COLLEGE DOCTORAL PAYS DE LA LOIRE

ED EDUCATION, COGNITION, LANGAGES, INTERACTIONS, SANTE

Nantes Université

THESE DE DOCTORAT

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé

Spécialité : « *Didactique de l'histoire* »

Par

Elise GUENOUX

Mobiliser des compétences critiques historiennes pour expliquer l'actualité

Etude de la transposition didactique de l'enquête historienne en classe pour l'éducation à la citoyenneté

Thèse présentée et soutenue à Nantes, 17 novembre 2025

Unité de recherche : CREN, Université de Nantes

Rapporteurs avant soutenance :

Didier CARIOU	Maître de conférences HDR, Université de Bretagne Occidentale
Peter GEISS	Professeur, Université de Bonn (Allemagne)

Composition du Jury :

Président : Christophe JOIGNEAUX

Examinateurs :	Didier CARIOU	Maître de conférences, HDR, Université de Bretagne Occidentale
	Peter GEISS	Professeur, Université de Bonn (Allemagne)
	Martine JAUBERT	Professeur des universités, émérite, HDR, Université de Bordeaux
	Christophe JOIGNEAUX	Professeur des universités, HDR, Université de Lille
Dir. de thèse :	Sylvain DOUSSOT	Professeur des université, HDR, Université de Nantes
Co-dir. de thèse :	Nadine FINK	Professeur, HEP Canton de Vaud (Suisse)

Remerciements.

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse, Sylvain Doussot. Expérimenter, discuter, échanger, écrire, parfois à distance, mais aussi dans le train, en marchant ou autour d'un café : nos conversations, toujours stimulantes (et souvent enregistrées, *au cas où*), m'ont permis de m'insérer dans le champ de la didactique de l'histoire, sans jamais ressentir le syndrome de l'imposteur. Je lui suis reconnaissante pour ses conseils éclairés, sa disponibilité et ses nombreuses relectures.

Je tiens également à exprimer ma gratitude à Nadine Fink, ma codirectrice de thèse. Ses relectures avisées et ses encouragements m'ont été d'une grande aide tout au long de ces quatre années.

Si mes années de doctorat se sont si bien déroulées, c'est aussi grâce au financement dont j'ai bénéficié, ma thèse s'inscrivant dans le cadre du projet de recherche ANR CCEH. Coordonnée par Sylvain Doussot, cette recherche a été l'occasion de rencontres enrichissantes sur le plan professionnel que personnel. Je remercie chaleureusement mes collègues brestois, québécois, suisses, bordelais et nantais du CCEH pour leur soutien, leur écoute, leur humour, et leur aptitude à trouver un café, un bar ou un restaurant pour prolonger la discussion. Nos *workshops*, à Nantes ou au gré des colloques, ont été des moments d'échanges qui ont largement contribué à l'avancement de mes recherches.

Avoir un contrat doctoral m'a également permis d'assister aux séminaires de SAVE, et de rencontrer les chercheurs et chercheuses engagés dans le cadre de l'apprentissage par problématisation (CREN, à Nantes). Je les remercie pour les nombreuses occasions qui m'ont été offertes de présenter mes travaux lors des séminaires et colloques *Problema*. Une pensée particulière pour Lucie Gomes que je remercie pour ses nombreux conseils, ainsi qu'à Catherine Huchet, pour ses relectures attentives.

Ma recherche n'aurait pas été possible sans un accès aux classes. Je remercie Pierre-Yves Le Berre et Pascal Heckel de m'avoir permis de recueillir ces précieuses données.

Je remercie sincèrement mes collègues du collège Debussy pour leur soutien et l'intérêt porté à mon travail. Une pensée également pour mes nouveaux collègues de l'INSPE de Nantes :

terminer une thèse quinze jours après la rentrée ne m'a pas rendue très disponible au début de cette nouvelle aventure professionnelle, ce qui ne les a pas empêchés d'être particulièrement accueillants et compréhensifs. Merci à eux.

Je remercie très sincèrement les chercheurs et chercheuses ayant accepté de faire partie du jury de ma thèse : Didier Cariou et Peter Geiss, en tant que rapporteurs, ainsi que Martine Jaubert et Christophe Joigneaux.

Merci à ma tribu, et à tous ceux qui gravitent autour. Sasha, un an au début de cette thèse, un rayon de soleil plein de patience. Maléna et Arwen, qui ont veillé à ce que musique et danse continuent à rythmer le quotidien. Leurs remarques pleines de bon sens sur le collège, puis le lycée, ont souvent été source de motivation. Enfin, je veux remercier Anthony, pour son soutien indéfectible, et pour les heures passées à discuter de mes recherches et à relire mes écrits.

