

Sylvain Doussot, Université de Nantes

## Lincoln et l'esclavage : étude d'un cas de problématisation en histoire scolaire

### Abstract

French students in a graduate training program to become history teachers have been studying a document in a typical classroom activity about an unknown topic (The American Civil War). This paper shows how close their positivist school habits are to school students, and how data and explanation models dealing with another question have arisen from the struggle to answer the initial question. This gives access to the conditions of possibility of a historical problem-building process in a school environment.

### Introduction

Dans le cadre d'un cours de didactique, un groupe d'étudiants en première année de master de formation au métier d'enseignant d'histoire-géographie (appelé master MEEF – métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – en France) est mis dans une situation similaire à celle des élèves du secondaire. Dans un premier temps, ils doivent traiter d'un événement qu'ils n'ont jamais étudié en tant que tel (la guerre de Sécession) par le biais de la lecture d'un document dans son acception scolaire. En s'appuyant sur la Proclamation d'émancipation signée par Lincoln en 1863, ils doivent répondre à la question suivante : « à la lecture de ce document, dites quelle est la position du président Lincoln sur l'esclavage ». Ce travail est caractéristique des modalités dominantes de travail dans le secondaire français<sup>1</sup> : les élèves répondent à des questions en prélevant de l'information dans des documents. Dans un second temps, les étudiants confrontent leurs réponses à deux extraits d'ouvrages de synthèse d'historiens qui donnent à cette question des réponses opposées. Cette deuxième activité n'est pas à proprement parler habituelle en classe, mais elle n'est pas non plus totalement inédite : les élèves ont la plupart du temps à leur disposition des textes du même type (manuels, traces écrites produites par l'enseignant, sites internet tels que Wikipédia...) et y

<sup>1</sup> BRAXMEYER Nicole, GUILLAUME Jean-Claude, « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège », *Les dossiers enseignement scolaire*, 2007, N° 183, Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; LAUTIER Nicole, « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in TUTIAUX-GUILLON Nicole, BRUTER Annie, BAQUES Marie-Claude, *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*, Paris : L'Harmattan, 2003.

confrontent plus ou moins directement le travail effectué en classe sur les documents.

À partir des énoncés oraux et écrits des étudiants, cet article vise à rendre compte des enjeux épistémologiques de ce type de travail scolaire par comparaison avec l'enquête historique entendue comme processus de problématisation<sup>2</sup>. Il s'agit de mettre au jour les caractéristiques épistémologiques et didactiques des questions et des réponses traitées dans le groupe d'étudiants à travers les concepts de position et de construction de problème (par opposition avec la seule résolution), en relation avec les données empiriques disponibles (dans les documents et dans les savoirs préalables) et les idées explicatives mobilisées qui parfois s'érigent en véritables obstacles épistémologiques<sup>3</sup> pour empêcher toute discordance entre données et explications, et donc empêcher l'historicisation de ces idées explicatives qui ont la particularité d'être anhistoriques. Ce faisant, la situation étudiée révèle sinon un processus de problématisation comparable à celui d'une enquête d'historien, du moins l'émergence de tensions entre données et idées, susceptibles de mettre en discussion non seulement les réponses mais surtout la question initiale. L'identification et le dépassement de faux problèmes générés par les obstacles épistémologiques constituent l'une des spécificités de toute problématisation scientifique<sup>4</sup>. Un tel cheminement aboutit à questionner les conditions de possibilité, au sein d'une discipline scolaire fortement instituée<sup>5</sup>, de poser des questions dont le travail de la classe conduit à mettre en cause la pertinence. La légitimité de cette exploration repose sur le fait que la situation dans laquelle se trouvent les étudiants en question est construite par le formateur (qui est aussi le chercheur auteur de ces lignes) à la fois en appui sur les pratiques ordinaires de la

classe d'histoire du secondaire français et en décalage. Ce dernier est envisagé sur la base des travaux antérieurs dans le même cadre théorique<sup>6</sup>, qui conduisent à l'hypothèse selon laquelle les conditions de possibilité pour les élèves de problématiser en histoire sont moins dépendantes d'une capacité de critique externe et interne des documents<sup>7</sup> que d'une représentation positiviste de la production d'explications historiques, selon laquelle des faits sont établis par une lecture critique des sources et sont ensuite mis en cohérence dans une synthèse d'ordre chrono-causal. Or cette représentation est largement partagée par les enseignants (et futurs enseignants) sous la forme d'un paradigme pédagogique positiviste identifié par Tutiaux-Guillon<sup>8</sup>. La situation produite et analysée se constitue ainsi en cas limite, susceptible de produire des phénomènes didactiques intéressants<sup>9</sup>. Ces étudiants étant experts en critique externe/interne du fait de leur parcours scolaire et universitaire, leurs activités et leurs énoncés devraient rendre davantage visible la manière dont ils mettent en œuvre et parfois en crise leur registre positiviste. Surtout, le décalage entre la question posée – la position de Lincoln quant à l'esclavage – et le document – qui ne peut rien dire de sa conviction profonde –, induit potentiellement la nécessité du dépassement de la question initiale et de sa reconstruction.

<sup>2</sup> Selon le cadre théorique du même nom, développé notamment dans les travaux du laboratoire du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) depuis le milieu des années 2000, pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire.

<sup>3</sup> BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris: Vrin, 1938, 304 p.

<sup>4</sup> FABRE Michel, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris: Vrin, 2009, 288 p.

<sup>5</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Compétences et contenus*, Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 117-146.

