



**HAL**  
open science

# L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ?

Lucie Gomes

► **To cite this version:**

Lucie Gomes. L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ?. Recherches en Didactiques, 2021. halshs-03583121

**HAL Id: halshs-03583121**

**<https://shs.hal.science/halshs-03583121>**

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.

# L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ?

**Lucie Gomes**

DANS **RECHERCHES EN DIDACTIQUES** 2021/2 (N° 32), PAGES 33 À 64  
ÉDITIONS **UNIVERSITÉ DE LILLE**

ISSN 2116-9683

ISBN 9782491732011

DOI 10.3917/rdid1.032.0033

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2021-2-page-33.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 Université de Lille.**

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.

## L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historienne ?

*HGGSP: an opportunity to transfer the historian critical skill?*

*HGGSP : ¿una oportunidad para la transferencia  
de la competencia crítica historiadora?*

Lucie Gomes

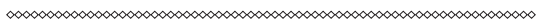
Université de Limoges (INSPE), FrED – EA 6311

## RÉSUMÉ – ABSTRACT – RESUMEN

En histoire, les programmes français demandent aux professeurs de développer l'esprit critique des élèves. Dans notre étude, nous définissons une compétence critique historique en la référant à l'épistémologie de la discipline. Nous nous demandons comment transférer cette compétence pour questionner les documents d'actualité. Pour cela, nous profitons de la mise en œuvre d'une nouvelle spécialité : l'HGGSP pour Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences Politiques. Dans la partie « histoire », les élèves apprennent à questionner de façon historique un document. Dans la partie « géopolitique », ils ont à s'interroger sur des articles de journaux.



In history, curricula ask teachers to develop students' critical thinking. In our study, we define a historian critical skill, referring it to the epistemology of the discipline. We wonder how to transfer this skill to question newspapers documents. With this goal in mind, we are taking advantage of the creation of a new specialty: the HGGSP for History-Geography-Geopolitics-Political Sciences. In the «history» part, the pupils learn to question a document in a historical way. In the «geopolitical» part, they have to work with newspaper articles.



En historia, los programas de francés piden a los profesores que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes. En nuestro estudio, definimos la competencia crítica de un historiador refiriéndolo a la epistemología de la disciplina. Nos preguntamos cómo transferir esta habilidad para cuestionar documentos de actualidad. Para ello, estamos aprovechando la implementación de una nueva especialidad: el HGGSP de Historia-Geografía-Geopolítica-Ciencias Políticas. En la parte de «historia», los alumnos aprenden a cuestionar un documento de manera histórica. En la parte «geopolítica», tienen que interrogarse sobre los artículos de los periódicos.





- L'histoire saisit chaque question dans son épaisseur temporelle. Le recours à la longue durée, la mise en perspective d'événements et de contextes appartenant à différentes périodes rendent attentif aux continuités et aux ruptures, aux écarts et aux similitudes. L'histoire éclaire et contextualise le rôle des acteurs.

- La géographie permet ici d'identifier et de comprendre les logiques d'organisation de l'espace ainsi que l'influence des acteurs sur les territoires. Par la pratique continue du changement d'échelle, par la réalisation et l'analyse de cartes, par l'intérêt porté aux territoires proches ou éloignés, elle autorise les comparaisons et la réflexion critique.

- La science politique étudie les phénomènes dans leur spécificité politique. Elle est ici abordée à partir de ses principaux domaines : l'étude des relations internationales, des concepts, des régimes et des acteurs politiques (dont les organisations internationales) dans une démarche comparative.

- La géopolitique envisage les rivalités et les enjeux de pouvoir sur des territoires considérés dans leur profondeur historique, ainsi que les représentations qui les accompagnent<sup>4</sup>.

Les thématiques sont pluridisciplinaires : la démocratie, les frontières, le patrimoine, l'environnement... Pour chaque thème, le travail du professeur est très guidé par le programme officiel puisque celui-ci doit commencer par une introduction questionnant le thème, puis il doit enseigner deux axes avec des jalons précisant les espaces et les périodes à étudier. Il doit terminer par une étude conclusive sur un territoire actuel reprenant les apprentissages du thème. Voici pour exemple le thème 2 de l'année de Terminale (élèves de 17-18 ans), qui est celui utilisé pour notre étude :

Faire la guerre, faire la paix : formes de conflits et modes de résolution  
(26-28 heures de cours<sup>5</sup>)

<p>Introduction : Formes de conflits et tentatives de paix dans le monde actuel. - Panorama des conflits armés actuels. - Essai d'une typologie : nature des conflits, acteurs et modes de résolution</p>
---

4. — Programme de Terminale HGGSP 2020 – Source Eduscol. Bo n° 8 du 25 juillet 2019. <https://eduscol.education.fr/1676/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-geopolitique-et-sciences-politiques-voie-g>

5. — Le nombre d'heures est précisé à titre indicatif. Il correspond aux différentes activités mises en place par l'enseignant, ainsi que l'évaluation et sa correction.

<p style="text-align: center;"><b>Axe 1</b></p> <p>La dimension politique de la guerre : de conflits interétatiques aux enjeux transnationaux</p>	<p><b>Jalons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerre, « continuation de la politique par d'autres moyens » (Clausewitz) : de la guerre de 7 ans aux guerres napoléoniennes</li> <li>- Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Axe 2</b></p> <p>Le défi de la construction de la paix</p>	<p><b>Jalons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire la paix par les traités : les traités de Westphalie (1648)</li> <li>- Faire la paix par la sécurité collective : les actions de l'ONU sous les mandats de Kofi Annan (1997-2006)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Objet de travail conclusif</b></p> <p>Le Moyen Orient : conflits régionaux et tentatives de paix impliquant des acteurs internationaux (étatiques et non étatiques)</p>	<p><b>Jalons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Du conflit israélo-arabe au conflit israélo-palestinien : les tentatives de résolution, de la création de l'État d'Israël à nos jours</li> <li>- Les deux guerres du Golfe (1991 et 2003) et leurs prolongements : d'une guerre interétatique à un conflit asymétrique</li> </ul>

Les enseignants traitent des questions très anciennes, comme la guerre de Sept Ans (Histoire), mais ils inscrivent leur enseignement aussi dans l'actualité avec le panorama des conflits d'aujourd'hui et leurs typologies (Géopolitique). C'est donc une opportunité pour notre étude exploratoire sur le transfert de la compétence critique historienne des élèves sur des thématiques plus actuelles. Une des caractéristiques de cette compétence est la posture critique sur la source permettant de mener l'enquête pour construire des savoirs.

