



**HAL**  
open science

## Des dates ou des compétences?

Gomes Lucie

► **To cite this version:**

| Gomes Lucie. Des dates ou des compétences?. Cahiers Pedagogiques, 2021. hal-03251100

**HAL Id: hal-03251100**

**<https://hal.science/hal-03251100>**

Submitted on 24 Oct 2023

**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.

# Des dates ou des compétences ? ●

**En histoire du primaire au lycée, l'évaluation renvoie à la définition même de la discipline : somme de connaissances ou enquête sur le passé et ses traces ? La seconde réponse impose des pratiques évaluatives adaptées.**

**Lucie Gomès**, professeure d'histoire en lycée et docteure en sciences de l'éducation

**D**ans le cadre théorique de la problématisation, le cours d'histoire devient le lieu de l'enquête historique. Les élèves questionnent alors les documents, en faisant preuve d'esprit critique et en adoptant une posture réflexive sur l'enquête. Mais comment évaluer leurs progrès ? L'enjeu est bien plus complexe que de travailler la mémorisation, puisque l'enquête historique problématisée suppose la mobilisation de compétences jamais acquises, mais toujours en développement.

L'épistémologie de chaque discipline permet aux professionnels de l'éducation de savoir quels sont les savoirs essentiels à maîtriser. Pour Antoine Prost, « *l'histoire, c'est ce que font les historiens* ». Ainsi, faire de l'histoire en classe ne doit pas être trop éloigné de l'histoire des historiens, c'est-à-dire une enquête critique à partir des traces du passé. Le passé ne se livre pas dans son entière vérité. Il reste des sources, produites avec les intentions spécifiques de leurs auteurs, et l'historien a pour tâche d'interroger ces sources, les comparer, les critiquer. L'histoire est donc une discipline d'hypothèses formulées par l'historien, qu'il explore pour mieux comprendre le passé. La dimension critique de la discipline est donc très présente, entraînant de nombreux débats dans la communauté scientifique.

## ENQUÊTES ET QUESTIONNEMENTS

L'histoire n'est cependant pas une discipline relativiste, toutes les hypothèses ne se valent pas, elles sont acceptables en fonction des ques-

tionnements et des indices de l'enquête. En histoire, il existe des données incontestables : Marignan a bien eu lieu en 1515, Hitler a fait tuer des millions de Juifs. Mais les faits sont ensuite construits par l'interprétation des historiens : quelle était la stratégie de François Ier pour la bataille de Marignan ? Quand Hitler a-t-il décidé de tuer les Juifs ? Ces derniers questionnements amènent des hypothèses, construites

## Le passé ne se livre pas dans son entière vérité.

à partir d'enquêtes historiques.

Depuis plus de dix ans, des didacticiens de l'histoire mènent des expérimentations d'enquêtes problématisées, du primaire au lycée. Ces séquences sont dites « forcées », dans le sens où l'enseignant et le chercheur poussent le plus loin possible les potentielles enquêtes des élèves en modifiant les dispositifs initialement prévus. La mémorisation des élèves devient alors accessoire. Elle n'est pas inutile, elle permet d'avoir des repères, mais les élèves ont surtout besoin d'apprendre à réfléchir.

Les enquêtes sont menées à partir de l'étude de traces du passé, soumises aux élèves, qui débattent de ce qu'ils apprennent des documents. Les dispositifs varient selon les recherches, mais ils visent toujours à faire en sorte que les élèves explorent les possibles dans leur enquête, tout en restreignant ces possibles en fonction des indices dont ils disposent. Les élèves doivent alors, aidés par le dispositif, lutter

contre des obstacles épistémologiques comme celui du réalisme du passé (un document ne montre jamais la vérité du passé, mais il en est une trace chargée d'intentions qu'il convient d'étudier). La réflexivité sur l'enquête et la non-linéarité du processus sont alors essentielles pour que les élèves fassent de l'histoire. Les recherches sont très concluantes : dès l'école primaire, les élèves problématisent. Mais un problème majeur demeure : comment évaluer l'enquête problématisée ?

## L'ÉTUDE CRITIQUE DE DOCUMENTS

Dans nos travaux, nous avons identifié une compétence qui nous semble le cœur du travail historien : l'étude critique de documents. Cette compétence ne peut pas être validée, l'élève sera toujours confronté à l'étude de périodes différentes et de traces du passé variées, qui lui demanderont d'adapter sa compétence au nouveau contexte. Il doit cependant développer son autonomie pour mener de lui-même des enquêtes historiques problématisées et donc gagner en compétence. Mais apprendre à problématiser (construire des problèmes en histoire de façon critique) ne peut se faire seulement par la répétition de cet exercice.

Notre hypothèse est de mettre au travail des « *exemples exemplaires* »<sup>[1]</sup>. L'exemple exemplaire est une enquête référente réussie, à laquelle on peut comparer une enquête en cours, de façon réflexive. L'apprentissage se fait de façon différente de la traditionnelle répétition d'exercices. Selon Kuhn<sup>[2]</sup>, c'est ainsi que des étudiants novices entrent dans une discipline universitaire : ils apprennent à maîtriser des problèmes dans leur discipline

<sup>1</sup> Yannick Le Marec, Sylvain Doussot, « Anne Vézier, Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation & Didactique*, 2009-3.

