HAL
open science

Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire

Didier Cariou

To cite this version:

Didier Cariou. Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. Revue Française de Pédagogie, 2016, 197, pp.63 - 77. 10.4000/rfp.5160 . hal-01818306

HAL Id: hal-01818306

https://hal.science/hal-01818306

Submitted on 18 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CARIOU, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue Française de Pédagogie,* 197, 63-78.

Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire

Résumé : Les didacticiens de l'histoire français, Scandinaves et anglo-saxons partagent un constat identique : les élèves lisent les documents en classe d'histoire pour y retrouver des informations explicites. Les documents fourniraient un accès direct à la réalité du passé qu'il suffirait de constater sans s'engager dans un processus de construction du savoir historique. Afin de comprendre les ressorts de cette modalité de lecture, cet article propose l'analyse d'une séance d'histoire en classe de CM1 et de quatrième où les élèves étudient un document identique. Mais il apparaît également que certains élèves recherchent plutôt dans les documents des indices sur la base desquels ils produisent des conjectures sur la signification implicite du document. Ils s'engagent ainsi dans une lecture plus historienne des documents qui favorise la construction du savoir.

Mots clés : didactique de l'histoire, théorie de l'action conjointe en didactique, contrat didactique, milieu, démarche indiciaire, style de pensée.

Facts or Clues? Two Ways of Reading the Same Picture in History Lessons

Abstract: French, Scandinavian and English-speaking specialists, all share the view that pupils study documents in history classes to find explicit information. They expect the documents to simply give them the facts about the past, without having to make any effort to build their historical knowledge. To understand the reasons behind this interpretation, the present article analyzes a history class where 4th and 8th grade pupils studied the same document. Interestingly, a few of the pupils in each of these groups looked for clues to deduce the implicit meaning of the document. These pupils subsequently read the document in a more "historian-like" manner, encouraging them to build their knowledge.

Keywords: Research in teaching and learning history, Joint action theory in didactics, Didactic contract, Clue finding, Thought style.

Introduction

Depuis les années 1990, en France comme dans le monde anglo-saxon et scandinave, la leçon d'histoire à l'école est orientée vers l'étude de documents (textes, images fixes ou animées, cartes ou graphiques). Ces derniers peuvent être aussi bien des sources produites par les acteurs de l'époque considérée et mises en forme pour l'étude en classe, que des matériaux élaborés après coup par des historiens ou des auteurs de manuels scolaires. Cette centration sur les documents, impulsée par les programmes officiels, vise une transformation des pratiques d'enseignement de l'histoire. Auparavant, les enseignants transmettaient aux élèves des savoirs factuels à mémoriser, au cours de ce que l'on appelle, dans le monde anglo-saxon, une *Memory Based Lesson* (Reisman, 2012, p. 234). Désormais, l'étude de documents lors d'une *Document Based Lesson* doit conduire les élèves

sur la voie de la construction du savoir historique. Cette orientation vise une refondation de l'histoire comme une discipline scolaire dotée de procédures explicatives garanties par l'administration de preuves documentaires obtenues par l'étude de documents variés (Shemilt, 2000, p. 85 ; Lee & Ashby, 2000, p. 199-200). En France, cette orientation résulte de la volonté, affirmée dès la fin du XIXe siècle par les instructions officielles, de réduire la parole professorale tout comme l'inertie des élèves en classe d'histoire en rapprochant les pratiques d'enseignement des pratiques de l'histoire savante, sans chercher toutefois à faire des élèves des petits historiens. Peu suivies d'effets, ces instructions furent réaffirmées à partir des années 1950, sans plus de succès (Héry, 1999). C'est à partir des années 1990 que les instructions officielles produisirent une transformation effective des pratiques d'enseignement, comme l'attestent des recherches menées aussi bien dans l'enseignement secondaire (Lautier, 1997, p. 108-130) que primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p. 16-174 ; Falaize, 2016, p. 252-256). Cela peut être vu comme une conséquence de la massification scolaire à partir des années 1970 : l'institution scolaire s'orienterait ainsi vers un apprentissage pratique passant par le « concret » du travail sur documents pour mettre le savoir à la portée d'élèves qui, jusque-là, n'accédaient pas à l'enseignement secondaire (Baluteau, 1999).

Un constat partagé sur l'utilisation des documents en classe d'histoire

Cette volonté de transformation semble produire des effets peu probants sur les pratiques effectives de classe. Les enquêtes menées dans différents pays montrent l'écart entre les pratiques de lecture scolaire et les pratiques de lecture historienne des documents (Audigier, 1995 ; Wiley et Voss, 1996 ; Wineburg 2001, p. 63-88 ; Vansledright, 2004 ; Monte Sano, 2008 ; Reisman, 2012). Les élèves pensent souvent qu'ils doivent opérer une lecture littérale et *réaliste* des documents car ils cherchent à y retrouver le *réel* du passé : des dates, des faits, des lieux et des noms de personnages. Quand ils sont placés face à des documents présentant des interprétations différentes d'un même fait historique, ils se demandent souvent lequel présente la « bonne » version des faits (Reisman, 2012, p. 244 ; Ammert, 2014 ; Veijola & Mikkonen, 2016). Ils développent une « épistémologie textuelle fondamentaliste » (Vansledright, 2004, p. 344) selon laquelle le document serait transparent à un réel vrai qui échapperait à toute contradiction. Les élèves considèrent que le document leur fournit des *informations* alors que l'institution attend d'eux qu'ils y cherchent des *preuves* étayant leur hypothèse de lecture (Shemilt, 1983, p. 16 ; Lee & Ashby, 2000, p. 200-201).

Le travail sur document en classe d'histoire semble difficilement se départir d'une contradiction fondamentale (Audigier, 1993). Il peut en effet susciter deux types d'activités découlant, sur le plan épistémologique, de deux conceptions du fait historique (Le Marec, 2008).

D'un côté, le document peut servir à présenter des données factuelles et illustrer la parole magistrale. Cet usage, le plus courant dans les classes, découle d'une conception empiriste du fait historique comme directement lisible dans le document. Le document permettrait d'établir un rapport direct avec le fait historique. D'un autre côté, il est attendu que le document serve à l'initiation des élèves aux démarches de l'histoire savante, à des fins de construction du savoir. Cet usage découle d'une conception initiée notamment par Lucien Febvre qui envisage le fait historique comme une construction de l'historien à partir d'un problème lié à une nécessité théorique permettant de mener une « étude scientifiquement conduite » (Febvre, 1941, p. 22). En d'autres termes, à une conception du savoir comme un objet institué et déposé dans les documents, dont la fréquentation suffirait pour accéder à ce savoir par *imprégnation,* s'oppose une conception du savoir comme une pratique organisée par un problème en fonction duquel les documents sont lus à des fins de construction du savoir par *acquisition* (Baluteau, 1999).

Il semblerait que le texte des programmes d'histoire français qui prône, depuis 1996 (MJENR, 1996), une démarche balisée de l'étude de documents, contribue à confondre ces deux conceptions du savoir historique et des démarches d'apprentissage afférentes. Dans les programmes actuellement en vigueur, un encadré présente cette démarche sous la forme de « compétences » travaillées en histoire. Pour les cycles 3 (classes de CM1, CM2 et sixième) et 4 (classes de cinquième, quatrième et troisième), la compétence « comprendre un document » est formulée comme il est indiqué dans le tableau (MEN, 2015).