### Histoire et questions d'actualité

Questionner le transfert de compétences en histoire vers le questionnement de sujets d'actualité implique de faire la distinction entre ces deux acceptions. En effet, il serait erroné de considérer que l'histoire ne se préoccupe que du passé, l'histoire étant toujours des questionnements du présent posés sur le passé. Même avec la branche de la recherche

historienne spécialisée dans l'histoire du temps présent (Bédarida, 2001), le traitement du présent diffère des questions d'actualité tel que peuvent le faire les historiens. « L'histoire, c'est ce que font les historiens » nous explique Antoine Prost (1996, p. 13) en explorant l'historiographie historique particulièrement diverse. Il existe donc un raisonnement spécifique de l'historien, avec ses méthodes, ses pratiques, ses objets d'analyses, ses modalités d'avancée dans la recherche scientifique. Ces spécificités n'empêchent pas les recherches historiques d'être très variées : histoire économique, histoire du genre, histoire globale, histoire contrefactuelle, histoire événementielle, mais aussi l'histoire du temps présent. Celle-ci prend pour objet les phénomènes actuels :

38

Sur le plan de la terminologie, si le terme d'histoire du temps présent l'a emporté sur celui concurrent d'histoire immédiate, d'abord favori, la raison en est à chercher moins dans le déficit de scientificité de ce dernier vocable que dans la valeur heuristique du couple présent/passé totalement absente du concept d'immédiateté (Bédarida, 2001, p. 154).

Ainsi, les historiens du temps présent ne considèrent pas qu'ils sortent des spécificités de l'histoire (ils n'entrent pas dans l'immédiateté typique des questions d'actualités) : il s'agit toujours de questions du présent posées à une période définie, bien que celle-ci soit la période vécue par les chercheurs eux-mêmes. Nous décidons de distinguer ce qui est de l'histoire du temps présent et le traitement de l'actualité proposé par d'autres métiers :

Camus disait : « Le journaliste c'est l'historien de l'instant ». Le point commun, c'est que le journaliste est le premier à construire, à partir des faits, un récit d'actualité. Mais l'historien a une autre mission (d'ailleurs pas forcément contradictoire) : il observe le même événement, mais le replace dans une temporalité qui n'est pas celle de l'instant. L'histoire est une forme de médiation qui introduit de la distance dans le regard (Rouso, 2013, p. 17).

Notre distinction s'appuie sur celle que propose Henry Rouso : l'objet d'étude peut être le même (un document d'actualité), mais son traitement peut différer selon qu'on se positionne dans une étude historique ou non. Il s'agit donc d'étudier la façon dont les élèves peuvent être amenés à étudier un document d'actualité en mobilisant des outils méthodologiques développés par les historiens.



## Le transfert de la compétence critique historique : hypothèses et méthodologie

### L'approche historique de la critique documentaire

Nous avons voulu isoler une compétence, que nous considérons comme essentielle dans la démarche de l'historien : l'étude critique des sources. Nous considérons qu'il est nécessaire que cette spécificité de l'histoire comme science sociale se retrouve en classe. En effet, même si l'enjeu ne peut pas être de faire des élèves des petits historiens, il ne serait pas pertinent de passer à côté du cœur de cette discipline. À l'école, les programmes scolaires, du primaire au lycée, expliquent d'ailleurs que les élèves développent l'esprit critique par l'étude des documents. Celui-ci est un objectif important de l'histoire comme discipline scolaire.

Cependant, l'histoire n'est pas la seule discipline permettant de développer l'esprit critique des élèves. Le didacticien américain Sam Wineburg (1998) s'est intéressé à la compréhension de cette compétence que développent les historiens. Il s'est demandé comment les historiens sont critiques en soumettant un historien spécialiste de Lincoln et un autre non-spécialiste au même document. Son étude permet de comprendre les cheminements très différents des deux historiens, selon qu'ils ont une connaissance fine du contexte ou pas. Il aboutit à la conclusion que, bien qu'il soit plus difficile pour l'historien non spécialiste de faire une étude critique, celui-ci y parvient, car il sait mobiliser des questionnements pertinents, qu'il a appris à construire dans sa discipline. Il suppose donc que l'apprentissage de telles compétences permettrait aux élèves, même en n'étant pas spécialistes d'une période, d'être toujours critiques avec les documents du passé.

À l'école, une difficulté rencontrée par les élèves avec les sources est qu'ils imaginent que l'histoire permet l'accès direct au passé en prélevant ce qui est dit dans le document. Didier Cariou (2016 et 2019) oppose deux modes de lecture des élèves : le mode informatif, où le document est transparent, et le mode indiciaire, plus proche de l'épistémologie de la discipline (Prost, 1996) qui consiste à questionner le passé à partir de ses traces.

Nous nous appuyons sur ces travaux pour affirmer qu'il existe une compétence critique spécifiquement historique, caractérisée par une enquête critique à partir des sources afin de construire du savoir. La question est de savoir si celle-ci peut se transférer aux questions d'actualité. Notre étude exploratoire permet d'analyser si ce transfert est

envisageable sans construire un problème historique, en se confrontant directement aux documents.

### **Définir une compétence critique historique transférable aux questions d'actualité**

Nos travaux (Gomes, 2019a et 2019b) interrogent le développement de la compétence d'étude critique de documents en histoire. C'est un aspect du travail de l'historien, qui s'effectue aussi en classe, mais de façon nécessairement différente de celle du spécialiste de la discipline scientifique. Dans notre étude sur les Guerres de Vendée, nous avons proposé de montrer que l'articulation des échelles de lecture des documents en histoire donne accès, pour les élèves, à l'enquête historique (Gomes, 2019a). L'échelle micro correspond au prélèvement d'indices dans le document (extrait de texte, description d'image). L'échelle macro est la présentation usuelle du document, que les élèves apprennent à faire dès l'école primaire. Souvent, les élèves réalisent ces deux tâches de façon consécutive. Nous montrons que c'est en articulant les deux échelles de lecture du document que l'enquête commence. Savoir qui est l'auteur ou de quand date la source devient utile pour interroger ce qui est dit dans le document. Et inversement, ce qui est prélevé dans le document appelle certaines contextualisations.

Nous nous sommes aussi intéressés à un obstacle récurrent chez les élèves en classe d'histoire : l'importance pour eux de déterminer si un document est subjectif ou non (Gomes, 2019b). Ainsi, les élèves qui apprennent à mener des enquêtes problématisées peuvent rester bloqués par cette façon de trier les sources entre elles : certaines seraient objectives et il faudrait donc prélever sans critiques les informations délivrées ; certaines seraient subjectives et il serait donc pertinent de mener l'enquête sur les intentions de son auteur. Comprendre que toutes les sources sont le produit d'une intention est indispensable pour faire de l'histoire, et cela représente un principe épistémologique fort de la discipline, bien que cela contredise le sens commun.

Réfléchir en histoire, c'est mobiliser certaines procédures comme l'articulation des échelles de lecture des documents, mais aussi admettre que tout document est le fruit d'une intention sur laquelle il convient d'enquêter pour être critique. Nous posons comme hypothèse que la compétence critique historique d'étude de document serait pertinente aussi dans le traitement des documents de l'actualité (comme le font les historiens du temps présent). L'HGGSP nous fournit un terrain de recherche particulièrement intéressant puisque nous pouvons, au sein

d'un même thème, travailler cette compétence critique en histoire, mais aussi dans l'actualité géopolitique.