TABLE DES MATIERES

Introduction 7

Première partie : étude théorique du transfert des compétences critiques historiennes vers la classe pour apprendre à appréhender un événement médiatique de manière critique 18

Chapitre 1. apprendre à s'informer et apprendre en s'informant : de l'usage à la critique des informations médiatiques **20**

I. Les pratiques sociales des jeunes pour s'informer 21

II. Le rapport à l'actualité dans une société surinformée : crédulité et scepticisme en question 29

III. Le développement de l'esprit critique à l'école: des compétences scolaires pour éduquer à la critique citoyenne 33

Chapitre 2. L'hypothèse du transfert des compétences critiques historiennes vers l'actualité. **61**

I. Qu'est-ce qu'un événement ? 63

II. L'histoire, une discipline de référence pour expliquer des événements 66

III. Étude comparative des activités de critique d'information (historiennes, journalistiques) et de mise en récit (historique, médiatique) pour expliquer un événement 79

Chapitre 3. La transposition de l'enquête historienne vers la classe par l'étude d'un événement d'actualité **93**

I. Actualité et compétences critiques dans les programmes d'histoire dans le secondaire en France 95

II. Des obstacles au développement de compétences historiennes dans les pratiques ordinaires 104

III. Le transfert des compétences historiennes scolaires vers des situations extérieures en question 114

IV. Initier des élèves à des compétences critiques historiennes en enquêtant sur l'actualité : une hypothèse à explorer 124

Chapitre 4. Problématiser l'événement très récent en classe d'histoire pour mobiliser des compétences critiques historiennes vers l'actualité 132

I. Éléments théoriques d'une problématisation de l'événement d'actualité à l'école 135

II. Quelques conditions à la construction d'un savoir problématisé à l'école 145

III. Mobiliser un vocabulaire épistémologique pour donner du sens à l'activité d'enquête dans les classes 155

Deuxième partie : Méthodologie de constitution et d'analyse d'un corpus dans le contexte du projet de recherche CCEH 159

Chapitre 5. Des séquences expérimentales menées dans le cadre du projet de recherche « Compétences critiques et enseignement de l'histoire » 160

I. Hypothèses théoriques du projet CCEH 161

II. Savoirs de référence pour la constitution des séquences expérimentales 166

III. Évolution des dispositifs didactiques mis en œuvre au fil de l'expérimentation 181

IV. Modalités de production des données 195

Chapitre 6. Méthodologie de traitement et d'analyse des données 198

I. Traitement des données CCEH et constitution du corpus 199

II. Méthode d'analyse de situations d'apprentissage lors de la mise en œuvre d'enquêtes historiennes scolaires 208

Troisième partie : analyse de corpus pour documenter les conditions d'apprentissage de l'enquête historienne scolaire. 211

Chapitre 7. analyse de séquences de la première année au collège 213

I. Faire rechercher les causes d'un événement dans un récit tout fait, une manière de poser le problème dans la classe par la mise en évidence d'un paradoxe 215

II. Apprendre à critiquer une première idée que l'on a à propos de l'événement en la confrontant aux informations disponibles 262

Chapitre 8. Analyse du corpus troisième année : Une procédure d'enquête pour transposer à l'école la double critique historienne documentaire et réflexive 290

I. La construction progressive de la troisième étape de l'enquête comme une activité d'amélioration de l'idée explicative 292

II. Enquêter sur la création d'un syndicat au Creusot en 1900 (séquence A3.C.S2) 297

III. Enquêter sur la décision du président de la République de tester la tenue unique dans les établissements scolaires (Séquence A3.C.S3) 309

Chapitre 9. Analyse d'une séquence d'éducation à la citoyenneté en classe de première 340

I. Analyse a priori de la séquence 342

II. Analyse des savoirs mis en jeu pendant la séquence 349

QUATRIEME partie : Discussion générale 378

Chapitre 10. Discussion 379

I. Consignes et développement de compétences critiques 379

II. Quels savoirs construire en EMC et en EMI par la mobilisation de compétences critiques historiennes ? 398

Conclusion 408

Bibliographie 415

Annexes 431

Figures 738

INTRODUCTION

Will : Alors c'est ça ton truc, tu arrives dans ce bar, tu débites d'obscurs passages de quelques bouquins et tu prétends que ce sont tes idées à toi ? Et tu fais tout ça juste pour impressionner une fille et embarrasser mon ami ? Ce qui est triste pour un type comme toi, c'est qu'à 50 ans tu vas commencer à penser par toi-même et tu vas découvrir le fait qu'il y a deux certitudes dans ta vie : primo, t'es pas fait pour penser. Et deuzio, tu as paumé 150 000 dollars pour un enseignement que tu aurais trouvé pour un dollar cinquante d'amende de retard à la bibliothèque municipale.

Clark : Oui, mais moi j'aurai mon diplôme et tu serviras à mes gosses des frites dans un drive-in quand je les emmènerai skier à la montagne.

Will : Oui, peut-être. Mais au moins j'aurai ma personnalité. Mais si ça te pose un problème, on peut faire quelques pas dehors et régler l'affaire entre nous ?

Clark : Non vieux, il n'y a aucun problème.

Scott William Winters, Matt Damon, Will Hunting (1997), écrit par Matt Damon et Ben Affleck

Ce discours qu'adresse Will à un jeune étudiant américain illustre une certaine défiance envers l'école comme lieu d'émancipation intellectuelle. Nous pourrions arguer que le premier constat, le coût de l'éducation excluant de fait les classes populaires, n'a pas sa place en France, où l'inscription à l'université est financièrement accessible à un grand nombre. Mais une seconde idée explique pour partie le succès du film : *Ce n'est pas à l'école qu'on apprend à réfléchir*. Will a lu les économistes que cite Clark, mais sous-entend que lui est capable de raisonner à partir d'eux, de "penser", quand l'étudiant se contente de les réciter en prétendant que ce sont "ses idées".

