoup de dégâts humains.
171	Elsa	D'accord. Par rapport à notre hypothèse de départ, beh là c'est contre.
172	Paul	Oui.
173	Elsa	Ils diffusent son idéologie, mais...
174	Paul	C'est pas les idées de la république.
175	Elsa	Ouais. Donc on a bien la diffusion d'idées, mais ça se confronte entre eux. (hors sujet) Putain, on a toujours pas fini le tableau. Donc par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que, parce, mais... Et bien, malgré la diffusion des idées républicaines, on se rend bien compte que des idées anti-abolitionnistes étaient également diffusées.
176	Paul	Ouais voilà.
184	Ronan	Y'a d'autres idées de la république en Europe ou dans d'autres pays à ce moment-là? Non, hein, c'était que la France?

185	Elsa	Bah tu regardes, t'as un tableau chronologique sur la feuille.
186	Rebecca	Madame, est-ce que en 1848 il y avait d'autres pays que la France sous une république?
187	Prof	Euh, d'autres pays que la France sous une république? Oui, les États-Unis par exemple. Non, on n'est pas le seul pays. En Europe ça reste encore très minoritaire, mais y'a les États-Unis ouais comme exemple.
188	Elsa	Malgré la diffusion des idées républicaines, on se rend bien compte que des idées anti-abolitionnistes étaient également diffusées... ce qui nous prouve que c'est une pièce à double face?
189	Ronan	Une pièce? Une pièce, ça a toujours deux faces.
190	Elsa	Non, mais c'est que t'as un côté positif et un côté négatif. (hors sujet)
193	Elsa	Donc en gros, ça a deux revers, c'est que ça permet de diffuser leurs idées, mais ça permet également de diffuser les idées contre eux.
200	Paul	Voilà. Pour empêcher les idées abolitionnistes par les mêmes armes. (hors sujet)

Les réflexions sur le deuxième document choisi, un compte rendu de conseil municipal anti-abolitionniste permet aux élèves de revenir sur leurs affirmations. En effet, ils se rendent compte que cette liberté, qu'ils associaient aux idées républicaines, n'est pas seulement favorable aux idées de la république, mais permet à toutes les opinions de s'exprimer et de faire valoir leur point de vue dans un débat. Ils parlent de pièce à deux revers : les côtés positifs de la liberté de la presse et les côtés négatifs : ainsi les idées intéressantes à diffuser et celles qui ne le sont pas. Cela complexifie la réflexion qu'ils avaient commencée. Ils utilisent le terme d' « armes » pour exprimer ces débats d'opinion. L'abolition de l'esclavage qui était jusqu'ici vue comme un cadeau de la république se transforme en débat de société, prégnant bien avant 1848.

Au tour de parole 184, une nouvelle donnée est recherchée : la comparaison avec d'autres systèmes républicains. Les élèves ne poursuivent pas dans cette direction et c'est dommage, car la professeure vient confirmer que les États-Unis sont un autre exemple de république. Ils auraient pu par comparatisme se rendre compte que l'abolition n'est pas un préalable républicain universel.

Dans le Groupe 1, Julien avait proposé de s'intéresser à ces documents, mais son idée n'avait pas été gardée.

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 6, Groupe 1 :

11	Julien	Mais là dans ce document (sur les abolitionnistes), c'est vraiment intéressant parce qu'on a leur point de vue.
12	Prof	Mais ce qu'est vraiment intéressant dans ce document c'est la date.
13	Julien	Oui ça montre bien qu'il y avait des idées d'abolition avant. Mais après, ceux qui étaient contre, on s'en fiche parce qu'ils ont pas gagné.

Sa réaction est intéressante, car cela montre bien ce qui semble pertinent en histoire : les chemins empruntés. Alors qu'étudier pourquoi les autres chemins ne l'ont pas été, est tout aussi éclairant sur ce qui s'est passé. Mais il semble bien se situer par sa remarque dans un registre explicatif historien : c'est l'intentionnalité des documents qui a du sens en histoire, et qui permet l'enquête, non pas de trouver un texte délivrant la vérité du passé.

Ainsi le Groupe 2 a transformé le problème avec les autres documents : ils ne sont plus sur celui de l'abolition de l'esclavage, mais sur celui de ce que permet la liberté de presse pour exprimer ses opinions. Ils ont transformé le problème en fonction des documents qu'ils ont eu à étudier : ils les ont articulés, avec des questionnements sur le passé. Ils ne cherchent pas à rester à ce que disent les documents, à savoir s'ils sont objectifs, mais plutôt à se demander ce qu'ils font : l'intérêt n'est pas le discours délivré, mais ce que veut dire de pouvoir délivrer un tel discours. On peut avancer qu'ils ont sans doute construit là une caractéristique importante pour problématiser.

3) Schématiser l'enquête pour l'expliquer : une nécessité pour développer une compétence réflexive.

A la fin de la séquence, les élèves ont à expliquer à l'aide d'un schéma le déroulement de leur enquête, des hypothèses jusqu'aux résultats. Cette étape est intéressante pour notre recherche, afin de voir la place des pratiques épistémologiques dans leur discours. En effet, en ayant concentré notre expérimentation sur les pratiques, il nous faut savoir comment celles-ci sont-elles perçues par les élèves. Est-ce qu'ils sont surtout sur l'explicitation de règles, donc de procédures qu'ils ont suivies pour mener l'enquête ? Ou est-ce qu'ils exposent leur compétence, même partielle, avec l'établissement des caractéristiques pour l'enquête problématisée en histoire ?

- Intérêts pour la recherche.

A ce stade de la dernière séquence, les élèves ont terminé en groupe leur enquête, et nous leur demandons de la mettre sous forme de schéma afin de l'expliquer à la classe. Cette activité réflexive a pour objectif dans la problématisation de leur permettre de revenir sur le fil de l'enquête, leurs hésitations, leurs questionnements, pour que le résultat de leurs analyses ne soit pas livré de façon décontextualisée, mais bien reliée à la construction du problème : par exemple la dichotomie esclave / libre, qu'ils mettent au travail dans leurs analyses. Le schéma a été construit lors d'une heure de cours le matin, nous en avons sélectionné trois (les deux groupes filmés et un autre groupe), et ils doivent l'après-midi se succéder au tableau pour exposer leur enquête, et la mettre en discussion avec la classe.

Nous allons analyser ce que les deux groupes étudiés lors des recherches disent de ce travail d'enquête. L'enjeu n'est donc pas de regarder ici ce qu'ils ont fait concrètement puisqu'il s'agit de déclaratif de leur part. Ce qui nous intéresse est de pouvoir identifier ce qu'ils perçoivent comme nécessaire à une enquête dans le traitement des documents. Nous commençons par le descriptif des tours de parole, la reproduction de ceux que nous allons analyser, puis nous mettons au travail les discours des deux groupes étudiés.

Déroulement :

Tours de paroles :	Descriptif :
1-8	Groupe 2 Hypothèse.
9-15	Groupe 2 Enquête.
16-36	Groupe 3 Résultat de l'enquête et discussion.
37-43	Groupe 3 Résultat de l'enquête.
44-56	Groupe 3 Discussion.
57-69	Groupe 1 Enquête.

- Explication de l'enquête du Groupe 2.

Séquence Abolition, Séance 3, Etape 8, Groupe 2 :

9	Elsa	Ensuite on a étudié, enfin, on a placé les documents qu'on avait vu donc le texte et la peinture. Donc du texte on en avait tiré que y'avait plusieurs fois les termes de la devise républicaine qui étaient inclus à l'intérieur, ce qui renforçait notre hypothèse. Et pour la peinture, c'était le drapeau tricolore. Donc encore un symbole fort de la république et de la révolution. Donc ici c'est pour dire que dans ces textes, on trouvait des symboles forts de la république et donc... Mais après avoir relu, etcetera le texte, on a vu qu'il y avait quand même un embellissement des idées républicaines et une glorification.
11	Paul	Après, vous nous avez donné la fiche des Barcelonnettes, enfin les autres cas qu'on a fait avant. Du coup, on a relu nos documents et on a cherché ce qu'on avait peut-être... voilà, à cause de notre hypothèse. Et beh voilà.
13	Paul	Beh en fait on s'est dit qu'on était trop parti sur les idées républicaines et qu'on avait peut-être pas vu qu'ils embellissaient et tout.
14	Prof	D'accord.
15	Paul	Ah oui et puis du coup, on avait pas vu que c'était embelli et quand on lisait de façon trop transparente alors qu'on voyait que les esclaves, ils étaient pas totalement libres, ils étaient pas non plus totalement égaux alors que notre hypothèse elle disait que c'était les idées de la révolution, avec liberté et égalité, du coup c'est pas ça.
26	Rebecca	(discussions dans le groupe) En gros, là on disait que c'était des personnes qui étaient acteurs de la diffusion de la révolution alors qu'en bas, on dit que c'est des valeurs qui sont acteurs.
29	Rebecca	Oui, mais en gros certaines valeurs sont diffusées, mais elles ne sont pas mises, elles sont pas totalement euh.... En gros c'est pas tout blanc et tout noir, y'a une évolution, mais... (rires)

Pour le Groupe 2, Elsa (tdp 9) explique qu'il a fallu lire le texte, pour mieux voir ce qu'il y avait dans le tableau. Paul est aussi dans cette idée qu'ils ne voyaient pas, et que c'est la comparaison aux autres cas qui les a mis en alerte, pour ne pas trop se fier à leur hypothèse de départ (tdp 11-13) : il fait le lien entre le travail de réflexivité donné sur les Barcelonnettes en

cours de séquence, et le fait d'être revenus à ce moment-là sur leurs hypothèses concernant ce problème sur l'abolition de l'esclavage. Il en conclut qu'ils étaient aveuglés par la propagande républicaine. Il explicite la mise en tension au tour de parole 15 : il parle de transparence du document, puis de la confrontation au texte qui dit qu'ils ne sont pas libres, et à l'hypothèse des valeurs républicaines.

Il met donc en valeur ce paradoxe : la fin de l'esclavage ne signifie pas la liberté. Mais le fait de lire le document par le prisme de l'idéal républicain empêche d'accéder à ce paradoxe. Rebecca (tdp 26) va plus loin : l'enjeu du problème est déplacé : au début ils cherchaient à voir dans le tableau ce que les acteurs avaient fait alors que ce qu'on pouvait y trouver, c'est ce qu'on cherche à communiquer sur les valeurs. Elle conclut sur la non-linéarité du récit auquel ils aboutissent : « c'est pas tout blanc et tout noir », introduisant nécessaire complexité des explications en histoire.

Ce groupe semble avoir une certaine réflexivité sur ce qu'ils ont fait, malgré leur hypothèse première qu'il ne s'agisse que d'un problème de document mal lu. Ils ont identifié les allers-retours nécessaires à leur enquête avec un autre document, et avec les pratiques dans les séquences précédentes. Pour reprendre nos catégorisations sur les échelles de lecture du document, si on se demande ce qu'ont fait les acteurs sur le tableau de Biard sur l'abolition de l'esclavage, on est bien dans l'échelle de lecture micro, on prélève des informations, considérant que la peinture dit ce qu'il s'est passé. A l'inverse, si on est sur les valeurs véhiculées par la peinture, il s'agit bien de l'articulation des échelles micro-macro pour percer les intentions du peintre. La conclusion finale « pas tout blanc, pas tout noir » illustre la compréhension du travail effectué : il ne suffit pas de repérer ce qui est dit dans la peinture, mais l'articulation des échelles de lecture incite à prendre en compte différents niveaux d'analyses qui ne réduisent plus le discours à : avant l'esclavage c'était terrible, après avec la république tout est parfait.

Ainsi, les conclusions que tire le groupe sur la façon de mener l'enquête, montrent un certain développement de la compétence, et qu'ils savent prendre appui en partie sur les séquences précédentes, même s'ils disent bien qu'ils ont été leurrés par le document au début (tdp 15). Voici les caractéristiques qu'ils évoquent :

- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document. (tdp 9)
- Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ. (tdp 11)
- Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. (tdp 11)
- L'intention de l'auteur n'est pas ce qui est perceptible en premier. (tdp 13)

- La nécessité de mettre en tension les données et les explications. (tdp 15)
- Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire. (tdp 29)

Dans cette étape réflexive, les élèves semblent expliciter le registre explicatif historien, mais ils ont aussi l'air de comprendre pourquoi leur registre explicatif de sens commun est inopérant. Est-ce que ce n'est pas ça être compétent au final ? Dans leurs explications, on retrouve une mise en tension entre des idées, puis des faits de l'ordre de l'intention du document. Ces faits, ils les mobilisent en lien avec le travail des ressemblances avec les Barcelonnettes, auquel nous les avons incités. L'étayage s'éloigne donc et ne consiste plus dans des règles épistémologiques, mais dans le rapprochement cas à cas. Cela semble possible, car le groupe se constitue en communauté historiquement (expériences communes) et épistémologiquement (on fait d'une certaine manière dans ce groupe).

- Explication de l'enquête du Groupe 1 :

Séquence Abolition, Séance 3, Etape 8, Groupe 1 :

58	Alexia	En fait c'est qu'au départ on en avait trois donc en fait on est parti sur les trois hypothèses qu'on avait et ensuite on a procédé par élimination à travers tous les documents qu'on a pu voir. Et on a mis ce qu'on en tirait à chaque fois, par rapport à chaque hypothèse. Et donc sur le premier document... Notre première hypothèse c'est avec l'apparition du libéralisme. Donc le premier document on voit que ça confirme cette hypothèse-là parce que dans le document on voyait que les hommes étaient censés devenir égaux. Mais en fait on va voir qu'il y a une correction en fait après. Pour les nouveaux changements on a choisi de ne pas approfondir cette hypothèse parce qu'on voyait pas, on trouvait pas de points euh qui se rapprochaient de cette hypothèse-là. Et pour euh la rébellion, on l'a éliminé au premier document. Parce qu'on trouvait que les esclaves sur la peinture étaient extrêmement gratifiants envers ceux qui venaient d'abolir l'esclavage donc ça pouvait pas être une rébellion.
59	Emy	Donc quand on a essayé de confirmer notre hypothèse du libéralisme, du coup dans le premier document on l'a confirmé parce qu'on a dit que les hommes devenaient égaux.
60	Alexia	Oui, mais le document 2.
61	Emy	Ah oui, mais en fait, le libéralisme il était pas répandu en outre-mer. C'était plus un mouvement vraiment dans la France métropolitaine et du coup c'est surtout pour ça que... enfin je sais pas...
62	Julien	En fait c'est quand on a vu le document 2 qu'on a réalisé que d'apparence il était vraiment libéraliste mais c'est qu'en fait derrière, il fallait travailler pour l'état, que si on travaillait pas beh en fait... En fait c'est en contradiction avec le tableau où tout est beau. Donc nous on voulait voir quel était le point de vue des esclaves. Et en fait on a vu que sur les documents il y avait eu une révolte... et en fait y'a eu l'abolition après cette révolte pour calmer les tensions. Et on a vu aussi que déjà de base, il y avait des pro abolitionniste en France.