### **Une étude exploratoire sans problématisation**

Cette première étude exploratoire sur le transfert de la compétence critique d'étude de document a été pensée en dehors de notre cadre théorique habituel : celui de la problématisation. Il s'agit d'étudier ce qui se passe et ce qui ne se passe pas lorsque les élèves doivent s'essayer au transfert de la compétence critique historique aux documents d'actualité, sans être dans des dispositifs d'enquêtes problématisées.

Ce cadre théorique, développé par Michel Fabre (2017) et Christian Orange (2005) considère que le savoir s'élabore dans la construction du problème et non dans sa résolution. Il s'agit donc avec ce cadre d'analyse et de production didactique de proposer des recherches pour explorer jusqu'où les élèves peuvent construire du savoir problématisé, référé épistémologiquement à la discipline étudiée et toujours réflexif. Dans les dispositifs proposés par les chercheurs qui travaillent avec ce cadre, les données du problème (des éléments choisis dans des documents ou apportés par l'enseignant) sont mises en tension avec les modèles explicatifs habituels des élèves (leur façon d'expliquer le problème en cours). De cette mise en tension résulte un changement de modèles explicatifs, et ce changement est le témoin d'un savoir construit. Pour construire des modèles explicatifs pertinents au regard du savoir scientifique, les élèves doivent parfois changer de registres explicatifs (lorsque leur façon générique de construire des problèmes n'est pas pertinente scientifiquement).

En didactique de l'histoire, la problématisation est aussi utilisée comme cadre théorique (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009) et elle permet d'étudier la construction de problèmes historiques par les élèves. L'épistémologie historique est travaillée pour envisager des transferts entre l'histoire des historiens et l'histoire à l'école : il s'agit pour le chercheur d'isoler, dans ce que font les historiens, ce que pourraient faire les élèves en classe. Le changement de registre explicatif est souvent indispensable pour produire de nouveaux modèles explicatifs pertinents : dans leur registre explicatif de sens commun, les élèves prélèvent les informations dans les documents (lecture informative), ils utilisent les données du problème comme des modèles explicatifs, en reprenant sans aucune critique la façon dont les auteurs expliquent les choses. Avec des dispositifs d'enquêtes problématisées, la production d'hypothèses, mise en débats par les élèves, permet de faire de l'histoire en classe avec des

enquêtes réflexives. Il ne s'agit plus de seulement prélever des informations contenues dans les documents.

Nous avons voulu dans cette étude exploratoire, étudier les possibilités de développement de la critique documentaire et de son transfert à des questions d'actualité, sans mettre en place des enquêtes historiennes. Le dispositif d'enquête problématisée induit un temps plus long de découvertes des documents, d'analyses, de débats réflexifs, de productions d'hypothèses et de mises en discussion de ces hypothèses. Cependant, il s'agit d'une étude exploratoire, avant un travail d'une tout autre ampleur (projet ANR) dans lequel nous mettrons en œuvre des enquêtes historiennes complètes. Nous mobiliserons tout de même la problématisation, comme cadre théorique, pour analyser les apprentissages des élèves dans les séances, ce qui sera nécessairement limité puisque les dispositifs prévus ne favorisent pas de telles situations.

Les élèves sont, après une contextualisation nécessaire en classe entière, confrontés aux documents. Le temps d'étude est assez court et cela doit nous permettre d'explorer ce qu'il est possible de faire sans construire de problèmes et quelles difficultés cela pose pour les élèves.

### La méthodologie

Nous sommes à la fois la chercheuse et la professeure de ce groupe<sup>6</sup> de 28 élèves de Terminale (17-18 ans). Cela nous permet de mener la recherche au plus près du terrain et de modifier celle-ci en cours de mise en œuvre. Nous avons décidé de faire quatre séances, qui ne se suivent pas dans le temps, mais sont séparées par des moments de cours plus traditionnels. Ces séances sont pensées *a priori* en fonction des objectifs de recherche et des connaissances sur la classe (niveau des élèves, apprentissages déjà faits).

Deux groupes de quatre élèves sont filmés en continu durant chaque séance. Nous nous intéresserons à un des deux groupes pour cet article (l'autre groupe s'étant révélé peu bavard dans ses échanges). Il est constitué de bons élèves, en termes de niveau scolaire. Cela présente un intérêt exploratoire pour cette recherche, puisque cela évacue les difficultés de compréhension, ou les manques de culture générale, qui sont parfois handicapants pour cette spécialité. Avant même les cours, les élèves ont donc déjà beaucoup de connaissances sur les thèmes étudiés (les cours durant leur scolarité et leur culture extra-scolaire). Mais nous n'interrogeons pas leurs connaissances, c'est bien la compétence critique qui nous

---

6. — En spécialité, en première comme en Terminale, on parle de groupes et non de classes, puisque les élèves sont issus de plusieurs classes pour former le groupe d'HGGSP.

intéresse. De plus, nous ponctuons notre analyse des observations que nous faisons en passant de groupe en groupe, afin de vérifier si ce qui se déroule pour le groupe étudié correspond à ce qui se passe pour le reste de la classe, ou si c'est atypique. Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vision d'ensemble des modalités de chaque séance, des documents étudiés et de la question posée les concernant.

Tableau synoptique des séances

	Modalité du dispositif de recherche	Document(s) et la question posée
Séance 0	<b>Les élèves sont-ils critiques avec des documents d'actualité ?</b>	4 articles de presse sur un conflit récent, choisis par les élèves. <i>Qu'est-ce que cet article vous apprend sur ce conflit ?</i>
Séance 1	<b>Apprendre aux élèves à mobiliser la compétence critique historique avec des documents du passé</b>	2 peintures sur la guerre de Sept Ans. <i>Que vous apprennent ces documents ?</i>
Séance 2	<b>Permettre aux élèves de mobiliser leur compétence historique</b>	1 appel au djihad et 2 discours (Bush et Hollande) contre le terrorisme. <i>Que disent les auteurs ? Quelles intentions ?</i>
Séance 3	<b>Les élèves transfèrent-ils la compétence historique de critique des documents à un document d'actualité ?</b>	1 article de Russia Today sur la Syrie. <i>Que nous apprend ce document sur la situation en Syrie ?</i>

## Les quatre séances

### La séance 0 : Les élèves sont-ils critiques avec des documents d'actualité ?

La séance initiale est une séance visant à établir si les élèves utilisent les deux procédures qui nous semblent indispensables à mobiliser pour attester d'être compétent en histoire : articuler les échelles de lectures des documents et enquêter sur la subjectivité de l'auteur. C'est une séance

qui porte sur l'actualité (géopolitique) et qui permet de débiter le thème sur la guerre. Nous sommes début septembre et il s'agit de la première mise en activité que nous vivons ensemble.

