



HAL
open science

Passer de ce que disent les élèves à l'interprétation de ce qu'ils font en classe d'histoire ? Comment “ faire preuve ” ?

Lucie Gomes

► To cite this version:

Lucie Gomes. Passer de ce que disent les élèves à l'interprétation de ce qu'ils font en classe d'histoire ? Comment “ faire preuve ” ?. *Éducation & Didactique*, 2022, 16-1, pp.163-172. 10.4000/education-didactique.9833 . hal-03658562

HAL Id: hal-03658562

<https://hal.science/hal-03658562v1>

Submitted on 23 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Passer de ce que disent les élèves à l'interprétation de ce qu'ils font en classe d'histoire ? Comment « faire preuve » ?

Lucie Gomes

DANS **ÉDUCATION & DIDACTIQUE** 2022/1 (VOL. 16), PAGES 163 À 172
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES**

ISSN 1956-3485

ISBN 9782753587045

DOI 10.4000/educationdidactique.9833

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2022-1-page-163.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Rennes.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Passer de ce que disent les élèves à l'interprétation de ce qu'ils font en classe d'histoire ? Comment « faire preuve » ?

Moving from what students say to interpreting what they do in history class and how to “prove” it

Lucie Gomes



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/9833>

DOI : 10.4000/educationdidactique.9833

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2022

Pagination : 163-172

ISBN : 978-2-7535-8704-5

ISSN : 1956-3485

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Lucie Gomes, « Passer de ce que disent les élèves à l'interprétation de ce qu'ils font en classe d'histoire ? Comment « faire preuve » ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 16-1 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 05 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/9833> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.9833>

Tous droits réservés

PASSER DE CE QUE DISENT LES ÉLÈVES À L'INTERPRÉTATION DE CE QU'ILS FONT EN CLASSE D'HISTOIRE ? COMMENT « FAIRE PREUVE » ?

Lucie Gomes

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation,
didactique de l'histoire, Université de Limoges, Laboratoire FrED.
Identifiant ORCID : 0000-0002-9556-5631

Les preuves des études empiriques en didactique sont peu questionnées par la communauté, celle-ci connaissant les principes, les valeurs et les méthodologies qui prévalent. Pourtant, la difficile circulation des preuves issues des travaux des chercheurs vers les professionnels de l'éducation interroge sur ce statut de preuve. Pour essayer de comprendre cet écart, nous avons décidé de présenter nos travaux en thèse et de catégoriser deux types de preuves produites.

Mots-clés : didactique, histoire, problématisation, preuve, thèse.

Moving from what students say to interpreting what they do in history class and how to “prove” it

The evidence of empirical studies in didactics is not much questioned by the community, which is aware of the principles, values and methodologies that prevail. However, the difficult circulation of evidence from the work of researchers to education professionals questions this status of evidence. To try to understand this gap, we decided to present our work as a thesis and to categorize two types of evidence produced.

Keywords: didactics, history, problematization, proof, thesis.

Une première version de ce texte a été présentée au titre d'une des communications lors de la 3^e Journée d'étude proposée par l'ARCD (Association pour des recherches comparatives en didactique) et la revue *Éducation & Didactique : La question de la preuve dans les recherches didactiques : comparer les approches, prouver par comparaison* (16 et 17 octobre 2019, à l'Institut français de l'éducation-ENS de Lyon).

INTRODUCTION

Dans le cadre des Journées d'étude de l'ARCD, nous avons pu présenter nos travaux et nous questionner sur la preuve en didactique. Notre thèse est issue d'un corpus essentiellement composé de vidéos où les élèves travaillent durant cinq séquences, en

classe de seconde sur des thématiques très différentes. Nous souhaitons expérimenter le développement de compétences critiques en classe d'histoire. Nous parvenons à des résultats probants : ils « font preuve » au regard de nos hypothèses de recherche. L'objectif de cet article est d'expliquer pourquoi nos résultats « font preuve », alors qu'ils

partent de l'analyse de la construction de problèmes de deux groupes de quatre élèves. Nous verrons que nos différents résultats ne font pas preuve de la même façon et qu'il importe, pour une meilleure diffusion des travaux en didactique, d'être explicite sur le type de preuves produites.