Le Groupe 1 explique qu'ils n'ont pas voulu partir sur une hypothèse pour construire le problème, mais sur trois, et qu'en les confrontant aux documents, ils allaient les valider ou les éliminer. L'idée était donc qu'avec trois hypothèses, une était forcément correcte, qu'il fallait trouver laquelle (tdp 58). C'est la mise au travail de la première hypothèse qui est intéressante : l'apparition du libéralisme (tdp 59), compris comme la diffusion d'idées de liberté. Le mot apparition est intéressant, car cela reprend l'idée que les libertés arriveraient soudainement, avec la république par exemple.

Ils concluent rapidement que cette hypothèse des libertés est confirmée par la peinture, sans que cela aille plus loin, mais ils précisent qu'ils vont revenir dessus, ils cherchent à faire comprendre comment leur pensée a évolué (tdp 58). Leur autre hypothèse : l'abolition résulterait d'une révolte des esclaves, est mise de côté par ce qu'ils voient dans la peinture, qu'ils lisent de façon réaliste. La peinture montre exactement ce qu'il s'est passé, il suffit donc de « procéder par élimination » avec les hypothèses.

C'est en passant par le discours du document 2 qu'ils vont réinterroger le document 1 (tdp 61-62). Ils constatent la discordance entre les deux documents dans le récit qu'ils font de l'abolition de l'esclavage. Ils réclament alors de lire d'autres documents, qui leur permettent d'apprendre qu'il y a eu des révoltes, et que le mouvement pro abolitionniste est ancien (tdp 62). Ils affirment donc avoir compris que les idées de libertés diffusées dans la peinture ne sont qu'une « apparence », et qu'on ne peut comprendre cet épisode en se focalisant sur ce document.

Dans ce groupe, les élèves explicitent moins que dans le groupe précédent les caractéristiques qui leur permettent de mener l'enquête de façon historique. Ils ne disent rien de la critique des documents, ou de l'articulation des échelles de lecture, ils sont davantage sur une évolution des idées explicatives. Nous décidons donc de reprendre les catégories analysées dans le Groupe 2 pour voir si le Groupe 1 arrive au moins partiellement aux mêmes caractéristiques. C'est moins explicite, mais la démarche qu'ils évoquent laisse penser que certaines caractéristiques du registre explicatif historien sont tout de même validées. Voici ce que nous comprenons de leurs échanges :

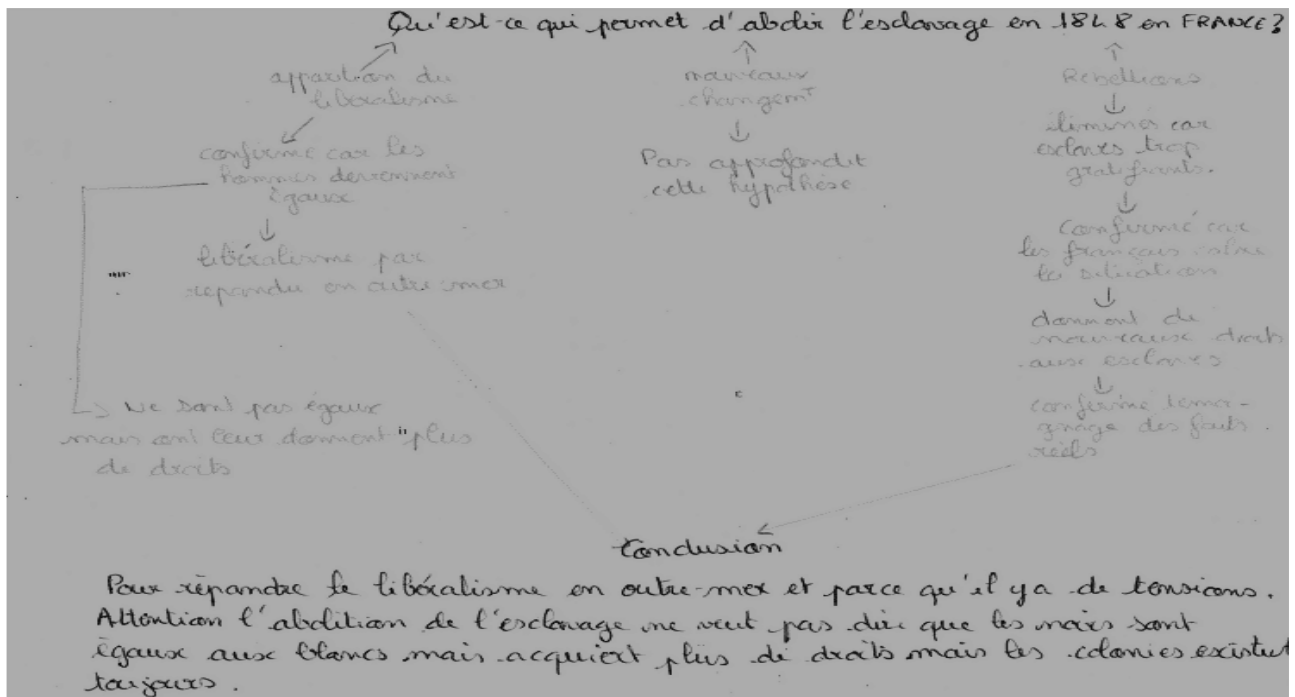
- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document : « on voyait pas ». (tdp 58-62)
- L'hypothèse de départ peut empêcher de construire le problème : « on trouvait pas de points euh qui se rapprochaient de l'hypothèse ». (tdp 58)
- L'intention de l'auteur n'est pas ce qui est perceptible en premier : « on trouvait que les esclaves sur la peinture étaient extrêmement gratifiants ». (tdp 58)

- La nécessité de mettre en tension les données et les explications : « c'est en contradiction avec le tableau où tout est beau ». (tdp 62)
- Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire : « d'apparence... mais en fait derrière... » (tdp 62)

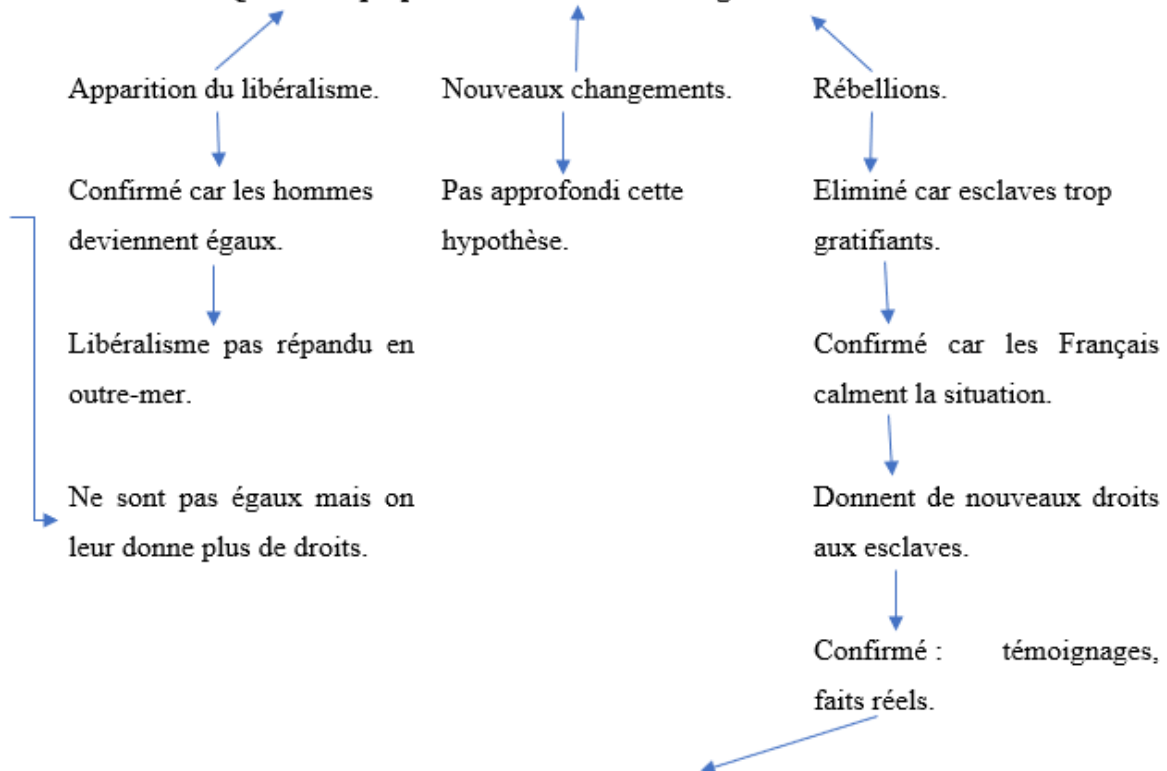
- Les schémas, des supports pour expliquer l'enquête.

Si on compare ce que les deux groupes ont dit avec leurs schémas, on peut comprendre pourquoi le Groupe 2 a mieux réussi à expliciter la construction de l'enquête autour de l'analyse de documents avec des caractéristiques clairement posées. Voici les schémas, et la retranscription que nous en avons faits pour plus de lisibilité :

Schéma Groupe 1 :



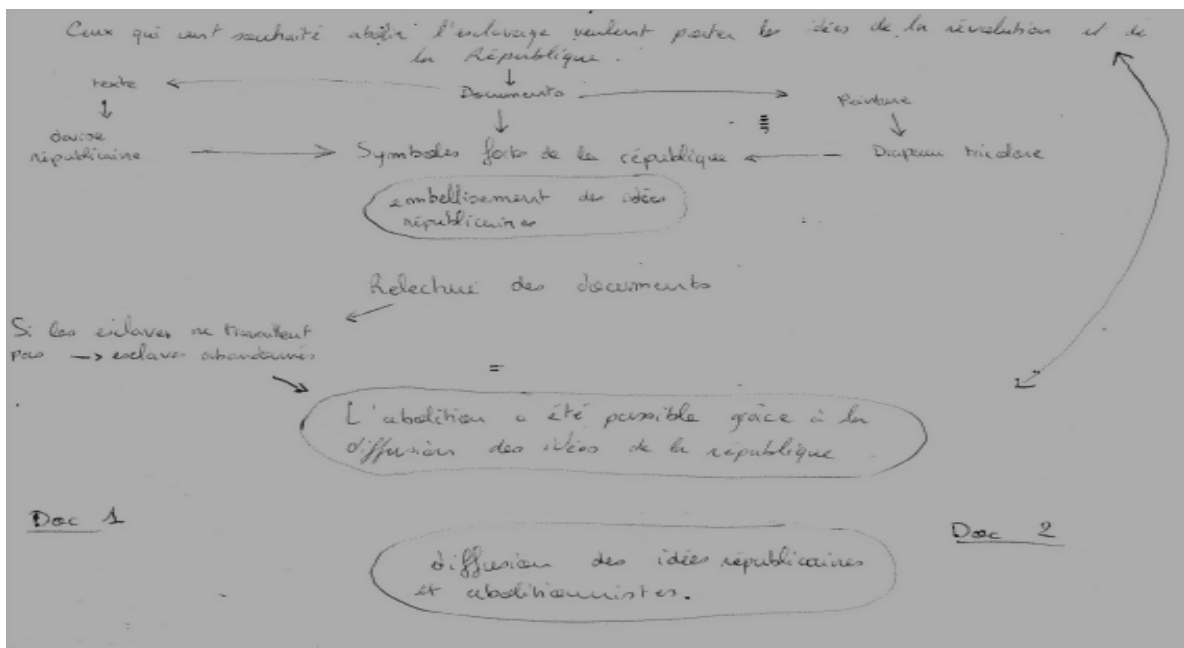
Qu'est-ce qui permet d'abolir l'esclavage en 1848 en France ?

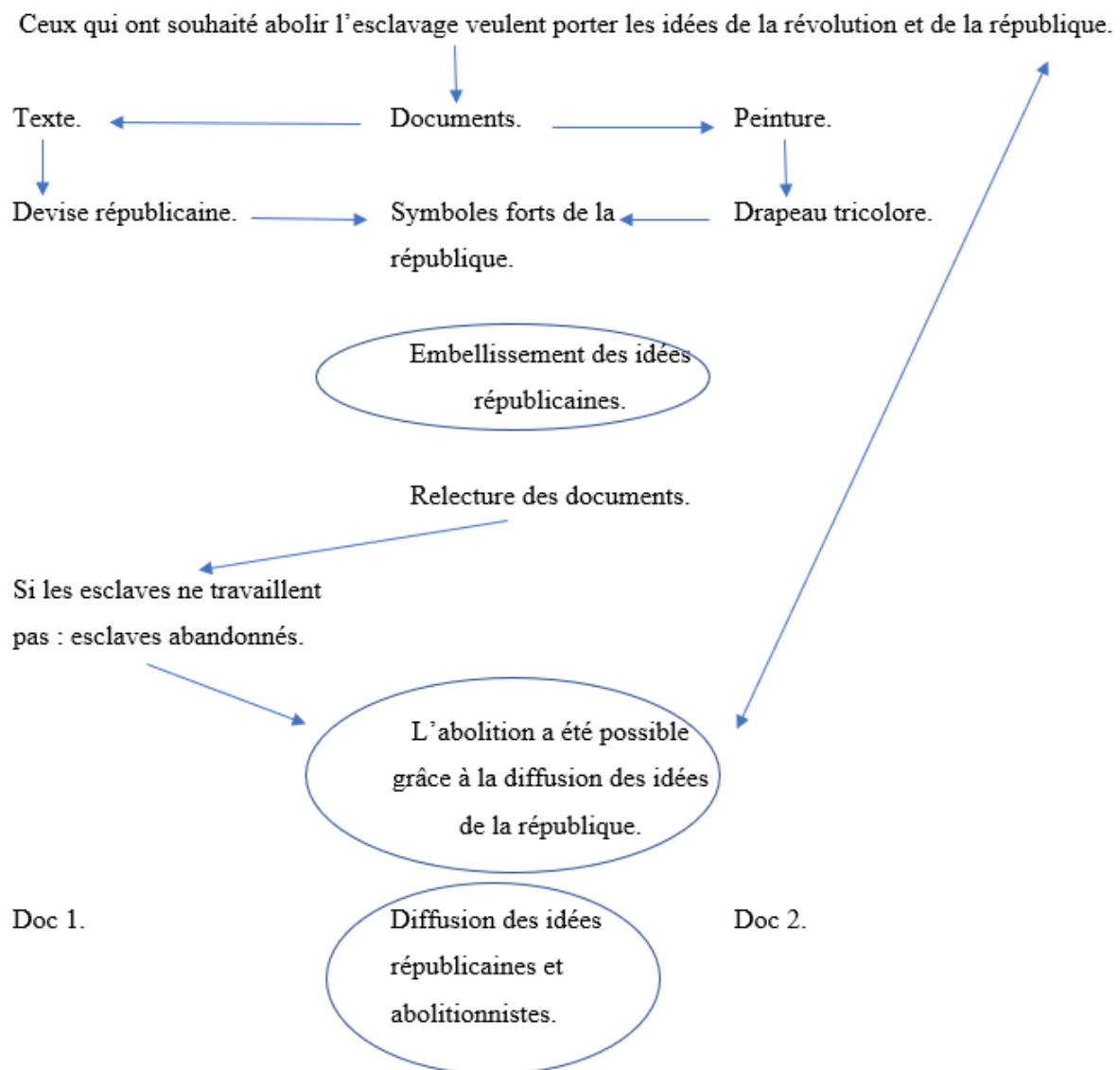


Conclusion : Pour répandre le libéralisme en outre-mer et parce qu'il y a des tensions.