Tableau : La compétence « comprendre un document » dans les programmes d'histoire

Cycle 3 : « comprendre un document »	Cycle 4 : « Analyser et comprendre un document »
- Comprendre le sens général d'un documents - Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question - Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document	- Comprendre le sens général d'un document - Identifier le document et son point de vue particulier - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser - Confronter un document à ce que l'on connaît par ailleurs du sujet étudié - Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique

Une rapide analyse signale un hiatus entre les indications de ce tableau et la démarche canonique de la critique des sources par les historiens, formalisée à la fin du XIXe siècle par les historiens méthodiques (Langlois & Seignobos, 1898) et prolongée par Marc Bloch (1949). La première étape d'identification du document correspond effectivement à ce que les historiens

nomment la *critique externe* : identifier la nature du document, son auteur et son contexte de production. L'étape suivante consistant à « questionner le sens implicite d'un document » ou à « expliquer le document et exercer son esprit critique », correspond du côté des historiens à la *critique interne* d'interprétation du document. Il s'agit de déterminer la manière dont l'auteur du document a perçu et présenté les faits en question, de mettre en évidence son point de vue et de confronter éventuellement sa version à celle d'autres auteurs sur le même sujet. Il est en outre nécessaire de connaître le contexte spatio-temporel et institutionnel de la production du document – un notaire du XVIe siècle ne produisait pas des actes notariés pour qu'ils soient lus par des historiens du XXIe siècle – et la manière dont son auteur avait pris en compte les éventuelles réactions de son auditoire ou de son lecteur.

En revanche, la compétence « extraire des informations » ne correspond pas à une démarche de l'histoire savante. En effet, les informations sur les faits historiques ne sont pas directement accessibles aux historiens puisque : « En histoire on ne voit de réel que du papier écrit » (Langlois & Seignobos, 1898, p. 178). Les historiens de la fin du XIXe siècle ont, les premiers, affirmé que l'histoire est connaissance par traces (*ibidem*, p. 65-66). Les faits historiques ne s'offrent pas directement au regard des historiens sous la forme d'informations, ils sont construits sur la base de la critique des documents à partir d'une question (*ibidem,* p. 177) ou d'un problème (Febvre, 1941). Comme l'a écrit Marc Bloch, les documents : « ne parlent que lorsqu'on sait les interroger » (Bloch, 1949, p. 77). Les faits historiques sont construits en fonction des catégories qui guident l'étude des documents, du problème construit par l'historien et de la sélection des éléments considérés comme des preuves venant étayer la construction de l'historien.

Ces analyses nous conduisent donc à distinguer *l'information*, qui résulterait d'une lecture littérale et réaliste du document selon laquelle le document donnerait directement à voir le réel du passé pour fournir des informations sur le passé, de *l'indice*. Nous mobilisons à dessein le mot « indice » en référence à l'article fondateur de Carlo Ginzburg sur le *paradigme indiciaire* (1986) : la médecine, la psychanalyse, l'histoire et l'enquête policière fondent leurs investigations sur une approche clinique de recherche d'indices à partir desquels elles établissent des conjectures sur une pathologie ou sur un événement du passé. En effet, l'objet de ces disciplines n'est accessible qu'indirectement, par l'intermédiaire des indices que le signalent : le symptôme apparent d'une lésion interne en médecine ou d'un traumatisme psychique en psychanalyse, une trace de l'ADN de l'auteur d'un crime dans l'enquête policière, un document hérité d'un passé révolu en histoire. Ces disciplines produisent des résultats à partir de l'interprétation d'indices concernant une situation ou un cas individuel. Cette interprétation présente de ce fait un aspect partiellement aléatoire. C'est pourquoi Ginzburg la désigne par le terme de « conjecture ». Pour les historiens, l'indice est fourni

par le document conçu comme une trace du passé et non pas comme donnant à voir le passé lui-même. En histoire, la conjecture établie par la démarche indiciaire conduit donc du connu de l'indice à l'inconnu du fait passé à reconstruire en lien avec le problème que se pose l'historien. La connaissance produite par la démarche indiciaire est donc indirecte et conjecturale. Nous constatons que les programmes conduisent à ignorer la démarche indiciaire des historiens au profit d'une démarche informative. Paradoxalement, alors qu'elles prônent les « méthodes actives » autour des documents, les instructions officielles poussent à envisager le fait historique non pas comme une pratique et une construction mais comme un objet existant en soi. Comme cela a été déjà montré, la demande conduisant à « extraire des informations » dans les documents conduit les élèves à considérer ces derniers comme des relations « neutres » et « objectives » de ce qui s'est déroulé dans le passé (Doussot & Vézier, 2014).

La tendance à la recherche d'informations par une lecture littérale des documents a également été analysée en France où l'enseignement de l'histoire relèverait d'un *paradigme pédagogique positiviste* (Tutiaux-Guillon, 2008). Depuis la fin du XIXe siècle, la nécessité de former un citoyen « éclairé » attaché aux valeurs de la République a en effet conduit l'institution scolaire à dispenser aux élèves un savoir scientifique établi, destiné à les éloigner des préjugés et des passions politiques. En conséquence, l'histoire scolaire est devenue un récit non contradictoire et non problématique qui indique la « réalité » des faits historique, les documents devant fournir l'accès à cette réalité. Cela renvoie au modèle scientiste de l'histoire développé au milieu du XIXe siècle. Ainsi, l'historien Fustel de Coulanges (Hartog, 2001) considérait que les faits révolus du passé étaient accessibles par la seule observation minutieuse du document. En examinant, sans idée préconçue, la signification des mots du texte, l'historien parviendrait à en dégager la pensée de l'auteur du document et les faits historiques concernés. En conséquence, lire un texte, ce serait « voir » directement le réel du passé qui existerait en soi (Hartog, 2001, p. 152-159 et p. 367-373). A ce *mode de connaissance objectiviste* (Fustel de Coulanges), postulant que l'objet étudié existe en soi sous la forme d'*informations* et en dehors de l'investigation du chercheur, s'oppose un *mode de connaissance pratique* (Langlois, Seignobos, Bloch, Febvre) du fait historique comme résultat de la pratique d'une communauté de savants (Bourdieu, 1980, p. 44-47).

Au total, les constats convergents dans plusieurs pays montrent que le mode de connaissance objectiviste l'emporte massivement. Un élève américain résume le problème qui nous occupe : « In history you just look it up, math you work it out » [1](Wineburg, 2001, p. 42).

1 « En histoire, tu ne fais que regarder, en maths, tu fais des calculs ».

Présentation du cas étudié et cadre théorique

Nous proposons l'analyse de deux séances d'histoire menées autour du même document, dans deux classes différentes. La première est une classe de CM1 de l'école primaire. Les élèves âgés de 9 ans étudient l'histoire depuis l'année précédente. Leur professeure (Professeure des Écoles, nommée PE dans les transcriptions) enseigne toutes les disciplines et n'a pas fait d'études d'histoire. Elle se considère comme peu familière de l'histoire. La seconde est une classe de quatrième de collège. Les élèves âgés de 13 ans étudient l'histoire depuis six ans. Leur professeure (Professeure de Lycée et Collège, nommée PLC dans les transcriptions) a étudié l'histoire durant cinq ans à l'université avant de devenir professeure d'histoire-géographie et de commencer une thèse de doctorat en histoire. Les enseignantes et leurs élèves présentent donc des profils différents. Précisons enfin que les prénoms des élèves ont été changés.