UN QUESTIONNEMENT VENU DE TRAVAUX EN THÈSE

Notre travail de thèse a eu lieu de 2016 à 2019. Il s'agit d'un questionnement en didactique de l'histoire, dans le cadre théorique de la problématisation. Ces différents aspects induisent une méthodologie spécifique et donc des types de preuves attendues.

Le cadre théorique

Les activités faites par les élèves, puis analysées, ne sont pas choisies au hasard : elles résultent de choix déterminés par le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons. Nous souhaitons permettre aux élèves de problématiser de façon historique. Le cadre théorique de la problématisation (Fabre et Orange, 1997 ; Orange, 2005 ; Fabre, 2017) est utilisé par des didacticiens de plusieurs disciplines. En considérant que le savoir à construire est dans le déploiement du problème, plus que dans son résultat, cela nécessite de permettre des séquences en classe différentes de la pratique ordinaire. En recherche, nous produisons des séquences forcées (Orange, 2010), croisant les contraintes du chercheur et de l'enseignant, pour étudier jusqu'où les élèves peuvent construire le problème, grâce à un réajustement de la séquence en fonction de ce que produisent ceux-ci. Cela nous permet d'étudier jusqu'où les élèves ont été dans leur problématisation, ce qui les a aidés, et ce qui a constitué des obstacles. En problématisation, nous regardons plus précisément quelles données du problème les élèves utilisent et avec quels modèles explicatifs ils se confrontent à ces problèmes. Nous analysons la mise en tension entre données et modèles explicatifs au sein de registres explicatifs dans lesquels les élèves se trouvent pour la construction de problème. Ces registres explicatifs, propres à chaque discipline, constituent la boîte noire des élèves sur la façon dont ils s'emparent des problèmes à construire.

La didactique de l'histoire

La discipline de référence est essentielle dans le cadre théorique de la problématisation, puisque nous considérons que les problématisations des scientifiques ont des liens avec celles pouvant être produites en classe. L'objectif n'est pas de faire des élèves de petits historiens, mais de permettre aux élèves de produire des raisonnements critiques proches de ceux des experts en histoire, de la même façon qu'on n'imagine pas faire des maths sans raisonnement mathématique. Les recherches sur la problématisation didactique de l'histoire sont récentes (Le Marec *et al.*, 2009 ; Doussot, 2011), mais les apports des didacticiens de l'histoire sont importants pour comprendre le fonctionnement habituel des élèves en classe (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Ainsi les travaux sur l'étude de documents (Audigier, 1992 et 1995 ; Cariou 2012 et 2016 ; Moniot, 1992), sur l'usage des concepts en classe (Cariou, 2004, Lautier, 1997) ; ou encore sur la boucle didactique (Tutiaux-Guillon, 2004) nous sont très utiles. C'est parce que nous savons que les élèves ont des comportements typiques dans cette matière (recherche de la vérité, importance des dates, attente du récit de l'enseignant, poids de la mémorisation), que nous pouvons expérimenter des problématisations en partant de ce qu'ils savent faire pour aller faire des nouvelles compétences.