Cette distinction est centrale dans la définition que le rapport "Les Lumières à l'heure du numérique" (Bronner, 2022) donne de l'esprit critique : "la capacité à évaluer correctement les contenus et les sources des informations à notre disposition afin de mieux juger, mieux raisonner, ou prendre de meilleures décisions". Si ce rapport fait grand cas de cette notion, c'est parce que la masse incommensurable d'informations désormais accessibles à tous oblige à repenser le rapport de la société, et du monde éducatif, au savoir. L'enjeu de l'école n'est pas dans l'unique transmission d'un savoir stabilisé par les textes scientifiques. Il est dans la capacité à faire quelque chose ("penser", dit Will, mais il nous faudra le préciser) de toutes les informations reçues. Ce qui change avec le numérique, c'est la quantité, et la variabilité de la qualité de ces données, d'où la nécessité d'apprendre aussi à évaluer cette documentation.

Ces deux compétences (évaluer la qualité de l'information disponible d'une part, juger, mieux raisonner ou prendre de meilleures décisions d'autre part) peuvent renvoyer à deux types de critiques documentaires que les historiens nomment "critique externe" (pour évaluer la fiabilité de l'information) et "critique interne" (pour interpréter l'information) décrite par l'école méthodique (Langlois et Seignobos, 1898). Enseignante en histoire et géographie en France depuis une dizaine d'années, nous envisageons l'école comme un espace dans lequel les élèves apprennent à faire usage de la raison pour apprendre. Ils réfléchissent, donc, mais sans doute autrement que ce qui fait sens pour Will.

Face à l'idéal de l'enseignante, la chercheuse se questionne, à mesure des lectures en didactique de l'histoire : est-ce si difficile de réfléchir de manière critique en classe d'histoire, c'est-à-dire de ne pas seulement mémoriser des informations transmises, mais de pouvoir en faire la critique pour construire un savoir ? Malgré la multitude de projets, d'exposés ou de débats, les situations d'enseignement que nous avions mises en œuvre au cours de nos années

d'enseignement ressemblaient peu ou prou à ce que nous retrouvions dans les analyses des didacticiens et didacticiennes de l'histoire. Des contenus neutres, aux faux airs d'objectivité. Nous avions fait cheminer des élèves, mais sur les chemins que nous avions tracés pour eux et avant eux. Dans quelle mesure leur avions-nous appris à remettre en cause, discuter, vérifier, bref critiquer ?

Comment envisager un apprentissage en classe d'histoire qui vise autre chose qu'à leur faire régurgiter, comme Clark, une somme de faits transmis, alors que les activités auxquelles ils s'exercent en classe, en vue des examens, leur demandent avant tout de mémoriser le texte de l'enseignant?

> La dissertation n'est argumentative et explicative que dans le fait qu'elle ne doit pas seulement être énumérative et informative. Le recul réflexif n'est pas celui de l'élève, il a été fait avant lui. (...) Ce qui me semble nécessaire pour notre besoin de baccalauréat nous laisse sur notre faim relativement à la nature et à la force vive de la connaissance historique, qui n'est pas épuisé par la possession d'un certain stock de "connaissances" exhibées dans certaines formes. Autre chose doit bien occuper le paysage des classes d'histoire (MONIOT, 1993, p. 187-188).

Will Hunting correspond à l'idéal du génie, qui se forme tout seul parce qu'il est naturellement doté d'une intelligence hors du commun ; son ami Chuckie n'a pas les ressources (économiques et culturelles) de Clark, ni l'intelligence extraordinaire de Will. Dans ce film, la distinction entre ceux qui ont les moyens de réussir à l'école et ceux qui ne l'ont pas est présentée comme une fatalité que seule l'exceptionnalité de Will permet de déjouer. Cette représentation de la société fait écho aux recherches sur la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964)

Comment développer dans nos classes des compétences qui sont habituellement davantage initiées à l'extérieur de l'école, dans les milieux dotés d'un capital culturel (Bourdieu & Passeron, 2005), laissant à l'écart les populations les plus défavorisées, comme l'ami de Will? La question de la place de l'école pour apprendre à donner du sens aux informations transmises se pose encore davantage dans une société qui semble pouvoir se passer des enseignants pour accéder aux informations, du fait de la pluralité des médias et de l'usage désormais banalisé de l'intelligence artificielle.

À la nécessité de savoir quoi faire des informations s'ajoute celle d'apprendre à évaluer la qualité de l'information, alors que de nombreux contenus disponibles sont volontairement trompeurs: la crainte d'une société de plus en plus manipulée par des contenus complotistes explique en grande partie la mise en place d'une éducation aux médias dans les écoles (Corroy-Labardens, 2022). Avec l'essor de la télévision, les informations médiatiques et les informations scolaires se distinguaient par leur contenu : la télévision divertissait, l'école transmettait le savoir. Avec l'essor d'internet, des encyclopédies en ligne gratuites et de l'intelligence artificielle, l'accès au savoir s'est démocratisé. Celui qui professe n'est plus seulement l'enseignant, mais l'expert scientifique (Charaudeau, 2011; Roqueplo, 1997), l'influenceur (Jost, 2018). Nous avons tous et toutes non seulement très facilement accès aux informations, mais également à des interprétations "expertes" de ces informations. Ce qu'observait Henri Moniot pour la dissertation est donc visible hors des murs de l'école : nous ne cherchons pas seulement des informations, mais aussi les commentaires et expertises de ceux dont on suppose qu'ils sont à même de juger la situation. Pour expliquer un événement ou un phénomène social, il est donc non seulement nécessaire de faire le tri entre la bonne et la mauvaise information, mais aussi de faire la critique des idées sur lesquelles les experts fondent leurs explications pour y adhérer, ou les contester, en connaissance de cause. Comment l'école peut-elle participer au développement de telles compétences critiques ? Comment ce que les élèves apprennent en histoire pourrait-il leur servir à mieux savoir quoi faire de la masse extraordinaire d'informations dont ils disposent ?