Nous considérons l'étude conjointe de ces deux séances comme une *étude de cas* (Passeron & Revel, 2005). Ces deux séances constituent un cas, non pas parce qu'elles présenteraient un caractère exceptionnel opposé aux pratiques de classe habituelles ou, à l'opposé, parce qu'elles constitueraient une illustration singulière du phénomène général que serait la lecture des documents en classe d'histoire, mais plutôt parce que les deux modes de lectures de documents – objectiviste et pratique – apparaissent dans chacune des deux classes. L'étude conjointe des deux séances permet un éclairage réciproque de ces deux séances pour mettre en évidence les ressorts des deux modes de lecture de documents. Elle nous conduira à produire une explication indépendante de facteurs *a priori* évidents tels que l'âge des élèves et le degré de familiarité des professeures avec l'histoire. Le rapprochement des deux séances fait apparaître ces facteurs comme non pertinents et oblige à développer d'autres pistes d'investigation. C'est en cela que l'étude conjointe de ces deux séances relève de l'étude de cas. Précisons enfin que le chercheur n'est nullement intervenu lors de la préparation et du déroulement de la séance, son objectif étant d'analyser deux situations de classe ordinaires.

Ces deux séances ont été filmées et transcrites intégralement. Nous travaillons donc à partir des traces vidéos de l'activité des professeures et de leurs élèves afin de comprendre comment leurs échanges autour du même document contribuent – ou pas - à la construction du savoir historique. Un entretien ultérieur a été réalisé durant lequel les professeures ont indiqué dans quelle séquence globale s'inscrivait chacune de ces séances. Elles ont indiqué les apprentissages visés (démarche d'étude de document historique, mise en évidence de certaines des causes de la Révolution française) ainsi que les connaissances antérieurement abordées (la société d'ancien Régime et la monarchie absolue) qui ont été remobilisées durant ces séances. Pour analyser ces traces, nous nous référons à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) qui vise la compréhension de

l'action conjointe du professeur et des élèves autour d'un enjeu de savoir (Sensevy, 2011). Cette action conjointe peut être modélisée sous la forme d'un jeu d'apprentissage. Il ne s'agit pas de considérer qu'une situation d'apprentissage est un jeu, mais de la « voir comme » (Wittgenstein, 1953, II-xi) un jeu car son déroulement présente « un air de famille » (Wittgenstein, 1953, § 67) avec le déroulement d'un jeu de société. Plus largement, Bourdieu (1980) et Elias (1970) ont montré que toute situation sociale pouvait être modélisée comme une forme de « jeu social ». A cet effet, une situation d'apprentissage peut être vue comme un jeu *dissymétrique* (le professeur en sait plus que les élèves) et *coopératif* (le professeur gagne s'il fait gagner les élèves, s'il leur fait acquérir un savoir) dont *l'enjeu* est l'appropriation d'un savoir. Le professeur comme les élèves s'y engagent d'eux-mêmes car ils considèrent que ce jeu vaut la peine d'être joué. C'est ce que Bourdieu (1980) nomme *l'illusio* (de : *in-ludus,* entrer dans le jeu).

L'étude de la situation d'apprentissage effective par laquelle un professeur fait apprendre un savoir à des élèves, qui est modélisée comme un jeu d'apprentissage, permet de modéliser à son tour cette pratique de savoir comme un *jeu épistémique* (Santini, 2010 ; Sensevy, 2011, p. 123-133). Nous envisageons ici le terme « épistémique » comme « relatif au savoir ». Dans l'ici et maintenant de la classe, les élèves ne sont pas directement confrontés à la pratique de savoir du savant qui est modélisée sous la forme d'un jeu épistémique. La pratique effective des élèves est modélisée comme un jeu d'apprentissage, dont la référence est constituée par un jeu épistémique. Cette modélisation de la pratique de savoir peut être inférée à partir de l'activité didactique effective : c'est le *jeu épistémique émergent* de la pratique de savoir de la classe. Mais il est également possible de modéliser la pratique savante de savoir – en l'occurrence pour nous, celle des historiens – comme un *jeu épistémique source* de la pratique de savoir de la classe. Nous verrons que le mode de lecture objectiviste et informatif des documents mis en œuvre par certains élèves des deux classes, que nous modélisons comme un jeu épistémique émergent, diverge de la pratique savante de lecture des documents par les historiens modélisée comme un jeu épistémique source. Il y a en revanche une forme de convergence entre le jeu épistémique source et le jeu épistémique émergent lorsque que les élèves se livrent à un mode de lecture de type pratique et indiciaire.

A un second niveau d'analyse, le modèle du jeu d'apprentissage conduit à mobiliser le couple conceptuel du contrat didactique et du milieu pour expliquer les constats produits par la description de la séance en termes de jeu d'apprentissage, selon une redéfinition opérée par Sensevy (2011) à partir de Brousseau (1998). Le *contrat didactique* désigne l'ensemble des connaissances déjà acquises par les élèves qui sont largement implicites et qui génèrent un système d'attentes réciproques entre le professeur et les élèves. En effet, sur la base de ce qu'il suppose connu des élèves, le professeur formule des consignes de travail. Les élèves s'appuient sur ce qu'ils savent déjà

pour interpréter les attentes du professeur et tenter d'y répondre. Le contrat didactique permet aux élèves de savoir ce qu'ils ont à faire, sans y penser explicitement, de savoir comment jouer ce que nous modélisons comme le jeu d'apprentissage. Bourdieu (1980) nomme « sens du jeu » cette forme de sens pratique. Les ressources du contrat didactique outillent les élèves en vue de l'exploration des formes sémiotiques du *milieu didactique* (Sensevy, 2011 et 2015). Nous entendons « sémiotique » au sens de ce qui est « relatif au signe ». Le milieu est constitué de l'environnement matériel et immatériel des élèves et, plus précisément, des ressources et des documents mis à leur disposition par le professeur afin de leur faire jouer un jeu d'apprentissage. Les formes sémiotiques du milieu (mots, chiffres, dessins, graphiques, etc.) actualisent le savoir nouveau à acquérir qui constitue l'enjeu de la situation. Pour s'approprier ce savoir, les élèves doivent explorer ces formes qui, de prime abord, ne font pas toujours sens à leurs yeux. Dans ce cas, le milieu est *antagoniste* au contrat et pose problème aux élèves : les connaissances déjà-là du contrat didactique sont certes nécessaires à l'exploration des formes sémiotiques du milieu mais ne suffisent pas pour en dégager la signification (Brousseau, 1998). En effet, un problème naît de la dialectique entre l'inconnu d'une situation nouvelle qu'il s'agit de questionner et le déjà connu qui fournit les points d'appui pour l'enquête (Fabre, 2009). C'est dans le cadre des transactions avec le professeur que les élèves peuvent enquêter dans le milieu pour organiser progressivement ces formes sémiotiques éparses en un système cohérent de significations. L'appropriation d'un savoir nouveau par les élèves est donc le résultat d'une pratique conjointe du professeur et des élèves explorant le problème constitué par la dialectique du contrat didactique et du milieu, lui-même antagoniste au contrat.

Nous essaierons donc de comprendre comment cette dialectique du contrat et du milieu permet d'approcher la question de l'utilisation des documents en classe d'histoire.