Les hypothèses de recherche

Faire problématiser les élèves en classe d'histoire n'est donc pas une innovation puisque plusieurs expérimentations ont déjà été menées avec des résultats intéressants (Doussot, 2011). Nous avons décidé de reprendre l'hypothèse « exemplar », développée par Kuhn (1974, 1983 et 1990) pour préciser ce qu'il entend sous le nom de paradigme : les exemplars sont des problèmes-types pour les jeunes chercheurs, exemples exemplaires qu'ils apprennent à construire et à résoudre au contact des plus expérimentés. Ces exemples exemplaires permettent ensuite aux jeunes chercheurs de s'autonomiser dans leur discipline scientifique en devenant capables de se confronter à de nouveaux problèmes dans ce que Kuhn appelle la « science normale », au regard de ce qu'ils ont appris de ces exemplars. Sensevy (2011, p. 207-208) remet à l'ordre du jour cette précision apportée par Kuhn pour attester de la valeur des études de

cas telles qu'elles sont pratiquées en Didactique. Doussot (2018) s'y intéresse alors en didactique de l'histoire, mais aussi pour que les élèves apprennent à faire de l'histoire. À la suite des hypothèses qu'il propose, nous nous posons la question suivante : à quelles conditions peut-on transposer l'utilisation d'exemplar dans les communautés scientifiques à la classe d'histoire dans l'objectif d'apprendre à problématiser ? Il s'agit donc d'aller plus loin qu'une seule séquence où les élèves problématisent, pour leur permettre sur des thématiques différentes, avec des documents différents et donc pour des problèmes différents à construire, d'être autonomes dans leurs démarches d'enquête historique, autrement dit, d'être compétent (Rey, 2017). Nous choisissons de nous focaliser sur une activité centrale pour les historiens et pour la classe d'histoire : l'étude de documents. La difficulté majeure pour cette hypothèse de recherche est que nous ne disposons pas nous-mêmes d'exemplar : les recherches en problématisation se font sur des périodes courtes et c'est la première fois que l'exemplar est expérimenté pour développer une compétence.

La méthodologie

Pour réaliser cette expérimentation, nous avons endossé à la fois le rôle de chercheuse et de professeure de la classe soumise à cette recherche. Il s'agit d'une classe de seconde de 35 élèves, plutôt d'un bon niveau puisqu'il s'agit de la classe européenne du lycée dans lequel nous exerçons. Deux groupes de quatre élèves sont filmés durant cinq séquences d'environ trois heures chacune. Les séquences portent sur des chapitres différents : les migrants de Barcelonnette au Mexique, les persécutions cathares, les expéditions de Vasco de Gama en Inde, les Guerres de Vendée et l'abolition de l'esclavage de 1848 en France. Confrontés à plusieurs documents après avoir débattu sur leurs représentations sur le thème, les élèves sont d'abord guidés dans leurs enquêtes. Ils doivent, comme il est habituel en classe d'histoire, présenter les documents et en extraire des informations. Ensuite, ils sont amenés à produire des hypothèses sur l'intention des auteurs des documents. Ces productions d'hypothèses les conduisent à transformer le questionnement initial en fonction du problème qu'ils construisent. En cours de séquence, nous les arrêtons dans leur travail pour qu'ils

reviennent sur les problèmes construits quelques semaines ou mois plus tôt afin de les comparer au problème en cours. Nous mimons ainsi l'exemplar tel qu'il est utilisé dans les communautés scientifiques. Cela leur permet alors d'avancer à nouveau dans le problème en cours, s'ils tiennent compte des blocages qu'ils avaient pu avoir par le passé.