<sup>6</sup> DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « Des savoirs comme pratiques de problématisation: une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation & Didactique*, vol. 8, N° 3, 2014, p. 111-140; DOUSSOT Sylvain, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens: une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, N° 173, 2010, p. 85-104; DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes: PUR, 2011, 316 p.

<sup>7</sup> Comme le révèle, par exemple, l'étude didactique en fin de primaire sur la Première Guerre mondiale au cours de laquelle les élèves se révèlent immédiatement sensibles au fait que la lettre d'un soldat n'est pas qu'un texte mais constitue bien un acte de communication dans lequel se cachent des enjeux de contrôle de la parole qu'il s'agit de décrypter (voir DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « Des savoirs comme pratiques de problématisation... »).

<sup>8</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire... »

<sup>9</sup> La situation constitue alors ce qu'on nomme une « séquence forcée » (voir ORANGE Christian, « Situations forcées, recherches en didactique et développement du métier d'enseignant », *Recherches en éducation*, HS N° 2, 2010, p. 73-85).

## Une approche positiviste pour répondre à la question

Le document de la Proclamation (figure 1) remis aux étudiants, comme document de travail, donne à voir un texte à la fois ambigu et singulier par rapport à la question posée, ce qui laisse ouvert le choix de la réponse. Le président Lincoln y « ordonne » et « déclare » notamment « *que toutes personnes retenues comme esclaves dans les États ou parties d'États désignés sont libres à partir de ce jour* ». Mais simultanément il ne dit rien de l'esclavage dans les autres États et justifie sa décision par plusieurs raisons, ce qui ne facilite pas la réponse à la question posée :

*« En agissant ainsi, je crois sincèrement accomplir un acte de justice, rester dans les prescriptions de la Constitution, obéir aux nécessités militaires, et j'invoque le jugement réfléchi de l'humanité et la grâce favorable du Tout-Puissant. »*

En outre, comme souvent en classe, le texte est précédé d'une courte légende, qui prend parti implicitement et sans justification : il dit que la proclamation « fut un premier pas vers l'abolition de l'esclavage qui fut étendue à la fin de la guerre à l'ensemble des États des États-Unis ».

Cette prise de position de la légende (sans auteur) relève d'un raisonnement chronologique de sens commun qui repose sur l'idée de « premier pas » qui n'a d'autre fondement que le fait de savoir ce qui s'est passé après. Ce faisant, elle ne rend pas compte de la situation d'incertitude des acteurs de l'événement pour qui la Proclamation a pu aussi bien signifier un pas en avant qu'une décision sans conséquence (puisqu'elle ne concerne que les États que Lincoln ne contrôle pas).

Une première analyse du contenu des écrits des neuf groupes<sup>10</sup> – selon une grille de lecture fondée sur l'épistémologie de l'histoire (critique interne/externe, type d'usage des citations, établissement de

faits, construction d'indices, etc.) – montre que seuls deux d'entre eux donnent une réponse « contre » à la question de la position de Lincoln sur l'esclavage. Selon eux, le document montre qu'il était favorable à l'abolition. Cette réponse s'appuie dans leurs écrits sur la sélection d'informations renforçant l'image de l'abolitionniste, et sur l'ignorance des autres éléments en faveur d'un acte stratégique et militaire. Les sept autres groupes argumentent selon la même modalité pour répondre plutôt négativement (Lincoln est obligé de proclamer cette abolition partielle, ou bien il en fait une stratégie contre l'adversaire sudiste et en faveur de l'Union dont il est le garant comme président, mais sans défendre une position de principe contre l'esclavage). Cependant, pour répondre, tous les groupes d'étudiants dépassent l'approche réaliste du document qui caractérise celle des élèves en articulant critiques externe et interne. Par exemple, un groupe écrit :

*« Il veut être vu comme le “délivreur”. On le voit dans l'offre [aux affranchis] qui fait suite à l'abolition. En effet il y a beaucoup de conditions pour accéder à des postes : “travailler loyalement”, “conditions convenables”. C'est donc une stratégie politique pour contrer les rebellions [sic] et sortir en sauveur. »*

Pour ces étudiants, il s'agit de voir le texte de la Proclamation comme un acte intentionnel (« *il veut être vu comme* ») et non un simple texte (critique externe), et de rapporter certains passages à d'autres notamment lorsqu'ils entrent en contradiction (critique interne).

Cependant, ce qui apparaît le plus instructif du point de vue de l'hypothèse du décalage entre question et document se situe ailleurs. Un seul groupe met directement en discussion la question posée, en conclusion de son texte :

*« Seulement, on ne peut pas savoir ce que pense Lincoln, quelles étaient ses réelles convictions. »*

On peut interpréter cette rareté comme le résultat de l'approche positiviste des étudiants, au sens de Tutiaux-Guillon<sup>11</sup> : bien qu'experts en his-

<sup>10</sup> Les étudiants travaillent par groupes de trois ou quatre pendant 30 minutes et produisent des écrits, avant qu'une discussion collective ne s'engage sur cette base de travail. Le corpus est constitué de l'ensemble des écrits de ces étudiants, ainsi que des transcriptions des échanges oraux qui ont lieu entre le formateur et l'ensemble du groupe.

