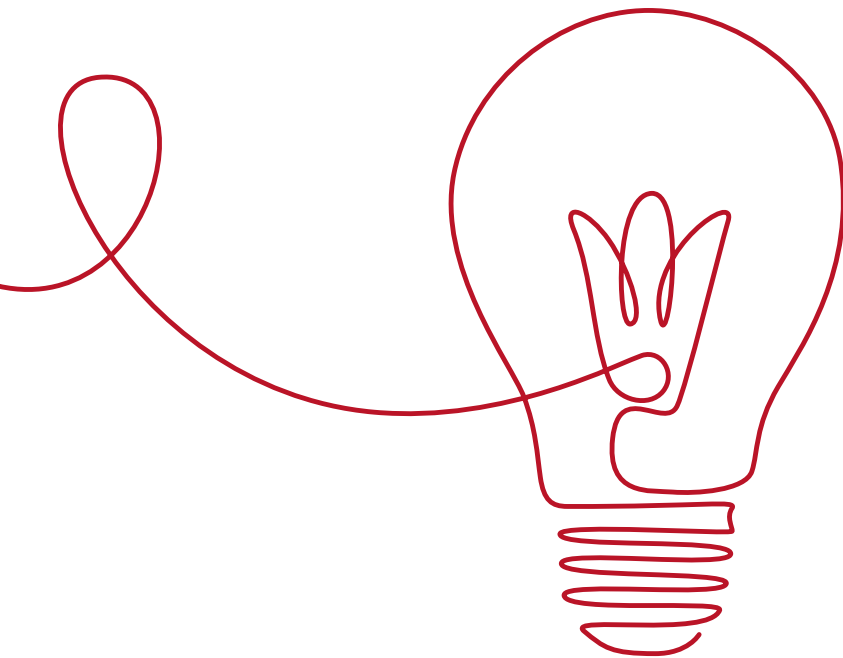


RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Ces articles ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubirailo.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Éditorial / Editorial	4
Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes	
Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement	5
Marc-André Éthier, Université de Montréal David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais	
Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire	18
Lucie Gomes, Université de Limoges	
Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?	30
Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen	43
Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern	
Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I	53

Éditorial / Editorial

À l'occasion de la parution de *DIDACTICA HISTORICA* n° 9/2023, nous publions pour la première fois le livret en ligne *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE – GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. Celui-ci réunit les contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire, qui étaient jusqu'alors publiées individuellement sur les sites des éditions Alphil et de la CODHIS-SDGD. Les articles proposés présentent des travaux de recherche actuellement menés dans notre champ scientifique consacré à l'analyse des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire scolaire. Ils sont soumis à une procédure d'expertise selon les critères scientifiques usuels (peer-review). Chaque

article a également donné lieu à un texte synthétique destiné à faire connaître, à un large public, les principaux apports de la recherche et l'intérêt des savoirs didactiques produits pour l'enseignement de l'histoire. Comme par le passé, les articles courts sont publiés dans la revue imprimée. Le comité de rédaction et la maison d'édition ont opté pour la publication de ce livret en ligne afin d'accroître la visibilité et l'attractivité des contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire et de mettre en évidence la nature différente des articles scientifiques et des textes synthétiques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction et les éditions Alphil

Mit der Nummer 9 der *DIDACTICA HISTORICA* erscheint 2023 erstmals die Online-Publikation *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE - GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. In ihr werden die Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung, die bislang auf den Websites des Verlags Alphil und der CODHIS-SDGD einzeln publiziert worden sind, neu als Heft gestaltet veröffentlicht. Die vorgeschlagenen Artikel stellen aktuelle Forschungsarbeiten aus dem geschichtsdidaktischen Wissenschaftsbereich vor, der sich mit der Analyse der Beziehungen zwischen dem Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule befasst. Jeder Beitrag ist einem double blind-peer review unterzogen worden.

Zu jedem dieser Artikel erscheint in der gedruckten Ausgabe der Zeitschrift ein synthetisierender Beitrag für eine breites Publikum, in welchem die wesentlichen Ergebnisse der Forschung und die Bedeutung des erarbeiteten didaktischen Wissens für den Geschichtsunterricht vermitteln soll. Die Redaktion und der Verlag haben sich für diese Form der Veröffentlichung entschieden, um die Sichtbarkeit und Attraktivität der Publikation von geschichtsdidaktischer Forschung in der *DIDACTICA HISTORICA* zu erhöhen und den unterschiedlichen Charakter der wissenschaftlichen Artikel und der synthetisierenden Texte zu unterstreichen. Wir wünschen gute Lektüre

Redaktionkomitee und Alphil Verlag

Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes

Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement

Abstract

This text reports on part of an experimental research project aimed at identifying and characterizing the conditions for the development of student activity in the history classroom that has something to do, on an epistemological level, with historical inquiry. In particular, the cases analyzed show that students are more successful in constructing historical facts when their activity is part of a real argumentation process within the class, as opposed to the dominant processes of validation or invalidation of students' proposals by the teacher.