C'est encore notre expérience d'enseignante qui nous conduit à nous intéresser à la question de l'actualité. C'est souvent vers le professeur d'histoire qu'on incite l'enfant curieux à se tourner pour mieux comprendre un événement politique ou géopolitique. Mais c'est une mission difficile. Par exemple, des questionnements suscités par l'attaque de l'Ukraine par la Russie en 2022 pourraient émerger. Transmettre des informations sur l'annexion de la Crimée en 2014, sur l'indépendance de l'Ukraine en 1991 ou encore la grande famine de 1932 pourrait éclairer les élèves. Mais eux demandent « y aura-t-il une troisième guerre mondiale ? » ; « Est-ce que Vladimir Poutine est fou ? ». C'est une curiosité qu'il est difficile de satisfaire dans le cadre d'un enseignement disciplinaire. Que faire des idées qu'ont les élèves sur ces événements et comment leur apprendre, non pas à douter de tout, mais à expliquer un

événement à partir des informations dont ils disposent ? Quel lien est-il possible de tisser entre la critique documentaire historienne et l'explication des événements d'actualité ?

> Quant aux retombées, aujourd'hui et demain, d'un esprit critique aussi difficile à exercer réellement, il ne faut, justement, pas se leurrer. Un lieu commun, jadis officialisé, veut que la pratique du document historique fasse de petits citoyens lecteurs critiques des journaux. Pour développer la lecture critique des journaux, il n'y a guère d'autre voie que de travailler aujourd'hui sur des journaux d'aujourd'hui, sur le contenu desquels l'élève a réellement des prises et où il trouve des enjeux, non sur des petits bouts de textes de jadis (Moniot, 1993b, p. 27).

L'enseignant en histoire, comme l'historien, n'est pas un expert pour débusquer les fake news (Wineburg, 2018). Il dispose en revanche d'une expertise pour expliquer un événement à partir de traces, toujours partielles et partiales, comme le sont les informations médiatiques. Il nous semble que c'est à ce niveau qu'un transfert est possible entre la critique des traces du passé par l'historien qui cherche à expliquer un événement historique et la critique des informations médiatiques par le citoyen qui cherche à comprendre un événement d'actualité. La manière dont Marc Bloch questionne en 1940 les raisons de la défaite française nous a servi de référent pour caractériser ce transfert de l'explication de l'événement du passé vers celle de l'événement qui vient de se produire.

> Écrire et enseigner l'histoire : tel est, depuis tantôt trente-quatre ans, mon métier. Il m'a amené à feuilleter beaucoup de documents d'âges divers, pour y faire, de mon mieux, le tri du vrai et du faux ; à beaucoup regarder et observer, aussi. Car j'ai toujours pensé qu'un historien a pour premier devoir, comme disait mon maître Pirenne, de s'intéresser « à la vie ». L'attention particulière que j'ai accordée, dans mes travaux, aux choses rurales a achevé de me convaincre que, sans se pencher sur le présent, il est impossible de comprendre le passé ; à l'historien des campagnes, de bons yeux pour contempler la forme des champs ne sont pas moins indispensables qu'une certaine aptitude à déchiffrer de vieux grimoires. Ce sont ces mêmes habitudes de critique, d'observation et, j'espère, d'honnêteté, que j'ai essayé d'appliquer à l'étude des tragiques événements dont je me suis trouvé un très modeste acteur. (Bloch, 1946, p. 22)

Marc Bloch prévient que le manque d'informations l'empêche de mener son enquête à terme. « Je ne prétends nullement écrire ici une histoire critique de la guerre, ni même de la campagne du Nord. Les documents, pour cela, me manquent; et aussi, la compétence technique », écrit-il. Son expérience d'historien lui permet malgré tout de mettre en lumière ce qui posait problème dans ce qui se racontait, en 1940, à propos de la défaite française.

Pour caractériser ce que peut apprendre le professeur d'histoire aux élèves pour appréhender de manière critique les événements d'actualité, nous nous tournons vers l'épistémologie de la discipline savante et la pratique d'enquête de l'historien, qui transforme par ses questionnements la trace du passé en document. Nous postulons que la formation universitaire de l'enseignant l'a outillée pour exercer un regard critique sur les sources documentaires, en mobilisant des pratiques de savoir décrites par Paul Ricœur, notamment l'interprétation des sources et la mise en intrigue sous la forme d'un récit explicatif (Ricœur, 1983). Ainsi, l'enseignant formé à l'histoire ne se contente pas de construire des faits, il les met en récit en les articulant à des idées plus générales, des concepts, selon une forme de raisonnement naturel (Lautier & Allieu-Mary, 2008; Passeron, 2006). Cette posture critique est essentielle pour appréhender les situations qui font événement.