Attention l'abolition de l'esclavage ne veut pas dire que les Noirs sont égaux aux Blancs mais acquièrent plus de droits, mais les colonies existent toujours.

Schéma Groupe 2 :





Le Groupe 1 a choisi de partir des trois hypothèses qu'ils avaient, et de nous expliquer comment la lecture des documents le confirme ou non. La façon de présenter le texte est peu réflexive, et ne nous permet pas de revenir sur la démarche proprement historique d'interprétation des documents. C'est différent avec le Groupe 2 qui met en relation le texte et la peinture pour faire émerger la caractéristique qui ressort de l'articulation des échelles de lecture, et de la confrontation des deux points de vue portés par les deux documents : l'embellissement des idées républicaines. Une fois cette caractéristique construite, ils relisent les documents pour se centrer sur l'intention de l'auteur : il a voulu diffuser les idées de la

république. Ainsi le Groupe 2 nous permet davantage de dire que ce groupe a compris la démarche d'enquête autour des documents.

Il est intéressant de noter qu'à ce stade de fin de séquence, se demander si les documents sont objectifs ou subjectifs n'est pas dans leurs explications. Cet obstacle, qu'ils ont pourtant rencontré au cours de leur enquête n'est pas rappelé. Ils utilisent en revanche une expression employée par leur professeure : la transparence du document. Ils se sont approprié ce terme, avec l'idée que cela nuit au travail de critique. Cette évolution dans le vocabulaire épistémologique est intéressante. Si le document peut être lu de façon transparente et qu'il convient de s'en méfier, l'enquête est systématique, et ils sont sortis de la dichotomie objectivité / subjectivité.

4) Quels rôles pour le professeur dans le développement de la compétence d'étude critique de documents ?

Nous l'avons dit précédemment, une compétence ne peut être considérée comme maîtrisée qu'à partir du moment où les élèves sont capables de reconstruire la situation dans laquelle ils se trouvent (Rey, 2011), pour la rapprocher de problématiques exemplaires déjà effectuées en classe (Doussot, 2015b), et qu'ils savent donc qu'il est nécessaire de mobiliser la compétence en jeu. Cette reconstruction de la situation, qui peut se rapprocher de l'hypothèse exemplar, permet aux élèves de voir différemment le document, ils n'ont plus ce regard réaliste. Les élèves n'ont pas eu dans leur scolarité l'habitude de se trouver dans le registre explicatif historique (le Nouveau Monde de Doussot) puisque les exercices habituels se réussissent très bien avec un registre explicatif de sens commun qui distingue question sur le passé et question sur la trace.

Qu'est-ce qui, dans ce que nous avons pu leur dire, pouvait être pertinent pour construire une compétence avec l'hypothèse exemplar ? Dans les consignes, cela se traduit par deux temps distincts : dans les premières séquences, nous mettons en évidence pour les élèves que ce qu'ils font est inédit. Ensuite, dans les séquences suivantes, nous les aidons à identifier qu'ils se trouvent dans le même type de situation, et qu'il faut donc faire ce travail des ressemblances à l'exemplar, pour mener l'enquête problématisée. C'est donc l'étayage auquel nous les avons soumis, que nous allons étudier ici. Ces analyses sont à nuancer : lorsque nous avons fait ce cadrage oral, nous considérions que l'articulation des échelles de lecture du document était la compétence à construire : il faut donc voir ces analyses avec l'enjeu d'enseigner autrement une procédure que dans le modèle pédagogique habituel de l'entraînement à une activité nouvelle par la répétition.

- La professeure indique la nouveauté.

Nous avons souhaité étudier de façon plus approfondie les consignes orales que nous avons formulées aux élèves dans les séquences. Nous avons retenu celles qui peuvent permettre aux élèves de reconstruire les situations dans laquelle nous les faisons travailler : l'étude de documents dans le cadre d'une enquête historique problématisée. Celle-ci nécessite la construction de nouveaux modèles explicatifs résultants de la mise en tension entre leurs anciens modèles explicatifs (les hypothèses), et les données du cas étudié.

Les élèves étant habitués à d'autres pratiques en classe d'histoire, nous observons la volonté qu'ils comprennent qu'il s'agit de travailler autrement. C'est très présent dans la séquence sur les Barcelonnettes, puisque c'est la première fois qu'ils sont soumis à ces activités. Pour les transcriptions suivantes, nous avons accolé des étapes successives, en conservant les numérotations initiales.

Barcelonnettes :

1	Prof 10'30	Nous, ce qu'on va faire, c'est qu'on va étudier un cas précis . Donc ce cas précis, vous en avez sans doute jamais entendu parler parce que c'est pas très connu. C'est le cas des Barcelonnettes. (...) On va zoomer sur une ville qui a eu de très nombreux départs, pour essayer de comprendre qu'est-ce qui les a poussés eux à partir, et on va voir si ça correspond à notre hypothèse de départ . Hein, l'hypothèse qu'on a listée, c'est-à-dire que, on est attiré par quelque chose d'autre qui se trouve ailleurs. (...)
3	Prof	(...)Hum, présentation du document c'est quelque chose que vous savez faire . Normalement au collège on vous a formé à ça : comment présenter un document. ça va nous permettre de savoir aussi où vous en êtes à ce niveau-là. Ensuite, quelles raisons de partir pour les Barcelonnettes? C'est-à-dire dans le document vous pouvez identifier certaines raisons. Vous listez les raisons que vous trouvez . Et dans la dernière partie : dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire? Un document c'est une trace de l'histoire . Essayez de vous demander dans quel objectif ce document a été produit. Un document il n'est jamais produit sans aucune raison . (...)
101	Prof	(...) ça veut dire que là, quand vous remplissez la troisième case, ça peut vous aider pour la deuxième . Donc n'attendez pas la fin pour vous poser la question de la troisième case. (...)
1	Prof 58'	(...) Dans ce que vous allez lire, il y a peut-être des choses qui vont vous sembler bizarres . Je ne vous demande pas de dire, c'est bien ou c'est pas bien . Je vous demande d'écrire, dans la marge ou à côté, de mettre des questions pour forcer le groupe à aller plus loin dans ses explications . (...)
1	Prof	(...) Votre travail va être dans chaque groupe, avec un crayon, vous notez si ce qu'a répondu un groupe est valide ou non valide. Valide ou non valide, pas juste comme ça parce que c'est ce que vous pensez. Vous retournez voir le document, et vous regardez si pour vous, c'est valide ou pas . Vous mettez une petite explication : pourquoi c'est valide ou pourquoi c'est pas valide. (...)
1	Prof	Alors, ce qu'on va faire, c'est qu'à chaque fois qu'on va regarder des propositions, vous expliquez pourquoi c'est valable, pourquoi c'est pas valable . (...)

Ainsi, nous posons les jalons de cette nouveauté : « un cas précis », « un document c'est une trace de l'histoire », « un document il n'est jamais produit sans aucune raison », « la troisième case, ça peut vous aider », « aller plus loin dans les explications », « retournez voir le document », « expliquez pourquoi c'est valable ». Les élèves n'ont pas l'habitude de procéder ainsi en classe d'histoire, et ces consignes permettent de préciser que le travail qui leur est demandé diffère de l'étude classique de documents. Cependant, nous nous appuyons parfois sur leurs habitudes, comme la « présentation du document c'est quelque chose que vous savez faire ». En effet, cette procédure de l'échelle macro de lecture, institutionnalisée au collège peut s'avérer utile lors de l'articulation des échelles de lecture. Dans les séquences suivantes, de nouveaux jalons sont posés pour expliciter le type de situation dans lequel ils se trouvent :

Vasco de Gama :

7	Prof	Que se passe-t-il, on va regarder plus précisément pour Vasco de Gama, on va regarder un exemple un peu plus précis . Je vous laisse regarder le trajet que fait Vasco de Gama. (...)
31	Prof	(...) Une fois qu'on aura lu ça, vous voyez dans votre tableau, il y a une première case, résumé du document , c'est pour que vous préleviez des informations sur le document . Et après une case où je vous ai marqué : par rapport à notre hypothèse de départ, cela valide que... il faudra que vous expliquiez ce qui est cohérent avec ce que vous avez dit au départ . Pour quelles raisons c'est cohérent, mais en même temps les choses qui font que on peut penser un peu différemment que l'hypothèse de départ. Donc ce sera à vous d'essayer de creuser un petit peu dans ces deux documents . (...)
1	Prof	(...) Donc vous avez des hypothèses, le but c'est que vous essayiez en creusant un petit peu, de vous dire est-ce que mon hypothèse elle est valable ou pas? Ce qui m'embête c'est que très peu, euh je crois même personne, n'a regardé un autre aspect du premier document. Dans le premier document, je vous cite une phrase qui est à peu près au milieu hein, juste après déportés petit 2. "Ceux qui l'accompagnaient le conduisirent à un endroit où étaient deux Maures de Tunis qui savaient parler le castillan et le génois." Juste cette phrase. Je voudrais que cette phrase suscite aussi des questionnements de votre part. (...)

Guerres de Vendée :

8	Prof 7'17	(...) Vous devez surligner les passages dans les transcriptions qui vous semblent importants pour comprendre les regards qui sont portés sur les guerres de Vendée. (...) Et donc vous surlignez des passages qui permettent de fournir des explications . C'est pas pour pointer ce qu'ont fait vos camarades, mais pour essayer de réfléchir sur des moments d'explications , que vous avez eu aussi dans les autres groupes quand je suis passée. Et là, ça vous permet à tous de pointer ces moments clés. Et vous dites pourquoi c'est un moment clé. Allez, vous vous y mettez, on surligne les moments qui vous semblent importants en groupe, et vous indiquez en deux trois mots pourquoi ça vous semble important .

On est à nouveau avec Vasco de Gama sur « un exemple un peu plus précis », il va falloir « expliquer ce qui est cohérent avec ce que vous avez dit au départ », « creuser un petit peu » dans les documents, évaluer si « mon hypothèse elle est valable ou non », susciter des « questionnements ». Avec les Guerres de Vendée, des transcriptions sont distribuées pour la première fois aux élèves et nous leur précisons qu'ils doivent « réfléchir sur des moments d'explications » et « indiquer en deux ou trois mots pourquoi ça vous semble important ». La nouveauté de ce qui est proposé à la classe impose que la professeure exprime les nouvelles attentes qu'il a de la part des élèves.

Si on reprend les caractéristiques construites par les groupes à la fin de la dernière séquence, que nous avons étudiées plus tôt, on peut noter qu'ils ont intégré à leur raisonnement ce que nous donnions en consigne :

- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document. (Vasco de Gama tdp 31)
- Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ. (Barcelonnettes 1, Vasco de Gama tdp 1)
- Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. (Barcelonnettes tdp 3, Vasco de Gama tdp 1, Guerres de Vendée tdp 8)
- L'intention de l'auteur n'est pas ce qui est perceptible en premier. (Barcelonnettes tdp 1, Guerres de Vendée tdp 8)
- La nécessité de mettre en tension les données et les explications. (Barcelonnettes tdp 101, Vasco de Gama tdp 1)
- Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire. (Barcelonnettes tdp 1, Vasco de Gama tdp 1)

On mesure donc ici l'importance de ce cadrage oral, qui va être repris par les élèves, pour expliquer leur dernière enquête. Mais c'est surtout dans la continuité entre les séquences, que notre rôle de professeure est fondamental, pour que les élèves identifient qu'ils se trouvent dans des situations communes.

- **La professeure indique le travail des ressemblances.**

Nous sommes partie du postulat que la compétence (en réalité une procédure) n'existe qu'en situation, et donc pouvoir acquérir une compétence par un travail des ressemblances avec l'exemplar, implique de savoir reconstruire pour les élèves la situation dans laquelle ils se trouvent, pour la rapprocher de situations de problématisations exemplaires. Le cadrage oral de la professeure peut alors être essentiel, pour attirer l'attention des élèves sur ces similitudes. Cela permet la mise à distance de l'aide directe, pour être davantage dans un étayage. Dans le travail réflexif que nous avons mené sur nos interventions durant les séquences, nous en avons relevé plusieurs où nous explicitons cela auprès de la classe :

Barcelonnettes :

42	Prof 1h10	(...) je veux et ce sera le travail de toute l'année en seconde, vous pousser à aller plus loin dans vos explications. Donc là, vos camarades ont posé des questions qui doivent vous permettre d'aller un peu plus loin dans vos explications. (...)

Cathares :

1	Prof	(...) Donc depuis le début de l'année, normalement vous avez fait des progrès, et je l'ai constaté dans votre dernier devoir, sur la présentation des documents. Donc, mobilisez les progrès que vous avez faits. Ensuite, une fois que vous aurez bien présenté chacun des documents, vous passerez au remplissage du tableau. Je vous l'explique, parce qu'il est pas forcément évident pour comprendre les subtilités du tableau. Première colonne, vous devrez expliquer : "l'Église pourchasse les cathares, car dans les documents..." Et là vous expliquez ce qui dans les documents explique que les cathares sont pourchassés. Deuxième partie, "l'Église pourchasse les cathares, car selon nous..." Là, c'est votre réinterprétation de ce que vous avez compris dans les documents, votre analyse d'une certaine façon. Et ensuite vous vous posez la question : "Et si l'Église n'avait pas pourchassé les cathares" par rapport à votre document, ça aurait changé quoi? (...)
1	Prof	(...) ça n'a plus rien à voir avec les cathares ce premier point, mais c'est fait exprès. C'est un retour sur la séance qu'on avait fait sur les Barcelonnettes. Donc je sais que ça fait longtemps. Mais les Barcelonnettes, qui se souvient à peu près de ça? Qu'est-ce qui se passait pour ces Barcelonnettes. Alors qu'est-ce qu'il leur arrivait? (...)
5	Prof	Oui. Ils allaient vendre, donc ils allaient faire du commerce et on avait fait tout un travail là-dessus. Ce que je veux, c'est qu'ensemble, vous complétiez ces quatre questions. (...) Si vous ne vous souvenez pas de tout, ce n'est pas grave. (...)
42	Prof	Par rapport aux Barcelonnettes. C'est-à-dire qu'à un moment donné en classe entière, on a défini le mot réseau. Ça a changé un petit peu la façon de déterminer les causes de départs. Est-ce que vous vous souvenez ce que ça a changé? (...)
1	Prof	(...) Alors ça peut vous paraître bizarre de passer des Barcelonnettes aux cathares, mais là, la première partie, elle vous sert à réfléchir sur la façon dont sont conçues les activités. Peut-être à en tenir compte pour la suite. (...) Alors, contrairement à la dernière fois, je ne vous demande pas de dire ce qui est vrai ou faux. Là je vous demande entre vous de décider des raisons qui vous semblent primordiales. (...) Vous entourez les raisons qui vous semblent les plus importantes, et vous mettez une petite explication à côté. (...)