Keywords

Inquiry, Argumentation, Facts, Didactic experimentation

Cet article s'intéresse aux modalités et aux conditions de construction des faits (autrement dit de *factualisation*) historiques dans l'enseignement de l'histoire. L'intérêt de cet objet est central en didactique parce qu'il donne un accès à la problématique de l'articulation entre ce qui se transmet et ce qui se construit dans l'enseignement. En effet, le professeur peut transmettre des informations sur un événement passé sans que les élèves les construisent comme des faits historiques, au sens d'une construction critique résultant d'un travail disciplinaire spécifique. Dans cette configuration, les informations qui représentent l'événement sont considérées comme des faits parce que le professeur garantit qu'ils ont été fabriqués historiquement. Dans cette discipline scolaire dominant des activités visant à faire sélectionner des informations pertinentes dans des documents ou à faire se remémorer à bon escient des informations issues d'enseignements antérieurs¹. Notre questionnement sur la factualisation engage donc le regard sur les différences entre des opérations de sélection d'informations et des opérations de transformation de ces informations en faits. Chez les historiens, les informations disponibles ou portées par les traces du passé se transforment en faits historiques lorsqu'elles permettent d'argumenter une explication de l'événement ou du phénomène en question, parce qu'elles sont soumises à un travail critique spécifique.

Mais l'intérêt porté à la factualisation pour la recherche en didactique de l'histoire gagne, de notre point de vue, à ne pas en rester à une référence épistémologique de ces « opérations ». Ou plutôt,

DOUSSOT Sylvain, GUENOUX Élise, « Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 5-17.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.05

¹ 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 Supérieur, 2008, pp. 117-146.

il peut être pertinent, dans une optique d'usage des savoirs didactiques pour l'enseignement², de décrire simultanément les liens entre ces opérations et les dynamiques sociales – notamment argumentatives – des situations dans lesquelles elles prennent place. La connaissance didactique peut y gagner une dimension essentielle, celle de l'accès aux conditions de mobilisation de ces opérations par les élèves. Autrement dit, nous visons une appréhension du moteur de ces processus épistémologiques afin de documenter les conditions pédagogiques pour que des élèves s'engagent dans ce type d'opération *de leur propre mouvement*³. Pour le dire dans le vocabulaire dominant aujourd'hui dans le monde scolaire, il s'agit donc de documenter le développement des compétences à argumenter historiquement.

La distinction entre informations et faits qui pose le point de départ épistémologique de ce texte peut en effet s'entendre, en histoire des historiens, en relation au travail d'argumentation historique. C'est en ce sens que Prost inscrit nécessairement la production des faits dans des «structures argumentatives» :

*«Le terme d'“evidence”, utilisé par les Anglo-Saxons, est beaucoup moins ambigu [que le concept de fait]. L'historien tire des evidences de ses datas. Un travail historique peut être bien ou mal “évidencé”. L'evidence, c'est en quelque sorte le fait en tant que pris dans une argumentation, c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas fait pur, donné ou construit de façon autonome.»*⁴

Sous cet angle, le fait est une donnée qui prend sens comme argument dans un échange. Dès lors, la construction historique du fait ne serait ni la découverte d'un document révélant une réalité passée ni la sélection de certaines informations dans un document, mais la transmutation d'une information par son usage dans une relation

sociale. C'est dire aussi que la factualisation est déterminée par le problème qui anime l'historien : *«L'historien est comme le chef qui fait son marché : il sait quelle cuisine il va faire.»*⁵

C'est armés de cette boussole à la fois épistémologique et socio-langagière que nous présentons et analysons certaines situations didactiques issues d'une recherche en cours⁶. Plus précisément, ces situations s'inscrivent dans des expérimentations didactiques de type «séquences forcées»⁷ qui visent à documenter une transposition didactique d'enquête historique au regard de sa capacité à permettre aux élèves de construire des faits historiques. Ce qui est «forcé» dans ces séquences, c'est le passage d'activités habituelles consistant à faire chercher par les élèves une réponse à une question par prélèvement d'informations dans des documents, à des activités de production d'hypothèses de causes à partir d'un récit de l'événement considéré, hypothèses qu'il s'agit ensuite d'argumenter à partir des informations du récit et d'informations supplémentaires fournies. Le cheminement d'un corpus expérimental à l'autre, qui structure le présent texte, permet de mettre en discussion les conditions de la factualisation en histoire scolaire et son rôle dans l'apprentissage de l'enquête historique scolaire. Ce cheminement prend appui sur les notions de «question argumentative»⁸ et de «schématisation»⁹ qui sont spécifiées pour l'histoire. Nous aboutissons à la caractérisation du rôle partiel, préalable mais indispensable de la construction de faits dans l'enquête historique scolaire pensée comme un processus de construction de problème disciplinaire¹⁰.

⁵ PROST Antoine, «Histoire, vérités, méthodes...», p. 5.

⁶ ANR-20-CE28-0018, «Compétences critiques et enseignement de l'histoire» (2021-2024) : <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>.

⁷ ORANGE Christian, «Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant», *Recherches en éducation*, HS(2), 2010, pp. 73-85.

⁸ PLANTIN Christian, *L'argumentation*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, 128 p.

⁹ GRIZE Jean-Blaise, *Logique naturelle et communication*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 168 p.

¹⁰ DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

² Un mouvement tend récemment à se déployer dans le sens d'un rapprochement effectif et explicite de la recherche et de la pratique, par exemple à travers le travail du Collectif didactique pour enseigner (voir CDPE, 2019).

³ SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 796 p.

⁴ PROST Antoine, «Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives en histoire», *Le débat* 5, p. 5, note 15.

Fabriquer des faits pour expliquer un événement à condition d'argumenter

Dans une première expérimentation, des élèves de 4^e (ce qui correspond à la 3^e année du secondaire 1) sont amenés à chercher, dans un récit, les causes de l'événement final raconté (l'obtention par les ouvriers des usines Schneider du Creusot de la création d'un syndicat en 1900). Une fois explicitées certaines causes possibles, comme la série des semaines de grève entre 1899 et 1900, l'enseignant identifie avec les chercheurs les « idées explicatives », sous-jacentes dans les explications produites par les élèves, que ces derniers doivent ensuite utiliser pour retrouver dans le récit les informations qui correspondraient à chacune de ces idées, afin de déterminer leur plausibilité respective. Ainsi, l'idée explicative « *les actions des ouvriers qui gênent le patron le font céder* » doit-elle être mobilisée par les élèves pour identifier les informations du récit qui augmenteraient la force de l'explication du succès des ouvriers par la gêne occasionnée au patron.

