



HAL
open science

L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent

Lucie Gomes

► **To cite this version:**

Lucie Gomes. L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent. Recherches en éducation, 2019. hal-02298477

HAL Id: hal-02298477

<https://hal.science/hal-02298477>

Submitted on 27 Sep 2019

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.

L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent

Lucie Gomes¹

Résumé

Étudier des documents en classe d'histoire est une pratique courante. Pourtant, dans les instructions officielles, les compétences à mobiliser pour pouvoir les étudier de façon historique restent très générales. Nous avons cherché à identifier une compétence permettant de construire un problème à partir des documents en classe, considérant que le savoir en classe est un savoir construit problématisé. Nos expérimentations ont permis d'observer un obstacle majeur pour l'acquisition de cette compétence : les élèves se demandent si le document est objectif. Nous verrons ce qu'implique cette interrogation éloignée de l'épistémologie des historiens.

Au collège comme au lycée, les compétences sont de plus en plus utilisées dans l'éducation. Les professeurs doivent faire acquérir un socle de compétences aux élèves et évaluer leur maîtrise en fin de scolarité. Les instructions officielles évoquent des compétences transversales définissant ce qu'il y a de commun entre les disciplines comme le langage ou encore la méthode. Notre recherche prend ce postulat à contrepied : une compétence en histoire est spécifique en raison de la nature de cette science, même s'il peut exister des points communs avec d'autres disciplines dans la démarche d'enquête pour construire des problèmes. Le passé n'est accessible que par l'interprétation des traces et il ne peut pas être compris dans son intégralité. Or en classe, le cours d'histoire est souvent vu par les élèves comme une leçon de vérité leur permettant d'accéder aux événements. Ainsi, argumenter pour rendre compte du passé à la façon des historiens pour produire du savoir, n'est pas habituel, si bien que demander à des élèves de le faire, implique de dépasser les obstacles de leurs pratiques. Nous nous intéressons donc à l'étude de document, qu'il soit textuel ou iconographique, dans le cadre d'une enquête problématisée (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009) : utiliser le cadre théorique de la problématisation signifie que les élèves ont à construire un problème historique à partir des sources. Cela nous permet de nous intéresser à la fois aux pratiques et aux savoirs en histoire. L'étude sur laquelle nous allons nous centrer dans cet article se déroule au lycée, sur l'évènement de l'abolition de l'esclavage en 1848. Cette décision, prise au début de la Seconde République, marque la fin de l'esclavage pour la France. Quelle compétence essentielle permettrait aux élèves de construire un problème en utilisant des documents pour rendre raison du passé ? Comment pourraient-ils devenir compétents alors qu'en histoire chaque chapitre porte sur un thème différent, et donc sur des problèmes très variés ? Et qu'est-ce qui peut les freiner dans la construction d'une compétence ? Cette séquence est la dernière d'un corpus de cinq séquences sur une année scolaire avec la même classe. Nous présenterons le dispositif que nous avons conçu ainsi que les résultats de notre recherche concernant les élèves étudiés. Une fois l'obstacle permettant de devenir compétent identifié, nous développerons pourquoi celui-ci existe et comment il est possible de le dépasser.

1. Devenir compétent en histoire : un dispositif expérimental

■ *Identification d'une compétence en histoire pour l'étude de document*

Construire des problèmes en classe d'histoire n'est pas habituel pour les élèves. Des chercheurs en didactique de l'histoire ont décrit ce que les professeurs font habituellement aux élèves (Lautier & Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2008). Le professeur, dans une boucle didactique

¹ Professeure d'histoire-géographie en lycée, formatrice en École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) et doctorante au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes.

répétitive, introduit le thème étudié avec les élèves, il dicte la leçon puis arrive l'étude de document avec des questions habituelles : quels sont l'auteur, la date et la nature de celui-ci ? Les élèves prélèvent ensuite des informations dans le document en fonction des questions posées. Le professeur assure la correction pour une trace écrite commune à la classe. Le problème construit à partir des sources du passé est donc souvent absent de la classe d'histoire, y compris dans l'activité prévue pour les élèves : font-ils alors de l'histoire quand ils étudient des sources ou vérifie-t-on simplement qu'ils savent les lire ?

Nous utilisons pour nos recherches le cadre de la problématisation développé par Michel Fabre (2017) et Christian Orange (2005) car celui-ci nous paraît pertinent pour explorer la construction des savoirs à partir de l'enquête historique. Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier (2009) ont développé plusieurs études de problématisation en classe d'histoire, surtout à l'école primaire et au collège. Sur des thématiques variées, comme la Première Guerre mondiale, le château fort ou encore la Révolution, ils ont montré que dès 8-9 ans, les élèves peuvent construire des problèmes sur le passé et se questionner de façon historique, en faisant autre chose qu'apprendre des dates et des personnages. Le lycée est un niveau peu étudié pour la construction de problèmes en histoire, d'où notre intérêt pour ce niveau de classe.