Figure n°1 : Gravure anonyme des trois ordres (titre communiqué à la classe de CM1)

Figure n°2 : Gravure anonyme des trois ordres. Eau forte en couleurs, 1789 (titre communiqué à la classe de quatrième)

Un document identique a été étudié dans les deux classes. Il s'agit d'une image révolutionnaire publiée en mai 1789, lors de la réunion des États Généraux à Versailles (figure n° 1 et 2). Ce document est accompagné d'une légende différente dans les deux classes. Il représente un paysan misérable portant sur son dos un prêtre et un noble. Cette scène grotesque peut être perçue comme une métaphore de l'inégalité qui caractérise la société d'Ancien Régime puisque ces trois personnages sont des allégories des trois ordres. Dans la classe de quatrième, ce dessin est présenté accompagné d'une phrase de commentaire : « Ah ! Faut espérer que ce jeu là finira bientôt ». Dans les deux classes, les élèves connaissent les caractéristiques de la société d'ordres et sont capables de désigner durant la séance les trois personnages de l'image comme représentant le clergé, la noblesse et le Tiers-Etat. Ils montrent également qu'ils savent que les membres du Tiers-Etat paient des impôts au clergé et à la noblesse qui en sont dispensés et qui sont de ce fait des privilégiés. L'attente des professeures à l'égard des élèves est qu'ils étudient ce document pour comprendre que ce dernier dénonce les privilèges et l'inégalité de la société d'Ancien Régime. Ce document est fréquemment utilisé en classe de CM1, de quatrième et de seconde pour montrer aux élèves que le

refus de cette inégalité - ressentie désormais comme insupportable - est l'une des causes de la Révolution française. Tel est l'enjeu de savoir de la situation d'apprentissage dans les deux classes.

Les deux professeures suivent la démarche promue par les programmes d'histoire analysée plus haut et que nous détaillons maintenant. Précisons que, dans les deux classes, la séance est organisée selon une configuration magistrale-dialoguée structurée par une succession de questions posée par la professeure et de réponses fournies par les élèves. L'image en couleurs est vidéo-projetée sur le tableau devant lequel se tient la professeure. Chaque élève dispose d'une photocopie noir et blanc de l'image et regarde le tableau et leur professeure qui dirige les échanges. Dans la classe de CM1, la séance dure 24 minutes et 19 minutes dans la classe de quatrième.

Analyse des deux situations d'apprentissage

La présentation du document

Dans les deux classes, la séance débute par une activité de présentation du document, l'identification de sa nature et de son auteur. Nous modélisons comme un premier jeu d'apprentissage cette démarche canonique, fixée par les programmes scolaires. Elle renvoie à la démarche de la « critique externe » des historiens que nous modélisons comme le jeu épistémique source de la pratique de savoir attendue par les professeures. Cette démarche est censée permettre aux élèves d'adopter une posture de lecture pertinente du document, car on ne lit pas de la même manière un édit royal, un pamphlet ou une lettre de Poilu.

Pour réaliser la critique externe du document, un historien interrogerait le contexte de publication de ce dessin, son authenticité et sa nature ainsi que de l'identité de son auteur (Langlois & Seignobos, 1898, p. 71-122 ; Bloch, 1949, p. 107-123). Nous savons que ce dessin fut édité lors de la réunion des États généraux, en mai 1789, un moment d'effervescence et de revendication politique. En revanche, nous ignorons tout de son auteur. Est-il anonyme parce que nous en avons perdu la trace ou parce qu'il était préférable à cette époque de ne pas se faire connaître puisque la liberté d'opinion ne fut établie qu'en août 1789 avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ? Puisqu'il s'agit d'une eau forte, ce dessin fut-il été largement reproduit et diffusé ? Un historien s'interrogerait également sur le point de vue que l'auteur porte sur le fait relaté. Ce dernier apparaît dans le commentaire figurant sous le dessin : « Ah ! faut espérer que ce jeu finira bientôt » (mais qui a été présenté uniquement aux élèves de quatrième). Cette phrase explicite le caractère revendicatif du dessin qui dénonce une situation sociale et appelle à son changement. Armé de ces éléments, l'historien peut dans un second temps analyser le dessin par la « critique interne » du document que nous aborderons plus loin. Dans la classe de CM1, la professeure questionne donc les élèves sur la nature de cette image (extrait n°1).

Extrait de transcription n°1 (classe de CM1)

10	PE	*(Distribution des feuilles aux élèves. Projection au tableau de l'image)* Donc, est-ce que vous savez ce que c'est comme type d'image, comme type de document ?
11	Hélène	C'est les trois ordres.
12	PE	Oui, c'est les trois ordres. Mais quel est le nom du document ? Baptiste ?
13	Baptiste	(*Lisant*) Gravure anonyme des trois ordres.
14	PE	Oui, mais comment ça s'appelle, ça, cette gravure, comment on…
15	Inès	C'est une caricature.
16	PE	Oui, c'est une caricature. Est-ce que tu sais ce que c'est la définition d'une caricature, exactement ?
17	Inès	On prend une photo, on modifie les traits (*inaudible*).
18	PE	Oui, c'est très bien. Est-ce que tout le monde savait ce qu'était une caricature ?
19	Élèves	Non.

Dans un premier temps, les élèves ne parviennent pas à identifier la nature du document. Hélène (tour de parole (désormais : TdP) 11 : « C'est les trois ordres ») et Baptiste (TdP 13 : « Gravure anonyme des trois ordres ») lisent la légende de l'image. Ils confondent le sujet et la nature du document. Chez ces jeunes enfants, la logique objectiviste de recherche d'informations semble déjà partie prenante du contrat didactique pour orienter leur mode de lecture du document. Le jeu épistémique émergent de la pratique des élèves ne correspond pas au jeu épistémique source de la critique externe des documents évoqué ci-dessus. Pourtant, Inès (TdP 15) identifie cette image comme une caricature. Cette image n'est pas une caricature, mais les dessins peu réalistes et à visée humoristique ou pamphlétaire sont habituellement considérés comme des caricatures en classe d'histoire. Cette dénomination était attendue par la professeure (TdP 16). Il en va de même pour l'autre professeure qui définit plus précisément ce qu'est une caricature dans l'extrait n°2.

Extrait de transcription n°2 (classe de Quatrième)

2	PLC	Quelqu'un peut-il me présenter le document, s'il vous plaît.
3	Cassandra	C'est le Tiers-Etat qui porte le clergé et la noblesse.
4	PLC	Effectivement ! Alors d'abord. Présentez l'œuvre. C'est quel type de document ? Léna ?
5	Léna	C'est une eau forte en couleurs.
6	PLC	C'est une eau forte oui, effectivement, mais de manière plus générale, c'est quel type de document ?
7	Élèves	Une caricature !
8	PLC	Oui effectivement ! C'est quoi une caricature ?
9	Florian	C'est quelque chose que l'on dessine en n'ayant pas peur de la visée.
10	PLC	Oui, complétons, Amel?
11	Amel	C'est quelque chose en fait d'imagé.
12	PLC	Oui, c'est quelque chose d'imagé, certes, mais c'est un document qui manie

		quel type de registre de langue ? Vous avez certainement vu ça en Français. On a quel type de discours ? C'est dramatique, c'est quoi ?
13	Marie	C'est humoristique.
14	PLC	Oui, c'est humoristique.