Ce travail est mené en groupe et, lors des échanges dans certains groupes, émergent des arguments en faveur de cette idée tels que le risque de la faillite des Schneider. Cet argument est une information supplémentaire (parce qu'absente du récit fourni) qui a une importance didactique parce qu'elle participe à mieux dire ce qu'est la grève, initialement identifiée comme cause : la grève gêne *effectivement* le patron parce qu'il risque de faire faillite. On peut dire que le risque de faillite actualise la grève comme cause de la gêne menant à l'obtention du syndicat ; c'est-à-dire qu'il devient une information servant à faire de la grève une cause plus robuste.

La factualisation ainsi observée peut s'entendre à deux échelles. C'est, d'une part, la grève du Creusot qui devient un fait fondé par l'activité scolaire dans la connaissance des élèves : il ne s'agit pas seulement d'un moment de manifestation et

de cessation de travail, mais aussi d'un rapport de force entre ouvriers et patrons, car le risque de faillite manifeste une force des ouvriers précédemment invisible. C'est, d'autre part, la factualisation de l'événement lui-même, comme « *processus entier* »¹¹ : le travail des élèves conduit à établir par la mobilisation de l'information supplémentaire (le risque de faillite) que l'obtention du syndicat au Creusot résulte de la grève.

Cette dualité des faits ainsi construits nous conduit à envisager la question des rapports entre faits et concepts, ou plutôt entre deux processus : factualisation et conceptualisation. À l'échelle de la grève, on peut considérer qu'il y a une généralisation nouvelle de ce phénomène social pour ces élèves, et donc une conceptualisation plutôt qu'une factualisation : désormais pour ces élèves une grève induit un rapport de force, pas seulement une protestation. Mais à l'échelle de l'événement, si la factualisation résulte d'une mobilisation des sources (des informations qu'elles portent), ce processus n'apparaît pas comme un travail historique critique au sens scientifique. En effet, l'activité de cette séquence permet un récit plus étoffé sur des traces du passé, mais cela ne dit rien de l'explication ainsi étoffée par rapport à d'autres explications possibles. Or, comme l'affirme Ricœur pour différencier le récit historique du récit en général, « *une chose est d'expliquer en racontant. Une autre est de problématiser l'explication elle-même pour la soumettre à la discussion et au jugement d'un auditoire* »¹².

Nous mettons au travail ces constats par comparaison avec d'autres séquences expérimentales de notre corpus. En premier lieu, le constat précédent montre qu'une factualisation par certains élèves sur la grève au Creusot s'est produite en dépit de la consigne qui ne réclamait pas explicitement ce type de processus. La séquence suivante, présentée dans la section 2, a été conçue sur ce constat, avec la volonté du professeur et des didacticiens de guider les élèves vers ce genre d'activité argumentative.

¹¹ RICŒUR Paul, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, vol. 1, Paris, Seuil, 1983, pp. 311-312.

¹² RICŒUR Paul, *Temps et récit...*, pp. 311-312.

Le rôle d'une « question argumentative »

La séquence en question a été conçue et menée à partir des conclusions tirées des analyses faites sur la séquence portant sur les grèves au Creusot, sous l'angle méthodologique de l'échantillonnage théorique¹³. Elle porte sur un récit d'un événement d'actualité que constitue l'attaque de l'Ukraine par la Russie en février 2022 (la séquence a été menée en mars 2022 dans deux classes [C1 et C2] du même professeur). La structure est la même que celle décrite précédemment avec quelques variantes. Une première séance (S1) fait identifier par les élèves des causes de l'événement final (l'attaque) à partir d'un récit (en l'occurrence des extraits de deux journaux télévisés), afin qu'ils listent les idées explicatives qu'ils discernent d'emblée. Ainsi, une cause identifiée par les élèves, à partir d'un extrait de discours de Poutine, peut se formuler schématiquement comme la réaction de la Russie à la volonté de l'Ukraine et de l'Occident d'un rapprochement par l'OTAN. L'explication correspondante, esquissée par les élèves et confirmée en deuxième séance (S2) par le professeur est formulée ainsi : « *La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle.* » Dans la deuxième séance de la première classe, qui nous intéresse ici, le professeur fournit des « informations supplémentaires » au récit télévisé et demande aux élèves d'utiliser l'idée explicative sous-jacente pour sous-peser l'importance de cette première cause. L'introduction de ces « informations supplémentaires » dans cette séquence expérimentale repose sur le constat issu de la première expérimentation : la factualisation repose sur la transformation d'une information en fait ; ainsi en fournissant des « informations supplémentaires », les élèves sont incités à factualiser en lien avec l'explication proposée, sans attendre que ces informations viennent ou non à l'esprit de certains élèves.

La figure 1 montre un exemple du support de la consigne et de ses trois composantes : l'explication appuyée par deux faits-arguments qui la confortent

selon Poutine ; la consigne elle-même (haut du tableau) ; les informations complémentaires.