Les élèves ont eu pour consigne de ramener pour cette séance un article sur un conflit datant de l'année 2020 en cours. Ils peuvent choisir le média qu'ils souhaitent, l'espace désiré et la longueur qu'ils préfèrent. Il n'y a donc pas de problème spécifique sur lequel réfléchir, mais plutôt une recherche documentaire basée sur leur propre démarche. Les élèves se mettent en groupe de quatre et l'ensemble des articles est à travailler par le groupe. Notre consigne est : « qu'est-ce que cet article vous apprend sur ce conflit ? ». Cette consigne est pensée pour conforter la façon dont les élèves se comportent habituellement à partir des documents : ils prélèvent des informations.

Alexa a un article du New York Times sur le mouvement Black Lives Matter, Louise un article du Monde sur des manifestations à Hong Kong, Robin un article du magazine Le Point sur des tensions entre l'Égypte et la Libye et Evan un article du site d'information franceinfo.fr sur la situation au Sahel.

Voici un exemple de discussion autour de l'article d'Alexa sur Black Lives Matter :

8	Alexa	(...) Moi j'ai choisi Black Lives Matter et le titre de l'article c'est que c'est certainement le plus grand mouvement qu'aient jamais connu les USA et quand tu regardes déjà les premières lignes, ça dit que ça a commencé... que ça date de 2013, et en juin, le 6 juin là, ça a commencé à...
9	Louise	Ah ça a commencé en 2013 !
10	Alexa	Ouais. Le hashtag il se fait en 2013 et le 6 juin c'est reparti avec l'assassinat de George Floyd, et un demi-million de personnes sont sorties manifester...
14	Alexa	Et après dans l'article, ils décrivent pourquoi ce mouvement est différent des autres. Parce que y'a 50 000 personnes qui sont descendues...
15	Evan	Mais c'était quoi le truc de un demi-million ?
16	Alexa	C'est le nombre de personnes au total, et les manifestations, elles ont lieu dans les grandes villes.

17	Evan	D'accord.
18	Alexa	Philadelphie, Chicago, Golden Gate Bridge. Et regarde là, tu vois l'évolution des manifs depuis le début. Et ils mettent que ce qui est impressionnant c'est la vitesse à laquelle le mouvement s'est déployé dans les villes, tous les gens qui se sont ralliés à la cause, de toutes les couleurs de peau, de toutes les origines, de toutes les classes sociales.

Dans ce groupe, comme pour toute la classe, nous nous apercevons que les élèves prélèvent des informations dans les documents, sans jamais interroger la provenance de ceux-ci, sauf à indiquer leur référence comme nous leur avons demandé. Des débats existent dans les groupes, mais ils portent sur le contenu des articles : que penser d'Erdogan ? Les manifestants ont-ils raison de protester à Hong-Kong ? La France doit-elle intervenir au Sahel ? Les deux procédures que nous identifions comme nécessaires à l'esprit critique historien ne sont pas mobilisées.

Cette séance initiale confirme notre hypothèse de départ : face à des documents d'actualité et sans mener d'enquête problématisée, les élèves mobilisent peu de compétences critiques, si la consigne les pousse à prélever des éléments directement dans les textes. Les articles leur fournissent des informations, ils ne sont pas spécialistes, donc ils les reproduisent sans adopter une lecture indiciaire (Cariou, 2016).

### **La séance 1 : apprendre aux élèves à mobiliser la compétence critique historienne avec des documents du passé**

La séance 1 a lieu 4 jours plus tard, et elle est la première durant laquelle nous visons un apprentissage de la compétence critique historienne par les élèves. Ils ont les deux peintures suivantes à étudier (manuel Belin HGGSP, 2020, p. 117) :



### **Les conséquences sur les populations : la déportation des Acadiens (1755-1762)**

Peinture d'Henri Beau, 1900, Musée acadien  
de l'université de Moncton.

Leurs délégués ayant refusé de prêter allégeance au roi  
d'Angleterre, les habitants d'Acadie, francophones et  
catholiques, sont déportés vers des colonies britanniques.

Sur 18 000, plus de 12 000 sont déportés et environ  
8 000 meurent de froid, de maladies ou de naufrages, tandis  
que leurs terres sont distribuées à des colons britanniques.

Cette déportation est une des premières opérations  
de nettoyage ethnique.





### **La guerre à outrance : des batailles meurtrières**

*Frédéric le Grand à la bataille de Zorndorf, Carl Röchling, 1904.*

Le 25 août 1758, l'armée prussienne affronte l'armée russe lors d'un combat acharné qui fait 11 000 morts côté prussien, et 22 000 dans les rangs russes. C'est une des batailles les plus sanglantes du siècle, et le roi Frédéric II de Prusse, qui a pris part aux combats, déclare : « Il est plus simple de tuer des Russes que de gagner contre eux. »

Ces peintures sont postérieures à la guerre de Sept Ans (1756-1763) et cela doit nécessairement être pris en compte pour critiquer ces documents. L'intention des auteurs est à contextualiser dans une époque de construction de l'identité francophone au Canada d'un côté, allemande

de l'autre. Nous avons prévu de donner des informations aux groupes qui se questionneraient sur le contexte de création de ces œuvres. Ils viennent d'avoir, en revanche, un cours sur la guerre de Sept Ans : les dates, les batailles, les belligérants, les conséquences.

La consigne est une question posée sur les peintures : « Que vous apprennent ces documents ? ».

Nous avons fait le choix d'une question similaire à la séance précédente, puisqu'il s'agit de travailler avec eux le fait que ce type de questionnement ne peut mener qu'à une lecture informative, sans articulation des échelles de lecture des documents, et non une lecture indicielle critique (Cariou, 2016).

Les élèves débutent leur étude par la première peinture, qui évoque la déportation des Acadiens, francophones et catholiques, dans des territoires britanniques. Les élèves commencent par la décrire, ils rencontrent des difficultés pour se mettre d'accord sur ce qu'ils identifient. Louise intervient :

18	Louise	Attends, mais attends, ça a été fait en 1900.
19	Evan	1756.
20	Louise	Non, mais genre la peinture, elle a été faite en 1900, y'a un mec 200 ans plus tard qui en parle... Bon déjà on peut dire que la guerre, elle a des conséquences, pas que en Europe.

Les autres élèves ne réagissent pas à cette remarque et poursuivent leur tentative de comprendre l'évènement à partir de la peinture :

42	Louise	Mais la question, c'est qu'est-ce qu'ils foutent là les Acadiens ?
43	Alexa,	Mais ça se trouve, ils ont fait exprès de les déporter et que comme ça ils savaient...
44	Louise	Ah oui, mais c'est clairement un prétexte.
45	Alexa	Comme ça ils savaient qu'il y en avait plein qui allait mourir.
46	Evan	Mais c'était quoi leur argument pour dire qu'ils allaient les déporter ?