Vasco de Gama :

17	Prof	(...) Lors des autres séances qu'on a pu faire, Barcelonnettes, Cathares, on a démarré à chaque fois par une hypothèse de départ. Vous vous souvenez hypothèses de départ, je vous avais fait réfléchir à ça. A quoi ça peut servir de donner une hypothèse de départ avant d'aller regarder des documents. Alors, oui?
91	Prof	Allez, s'il vous plaît, bien, pour beaucoup de groupes, quand je suis passée, vous avez été assez loin je trouve. Vous prenez bien, assez bien en compte la nature des documents à mettre en parallèle avec ce que vous trouvez, vos connaissances. J'ai pas encore regardé si les hypothèses avaient évolué pour beaucoup d'entre vous, mais vu ce que certains ont dit, ça le laisse présager. (...)
1	Prof	(...) Donc là on revient sur la séance des Barcelonnettes, on revient sur la séance des cathares, et à partir de ce que vous en aurez compris, je veux que vous remplissiez cette page-là. Donc cette page-là, c'est plus sur votre façon de travailler, façon de travailler sur VDG, par rapport à l'hypothèse de départ, par rapport à ce que j'ai pu pointer, etc. . Et la partie importante, donc aller vraiment au bout, c'est la dernière question, elle est vraiment importante sur l'élargissement et la généralisation de ce cas particulier à des cas plus généraux sur les grandes découvertes. (...)
18	Prof	(...) Ce qu'on a montré là, que finalement l'hypothèse de départ elle masquait un problème. Le problème c'était que finalement on parlait pas de toutes les villes donc il y avait bien une explication locale chez les Barcelonnettes, un réseau. L'hypothèse de départ qui disait que on parlait ailleurs parce que ça devait être mieux ailleurs, ça masquait le fait que dans certains villages on ne parlait pas. Et pour les cathares, on avait l'idée du château remplacé et on se disait ah beh oui les chrétiens dominaient les cathares, donc les cathares étaient moins fort. Ça masquait le fait que les cathares, si ils avaient réussi à construire un château là, c'est qu'ils avaient quand même de la puissance. Donc là, sur VDG, votre hypothèse de départ, qui était pour les Européens

		de partir découvrir d'autres choses, d'aller chercher des épices et autre, ça masque quel problème. (...)

Guerres de Vendée :

28	Prof 4'11	(...) Je veux que, comme à notre habitude quand on fait une séquence comme ça, un peu particulière, qu'est-ce qu'on commence par faire sur un sujet?
29	él	Une hypothèse.
30	Prof	Oui on pose une hypothèse. Pourquoi? Vous vous souvenez? C'est la quatrième fois qu'on le fait, pourquoi on pose une hypothèse? Quel est l'objectif?
31	Re	Pour diriger nos recherches.
32	Prof	Oui ça dirige nos recherches. Et puis, la dernière fois vous avez appris quelque chose, que ça ne fait pas que diriger nos recherches.
33	él	C'est pour comparer ce qu'on pensait au début et à la fin de nos recherches.
34	Prof	Voilà. L'intérêt ce sera de voir la différence entre la fin et le début. (...) Prenez le temps d'en discuter entre vous, et puis faites votre hypothèse de départ, tout en sachant en effet que vous ne serez peut-être pas d'accord avec vous même à la fin.

Abolition de 1848 :

1	Prof 11'40	(...) Donc je vous explique le tableau : vous avez présentation des documents, maintenant vous êtes rodés, hein ça doit venir assez rapidement. Ici, on repose la question, c'est à dire comment vous pouvez répondre à cette question à partir du document. Et puis j'ai remis une question, qu'on avait déjà faite quand on avait fait la toute première séquence, vous vous en souvenez, sur les Barcelonnettes. J'ai remis la même question, c'est euh, dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire. Et vous vous souvenez que ça vous avait donné des indications sur la colonne d'avant. Donc normalement maintenant vous devez voir plus facilement les liens dans le tableau que lors de la première fois. (...)
1	Prof	(...) Vous vous souvenez on a fait beaucoup d'études en forme de tableau parce que ça permet d'analyser les choses... Cette fois-ci, comme on est en fin d'année et que je considère que vous êtes devenu très autonome, c'est à vous de décider des colonnes et des lignes de votre tableau pour que votre analyse soit la plus pertinente. (...) Non seulement vous faites votre tableau ici, mais vous avez quelques lignes pour justifier de vos choix. (...)
30	Prof	(...) Pour les choix des critères du tableau, vous pouvez, si vous avez votre cours ici, regarder ce qu'on avait déjà fait dans les autres séquences. Par contre, on n'avait pas toujours utilisé le même type de tableau. Vous devez justifier pourquoi vous faites tel type, et vous pouvez innover dans les critères. Vous n'êtes pas obligés de reprendre quelque chose qu'on a déjà fait.
204	Prof	(...) Je vous explique juste : ici c'est un rappel de la séquence Barcelonnettes, ici un rappel de la séquence VDG. Vous relisez juste ce qu'il y a sur les côtés puisque les textes, ils vont vous revenir on les avait déjà traités, sur la façon dont on avait analysé ça. Ici, c'est ce qu'on en avait conclu durant ces différentes séquences. Et donc vous après, ce que vous avez à faire, c'est remplir ça. Mais c'est bien une fois que vous avez relu ça. (...)

Ces nombreuses consignes que nous avons relevées, font toutes état de pratiques similaires, d'une séquence à l'autre avec des indications plus ou moins précises sur les ressemblances. Bien qu'elles soient ici sorties de leur contexte, nous nous intéressons à la portée qu'elles ont pu avoir, pour que les élèves réfléchissent aux pratiques, dans le cadre d'une étude de documents en classe d'histoire. Nous avons décidé de schématiser ce que nous avons pu leur dire, afin de mieux les étudier. Dans la deuxième colonne, nous résumons ce que nous comprenons de ces consignes relevées. Dans la troisième colonne, nous reprenons les caractéristiques pointées par les élèves en dernière séquence en lien avec ce que la professeure a pu leur dire :

- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document.
- Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ.
- Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques.
- L'intention de l'auteur n'est pas ce qui est perceptible en premier.
- La nécessité de mettre en tension les données et les explications.
- Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire.

Tableau consignes pour travailler les pratiques épistémologiques avec les ressemblances.

<u>Séquences.</u>	Travail des ressemblances dans les consignes.	Liens avec l'épistémologie mise au travail.
<u>Barcelonnette.</u>	Aller plus loin dans les explications : travail de toute l'année.	- Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire. - Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques.
<u>Cathares.</u>	Souvenir du blocage pour Barcelonnettes dans les raisons de départ : débloqué par le concept de réseau. Intérêt de réfléchir sur l'activité précédente pour en tenir compte pour l'actuelle.	- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document. - Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ. - Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. - La nécessité de mettre en tension les données et les explications. - Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire.
<u>Vasco de Gama.</u>	Rôle de l'hypothèse de départ (les modèles explicatifs) dans les deux premières séquences : masquent un problème. Donc pour Vasco de Gama, réfléchir sur ce qui peut masquer.	- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document. - Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ. - Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. - Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire.

<u>Guerres de Vendée.</u>	Rappel des séquences dont il faut se référer. Synthèse du rôle de l'hypothèse à chaque fois et de la façon de remplir le tableau, de façon dynamique et non linéaire.	- Il ne faut pas se fier à sa première lecture du document. - Le rôle d'obstacle (« à cause de ») de l'hypothèse de départ. - Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. - Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire.
<u>Abolition de 1848.</u>	Rappel des séquences dont il faut se référer. S'en servir pour construire une enquête en autonomie.	- Les séquences de problématisation les ont amenés à de nouvelles pratiques. - Complexité de l'enquête par rapport au récit linéaire.

Nous avons fait le choix d'indiquer à plusieurs reprises aux élèves quelles séquences servaient précisément de comparaison dans leur travail. Nous avons été plus loin en leur indiquant ce qui avait été important : les blocages, les concepts, l'hypothèse. Cela crée une continuité dans leurs pratiques, sans pour autant les empêcher de réfléchir sur la situation : les consignes sont suffisamment générales pour qu'ils s'en emparent.

Pour reprendre les travaux de Kuhn et Doussot, nous avons par ce cadrage oral, eu pour objectif de les faire entrer dans la matrice disciplinaire en leur montrant ce qui, dans l'exemplar, était différent de leurs pratiques habituelles. Le but est alors qu'ils perçoivent l'intérêt de changer de registre explicatif : le réalisme du passé et des documents venant de leur sens commun devant être abandonné, pour entrer dans un travail historien.

Le tableau des consignes nous montre que nous n'en sommes pas restés à l'explicitation de la procédure d'articulation des échelles de lecture du document. Nous avons abordé plusieurs nécessités, que nous relions au registre explicatif historien, comme compétence d'étude critique du document, comme le fait d'explorer les possibles, ou encore d'avoir une attitude réflexive en reprenant son travail pour aller plus loin dans l'enquête.

Le fait que dans la dernière séquence, les élèves s'appuient sur ces nécessités évoquées dans les consignes au long de l'année, montre qu'ils savent s'en emparer et les mettre au travail pour pratiquer la « science normale ».

- Exemplifier la compétence à construire.

Dans l'objectif de l'acquisition d'une compétence, il nous paraît aussi important de « montrer » l'exemple. En effet, le novice qui doit entrer dans une nouvelle matrice disciplinaire apprend de ceux qui la maîtrisent. Doussot explique qu'il envisage :

« un possible apprentissage scolaire de l'histoire par le biais du déploiement d'exemples exemplaires à l'échelle de la classe, qui rendrait possible le développement de cette dernière en communauté historique scolaire. » (Doussot, 2018, p281).

Mais l'élève ne doit pas s'intégrer dans une communauté déjà constituée, cette communauté doit se construire en même temps que les élèves s'y intègrent, notamment par l'expérience partagée avec le professeur. L'exemplar doit donc être guidé par l'expert, à la fois pour aider à la construction d'un problème nouveau, mais aussi pour pointer ce qui dans cette nouveauté sera à rapprocher des cas futurs. Cependant, ce processus ne peut être identique à celui du monde scientifique, où le chercheur expérimenté accompagne le chercheur novice. Le cadre de la classe rend la communauté spécifique, et il nous faut penser autrement l'entrée dans la matrice tel que Kuhn la définit.

Dans le cas des élèves étudiés, c'est la professeure qui joue le rôle de l'expérimentée dans la classe, et qui peut montrer une façon de résoudre les problèmes. Ceci est facilité par le rôle traditionnellement attribué au professeur : il est celui qui maîtrise le savoir en classe. Mais à la différence des pratiques habituelles, nous souhaitons ici confier aux élèves cette construction du savoir. C'est donc en repartant de leurs habitudes (la professeure qui sait) que nous pouvons accéder à de nouvelles pratiques (l'élève qui construit son savoir), en passant par la professeure qui sert d'exemple. C'est ce dont parle Doussot en évoquant Seixas sur le parallèle didactique entre la communauté scolaire et la communauté scientifique :

« Appliquée à la didactique des sciences (dont les sciences sociales et historiques), cette réflexion confirme la solidité de l'hypothèse d'une production simultanée nécessaire du texte du savoir et de la classe en communauté spécifique. C'est ce que suggère, dans une perspective didactique référée à Kuhn, le didacticien de l'histoire Seixas (1993, 317) pour qui cette manière qu'ont les historiens de se convaincre les uns les autres, s'identifie à s'enseigner les uns les autres et indique ainsi la dimension toujours didactique de l'activité scientifique. » (Dousot, 2015b, p90)

Nous avons donc relevé les moments où nous servions d'exemple aux élèves pour entrer dans un nouveau registre explicatif, afin d'analyser cette façon de faire. Ces interventions ne sont pas spécifiques de notre dispositif : tout professeur qui veut expliquer un nouvel exercice fait de même avec ses élèves. Mais nous reviendrons à la fin de cette énumération, sur l'intérêt que cela peut présenter pour le travail des ressemblances.

La première séquence est l'occasion, pour les élèves, d'être pour la première fois confronté à la problématisation en classe d'histoire. C'est donc celle où nous les guidons le plus. Ainsi, lors de la deuxième étape, l'étude des documents à partir du tableau, nous décidons d'intervenir auprès du premier groupe :

Séquence Barcelonnettes, Séance 1, Etape 2, Groupe 1 :

118	Prof	Alors, dans quel objectif a été fait cette trace? "Pour comprendre les raisons des Français qui les ont poussés à partir au Mexique." Et qui a fait cette trace?
119	Mathéo	C'est François Arnaud.
120	Emy	C'est pour "expliquer pourquoi tant de ses compatriotes ont choisi de quitter la vallée."
121	Prof	Mais il faisait quoi de beau dans la vie?
122	Alexia	Il était notaire et conseiller municipal.
123	Julien	Ah, c'était pas euh, il faisait partie de la mairie?
124	Prof	Voilà.
125	Julien	Donc, c'était quand même...
126	Mathéo	Où ça?
127	Prof	Là, t'as des informations "notaire et conseiller municipal." Est-ce qu'il est parti?
128	Julien	Non, il n'est pas parti.
129	Emy	Le truc c'est qu'il décrit sa population.
130	Prof	Donc il a observé. C'est ça la trace, il a produit une trace, avec un certain point de vue.
131	Julien	Oui, il est pas objectif, c'est un témoin.
132	Prof	Oui, c'est une sorte de témoin, mais c'est pas le même témoin que si c'était le boulanger. Essayez de réfléchir à ça.