L'analyse de l'ensemble du corpus de ces productions conduit à un constat de difficulté à factualiser. D'une part, sur 23 élèves, il y a 10 non-réponses et 5 réponses peu cohérentes (absence de lien avec au moins l'une ou l'autre composante de la consigne). D'autre part, dans les 8 autres productions, la factualisation historique apparaît incertaine, à l'image de celle manuscrite dans la figure 1 : les faits proposés sont conditionnels (« peut-être aussi »), discutables logiquement (on peut vouloir démilitariser un voisin non menaçant), et surtout non inscrits dans un « *processus entier* »¹⁴, une temporalité causale cohérente prenant en compte l'ensemble des informations (non-appartenance à l'OTAN mais présence possible de forces américaines, réponse oui et non pour le point 1). En outre, l'élève ne pense pas l'information en tant que point de vue : celui de Poutine n'est pas évoqué en tant que tel. Enfin, dans le traitement du fait « 1 », l'élève ne cherche pas d'information complémentaire pour argumenter, et dans le « 2 », le lien n'est pas explicité entre l'information complémentaire mobilisée et l'argument 2 (« colonie des États-Unis »). Ce lien est implicite et relève de l'enthymème (« syllogisme tronqué »). Or, « *en situation d'argumentation, ce qui est "connu de tous" ne va pas de soi. Accepter une information, c'est constituer un terrain d'entente avec son interlocuteur/adversaire* »¹⁵. La visée d'argumentation de l'activité n'est donc pas atteinte, malgré l'usage effectif d'informations complémentaires pour certains élèves. Nous avons alors fait l'hypothèse que la complexité procédurale du support-consigne expliquait en partie cette difficulté. L'activité intellectuelle demandée pour cette tâche nécessite de tenir ensemble les trois composantes – complexes et riches – de la consigne. L'élève de la figure 1, d'un bon niveau scolaire, n'y parvient pas. Cette hypothèse est d'abord appuyée, sur un plan théorique, par l'épistémologie de l'histoire. Prost, à propos des procédures qu'établissent Langlois et Seignobos¹⁶ pour donner à voir la « méthode historique », montre que les questions

¹³ GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010, chap. 3.

¹⁴ RICCEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 352.

¹⁵ PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, p. 41, nous soulignons.

¹⁶ LANGLOIS Charles-Victor, SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éd. Kimé, 1898 (1992), 180 p.

A. Explication 1 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle

Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :

- 1/ il dit qu'il veut « démilitariser l'Ukraine »

- 2/ il dit que l'Ukraine est « une colonie des États-Unis, avec un gouvernement fantoche [un faux gouvernement, qui obéit aux États-Unis] »

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication A de V. Poutine :

1) Oui cela confirme l'explication A car ce n'est que si l'Ukraine est menaçante pour la Russie qu'ils ont besoin de la démilitariser et peut être aussi pour que l'Ukraine n'ai plus de forces militaires américaines.
Non car l'Ukraine n'est pas très puissante, armée faible car elle ne fait pas encore partie de l'otan.

2) Non car l'Ukraine n'appartient pas à l'otan.

Séance 2 : Informations complémentaires sur l'Ukraine et la Russie

L'OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) : c'est une alliance politique et militaire entre les Etats-Unis et de nombreux pays de l'Europe de l'ouest qui a été créée en 1949 pour défendre l'Europe contre la volonté de l'URSS (Russie et autres pays rattachés à elle comme l'Ukraine) d'étendre son influence. L'OTAN a continué d'exister après la disparition de l'URSS en 1991, quand l'Ukraine est devenue indépendante. Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des Etats-Unis.

Figure 1. Support de travail (C1, S2)

vont de soi chez ces historiens, spécialisés et professionnels: le «*point faible de [l']épistémologie*» de Langlois et Seignobos c'est que, «*parce qu'ils étaient relativement unanimes sur les questions qui se posaient, ils n'ont pas dégagé cette interdépendance des faits, des documents et des questions*»¹⁷. Pour les élèves, cette absence d'unanimité est évidente (ils ne sont pas historiens), et censément compensée ici par cette consigne complexe. On peut penser que c'est cette immanence de la question pour le praticien inscrit dans sa communauté qui rend possible sa performance de manipulation simultanée des composantes de l'enquête. Or ici, la performance attendue est celle de novices, et sous forme de consignes à appliquer.

Théoriquement toujours, mais cette fois-ci du côté de l'argumentation, on peut expliquer cette performance des historiens par l'histoire collective de leurs interactions qui «*reposent sur un différend qui présente des caractéristiques spécifiques: il n'est pas réparé instantanément [...]; il est thématiqué dans l'interaction; il peut être porté par un site argumentatif*

spécifique [lieu organisant le débat et permettant de traiter certaines questions en fonction des normes d'une culture]. *Il engendre ainsi des interactions organisées autour d'un conflit préexistant; le conflit est la raison d'être de ces interactions, et conditionne leur déroulement; les interventions des participants sont développées et planifiées*»¹⁸. La schématisation décrite par Grize permet également de rendre compte de l'activité langagière à l'œuvre: elle est une «*organisation de connaissances dont le locuteur prend conscience en même temps qu'il les met en forme pour les communiquer*»¹⁹. On peut interpréter la complexité de la consigne proposée comme le résultat d'une schématisation des chercheurs qui ne joue pas son rôle dans la classe. En effet, une des finalités de la schématisation est de «*donner à voir*» que le point de vue exprimé fait sens même si on ne le partage pas. La multiplicité des composantes en jeu dans la schématisation du dispositif dépasse, comme on vient de l'indiquer par l'épistémologie, les capacités de ces élèves à ce moment-là.

¹⁷ PROST Antoine, « Histoire, vérités, méthodes... », p. 76.

¹⁸ PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, p. 56.

¹⁹ GRIZE Jean-Blaise, *Logique naturelle...*, p. 143.

