

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.

Une version longue de cet article est disponible sur : www.alphil.com

DOUSSOT Sylvain, « Lincoln et l'esclavage : étude d'un cas de problématisation en histoire scolaire », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 99-105.

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 est mis dans une situation scolaire pratique. Ils ont à traiter d'un événement qu'ils n'ont jamais étudié en tant que tel (la guerre de Sécession) par le biais de l'étude 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 ». Ils confrontent ensuite leurs réponses à deux extraits d'ouvrages d'historiens qui donnent à cette question des réponses opposées. Cet article vise à rendre compte, à partir des énoncés oraux et écrits de ces étudiants, des enjeux épistémologiques de ce type de travail scolaire par rapport à l'enquête historique entendue comme processus de problématisation.

Une approche positiviste pour répondre à la question

Le document de la Proclamation (figure 1) 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. 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 »), par 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. De fait, elle ne rend pas compte de la situation d'incertitude des acteurs de l'événement.

Proclamation d'émancipation, 1^{er} 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^{er} janvier 1863. Le second, daté du 1^{er} janvier 1863, désigne explicitement les États concernés.

La Proclamation d'émancipation fut attaquée 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 :

« Attendu 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 hostilité 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, Assomption, Terre-Bonne, Lafourche, Sainte-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, reconnaissent et maintiennent 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.

L'analyse des écrits des neuf groupes montre que seuls deux donnent une réponse « contre » (l'esclavage), en s'appuyant sur la sélection d'informations qui renforcent l'image de l'abolitionniste et sur l'ignorance des autres éléments en faveur d'un acte avant tout stratégique. Les sept autres groupes argumentent pour répondre plutôt négativement (ce serait une stratégie contre l'adversaire sudiste sans conviction pour l'abolition de l'esclavage). Ces réponses argumentées n'en restent pas à l'approche réaliste du document qui caractérise celle des élèves¹ mais articulent critiques externe et interne (position et intention de l'auteur, confrontation de phrases).

¹ AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, 1995, N° 15, p. 61-89.

Cependant, le plus instructif 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 de ces étudiants, au sens de Tutiaux-Guillon² : bien qu'experts, ils séparent l'établissement des faits (par étude critique du document) de celui de l'explication. C'est d'autant plus intéressant que l'idée de connaître la « position » de Lincoln ne questionne

² 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.

pas les étudiants alors même que cela renvoie à la possibilité de savoir ce qu'il se passait dans sa tête, ce qui est « *le propre de la fiction* »³ par rapport à l'histoire. On peut penser que l'enjeu moral de la question de l'esclavage les incite à juger l'homme. Mais comme le soulignait déjà Bloch⁴, 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 – plus qu'une technique à corriger, un véritable obstacle épistémologique⁵ que les historiens de l'histoire-problème, parmi d'autres, se sont efforcés de surmonter, 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 consiste à mettre en discussion la question elle-même. Outre la phrase précédemment citée, 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. 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 ».

Cependant, cette mise en cause de la question initiale reste potentielle parmi les étudiants à ce stade. Voyons ce qu'il en est dans la deuxième phase.

Confrontation d'interprétations et esquisse de problème historique

Les réponses des étudiants sont ensuite confrontées à la lecture de deux extraits d'ouvrages d'historiens américains qui traitent de cette période⁶, et qui s'opposent quant à la position de Lincoln (consigne : *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 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 ».

À nouveau, pour ces étudiants, les faits sont à établir avant de pouvoir répondre à la question, mais les interprétations des historiens ne sont pas évaluées en tant que telles et la question initiale n'est pas remise en cause. Autrement dit, la plupart d'entre eux tendent à se soumettre à l'autorité des spécialistes que sont ces historiens et à trouver dans

³ COHN Dorritt, *Le propre de la fiction*, Paris : Seuil, 2001, 212 p.

⁴ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris : Armand Colin, 1997, 110 p.

⁵ BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1938, 304 p.

⁶ 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.

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 comme en histoire scolaire, en illustrant leur réponse 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. Bien qu'il s'agisse de textes d'historiens, ils ne rendent pas compte d'une enquête historique : ils écrivent ici en tant qu'experts qui argumentent en s'appuyant sur leurs connaissances sans chercher à problématiser. Leur légitimité est la même que celle du professeur, elle repose sur leur maîtrise des contenus et non sur leur maîtrise des problématiques.

Seul un écrit se situe, dans sa conclusion, sur la prise en compte de la nature de ces deux textes :

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

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

Étu1: « 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?

Étu1: ... 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?

Étu2: C'est douteux... puisque c'était personnel... c'est difficile de...

...

Étu3: Mc Pherson met en doute que ça soit une "pure stratégie" militaire... en haut de la 2^e 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 – qui est d'ailleurs possible chez les élèves, y compris de niveau primaire⁷ – 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, et semblent émerger du corpus étudié.

Les conditions d'une problématisation historique scolaire

L'obstacle épistémologique du positivisme est robuste d'abord 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 questions⁸. Ces deux légitimités se déploient souvent sous la forme de « boucles didactiques »⁹. 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

⁷ DOUSSOT Sylvain et VEZIER Anne, « Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe? », *Didactica Historica*, N° 1, 2014, p. 83-88.

⁸ 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.

⁹ LAUTIER Nicole et ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, N° 162, 2008, p. 95-131.

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 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 sont 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 possibles¹⁰, et l'on cherche moins à établir des faits que des circonstances¹¹.

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 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 : il 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). Comme cette seconde réponse domine dans les échanges, 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), certains étudiants établissent ainsi le *fait* que « *Lincoln est contre l'esclavage par intérêt militaire* », en utilisant des *données* (il y a un intérêt militaire 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, ne répond pas à la question initiale. Comment en arrive-t-on là ?

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 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 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 qu'il anticipe stratégiquement les effets de sa Proclamation, qu'il agisse par cynisme (but militaire et politique) 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 la population du Nord) d'abolir l'esclavage.

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

Le processus ainsi décrit montre que substituer une problématisation à une approche positiviste signifie, en quelque sorte, poser une question pour répondre à une autre. On discerne combien

¹⁰ PROST Antoine, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentaires de l'histoire », *Le Débat*, N° 92, 1996, p. 127-140.

¹¹ 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 support 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, Washington, DC.

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. Savoir problématiser, c'est ne pas se laisser imposer un problème, c'est savoir construire un questionnement (historique) et s'émanciper des faux problèmes. Mais l'étude du cas présenté ici dit davantage sur ce plan. Dans la forme dominante de l'étude de documents en classe d'histoire, 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 en se préoccupant davantage de l'efficacité de l'argumentation que de son rapport à la vérité. Dès lors, il semble difficile d'écarter purement et simplement la question de la problématisation scolaire au prétexte qu'elle s'oppose aux attentes des élèves. Ce qui pose la question des conditions de sa mise en œuvre.

Si on l'envisage du point de vue de l'enseignement (et de la formation des enseignants), le paradoxe apparaît moins flagrant. Envisager le travail documentaire en fonction de la convergence potentielle de la question et des documents est un moyen pour l'enseignant de contrôler ses choix didactiques (des questions, 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 pour les aider à ouvrir leur questionnement, comme cela se produit pour ces étudiants. La dimension anhistorique des modèles explicatifs en fait des intermédiaires essentiels dans le travail de la relation passé/présent. Enfin, si une problématisation utilise la question initiale pour explorer d'autres perspectives possibles sur la situation étudiée, le savoir produit n'est cependant 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.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

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.