Ce que nous cherchons, ce n'est pas seulement de produire des séquences où les élèves utiliseraient des procédures permettant de s'interroger sur le document. Cela, ils savent le faire très tôt dans leur scolarité : identifier la nature, l'auteur ou encore la date du document, prélever des informations dans celui-ci. Ces procédures font l'objet de rituels dès l'école primaire. Mais appliquer ces procédures ne permet pas de construire un problème en histoire, et donc de les rendre compétents dans cette discipline. C'est pourquoi nous avons souhaité expérimenter comment les élèves peuvent devenir compétents sur une année scolaire, avec un dispositif conçu dans cet objectif. Qu'est-ce qu'être compétent ? Nous nous servons des thèses développées par Bernard Rey (2012, 2017) concernant les compétences à l'école. Il fait lui-même le lien dans ses ouvrages entre compétences et situations-problèmes. C'est ainsi parce que l'élève est capable de travailler dans des situations inédites en se servant de ce qu'il a pu apprendre précédemment, qu'il peut être considéré comme compétent. Chaque problème à construire est nouveau et ne peut se résumer à l'automatisation de procédures. Il fait la distinction entre compétence et procédure. Être compétent, c'est reconnaître dans une situation des éléments d'une famille de situations nécessitant la mobilisation d'une compétence. Ce n'est donc pas se contenter de dire le nom de l'auteur parce que cette procédure est ritualisée, mais c'est chercher qui est cet auteur et quelle est son intention dans la production de tel ou tel document. La compétence présente donc des aspects développementaux plus complexes que l'application de procédures.

La compétence nécessaire au savoir problématisé que nous identifions en classe d'histoire lors d'une étude de document est celle de l'articulation des échelles de lecture du document (Gomes, à paraître). L'échelle de lecture macro est constituée des données contextuelles : auteur, date, nature du document. L'échelle de lecture micro cible elle les informations présentes dans ce document que les élèves vont prélever : ce qu'a dit ou représenté l'auteur. On peut apparenter cela à la critique interne et la critique externe faites par les historiens. En les traitant habituellement de façon séparée, les élèves sont dépendants des façons dont l'auteur du document explique les événements. En problématisation, nous appelons cela les modèles explicatifs. Au lieu de produire leurs propres modèles explicatifs, ce qui est du savoir historique, les élèves reprennent ceux de l'auteur, évitant ainsi toute activité problématisée. Par exemple, dans une de nos séquences, ils sont capables de dire qu'une source sur les Cathares est subjective parce qu'elle est écrite par un moine, laissant penser qu'ils adoptent une démarche historique. Mais pour décrire cette hérésie, ils s'appuient ensuite sans critique sur ce que dit le moine. Articuler les échelles de lecture du document, c'est soumettre à la critique historique un témoignage du passé et permettre la construction de nouveaux modèles explicatifs, indépendants de ceux portés par l'auteur. En problématisation, nous considérons que ce sont ces nouveaux modèles explicatifs qui correspondent au savoir (Le Marec, Doussot & Vézier, 2009 ; Doussot, 2015, 2017, 2018 ; Doussot & Vézier, 2014). Les élèves seront compétents à l'issue de cette année scolaire d'expérimentation s'ils sont capables d'articuler les échelles face à un document nouveau pour produire du savoir problématisé, sans l'aide du professeur.

■ ***Le dispositif pour l'acquisition d'une compétence : une année forcée***

Pour créer nos séquences, nous utilisons ce que Christian Orange (2005, 2010) appelle des séquences forcées. Ce sont des dispositifs de travail proposés aux élèves qui sont analysés en amont, en aval et pendant la séquence. Cela signifie qu'entre chaque séance d'une même séquence, une analyse de l'avancée des savoirs permet un réajustement des activités à proposer pour permettre aux élèves de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. Il ne s'agit donc pas d'ingénierie didactique même si cela peut s'en rapprocher par certaines caractéristiques.

Nos cinq séquences forcées, de trois heures en moyenne chacune, ont été réalisées sur des thèmes différents au programme de la classe de seconde. Il s'agit d'études de cas au sens de Carlo Ginzburg (2008), c'est-à-dire qu'elles remettent en cause le savoir habituel sur ces thématiques pour travailler l'exceptionnalité du passé. La première séquence porte sur les migrations des habitants d'un petit village des Alpes au Mexique au XIX^e siècle, la deuxième sur l'hérésie Cathare au Moyen-Âge, la troisième sur l'expédition de Vasco de Gama en Inde, la quatrième sur les Guerres de Vendée et la cinquième sur l'abolition de l'esclavage en 1848. Les problèmes liés à ces cas sont donc différents à chaque fois, et portent sur des périodes variées. C'est le propre de l'histoire d'être sur des situations singulières. D'où l'intérêt de définir qu'une compétence en classe d'histoire porte nécessairement sur des pratiques utilisables pour des chapitres différents. C'est le cas de la compétence que nous avons mise au travail : mettre en tension les données et les modèles explicatifs par l'articulation des échelles de lecture du document est possible dès lors que l'activité d'étude de document est mobilisée. Cette compétence est donc potentiellement utilisable pour tout chapitre d'histoire, à tout niveau de classe.

L'originalité de notre recherche se trouve dans cette succession de séquences, plutôt que de faire des séquences ponctuelles. Les séquences ne sont donc pas conçues indépendamment les unes des autres mais dans le cadre de ce que nous appelons une année forcée. À l'échelle de l'année, nous produisons une première analyse de chaque séquence une fois que celle-ci est terminée pour modifier la suivante dans l'objectif de l'acquisition de la compétence que nous nous sommes fixé.