<sup>2</sup> Thomas S. Kuhn, *la Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1983.

et pourront devenir autonomes en comparant de nouveaux problèmes à ceux qu'ils ont appris à maîtriser. Transférés à l'école, les exemples exemplaires permettent aux élèves d'identifier des obstacles, des leviers, sans jamais que ce travail de comparaison cas à cas soit achevé, puisque chaque nouveau problème à construire apporte son lot de nouveaux savoirs à développer.

Nous avons ainsi mené une expérimentation sur une année scolaire, en classe de 2<sup>de</sup>, avec une succession de séquences forcées, et des moments où les séquences exemplaires sont remobilisées pour comparer l'enquête en cours à celles considérées comme des exemples exemplaires.

Ainsi, lors de la troisième enquête, autour d'un témoignage d'un marin ayant accompagné Vasco de Gama en Inde, les élèves ont dû mettre en suspens leur enquête en cours pour identifier ce qui les avait bloqués dans la première enquête sur le départ de migrants au Mexique au XIX<sup>e</sup> siècle et dans la deuxième sur l'hérésie cathare. Les situations ne sont pas comparables, les documents non plus. Cependant, la comparaison de ces exemples exemplaires avec le cas alors travaillé leur a permis d'avancer et de développer la compétence d'étude critique de documents. Ils ont ainsi pu revenir sur la façon dont ils avaient dû considérer la place du témoignage dans leur enquête, en ne prélevant pas seulement les informations données par l'auteur, mais en les mettant en relation avec ce qu'on sait de lui et du contexte d'élaboration du document.

C'est ici que l'évaluation prend toute son importance. Elle doit permettre à l'élève de comprendre comment développer son esprit critique en histoire. Un état des lieux des réussites et des difficultés des élèves dans l'enquête doit leur permettre, la fois d'après, de continuer le développement de cette compétence. La réflexivité sur l'enquête est alors l'objet de l'évaluation autant que l'enquête elle-même. Nous avons donc construit une échelle descriptive (voir tableau ci-dessous) explicitant les étapes du développement de cette compétence, mais en gardant à l'esprit que la compétence est toujours à développer, avec des enquêtes de plus en plus complexes.

### SAISIR LES ENJEUX

Lors des premières études de document, avec l'aide de l'enseignant, il est important de travailler les intentions de l'auteur du document. Le document n'est jamais objectif et il faut s'autoriser l'émission d'hypothèses en fonction des indices disponibles. Cela change le rôle du document : on passe alors du prélèvement d'informations au prélèvement d'indices.

### Dès l'école primaire, les élèves problématissent.

Dans les études de cas suivantes, l'enseignant indique aux élèves pourquoi ils se trouvent dans des situations ressemblantes, afin qu'ils construisent le problème, en rapport avec ce qui avait permis de le faire lors des exemples exemplaires : attitude réflexive, mise au travail de leurs propres représentations, exploration des possibles, tenir ensemble les questions sur le passé et les questions sur la trace.

Ensuite, pour considérer la compétence comme partiellement

acquise, il s'agit de construire des problèmes en se servant des cas précédents et en explicitant la démarche. Ce n'est pas parce qu'ils réussissent qu'ils sont compétents, mais parce qu'ils savent pourquoi ils ont réussi. L'enquête est ainsi autonome et réflexive.

Enfin, avec des études de cas visant le développement de la compétence, il est nécessaire de proposer des études avec moins de guidage, sur plus de thématiques, avec un niveau de complexité supérieur (natures de documents variées, questions socialement vives, sujets exotiques, etc.).

Ainsi, l'évaluation en classe d'histoire devient très différente de la somme de connaissances habituellement évaluée et aussitôt oubliée. En revanche, elle satisfait davantage l'exigence de développement de l'esprit critique en histoire : savoir enquêter est tout aussi important que le récit de l'enquête et sa mise en perspective. ■

#### BIBLIOGRAPHIE

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

Bernard Rey, *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, De Boeck, 2017.

**Compétence** : étudier un document de manière critique  
Échelle descriptive pour guider le passage à un registre historien pour l'étude de document.

Niveau d'exigence- critères	Questionner les intentions de l'auteur du document.	Construction du problème historique.	Réflexivité sur l'enquête historique.
<b>Registre historien</b>	Les indices prélevés dans le document et des éléments de contexte sont mis en rapport et interrogés de façon autonome.	Les questions que se posent les élèves articulent question sur le passé et question sur la trace, avec une exploration des possibles pertinente.	Les élèves mettent en comparaison l'enquête en cours et les enquêtes exemplaires. Ils font des allers-retours entre leurs questionnements initiaux et l'avancée de l'enquête de façon réflexive.
<b>Transformation du registre initial</b>	La présentation du document et les informations dans celui-ci sont articulées avec un guidage de l'enseignant.	Les questions que se posent les élèves sont resserrées en fonction de ce que permet d'interroger le document.	Les élèves identifient des éléments communs entre les enquêtes exemplaires et l'enquête en cours, mais leur réflexion est encore linéaire.
<b>Registre non historien</b>	Les informations dans le document sont prélevées sans tenir compte de son contexte d'élaboration.	Les questions que se posent les élèves ne prennent pas en compte le statut spécifique de la trace du passé. Leurs réponses se trouvent dans le document.	Les élèves traitent chaque étude de cas comme un nouvel exercice, qu'ils effectuent de façon linéaire (du début à la fin).