<sup>11</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire... »

## Proclamation d'émancipation, 1<sup>er</sup> janvier 1863

Présentation de [Wikipédia](#) : La Proclamation d'émancipation (*Emancipation Proclamation*) désigne deux décrets (*executive orders*) du président des États-Unis Abraham Lincoln pendant la guerre de Sécession. Le premier, daté du 22 septembre 1862, déclare libre tout esclave résidant sur le territoire de la Confédération sudiste qui n'est pas sous le contrôle de l'Union dès le 1<sup>er</sup> janvier 1863. Le second, daté du 1<sup>er</sup> janvier 1863, désigne explicitement les États concernés.

La Proclamation d'émancipation fut amoquée en son temps par les [Black Codes](#) pour ne libérer que les esclaves des territoires sur lesquels l'Union n'avait aucun pouvoir effectif. Elle fut cependant un premier pas vers l'abolition de l'esclavage qui fut étendue à la fin de la guerre à l'ensemble des États des États-Unis.

Texte de la proclamation :

« Amendé que, le vingt-deuxième jour de septembre de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-deux, une proclamation, publiée par le président des États-Unis, contenait, entre autres dispositions, ce qui suit :

« Que le premier janvier de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-trois, toutes personnes possédées comme esclaves, dans un État ou dans une partie désignée d'un État, dont la population se trouvera en rébellion contre les États-Unis, seront, à partir de ce moment, et pour toujours, libres ;

« Que le gouvernement exécutif des États-Unis, y compris les autorités de terre et de mer, devront reconnaître et protéger la liberté de ces personnes, et ne devront mettre obstacle, en aucune manière, aux efforts qu'elles pourraient faire, pour obtenir leur liberté effective ;

« Que ledit premier janvier, le pouvoir exécutif désignera, par une proclamation, les États ou partie d'États, s'il en est encore, dans lesquels la population sera en rébellion contre les États-Unis ; que le fait qu'un État ou sa population sera, ce jour-là, représenté de bonne foi au congrès des États-Unis par des membres choisis à des élections auxquelles aura participé la majorité des électeurs légaux, sera, à défaut de preuves puissantes établissant le contraire, considéré comme un témoignage concluant que cet État n'est pas en boutillé contre les États-Unis. »

En conséquence, moi, Abraham Lincoln, président des États-Unis, en vertu des pouvoirs dont je suis investi, de commandant en chef des armées de terre et de mer des États-Unis, et comme mesure de guerre convenable et nécessaire, pour la suppression de ladite rébellion, aujourd'hui premier jour de janvier de l'an de Notre-Seigneur 1863, conformément à ce que je me suis proposé de faire après la période de cent jours pleinement écoulée depuis la date de l'ordre ci-dessus mentionné, je proclame publiquement et je désigne, comme États ou parties d'États dont les populations respectives sont aujourd'hui en rébellion contre les États-Unis, les suivants, savoir :

L'Arkansas, le Texas, la Louisiane, (excepté les paroisses de Saint-Bernard, Plaquemine, Jefferson, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Charles, Saint-Jacques, Ascension, Assumption, Terre-Bonne, Lafourche, Sainne-Marie, Saint-Martin et Orléans, y compris la ville de la Nouvelle-Orléans) ; le Mississippi, l'Alabama, la Floride, la Géorgie, la Caroline du Sud, la Caroline du Nord, la Virginie (excepté les quarante-huit comtés désignés sous le nom de Virginie-Occidentale, ainsi que les comtés de Berkeley, Accomac, Northampton, Elisabeth-City, York, Princesse-Anne et Norfolk, y compris les villes de Norfolk et de Portsmouth) ; les parties d'État exceptées resteront, pour le présent, comme si cette proclamation n'avait pas été publiée. Et, en vertu du pouvoir, et dans le but ci-dessus indiqué, j'ordonne et je déclare que toutes personnes retenues comme esclaves dans les États ou parties d'États désignés sont libres à partir de ce jour, et que le gouvernement exécutif de États-Unis, comprenant les autorités militaires et navales, reconnait et maintiendra la liberté des dites personnes.

J'enjoins aux personnes ainsi déclarées libres de s'abstenir de toute violence, excepté dans le cas de légitime défense, et je leur recommande de travailler loyalement, autant qu'elles le pourront, moyennant des salaires raisonnables.

Je déclare, de plus, et je fais connaître, que ces personnes, si elles sont dans les conditions convenables, seront acceptées dans le service de l'armée des États-Unis, pour former les garnisons des forts, pour garder les positions, les postes et autre places, ainsi que pour servir à bord des navires de guerre de toutes sortes.

En agissant ainsi, je crois sincèrement accomplir un acte de justice, rester dans les prescriptions de la Constitution, obéir aux nécessités militaires, et j'invoque le jugement réfléchi de l'humanité et la grâce favorable du Tout-Puissant.

En foi de quoi, je signe la présente de ma main, et j'y fais apposer le sceau des États-Unis.

Fait en la ville de Washington, le premier jour de janvier de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-trois, et le quatre-vingt-septième de l'indépendance des États-Unis d'Amérique.

Abraham Lincoln.

Consigne : à la lecture de ce document, dites quelle est la position du président Lincoln sur l'esclavage.