Est-il possible de prendre en charge les questionnements légitimes des élèves, non pas pour y répondre verticalement et diffuser une bonne parole, mais pour mettre en évidence ce qu'il est important de savoir pour ne pas en rester à sa première idée à propos d'une situation ? Nos premières lectures en didactique (Audigier, 1995; Lautier, 1997; Martineau, 1999; Moniot, 1993a) éclairent ces problèmes professionnels que nous souhaitons interroger du point de vue de la recherche.

S'ils n'apprennent pas en classe à expliquer l'actualité, les élèves ne peuvent transférer des compétences critiques historiennes vers la critique des informations médiatiques, et ce, pour au moins deux raisons. D'abord, parce que ce type de transfert n'est pas automatique et doit lui-même faire l'objet d'un apprentissage (Déry, 2008). Ensuite, parce que les travaux en didactique de l'histoire documentant les conditions d'apprentissage de l'histoire scolaire mettent en évidence les obstacles au développement de compétences critiques historiennes dans les classes, dont rend compte le modèle des 4R de François Audigier :

> Une analyse approfondie des textes officiels qui régissent ces disciplines [l'histoire et la géographie] dans l'enseignement secondaire français depuis plus d'un siècle m'a conduit à proposer un modèle sous le titre des 4 R (Audigier, 1993). Ces deux disciplines enseignent des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel (Audigier, 2008, p. 10-11).

Ce modèle des 4R est donc construit à partir de l'étude des curriculums et par comparaison avec ce qu'est l'histoire savante, postulant un écart entre l'histoire savante et la discipline

scolaire. Nicole Tutiaux-Guillon prolonge ces constats en analysant la construction du savoir scolaire dans la classe. Elle met en évidence que le rapport au texte de savoir dans la classe d'histoire relève d'un paradigme positiviste qui fait peu de place à la construction des explications (Tutiaux Guillon & Mousseau, 1998). Pourtant, l'histoire scolaire ne vise pas seulement à transmettre des informations, mais également à doter les élèves de capacités critiques, de compétences jugées indispensables pour faire d'eux des citoyens avisés. Ce n'est pas nouveau, comme le rappelle (Prost, 1984) dans un article intitulé "l'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique" lorsqu'il commente, il y a plus de 40 ans, des extraits d'une conférence donnée par Charles Seignobos en 1907.

La didactique de l'histoire s'intéresse non pas seulement au contenu historiographique des savoirs scolaires, ni seulement à la relation entre les enseignants et les élèves. Les questions qui l'animent ne visent pas à discuter de la qualité du contenu d'un point de vue historiographique, ce qui la distingue du champ de l'histoire universitaire. Elles ne cherchent pas à rendre raison de problèmes professionnels des enseignants pour rendre leurs cours plus attractifs ou plus accessibles, ce qui la distingue du champ de la pédagogie. Elles ne visent pas non plus à éclairer des problématiques extérieures de l'école et qui pourraient expliquer des obstacles aux apprentissages et se distinguent de ce fait des sciences cognitives, de la psychologie de l'adolescent ou encore de la sociologie de l'éducation. La didactique de l'histoire telle que nous l'envisageons dans cette thèse est un champ de recherche qui s'intéresse aux relations entre trois pôles : les savoirs à enseigner et à apprendre, les enseignants et les élèves. Nous nous demandons donc comment des élèves, dans le cadre institutionnel qui est celui de l'enseignement en France, peuvent, dans une classe d'histoire et avec leur enseignant, apprendre à critiquer des informations médiatiques en développant des compétences critiques qui ont à voir avec ce que font les historiens. Ce questionnement s'insère dans des perspectives largement étudiées en didactique de l'histoire depuis une trentaine d'années, consistant à documenter des conditions au développement d'activités scolaires ayant à voir avec la pensée critique historienne à l'école (Martineau, 1999) ou les représentations de l'histoire (Lautier, 1997).

Notre angle d'approche implique de pouvoir observer des élèves en situation d'apprentissage dans des conditions normales d'enseignement, mais sur un objet (l'actualité) et selon des modalités (une forme d'enquête historienne scolaire) non habituels en classe d'histoire :

l'observation devient expérimentation. Depuis une quinzaine d'années, des chercheurs en didactiques de l'histoire ont produit des séquences expérimentales pour produire des phénomènes didactiques inédits (Cariou, 2003; Doussot, 2011). Ces recherches expérimentales mettent en évidence qu'il est possible de développer des compétences critiques à l'école, en transposant non seulement des textes de savoirs, mais aussi des pratiques de savoirs des historiens, comme le paradigme indiciaire de Ginzburg (Cariou, 2022; Doussot, 2018), ou la critique documentaire (Bonneau Gomes, 2019).

Les informations médiatiques sont incontournables pour que les citoyens puissent prendre position (compréhension des événements, jugement des décisions politiques prises par les représentants, modalités d'actions citoyennes…) et, dans le même temps, ces informations ont tendance à influencer leurs manières de juger et d'agir. Nous faisons l'hypothèse qu'en apprenant à faire la critique des informations médiatiques en classe, les élèves pourraient dépasser des obstacles rencontrés pour l'étude critique de documents en histoire.

Notre recherche croise des recherches menées hors du cadre de la didactique de l'histoire, qui s'intéressent aux conditions d'enseignement-apprentissage des "éducations à". Ces travaux s'inscrivent dans des champs de recherche divers : didactique de l'enquête (Ladage, 2016), questions socialement vives (Chauvigné et Fabre, 2021; Legardez et coll., 2008), sciences de l'information et de la communication (Corroy-Labardens, 2022). Ils abordent ces "éducations à" dans une perspective plus globale que la nôtre, permettant de rendre compte des défis posés par l'insertion d'objets d'enseignement qui ne renvoient pas directement à des disciplines savantes. Leurs questionnements nous permettent de préciser et de circonscrire ce qu'il serait possible d'apprendre en classe d'histoire pour être capable de critiquer des informations médiatiques et d'expliquer des événements d'actualité.