Ce qui change par rapport à une séquence ponctuelle, c'est donc le dispositif d'acquisition de la compétence travaillée. Nous repartons pour cela des conclusions de l'habilitation à diriger des recherches de Sylvain Doussot (2018) : ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron, ce n'est donc pas en problématisant que les élèves vont apprendre à problématiser. Il émet l'hypothèse de se servir de l'exemplar développé par Thomas Kuhn (1990) en philosophie des sciences sur sa théorie du paradigme et de la matrice disciplinaire. Un novice qui cherche à intégrer une communauté scientifique apprend d'abord à résoudre des exemplaires qui sont ensuite des modèles de résolution de problèmes de sa communauté scientifique de rattachement. Comme nous cherchons à faire entrer les élèves dans le cadre de l'enquête historique problématisée, c'est en travaillant les ressemblances avec les pratiques qu'ils expérimentent dans les premières séquences, qu'ils peuvent devenir compétents. C'est donc cette hypothèse que nous avons mise au travail en insérant dans les séquences forcées ce travail des ressemblances. L'objectif final est donc de les faire changer de registre explicatif : en problématisation cela correspond à une façon générale de traiter des problèmes. Les élèves non compétents traitent les problèmes sur le passé avec leur sens commun : le document montre le passé, il suffirait donc de reprendre les modèles explicatifs de l'auteur. Les élèves compétents sont dans un registre explicatif historien : le document est une trace qu'il faut soumettre à la critique pour construire le problème sur le passé. Notre dispositif expérimental se donne donc pour finalité l'acquisition de la compétence d'articulation des échelles de lecture du document dans le cadre d'un registre explicatif historien en se référant à des exemplaires travaillés en amont.

2. La dernière séquence du dispositif : des élèves devenus compétents ?

■ *Méthodologie de recueil des données*

Dans cette recherche, nous sommes à la fois le professeur et le chercheur. Cela présente l'avantage de pouvoir filmer souvent les élèves, et de bien les connaître pour analyser ce qu'ils disent durant les échanges. Cependant, il est indispensable de mener une réflexivité pour séparer la posture d'enseignante de celle de chercheuse. Cela, nous avons pu le faire grâce à l'outil choisi. En effet, la vidéo nous permet de décentrer notre regard et de revenir dans le détail sur les échanges qui ont eu lieu dans cette expérimentation, avec le cadre théorique de la problématisation que nous utilisons. Le dispositif choisi diminue donc les effets de cette double posture.

Durant les cinq séquences filmées, nous nous sommes concentrée sur deux groupes de quatre élèves chacun, deux filles et deux garçons à chaque fois, afin que les groupes soient mixtes. Il s'agit d'une classe de seconde dont les élèves ont l'option « classe européenne », avec une partie de leurs cours d'histoire en anglais, ils sont donc plutôt d'un bon niveau scolaire. Nous nous appuyons essentiellement dans notre recherche sur les échanges entre les élèves puisqu'en problématisation, il nous faut percevoir les traces de la construction du problème en cours.

■ *Le dispositif prévu pour la séquence « Abolition de l'esclavage de 1848 »*

La séquence sur laquelle nous allons nous appuyer a duré près de quatre heures, répartie sur trois séances distinctes. Elle débute par le travail dans les groupes de l'hypothèse sur ce qui a pu permettre l'abolition en 1848 : l'objectif est de mettre ensuite en discussion leurs façons d'expliquer le passé, leurs modèles explicatifs. Pour rappel, cet événement a lieu dans le contexte de la naissance de la Seconde République et quinze années après que les Britanniques aient eux aussi aboli l'esclavage. Depuis quelque temps, des sociétés abolitionnistes œuvraient en France pour inciter à faire de même. La France avait déjà pris cette décision, durant la Révolution française avant de faire marche arrière. Dans les échanges, les élèves sont surtout sur une idée de progrès avec l'arrivée de la Seconde République. L'enjeu est donc de remettre en cause cette explication simpliste, où la république serait un régime tellement généreux qu'il ne saurait maintenir l'esclavage, car elle est loin d'être suffisante pour comprendre cet événement. Les élèves étudient ensuite en groupe deux documents à partir d'un tableau à remplir qu'ils conçoivent eux-mêmes sur la base des exemples de tableaux construits dans l'année. C'est là que se situe le travail des ressemblances à l'exemplar : ils peuvent se référer à la construction de problèmes précédents sur d'autres cas pour construire le problème du cas présent. Ainsi, à plusieurs reprises lors des autres séquences, les tableaux comprenaient les colonnes suivantes : présentation du document / résumé du document / intention de l'auteur ; l'objectif étant alors de sortir des questions de prélèvements d'informations habituelles en classe d'histoire pour aller vers des questions de réflexion sur l'intention de l'auteur de la trace du passé en utilisant l'articulation des échelles de lecture du document. Nous allons nous intéresser à la première étude qu'ils font des deux documents proposés dans cette dernière séquence de cette année forcée. Sont-ils devenus compétents pour les étudier de façon critique ? Ou restent-ils sur leurs habitudes scolaires privilégiant le prélèvement d'informations aux dépens de leur mise en relation ?

Les deux documents dont l'analyse est proposée sont de natures différentes : la peinture sur l'abolition de l'esclavage de Biard en 1848 et la proclamation de l'abolition du commissaire de la République à la Réunion la même année.



Proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848, François Biard, 261 cm x 391 cm, Château de Versailles

Proclamation du commissaire général de la République Sarda Garriga à la Réunion le 17 octobre 1848 :

« Chers concitoyens mes amis.

Organe de la République et dépositaire de ses pouvoirs, j'arrive au milieu de vous non pour assister à la décomposition de votre société, mais pour l'organiser dans une pensée d'union, de fraternité et dans des vues d'ordre, de prospérité et de développement agricole. [...] c'est aux pacifiques et douces inspirations de vos cœurs, que je fais appel aujourd'hui. [...]

Je compte sur votre concours loyal, propriétaires du sol et industriels.

Je compte sur vous aussi, hommes de labeur jusqu'ici asservis.

Si ceux qu'une triste classification avait constitués les maîtres doivent apporter un esprit de fraternité et de bienveillance dans leurs rapports avec leurs anciens serviteurs, ils doivent être animés de sentiments de charité chrétienne pour les malheureux que l'âge et les infirmités accablent ... n'oubliez pas, vous frères qui allez être les nouveaux élus de la cité, que vous avez une grande dette à payer à cette société dans laquelle vous êtes près d'entrer. La liberté, c'est le premier besoin de l'humanité, oui ; mais ce suprême bienfait impose d'importantes obligations [...] Être libre ... c'est l'obligation d'utiliser son temps, de cultiver son intelligence, de pratiquer sa religion. [...]

Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté.... Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants.

[...] L'alliance de l'ordre et de la liberté secondée par le travail est enfin fondée dans votre belle Colonie. [...]

Vive la République ! Vive la Colonie !

Le Commissaire Général de la République
Sarda-Garriga
Saint-Denis, île de la Réunion, 17 octobre 1848 »

Ce sont les documents les plus présents dans les manuels du secondaire sur ce sujet. Nous les avons choisis puisque les élèves peuvent être dans une lecture réaliste (Audigier, 1993) où tout ce que dit l'auteur ou le peintre est la vérité : les esclaves sont reconnaissants et le commissaire est un humaniste. Cependant, si les élèves articulent les données contextuelles (auteur, date, nature du document, et ses intentions) avec ce qui est dit dans le document, ils peuvent construire autrement le problème, en questionnant le sens de l'image ou encore la volonté de maintien de l'ordre colonial cachée derrière l'abolition de l'esclavage. C'est ce que disent Peter Seixas et Carla Peck (2004, p.110) en expliquant que les traces ne peuvent être lues directement, elles doivent être contextualisées et analysées. Ainsi pour l'exemple de la peinture, le fait que ce soit une œuvre aux proportions importantes, peinte immédiatement après les événements, est à mettre en relation avec le point de vue porté par cette trace du passé. Nous sommes face à une tentative de glorification républicaine par l'intermédiaire de l'abolition de l'esclavage. Dans le discours, il s'agit d'un officiel chargé de transmettre le message de l'abolition. Mais les précautions qu'il prend dans ce qu'il dit pour préciser que ne plus être esclave ne signifie pas être complètement libre montre le paradoxe de cette situation : il faut montrer la bienveillance de la France mais ne pas déstabiliser les sociétés coloniales. Pour comprendre l'intention du commissaire général de la République, il faut que les élèves s'autorisent à proposer des modèles explicatifs sur le passé et à ne pas se contenter de redire ce que les auteurs des documents disent. Ils doivent être dans un registre explicatif historien.

■ Étudier la peinture : des élèves non compétents

La situation que nous présentons ici correspond à la première analyse par les élèves des documents. Ils ont d'abord eu à donner des hypothèses sur les raisons d'abolir l'esclavage en 1848 sans prendre connaissance des sources, afin de confronter leurs modèles explicatifs avec les traces du passé. Dans les transcriptions suivantes, tous les tours de paroles (tdp) ne sont pas indiqués. En effet, pour synthétiser ce que nous souhaitons pointer, nous n'avons conservé que les échanges faisant avancer le groupe dans la construction du problème, sans pour autant dénaturer leurs propos :

- 17 A Peinture de François Biard en 1848 et représentant la proclamation de l'émancipation des Noirs dans les colonies françaises.
- 25 A Il est grand et très précis.
- 29 J On voit que les esclaves sont heureux mais les blancs, ils ont l'air tristes et tout.
- 40 E Ben, on voit que les Noirs ils prennent le chef, euh, le gars qui a proclamé l'émancipation pour leur chef, enfin pas pour leur chef mais en gros, ils sont reconnaissants envers lui...
- 42 E Madame !
- 43 Prof Oui.
- 44 E Mais on n'arrive pas.
- 45 Prof Vous n'arrivez pas à quoi ?
- 46 E A tout... enfin, notre question c'est qu'est-ce que ça nous apporte. Et du coup-là on voit qu'ils sont reconnaissants envers lui, que lui il a enlevé ses chaînes donc c'est pour eux la liberté, enfin, ils sont très contents les noirs.
- 47 Prof Oui c'est ce que veut dire l'auteur, ça marche hein, au niveau de qu'est-ce que l'auteur veut dire. Souvent dans les études on se posait la question de l'objectif de l'auteur. Donc dans qu'est-ce que ça apporte pour vous, sur le regard de l'auteur ?
- 48 J C'est une image positive peut-être.
- 49 Prof Essayez de vous poser la question.
- 52 A J'ai pas compris, pourquoi il a créé ça, c'est ça en fait ?
- 53 E Et je sais pas peut être pour montrer à ceux qui sont contre la République que les gens sont heureux avec ce régime, parce qu'il a été fait dans la foulée donc euh...
- 54 M Du coup ça veut plus rien dire ce qu'on a dit avant.
- 56 A Euh, c'est un peu une image de propagande.
- 67 E Pour montrer que la République c'était que du mieux enfin...