Dans un premier temps, Cassandra indique elle aussi ce que représente le document (TdP 3 : « C'est le Tiers-Etat qui porte le clergé et la noblesse »). Pourtant, comme la professeure nous l'a expliqué, un rituel de présentation du document avait été instauré dans la classe, en référence à ce que nous modélisons comme le jeu épistémique source de la critique externe du document. Ce rituel fait partie du déjà-là du contrat didactique de la classe. Il a manifestement échappé à Cassandra qui semble s'appuyer sur un déjà-là proche de celui que nous avons constaté dans la classe de CM1. Elle n'est pas la seule dans ce cas puisque, tout comme Baptiste dans la classe de CM1, Léna lit la légende de l'image (TdP 5 : « C'est une eau forte en couleurs »). La professeure est alors obligée de guider plus fortement les élèves par une série de questions fermées (Basuyau & Guyon, 1994) pour faire définir par les élèves le document comme une image à visée humoristique, à la suite de l'intervention de Florian (TdP 9) et d'Amel (TdP 11). Finalement, dans sa question : « C'est dramatique, c'est quoi ? » (TdP 12), la professeure induit la réponse inverse des élèves pour caractériser finalement cette image comme « humoristique » (TdP 13 et 14). Par cet *effet Topaze* (Brousseau, 1998), la réponse est fortement suggérée dans la question de la professeure. La professeure joue ainsi de la dialectique de la réticence didactique et de l'expression afin d'orienter le regard des élèves vers certaines formes sémiotiques du milieu et de faire en sorte que ces dernières fassent effectivement signe aux élèves (Sensevy & Quilio, 2002). Elle fait preuve de *réticence didactique* en n'indiquant pas tout de suite aux élèves la stratégie gagnante et la réponse attendue afin que ces derniers continuent à jouer le jeu attendu. Mais par son guidage fort au moyen de questions fermées et par cet effet Topaze, elle fait simultanément preuve *d'expression* et suggère fortement les réponses attendues.

Dans les deux classes, les élèves parviennent difficilement à identifier le document. Nous constatons ce phénomène dans la plupart des séances d'histoire que nous observons habituellement. Le déjà-là du contrat didactique conduit les élèves à interpréter les attentes de leur professeure comme une recherche d'informations directement lisibles ou visibles dans la légende ou dans ce que représente le document, du type : c'est les trois ordres, c'est une eau forte en couleurs. Le jeu d'apprentissage effectivement joué par les élèves se réfère à un jeu épistémique qui renvoie à la conception objectiviste de l'historien Fustel de Coulanges évoquée plus haut et selon laquelle le document donnerait directement à voir le passé. Il convient de rappeler que l'image est présentée

sous une forme tronquée aux élèves de la classe de CM1. Ils ne disposent pas de la phrase de commentaire signalant le point de vue de l'auteur sur la situation évoquée par le dessin (« Ah ! Faut espérer que ce jeu finira bientôt »). Surtout, dans les deux classes, le fait que l'auteur soit anonyme n'a pas été interrogé : nous pouvons supposer que son anonymat lui permit d'éviter les poursuites judiciaires, dans la mesure où la liberté d'expression n'était pas encore reconnue à ce moment-là. Et s'il pouvait craindre des poursuites, c'est parce que son dessin appelait à un changement que la critique interne du document permet ensuite de comprendre. Le dessin, agrémenté de ce commentaire et de sa légende, pourrait donc constituer un milieu suffisamment dense pour que les élèves se livrent à une critique externe du document. Celle-ci serait rendue possible par la mise en relation de l'anonymat de l'auteur et de la phrase de commentaire considérés alors comme un problème et un indice à interpréter. Engagés dans cette démarche indiciaire, les élèves pourraient alors non pas chercher des informations dans le document mais questionner la nature et la fonction de ce dessin, conformément à la pratique historienne de critique externe des sources qui peut être modélisée comme le jeu épistémique source de la pratique de savoir attendue ici des élèves.

Rappelons toutefois que, dans les deux classes, des élèves cherchent à identifier la nature du document et non pas ce qu'il représente. En classe de quatrième, c'est notamment le cas d'Amel (TdP 11) et de Marie (TdP 13) qui, nous le verrons, perçoivent la dimension politique de l'image à la fin de la séance.

L'identification du personnage du noble

Dans un second temps, que nous modélisons comme un second jeu d'apprentissage, les élèves des deux classes sont invités à caractériser les trois personnages visibles sur l'image. La référence de ce jeu d'apprentissage est le jeu épistémique de la critique interne – interprétative - du document. Dans les deux classes, les élèves identifient facilement le paysan mal habillé qui porte des sabots et qui tient un outil pour travailler la terre. Cependant, les élèves de la classe de CM1 peinent à identifier le personnage du noble (extrait n°3).

Extrait de transcription n°3 (classe de CM1)

54	Baptiste	J'ai déjà vu son visage dans un livre donc à mon avis c'est le roi.
55	Antoine	Il a un petit collier avec une croix, donc lui c'est le prêtre.
56	PE	Oui ?
57	Nathan	En plus, le roi c'est celui qui combat et il a une épée.
58	PE	Oui ?
59	Natacha	Il a un collier avec un soleil.
60	PE	Oui. Oui, c'est vrai. Emmanuel ?
61	Emmanuel	Oui, mais moi je ne comprends pas, les épées c'était pour les che…, pour les

		guerriers et les nobles et le roi était au-dessus des guerriers.
62	Natacha	Mais le roi c'est un guerrier.
63	Hélène	C'est un seigneur.
64	PE	Les seigneurs, c'était au Moyen Age. Après il y a Louis XIV. Oui ?
65	Julie	Ben, moi je pense qu'il n'y a pas de roi parce que l'autre il n'a pas de chapeau et il a une croix. Et l'autre, ben, c'est pas le roi.
67	PE	Tu ne penses pas que c'est le roi ?
68	Hélène	Si peut-être parce qu'il a le collier avec le soleil.
69	Mélina	C'est le roi soleil.
70	PE	Le roi soleil ? Le roi soleil, c'est qui ?
71	Élèves	Louis XIV.
72	PE	Alors, du coup, là, c'est bien le paysan, vous aviez raison, là, c'est bien un prêtre puisque, on le voit, il a une croix (…). Là, c'est pas forcément le roi, vous avez raison quand vous dites que ce n'est pas forcément le roi. Il ressemble à un noble. C'est un noble. Mais ce n'est pas forcément le roi, il n'y a rien qui nous indique que ce soit le roi.
73	Élève	Il n'y a pas la fleur des lys.
74	PE	Par exemple. Il n'y a pas la fleur de lys, il n'y a pas le sceptre non plus, il n'y a pas tous les symboles du roi.

Baptiste assimile le personnage du noble au roi car il a « déjà vu son visage dans un livre » (TdP 54). D'autres élèves valident cette interprétation : Nathan (TdP 57) précise que ce personnage porte une épée, tout comme le roi, et Natacha (TdP 59) reconnaît son collier avec un soleil. Hélène et Mélina (TdP 68 et 69) voient ensuite ce collier comme celui du Roi soleil. Nous supposons que ces élèves identifient le personnage du noble à Louis XIV dont la professeure nous a indiqué qu'ils avaient étudié la semaine précédente le tableau en costume de sacre.