C'est, comme nous avons commencé à le décrire, du côté de la critique de la source, que le professeur d'histoire pourrait guider l'apprentissage d'une pratique d'enquête. En considérant des productions médiatiques destinées à informer (que nous nommons récits médiatiques d'information) comme des traces de l'événement récent, la classe d'histoire peut devenir l'espace dans lequel les élèves apprennent à évaluer la fiabilité de l'information, en s'intéressant au statut de l'auteur (qui parle ? Avec quelle intention ?), ce qui a à voir avec la critique externe du document en histoire. Par la transposition de la critique interne de l'historien, les enseignants peuvent apprendre aux élèves à interpréter les informations

disponibles, par un processus de contextualisation (pourquoi telle personne dit-elle cela dans cette situation ?). En mettant en tension les idées que les élèves ont sur le monde social avec les informations disponibles, ils peuvent apprendre à mieux expliquer les événements, en construisant des concepts, d'une manière qui a à voir avec ce que fait l'historien quand il utilise une forme de raisonnement naturel (Passeron, 2006) pour expliquer un phénomène historique.

Si notre recherche s'inscrit donc dans une perspective pragmatique (qu'est-il possible d'apprendre, dans les classes d'aujourd'hui, dans le système d'aujourd'hui, avec les enseignants tels qu'ils sont formés actuellement ?), nous tentons d'envisager des possibles pour une école plus émancipatrice, d'où la perspective exploratoire de cette recherche. Nous ne cherchons pas à décrire des pratiques de classe ordinaires, mais à documenter, par l'analyse de situations didactiques inédites, ce qu'il est possible d'apprendre, en classe d'histoire, lorsque des élèves enquêtent sur un événement d'actualité à partir des informations médiatiques fournies par l'enseignant.

Notre texte est structuré en quatre parties. La première partie de notre développement est consacrée à la construction théorique de notre objet de recherche. Nous caractérisons le processus d'apprentissage possible de compétences critiques sur des informations médiatiques en nous référant aux pratiques des historiens, experts de l'explication des événements à partir des traces disponibles. Nous comparons, pour mieux les caractériser et les distinguer, récits historiques (ce qu'expliquent les historiens à propos d'événements passés) et récits médiatiques d'information (ce que disent les journalistes à propos d'événements d'actualité). À ces référents épistémologiques, nous associons les travaux en didactique de l'histoire qui nous éclairent sur les obstacles et les conditions à l'apprentissage de compétences critiques historiennes en classe d'histoire. Enfin, nous mobilisons le cadre de l'apprentissage par problématisation pour envisager théoriquement des conditions d'apprentissage de compétences critiques historiennes à travers l'expérience d'une enquête scolaire au cours de laquelle les élèves améliorent une première explication de l'événement par la mise en tension des faits et des idées.

La seconde partie est consacrée à la présentation de la recherche Compétences critiques et enseignement de l'histoire (CCEH), dans laquelle s'inscrivent les expérimentations analysées dans notre recherche. En décrivant la construction de ces séquences, nous détaillons les savoirs de référence, historiographiques et épistémologiques, qui fondent les dispositifs mis en œuvre. Enfin, nous explicitons notre méthodologie de traitement et d'analyse des données.

La troisième partie est consacrée à l'analyse de ces situations didactiques. Le traitement des données a conduit à isoler des situations didactiques faisant cas que nous décrivons. Ces cas didactiques nous permettent d'identifier les caractères d'un apprentissage sur l'événement d'actualité par rapport à ce qui est observé lors des séquences concernant un événement historique. Ces analyses nous permettent de produire de premiers résultats s'agissant des obstacles et des conditions à la mobilisation de compétences critiques historiennes pour expliquer un événement, dans des classes d'histoire de collège (élèves de 13-14 ans). Afin de comprendre comment l'introduction d'informations supplémentaires et la procédure d'enquête peuvent agir sur la construction d'un savoir critique dans la classe, nous reconstruisons une séquence menée en classe de première, à propos du rejet par une partie du peuple de l'usage du 49-3 pour faire passer la réforme des retraites en 2023 : nous faisons en quelque sorte le récit de l'enquête menée par des élèves de 15-16 ans sur un événement d'actualité.