47	Louise	Beh, parce qu'ils veulent pas prêter allégeance au roi.
----	--------	---

Les élèves débattent de l'intérêt de déporter des populations. Durant cette première phase de travail, exceptée l'intervention ponctuelle de Louise, les élèves ne se questionnent pas sur l'auteur de la peinture, pas plus que sur ses intentions. La peinture est donc un prétexte pour discuter de l'évènement de la déportation. Seul le paratexte sert d'appui puisque, même ce qui est peint, n'est pas considéré comme un indice dans leur discussion.

Nous arrêtons le travail des élèves pour revenir avec eux sur leur méthode d'interrogations des documents, sur l'épistémologie historique et sur la transformation nécessaire de la question à se poser : « mais cet auteur, qu'est-ce qu'il veut me dire ? ».

Il n'était pas question ici de faire de la méthodologie avec les élèves, mais de leur montrer les questionnements pertinents à se poser *a minima* face à un document en histoire. Nous nous sommes appuyés sur les questionnements de certains élèves sur la nécessité de présenter le document, et celle de justifier par la contextualisation.

Dans ce temps d'échange en classe entière, Louise pointe à nouveau les dates de réalisations et Alexa la nationalité du peintre du premier document. Elles cherchent tout de suite la correspondance avec d'éventuelles hypothèses, maintenant qu'elles articulent les échelles de lecture du document. Cela nous permet de revenir avec tous les élèves sur ce qu'est « faire des hypothèses » en histoire, comme principe épistémologique fort. Nous terminons en transformant la question : les documents ne peuvent pas nous apprendre des éléments sur la guerre de Sept Ans, mais ils peuvent être questionnés sur la façon dont on voulait se souvenir de la guerre de Sept Ans au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Aidés de cette phase de mise au point épistémologique sur l'analyse historique des documents, les élèves reprennent leurs discussions :

114	Louise	Moi je me demande ce qui se passe dans sa tête pour se dire : hum, je vais peindre un truc sur la guerre de Sept Ans.
115	Alexa	Mais elle a dit, il est canadien, tout ça, tout ça... elle a dit, il est catholique donc peut-être qu'il s'est dit, mes ancêtres, je vais leur rendre hommage et tout... et puis regarde là, y'en a qu'un qu'est debout et peut être que vu comment il est drapé, c'est peut-être un religieux, et il est là... Et il est en train de donner la foi aux autres et de dire : vous voyez, on va y arriver ! Parce que, ils sont catholiques et les gens d'en face, ils sont protestants donc bah... on croit pas la même chose, mais peut être qu'on arrivera à s'en sortir.
119	Evan	(...) ça se trouve, il a juste peint ça juste comme ça.
120	Robin	Beh oui...
121	Louise	Du coup, on met euh, hommage euh... je sais pas...
122	Alexa	Si, hommage à ses ancêtres.
123	Louise	Peut-être qu'il voulait faire de la pub à la... que les gens ils apprennent des trucs sur la guerre de Sept Ans, genre mettre en lumière le truc.
127	Alexa	Peut-être qu'il a voulu montrer aussi la foi que les gens ils avaient, aussi, tu vois, et leur courage.
133	Louise	Catholique, en gros y'a un mec au milieu, on dirait un religieux et peut être qu'il voulait dire : regardez les catholiques, comme ils sont trop beaux.
139	Alexa	C'est peut-être un chef religieux. Et du coup, comme la prof, elle a dit que le peintre était aussi catholique, beh ça se trouve il voulait faire aussi un hommage à sa propre religion et du coup montrer que ses ancêtres et beh ils ont pas faibli devant la menace protestante et que...

Dans l'extrait ci-dessus, les élèves s'appuient à la fois sur l'articulation des échelles de lecture du document (les caractéristiques du peintre et ce qu'il a peint) et sur leurs réflexions critiques pour produire des hypothèses sur l'intention du peintre (les multiples « peut-être »). Ils ne peuvent en revanche pas aller très loin dans leurs hypothèses, puisqu'ils manquent de connaissances sur la construction de l'identité des francophones du Canada au début du XX<sup>e</sup> siècle, mais on note que la démarche est comprise sur cette situation.

Les élèves font de même avec la deuxième peinture. En fin de travail, nous concluons l'activité en revenant sur les aspects importants de la critique historique, qui permet de ne pas seulement prélever des informations dans les documents.

Nous décidons de modéliser la séance 1 avec un espace des contraintes (Orange 2003). Cette schématisation, usuelle pour les chercheurs en problématisation, permet de modéliser l'activité de construction du problème par les élèves (même si le dispositif ne permet pas une problématisation aboutie) avec les trois registres précédemment expliqués : registre des données, registre des modèles et registre explicatif. Cela nous permet de mettre en exergue le passage du Registre explicatif de sens commun (en dehors de la démarche historique) au Registre explicatif historien (dans la démarche historique) par les élèves. Le trait gras est le passage de l'un à l'autre, permis par l'intervention de l'enseignante sur ce qu'est la critique historique. La mise en tension de données et de modèles explicatifs n'est possible ici que lorsque les élèves sont dans un registre explicatif historien, et qu'ils ne se contentent plus de seulement prélever des informations dans les documents, sans critique.

Tableau 1 : Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 1

Registre des données	Description des peintures	Lecture du paratexte	Date très postérieure	Auteur francophone	Exposition au musée acadien
Registre des modèles	Les Acadiens subissent une situation dramatique		Rendre hommage ?	Critiquer les Anglais ?	
Registre explicatif	Registre explicatif de sens commun		Registre explicatif historien		

## La séance 2 : permettre aux élèves de mobiliser leur compétence historique

La séance 2 a lieu trois jours plus tard. Toujours dans le thème sur les conflits en HGGSP, il s'agit de travailler le terrorisme en histoire. L'enjeu de cette phase de recherche est de permettre aux élèves de mobiliser leur compétence historique, en se référant à ce qu'ils ont fait sur la guerre de Sept Ans. La période étudiée est différente, et les documents sont d'une autre nature, puisqu'il s'agit de textes (manuel Belin HGGSP, 2020, p. 126 et 128).

### Faire la guerre à l'Occident

L'Appel au djihad pour la libération des lieux saints musulmans du Front islamique mondial, pour le djihad contre les juifs et les croisés (février 1998):

Tous ces crimes et exactions commis par les Américains représentent une déclaration de guerre contre Dieu, son prophète et les musulmans. [...] En conséquence, et en accord avec les commandements d'Allah, nous publions la *fatwa* suivante à destination de tous les musulmans: «Tuer les Américains et leurs alliés civils et militaires est un devoir individuel pour chaque musulman qui peut le faire partout où il lui est possible de le faire jusqu'à la libération de la mosquée Al-Aqsa et de la mosquée Al-Haram.»

Oussama Ben Laden, Ayman Al-Zawahiri (djihad islamique égyptien), Ahmed Taha (Gamaa al-Islamiya, Égypte) Moulana Mir Hamza (Jamaat Ulama, Pakistan) Abdel Salam Mohamed (Harakat ul Jihad al Islmi, Bangladesh)

### **Les chefs d'État réagissent aux attentats**

Les attaques délibérées et meurtrières qui ont été menées hier contre notre pays étaient plus que des actes de terreur. Ils étaient des actes de guerre. Cela nécessitera de notre pays qu'il s'unisse dans une détermination inébranlable et de la décision. La liberté et la démocratie sont attaquées.