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il **attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
si l'Uk. rejoint l'OTAN, elle va peut-être valoir récupérer la Crimée et attaquer la Russie.	L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN pour avoir plus de forces militaires pour se défendre contre la Russie si elle veut récupérer plus de territoires.

Figure 2. Support de travail (C1, S3)

Dans la démarche expérimentale et de comparaison continue qui est la nôtre, ces constats ont conduit (pour la séance suivante de cette classe [S3] et la S2 de la seconde classe) à proposer un dispositif mettant en évidence une « question argumentative » fondée sur une schématisation satisfaisante épistémologiquement et simultanément accessible aux élèves. Elle doit permettre le travail progressif d'un différend, mais d'un différend ancré dans la culture disciplinaire et structuré par un « site argumentatif » prenant en charge disciplinairement son approfondissement.

Question argumentative accessible et centrée sur le point de vue de la source

Le support de la consigne dans cette nouvelle expérimentation est illustré par la figure 2, qui présente la consigne pour l'explication A. Plusieurs éléments ont été modifiés. Certains concernent le contenu (l'information complémentaire est différente et consiste en un discours du président ukrainien), mais c'est surtout la question qui est devenue directement accessible – avoir raison ou tort d'affirmer quelque chose – tout en étant focalisée à la fois sur la critique de la source et sur l'explication par la menace. En termes d'activité intellectuelle, la tâche réclame de se focaliser sur deux composantes au lieu de trois: le différend (tort ou raison) étant mémorisable immédiatement, il faut rapporter l'idée de menace à l'information supplémentaire. On

retrouve là le rapport des historiens à leurs propres tâches. La question étant posée, il s'agit de confronter des données et des hypothèses explicatives. On retrouve, sur le plan des théories de l'argumentation, une « question argumentative » intégrée par les élèves dans la tâche, et un cadrage de l'activité proprement historique. Observons ce qu'en font les élèves.

On constate à la lecture de leurs productions que les élèves entrent pour une large majorité dans un processus qui les conduit à construire des faits au sein d'une argumentation historique. Dans la classe 2, sur 24 élèves, un seul ne produit rien, et les textes sont nettement plus longs et explicitement argumentatifs (usage de connecteurs logiques) que dans la classe 1 (S2). Surtout, les textes mobilisent des informations qui deviennent des faits argumentant un processus temporel et causal de manière massive à l'image de celui de la figure 3. On y voit les marques des processus menant à la question de la menace: celle-ci « *augmente* », la Russie « *deviendrait plus vulnérable* », c'est elle « *qui a attaqué en premier* » tandis que « *l'Europe n'avait pas encore dit son accord* ».

L'écoute des échanges entre élèves lors du travail de groupe (dans la classe 1, séance 3; ou dans la classe 2, séance 2 pour les deux autres explications soumises à la même tâche) corrobore ces constats. Prenons un premier cas, celui de deux élèves (C1, S3) qui travaillent sur l'explication B (« *il dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass* »)²⁰:

²⁰ Voir la figure 4 pour leur production écrite correspondante.

37	D	[Lisant la deuxième consigne] B euh dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort?
38	Z	Donc il a raison, euh on peut mettre euh... oui, car euh... attends, c'est quoi le Donbass euh... attends.
39	D	Car peut-être il est euh...
40	Z	Avec qui il a plus d'autonomie et tout ça regarde. Parce que donc la Russie fin Vladimir Poutine a raison, car le Donbass veulent rejoindre la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014. Et donc il a tort parce que les deux provinces du Donbass euh...
41	D	Ça fait déjà partie de l'Ukraine.
42	Z	Non, juste une population qui parle très majoritairement russe.
43	D	Ah.
44	Z	Bon déjà, on met dans « il a raison ».
45	D	Mais je comprends pas en fait là, tu vois, il est écrit les deux provinces font partie de l'Ukraine.
46	Z	Oui?
47	D	Et après y'a un autre point, il est écrit qu'ils font partie de la Russie genre euh...
48	Z	C'est juste le moment... je sais pas, je vais voir... c'est l'autre truc.
49	D	Attends, ah oui, c'est la Crimée, je me suis trompée avec.
50	Z	Ah voilà.
51	D	Mais oui du coup, ça fait partie de l'Ukraine.
52	Z	Il a raison parce que veut protéger le Donbass pour qu'ils aient plus d'autonomie euh... attends juste au-dessus c'est écrit quoi? Le Donbass, ils veulent faire partie de la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014?

Transcription 1. Travail de groupe (Z et D, C1, S3).

B. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Le Donbass : les deux provinces du Donbass (Donetsk et Lougansk) font partie de l'Ukraine mais ont une population qui parle très majoritairement russe (russophones). Elles se sont révoltées militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014, révolte soutenue par la Russie. En 2015 un accord (l'accord de Minsk signé par la Russie, l'Ukraine, la France et l'Allemagne) prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine, ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Les combats ont continué depuis 2014 entre les séparatistes pro-russes et l'armée ukrainienne.

- La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique au sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
Le Donbass veut faire partie de la Russie car en 2014 ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement mais ça n'a pas fonctionné.	En 2015, un accord prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ses deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine mais cela n'a pas été fait pour l'instant. C'est peut-être une technique pour récupérer la Crimée.

Figure 3. Support de travail (C2, S2).

Consigne : Attention toutes les cases doivent être remplies.