Une quatrième partie est dédiée à la discussion de nos résultats : nous discutons d'abord d'un objet peu étudié en didactique de l'histoire, la place de la consigne dans les classes, que nous considérons comme un facteur de résistance d'une forme scolaire de l'histoire faisant obstacle à la critique raisonnée de l'événement. En soumettant les élèves à l'attente de la correction, la consigne qui précède à la réalisation de la tâche fait obstacle au développement de compétences critiques. En envisageant l'enquête scolaire historienne comme une expérience partagée dans la classe et médiée par une procédure, plutôt que réalisée par l'enseignant a priori, puis reproduite ensuite dans la classe par la médiation des consignes, nous soutenons que l'apprentissage d'un savoir disciplinaire est un levier à l'émancipation intellectuelle des futurs citoyennes et citoyens. Modéliser cette expérience comme une enquête historienne scolaire plutôt qu'une enquête scolaire historienne, c'est poser comme limite au développement de compétence critique non pas la référence disciplinaire, mais la place qu'occupent les élèves et l'enseignant dans la construction du savoir scolaire. Nous discutons

donc dans un second temps de la manière dont la discipline scolaire histoire, et l'enseignant d'histoire, peut participer à éduquer aux médias et à la citoyenneté sous l'angle de la critique des informations médiatiques comme des traces d'un événement récent.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE THÉORIQUE DU TRANSFERT DES COMPÉTENCES CRITIQUES HISTORIENNES VERS LA CLASSE POUR APPRENDRE À APPRÉHENDER UN ÉVÉNEMENT MÉDIATIQUE DE MANIÈRE CRITIQUE

Nous dressons les contours des pratiques de réception d'information sur l'actualité, en mettant en évidence une évolution de ces pratiques, liées à l'explosion de la diffusion d'informations (Lits et Desterbecq, 2017). Cela conduit au renforcement d'une certaine méfiance dans les médias, partagée par les plus jeunes (Rouiller, 2022). Le développement de l'esprit critique, associé aux pratiques d'information des enfants et adolescents, est un axe fort des politiques d'éducation (Bronner, 2022) et cet enjeu apparaît clairement dans les programmes scolaires français, notamment au travers des *éducations à* (Audigier, 2005; Fabre, 2014). Cette notion d'esprit critique nécessite d'être précisée (Chapitre 1).

Pour apprendre à l'école à maîtriser des compétences (Rey, 2015) pour critiquer l'actualité et se positionner sur des enjeux de société en connaissance, il faut pouvoir identifier des savoirs à apprendre et documenter des conditions à cet apprentissage. Nous faisons l'hypothèse que la maîtrise d'une activité d'enquête proche de ce que font les historiens pour le passé(Bloch, 1974; Langlois & Seignobos, 1992; Prost, 1996; Ricœur, 1983, 2003) est transférable au lecteur critique d'informations médiatiques qui veut donner un sens fondé en raison à l'événement d'actualité (chapitre 2).

Pour transférer à l'actualité des compétences critiques de type historienne, il faut avoir appris à les maîtriser. Les enseignements du secondaire sont organisés en discipline et dispensés par des enseignants disposant d'une formation universitaire disciplinaire. Nous nous intéressons donc aux apprentissages mis en œuvre dans la discipline scolaire histoire, par l'étude de l'évolution des programmes scolaires (De Cock, 2018; Garcia & Leduc, 2011; Prost, 1984) et de la lecture des travaux en didactique de l'histoire (Audigier, 1995; Lautier, 1997; Lautier &

Allieu-Mary, 2008; Moniot, 1993a). Cette incursion dans les pratiques scolaires ordinaires nous permet de mettre en évidence que les compétences critiques sont peu présentes dans l'enseignement de l'histoire qui peine à sortir de la logique transmissive liée à la prépondérance des faits au détriment de la construction des idées dans cette discipline (Tutiaux Guillon, 2008), même lorsque des élèves travaillent à partir de documents (Cariou, 2016). Nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant directement sur l'actualité, comme le préconisait (Moniot, 1993b), les élèves pourraient davantage donner du sens aux activités de critique documentaire pour expliquer des événements (chapitre 3).

L'exploration de ces deux hypothèses nous conduit à rechercher des modalités d'apprentissage de pratiques de savoir référées à l'épistémologie d'une discipline savante. Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Doussot et coll., 2022; Fabre, 2017) nous éclaire sur la manière dont la classe peut être un espace de construction de savoir par l'exploration d'un problème de connaissance. Déployée en didactique de l'histoire (Bonneau Gomes, 2019; Doussot, 2018), ce cadre théorique nous permet de caractériser ce qui, de ce que fait l'historien, est pertinent à transférer à l'école pour pouvoir apprendre à faire la critique d'un événement d'actualité (chapitre 4).

CHAPITRE 1. APPRENDRE À S'INFORMER ET APPRENDRE EN S'INFORMANT : DE L'USAGE À LA CRITIQUE DES INFORMATIONS MÉDIATIQUES

I. Les pratiques sociales des jeunes pour s'informer

II. Le rapport à l'actualité dans une société surinformée : crédulité et scepticisme en question

III. Le développement de l'esprit critique à l'école : des compétences scolaires pour éduquer à la critique citoyenne

L'évolution des modalités de diffusion de l'information a modifié le rôle de l'école quant à la transmission des savoirs. Alors que les jeunes accèdent de plus en plus facilement à des contenus médiatiques, les médias entrent à l'école et l'accès aux savoirs en dehors de l'école est facilité : information et éducation se rejoignent progressivement. C'est pourquoi l'institution scolaire et les chercheurs en science de l'éducation s'intéressent à la question du rôle de l'école pour éduquer les jeunes à la pratique médiatique ; bien s'informer est devenu un enjeu d'apprentissage dont nous cherchons dans cette section à caractériser les visées : qu'apprendre à l'école concernant l'usage des médias pour s'informer ?

I. Les pratiques sociales des jeunes pour s'informer

Comment les jeunes, s'informent-ils ? Quels rapports entretiennent-ils avec les médias d'information ? Nous nous appuyons sur les résultats de sondages pour nous faire une première idée des pratiques informationnelles. Nous abordons ensuite des recherches qui ont donné à voir les mécanismes d'adhésion ou de contestation de l'information diffusée, selon qu'elle était évaluée comme vraie ou fausse.