- 68 M Positif.
69 E Ouai voilà que du positif, je cherchais le mot !

Dans ces extraits des échanges, on observe que les élèves commencent par les données contextuelles du document : auteur, date, nature (tdp 17, 25). Ils passent ensuite aux informations dans le document : les esclaves reconnaissants (tdp 29, 40). Le problème est clos. Ils font appel au professeur en indiquant qu'ils n'y arrivent pas. Pourtant, ce travail d'articulation des données contextuelles et des informations dans le document a été fait plusieurs fois, avec succès, dans les séquences précédentes grâce au dispositif de séquences forcées que nous avons mis en œuvre. Ce type de situation de recherche présente l'avantage de penser en amont ce que peuvent faire les élèves puis d'adapter le dispositif en fonction de ce qu'ils font effectivement afin qu'ils aillent le plus loin possible dans la problématisation. Ce ne sont donc pas des modèles de séquences mais des expérimentations didactiques. Devant la difficulté des élèves à comprendre les attentes, nous leur pointons ce qu'ils ont fait dans les autres séquences : « souvent dans les autres études, on se posait la question de l'objectif de l'auteur ». Nous débloquons donc la situation avec des questions visant à leur rappeler ce qui avait pu être fait d'autres fois : qu'est-ce que cela apporte, le regard de l'auteur ? Cela leur permet de mettre en relation ce qui est peint et les intentions du peintre en considérant l'image comme une propagande destinée à glorifier la République. Ils réalisent l'écart avec ce qu'ils avaient produit avant : « ça ne veut plus rien dire ». Tout de suite après la remarque, ils commencent le travail attendu de production de modèles explicatifs mis en tension avec les données sélectionnées dans les documents. La difficulté n'était pas de savoir le faire, mais de savoir qu'il fallait le faire dans cette situation. Il est donc compliqué de transférer ce qu'ils avaient déjà fait. Pour reprendre ce que dit Rey (2017) sur les compétences : les élèves n'ont pas identifié dans la situation les éléments leur permettant de la rapprocher de situations antérieures.

Les élèves sont-ils compétents ici ? Ils ont bien construit de nouveaux modèles explicatifs sur le passé à partir de l'étude du document : l'intention de propagande ou de ne montrer que du positif sur l'abolition de l'esclavage est du savoir nouveau qui est produit par la critique historienne. Le professeur les a laissés construire le problème, en leur donnant seulement l'indice de compréhension de la situation dans laquelle ils se trouvaient. Mais ce qu'ils maîtrisent, ce sont des procédures, et non une compétence. Rendus à la cinquième séquence de l'année, ils savent articuler des données contextuelles et des informations dans le document puisqu'ils ont eu à le faire plusieurs fois, mais ils ne pensent pas d'eux-mêmes à le faire, n'ayant pas reconnu qu'ils étaient dans une situation le nécessitant. Or, on ne peut pas être compétent si on n'est pas autonome dans le recours à cette compétence. Pourquoi, alors que nous les avons soumis plusieurs fois à ce même type d'exercice, les élèves ne comprennent-ils pas ce qu'il faut faire pour réaliser une analyse critique du document ?

■ *La compétence mobilisée dans l'étude du texte*

Après avoir étudié le tableau, les élèves analysent le discours du commissaire général de la République. Vont-ils être bloqués comme avec le document précédent pour savoir dans quelle famille de situation ils se trouvent, et donc qu'il leur faut mobiliser la compétence travaillée durant l'année ?

- 102 E [...] Alors, il faut qu'on fasse la présentation. Mais là, qu'est-ce qu'on peut dire, c'est que c'est euh la proclamation de l'émancipation, la proclamation du commissaire général de la République, en gros on recopie la première phrase.
- 113 M « Pour l'organiser dans une pensée d'union, de fraternité. »
- 114 E Oui voilà. Donc en gros, si ils continuaient l'esclavage, ils se seraient tous, euh, la société se serait complètement décomposée entre les Blancs et les Noirs alors que là beh il veut, beh les unir en fait.
- 117 M On met quoi ? On met que dans ce texte le commissaire en gros dit qu'ils pourraient pas se passer de l'abolition de l'esclavage, c'est vraiment un événement qui...

- 138 A « Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté.... »
- 139 M Oui il se la pète un peu quand même.
- 140 E Mais à la fin oui, à la fin quand il dit que, en gros c'est l'abolition de l'esclavage mais ils sont quand même obligés de faire des choses, genre c'est ordonné. Parce que « Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants. »
- 147 A Il veut qu'ils continuent à travailler en fait.
- 148 E Oh j'ai une idée! Ça se trouve ils font ça pour pas que les esclaves se rebellent et donc qu'ils veulent ne plus être une colonie, vous comprenez ou pas?
- 149 A Ah oui oui ! En gros il leur dit, vous êtes libres, je vais vous aimer, vous faites partie de la France et tout mais en gros c'est pour pas qu'ils se rebellent.