Les résultats de la thèse

Cet article ne portant pas sur notre thèse en elle-même, mais sur le questionnement de la preuve, nous nous devons de résumer en quelques mots les résultats de celle-ci. Nos travaux ont montré que les élèves parviennent à se servir des exemplars, à la façon décrite par Kuhn : non pas pour en extraire ce qui est réussi ou non, mais en comparant cas à cas d'anciens problèmes à des problèmes en cours. Ils peuvent être qualifiés de compétents puisque dans la dernière séquence, ils parviennent à expliquer le cheminement de leur construction de problème, avec les allers-retours qu'ils ont faits et des réflexions épistémologiques historiques. En revanche, nous montrons que les élèves restent guidés par un questionnement : le document à étudier est-il objectif ou non ? Il ne s'agit pas d'une question que nous leur posons, et nous ne l'avons pas anticipé dans le dispositif imaginé. Ce questionnement de l'objectivité les empêche d'être pleinement compétents : en catégorisant les documents (objectifs/subjectifs), les élèves n'acceptent de mener l'enquête de façon autonome que lorsque la source est subjective de façon évidente, puisqu'il convient alors de produire des hypothèses sur l'intention de l'auteur. En revanche, lorsqu'une œuvre leur semble objective (le tableau de l'abolition de l'esclavage), alors ils ne peuvent problématiser sans l'aide de l'enseignante. Nous avons donc montré un obstacle fort (Bachelard, 1938) pour développer des compétences critiques en classe d'histoire. À partir de la mise au jour de cet obstacle, nous avons caractérisé ce que nous nommons le registre explicatif historien, par opposition au registre explicatif de sens commun. Dans le registre explicatif historien, les élèves font preuve d'esprit critique quel que soit le document et mènent alors une enquête réflexive. En revanche, tant qu'ils se trouvent dans un registre explicatif de sens commun, ils continuent de catégoriser les documents pour savoir si l'enquête mérite d'être menée (Gomes, 2019).

QUELS MATÉRIAUX PERMETTENT DE PARLER DE PREUVES DANS UNE ÉTUDE EMPIRIQUE QUALITATIVE ?

Dans les recherches scientifiques, on trouve des résultats : ce sont les preuves. Mais pour produire et valider ces résultats, la méthodologie doit être explicitée et correspondre aux possibilités de preuves attendues.

Les vidéos

Tout d'abord, il nous faut revenir sur le matériau principal que nous exploitons : plus de 40 h de vidéos. Les deux groupes d'élèves sont filmés en continu durant les cinq séquences. L'intérêt de l'outil vidéo est multiple. Étant l'enseignante et la chercheuse, nous ne bénéficions pas en temps réel du recul nécessaire pour comprendre l'avancée dans la

problématisation des élèves. Après chaque séance, nous avons pu prendre le temps de regarder en détail ce qui se passait dans les groupes, pour modifier la séance ou la séquence suivante. L'outil vidéo nous a aussi permis d'avoir la gestuelle et les expressions plus détaillées qu'un simple enregistrement audio. Pour nos hypothèses de recherches, c'était important : lorsque les élèves comparent cas à cas les problèmes anciens construits avec le problème en cours, ils montrent des éléments et manipulent des supports de cours. La vidéo n'est donc pas une preuve de nos résultats, mais un moyen d'objectiver et de compléter nos observations.

Les transcriptions

Une fois nos vidéos transcrites, nous avons pu bénéficier d'un deuxième outil pour travailler nos hypothèses. En effet, le détail des conversations des élèves

Figure 1. Un groupe d'élèves au travail



Les élèves ont sorti le tableau rempli sur les Guerres de Vendée et celui sur Vasco de Gama.

transcrites, assorties de didascalies précisant ce qu'ils font, aide à varier les échelles d'analyses. En effet, notre travail s'articule à l'échelle de la séance (ce qui se construit dans un temps court), à l'échelle de la séquence (la construction du problème sur la thématique en cours) et à l'échelle de l'année (comment les élèves utilisent ou non des exemplars). Ce moyen d'objectivation des interprétations permet aussi d'aller plus loin dans le raisonnement. Ainsi, lorsque nous avons pointé le problème du classement des documents en documents subjectifs / documents objectifs, nous avons pu reprendre l'ensemble de notre corpus pour étudier les moments où les élèves faisaient référence à ces catégorisations sans que nous nous soyons arrêtés dessus.