Les élèves croient devoir retrouver dans ce dessin des connaissances déjà-là, rencontrées lors de l'étude du portrait de Louis XIV, au lieu de construire des significations nouvelles par l'exploration des formes sémiotiques du milieu. Comme ils savent que Louis XIV portait une épée et le collier de l'ordre du Saint-Esprit, les élèves considèrent que l'épée et le collier du personnage de l'image sont l'épée et le collier du roi. Notons que la professeure change progressivement de posture au cours de ces échanges. Dans un premier temps, elle laisse parler les élèves et se contente de les relancer par des « oui ». Elle fait preuve de *réticence didactique* et feint de ne pas voir que les élèves se fourvoient afin de ne pas mettre fin au jeu d'apprentissage. Mais comme les élèves finissent par assimiler le noble à Louis XIV, elle se voit finalement obligée de faire preuve *d'expression* et déclare : (TdP 72) « c'est un noble ».

A l'opposé, Emmanuel (TdP 61) questionne les formes sémiotiques du document. Il relie ce qui est visible (l'épée) à un savoir conceptuel (l'épée est le signe de l'appartenance à la noblesse). Cette démarche est reprise ensuite par la professeure (TdP 72 et 74) qui interroge les élèves sur la

symbolique royale (la fleur de lys, le sceptre) pour leur montrer que, en son absence, le personnage en question ne peut pas être vu comme le roi.

Deux modes de connaissance s'opposent donc au cours du même jeu d'apprentissage. D'un côté, le mode de connaissance de type objectiviste vise à retrouver le réel du passé déjà connu grâce aux *informations* explicites qui seraient fournies par le document. Le contrat didactique *envahit* alors le milieu et empêche son exploration car les élèves se retournent vers ce qu'ils connaissent déjà et ne voient pas le milieu comme pourvoyeur de significations nouvelles (Sensevy, 2011, p. 194-197). D'un autre côté, le mode de connaissance de type pratique, plus conforme à la pratique de savoir des historiens, conduit à voir les formes sémiotiques du milieu comme des *indices*. La pratique de savoir d'Emmanuel, que nous modélisons comme un jeu épistémique émergent, se rapproche de la pratique de savoir des historiens modélisée comme un jeu épistémique source. En effet, lorsqu'un historien examine un document, il se livre à une interprétation des formes sémiotiques de ce dernier, ce que l'on nomme la critique interne. Il se demande quelle signification l'auteur du document ainsi que ses destinataires attribuaient en leur temps aux mots du texte qu'il analyse ou aux formes de l'œuvre graphique qu'il a sous les yeux (Langlois & Seignobos, 1898, p. 125-130 ; Bloch, 1949, p. 135-146). Ainsi, l'épée du dessin n'est pas une épée en soi, elle constitue un indice qui appelle une interprétation. Il convient alors de s'interroger sur la signification du fait de porter une épée au côté dans la société du début de l'année 1789 : cela signale l'appartenance à la noblesse. C'est précisément la démarche suivie par Emmanuel. Dans ce cas, le contrat didactique est *adjuvant* du milieu car il favorise l'exploration des formes sémiotiques du milieu par la convocation d'un savoir conceptuel (Sensevy, 2011, p. 257). Examinons maintenant ce qui se passe dans la classe de quatrième (extrait n°4).

Extrait de transcription n°4 (classe de Quatrième)

36	PLC	(*A Guénolé*) Est-ce que tu identifies au moins un personnage ?
37	Guénolé	Lui (*en montrant le noble*)
38	PLC	Alors, c'est qui ?
39	Guénolé	Le paysan (*Rires des élèves*).
40	PLC	Je ne crois pas, regarde comment il est vêtu, qu'est-ce qu'il a contre lui…
41	Guénolé	Une épée.
42	PLC	Alors est ce qu'un paysan a une épée ?
43	Guénolé	(*Inaudible*)
44	PLC	(*Soupir*) Est ce que quelqu'un peut venir aider Guénolé ? Arthur, tu peux venir ?
45	Arthur	Ça, c'est le paysan, le Tiers-Etat et le roi.
46	PLC	Oui, pas le roi mais un noble.

La professeure ne fait pas ici preuve de réticence et invalide immédiatement l'hypothèse de Guénolé qui désigne le paysan comme étant un noble (TdP 40). Elle se situe dans l'expression en posant une série de questions précises qui visent l'identification de détails de l'image. Elle fait remarquer qu'un paysan ne peut pas porter une épée, donc ce personnage ne saurait être un paysan. Par cette succession de questions courtes et de réponses courtes, elle réfère le jeu d'apprentissage au jeu épistémique de recherche d'indices étayant une conjecture. Cependant, Arthur (TdP 45) perçoit à son tour le personnage du noble comme un roi et commet la même erreur que les élèves de la classe de CM1. A nouveau, la professeure réfute cette proposition et indique l'identification pertinente : « Oui, pas le roi mais un noble » (TdP 46). Elle évite ainsi les tâtonnements de la professeure de la classe de CM1 mais les remarques de certains élèves laissent penser qu'ils abordent la lecture de l'image d'une manière similaire à celle des élèves de la classe de CM1.

La signification politique de l'image

Dans un troisième temps, les élèves des deux classes sont conduits par les professeures à porter leur attention sur la signification politique de l'image, lors de ce que nous modélisons comme un troisième jeu d'apprentissage. Ce dernier se réfère lui aussi au jeu épistémique de la critique interne du document. En effet, après vérifié les nature et la date de production du document, après avoir analysé le sens des mots et plus généralement des formes sémiotiques du document, l'historien cherche ensuite à déceler l'intention de l'auteur du document : dans quelles conditions l'a-t-il produit, était-il fondé à évoquer les faits dont il est question, était-il partie prenante des faits qu'il évoque, quelle en était sa vision, quel discours a-t-il tenu sur eux ? Ce questionnement permet de comprendre les catégories par lesquelles l'auteur du document se représentait le monde et qui sont exprimées par le document (Langlois & Seignobos, 1898, p . 130-132 ; Bloch, 1949, p. 131-135). Ce mode d'appréhension du document, conçu comme une trace des catégories et des représentations mobilisées par l'auteur pour dire le monde de son époque, engage l'historien dans une démarche indiciaire visant l'établissement de conjectures sur la nature de ces dernières. Sur ce point, les élèves de la classe de quatrième vont beaucoup plus loin car ils perçoivent l'intention politique qui a présidé à la réalisation de ce dessin. Observons tout d'abord les échanges dans la classe de CM1 (extrait n°5).

Extrait de transcription n°5 (classe de CM1)

83	PE	A votre avis, la personne qui a fait cette caricature, qu'est-ce qu'elle a voulu montrer ?
87	Baptiste	Le paysan a beaucoup moins d'argent que le clergé et le noble.
88	PE	Oui, aussi. Julie ?

89	Julie	Ben, c'est le paysan qui fait manger les nobles avec ce qu'il cultive. Il les porte sur son dos.
90	PE	Oui, c'est ça aussi. Oui ?
91	Natacha	Le paysan, il fait l'agriculture et l'argent il va au noble, et lui il en a moins.
92	PE	Oui, exactement. Marc ?
93	Marc	Le paysan est maltraité par le roi et le clergé.