Figure 1 : Document et consigne

toire<sup>12</sup>, ils séparent l'établissement des faits (par étude critique du document) de la construction de l'explication. Comme dans l'extrait du groupe cité ci-dessus, des citations de Lincoln attestent du fondement empirique des faits identifiés (par exemple « *il veut être vu comme un délivreur* »), et l'accumulation de ces faits légitime la synthèse qui répond à la question (« *c'est donc une stratégie...* », et non le résultat d'une conviction anti-esclavagiste). C'est d'autant plus intéressant que l'idée de connaître la « position » de Lincoln ne questionne pas ces étudiants alors même que cela renvoie à la possibilité de savoir ce qu'il se passait dans sa tête

et qui est « *le propre de la fiction* » par contraste avec l'histoire<sup>13</sup>. On peut certes penser que l'enjeu moral de la question de l'esclavage incite ces étudiants à juger l'homme en négligeant d'évaluer la qualité des preuves. Mais comme le soulignait déjà Bloch<sup>14</sup> au milieu du xx<sup>e</sup> siècle, cette tendance au jugement affecte la plupart des historiens. Il y a donc derrière cette manière de séparer questionnement et établissement des faits – ou analyse et synthèse, dans le vocabulaire de l'historiographie autour de 1900<sup>15</sup> – plus qu'une technique à corriger, un véritable obstacle épistémologique que les historiens de l'histoire-problème, parmi d'autres,

<sup>12</sup> En France, ces étudiants ont au moins une licence d'histoire et préparent les concours de recrutement du ministère de l'Éducation nationale qui réclament avant tout une maîtrise des savoirs historiques et des techniques d'argumentation sur une série de « questions » définies (voir Doussor Sylvain, « Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 133, 2017, p. 129-143).

<sup>13</sup> COHN Dorrith, *Le propre de la fiction*, Paris : Seuil, 2001, 212 p.

<sup>14</sup> BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris : Armand Colin, 1997, 110 p.

<sup>15</sup> En particulier dans le manuel de référence des historiens français : LANGLOIS Charles-Victor et SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris : Kimé, 1898, 284 p.

se sont efforcés de surmonter<sup>1</sup>, et que conforte au contraire l'emprise de la culture disciplinaire scolaire.

La construction du problème – ou problématisation – qui caractérise le processus scientifique alternatif au positivisme<sup>2</sup> consiste d'abord à mettre en discussion la question elle-même, celle qui naît de préoccupations actuelles ou au contraire celle qui était posée directement par les acteurs de l'événement. Outre la phrase unique (précédemment citée) dans le corpus des écrits de cette première phase, les échanges entre étudiants sur la base de leur travail écrit manifestent l'esquisse d'un tel processus. En particulier, le terme « position » de la question est relativisé. Au cours de ces échanges oraux, il leur semble impossible de dire s'il est pour ou contre :

*« Le premier paragraphe sur Wikipédia dit que c'est un premier pas vers l'abolition de l'esclavage et je pense qu'il pourrait y avoir plus de nuance à ça » ; « il n'y a qu'une phrase qui peut donner des éléments qui va à l'encontre de ce qu'on vient de dire [il n'est pas pour, c'est une stratégie] » ; « on a dit ensuite que ce n'était pas une prise de position face à l'esclavage, mais que c'était plus une stratégie politique, une décision qu'il prend en tant que chef de l'État »<sup>3</sup>.*

Pendant cette mise en cause de la question initiale reste implicite dans les échanges. Voyons ce qu'il en est lors de la deuxième phase.

## Confrontation d'interprétations et esquisse de problème historique

Les étudiants doivent ensuite confronter leurs réponses à la lecture de deux extraits d'ouvrages

<sup>1</sup> Comme le formule Noiriel (NOIRIEL Gérard, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris : Gallimard, 2005, p. 109), Bloch « envisage l'analyse et la synthèse comme deux aspects de la tâche qui incombe à chaque historien et non plus sous l'angle d'une coopération entre tous les membres d'une même communauté ».

<sup>2</sup> L'idée de construction de problème vise à modéliser le travail scientifique lorsqu'il ne se limite pas à une démarche empirique qui relierait sans médiation théorique des questions et des réponses. Pour l'histoire, cela signifie qu'elle peut s'incarner dans différents « paradigmes » successifs de l'historiographie : École des Annales, micro-histoire par exemple.

<sup>3</sup> Extraits de la transcription des échanges au sein du groupe sur la base des écrits, lors du processus scolaire dit de mise en commun et de confrontation des réponses.

d'historiens américains qui traitent de cette période<sup>4</sup>, et qui s'opposent quant à la position de Lincoln (la consigne est la suivante : *qu'est-ce que la lecture de ces deux textes change à votre réponse ?*). En tant qu'experts d'histoire scolaire, les étudiants identifient les deux positions et les arguments des deux historiens. Soit ils y trouvent des éléments les confortant dans leur réponse, soit ils y découvrent de nouveaux arguments qui la nuancent ou la remettent en cause. Dans l'ensemble des réponses écrites de ce deuxième travail, on voit qu'ils se focalisent à nouveau sur les faits rapportés par les historiens sur l'événement et sur leur poids dans l'argumentation pour ou contre, selon une lecture positiviste. Par exemple :

*« Le texte de Zinn renforce l'appui de notre conviction sur la motivation stratégique de l'abolition de l'esclavage dans les États du Sud (possibilité de recruter des Noirs dans l'armée) » ; « Lincoln n'est pas contre l'esclavage pour promouvoir l'égalité des hommes. Il est contre l'esclavage par intérêt militaire. En effet, McPherson et Zinn évoquent tous deux la menace posée par Lincoln aux États sudistes... » ; « on se rend compte avec ces deux textes d'historiens que Lincoln n'est pas vraiment contre l'esclavage, il se sert juste de l'abolition à des fins stratégiques. Il précise bien que certains États ont le droit d'être esclavagistes alors que d'autres non... La notion de posséder un être humain n'est finalement pas remise en cause »<sup>5</sup>.*