B. Dans le journal télévisé on a compris que les pays européens et les États-Unis disent que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'ils ont raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Depuis plus de deux semaines l'armée russe est entrée en Ukraine et occupe une partie de son territoire. Actuellement elle continue à bombarder et avancer vers la capitale et l'ouest de l'Ukraine.
- Selon une représentante de V. Poutine lors des négociations de ces derniers jours avec le gouvernement ukrainien, les objectifs de la Russie « n'incluent ni l'occupation de l'Ukraine, ni la destruction de son État, ni le renversement du gouvernement actuel ».
- Ukraine : ancien pays de l'URSS jusqu'en 1991 quand elle devient indépendante. En 2021, V. Poutine a déclaré que « Russes et Ukrainiens sont une seule nation ».

Les pays européens et les États-Unis ont plutôt raison de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...	Les pays européens et les États-Unis ont plutôt tort de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...
Il veut réunir Russie et Ukrainiens (qui son dit - il une seul nation) pour reformer l'URSS	Il espère qu'il son une seul nation (ensemble).

Figure 4. Écrit de Z et de D correspondant à la transcription 1.

Cet extrait d'échanges manifeste les modalités argumentatives de ces deux élèves qui traitent progressivement mais sûrement des informations pour les éliminer et/ou les vérifier. L'extrait démarre (37-40) par la formulation et l'exploration de la question argumentative (autour de tort/raison avec le contenu en jeu dans cette explication), et ensuite l'effort des deux élèves est ciblé sur le travail de factuelisation. Ce travail se centre pour elles sur le démêlage des zones russophones concernées (entre Crimée et Donbass) et de la nature des liens linguistiques et politiques (autonomie, appartenance...). Ce travail produit des doutes (45), des vérifications (48, 49) et des factuelisations (42, 51, 52), qui dessinent un « processus entier » que reflète leur écrit issu de ces échanges (figure 4) : les informations complémentaires sont transformées en faits parce qu'inscrites dans une argumentation temporelle (2014, 2015, « pour l'instant »...) qui donne à voir ce qui (révolte, autonomie, appartenance...) va dans le sens de l'une ou l'autre des positions (tort ou raison), et construit le processus causal afférent.

D'autres groupes développent d'autres formes d'argumentation, nettement plus polémiques et moins « scolaires », mais qui conduisent au même type de factuelisation. Cette séquence montre des factuelisations qui se produisent explication par explication chez un grand nombre d'élèves et de groupes. Il est possible que la question qui renvoie directement aux intentions des acteurs de l'événement (Poutine et le président ukrainien) explique en partie cet effet d'appropriation de la consigne. Mais cette singularité de la question

conduit à un nouveau questionnement : l'entrée par les intentions des acteurs permet-elle une factuelisation réellement historique alors que le travail historien suppose une « synthèse de l'hétérogène entre circonstances, intentions, interactions, adversité, fortune ou infortune »²¹ ? La centration sur les intentions (que veut Poutine ?) laisse dans l'ombre une partie des éléments contextuels qui sont eux aussi explicatifs de l'événement. En se focalisant non plus sur le sens de l'attaque du point de vue de Poutine, mais sur le sens des concepts évoqués dans le contexte de l'attaque de l'Ukraine par la Russie, l'explication de l'événement par les élèves pourrait s'orienter vers une synthèse de l'hétérogène.

La factuelisation comme étape dans la construction d'un problème historique

Un groupe de la deuxième classe (S2) apporte des éléments de réponse à notre questionnement concernant la construction d'un problème historique. Les trois élèves mettent en évidence et explicitent pour eux-mêmes l'émergence d'une contradiction directement issue de leur factuelisation, ce qu'on observe dans leur écrit (figure 5) et dans leurs échanges (transcription 2).

²¹ RICOEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 339.

4	F	On est tous d'accord que les pays européens et les États-Unis ont raison parce qu'ils croient qu'il veut reformer l'URSS. Voilà ancien pays... bah non en fait, c'est pas ça.
5	U	C'est la même chose.
6	W	Oui, c'est exactement la même chose. On sait pourquoi ils ont tort.
7	F	Mais ils ont tort parce que ils disent... Bah vas-y, tu mets les pays occidentaux.
8	W	Russes et Ukrainiens sont une seule nation, ça va pas plutôt là [à droite].
9	F	Bah non.
10	W	Ont plutôt raison, je veux dire.
11	F	Bah non.
12	W	Ben si, il veut reformer l'URSS. C'est bien rallier l'Ukraine à la Russie.
13	F	Non mais après, ils ont tort aussi bah du coup. Peut-être que cet argument-là, il est dans les deux côtés. Du coup, c'est contradictoire. En fait là, Victor, tu viens de mettre un truc contradictoire. Politique... attends attends.
14	W	Alors ça va où?
15	F	Ça, ça va là, et ça, ça va là. Théo, tu tranches?
16	U	Quoi?
17	F	Oui, les Ukrainiens, Russes et Ukrainiens, Vladimir Poutine pour lui donner raison ou tort, aux pays occidentaux.
18	U	Attends, tu parles de cette phrase-là [3 ^e tiret des informations supplémentaires]? Et il faut choisir dans quel truc on le met.
19	F	Oui et c'est toi qui tranches.
20	U	Ok [lisant] Russes et Ukrainiens sont une seule nation.
21	F	On coupe la poire en deux.
22	U	Les pays européens et les États-Unis ont plutôt raison de dire que Vladimir Poutine veut attaquer l'Ukraine pour agrandir son territoire, car Russes et Ukrainiens sont une seule nation... raison de dire que...
23	F	[lisant] Poutine a déclaré que Russes et Ukrainiens sont une seule nation, là. A déclaré que Russes et Ukrainiens...
24	U	Attends, il faut que je me fasse un schéma dans ma tête. Pour bien réfléchir.
25		Au pire, on peut passer à l'idée C, en attendant.
26	VW	Mais Théo, tu choisis bien.
27		En fait, on va perdre du temps parce que après, ça va mélanger l'esprit de Théo, il va plus être concentré sur le truc qu'il fait.
28	TU	Vous pouvez me donner des justifications des deux?
29		Monsieur, c'est qu'en fait, on a une idée, c'est Russes et Ukrainiens sont une seule nation, mais ça se contredit parce que ça va dans les deux cases.
30	P	Bah c'est pour ça que la question, c'est est-ce qu'il a plutôt tort ou plutôt raison?
31	EF	Oui mais, en fait, ça peut être contradictoire.
32	P	Et bien, c'est parce que c'est contradictoire que c'est intéressant. Qu'est-ce qui est contradictoire?