Dans ces échanges, les élèves ont à remplir la troisième case, sur l’objectif de la production de la trace, mais ils ne voient pas que mettre dedans, alors que les deux premières colonnes relevaient de leurs habitudes en classe d’histoire : présenter le document (l’échelle de lecture macro) et trouver des informations dans le document (l’échelle de lecture micro). Aux tours de parole 119 et 120, les deux élèves mobilisent à nouveau ces échelles de lecture pour répondre à la professeure. Nous décidons donc de leur montrer comment on explore les possibles, avec des questionnements sur l’auteur : que faisait-il comme métier (tdp 121), a-t-il participé aux migrations (tdp 127). À partir de ces questionnements, les élèves mobilisent à nouveau ce qu’ils font habituellement : il décrit sa population (tdp 129) donc ce n’est pas objectif (tdp 131) fermant ainsi le problème.

Nous nous appuyons sur leurs conclusions : c’est un témoin en effet, il y a d’autres questions à se poser, en fonction de son statut de conseiller municipal par exemple. L’intervention de la professeure a ici permis aux élèves de se questionner sur les intentions de l’auteur. Ils savent présenter un auteur et prélever ce qu’il dit, mais ils ne maîtrisent pas l’articulation de ces deux données pour construire des modèles explicatifs. Nous les aidons donc à établir ces interrogations, pertinentes pour l’analyse : que faisait-il dans la vie (tdp 121), quel métier exerçait-il (tdp 127), est-il parti avec les autres Barcelonnettes (tdp 127), quel est le statut d’un observateur (tdp 130), quel type de témoin est-il (tdp 132) ? le champ des possibles ouverts par ces hypothèses est nouveau pour les élèves. Les réponses ne se trouvent pas dans le document, ou dans les données contextuelles le concernant. En faisant ainsi, la professeure « autorise » les élèves à construire leurs explications sur le passé.

Plus loin dans la séquence, lors de l’étape 5 de discussion autour des caricatures en classe entière, nous décidons d’être plus directive dans les échanges afin d’exemplifier les pratiques d’enquête sur les documents. En effet, à la lecture des travaux des élèves, et après le visionnage des vidéos des groupes filmés, nous avons pu constater les obstacles qu’ils ne parvenaient pas à franchir :

Séquence Barcelonnettes, Séance 2, Etape 5 :

8	El	Il a écrit l'histoire des émigrants français au Mexique pour expliquer pourquoi ils étaient partis.
9	Prof	Donc en fait c'est une histoire, voilà. Donc c'est bien un livre. Ça vient bien d'un livre parce qu'il a écrit l'histoire des habitants de la vallée. C'est pas un article, c'est pas un extrait d'un journal, c'est pas un extrait de, je ne sais pas, d'une correspondance, d'une lettre. C'est bien un extrait de livre même si c'est pas clairement indiqué. On est bien dans un extrait d'un livre. Est-ce que l'auteur est né en 1843 et mort en 1908 et donc il a vécu les migrations. Oui?

10	El	C'est vrai, mais on s'en fout .
11	Prof	Alors, justement, est-ce qu'on s'en fout? Oui?
12	El	C'est pas qu'il a vécu les migrations, c'est qu'il a pu les observer.
13	Prof	Il a pu les observer. Mais justement sa question, c'est est-ce qu'on s'en fiche de savoir si il a pu les observer ou pas?
14	El	Ben non, parce que justement il peut bien préciser tout ce qu'il a vu.
15	Prof	Oui donc c'est un témoin, il peut préciser ce qu'il a vu.
16	El	On sait que ce qu'il dit est vrai, qu'il l'a pas inventé.
17	Prof	Donc quelqu'un qui dit quelque chose qu'il a vu dit forcément ce qui est vrai?
18	El	Non, mais ça donne de la crédibilité.
19	Prof	ça donne de la crédibilité. Ça c'est intéressant. Pensez à des choses récentes. Quand on interviewe un témoin, c'est dans le but en effet d'avoir un peu plus de crédibilité. Le témoin il a vu des choses. Est-ce que pour autant c'est exactement ce qu'il s'est passé? Oui?
20	El	C'est l'histoire, mais de son point de vue .
21	Prof	C'est de son point de vue. (...) C'est pas un historien, c'est pas un scientifique, c'est un témoin. Un témoin, il a vécu les migrations, alors sans doute en restant sur place. on n'a pas trop d'informations, sans doute en restant sur place. Mais c'est un témoin avec un point de vue. D'accord? Ça, ça se retrouve un peu dans la troisième colonne, mais c'est important quand vous présentez un document : cet auteur il est important de le connaître, parce que. Et bien parce que il a vécu des choses et parce que il a son propre point de vue. D'accord?

Dans cet extrait, à deux reprises, nous évoquons ce que n'est pas ce document (tdp 9 et 21) et nous questionnons les élèves sur l'auteur afin qu'ils explorent le champ des possibles le concernant. Ainsi, les élèves ont relevé ses dates de naissance et de décès, mais sans rien en faire ensuite car « on s'en fout » (tdp 10). Un autre élève précise que cela permet de savoir que c'est un témoin des migrations et donc qu'il dit la vérité (tdp 14 - 16 - 18). Nous nous arrêtons sur cette assertion essentielle dans l'étude de documents en histoire. Les élèves sont habitués à classer les documents entre subjectifs et objectifs, mais que font-ils ensuite de cela ? Ils ne s'en servent pas.

Nous orientons donc la discussion sur la question du point de vue (tdp 21). Tout auteur d'un document le produit avec des intentions. Le travail de l'historien n'est pas de passer le document au détecteur de mensonges, mais de considérer ce qu'un auteur dit en tenant compte de son point de vue potentiel, en reconstruisant les modèles explicatifs qu'il pouvait avoir. Nous insistons alors sur le fait que c'est là tout l'objectif de la troisième colonne du tableau, résultant de l'articulation avec les deux autres. Nous avons donc exemplifié pour les élèves un questionnement qu'ils peuvent avoir sur un auteur, mais qu'ils n'ont pas d'ordinaire sur les documents en classe d'histoire. Nous avons fait cela dans l'objectif qu'ils fassent cela lors des autres séquences. Cela leur montre comment se fait la construction du problème, dans un autre registre explicatif que le leur.

Plus loin dans les échanges, nous revenons sur l'intention de l'auteur.

Séquence Barcelonnettes, Séance 2, Etape 5 :

67	Prof	Est-ce qu'il essaie réellement de trouver pourquoi ils sont partis?
68	El	Il essaie de donner des explications.
69	Prof	Il essaie de donner des explications, oui?
70	El	Il veut donner la position de ceux qui sont partis.
71	Prof	Oui, la position de ceux qui sont partis. C'est ce qu'il connaît, il essaie de trouver des explications. Donc attention, il a ses explications déjà en tête. On n'est pas dans le cadre, de, d'un historien qui fouille toutes les possibilités. Il a déjà ses explications en tête donc ça, il faut le nuancer. (...)

Le titre de l'ouvrage laisse en effet penser aux élèves qu'il s'agit d'un livre écrit par un historien, chargé d'expliquer les migrations, nous les insistons donc en demandant si ce sont « réellement » ses motivations (tdp 67). Des élèves évoquent alors la recherche d'explications, mais aussi de donner une position (tdp 68 – 70). Nous leur montrons qu'on peut aller plus loin : considérer que ce témoin du passé nous livre « les explications », c'est alors prendre l'échelle de lecture micro (les informations dans le document) pour le passé directement. Nous leur expliquons que l'auteur a des explications déjà en tête et qu'il les livre. Le travail n'est donc pas de les prendre telles quelles, mais de les considérer comme les explications qu'il souhaite nous livrer avec ses propres intentions (tdp 71). A nouveau, il s'agit donc de leur montrer ce qu'il est possible de faire dans le cadre d'une enquête problématisée avec un document du passé.

Nous faisons ensuite de même dans les échanges suivants, avec les caricatures sur la carte postale montrant les villas des émigrés revenus au pays. Les élèves avaient recopié le paratexte pour la présentation du document, sans se questionner davantage dessus : « L'avenue des trois frères Arnaud à Barcelonnette est bordée par certaines luxueuses villas des « Mexicains », ces émigrants ayant fait fortune outre-mer. Au centre se dresse la villa des Tourelles édifée entre 1883 et 1884 pour Charles Borel, ancien chapelier à Mexico » (Paratexte de la carte postale dans le manuel). Nous les guidons donc sur ce qu'il était possible de se questionner :

Séquence Barcelonnettes, Séance 2, Etape 5 :

95	Prof	(...) Ça, c'est important et ce sera important pour chaque présentation de document. Une carte postale, ça veut dire qu'on a choisi quoi? Est-ce qu'on photographie n'importe quoi? Alors? Oui?
96	El	On prend ce qui représente la ville.
97	Prof	Oui, on va représenter, on va choisir ce qui représente la ville. Donc là, des villas. Et puis ce qui est important c'est la deuxième info : "exposé au musée de la vallée à Barcelonnette". Une carte postale exposée. Ça donne quoi comme importance à ce document? Oui?
98	El	Une importance historique.
99	Prof	Oui, une importance historique. On l'a choisi comme document d'histoire, pour que en 1905, les personnes puissent visiter ce musée et connaître l'histoire de la ville. Vous notez ça, hein, l'importance de regarder tout ce qu'on va écrire. C'est pas juste pour vérifier que vous savez lire, hein qu'on fait ça. C'est vraiment parce que ça a une importance historique. (...)
108	El	Il y a aussi qu'ils veulent montrer que c'est beau.
109	Prof	De qui? Il y a deux buts dans cette carte postale. But de qui? Alors, il faut préciser de qui? Oui?
110	El	La personne qui l'a envoyé peut-être?
111	Prof	C'est pas forcément le but de la personne qui l'a envoyé. Mais le photographe qui a montré la photo, est-ce qu'il n'essaie pas de montrer un endroit sympathique? Oui?
112	El	Oui.
113	Prof	Peut-être qu'il essaie de montrer que l'endroit s'est développé. Et surtout en l'installant... On écoute! Et surtout en l'installant au musée, c'est pas pour montrer que c'est joli. C'est bien pour montrer que la ville s'est développée. (...)

Nous leur montrons les différents niveaux d'intentions de production du document : il y a ce qui est représenté, de superbes villas montrant la richesse de ceux qui reviennent. A cela s'ajoute la volonté de les prendre en photo pour en faire des cartes postales : cet objet singulier ne prend pas des paysages au hasard (tdp 95). Elle doit pouvoir être vendue à des personnes souhaitant partager ce qui leur semble de remarquable dans un lieu. Enfin, la carte postale est exposée au musée de la ville (tdp 97). Il existe donc un musée sur ces migrations et la volonté d'exposer la carte postale représentant les villas traduit à nouveau une intention. Envisager le document, non pas comme une source d'information directe sur l'évènement, mais comme une trace du passé (tdp 99) implique des changements notables par rapport à leurs habitudes, et nous avons fait le choix, devant les obstacles rencontrés, de les guider dans cette démarche. Il s'agit de pratiques spécifiques à la classe, puisque la communauté scolaire n'est jamais la reproduction exacte de la communauté scientifique. Les élèves ont donc, pour l'entrée dans la matrice disciplinaire et la pratique de la science normale, besoin d'un guidage particulier venant de la professeure, celui qui représente le savoir dans la classe. Mais ce guidage a bien pour objectif de les rendre ensuite autonomes, non pas par l'entraînement, mais en mobilisant par un travail des ressemblances, ce qui a pu être fait auparavant.

Dans les autres séquences, les élèves sont soumis au même type d'activité, des études de documents dans le cadre d'enquêtes historiennes problématisées. Mais l'acquisition de la compétence d'étude critique de document nécessite notre intervention à plusieurs reprises, afin d'exemplifier à nouveau ce qui peut être fait. Nous avons choisi de présenter une intervention par séquence, et d'identifier les types d'interventions que nous mettons en œuvre, pour qu'ils mettent au travail les ressemblances en termes de pratiques, avec ce qu'ils ont pu être amenés à faire dans des séquences précédentes. Il ne s'agit donc pas d'une étude exhaustive de nos interventions, mais nous pointons celles qui incitent pour les élèves au travail des ressemblances.

Séquence Cathares, Séance 2, Étape 6, Groupe 1 :

91	Emy	Madame, on sait pas comment expliquer. On peut pas trop expliquer ce qu'il cite parce que... On peut pas, c'est trop clair .
92	Prof	Alors, explique-moi, expliquez-moi ce que vous voulez dire.
93	Emy	Ben, déjà ils nient la résurrection des corps. Enfin on veut prouver que la religion, leur croyance elle est différente.
94	Prof	Et c'est bon du coup, t'as tout ce qu'il faut dans le document?
95	Emy	Mais oui.
96	Prof	Mais le faire en ayant un regard critique , c'est faire quoi?
97	Emy	L'analyser.
98	Prof	Oui justement pour l'analyse oui. Pourquoi la présentation du document elle est importante? Il explique des choses. Mais lui, il appartient à l'Église donc qu'est-ce qu'on peut penser de ce qu'il explique? Comme il appartient à l'Église?

La réflexion au tour de parole 91 est intéressante et on note une rupture par rapport aux pratiques ordinaires : les élèves s'aperçoivent de leur lecture réaliste des documents en disant qu'ils peinent à étudier le texte puisqu'il est « trop clair ». Que cherchaient-ils ? Nous pensons que les élèves ont compris dans la séquence précédente la nécessité de changer de pratiques, mais ils ne maîtrisent pas encore cette compétence de façon autonome.

Nous insistons sur ce point avec eux au tour de parole 94 : ont-ils dit tout ce qu'il y avait dans le document ? En effet, il ne s'agit pas de s'arrêter à ce qui est dit dedans (l'échelle de lecture micro), mais de l'articuler avec l'échelle de lecture macro, pour produire des modèles explicatifs. Nous appelons cela avec les élèves (tdp 96) le regard critique. Cette expression est banalisée aujourd'hui dans l'enseignement, sans que ce concept soit clairement défini. Pour nous, cela est fortement lié à la compétence d'étude critique de document, que nous souhaitons faire construire aux élèves, pour développer cet esprit critique. L'élève appelle cela

« l'analyse » (tdp 97), ce qui est aussi un terme fourre-tout, peu spécifique sur ce qu'il faut faire pour fournir cette analyse.

Devant l'obstacle de ce qu'il faut faire, nous exemplifions au tour de parole 98 : on ne peut pas construire de nouveaux modèles explicatifs en ne regardant que l'échelle de lecture micro, il faut retourner vers l'échelle de lecture macro, « la présentation du document », pour ensuite établir ce qu' « on peut penser de ce qu'il explique ». Par rapport aux interventions sur la séquence Barcelonnettes, celle-ci est moins explicite sur ce qu'il faut se questionner, mais elle cherche, chez les élèves, à pointer des éléments de rappel des pratiques de la séquence précédente.