Déclaration de George W. Bush, président des États-Unis, le 12 septembre 2001, au lendemain des attentats du World Trade Center et du Pentagone.

Mes chers compatriotes, ce qui s'est produit hier à Paris et à Saint-Denis près du Stade de France, c'est un acte de guerre et face à la guerre le pays doit prendre les décisions appropriées. C'est un acte de guerre qui a été commis par une armée terroriste, Daech, une armée de jihadistes, contre la France, contre les valeurs que nous défendons partout dans le monde, contre ce que nous sommes, un pays libre qui parle à l'ensemble de la planète. C'est un acte de guerre qui a été préparé, organisé, planifié de l'extérieur et avec des complicités intérieures que l'enquête permettra d'établir.

Déclaration de François Hollande, président de la République française, après les attentats du 13 novembre 2015 à Paris.

Le premier document est un appel au djihad contre les Américains et leurs alliés, lancé par Ben Laden et des islamistes d'autres pays. Dans cet appel, il justifie religieusement le recours à la violence. Les élèves, pour être critiques, doivent sortir de la prise d'informations que donnent les djihadistes, pour essayer de comprendre l'intention d'un tel appel, mené avec de tels arguments. Le deuxième document met en miroir les réactions des présidents Bush et Hollande suite aux attentats du 11 septembre et ceux de Paris en 2015. Là aussi, il est utile de ne pas seulement prendre acte des réactions présidentielles, mais de se demander comment pouvaient réagir ces chefs d'État et pourquoi ils décident de réagir en pointant l'importance de la liberté et de l'unité de leurs pays respectifs.

Dès le départ, la consigne s'appuie sur le travail fait la fois précédente, pour que les élèves fassent le lien entre ce qui a été travaillé et ce qu'ils doivent faire. La question n'est plus : « que vous apprennent ces documents », puisque nous avons statué la fois dernière que ce n'était pas une question pertinente en histoire. Voici donc la consigne que nous leur donnons :

Que disent les auteurs ? Quelles intentions ? Et je veux que vous vous appuyiez vraiment sur ce qu'on a pu voir la dernière fois sur ce qu'est l'esprit critique. La dernière fois, vous étiez un peu tombés dans le piège de pas trop critiquer les documents, essayez de vous souvenir ou de retourner voir dans le cours qu'est-ce qu'il aurait fallu faire et là vous allez pas tomber dans ce piège-là.

Le terme de « piège » utilisé remplace ce que nous appelons plus communément des obstacles (Bachelard, 1938). L'obstacle rencontré dans les études de documents est de les lire de façon informative sans faire preuve d'esprit critique, sans enquêter de façon historique. L'annoncer dès le début de l'activité doit permettre aux élèves d'être en alerte pour se servir de ce qu'ils ont appris la fois précédente. Mais c'est aussi un élément fort du contrat didactique entre nous-mêmes et les élèves.

Le groupe étudié commence par décrire ce qu'il comprend dans le premier document, mais comme les élèves n'ont pas étudié encore le contexte du Moyen-Orient, ils font appel à nous pour les éclairer sur certaines connaissances manquantes, comme la situation des deux mosquées évoquées par exemple. Les hypothèses qu'ils formulent sont intéressantes : un appel au djihad avec autant de signataires est nécessairement un compromis, avec des avis différents. La question est ensuite de savoir s'ils sont restés alliés dans le temps ou pas, si ce n'était qu'une coalition opportuniste. L'idée de la manipulation des populations par la religion est émise dès le début, les élèves sont critiques et ne pensent pas que cette justification religieuse ait du sens pour tous les musulmans, mais que les signataires souhaitent utiliser cela pour les manipuler.

Nous arrêtons le travail de la classe et nous revenons sur ces deux aspects (le nombre de signataires et la manipulation par la religion) que la presque totalité des groupes a notés. Nous les félicitons d'avoir fait preuve d'esprit critique et nous leur demandons de faire pareil pour les discours présidentiels ensuite.

85	Louise	Déjà, moi je pense, y'a une chose, ils veulent trop se faire passer pour des gentils. Genre en gros, ils veulent, enfin évidemment, tu vois, mais genre euh, genre c'est nous les gentils, c'est eux les méchants. Évidemment qu'il va dire ça.
96	Alexa	Oui, ils veulent pas que ça parte chacun de son côté et garder eux aussi la main parce que déjà que c'est le bordel avec l'extérieur, donc il faut qu'à l'intérieur ça reste assez calme quand même.



105	Louise	Beh c'est pour rassembler les gens...
106	Alexa	Parce que y'en a certains ils vont dire que beh que la religion, ça les intéresse pas et ils vont pas rentrer dans le conflit. Alors que là si on touche à la démocratie, démocratie, droit de vote, c'est leur liberté individuelle.
119	Robin	Du moment que c'est leur liberté, ça les dérangerait pas par exemple euh de, de prendre la vie d'autres personnes. Au final, les discours, ils sont peut-être faits aussi pour motiver la population à pas réagir à, très gravement s'il y a un problème.

À aucun moment, les élèves ne sont dans le prélèvement d'informations pour ces deux discours. Ils les abordent de façon critique, en tenant compte de leurs modèles explicatifs très critiques à la fois sur les États-Unis et sur les politiques en général. C'est sans doute une raison majeure de la posture qu'ils adoptent : enquêter sur leurs intentions est donc une évidence. Même si les élèves n'essaient pas de mettre de côté leurs opinions (avec le risque que celles-ci puissent nuire à l'enquête), on note bien une compétence critique, qui est de ne pas considérer le document comme une source brute d'informations.

Nous modélisons ainsi avec un autre espace des contraintes la construction du problème par les élèves :

Tableau 2 : Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 2

Registre des données	Lecture des textes	Lecture du paratexte	Contemporain	Auteurs engagés	Destinataires
Registre des modèles	Compromis ?	Coalition opportuniste ?		Manipulation religieuse ?	
Registre explicatif	Registre explicatif historien				

### **La séance 3 : les élèves transfèrent-ils la compétence historienne de critique des documents à un document d'actualité ?**

La séance 3 se déroule quatre jours plus tard. Afin d'introduire le chapitre conclusif du thème, nous proposons aux élèves le document d'actualité suivant :

**Syrie : le chef de la diplomatie russe en visite à Damas pour renforcer la coopération économique 8 sept. 2020, source : RT.**



**Syrie : le chef de la diplomatie russe en visite à Damas pour renforcer la coopération économique 8 sept. 2020, source : RT**

Le président syrien Bachar el-Assad a reçu à Damas le chef de la diplomatie russe Sergueï Lavrov afin d'intensifier la coopération économique entre les deux alliés face aux sanctions occidentales imposées au pouvoir syrien. Le ministre russe des Affaires étrangères Sergueï Lavrov est arrivé le 7 septembre dans la capitale syrienne pour rejoindre une délégation arrivée la veille avec le vice-Premier ministre Iouri Borissov. C'est la première visite du chef de la diplomatie russe à Damas depuis février 2012.

