

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 événement 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, 2009 (1762), *Émile ou de l'éducation*, éd. Chartrak.

Dans l'*Émile*, Rousseau (1762) décrit l'éducation idéale d'un jeune homme et il évoque la différence qui existe entre l'histoire des historiens et le passé. C'est un aspect 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 on lit un récit d'un moine chrétien portant sur l'hérésie cathare, ou si on regarde une peinture représentant l'abolition de l'esclavage : dans les deux cas, aucun de ces documents ne 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 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 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. Le développement de l'esprit critique peut alors sembler une réponse à ces problématiques.

Mais cette façon de raisonner de sens commun, conduisant à ne s'intéresser qu'à la vérité et au mensonge, 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 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 ? C'est une question sur le document 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 est alors de savoir s'il serait possible pour des élèves d'accéder à ces pratiques historiennes ? Les élèves ont tendance à penser 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 important aux pratiques historiennes. En effet, quel rapport entre leurs attentes et ce qu'est « faire de l'histoire » ?

À la différence de l'*Émile*, cet ouvrage ne se centre pas sur un apprentissage d'un professeur vers un élève, mais elle prend pied dans un lycée, 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, 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 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'enseignant (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 l'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 ?

Ce travail s'inscrit 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 important 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*, l'objectif n'est pas de faire des élèves de futurs historiens. Cependant, les pratiques historiennes semblent tellement éloignées de la façon de faire de l'histoire en classe à partir des documents, que cela 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 ? Il s'agit de 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 en développant l'esprit critique des élèves. Le rapprochement des scientifiques et des élèves dans leurs pratiques épistémologiques implique de modéliser celles-ci.

Ce travail 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. Des didacticiens de l'histoire ont 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. Leurs recherches permettent de définir le 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 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 un enjeu du cours d'histoire, régulièrement rappelé dans les bulletins officiels.

Cependant, le développement de l'esprit critique n'est pas entendu ici comme a-disciplinaire. Chaque discipline scientifique permet à sa façon de développer l'esprit critique, si elle est enseignée de façon non dogmatique. C'est pourquoi nous restreignons notre étude à l'esprit critique lié à l'épistémologie historique. Mais qu'est-ce que nous entendons alors par « faire une étude critique de document » de façon historique ? Il est nécessaire de modéliser les pratiques historiques 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 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 historique du document ne peut 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 ? Le postulat est que celui-ci est directement lié à l'épistémologie historique et 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. Cependant le terme de « problème » est fréquemment employé à l'école dans un sens différent : 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. Le terme de « problème » est abordé ici autrement, plus en rapport avec ce que font les historiens lorsqu'eux-mêmes problématisent leur objet d'étude.

Ainsi, c'est parce que l'étude de documents peut être le support de la construction de problèmes historiques en classe que le cadre théorique de la problématisation en didactique est utilisé. Celui-ci n'est pas spécifique à l'histoire, mais il est employé 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 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 ce 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. Cette modélisation complexe des apprentissages est utilisée par de nombreuses didactiques (mathématiques, sciences de la vie et de la Terre, EPS, français...) mais avec des adaptations en raison de l'épistémologie de ces disciplines et selon la nature des problèmes rencontrés. Cela explique la nécessité 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. La méthodologie des séquences forcées est alors un outil indispensable, très utilisé par les chercheurs en problématisation, élaboré par Orange en SVT (2005) et déjà expérimenté 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 ont été utiles pour construire les expérimentations.

Cependant, l'originalité de cette 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) car celle-ci propose une façon de devenir compétent qui questionne. 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 qui est mise 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 historienne ou toujours à la façon du sens commun. C'est un corpus de cinq séquences de trois heures en moyenne chacune en classe de seconde, sur une année scolaire, qui a été produit. Huit élèves, dans une classe de 35 élèves, filmés en continu, font l'objet des analyses. Dans ces séquences, l'enjeu est de permettre la problématisation des élèves, mais aussi qu'ils deviennent compétents pour l'étude de documents en se servant d'exemples exemplaires, ou *exemplar* dans le vocabulaire de Kuhn (1983 et 1990) : ici, il s'agit des

premières séquences expérimentées par les élèves dans le dispositif. Pourquoi s'intéresser 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). Or, les procédures automatisées à l'école, l'échelle de lecture macro puis l'échelle de lecture micro décrites plus tôt, constituent des obstacles pour l'étude historique problématisée. Si on se réfère à ce que font les historiens (Bloch, 1997 ; Prost, 1996), il est envisageable 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 les élèves savent 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'agit de les faire passer de procédures habituelles en classe d'histoire à la construction d'une compétence nouvelle, mais nécessaire épistémologiquement.

Ensuite, les premières hypothèses sont questionnées : en tant que chercheuse, fortement influencée par ses objectifs de professeure, nous nous sommes rendu compte que nous avons essayé de réduire une compétence d'étude critique de document à une procédure, l'articulation des échelles de lecture du document, qui équivaut 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 ? La compétence visée a été repensée pour cette année expérimentale, ainsi que la façon dont celle-ci pouvait se développer en classe, afin de nous confronter aux obstacles pédagogiques que représente cette double posture. En conclusion un curriculum est proposé permettant de pousser la réflexion plus loin sur ce que pourrait être un apprentissage de l'esprit critique en histoire.