Ce passage est initié cette fois par une question ouverte supposée conduire les élèves à produire une interprétation globale de la signification de l'image (Basuyau & Guyon, 1994). Julie (TdP 89) et Marc (TdP 93) partent d'une lecture littérale du document et proposent un début d'interprétation de la posture respective des trois personnages, même si Marc identifie toujours le personnage du noble au roi. Natacha va plus loin et explique que cette image montre que l'argent du paysan va au noble (TdP 91). Elle fait peut-être référence aux impôts payés par le Tiers-Etat à la noblesse et au clergé et s'appuierait donc sur une connaissance déjà-là du contrat didactique qui permettrait l'exploration des formes sémiotiques du milieu. Cependant, la séance s'arrête sur ce constat et ne conduit pas à la verbalisation des intentions de l'auteur de cette image : la dénonciation des privilèges et l'aspiration à l'égalité. Dans la seconde classe en revanche, l'analyse porte réellement sur la signification métaphorique du document (extrait n°6).

Extrait de transcription n°6 (classe de Quatrième)

86	Agnès	Mais, madame, le paysan, c'est non seulement le noble et le clergé mais c'est aussi les taxes qu'il porte, on le voit pas.
87	PLC	Effectivement on va le voir dans la description précise de la caricature qu'il porte non seulement les hommes, mais ça c'est le premier degré, mais au deuxième degré il porte autre chose.

133	PLC	Alors quel message veut faire passer la caricature ?
134	Agnès	Que c'est le Tiers-Etat qui supporte les taxes.
135	PLC	Oui…
136	Amel	Qu'il faudrait peut-être faire quelque chose.
137	Marie	Qu'il ne faut pas se laisser faire.
138	PLC	Oui, (*écrit :*) le Tiers-Etat doit prendre conscience qu'il est sous domination. Justement, que signifie le slogan de la caricature « Ah ! faut espérer que ce jeu finira bientôt » ?
139	Cassandra	Une révolution.
140	PLC	Oui, effectivement mais on attend quoi ?
141	Amel	Que ça change.
142	Glen	L'égalité.
143	PLC	Oui, effectivement l'égalité et la fin des privilèges. (19'24)

La question ouverte de la professeure appelle les élèves à produire une interprétation globale de la signification de l'image. Elle guide davantage les élèves que celle de la professeure de CM1 car elle porte plus précisément sur la signification de l'image (TdP 133 : « Quel message veut faire passer la caricature ? »). Les remarques d'Agnès (TdP 86 et 134) sont riches d'enseignements. Elles signalent en quoi cette image peut être vue comme une métaphore : elle montre une situation grotesque (le paysan porte le noble et le prêtre) pour suggérer ce que l'on ne voit pas directement (le paysan, et plus largement le Tiers-Etat, supporte le poids des impôts dus aux ordres privilégiés). A l'instar d'Emmanuel qui reliait l'épée au statut de la noblesse, Agnès envisage la posture des personnages de l'image comme un indice qui renvoie à un savoir historique déjà étudié en classe afin d'établir une conjecture : « C'est le Tiers-Etat qui supporte les taxes » (TdP 134). Cet indice signale donc l'inégalité de la société d'Ancien Régime. Amel et Marie – qui avaient identifié la nature du document lors de la première phase de la séance - en déduisent une conséquence d'ordre politique (TdP 137 : « Il ne faut pas se laisser faire ») induite par une phrase explicative figurant sous l'image : « Ah ! Faut espérer que ce jeu finira bientôt ! ». Cette phrase, qui ne figure pas sous l'image fournie aux élèves de la classe de CM1, signale clairement que l'auteur prend partie par rapport à la réalité de son temps. La dimension politique de ce dessin apparaît alors à certains élèves : il ne représente pas un paysan portant un noble et un prêtre sur son dos, il dénonce les inégalités de la société d'ordres. Nous constatons que la critique interne du document suppose bien d'envisager les formes sémiotiques du documents non pas comme des informations mais comme des indices à interpréter et à relier à des savoirs conceptuels. Par la mobilisation de la démarche indiciaire, le jeu épistémique émergent de la pratique du document par les élèves présente un « air de famille » avec le jeu épistémique source de la pratique de l'historien.

La professeure cherche ensuite à conduire les élèves vers une formulation plus historienne de la signification de l'image. Mais, comme c'est elle qui explique que le document appelle à la fin des privilèges (TdP 143), nous ignorons ce que les élèves en ont réellement compris.

Conclusion

Dans chaque classe, les élèves n'abordent pas à l'identique la lecture du document, comme cela a déjà pu être établi par une enquête portant sur des productions d'élèves au collège et au lycée (Guyon *et al.*, 1993, p. 230-235). Les modalités des modes de lecture mises en évidence évoquent les analyses de Michel Foucault (1963) sur l'histoire de la démarche clinique en médecine. Jusqu'au XVIIIe siècle, la maladie se présentait sous la forme de *symptômes* visibles à l'œil nu sur la surface du corps. Par exemple, des symptômes tels que la toux chronique, les expectorations et l'hémoptysie manifestaient la phtisie. Le symptôme et la maladie constituaient alors une seule et

même réalité. Nous retrouvons ici le mode de lecture objectiviste qui conduit la majorité des élèves des deux classes à voir les formes sémiotiques du milieu comme la réalité qui serait directement perceptible. Dans ce cas, l'image fournit des informations, elle montre un paysan portant deux personnages sur son dos, le collier d'un personnage *est* celui du roi-soleil et l'épée (du noble) *est* l'épée du roi déjà vue sur le portrait de Louis XIV. Avec la clinique médicale du XIXe siècle, résultant d'une réorganisation globale des modalités de la connaissance, les médecins cherchent désormais des *signes* de lésions invisibles car situées à l'intérieur du corps. Ainsi, la fièvre n'est plus perçue comme une maladie en elle-même mais comme le signe d'une irritation interne qu'il convient de déterminer, par exemple à l'aide d'un stéthoscope. A la différence du symptôme, le signe ne devient signifiant aux yeux du médecin qu'en rapport avec les interrogations qui guident son investigation clinique. Le signe se tient dans l'indice qui permet d'atteindre une réalité échappant au regard. Nous retrouvons ici le mode de lecture pratique selon lequel, dans la classe de quatrième, Agnès, Amel et Marie (extrait n°6) relient le grotesque de la situation à un savoir conceptuel sur les privilèges dans la société d'Ancien Régime et voient l'image comme un appel à la révolte. Elles sont guidées par le questionnement précis de la professeure qui oriente leur regard vers les indices fournis par l'image. Dans la classe de CM1, sans bénéficier d'un tel guidage, Emmanuel voit pourtant l'épée du noble comme le signe distinctif de la noblesse (extrait n°3).

Nous considérons que ces deux modes de lecture, objectiviste et informatif d'une part, pratique et indiciaire d'autre part, s'inscrivent chacun dans deux *styles de pensée* qui orientent deux modalités de l'exploration du milieu (Sensevy, 2011, p. 117-119). Un style de pensée peut être défini comme : « la disposition pour telle manière de voir ou d'appréhender et non pas telle autre » (Fleck, 1935, p. 115). Il est le produit de l'activité des membres d'un groupe social - un *collectif de pensée* (Fleck, 1935, p. 173) - qui partagent des savoirs perçus par eux comme stables et qui s'accordent sur la nature des problèmes qu'il convient d'investiguer dans le cadre d'une institution spécifique. Le style de pensée et le collectif de pensée correspondant sont structurés par l'institution à laquelle ils appartiennent. Celle-ci organise les perceptions des membres du collectif afin d'entretenir un mode de fonctionnement du collectif compatible avec sa propre organisation (Douglas, 1986). Le style de pensée produit un « voir comme » (Wittgenstein, 1953, II xi) qui induit par exemple une interprétation du document et de l'usage qui peut en être fait dans le cadre d'une institution donnée. Le style de pensée informe donc le *sens pratique* des élèves (Bourdieu, 1980).