Au début de l'extrait, les élèves sont sur l'échelle de lecture macro du document (tdp 102) mais lorsqu'ils passent à l'échelle de lecture micro (tdp 113), ils articulent tout de suite les échelles (tdp 114) : ils commencent par dire ce que l'auteur dit « en gros », puis ce que ça veut dire « en fait », avant de développer des hypothèses « si ça se trouve ». Ce que l'auteur dit est mis en relation avec sa position officielle et les élèves produisent des modèles explicatifs indépendants de ce que lui dit : l'abolition de l'esclavage ne signifie pas la liberté, le commissaire se place en position dominante « il se la pète » (tdp 139), l'abolition permet le maintien de l'ordre dans les colonies.

À aucun moment les élèves ne font appel au professeur, ils sont autonomes dans leurs débats pour identifier qu'ils ont besoin de mobiliser la compétence d'articulation des échelles du document dans le cadre d'une enquête problématisée. Ils produisent d'eux-mêmes des modèles explicatifs mis en tension avec les données sélectionnées : « c'est pour pas qu'ils se rebellent ». Pourquoi cela s'est-il passé différemment que pour l'étude du tableau ? Lors de ces échanges, les élèves explicitent pourquoi ils ont mobilisé cette compétence :

- 133 M Alors que là c'est un discours donc je suis désolée mais déjà de base, c'est subjectif un discours. Enfin c'est toi qui parles avec tes propres mots...
- 134 E Oui avec tes convictions.
- 135 M Oui avec tes propres pensées.

Une fois les procédures maîtrisées, pour que celles-ci deviennent une compétence, il faut que les élèves identifient qu'ils se trouvent dans une situation nécessitant sa mobilisation. Pour le discours, cela leur semble évident puisqu'un discours exprime nécessairement une opinion, qu'il convient d'analyser, ce qui n'était pas le cas pour la peinture vue comme réaliste : l'image donnerait à voir la réalité d'une scène du passé. Implicitement, en reconnaissant une situation particulière, le document exprimant une opinion, ils ont compris la ressemblance avec les séquences passées où cela avait été mis en œuvre. De plus, les images servent souvent en classe d'illustrations et font peu l'objet de critiques. Des études en didactique de l'histoire montrent que l'étude d'une image de façon critique (Audigier, 1995 ; Cariou, 2012) est encore plus difficile pour les élèves car l'image dit la réalité. Ici, l'abolition de l'esclavage leur est montrée : ils ne perçoivent pas de critique à faire face à ce passé dévoilé à leurs yeux. L'intervention du professeur, qui ne leur dit pas spécifiquement quoi faire, est alors déterminante. Elle leur permet d'établir des ressemblances avec les séquences précédentes : « Souvent dans les études on se posait la question de l'objectif de l'auteur » (tdp 47). Les élèves n'ont pas besoin de plus d'indices. Le professeur leur a pointé le type de situation dans lequel ils se trouvaient, ils maîtrisent les procédures, ils savent donc ce qu'ils ont à faire. Ils ne comprenaient donc sans doute pas les peintures comme des documents soumis à interprétation. Cela explique probablement ces résistances alors que pour l'étude du texte, les élèves se révèlent autonomes. Être compétent, cela ne peut donc pas être seulement réussir à. Nous décidons d'explorer cet obstacle qu'ils n'ont pas pu franchir d'eux-mêmes pour le premier document.

3. Le document pouvant être objectif : un obstacle pour devenir compétent

■ *Les pratiques en histoire : la critique de sincérité plutôt que d'objectivité*

À la lecture des historiens expliquant leurs pratiques (Prost, 1996 ; Offenstadt, 2014), nous n'avons pas trouvé mention de la question de l'objectivité de la source du passé. Pourtant, des écrits anciens montrent que le chercheur peut trouver compliqué de soumettre ses documents à la critique : « La critique est contraire à la tournure normale de l'intelligence humaine ; la tendance spontanée de l'homme est de croire ce qu'on lui dit. Il est naturel d'accepter toute affirmation, surtout une affirmation écrite – plus facilement si elle est écrite en chiffres –, encore plus facilement si elle provient d'une autorité officielle, si elle est, comme on dit, authentique. Appliquer la critique, c'est donc adopter un mode de pensée contraire à la pensée spontanée, une attitude d'esprit contre nature. On n'y parvient pas sans effort. Le mouvement spontané d'un homme qui tombe à l'eau est de faire tout ce qu'il faut pour se noyer ; apprendre à nager, c'est acquérir l'habitude de réfréner ses mouvements spontanés et de faire des mouvements contre nature. » (Seignobos, 1901, p.32)