33	W	C'est que, en fait, ça peut aller dans les deux cases.
34	P	Qu'est-ce qui peut aller dans les deux cases?
35	W	Ça.
36	F	Victor, il dit que... il dit ça, ça veut dire qu'il veut reformer l'URSS, donc agrandir son territoire. Et moi je dis...
37	P	Donc quand nous Européens ou Américains en disant ceci, on a plutôt raison?
38	F	Oui.
39	P	Bon bah alors. Et donc vous n'êtes pas d'accord.
40	W	Oui mais...
41	F	Oui, moi je dis justement qu'il dit ça pour apaiser les tensions pour... en fait non, c'est nul.
42	P	Non non non non non, toutes les cases doivent être remplies. Il est logique et normal puisque c'est un fait d'actualité qu'on n'ait pas, on ne sait pas ce qui est vrai. La seule chose que l'on peut faire, c'est qu'à partir de ceci, on peut essayer de réfléchir et de voir si ce qu'il dit, il a plutôt tort ou plutôt raison, donc tout ce que vous avez réfléchi là, il n'y a rien d'idiot, rien sans intérêt. Il faut le mettre là-dedans.
43	F	En fait, c'est pas grave si on a les deux mêmes arguments.
44	P	C'est même mieux.
45	F	Ok.
46	P	Parce que personne aujourd'hui ne peut dire c'est ça ou c'est ça, parce qu'on peut pas trancher. Donc la seule chose que l'on peut faire, c'est essayer de réfléchir à ce qui nous paraît plutôt tort ou plutôt raison par rapport à ce qu'il dit. C'est la seule chose qu'on peut faire et c'est le but de l'exercice d'aujourd'hui.
47	F	Ah ok.

Transcription 2. Groupe F, W, U correspondant à la figure 5.

Ce cas illustre le déploiement d'une argumentation au sens de Plantin²². Le professeur (P: 30, 32, 34, 37), mais également F et U (13, 15, 18, 29-45) jouent le rôle de « Tiers »²³, face aux discours (W: 8, 10, 12, 36 [cité par F]) et aux contrediscours (F: 9, 11) que structure la consigne dans son ensemble. Le Tiers – qui est un rôle et non un des individus, ceux-ci pouvant changer de rôle au cours de l'échange – provoque le doute (14) et le recours à un autre Tiers (15, F demande à U de trancher; puis en 29, demande à P de trancher). Cette configuration des échanges conduit

à l'explicitation d'une contradiction dans les faits construits: une information (la déclaration de Poutine sur « une seule nation ») semble pouvoir devenir un fait en faveur d'un argument et de son contraire (en faveur de la visée de Poutine d'annexer l'Ukraine ou de l'idée qu'une seule nation n'a pas besoin d'une réunification).

On voit que le processus pose un problème historique sous forme de contradiction factuelle – manifestant la nature temporaire de tout fait historique – qui nécessite ici semble-t-il une re-conceptualisation du couple nation/État, considéré alors comme un outil de réflexion qui mérite d'être stabilisé. En effet, la contradiction naît chez ces élèves de l'indifférenciation entre nation et État, qui ne leur permet pas de considérer la situation conflictuelle potentielle d'un hiatus entre populations culturellement proches

²² PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, pp. 57-59.

²³ Selon le modèle de l'argumentation utilisé ici, le Tiers est le rôle tenu par celui qui ne s'aligne ni sur celui qui propose une affirmation (le Proposant) ni sur son Opposant, et transforme ainsi l'opposition en question.

186	Z	Il reste la question B, mais en fait, j'arrive pas là. Je me dis qu'il a tort, je peux pas dire qu'il a raison en fait.
187	D	En fait là, c'est pas bien parce que quand on dit que cela n'a pas été fait, du coup ça va plus dans le tort.
188	Z	Enfin dans il a raison.
189	D	Oui en fait oui.
190	B	Faut vraiment que tu dises que... on ne demande pas de dire s'il a raison de le faire ou tort de le faire, mais le fait de comprendre pourquoi un pays attaquerait un autre pays.
191	D	Oui.
192	B	C'est de voir... ça veut pas dire si tu vas dans une seule case où il y a que raison, que t'es en train de dire qu'il a raison d'attaquer.
193	D	Ça déjà, je pense qu'il faut le mettre ici. Je le mets là. Du coup faut qu'on trouve un truc dans il a tort. Et il a tort parce que de toute façon, il était en danger.

Transcription 3. B, Z et D (C1, S3).

et découpage politique en deux États. Autrement dit, la factualisation opérée dans ce groupe est une opération intermédiaire qui conduit à poser un problème pertinent en vue de la compréhension factuelle de la situation et du développement d'un concept important dans le champ des relations internationales. Surtout, s'agissant de la question des rapports entre intentions des acteurs et autres causes et hasards, ce processus conduit ces élèves à percevoir les intentions de Poutine jusqu'aux circonstances étatiques et nationales dans lesquelles elles s'inscrivent. Ils esquissent ainsi une « synthèse de l'hétérogène » propre à l'histoire.