Pour ces étudiants, à nouveau, les faits sont à établir avant de pouvoir répondre à la question. Ils repèrent ainsi les faits construits et décrits par les historiens, mais les interprétations des données de ces derniers ne sont pas évaluées en tant que telles et la question initiale n'est pas remise en cause. Autrement dit, la plupart des étudiants tendent à se soumettre à l'autorité des spécialistes que sont ces historiens et à trouver dans leurs textes des confirmations factuelles de l'un ou l'autre des points de vue sur la question posée. Il faut dire que dans ces deux textes, les historiens argumentent

<sup>4</sup> MCPHERSON James M., *La guerre de Sécession (1861-1865)*, Paris : Robert Laffont, 1991, 1004 p. ; ZINN Howard, *Une histoire populaire des États-Unis*, Marseille : Agone, 2002, 812 p.

<sup>5</sup> Extrait des textes écrits par les étudiants en réponse à la consigne du deuxième temps de travail sur les deux textes d'historiens.

comme en histoire scolaire ; par exemple dans le passage suivant (sur lequel nous revenons dans la quatrième section) :

*« Le caractère restrictif de la proclamation d'Émancipation ne pouvait qu'exacerber les forces anti-esclavagistes. À l'été 1864, une pétition de quatre cent mille signatures adressée au Congrès exigeait qu'une loi mette fin à l'esclavage – événement sans précédent dans l'histoire du pays. En avril, le Sénat avait déjà voté le Treizième Amendement qui mettait fin à l'esclavage. La Chambre des représentants fit de même en janvier 1865. »<sup>6</sup>*

Ces historiens illustrent leurs réponses de données diverses (ici le chiffre de la pétition) et de citations qui ne sont alors que des informations ad hoc, sélectionnées dans ce seul objectif, mais qui ne disent rien de leur validité d'arguments (de leur représentativité ou de leur inscription dans une série par exemple). Bien qu'il s'agisse de textes d'historiens, ils ne rendent pas compte explicitement d'une enquête historique : ils écrivent ici en tant qu'experts qui argumentent en s'appuyant sur leurs connaissances sans chercher à problématiser<sup>7</sup>, quand bien même ces argumentations seraient fondées sur une problématisation préalable. La légitimité de leurs textes est la même que celle du professeur, elle repose sur leur maîtrise des contenus et non sur leur maîtrise des problématiques. À nouveau, un seul écrit se situe, dans sa conclusion, sur la prise en compte de la nature de ces deux textes :

*« Les 2 [historiens] cherchent des citations qui les arrangent (renforcent l'argumentation) ».*

Cette évaluation des textes des historiens se déploie cependant dans la discussion collective sous le guidage direct du formateur :

*« Étud1 : Dans la toute première phrase [McPherson], « il avait conclu un pacte avec Dieu »... »*

*Formateur : Alors ça c'est l'historien qui rapporte les paroles de qui ? Qu'est-ce que ça vaut ? [...] Mais qu'est-ce que ça vaut son interprétation de la conviction de Lincoln ?*

*Étud1 : ... Je pense qu'il est plus nuancé que le deuxième, il insiste sur la conviction.*

*F. : Mais qu'est-ce que ça vaut sur la conviction de Lincoln ?*

*Étud2 : C'est douteux... puisque c'était personnel... c'est difficile de...*

*...*

*Étud3 : Mc Pherson met en doute que ça soit une « pure stratégie » militaire... en haut de la 2<sup>e</sup> colonne. Pas de position tranchée sur la position, la pensée de Lincoln sur l'abolition, il met juste en doute le fait que c'est une pure stratégie militaire, ça pouvait avoir une autre raison, notamment de pas pouvoir le faire. »*

Comme dans la première phase, le problème de pertinence de la question ne se pose pas d'emblée aux étudiants, mais des éléments qui ouvrent les interprétations de la situation, au-delà de la question posée, émergent de leurs productions et des échanges.

Il ressort de cette première analyse de la situation scolaire d'étude des documents que ces étudiants agissent dans un paradigme positiviste tout en étant ouverts à des sorties de ce paradigme. Ce fonctionnement repose sur l'articulation d'une approche critique des sources pour établir des faits, qui sont ensuite reliés entre eux par un lien de causalité chronologique. Cette manière de répondre à la question posée en s'appuyant sur des documents tend à ignorer l'écart passé/présent qui existe entre les traces du passé et le présent de la question. D'autres modalités sont possibles épistémologiquement comme nous l'avons suggéré avec Bloch, pour prendre en compte cet écart, et semblent émerger du corpus étudié. Pour les identifier et les caractériser dans ce même corpus de données, nous déployons notre grille de lecture épistémologique initiale avec les concepts propres à la problématisation (obstacle épistémologique, tension entre faits construits et modèles explicatifs, conditions de possibilité d'une explication comme savoir historique<sup>8</sup>), qui renvoient

<sup>6</sup> ZINN Howard, *Une histoire populaire...*, p. 222.

<sup>7</sup> Voir sur ce point les développements du sociologue des sciences ROQUEPLO Philippe, *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*, Paris : INRA Éditions, 1997, 112 p.

<sup>8</sup> Doussot Sylvain, *Didactique de l'histoire...*

notamment à l'histoire-problème des fondateurs de l'École des Annales<sup>9</sup> ou encore à l'étude de cas selon Ginzburg<sup>10</sup>.