La dernière intervention au tour de parole 98 est, elle, plus précise puisque nous comprenons que les élèves ont besoin de plus d'accompagnement. Nous leur montrons donc quelles questions se posent à nouveau : l'auteur appartenant à l'Église, comment va-t-on mener l'analyse critique ? Cela met le doigt sur les difficultés des élèves : être capable de dire que le témoignage est subjectif, mais ensuite se servir de ce que dit l'auteur comme s'il disait le passé. C'est donc explicitement l'articulation des échelles de lecture que nous leur montrons qu'il est possible de faire.

Séquence Vasco de Gama, Séance 2, Etape 4 :

23	Prof	Alors, pour ça il faut prendre la première page pour faire le parallèle . Sur les Barcelonnettes , l'hypothèse de départ , c'était de dire ils vont chercher ailleurs pour s'enrichir, du coup c'est ce qu'on voyait aussi dans le document, donc tout va bien . Sauf que si on regarde ce passage-là, on voit qu'ils constituent en fait un réseau. Et notre hypothèse de départ en fait elle masquait le problème . En fait, on ne part pas de tous les villages. C'est de certains villages que les gens partent, pourquoi, parce qu'ils ont constitué un réseau. Donc en fait c'était masqué. Pour les cathares, il y avait un château. Ce château qui avait remplacé le château des cathares. Donc on pouvait se dire , les chrétiens sont bien plus forts que les cathares, ils les ont battus. Ça masquait quoi? Que les cathares avaient été capables de construire ce château, que de toute façon, ils avaient une puissance. Et donc là sur VDG, votre hypothèse de départ, elle vous empêchait quoi? Il faut regarder la différence avec votre hypothèse finale. Si elle a évolué, c'est qu'il y avait sans doute un problème qui était masqué, caché et que vous avez eu du mal à trouver, hein?

Pour la séquence sur Vasco de Gama, le problème est une forme différente de jeux d'échelles, en prenant en compte les modèles explicatifs européocentrés, qui nuisent à la sélection des données, et leurs explications dans le cadre d'une enquête historique problématisée. Nous revenons donc sur le rôle que joue l'hypothèse de départ (les modèles explicatifs) dans la construction du problème. Nous reprenons l'exemple des Barcelonnettes et le fait qu'il expliquait les départs par la fuite de la misère, sans voir le potentiel développé par

ces habitants. Nous nous servons aussi des Cathares, vus comme de pauvres hérétiques alors que la présence d'une forteresse en haut d'une montagne témoigne d'une certaine puissance. Nous leur indiquons le pont, qu'il ne faisait pas jusqu'alors, malgré la consigne : pour Vasco de Gama, que peut masquer l'hypothèse de départ.

Problématiser, ce n'est pas faire table rase des explications premières des élèves, mais c'est leur apprendre la posture réflexive vis-à-vis des connaissances contre lesquelles ils vont construire du savoir. Cette intervention auprès de toute la classe est donc très explicite. C'est nouveau pour les élèves d'avoir à se servir de cas sur des thèmes différents, à d'autres périodes de l'histoire, pour avancer dans leur étude en cours.

Nous considérons donc que cela nécessite un accompagnement, afin qu'ils comprennent quels types de ressemblances peuvent être faites : les pratiques autour de l'hypothèse ont à voir les unes avec les autres.

Séquence Guerres de Vendée, Séance 2, Etape 4, Groupe 1 :

33	Prof	Là tu as un général de l'armée qui raconte juste après les événements ce qui s'est passé, ce qu'il a vu selon lui . Mais n'empêche qu'il le raconte à un moment donné où on essaie de stabiliser les choses. Où la Révolution on essaie d'en finir avec ses excès. Donc il faut essayer de rapprocher ça . Après à vous de voir comment le rapprocher, mais c'est important de , le contexte a de l'importance.
34	Alexia	Mais il explique juste les choses .
35	Prof	Il donne l'impression de faire ça de façon neutre parce qu'il veut que ça serve pour l'histoire. Mais quand on appelle ses adversaires des rebelles, c'est qu'on ne les considère pas forcément comme des soldats en face. C'est pas une guerre normale.

Concernant les Guerres de Vendée, les élèves du Groupe 1 se retrouvent ici dans une difficulté similaire aux deux premières séquences : ils ne voient pas le document comme une trace porteuse d'une intentionnalité. Il s'agit des « mémoires pour servir à l'histoire de la guerre de la Vendée » de Turreau. Le titre évoque pour eux la neutralité de l'historien qui « explique juste les choses » (tdp 34). Pourtant, le texte n'est pas dans la nuance parlant des insurgés comme des « brigands » et de « rebelles ». Nous considérons que les échelles de lecture ne sont pas articulées, du fait du titre même du document, qui nuit au travail des ressemblances avec les problèmes construits précédemment. Si le document n'est pas porteur d'une intention selon les élèves, ils peuvent bien maîtriser la procédure d'articulation, mais ne pas la solliciter, ne pensant pas à rapprocher la situation actuelle d'une situation de problématisation exemplaire.

Nous retrouvons donc ici le problème de l'objectivité potentielle du document en classe d'histoire : qu'analyser sur celui qui dit le passé ? Cet échange aurait pu donner lieu à un travail sur cette impossible objectivité du document. Néanmoins, nous avons pointé aux élèves que pour ce document-là, il ne faisait aucun doute que l'auteur avait une intention. Cette caractéristique posée permet ensuite de construire un problème, puisque si l'auteur est subjectif, alors la critique est possible. Nous voyons donc dans le rôle de la professeure une aide à la reconstruction de la situation.

Séquence Abolition, Séance 2, Etape 5 :

53	Prof	(...) La lecture transparente des documents , c'est quelque chose, on a fait attention, je vous avais redonné le document sur Barcelonnettes, le document sur Vasco de Gama. c'est quand on lit le document, on est comme un jeune enfant qui croit tout ce que le document dit et donc on en déduit des choses. Sauf qu'en histoire, on ne fonctionne pas comme ça . On a ce regard critique. C'est qui l'auteur, c'est quoi cette nature, qu'est-ce qu'il a voulu dire, comment est-ce qu'on peut l'interpréter. Donc c'est quelque chose où il faut vraiment que vous fassiez attention. et c'est là que l'hypothèse sert, pourquoi? Pourquoi est-ce que l'hypothèse sert?
54	él	Parce que du coup, on cherche plus des exemples par rapport à notre hypothèse de départ.
55	Prof 16'12	Ça va orienter, voilà. Alors, en sachant que, ça vous l'avez bien dit dans vos différents écrits, il faut faire attention à son hypothèse parce que parfois on est parti dans une direction qu'est pas forcément la direction ou l'interprétation la plus intéressante. Mais c'est à ça que ça sert, sinon on lit les documents et on en déduit ça . Donc quelqu'un qui aurait rédigé un mensonge complet, et bien, on en déduit que c'est vrai. Alors qu'il faut faire attention. Qui l'a écrit, dans quel contexte, pourquoi. C'est compris?

Cette intervention est plus explicitement sur les pratiques en histoire. Nous allons plus loin dans la dernière séquence, durant les échanges autour des caricatures, en allant vers une explication épistémologique de ce que nous faisons faire aux élèves. Nous prenons l'image du jeune enfant crédule, pour montrer la lecture réaliste (« transparente ») que les élèves peuvent avoir par rapport au document, alors que nous attendons autre chose en histoire. C'est d'ailleurs un terme que les élèves vont reprendre dans l'explication de leur schéma, vu plus tôt dans notre analyse. Cela leur permet de comprendre la lecture réaliste qu'ils ont des documents et qui les bloque parfois. Nous leur expliquons le lien avec l'hypothèse de départ : elle est à la fois utile pour ne pas être seulement dans le prélèvement d'informations, mais elle peut nous guider et contraindre l'enquête.

C'est à cette vigilance que nous leur demandons de veiller. Ainsi, après avoir fait plusieurs enquêtes, nous avons considéré qu'il pouvait être utile pour les élèves de comprendre ce qu'ils faisaient et l'intérêt de procéder ainsi. Nous pointons donc leurs difficultés (la lecture

transparente des documents) et les moyens de se surveiller pour l'analyse (faire attention à son hypothèse). Cela va donc bien au-delà de la simple exemplification de la procédure d'articulation des échelles du document, puisque que c'est la construction du problème dans sa globalité qui est montrée, dans le but de les faire entrer dans les nécessités d'un registre explicatif historien.

Nous avons montré quelques interventions, que nous avons faites auprès des élèves dans le but de leur montrer le chemin de l'entrée dans la matrice disciplinaire. Elles ne sont pas toutes de mêmes natures : plus ou moins explicites, sur des questionnements possibles ou des retours sur les pratiques. Nous décidons de les reprendre pour préciser leur rôle dans le processus d'autonomie de l'enquête historique que nous souhaitons atteindre pour les élèves :

Tableau des caractéristiques du registre explicatif historien :

<u>Séquences :</u>	Résumé de l'intervention :	Intention pour la construction de caractéristiques du registre explicatif historien :
<u>Barcelonnettes.</u>	- Quelles questions se poser sur l'auteur. - Le statut du témoignage en histoire. - L'auteur a toujours une intention.	Les pratiques sont nouvelles pour les élèves, montrer ce qu'ils peuvent faire en histoire est important.
<u>Cathares.</u>	- Articuler les données contextuelles et les informations dans le document pour produire une analyse.	On entre plus précisément dans la procédure d'articulation des échelles de lecture : inciter les élèves à ne pas traiter présentation et informations de façon séparée.

<u>Vasco de Gama.</u>	- L'hypothèse peut être un obstacle à l'analyse du document en masquant un problème.	Réflexivité sur les obstacles à l'enquête : comprendre qu'il faut se surveiller dans son analyse.
<u>Guerres de Vendée.</u>	- L'auteur a toujours une intention même s'il se donne l'aspect de la neutralité.	La situation n'est pas reconstruite et la procédure ne peut donc être mobilisée : montrer que dans ce cas, l'auteur a forcément une intention, on est donc dans un type de situation nécessitant la critique historique.
<u>Abolition de 1848.</u>	- Les documents sont souvent lus de façon transparente. - Se surveiller en faisant attention à l'hypothèse est nécessaire.	Expliciter pourquoi ils ont des difficultés après plusieurs séquences et comment ils peuvent dépasser ces obstacles.

Bien que ne visant pas l'étude exhaustive de nos interventions, l'étude de ces quelques-unes permet d'établir ce que le professeur peut apporter en exemplifiant le travail à construire. Il est important de montrer ce qu'il est possible de faire aux élèves avec des questionnements auxquels ils ne songent pas, et des pratiques d'articulation des échelles de lecture qui ne relèvent pas de leurs habitudes. Mais nous considérons aussi qu'il est nécessaire de leur apporter cette réflexivité sur ce qu'ils font : pourquoi partent-ils dans telle direction, pourquoi lisent-ils les documents de telle façon, comment dépasser ces obstacles ? C'est leur fournir progressivement les clés de compréhension de ce qu'ils font en histoire, et qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire. C'est nécessaire pour qu'ils perçoivent l'intérêt de fonctionner dans un registre explicatif historique, et non dans un registre explicatif de sens commun. Cela vient donc compléter le travail des ressemblances destiné à construire les nécessités pour l'enquête.

- Intervenir auprès des élèves : combler leurs lacunes ?

Pour terminer cette réflexivité sur notre rôle de professeure, nous avons décidé de nous intéresser à toutes les fois où les élèves nous interpelaient durant les séquences, pour nous demander autre chose que des éléments pratiques (quelle feuille, de quelle couleur écrire, etc...). En effet, puisque nous considérons que le rôle de la professeure est essentiel pour guider les élèves dans l'entrée dans le registre explicatif historien (voir plus haut), nous allons voir comment les élèves décident de se servir de leur professeure, pour combler ce qui leur manque pour construire un problème en histoire : des connaissances et des pratiques nouvelles pour eux. Ces éléments sont importants pour le travail des ressemblances puisque c'est ce qui permet de transposer l'hypothèse exemplar des communautés scientifiques aux communautés scolaires. Ce ne sont donc pas les interventions décidées par la professeure, mais celles sollicitées par les élèves que nous mettons au travail.

Nous observons tout d'abord que la professeure est celle qui sait pour les élèves. Cela correspond aux habitudes scolaires, et pas seulement en classe d'histoire. Donc lorsqu'il leur manque une connaissance factuelle pour leur enquête, la professeure est une ressource pour eux. Nous ne contextualisons pas ces interventions, puisque c'est la quantité ici qui nous intéresse. Le « S » indique le numéro de la séquence, et le « E » l'étape :

Groupe 1 :

102	Julien	Madame, c'est quand l'indépendance du Mexique? (S1, E2)
49	Julien	C'est un livre le Dialogue des Miracles? (S2, E2)
210	Julien	Madame, ce château c'est un vestige c'est pas des ruines? (S2, E2)
43	Julien	(...) Madame, est-ce que l'Église imposait une taxe sur les cathares? (S2, E5)
192	Alexia	Madame, c'était quoi comme livre les Chroniques de Saint-Denis? (S2, E6)
276	Julien	Madame, mais est-ce que l'Église a changé d'avis depuis? (S2, E6)
56	Emy	Madame, est-ce que c'est un Vendéen Narcisse Guérin? (S4, E2)
69	Alexia	Madame, pourquoi il y a De Sapinaud De Bois-Huguet. Y'a deux particules. (S4, E2)
205	Alexia	Madame, c'est les paysans de toute la France qui étaient contre le roi? (S4, E2)
37	Emy	Madame, c'est quoi le suffrage censitaire? (S4, E3)
88	Julien	Madame, c'est en 1824 que le roi est parti ou pas? (S4, E3)
25	Emy	Madame, c'est quoi le contraire de guerres civiles? (S4, E4)
13	Julien	(...) Madame! Madame! Mais c'est surtout que je sais pas s'il y avait des esclaves en France. Madame, est-ce que il y a des esclaves en France? (S5, E1)
74	Mathéo	Madame, de 1815 à 1848 y'avait qui? (S5, E3)

176	Alexia	Je crois pas qu'ils promettent de rémunération. Madame, est-ce que tout ce qu'il promet dans son discours ça va être appliqué, quand il promet de l'amour, une intégration tout ça? (S5, E3)
26	Alexia	Madame, ça veut dire quoi une insurrection? (S5, E6)
59	Alexia	Madame, Huc, c'est pas un esclave? (S5, E6)

Groupe 2 :

37	Rebecca	Madame, madame?
38	Paul	Mais du coup François Arnaud il est pas parti? (S1, E4)
27	Paul	Madame, quand il dit de notre ordre ça veut dire quoi? (S2, E2)
159	Elsa	Madame, le château de Montségur, il avait de l'importance ou pas? (S2, E6)
96	Rebecca	Madame, pourquoi ils veulent des chrétiens? (S3, E2)
12	Ronan	Madame, je suis sûr que c'est pas ça. Une escarmouche, c'est pas une embuscade? (S4, E2)
36	Ronan	Madame, question, c'est en décembre que Louis-napoléon Bonaparte il est élu, mais qu'est-ce qu'il y a eu de février à décembre? (S5, E1)
55	Ronan	Madame, c'est qui euh lui? (S5, E3)
98	Paul	Mais madame, l'abolition elle est votée quand par rapport au début de la république? (S5, E3)
45	Ronan	Madame c'est qui Romain? On parle de Romain dans le... (S5, E6)
186	Ronan	Madame, est-ce que en 1848 il y avait d'autres pays que la France sous une république? (S5, E6)

Lors de leurs enquêtes, les élèves sollicitent la professeure pour des questions factuelles. La professeure est une ressource, qu'ils utilisent quand ils en ont besoin. Ces questionnements sont importants et ne nuisent pas à l'autonomie des élèves en problématisation. En effet, les données dont ils peuvent se servir ne sont pas uniquement celles du document, mais peuvent aussi être des informations fournies par la professeure. Le rôle de la professeure est alors de répondre à ces sollicitations sans en dire trop, leur dire ce dont ils ont besoin pour avancer dans le problème, mais ne pas devancer les explications qu'ils pourraient construire par eux-mêmes. Cela rejoint ce que Prost (Prost, 1996) dit sur le fait que seuls les historiens peuvent étudier de façon historienne un document. En effet, ceux-ci possèdent une culture sur le passé leur permettant de contextualiser tout nouveau document. Or en classe, les élèves ne sont pas des experts, et il leur manque beaucoup de données pour comprendre ce qu'ils lisent. C'est pourquoi, même pour des élèves qui deviendraient compétents dans l'articulation des échelles de lecture du document, le professeur garderait une place conséquente. Il est celui qui peut distiller au fur et à mesure de l'enquête les données contextuelles dont les élèves ont besoin pour comprendre la période étudiée, et pouvoir réfléchir sur le document de façon plus historienne.