La délégation a rencontré le président Assad, qui a souligné la « détermination » de son gouvernement à « poursuivre le travail avec les alliés russes » pour mettre en œuvre les accords bilatéraux et assurer « le succès des investissements russes en Syrie », selon un communiqué de la présidence syrienne cité par l'AFP. Les participants à cette rencontre ont évoqué la possibilité de nouveaux accords « dans l'intérêt des deux pays et qui permettraient d'alléger les répercussions des sanctions » imposées à la Syrie. Bachar el-Assad et Sergueï Lavrov ont en outre souligné l'importance des « mécanismes permettant de dépasser le blocus économique et les pressions sur le peuple syrien ».

« La rencontre entre la délégation russe et le président Assad a été productive, divers aspects de la coopération bilatérale ont été abordés [...]. Nous avons convenu de poursuivre la réalisation de projets dans le domaine économique », a déclaré le ministre des Affaires étrangères syrien Walid al-Mouallem cité par l'agence russe TASS. « L'avenir de nos relations avec la Russie est prometteur dans les domaines politique et économique », a-t-il ajouté. Depuis plusieurs mois la Syrie fait face à l'aggravation de la crise économique, accentuée par les sanctions de la loi « César », adoptées par Washington à la mi-juin en plus des sanctions déjà imposées par les Occidentaux. Ces mesures en vigueur depuis des années visent des représentants du pouvoir syrien, mais impactent aussi le domaine économique, avec notamment des restrictions sur les importations syriennes et le secteur pétrolier.

L'article provient de RT France, le site d'information directement relié au pouvoir russe. Nous décidons de ne pas présenter cet organe de presse, mais nous prévoyons de le faire si les élèves décident de nous questionner sur la source. C'est une façon pour nous de percevoir si les élèves sont dans une posture critique nécessitant l'articulation des échelles de lectures des documents pour la production d'hypothèses sur les intentions de l'auteur de l'article. Nous décidons de leur poser à nouveau la question de la séance 0 et de la séance 1 : « que nous apprend ce document sur la

situation en Syrie ? » pour voir s'ils considèrent toujours cette question comme pertinente ou s'il faut la transformer.

Tout de suite Louise comprend où nous voulons en venir :

2	Louise	Tu sais, c'est encore un piège.
3	Alexa	Ouais.
4	Louise	Ah beh si... C'est qui qui l'a écrit ?
5	Alexa	RT.
6	Prof	Madame, c'est quoi comme journal RT ?
7	Alexa	(la prof n'entend pas) Elle en a marre, ça fait trois ans...
8	Prof	(à la classe) Attendez pas que ça se passe, démarrez rapidement.

Le terme de « piège » utilisé par Louise, et que nous associons à « obstacle » est mobilisé et elle cherche à savoir quel est l'auteur de l'article. Comme nous n'entendons pas sa question, elle n'obtient pas les informations dont elle aurait pu se servir. Le groupe commence à expliquer les informations du document, sur cette rencontre Syrie-Russie. Les élèves débattent sur l'intérêt de la Russie pour s'allier à la Syrie : nuire aux États-Unis.

En passant dans les groupes, nous comprenons que les élèves sont revenus au prélèvement d'informations sans posture critique. Nous décidons donc d'arrêter le travail pour les informer de la nature spécifique du journal Russia Today France. Cela change profondément l'analyse des élèves :

66	Louise	C'est : regardez comme on est trop sympa.
67	Robin	Du coup, le rapport que c'est un média contrôlé par Poutine ?
68	Louise	Ouais genre c'est un succès, on va faire plein de trucs !

69	Alexa	Ouais ça montre qu'ils aident les gens autour d'eux, tu vois... On est gentils.
70	Louise	Genre ligne 22 : " l'importance des mécanismes permettant de dépasser le blocus économique ".
71	Alexa	et " pression sur le peuple syrien ", genre ils vont libérer le peuple.
78	Louise	Tout est lié. Genre aussi, ils font passer l'occident pour les méchants.
79	Alexa	Mais c'est en France, donc euh...
80	Louise	Oui beh oui, pour dire aux Français, regardez, vous faites de la merde.
83	Alexa	Et que Poutine, en vrai, il est pas si méchant que ça, tu vois.

Les élèves ne cherchent plus à prélever des informations sur ce qu'a fait la Russie en Syrie sans articuler les échelles de lecture du document. L'utilisation du terme à la mode « genre » leur permet d'évoquer leur interprétation de l'intention de la chaîne russe vis-à-vis d'un article sur la Syrie à destination de la France. Ils connaissent la place de la Russie dans les relations géopolitiques d'aujourd'hui et ils s'en servent pour montrer qu'elle essaie d'inverser la façon dont les Occidentaux la voient.

Voici comment nous modélisons le travail produit par les élèves :

Tableau 3 : Espace des contraintes modélisant l'avancée dans les savoirs des élèves dans la séance 3

Registre des données	Prélèvement dans le texte	Lecture du paratexte	Source RT	Connaissances sur Poutine	Connaissances géopolitiques
Registre des modèles	Les Russes aident les Syriens à cause de la crise économique créée par les Occidentaux		Faire passer la Russie pour des libérateurs	Faire passer les Occidentaux pour des « méchants »	Montrer aux Français leur vérité
Registre explicatif	Registre explicatif de sens commun		Registre explicatif historien		

## Discussions des résultats de cette étude exploratoire

### La compétence critique historique utilisée par les élèves sur des documents du passé

Lors de la séance 1 sur la guerre de Sept Ans, les élèves apprennent à mobiliser des procédures pour utiliser la compétence historique d'étude de document. L'intention des peintres est questionnée au regard du peu qu'ils savent. Ce que l'artiste peint n'est plus la guerre directement, mais une façon de voir celle-ci, ce sont donc des indices sur des façons d'interpréter la guerre, postérieures à celle-ci. Avec la séance 2, les élèves sont tout de suite dans la posture historique souhaitée. Ils ne prélèvent pas les dires des djihadistes ou des présidents comme des informations, mais ils sont tout de suite critiques et produisent des hypothèses pertinentes sur leurs intentions. Ce qui est plus compliqué à déterminer, c'est si cette posture résulte de la mobilisation de la séance précédente, ou si c'est la nature spécifique de ces documents qui jouent le plus grand rôle : un discours politique ou revendicatif apparaît comme plus critiquable qu'une peinture jugée réaliste (un peintre n'est pas perçu comme délivrant un message politique ou revendicatif par les élèves) sur un événement dont ils ne connaissent pas grand-chose (la guerre de Sept Ans). La question est aussi différente puisque directement historique : les élèves n'ont pas à savoir ce que leur apprennent ces documents, la question étant tout de suite de s'orienter sur les intentions. Nos interventions en classe pour revenir sur les démarches ou pour apporter des éléments de connaissance jouent aussi sur ce que font les élèves. Beaucoup d'éléments d'incertitudes empêchent d'analyser précisément ce qui a permis aux élèves d'adopter

une posture historique. Il est aussi trop tôt pour dire que les élèves sont devenus « compétents ». De tels apprentissages se font sur le temps long, comme nous avons pu l'expérimenter dans notre travail de thèse (Gomes, 2019c) en nous appuyant sur l'usage du terme de compétence selon Bernard Rey (2005, 2017). Ici, ils utilisent une compétence, mais nous ne pouvons pas affirmer qu'ils sont devenus compétents.