## Les conditions d'une problématisation historique scolaire

L'obstacle épistémologique du positivisme est robuste parce qu'il repose sur un sens commun chrono-causal. Il s'ancre d'une part sur la forme narrative de l'histoire, et d'autre part sur un rapport à la vérité qui linéarise faits et récits : la mise en récit ne peut pas contester la production antérieure des faits. Il est par ailleurs robuste dans la situation scolaire dans laquelle le professeur (ici, le formateur et les historiens) a une légitimité fondée sur la maîtrise des faits et la maîtrise des questions<sup>11</sup>. Cette double légitimité se déploie souvent sous la forme de « *boucles didactiques* »<sup>12</sup>. Dans ces conditions, l'enjeu proprement historique de l'écart entre le présent de la question et le passé des traces sur lesquelles reposent les réponses disparaît dans le présent de l'étude sous l'autorité du professeur. D'autres modalités prennent cependant en charge l'enjeu épistémologique de l'écart passé/présent de l'opération historiographique en articulant, dans l'enquête, production des sources et (re)construction du problème. Elles existent dans l'historiographie et émergent dans notre corpus. Nous avons évoqué, avec le vœu de Bloch que les historiens retiennent leur jugement, le fait que l'histoire positiviste focalisée sur les faits a été contestée (en France au moins) par une histoire centrée sur les problèmes, seuls susceptibles

d'articuler analyse et synthèse. La comparaison entre l'enquête judiciaire et l'enquête historique constitue une autre manière, pertinente en didactique, d'envisager cette position épistémologique. Si, dans les deux cas, le rapport entre les actes et les circonstances est en jeu, et la production d'indices le moteur de l'enquête, les deux types d'enquête se séparent sur d'autres plans. Dans l'enquête judiciaire, les indices servent à identifier des preuves de culpabilité, puisque la finalité se situe dans la détermination de la responsabilité des actes. Dans l'enquête historique, en revanche, ce sont les indices qui valent à défaut de preuves possibles<sup>13</sup>, indices avec lesquels on cherche moins à établir des faits qu'à délimiter et définir des circonstances<sup>14</sup> (qu'elles soient atténuantes ou aggravantes).

En ce sens, la question posée aux étudiants de la « position » de Lincoln envers l'esclavage s'inscrit d'emblée dans une perspective de jugement de l'acte au détriment des circonstances. Elle appelle une réponse de type « pour ou contre », appuyée sur l'idée ou le *modèle explicatif* « *quand un homme de pouvoir a une conviction il agit en conséquence* », et sur des *données* tirées du document (par exemple : Lincoln écrit « *en agissant ainsi je crois sincèrement accomplir un acte de justice* »). Pourtant, dans les travaux recueillis, les réponses s'organisent différemment. C'est moins la conviction pour ou contre l'esclavage qui est en jeu dans la lecture du document que le *fait* qu'il agisse par conviction (contre) ou par cynisme (pour un autre but, maintenir l'Union) ; au « pour ou contre » se substitue le couple fins/moyens. Comme cette seconde réponse domine dans les échanges (pour mémoire elle est celle de sept groupes sur les neuf), elle permet le développement de l'idée d'action par stratégie. Avec le *modèle explicatif* sous-jacent (un acte politique peut se faire par intérêt stratégique), des étudiants établissent ainsi le *fait* que « *Lincoln est contre l'esclavage par intérêt militaire* », en utilisant des *données* (il y a un intérêt militaire

<sup>9</sup> CASTELLI GATTINARA ENRICO, *Les inquiétudes de la raison. Épistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris : Éditions EHESS, 1998, 344 p.

<sup>10</sup> GINZBURG CARLO, *Mythes emblèmes traces. Morphologie et histoire*, Paris : Verdier, 2010, 336 p ; DOUSSOT SYLVAIN, « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Le cartable de Clio*, N° 12, 2012, p. 111-125.

<sup>11</sup> C'est l'effet de contrat didactique illustré par le paradoxe de « l'âge du capitaine », montré par une recherche de Stella Baruk : les élèves répondent à la question, même si elle est absurde, parce qu'en classe on répond à des questions.

<sup>12</sup> LAUTIER NICOLE et ALLIEU-MARY NICOLE, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, N° 162, 2008, p. 95-131.

<sup>13</sup> PROST ANTOINE, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentaires de l'histoire », *Le Débat*, N° 92, 1996, p. 127-140.

<sup>14</sup> THOMAS YAN, « La vérité, le temps, le juge et l'historien », *Le Débat*, N° 102, 1998, p. 17-36.

By the President of the United States of America:

A. Proclamation.

Whereas, on the twenty-second day of September, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-two, a proclamation was issued by the President of the United States, containing, among other things, the following, to wit:

"That on the first day of January, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-three, all persons held as slaves within any State or designated part of a State, the people whereof shall then be in rebellion against the United States, shall be then, thenceforward, and forever free; and the Executive Government of the United States, including the military and naval authority thereof, will recognize and maintain the freedom of such persons, and will do no act or acts to repress such persons, or any of them, in any efforts they may make for their actual freedom.

"That the Executive will, on the first day

Figure 2: Première page de la Proclamation d'émancipation, National Archives and Records Administration, Washington, DC



à émanciper les esclaves du Sud : enrôlement de Noirs dans l'armée du Nord).