Mais dans le relevé des sollicitations que nous avons pu faire, les élèves font parfois appel à la professeure pour produire des explications, ce qui est très différent dans le cadre d'une enquête historique problématisée, puisqu'ils demandent à ce que l'enseignante prenne en charge la construction du problème.

Groupe 1 :

221	Emy	Madame, en fait, on ne trouve pas de raisons sur la carte postale. A part, que c'est pour gagner de l'argent et pour s'installer confortablement. (S1, E2)
71	Emy	Madame, on a l'impression que ces deux cases, elles se répètent et on sait pas trop comment les différencier. (S2, E3)
91	Emy	Madame, on sait pas comment expliquer. On peut pas trop expliquer ce qu'il cite parce que... On peut pas, c'est trop clair. (S2, E6)
121	Alexia	Madame, est-ce que le fait qu'ils nient la résurrection des corps, est-ce que c'est vrai? Ou est-ce que justement ça peut être faussé, le fait que ce soit pas un cathare? (S2, E6)
55	Emy	(...) Madame, pourquoi ils prennent des des chrétiens? (S3, E2)
102	Julien	Mais madame, c'est pour savoir, c'est les nobles, en fait c'est les nobles qui ont voulu faire la guerre. Mais c'est dit que c'est les paysans qui ont demandé la guerre, mais alors que c'est les nobles qui se sont révoltés. (S4, E2)
142	Emy	Madame, on a un gros problème de logique. Vu que les nobles... Pourquoi les nobles ils ne voulaient pas faire... C'est l'inverse! (S4, E2)
164	Alexia	Madame, pourquoi un chef d'une armée républicaine irait écrire quelque chose de positif sur les Vendéens ? (S4, E3)
42	Emy	Madame!
43	Prof	Oui.
44	Emy	Mais on n'arrive pas.
45	Prof	Vous n'arrivez pas à quoi?
46	Emy	A tout... enfin, notre question c'est qu'est-ce que ça nous apporte. Et du coup-là on voit qu'ils sont reconnaissants envers lui, que lui il a enlevé ses chaînes donc c'est pour eux la liberté, enfin, ils sont très contents les noirs. (S5, E3)

Groupe 2 :

52	Paul	Madame, ce document-là, on peut pas vraiment dire si il est sûr ? (S2, E2)
36	Rebecca	(...)Madame! vous pouvez nous aider à formuler s'il vous plait? (S2, E3)
110	Paul	Madame, c'est parce qu'ils veulent faire du commerce avec eux qu'ils cherchent des chrétiens? (S3, E2)
154	Rebecca	Madame, c'est bon? (S3, E2)
124	Paul	Madame, on voit pas le rapport, les Grandes découvertes pour qui, pour les Européens? (S3, E4)
153	Paul	Madame, ça nous pose problème, parce que d'un côté c'est organisé et d'un autre côté c'est par organisé. (S4, E2)

Dans ces échanges, on peut noter deux types d'interventions : celles où les élèves ne trouvent pas d'explications et celles où ils n'arrivent pas à dépasser la tension produite par l'enquête. Ainsi au tour de parole 221, ils disent ne pas trouver de raisons de production du document sur la carte postale, ils ne savent pas comment expliquer celle-ci. Dans ce cadre-là, les élèves ne sont pas dans l'enquête, mais plutôt dans leurs pratiques habituelles et ils cherchent dans le document la réponse à ce qui est attendu. Si cela ne se trouve pas dans le document, ils n'imaginent pas produire eux-mêmes ces explications.

Alors qu'au tour de parole 102, ou encore en 153, les élèves pointent un paradoxe : le document dit quelque chose (les paysans se sont révoltés, les rebelles sont organisés) et cela est contredit par une autre donnée (les nobles sont à l'initiative, le combat est désorganisé). Le document qui ne fournit pas une réponse claire est un motif de sollicitation de l'enseignement, quand les élèves ne pensent pas à produire des explications à partir des paradoxes rencontrés. C'est donc la prise en charge du problème qui est demandée à l'enseignante, vue comme celle qui maîtrise cette façon de faire. Cela peut révéler un manque d'autonomie des élèves dans la construction du problème, mais dans l'acquisition d'une nouvelle compétence dans une matrice disciplinaire qu'ils ne maîtrisent pas, cela induit aussi qu'ils savent que ces pratiques sont nouvelles et qu'ils ne peuvent s'appuyer sur leurs habitudes.

Ainsi, le rôle du professeur dans le processus de construction d'une compétence à l'école, par le travail des ressemblances avec l'exemplar, relève à la fois des pratiques scientifiques d'aide à l'entrée dans la matrice des novices, mais aussi de pratiques spécifiques à la communauté scolaire. Il ne s'agit pas comme chez Kuhn pour les apprentis scientifiques de se débrouiller seuls avec un manuel, mais bien de construire en tant qu'enseignante le cadre : d'une certaine manière l'enseignante joue le rôle du manuel, de celui qui va dire comment se fait le problème dans la discipline. En effet, nous avons exemplifié auprès des élèves de différentes façons, ce qui permettait d'étudier de façon critique les documents en histoire. Mais nous leur avons aussi pointé ce qui faisait obstacle, et comment les dépasser. Nous leur avons montré l'intérêt du travail des ressemblances, centré sur les pratiques.

Néanmoins, il nous est paru utile de spécifier la place du professeur, une fois que la compétence serait développée chez les élèves. Celui-ci est une ressource indispensable pour de nouvelles enquêtes sur des documents singuliers, et des périodes peu connues des élèves. Il leur permet de pallier le fait qu'ils n'ont pas le degré d'expertise d'un historien, et que tout n'est pas à construire dans une enquête problématisée. En revanche, la situation scolaire incite les élèves à attendre du professeur qu'il résolve le problème en construction. C'est cet équilibre qu'il

convient de trouver : donner suffisamment d'indices aux élèves pour avancer sans les empêcher de construire leur propre enquête.

Conclusion.

Au terme de cette recherche, nous retenons plusieurs enseignements sur lesquels nous souhaitons revenir. Notre questionnement initial était de comprendre ce qui permettrait à des lycéens d'étudier des documents, de façon problématisée, en développant leurs compétences critiques : construire un problème sur le passé et sur la trace, en tenant ces deux questionnements ensemble, dans une enquête. Le choix de mettre les pratiques épistémologiques au cœur des apprentissages, avec l'hypothèse exemplar, nous permettait à la fois de développer notre hypothèse, comme apprentie-chercheuse ne disposant pas d'exemplaires, mais aussi de produire de l'enseignable en tant que professeure. Or les pratiques épistémologiques sont rarement un objet d'apprentissage pour elles-mêmes en didactique, même dans le cadre théorique qui est le nôtre, la problématisation, qui se réfère pourtant explicitement à l'épistémologie des disciplines pour penser les dispositifs des séquences forcées.

Le corpus que nous avons constitué, pour expérimenter ces problématisations, est conséquent et nous ne prétendons pas l'avoir épuisé dans les analyses qui peuvent être faites à son sujet. Les cinq séquences sont à elles seules des essais qui nous instruisent sur ce que peuvent faire les élèves en classe d'histoire. Avec les Barcelonnettes, nous avons pu permettre aux élèves de remettre en cause des clichés sur les migrants. Pour les Cathares, ce sont les relations entre croyances et pouvoir qui ont été questionnées, que disent les vainqueurs de ceux qu'ils ont vaincus ? Vasco de Gama touchait davantage à l'imaginaire des explorations : les Européens plus puissants que les autres, alors qu'ils remettaient en cause les routes commerciales que d'autres maîtrisaient. Concernant les Guerres de Vendée, c'est la problématisation sur des questions socialement vives que nous interrogeons. Quand les modèles explicatifs des élèves sont efficaces depuis qu'ils sont tout petits, et qu'ils touchent à l'identité revendiquée localement, il importe de se demander comment des savoirs peuvent être construits, s'ils contredisent les récits mémoriels. Pour l'abolition de 1848, l'humanisme et le progrès républicain réduisent le questionnement, et empêchent d'explorer les possibles. Et à chaque fois, les questionnements sur le passé s'articulent avec les questionnements sur les documents, par les séquences forcées que nous avons organisées.

A chaque séquence, des moments de problématisation ont pu être observés. Grâce aux recherches produites par des didacticiens avant nous, nous avons pu concevoir des dispositifs efficaces. Les idées explicatives des élèves sont entrées en tension avec les données des problèmes en construction, pour aller vers la construction de nouveaux modèles explicatifs, sortant du registre explicatif réaliste, de sens commun, pour un registre explicatif historien, celui de l'enquête historique problématisée. C'est l'avantage de la séquence forcée : le dispositif est réfléchi dans l'objectif que les élèves problématisent. Si cela résiste trop, on modifie ce qui était prévu pour tenir compte de ce qu'on observe, de ce que disent et font les élèves. Avec le cadrage oral de la professeure et les activités prévues, ils ont problématisé à plusieurs reprises. Cependant, ce n'est pas ce qui les rend compétents, c'est-à-dire autonomes pour étudier de façon critique les documents, dans un registre explicatif historien. Le modèle pédagogique de l'entraînement est insuffisant. On pourrait multiplier de telles séquences, et devoir à chaque fois faire passer les élèves du registre explicatif de sens commun vers un registre explicatif historien, sans autonomie donc du côté de l'élève, sans le développement d'une compétence. C'est là, la difficulté principale que nous avons rencontrée comme apprentie-chercheuse dans ce travail : nous disposons d'exemplaires pour produire des séquences forcées afin que les élèves problématisent, mais nous ne disposons d'aucun exemplaire pour mettre au travail les ressemblances, d'une séquence à l'autre.

Nous avons pensé cette année forcée pour qu'elle permette le travail des ressemblances entre les séquences, et que les élèves reconstruisent la situation dans laquelle ils se trouvaient pour la rapprocher de situations précédentes, leur permettant de se référer à un ou des exemplaires de constructions de problèmes. Mais autant nous avons mis l'accent sur la nécessaire articulation des échelles de lecture des documents, alors qu'ils avaient l'habitude de les distinguer, autant nous ne pensions pas que le questionnement de l'objectivité, qu'ils s'imposent eux-mêmes, pourrait nuire à leur autonomie. Les élèves sont des fact-checkers dans leur façon de raisonner face au document. Penser qu'un document puisse dire la vérité du passé n'est pas pensable pour l'expert en histoire, historien ou professeur. Mais pour le novice, cela peut même relever d'une attente vis-à-vis de la discipline : à quoi sert d'aller en cours d'histoire si ce n'est pas pour apprendre ce qu'il s'est passé autrefois ? Tant que cet obstacle ne sera pas dépassé, les élèves ne pourront pas être compétents avec l'étude de documents, puisqu'ils en excluront de nombreuses situations, alors que les procédures, elles, sont maîtrisées. Ils juxtaposent les registres : le registre de sens commun leur sert à fact-checker le document. Cet auteur dit-il la vérité ou nous ment-il ? S'il n'est pas fiable, alors ils acceptent d'entrer dans le registre historien

pour le soumettre à la critique. Sinon, tout est à reprendre de ce qu'il nous dit, et cela est d'autant plus vrai avec les images qui nous montrent le passé.

Les pratiques épistémologiques des historiens ont ainsi été un point de départ pour nos recherches : qu'est-ce qui dans les pratiques historiennes a à voir avec ce que peuvent faire les élèves en classe d'histoire quand ils étudient documents ? Mais ces pratiques épistémologiques sont aussi notre résultat : permettre aux élèves de devenir compétents en histoire implique qu'ils soient au fait de ce qu'est cette discipline, non pas par un cours d'épistémologie décontextualisé, mais dans la pratique de celle-ci. C'est pointé avec eux les ressemblances entre un document subjectif de façon évidente pour eux (un discours), et ceux qu'ils classent comme objectifs (une image). Nous l'avons fait, mais de façon ponctuelle, quand l'articulation des échelles de lecture n'était pas mobilisée. Mais cette procédure, que nous identifions comme une compétence était réductrice : notre posture d'enseignante avait voulu réduire à de l'enseignable ce qui nécessite un processus long de développement d'une compétence d'étude critique de document. A l'analyse du corpus, nous comprenons que l'hypothèse exemplar ne peut souffrir de tels malentendus sur ce qu'on fait dans la matrice disciplinaire en question. C'est sans doute en faisant davantage d'analogies cas à cas que cela est possible, dans le modèle didactique que nous avons décrit. Ainsi, problématiser en classe d'histoire à partir de l'étude critique de document est une compétence composée de nombreuses caractéristiques. Ce sont ces rapprochements cas à cas, qui peuvent permettre aux élèves de devenir compétents : non pas en linéarisant le processus de problématisation avec des étapes très structurées, mais en identifiant des principes, liés à des problèmes construits, favorisant l'enquête.