Ainsi, Charles Seignobos explique la tension entre une façon naturelle de lire une source et la méthode historique. L'homme est porté à croire ce qui est inscrit dans le document. La critique de l'historien est donc pour lui contre nature puisqu'il n'envisage pas de penser ainsi, mais il sait qu'il doit lutter contre cette tendance naturelle à accepter le récit qu'on lui fournit. C'est ce que dit aussi Sam Wineburg (2001) dans ses travaux aux États-Unis lorsqu'il soumet des historiens et des novices à des documents : le spécialiste de l'histoire, même s'il ne maîtrise pas la période de la source auquel on le soumet, possède un raisonnement spécifique envers celle-ci. Si on rapproche cela de la question de l'objectivité du document qui se pose en classe, c'est cette pensée spontanée qu'elle questionne : pour tel document, doit-on critiquer historiquement la source ou n'est-ce pas nécessaire ? On oppose donc deux modes de pensée en posant ce questionnement et les élèves doivent faire le choix : tel document mérite la critique alors que tel autre ne le nécessite pas. Si on se trouve dans cette dernière possibilité, on n'est donc pas en train de faire de l'histoire. Antoine Prost explique les questions qui se posent quand on fait de l'histoire avec le questionnement des sources, et lui aussi ne parle pas d'objectivité, mais plutôt de la critique de sincérité : « Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur, comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permet-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? Ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs. Un auteur de mémoires sera suspect de se donner le beau rôle, et la critique de sincérité sera particulièrement exigeante. S'il décrit une action ou une situation à laquelle il a assisté sans être partie prenante, la critique d'exactitude lui accordera plus d'intérêt que s'il se fait l'écho de tiers. » (Prost, 1996, p.62)

Ainsi, ce qui pourrait se rapprocher du questionnement d'objectivité en classe serait chez les historiens la critique de sincérité. Il ne s'agit pas de considérer qu'un document puisse ne pas être porteur d'intentions, mais que celles-ci peuvent délibérément masquer ou tronquer les faits. Il prend l'exemple des auteurs de mémoires, comme nous l'avons fait dans la séquence sur les Guerres de Vendée avec les mémoires d'une noble vendéenne (Gomes, à paraître), et il montre les possibilités qui s'offrent à l'auteur pour se mettre en valeur. Avec ce type de document, les élèves évacuent d'ailleurs assez rapidement le fait qu'il puisse être objectif et ils entrent dans l'articulation des échelles de lecture du document, quand ils ont appris à la faire lors de séquences précédentes. C'est beaucoup plus difficile dans notre corpus avec une image comme la peinture étudiée plus tôt. La différence avec les historiens, c'est qu'ils savent que tout document est porteur d'intentions, volontaires ou non. Wineburg (2001) parle de pensée historique pour caractériser ce mode de raisonnement. En problématisation, nous pouvons considérer que c'est

le fait de raisonner dans un registre explicatif historien plutôt que de sens commun qui permet de savoir que tout document nécessite la mobilisation de la compétence d'articulation des échelles.

■ **Paul Ricoeur et l'objectivité en histoire**

Revenons sur une remarque que font les élèves durant leurs échanges sur le discours du commissaire de la République sur ce qui peut être objectif selon eux :

- 131 M Moi je pencherai plus sur subjectif. Je pense qu'on peut vraiment parler de l'objectivité que euh dans une étude historique avec des sources et tout...
- 132 E Oui des historiens...

Se questionnant sur ce qui peut être un document objectif, les élèves arrivent à la conclusion que finalement, seuls des documents scientifiques, écrits par des historiens peuvent relever de cette catégorie. C'est intéressant puisque cela veut dire qu'une très grande partie des documents sont désormais considérés par eux comme porteurs d'intentions. Et pourtant, cela continue d'exclure de la critique une partie des sources, celles écrites par les historiens alors que eux aussi, bien qu'ils aient l'objectivité comme principe, sont tout de même porteurs d'intentions.

Concernant la supposée objectivité de l'historien, celle-ci a occupé de nombreux débats : l'historien est-il objectif par la nature même de son travail ou est-il lui-même impliqué dans un discours nécessairement subjectif mais qui tend à l'objectivité ? Nous nous arrêtons sur une citation de Paul Ricoeur qui expose cette impossibilité de l'objectivité historique : « Nous attendons de l'histoire une certaine objectivité, l'objectivité qui lui convient : c'est de là que nous devons partir et non de l'autre terme. Or qu'attendons-nous sous ce titre ? L'objectivité ici doit être prise en son sens épistémologique strict : est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. Cela est vrai des sciences physiques, des sciences biologiques ; cela est vrai aussi de l'histoire. Nous attendons par conséquent de l'histoire qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à cette dignité de l'objectivité. [...] Cette attente implique une autre : nous attendons de l'historien une certaine qualité de subjectivité, non pas une subjectivité quelconque, mais une subjectivité qui soit précisément appropriée à l'objectivité qui convient à l'histoire. Il s'agit donc d'une subjectivité impliquée, impliquée par l'objectivité attendue. Nous pressentons par conséquent qu'il y a une bonne et une mauvaise subjectivité, et nous attendons un départage de la bonne et de la mauvaise subjectivité, par l'exercice même du métier d'historien. » (Ricoeur, 1955, p.23-24)

Ricoeur ne parle pas de l'objectivité potentielle du document mais de la posture de l'historien. Mais ce qu'il en dit peut être rapproché du questionnement d'objectivité que posent les élèves sur la source. Ses conclusions sont que :

- si on parle d'objectivité pour l'historien, c'est une forme d'objectivité différente de celle qu'on observe pour d'autres disciplines ;
- qu'il faut davantage considérer l'historien comme subjectif ;
- que la subjectivité peut être bonne et de haut rang.