Il est notable que ce fait, qui domine dans les propositions d'analyse du document, ne répond pas à la question initiale. Comment les étudiants en arrivent-ils à dégager des faits qui ne répondent pas à la question posée ? La recherche de preuves (l'établissement de faits) pour argumenter une réponse possible à la question initiale conduit les étudiants à identifier les indices relatifs à une autre question, qui reste implicite, sur la situation : quelle est la stratégie de Lincoln en publiant cette proclamation ? Autrement dit, l'identification de données et l'appel à des modèles explicatifs nouveaux *modifient le problème* pour faire peu à peu converger document et question, pour réduire l'écart initial problématique (le document ne peut prouver la conviction). Ce faisant, les indices liés à la nouvelle question (implicite) renseignent malgré tout sur la conviction de Lincoln. Ainsi, selon le second modèle explicatif (action par intérêt stratégique), on peut dire que Lincoln anticipe stratégiquement les effets de sa Proclamation, qu'il agisse par cynisme (but militaire – gagner la guerre – ou politique – rétablir l'Union) ou par conviction. Ce cheminement signifie qu'on ne peut appréhender les convictions de Lincoln sans dégager les *conditions de possibilité* de leur expression dans la situation. Ces conditions historicisent l'usage du modèle explicatif initial : si un homme de pouvoir a une conviction, il agit en sa faveur – modèle initial – à *condition* qu'il anticipe des circonstances favorables à son succès. Le savoir produit par un tel processus réside finalement dans la formulation de ces conditions : le choix de Lincoln montre qu'en 1863 il devenait pensable (pour lui et pour la population du Nord), d'abolir l'esclavage.

## Des outils conceptuels d'analyse des textes historiques

Problématiser est donc, en histoire, une manière différente de mettre au travail la distance entre le passé des traces et le présent des questions en rapprochant progressivement les unes et les autres. C'est-à-dire en modifiant les questions en fonction de ce que disent les traces et, réciproquement, en regardant autrement celles-ci du fait de nouvelles questions. Nous

Le caractère restrictif de la proclamation d'Émancipation ne pouvait qu'exacerber les forces anti-esclavagistes. À l'été 1864, une pétition de quatre cent mille signatures adressée au Congrès exigeait qu'une loi mette fin à l'esclavage – événement sans précédent dans l'histoire du pays. En avril, le Sénat avait déjà voté le Treizième Amendement qui mettait fin à l'esclavage. La Chambre des représentants fit de même en janvier 1865.

Figure 3 : Un paragraphe de l'extrait de l'ouvrage de Zinn qu'il est possible d'analyser problématiquement

avons analysé ce processus d'enquête par le biais de quelques concepts – données, modèles, obstacles, preuves, indices, conditions... – qui peuvent également jouer leur rôle d'outil pour lire et analyser un texte d'histoire, afin de rendre compte du processus de problématisation qui l'a rendu possible mais qui n'est plus visible. On peut illustrer ce rôle de cadre d'analyse de la problématisation par l'étude du troisième paragraphe du texte de Zinn évoqué précédemment (et reproduit en figure 3) qui est lu de manière positiviste par les étudiants, mais qui pourrait être lu d'un point de vue problématologique. La première phrase suggère une explication chrono-causale que les phrases suivantes visent à valider : le fait que la Proclamation n'émancipe pas les esclaves du Nord est la cause de l'exacerbation des « *forces anti-esclavagistes* » au cours des deux années qui suivent. La preuve, dirait le positiviste, elle entraîne une pétition au succès sans précédent et l'amendement à la constitution voté par le Congrès. Mais ce paragraphe peut aussi être lu comme une problématisation implicite :

- le rôle effectif de la Proclamation dans l'abolition est initialement questionné et une réponse est formulée selon laquelle elle exacerbe les forces anti-esclavagistes par son caractère partiel ; le modèle explicatif sous-jacent considère que les évolutions politiques résultent de réactions de « *forces* » présentes dans la société aux actes du pouvoir ;
- la volonté de vérifier cette réponse (qui a alors le statut d'hypothèse) conduit à explorer la suite de l'histoire (voyons s'il y a des traces de cette exacerbation des forces anti-esclavagistes) et, ce faisant, à identifier des données nouvelles

- (succès sans précédent d'une pétition, vote du Treizième amendement) ;
- ces données entrent en tension avec le modèle explicatif de l'hypothèse initiale car elles ne font pas preuve, elles n'infirment ni ne confirment l'hypothèse: il y a corrélation entre la Proclamation et le succès des forces anti-esclavagistes, mais pas de causalité établie; ainsi, la position anti-esclavagiste de la population du Nord qui se manifeste dans la pétition peut être causée par la situation de guerre civile aussi bien que par la Proclamation ;
  - ce qui oblige à reconsidérer la question et l'hypothèse de réponse, sur la base des données supplémentaires identifiées sur la situation, qui apparaissent alors comme des indices d'une réponse à une autre question, ce qui conduit à reconstruire la question initiale: le rôle de la Proclamation ne pourra jamais être défini précisément, mais quelle était la position de la population du Nord concernant l'esclavage ?
  - la question initiale a permis la production d'un savoir sur le contexte au moment de l'abolition, qui se conçoit comme une condition historique à l'usage du modèle explicatif initial: on ne peut réduire le rôle de la population à une réaction contre le pouvoir, et l'on sait désormais mieux ce qu'on peut entendre par « *forces anti-esclavagistes* » à ce moment-là, c'est-à-dire l'intrication entre un acte politique de Lincoln (quelles que soient ses convictions), des actes politiques moins institutionnels (le lancement de la pétition) et l'état d'esprit de la population (qui n'a jamais été aussi favorable à l'abolition).