Pour terminer la discussion de nos résultats, nous identifions plusieurs caractéristiques pour que les élèves soient compétents dans leur enquête :

- Comme ils ne savent pas critiquer un document de façon historique, ils ont besoin qu'on leur montre comment on peut le faire, et pourquoi, tout en repartant de leurs habitudes scolaires.
- Ils ont besoin de s'entraîner sur d'autres cas, mais en apprenant à identifier pourquoi ces cas nécessitent une analogie à l'exemplar, dans la façon de construire les problèmes à partir des documents. Ce n'est donc pas s'entraîner dans le sens du modèle pédagogique, refaire toujours le même type d'exercice, mais se confronter à de nouveaux cas pour mettre au travail les ressemblances à l'exemplar.

- C'est lorsque les élèves adoptent une posture réflexive sur une enquête menée en rapport à des cas précédents, qu'ils peuvent être considérés comme autonomes pour des cas futurs.

Si ces différentes propositions sont effectuées, devons-nous cocher la case « acquise » en face de la compétence d'étude de documents dans un éventuel livret de compétence, comme il devient courant à l'école ? C'est tout le biais, selon nous, des livrets de compétences. Si c'est acquis, passons à autre chose... mais le travail en histoire peut-il se faire sans l'étude des documents ? Non, bien sûr. Une compétence maîtrisée doit ensuite être utilisée pour produire du savoir historique, elle doit être développée. Alors ne nous arrêtons pas à vouloir leur faire acquérir une compétence : faisons en sorte qu'ils l'utilisent et la développent, une fois qu'ils ont changé de registre explicatif afin qu'ils restent dans celui-ci. Nous pouvons ainsi imaginer les perspectives d'études qui s'offrent à eux, s'ils ne sont plus dans le registre explicatif de sens commun. L'enjeu est donc de développer une compétence et non pas tant de l'acquérir.

À partir de ces réflexions, nous proposons ici un curriculum permettant de changer de registre explicatif, en développant la compétence d'étude critique de document en histoire, à partir de l'hypothèse exemplar (chaque phase peut être composée d'une ou plusieurs séquences). Celui-ci peut être lu de deux façons :

- Pour des recherches à venir : ce curriculum peut être un point de départ pour expérimenter à nouveau l'hypothèse exemplar. Notre étude, qui est pour nous, notre exemplaire, est une première expérimentation, mais pas un point final. À partir de ces résultats, nous pouvons construire d'autres recherches.
- Pour des enseignants : ce curriculum peut être considéré comme une nouvelle façon de construire des compétences en classe avec les élèves, en sortant du modèle pédagogique. Cela constitue de l'enseignable sans pour autant se résumer à des procédures à appliquer de façon systématique, puisque la problématisation ne peut se linéariser.

Tableau de curriculum possible pour acquérir la compétence par l'hypothèse exemplar :

Phase 1	<u>Étude de cas 1 :</u> Exemplifier la construction du problème, en centrant le travail sur la procédure d'articulation des échelles de lecture du document et la non-objectivité possible de celui-ci. Ce « rituel » supplémentaire permet la prise en compte des pratiques habituelles en classe d'histoire, mais en changeant le rôle de la trace : du prélèvement d'informations au prélèvement d'indices.
Phase 2	<u>Études de cas suivantes :</u> Indiquer aux élèves pourquoi ils se trouvent dans des situations ressemblantes, afin qu'ils construisent le problème, en rapport avec ce qui avait permis de le faire lors de l'exemplar. Mais il faut sortir de la simple mobilisation de la procédure pour mettre au travail les caractéristiques relatives au registre explicatif historien : attitude réflexive, mise au travail de leurs propres modèles explicatifs, exploration des possibles, tenir ensemble les questions sur le passé et les questions sur la trace.
Phase 3	<u>Étude de cas d'acquisition de la compétence :</u> Construction d'un problème en se servant des cas précédents et expliciter la démarche. Ce n'est pas parce qu'ils réussissent qu'ils sont compétents, mais parce qu'ils savent pourquoi ils ont réussi et qu'ils peuvent donc déterminer que le registre explicatif de sens commun n'est pas celui permettant l'étude critique de document.
Phase 4	<u>Études de cas de développement de la compétence :</u> Une fois les élèves pleinement dans le registre explicatif historien, il est possible de proposer des études avec moins de guidage, sur plus de thématiques, avec un niveau de complexité supérieur (à définir).

Mais toute la difficulté est pour le professeur de respecter ce temps long du processus, et de ne pas chercher à aller tout de suite à la recherche de procédures permettant aux élèves de gagner du temps, mais pas de devenir compétents. Là où les élèves doivent changer de registre explicatif, l'enseignant doit lui abandonner le modèle pédagogique traditionnel qui saucissonne le savoir pour produire de l'enseignable. Et pour l'avoir nous-mêmes vécu dans cette thèse, c'est loin d'être facile, même lorsqu'on est très au fait de la recherche en didactique de l'histoire. Nous avons donc beaucoup appris avec cette recherche, à la fois comme professeure de lycée toujours en exercice, mais aussi comme apprentie-chercheuse qui ne bénéficiait pas d'exemplaires pour construire sa propre recherche. Ce dernier aspect présente pour nous l'avantage d'ouvrir la voie pour d'autres recherches, qu'il nous tarde de construire à présent.

Nous laisserons donc le mot de la fin à Emy qui dans la dernière séquence dit ceci :

211	Emy 1h14	(...) C'est trop hein? Je sais pas comment on fait pour arriver à autant réfléchir en groupes.

Bibliographie.

- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (1992). *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7^{ème} colloque. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en Education*, 12, 68-81.
- Avezou, L. (2013). *Les mythes de l'histoire de France*. Paris : La Boétie.
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anacharsis.
- Berlio, J. (2016). *Le Pays cathare. Les religions médiévales et leurs expressions méridionales*. Paris : Seuil.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin (première édition, 1949).
- Bugnard, P.-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, 11, 189-203.
- Bruner, J. (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Buisson, P. (2017). *La grande histoire des Guerres de Vendée*. Paris : Perrin.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & Didactique*, 1(7), 9-32.

- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-78.
- Cariou, D. (2018). Le modèle du jeu d'apprentissage-jeu épistémique et la dialectique du contrat didactique et du milieu : des outils pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage en classe d'histoire. *Mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Bretagne Occidentale.
- Chartier, R. (1990/2000). *Les origines culturelles de la Révolution française*. Paris : Le Seuil.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Collingwood, R.G. (1946). *The idea of history*. Oxford : Clarendon Press.
- Colon, D. (dir.). (2010). *Histoire 2^e*. Paris : Belin.
- Cosperec, S. (2017). <http://skhole.fr/developper-esprit-critique-des-eleves-un-mouvement-anglo-saxon-critical-thinking-par-serge-cosperec>
- Deluermoz, Q., Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris : Le Seuil.
- Demers, S., Ethier, M-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation & Didactique*, 7 (2), 94-113.
- Dénécé, E. (2008). L'implantation des Barcelonnettes au Mexique (1821-1950) : un exemple d'intelligence économique avant la lettre. *Centre Français de Recherche sur le Renseignement*, 16.
- Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Nantes.
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.

- Doussot, S. (2012). Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg. *Le cartable de Clio*, 12, 111-125.
- Doussot, S. (2013). Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire. *Éducation & Didactique*, 7(3), 117-122.
- Doussot, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie : les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 8(3), 577-595.
- Doussot, S. (2015a). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale*, 55, 165-177.
- Doussot, S. (2015b). *Inertie disciplinaire et dynamiques de problématisation en classe d'histoire. Mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Nantes.
- Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29, 22-37.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Doussot, S., Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion*, , 27.
- Doussot, S., Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation & Didactique*, 8(3), 111-140.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Thèse. Université de Laval.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

- Fabre, M. (2015). *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Fabre, M., Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves : La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Galvez-Behar, G. (2009). Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaïti, *Le Mouvement Social*, 229, p103-113.
- Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg, C. (2008). Préface. Preuves et possibilités. In N. Z. Davis, *Le retour de Martin Guerre*, 9-43. Paris : Tallandier (Première édition, Harvard University Press, 1983).
- Ginzburg, C. (2010). *Mythes emblèmes traces. Morphologie et histoire*. Paris : Verdier.
- Gomes, L. (2016). *La problématisation comme remède à l'ennui ? L'enquête historique sur un soldat de la première guerre mondiale par des EIP en lycée. Mémoire de Master MEEF EEA*. Université de Nantes.
- Gomes, L. (2017). Note critique : Why Learn History (When It's Already on Your Phone) de Sam Wineburg, *Revue Française de Pédagogie*, 201.
- Gomes, L. (2019). L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent, *Recherches en Education*, 37.
- Gomes, L. (à paraître). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Education et Didactique*.
- INRP. (2011). *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, Rapport de recherche (2006-2010)*. Lyon : INRP.
- Jennings, L. (2010). *La France et l'abolition de l'esclavage (1802-1848)*. Bruxelles : André Versaille éditeur.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.

- Langlois, C.-V. & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques*. Paris : Ed. Kimé (Première édition, Paris, Hachette, 1898).
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N., Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Bourgeois-Viron, R. & Rebiffé, C. (2012). Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire : deux exemples de situations scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 35-49.
- Le Marec, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 42, 195-108.
- Le Marec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Le Quintrec, G. (dir.). (2010). *Histoire 2de*. Paris : Nathan.
- Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Martin, G. (1948). *Histoire de l'esclavage dans les colonies françaises*. Paris : PUF.
- Martin, J-C. (1992). La Vendée dans l'histoire des droites, in Sirinelli, J-F et Vigne, E. *Histoire des droites*, Gallimard, II, 437-470.
- Martin, J-C. (2000). A propos du "génocide vendéen". Du recours à la légitimité de l'historien. *Sociétés contemporaines*, 39, 23-38.
- Martin, J-C. (2017). *La terreur. Vérités et légendes*. Paris : Perrin.
- Moisan, S. Letourneau, J. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *The Canadian Historical Review*, Volume 85, Number 2, 2004, 325-356.
- Moniot, H. (1992). L'usage du document face à ses rationalisations savantes en histoire. In *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du 7e colloque* (F. Audigier (dir.), p. 25-27). Saint-Fons : INRP.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

- Moore, R. (1991). *La Persécution, sa formation en Europe, 950-1250*. Paris : Les Belles Lettres.
- Noiriel, G. (1996). *Sur la « crise » de l'histoire*. Paris : Belin.
- Novick, P. (1988). *That Noble Dream. The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. New-York: Cambridge University Press.
- Offenstadt, N. (2014). *L'histoire, un combat au présent*. Paris : Textuel.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER*, n° 37, pp. 83-107.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Orange, C. (2007). Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Education et didactique*, vol 1 - n°2.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Orange, C. (2012). Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck.
- Orange, C. (2014). Regard complémentaire. Unité et diversité du didactique. *Éducation & Didactique*, 8(1), 85-90.
- Orange, C., Orange, D. (1993). Problèmes de rupture, problèmes normaux et apprentissage en biologie-géologie. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 51-69.
- Passeron, J-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions EHESS.
- Pétre-Grenouilleau, O. (2006). *Les Traités négrières. Essai d'histoire globale*. Paris : Gallimard.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil
- Prost, A., Winter J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Le Seuil.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et Formation*, 48, 91-105..

- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- Rey, B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricoeur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Ropé, E., Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rosenfeld, S. (2014). *Le Sens commun. Histoire d'une idée politique*. Rennes : PUR.
- Rousseau, J-J. (1762). *Émile ou de l'Education*.
- Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176.
- Sécher, R. (1986), *Le génocide franco-français, la Vendée-Vengé*. Paris : PUF.
- Seignobos, C. (1901). *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*. Lyon : ENS Editions.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : the case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324.
- Subrahmanyam, S. (2012), Ignorant, assassin, paranoïaque, cupide, lâche, cruel: le vrai Vasco de Gama, Entretien pour *le Nouvel Observateur*, 7/06/2012.
- Subrahmanyam, S. (2014). *Vasco de Gama*. Paris : Seuil.
- Thémines, J-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136.
- Thémines, J-F., Doussot, S. (2016). *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Caen : PUC.
- Tudesq, A-J. (1964). *Les grands notables en France (1840-1849). Étude historique d'une psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire*. Mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches. Université Lyon II.

- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 165, 31-42
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. fr. Paris : La Dispute.
- Weil, F. (2000). Les migrants français aux Amériques (XIXe -XXe siècles), nouvel objet d'histoire. In: *Annales de démographie historique*, 2000-1.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago : University of Chicago Press.

Titre : Le développement des compétences critiques des élèves : une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée.

Mots clés : didactique, histoire, problématisation, compétence, document, lycée.

Résumé : L'étude de documents occupe une place importante de l'enseignement de l'histoire. Pourtant, au regard de l'épistémologie historique, les pratiques habituelles en classe ne permettent pas aux élèves de les aborder de façon historique. Avec un corpus de cinq séquences, nous avons voulu expérimenter le développement de la compétence d'étude critique de documents dans une classe de Seconde au lycée. En effet, l'identification des données contextuelles et le prélèvement d'informations sont souvent traités de façon ritualisée et ne permettent pas de développer ce sens critique dévolu au cours d'histoire. En référence à ce que font les historiens, nous postulons qu'il faut faire en sorte que les questionnements sur le passé et sur ses traces soient tenus ensemble dans le cadre d'une enquête historique problématisée pour produire du savoir. Mais ce corpus relève de l'expérimentation. Les résultats auxquels nous aboutissons montrent des obstacles à ce développement, comme le questionnement de l'objectivité ou non d'un document en histoire, mais aussi la posture du professeur qui cherche à produire de l'enseignable. Cela empêche les élèves de reconnaître les situations dans lesquelles mobiliser cette compétence, dont ils ont pourtant appris à maîtriser les procédures. Avec nos résultats nous proposons un curriculum possible pour permettre le développement de la compétence d'étude critique du document en classe d'histoire.

Title : The development of students' critical skills: a didactic study on the teaching of history in high school.

Abstract : The study of documents occupies an important place in the teaching of history. However, in the light of historical epistemology, the usual classroom practices do not allow students to approach them historically. With a corpus of five sequences, we wanted to experiment the development of the critical study skills of documents in « Seconde » in high school. Indeed, the identification of contextual data and the collection of information are often treated in a ritualized way and do not allow to develop this critical sense devolved to the history lesson. In reference to what historians do, we postulate that we must ensure that questions about the past and its traces be held together as part of a problematized historian inquiry to produce knowledge. But this corpus is experimental. The results we reach show obstacles to this development, such as the questioning of the objectivity or not of a document in history, but also the posture of the teacher who seeks to produce tearable. This prevents students from recognizing situations in which to mobilize this skill, yet they have learned to master the procedures. With our results we propose a possible curriculum to allow the development of the competence of critical study of the document in history class.

Keywords : didactic, history, problematization, skills, documents, high school.