Ainsi, pour le philosophe, la subjectivité de l'historien est spécifique à la discipline de l'histoire qui traite du passé des sociétés. Cette spécificité se lit dans l'intention des professeurs lorsqu'ils demandent aux élèves de déterminer si un document est objectif ou subjectif : ils cherchent à établir quelle forme de subjectivité est portée par tel auteur. Est-ce une « mauvaise subjectivité » au sens de l'intention volontaire de masquer, embellir, etc. ou une « bonne subjectivité » qui vise le vrai tout en portant les intentions louables de la personne qui les expose. Cette question du volontaire ou non est traitée par Prost qui précise que, dans tous les cas, la critique doit s'exercer : « Que le témoignage soit volontaire ou non, l'auteur sincère et bien informé ou pas, il faut de toute façon ne pas se tromper sur le sens du texte (critique d'interprétation). L'attention veille ici au sens des termes, aux emplois détournés ou ironiques, aux propos dictés par la situation. » (Prost, 1996, p.63)

Ainsi, la question de l'objectivité est évacuée dans la pratique de l'histoire par les historiens. Les documents, comme ceux qui les étudient ne peuvent être que subjectifs, mais il existe des formes différentes de subjectivité. Le procédé qui vise à poser la question de l'objectivité ou de la subjectivité du document en classe d'histoire laisse croire aux élèves qu'une source peut être objective. C'est ainsi que des élèves peuvent se retrouver non compétents devant l'analyse d'un tableau d'une évidente objectivité pour eux. Dans ce cas-là, la famille de situation nécessitant l'articulation des échelles de lecture du document n'est pas identifiée et l'enquête est empêchée.

Conclusion

La séquence forcée sur l'abolition de 1848, présentée dans cet article, clôt donc une année forcée dont l'objectif était d'établir comment les élèves pouvaient devenir compétents pour l'étude de documents en histoire. Nous avons déterminé que l'articulation des échelles de lecture du document était une compétence essentielle pour pouvoir étudier les sources du passé en classe, en référence à ce que font les historiens. Les élèves ont construit des problèmes avec nos dispositifs expérimentaux. Ce ne sont pas des modèles de séquences clés en main, mais les différents essais ont montré ce dont ils sont capables : si on les initie à la critique du document dans le cadre d'une enquête problématisée, en mettant au travail les ressemblances avec les problèmes où le professeur les guidait, cela fait événement pour les élèves. Les cas étudiés plus tôt, ne sont pas que des cas au sens des problèmes historiques rencontrés car ils remettent en cause les pratiques habituelles, ils transforment les élèves au sens développemental du terme. Les élèves s'autorisent désormais à produire leurs propres modèles explicatifs. Nos conclusions montrent l'intérêt de l'hypothèse exemplar pour construire des compétences. Cependant, nous pointons la nécessité d'identifier tous les obstacles que les élèves peuvent rencontrer afin que cela soit plus pertinent. Ici, ne pas avoir vu le problème posé par la question de l'objectivité pour les élèves a nui à la construction de leur autonomie. Cette question appartient aux pratiques habituelles en classe d'histoire. Le professeur la pose en sachant que la réponse est toujours négative. En revanche, pour l'élève, l'existence de cette question induit qu'un document peut être objectif et donc non soumis à la critique. Questionner la classe sur le degré de sincérité ou de subjectivité du document leur permettrait davantage de devenir compétents pour l'étude de document en classe d'histoire.

Références

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

CARIOU Didier (2012), « Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire », *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, Bruxelles, De Boeck, p.69-78.

DOUSSOT Sylvain (2010), « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, n°173, p.85-104.

DOUSSOT Sylvain (2015), *Inertie disciplinaire et dynamiques de problématisation en classe d'histoire*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.

DOUSSOT Sylvain & VÉZIER Anne (2014), « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation & Didactique*, n°8(3), p.111-140.

FABRE Michel (2015), *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin.

FABRE Michel (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.

GINZBURG Carlo (2008), « Préface. Preuves et possibilités », dans Natalie Zemon Davis, *Le retour de Martin Guerre*, Paris, Tallandier, p.9-43 (1^{ère} édition, Harvard University Press, 1983).

GOMES Lucie (à paraître), « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *Éducation & Didactique*.

KUHN Thomas (1990), *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris, Gallimard.

LAUTIER Nicole & ALLIEU-Mary Nicole (2008), « Note de synthèse. La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n°162, p.95-131.

LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain & VÉZIER Anne (2009), « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation & Didactique*, n°3(3), p.7-27.

ORANGE Christian (2005), « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n°38(3), p.69-93.

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

PROST Antoine & WINTER Jay (2004), *Penser la Grande Guerre*, Paris, Le Seuil.

PROST Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil.

REY Bernard (2012), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

REY Bernard (2017), *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck.

RICOEUR Paul (1955), *Histoire et vérité*, Paris, Le Seuil.

SEIGNOBOS Charles (1901), *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, F. Alcan.

SEIXAS Peter & PECK Carla (2004), « Teaching historical thinking », dans A. Sears & I. Wright (éds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, p.109-117.

TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008), « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire géographie dans le secondaire français », dans François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p.117-146.

WINEBURG Sam (2001), *Historical thinking and other unnatural acts*, Philadelphia, Temple University Press.