### **La compétence critique historique utilisée sur un document d'actualité ?**

Durant la séance 0, le choix des documents revenait aux élèves, mais sans questionnement spécifique puisqu'ils pouvaient choisir n'importe quel conflit. Cela nous a permis de voir qu'ils prélevaient sans posture critique ce qui était dit dans leurs documents. Les sources choisies étant des organes de presse assez fiables, la question de la subjectivité ne se posait pas pour eux : on sait qu'il y a confusion pour les élèves entre fiabilité (l'auteur ne falsifie pas des données) et objectivité (ne pas avoir d'intentions).

En séance 3, nous devions alors vérifier que la compétence de critique historique était transférée pour l'étude d'un article de presse, idéologiquement très orienté (Russia Today France). Louise comprend dans quel dispositif nous les plaçons : il y a un « piège » selon elle, et elle cherche tout de suite à interroger l'origine de la source. Nous n'entendons pas sa question, l'élève décide de ne pas la réitérer et le groupe commence alors une étude où ils prélèvent les informations dans le document, jusqu'à notre coup de pouce sur l'organe de presse : les élèves n'ont pas transféré directement la compétence historique, mais ils sont capables de le faire avec de l'aide. L'enjeu est qu'il puisse avancer de façon autonome, même quand le professeur n'est pas disponible.

Nous supposons que les élèves interrogent moins la nature de la source quand il s'agit de documents d'actualité et plus précisément quand ces documents sont produits par des journalistes (contrairement au discours d'un politique qui semble être à critiquer de façon évidente pour eux). Développer le questionnement critique de sources journalistiques est important, puisque c'est aller contre leur croyance de superposition de la fiabilité et de l'objectivité.

### **Des études non problématisées : les limites de la critique documentaire**

Le format de notre étude exploratoire n'est pas adapté à la problématisation, qui nécessiterait à chaque fois plusieurs séances. La problé-

matisation (Fabre, 2017) est avant tout un questionnement qui nécessite de construire un problème. Les éléments prélevés dans les documents sont une partie des données du problème, mais l'enquête va bien au-delà. Il faut le temps de l'exploration, de la recherche et de la contradiction entre les élèves.

En étant directement confrontés à des documents, après une contextualisation des faits, les élèves se sont retrouvés à mettre en œuvre une lecture informative (Cariou, 2016), sans articulation des échelles de lecture des documents. Cela nous incite à penser que la place de l'étude de documents est à organiser au sein d'une enquête et non de façon aussi abrupte. Par ailleurs, le dispositif basé sur des temps courts ne favorisait pas le changement de registre explicatif ni l'entrée dans la démarche historique.

## Conclusion

Ce nouveau terrain de recherche, qu'est l'HGGSP, a été pour nous l'occasion de faire une première étude sur le transfert de la compétence historique d'étude de document. L'HGGSP n'est pas seulement un prétexte ou un élément du milieu comme un autre. L'arrivée de cette nouvelle spécialité questionne les modalités d'enseignement et d'apprentissage par la pluridisciplinarité inhérente au regroupement de quatre disciplines pour traiter de thématiques communes. Nous avons exploré les liens possibles, en termes de compétences transférables, entre l'histoire et la géopolitique.

Les questionnements soulevés par cette première étude nécessitent d'autres explorations pour aller plus loin dans la compréhension de cet apprentissage complexe et de ce possible transfert. Cette étude nous a permis de montrer que l'HGGSP est un terrain très propice pour le chercheur qui a besoin de traiter d'histoire et d'actualité (au sens journalistique et non au sens d'histoire du temps présent). Le groupe de quatre élèves étudié, au sein d'un groupe de spécialité, confère un caractère micro à notre étude de cas. Les résultats sont difficilement généralisables, mais les événements didactiques produits nous fournissent des pistes pour l'étude ANR de plus grande ampleur envisagée.

Cette étude nous alerte sur la difficulté d'être critique avec des documents d'actualité à analyser et la nécessité de mettre en œuvre des enquêtes problématisées longues, pour ne pas en rester à des lectures informatives des documents. Il nous apparaît aussi comme évident qu'il faut tenir compte de la nature des documents : une peinture n'appelle pas le même type de critiques pour les élèves qu'un discours, il serait donc



pertinent de questionner le transfert de la compétence d'étude critique documentaire sur des documents de natures similaires, pour que cet aspect ne vienne pas biaiser les conclusions que nous pourrions en tirer. Transférer la compétence critique historique sur des documents nous paraît essentielle pour faire des élèves des acteurs éclairés de la société.

## Références

- AUDIGIER François (1992) *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7<sup>e</sup> colloque, Paris, INRP.
- BACHELARD Gaston (1938) *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BEDARIDA François (2001) Le temps présent et l'historiographie contemporaine, *Vingtième Siècle*, n° 69, janvier-mars 2001.
- CARIOU Didier (2016) Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire, *Revue française de pédagogie*, n° 197, 63-78.
- CARIOU Didier (2019) Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? *Spirale*, n° 64, 29-43.
- FABRE Michel (2017) *Qu'est-ce que problématiser*, Paris, Vrin.
- GOMES Lucie (2019a). L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent, *Recherches en Education*, n° 37.
- GOMES Lucie (2019b) La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Éducation et Didactique*, n° 13-3.
- GOMES Lucie (2019c) *Le développement des compétences critiques des élèves : une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- LE MAREC Yann, DOUSSOT Sylvain et VEZIER Anne (2009) Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire, *Éducation & Didactique*, n° 3(3), 7-27.
- ORANGE Christian (2003) Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen, *ASTER*, n° 37, pp. 83-107.
- ORANGE Christian (2005) Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- REY Bernard (2005) Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et Formation*, 48, 91-105.
- REY Bernard (2017) *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck.
- ROUSSO Henry (2013) Peut-on faire l'histoire du temps présent ? Entretien avec Henry Rouso, *l'Histoire*, 384.
- PROST Antoine (1996) *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- WINEBURG Sam (1998) Reading Abraham Lincoln: an expert / Expert study in the interpretation of Historical texts, *Cognitive Science*, n° 22-3, 319-346.