Les écrits des élèves

Enfin, le dernier matériau que nous avons utilisé est le corpus d'écrits des élèves lors des cinq séquences. Il s'agit à la fois d'écrits individuels ou collectifs, de brouillons, d'évaluations, de tableaux ramassés à plusieurs reprises avec des ajouts successifs. Pourtant, nous avons peu utilisé ces travaux dans notre recherche. En effet, les débats oraux entre les élèves étaient souvent plus denses que la sélection qu'ils faisaient de leurs échanges pour mettre dans leurs écrits. En revanche, en tant que preuves, ces écrits viennent attester du travail réalisé par les élèves. Nous ne les mettons donc pas de côté, ils font partie des annexes de la thèse, mais ils ont peu servi pour explorer les hypothèses et produire des résultats de recherche.

QUELS TYPES DE PREUVES DIDACTIQUES ?

Les preuves que nous avons produites ne sont pas toutes de mêmes natures. Aussi, nous décidons de classer celles-ci pour mieux comprendre ce qui les caractérise.

Des possibilités contextualisées

En inaugurant la première étude sur l'exemplar pour développer des compétences en histoire, nous ne pouvions pas nous servir de résultats préalables pour mener notre étude. En revanche, cela présente

l'avantage de permettre la production de résultats novateurs. Nous avons conçu le dispositif fait d'aller-retour vers les problèmes conçus dans les séquences précédentes et nous avons expérimenté ce dispositif. Nous avons donc pu étudier comment ces deux groupes se comportaient dans ces conditions.

Dans les études micros, dans le sens où très peu d'élèves sont étudiés, ces travaux qualitatifs nous donnent à voir des processus très détaillés sur le cheminement des élèves, sur ce qui les aide à avancer et sur ce qui fait obstacle. Est-ce pour autant révélateur que cela se passerait ainsi avec tout élève, dans toutes les classes ? Ce n'est pas l'enjeu des études qualitatives. Nous ne cherchons pas à montrer des règles universelles, mais plutôt des possibilités. Pour nos travaux, les élèves sont plutôt d'un bon niveau et le développement des compétences critiques que nous observons nous montre ce qui est possible, et comment cela peut se produire.

Si nous décidions de reproduire le même dispositif ailleurs, il y aurait très certainement des différences mineures et d'autres majeures. Cela nous ferait produire d'autres résultats. Si ceux-ci diffèrent de notre étude première, il s'agirait alors de déterminer quelles conditions font varier les résultats. En revanche, si de nombreuses expérimentations viennent à conforter nos observations, nous pourrions davantage généraliser nos résultats. Ainsi, d'autres études viendraient alimenter ce que nous nommons le registre explicatif historien, par exemple. C'est toute la spécificité des études qualitatives, sur de petits groupes d'élèves : il ne s'agit pas de faire émerger des règles absolues, mais plutôt des possibilités que nous explorons ensuite.

Des résultats négatifs généralisables

Un des résultats que nous avons évoqué plus haut est l'importance de la catégorisation entre documents objectifs et documents subjectifs que font les élèves, avant d'accepter de mener une enquête problématisée : quels documents méritent de se questionner sur l'intention de l'auteur ? Ce résultat nous est d'abord apparu comme négatif, en tant que chercheuse novice. Nous n'avions pas pris en compte le réalisme qu'ont les élèves face aux documents en histoire, malgré toutes les références que nous avons à ce sujet (Audigier, 1992).

D'un résultat produit sur l'étude de huit élèves, nous avons décidé d'aller plus loin pour comprendre ce que nous observions : quelles questions sont posées dans les manuels scolaires ? Comment les professeurs des tutoriels sur Youtube abordent cet aspect de l'objectivité/subjectivité des documents ? Que disent les historiens et les philosophes de cette question ? (Bloch, 1997 ; Offenstadt, 2014 ; Ricoeur, 1955) Nous sommes donc partis de conclusions empiriques, pour aller explorer l'obstacle épistémologique rencontré, et revenir à nos observations de terrain pour aller plus loin.

C'est ainsi que des résultats, qui pouvaient nous apparaître comme négatifs dans un premier temps, ont fini par devenir centraux dans notre thèse. Nous pouvons désormais affirmer que cette catégorisation, usuelle en classe d'histoire pour les élèves, est un obstacle au développement de compétences critiques.