Le style de pensée que nous nommons *informatif* renvoie au mode de connaissance objectiviste. Il fait *voir* le document *comme* transparent au passé. Il conduit les élèves à chercher des informations déjà connues d'eux. Ces derniers délaissent l'exploration des formes sémiotiques du milieu car ce qu'ils ne connaissent pas encore ne fait pas signe et ne saurait constituer une

information repérable. Ce style de pensée oriente le contrat didactique habituel en classe d'histoire (Cariou, 2013). En effet, l'étude de cas nous a permis d'éloigner les variables de l'âge des élèves et du degré de familiarité des professeures avec l'histoire pour mettre l'accent sur la dialectique du contrat didactique et du milieu pour rendre compte de l'appréhension du document par les élèves. Le déjà-là du contrat didactique orienté par un style de pensée informatif est le fruit du fonctionnement de l'institution scolaire, des instructions officielles évoquées plus haut et de certaines pratiques d'enseignement. Dans ce cas, le jeu épistémique émergent de la pratique des élèves est éloigné du jeu épistémique source de la pratique savante des historiens.

Le style de pensée que nous nommons *indiciaire* renvoie, lui, au mode de connaissance pratique. Il oriente le contrat didactique qui conduit les élèves à *voir* le document *comme* un milieu dont il convient d'explorer les formes sémiotiques car elles posent problème. Les élèves recherchent alors dans le document des indices vus comme les signes d'une réalité qui n'est pas immédiatement accessible et qui est à construire par leur investigation. Le jeu épistémique émergent de la pratique des élèves présente alors un « air de famille » avec le jeu épistémique de la pratique savante des historiens. Ce style de pensée est ponctuellement manifesté par le discours des deux professeures : celle de la classe de CM1 explique que l'absence des symboles monarchiques empêche de voir le personne du noble comme un roi (extrait de transcription n°3) et celle de la classe de quatrième rappelle qu'un personnage portant une épée au côté ne peut être vu comme un paysan (extrait de transcription n°4). C'est pourquoi certains élèves ont pu reprendre à leur compte cette démarche indiciaire pour analyser certaines formes sémiotiques de l'image. Ces élèves montrent que, en classe d'histoire, la lecture de document pourrait davantage être orientée par un « voir comme » et un style de pensée indiciaires présentant un air de famille avec ceux des historiens. Il s'agit là d'une orientation possible pour le renouvellement des pratiques autour des documents en classe d'histoire.

Bibliographie :

AMMERT, N. (2014). What Do You Know When You Know Something about History? *Historical Encounters: A Journal of historical consciousness, historical cultures and history education,* 1 (1), 50-61.

AUDIGIER, F. (éd.) (1993). *Documents : des moyens pour quelles fins? Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du septième colloque, avril 1992.* Paris: INRP

AUDIGIER, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales. Revue de recherche en éducation,* 15, 61-89.

AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire.* Paris : INRP.

BALUTEAU, F. (1999). *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : Ed. PUF.

BASUYAU, C. & GUYON, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et réalités. *Revue française de Pédagogie*, 106, 39-46.
BLOCH, M. (1949/1993). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien.* Rééd. Paris : Ed. Armand Colin.
BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Ed. de Minuit.
BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.
CARIOU, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7 (1), 9-32.
DOUGLAS, M. (1986-2004). *Comment pensent les institutions*. Trad. fr. Paris : Ed. La Découverte.
DOUSSOT, S. & VEZIER, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique,* 8 (3), 111-140.
FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème.* Paris : Ed. Vrin.
FALAIZE, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Ed. PUR.
FEBVRE, L. (1941/1992). Vivre l'histoire. Propos d'initiation. In *Combats pour l'histoire*. Rééd. Paris : Ed. Pocket, 18-31.
FLECK, L. (1935/2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique.* Trad. fr. Paris : Ed. Flammarion, Champs.
FOUCAULT, M. (1963/2009). *Naissance de la clinique.* Paris : PUF. 8ème édition, coll. Quadrige.
GINZBURG, C. (1986/1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. *Mythes, emblèmes, traces ; morphologie et histoire.* Trad. fr. Paris : Ed. Flammarion, 139-180.
GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. & TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la nation, apprendre et conceptualiser.* Paris, INRP. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/divers/des-nations-a-la-nation.pdf
HARTOG, F. (2001). *Le XIXe siècle et l'histoire. Le cas Fustel de Coulanges.* Paris : Ed. du Seuil.
HERY, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970.* Rennes : Ed. PUR.
LANGLOIS, C.-V. & SEIGNOBOS, C. (1898/1992). *Introduction aux études historiques.* Rééd., Paris : Ed. Kimé.
LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Ed. Armand Colin.
LE MAREC, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation,* 42, 195-28.
LEE, P. & ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In STEARNS, P., SEIXAS, P. & WINEBURG, S. (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives.* New York University Press, 199-222.
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (2015). Programme d'enseignement du cycle 3 et du cycle 4. *Bulletin officiel* Spécial n° 11 du 26 novembre 2015. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (MJENR) (1996/2002). *Enseigner au collège. Histoire-géographie éducation civique. Programmes et accompagnement.* Rééd., Paris : CNDP.
MONTE SANO, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal,* 45 (4), 1045-1079.
PASSERON, J.-C. & REVEL, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In PASSERON, J.-C. & REVEL, J. (dir.). *Penser par cas.* Paris: Ed. de l'EHESS, 9-44.
REISMAN, A. (2012). The "Document Based Lesson": Bringing Disciplinary Inquiry into High School History Classrooms with Adolescent Struggling Readers. *Journal of Curriculum Studies,* 44 (2), 233-264.

SANTINI, J. (2010). Les systèmes sémiotiques dans l'action conjointe en didactique. Une étude de cas en géologie à l'école élémentaire : la coupe d'un appareil volcanique. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 2, 159-192.
SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
SENSEVY, G. (2015). Analyzing Teacher's Pedagogical Content Knowledge from the Perspective of the Joint Action Theory in Didactics. In GRANGEAT, N. (ed.). *Understanding Science Teacher Professional Knowledge Growth*. Sens Publishers, 59-80.
SENSEVY, G. & QUILIO, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
SHEMILT, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22 (4), 1-18.
SHEMILT, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in Historiy Teaching. In STEARNS, P., SEIXAS, P. & WINEBURG, S. (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives.* New York University Press, 83-101.
TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions.* Bruxelles: Ed. De Boeck, 117-146.
VANSLEDRIGHT, B. A. (2004). What Does it Mean to Read History? Fertile Ground for Cross-Disciplinary Collaborations. *Reading Research Quarterly*, 39 (3), 342-346.
VEIJOLA, A. & MIKKONEN, S. (2016). Historical Literacy and Contradictory Evidence in Finnish High School Setting : The Bronze Soldier of Tallin. *Historical Encounters: A Journal of historical consciousness, historical cultures and history education,* 3 (1), 1-16.
WILEY, J. & VOSS, J. F. (1996). The Effects of "Playing Historian" on Learning in History. *Applied Cognitive Psychology,* 10, 63-72.
WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Ed. Temple University Press.
WITTGENSTEIN, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Trad. fr. Paris : Ed. Gallimard.