On pourrait rapprocher ce processus de celui qui conduit Z et D (fig. 4) à déplacer (par une flèche) un argument du côté « tort » vers le côté « raison ». On y discerne en effet là aussi la dialectique engagée par la question argumentative tort/raison qui est un moteur de l'appréhension des informations, et même d'une appréhension critique des informations. Comme F souligne la contradiction, D et Z différencient l'opinion qu'elles peuvent avoir de Poutine et la compréhension de la logique de ses actes, comme le montrent les échanges entre elles au moment de tracer cette flèche :

Lorsqu'en 190, B contredit D. Elle pointe que les intentions de Poutine n'ont de sens qu'en relation avec la situation effective des relations internationales; que les intentions individuelles, quand bien même seraient-elles portées par un dirigeant autocrate, n'ont pas de valeur explicative en elles-mêmes.

On peut faire l'hypothèse que le processus exceptionnel qu'on observe dans ces deux cas de travail de groupe manifeste un phénomène argumentatif explicable par un certain nombre de facteurs construits par le dispositif expérimental, notamment par la question argumentative, comme on l'a vu dans la section précédente, dont le rôle reste important ici, et qui conduit à une thématization des factualisations. Mais les deux analyses ci-dessus mettent au jour un processus complémentaire qui répond à l'interrogation des limites d'une question qui focalise l'attention des élèves sur les intentions des acteurs, certes immédiatement appréhendables par les élèves, mais qui pourrait les conduire à ignorer les autres types de causes et la contingence des situations historiques. Dans ces deux cas au contraire, lorsque la factualisation conduit à poser un problème interprétatif, l'entrée par les intentions fait transition vers une appréhension du processus entier, entendu comme synthèse de l'hétérogène des causes possibles et composées.

Conclusion

L'équilibre entre ce que transmet le professeur et ce qu'il construit en classe avec les élèves est une question majeure dans l'enseignement de l'histoire, pour éviter le double écueil de la transmission et du constructivisme simplistes. Il pose des questions délicates dont peut se saisir

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'OTAN est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison de dire que la Russie est menacée car ...	V. Poutine a plutôt tort de dire que la Russie est menacée car ...
<p>L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN, qui est allié aux États-Unis, donc, il deviendrait plus vulnérable, moins fort.</p> <p>la menace augmente...</p>	<p>La Russie a une grande surface qui leur appartient.</p> <p>- L'Ukraine n'a pas demandé à se faire attaquer, les tensions étaient apaisées, c'est la Russie qui a attaqué en premier.</p> <p>- L'Europe n'avait pas encore dit son accord ou son refus.</p>

Figure 5. Groupe F, W, U (C2, S2).

la recherche didactique sous l'angle de travaux empiriques expérimentaux. Les nôtres montrent ici plusieurs choses. D'une part, l'articulation

des savoirs mis en jeu par le professeur et ceux mis en jeu par les élèves repose sur l'identification de questions argumentatives accessibles au sens commun des élèves afin d'esquisser l'institution d'une « communauté de problématique comme accord sur les terrains de désaccord qui est indispensable pour discuter »²⁴. On discerne là une version didactique et opérationnelle des compétences transversales des référentiels éducatifs à propos des enjeux de coopération (tels que « discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix »²⁵). D'autre part, les cas exposés, liés expérimentalement entre eux par comparaison continue illustrent une des hypothèses centrales de la recherche dans laquelle ils s'insèrent : le risque constant, dans l'enseignement, de réduire l'activité de recherche des élèves à l'application de procédures. Ce processus se dessine dans nos analyses, mettant au jour certaines conditions de sa dynamique, conditions qui intéressent les professeurs et restent essentielles pour la recherche didactique. La question argumentative du cas étudié conduit à des faits et des concepts pertinents dans la discipline, notamment en rendant nécessaire le rapport de la critique externe des sources (la position de Poutine) à leur critique interne (ce qu'il dit) et à l'ensemble des causes matérielles et institutionnelles en jeu.

²⁴ BOURDIEU Pierre, « La cause de la science. Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106, p. 10. <https://doi.org/10.3406/arss.1995.3131>.

²⁵ Extrait des « compétences travaillées » en cycle 4 en France.

Les auteur-trice-s

Sylvain Doussot est professeur des universités en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes. Ses travaux portent sur les conditions d'une modification de la forme scolaire de l'enseignement de l'histoire à travers des recherches en partie expérimentales.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Élise Guenoux est doctorante en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes, sous la direction de Sylvain Doussot et de Nadine Fink. Son projet de thèse vise à documenter les conditions d'une enquête historique sur un récit d'actualité en classe d'histoire.

elise.guenoux@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Ce texte rend compte d'une partie d'une recherche expérimentale visant à identifier et à caractériser les conditions pour que se déploie en classe d'histoire une activité des élèves qui ait quelque chose à voir, sur un plan épistémologique, avec l'enquête historique. Les cas analysés montrent notamment que les élèves parviennent mieux à construire des faits historiques lorsque leur activité s'inscrit dans un travail d'argumentation réel au sein de la classe, à l'opposé des processus dominants de validation ou d'invalidation des propositions des élèves par l'enseignante ou l'enseignant.

Mots-clés

Enquête, Argumentation, Faits, Expérimentation didactique

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-560-5



9 782889 305605