Une telle analyse met en lumière, si l'on peut dire, le rôle de « boîtes noires »<sup>15</sup> que jouent les termes « *exacerber* » et « *forces anti-esclavagistes* » dans le texte de vulgarisation de Zinn. L'explication causale permet à l'auteur de se faire comprendre de la plupart des lecteurs non spécialistes en s'appuyant sur le registre chrono-causal de sens commun, mais au détriment de l'historicisation explicite

<sup>15</sup> Selon Quéré, le concept de boîte noire tel qu'il est défini par Latour désigne des « *faits scientifiques ou machines – donnant l'illusion d'exister comme réalités autonomes, d'avoir une stabilité et de se répandre par elles-mêmes en vertu d'une sorte d'énergie interne* » (QUÉRÉ Louis, « Les boîtes noires de Bruno Latour ou le lien social dans la machine », *Réseaux*, vol. 36, N° 7, 1989, p. 95-117, p. 89).

des modèles explicatifs mobilisés. En classe d'histoire, si l'on vise au contraire le développement de capacités de problématisation historique, il devient intéressant de mettre ces entités en discussion. Il s'agit d'inverser le rapport ordinaire au constructivisme en posant la question didactique de la différenciation entre ce qui se transmet et ce qui se construit: ce type de texte (qu'on retrouve dans les cahiers des élèves et dans la plupart des manuels) n'est plus alors l'aboutissement de la leçon mais son point de départ. On fait construire dans la classe les conditions de possibilité de la réponse ainsi transmise qui apparaît initialement évidente.

### **Conclusion : peut-on poser en classe des questions auxquelles on ne répondra pas ?**

La description et l'analyse de ce qui se produit dans le groupe d'étudiants montrent que substituer une problématisation à une approche positiviste signifie, en quelque sorte, poser une question pour répondre à une autre. On discerne combien cette modalité s'oppose à la culture disciplinaire scolaire. Si on l'envisage du point de vue des apprentissages des élèves, on peut d'abord poser la question autrement, tant il est vrai qu'en didactique, comme ailleurs, le rôle de la recherche scientifique réside dans sa capacité à identifier les faux problèmes. Que fait-on faire ordinairement aux élèves du point de vue des questions et des réponses? Dans la forme dominante de l'étude de documents, l'imposition des documents et des questions tend à réduire le travail historique scolaire à une rhétorique positiviste: rechercher la bonne donnée permettant de conforter un modèle explicatif conforme à l'esprit de la question qui, l'un et l'autre ne sont pas mis en question. Ce travail est alors plus proche de l'expertise et de l'essayisme que de l'approche scientifique, puisqu'il se préoccupe davantage de l'efficacité de l'argumentation que de son rapport à la vérité. Il semble ainsi difficile d'écarter purement et simplement la question de la problématisation scolaire au prétexte qu'elle s'oppose aux attentes des élèves, sauf à abandonner la finalité de construction d'un certain rapport à la vérité. Mais la capacité à questionner le monde est une compétence souvent affirmée dans les

curriculums comme essentielle à développer chez les élèves, et simultanément une des plus délicates à mettre en œuvre parce que dépourvue de sens pour les élèves habitués à recevoir les questions. Dans le processus analysé ici, on comprend un peu mieux les modalités de ce développement. L'interprétation de documents provoquée par des questions imposées par l'enseignant conduit à des explications qui n'y répondent pas directement. Sur cette base, il pourrait s'agir de faire rechercher par les élèves les questions auxquelles ces explications répondent. Mais ce travail pourrait aussi bien se déployer, comme on l'a vu avec l'analyse du paragraphe du texte de Zinn, dans la recherche des questions masquées par le caractère explicatif d'un texte de manuel (ou d'un site encyclopédique du type Wikipédia).

Si on l'envisage du point de vue de l'enseignement (et de la formation des enseignants), le paradoxe

de cette question conclusive apparaît également moins flagrant. Envisager le travail documentaire des élèves en fonction de la convergence potentielle de la question et des documents est un moyen pour l'enseignant de contrôler ses choix didactiques (ses choix des questions et des documents). De la même manière, la différenciation entre données, modèles et faits offre un outil d'analyse des productions (écrites ou orales) des élèves susceptible de faciliter l'identification d'étayages propices – parce que disciplinaires – pour aider les élèves à ouvrir leur questionnement comme cela s'est produit pour les étudiants. Enfin, si une problématisation utilise la question initiale pour explorer d'autres perspectives possibles sur la situation étudiée, le savoir produit n'est finalement pas totalement séparé de cette première question puisqu'il en constitue une condition historique de possibilité.

## L'auteur

**Sylvain Doussot** est enseignant-chercheur en didactique de l'histoire à l'ESPE de l'Université de Nantes et au laboratoire du CREN. Ses recherches s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation qui vise à dégager les conditions d'accès des élèves à des savoirs scientifiques. Il a publié : *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes : PUR, 2011, et « La continuité entre recherche et enseignement dans un dispositif de recherche didactique. Problématisation historique et problématisation didactique », *Revue française de pédagogie*, N° 187, 2014, p. 55-70.

## Résumé

Des étudiants en formation d'enseignant travaillent à une étude de documents de type scolaire sur un thème inconnu d'eux (la guerre de Sécession). L'article montre comment leurs habitudes scolaires positivistes ressemblent à celles des élèves, mais également comment émergent, au fil de leur activité, des données et des modèles explicatifs répondant à une autre question que celle posée initialement. Émergence qui permet de mettre au jour des conditions de possibilité d'un processus de construction de problème historique en situation scolaire.