De nouveaux questionnements : la preuve didactique n'est-elle pas une nouvelle question ?

La question de ce qui fait preuve en classe vient rencontrer la question de l'usage des preuves produites en didactique. Les résultats de nos recherches peuvent être utiles aux enseignants en formation : c'est ce que nous faisons à l'INSPé où nous enseignons. Cependant, les professeurs sont souvent en recherche de recettes à appliquer, et cela se marie peu avec des recherches qualitatives. Comme nous l'avons développé, il faut pouvoir faire le tri entre ce qui est généralisable (la catégorisation opérée par les élèves) et ce qui ne l'est pas (l'usage relativement réussi de l'exemplar pour développer des compétences critiques dans une classe de bon niveau). Si ce tri n'est pas fait, cela vient renforcer la défiance existante face aux recherches en didactiques.

En revanche, en tant que chercheuse, nous voyons un autre usage des preuves didactiques que nous avons pu produire : permettre à de nouvelles recherches de voir le jour. Les travaux des chercheurs, toutes disciplines confondues, mènent à de nouveaux questionnements. Les preuves produites dans notre thèse seront peut-être contredites, complétées ou confirmées par d'autres travaux. Ce qui fait preuve est donc cette contextualisation que nous avons faite : qu'est-ce qui est conditionné par le contexte, et qu'est-ce qui est davantage généralisable ?

CONCLUSION

Le questionnement de la preuve en didactique serait donc davantage le questionnement des types de preuves produites. Au début de notre article, nous avons évoqué factuellement le matériau sur lequel nous nous appuyons pour faire preuve : les échanges entre les élèves, les transcriptions, les travaux. Mais ce n'est pas parce qu'un archéologue met au jour un nouveau tombeau qu'il produit du savoir scientifique : il lui faut ensuite l'interpréter. Le savoir scientifique didactique est le fruit de la mise au travail des hypothèses de recherches, des travaux précédents, des corpus empiriques, mais aussi des obstacles rencontrés.

Dans les recherches sur de petits groupes d'élèves, nous produisons des preuves contextualisées, valables sous certaines conditions : il s'agit ici de la capacité qu'ont eue ces élèves, de bons niveaux, à développer des compétences critiques en se servant d'exemplars. Nous produisons aussi des preuves plus générales, et donc davantage utilisables par les professionnels de l'éducation : la catégorisation des documents en documents subjectifs et documents objectifs empêchant toute enquête historienne problématisée.

Mais c'est avant tout un besoin d'autres preuves qu'apportent nos résultats produits : d'autres études sur une année scolaire, sur d'autres niveaux, voire sur plusieurs années, et en tenant compte cette fois dans le dispositif à concevoir, de l'obstacle du réalisme des élèves face aux documents.

RÉFÉRENCES

- Audigier, F. (1992). *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7^e colloque. INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique* (1^{re} éd.). Vrin.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Armand Colin.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. PUR.

- Cariou, D. (2016). Information ou indice? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-78.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. PUR.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.
- Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* Vrin.
- Gomes, L. (2019). L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent, *Recherches en Éducation*, 37.
- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Éducation et Didactique*, 13-3.
- Kuhn, T. (1974). Second Thoughts on Paradigms. In F. Suppe (Ed.), *The Structure of Scientific Theories* (pp. 459-482). University of Illinois Press.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*. Gallimard.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Moniot, H. (1992). L'usage du document face à ses rationalisations savantes en histoire. Dans F. Audigier (dir.), *Documents : des moyens pour quelles fins? Actes du 7e colloque* (p. 25-27). INRP.
- Offenstadt, N. (2014). *L'histoire, un combat au présent*. Textuel.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Rey, B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck.
- Ricœur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Seuil.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire [mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches]*. Université Lyon II.