1. Des sondages révélateurs d'une distinction ancrée entre bonne et mauvaise source

Les études sur les pratiques médiatiques des jeunes distinguent à la fois les supports (papier ou numérique, par exemple) et le type de canal de diffusion (site ou application du journal, réseau social). La vitesse à laquelle ces pratiques évoluent ne nous permet pas de nous appuyer sur des travaux de recherche suffisamment récents pour connaître les pratiques d'information des plus jeunes. Nous nous appuyons sur deux enquêtes statistiques pour dresser un contour des pratiques d'information en France : une enquête menée en octobre

2023 par Kantar Public intitulé « la confiance des Français dans les médias »[1] et une enquête de l'ARCOM (Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique) rendue publique le 14 mars 2024[2] sur le rapport des Français à l'information. D'après l'ARCOM, les répondants ont marqué fortement leur préférence pour les chaînes d'information télévisées pour s'informer. Les jeunes s'informent principalement sur les réseaux sociaux, mais 46% des 15-19 ans ont précisé qu'ils s'informaient au moins une fois par jour sur une chaîne de télévision. L'étude de Kantar Public permet de mettre en avant la place des influenceurs qu'un quart des 18-34 ans consultent pour s'informer (par exemple, *Hugo Décrypte*). Les jeunes générations plébiscitent cinq réseaux : Instagram, YouTube, Twitch, Snapchat et TikTok. Ce sont essentiellement des vidéos, davantage que des textes, massivement relayés, issues de sources variées, qui sont consommées sur ces plateformes. Ce sont des sources secondaires. C'est le cas par exemple lorsque le journal d'information *Le Monde* diffuse sur son compte Instagram le titre et quelques lignes à propos d'un événement pour inciter à consulter l'article correspondant sur le site du journal, dans ce cas l'information relayée par le réseau social et l'article de référence proviennent de la même source. Dans d'autres cas, l'information est émise par un relayeur (un influenceur) qui la tient d'une source qu'il a précédemment consultée, sans qu'il ne l'explicite nécessairement. 20% des 18-24 ans vont sur TikTok pour s'informer, et cette proportion augmente régulièrement. Il faut remarquer que les informations diffusées sur ces réseaux sociaux sont parfois reprises par les médias traditionnels : les articles de presse relaient les commentaires des personnalités politiques parues sur X, les journaux de télévisions reprennent parfois des vidéos postées sur TikTok. Ce qui ressort plus généralement de différentes études que nous avons consultées, c'est la tendance de plus en plus accrue d'une forme d'*infotainment*, contraction d'information et entertainment (« divertissement »). Arrêtons-nous un instant sur ce terme « d'infotainment ». Certains médias sont traditionnellement associés à une fonction : le journal papier permet de s'informer, l'affichage public permet de communiquer, le cinéma de se divertir, le manuel scolaire d'éduquer. La télévision rassemble ces quatre fonctions des

1https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://fr.themedialeader.com/wp-content/uploads/2023/11/Barometre-Medias-La-Croix-Kantar-Public-novembre-2023.pdf&ved=2ahUKEwiglpPdj9mPAxU2NvsDHSUnDyIQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw2OFGnq0MMaU8cQG-VTlcOl

2 https://www.arcom.fr/se-documenter/etudes-et-donnees/etudes-bilans-et-rapports-de-larcom/les-francais-et-linformation

médias, mais celles-ci restent, dans une certaine mesure, identifiables selon les formats et les programmes ; des temps sont dédiés à la publicité, les séries télévisées divertissent, le journal télévisé est le programme qui permet de s'informer. Certaines émissions jouent cependant sur plusieurs tableaux, notamment en associant sujet de société et forme de téléréalité, quand il s'agit par exemple de suivre le quotidien d'un médecin ou d'un policier. Nous pouvons aussi citer l'émission de télévision *Le Quotidien* qui cherche à mêler information et humour. Faisant la synthèse des recherches sur les effets de ces programmes *d'infotainment,* (Lits & Desterbecq, 2017) relèvent qu'ils peuvent être, en même temps qu'un divertissement, utilisés par certains usagers comme un moyen d'acquérir des informations sur des enjeux politiques. Cette tendance à associer l'information à du divertissement peut témoigner d'une disposition à envisager l'information comme un contenu à consommer plutôt qu'à analyser.

Cette exposition aux informations ne dit rien des connaissances que ces émissions peuvent fournir aux téléspectateurs. Internet a rendu plus floue encore la distinction des médias selon leur fonction. Sur les réseaux sociaux, la démarche est un peu différente de ces programmes télévisés ; l'*infotainment* se traduit par une succession de courtes publications (une image commentée par quelques mots, de courtes vidéos), parfois à visée informative, puis divertissante. Internet est davantage perçu comme un moyen de mettre en relation receveurs et diffuseurs d'informations, les internautes pouvant être les deux à la fois. La plateforme YouTube présente sous des formes identiques des contenus de divertissement et des vidéos d'information. Sur les réseaux sociaux, influenceurs indépendants et organes de presse reconnus diffusent leurs informations selon les mêmes modalités. Les journalistes perdent ainsi leur monopole de producteurs d'informations. Et c'est en cela, d'après les études statistiques mentionnées plus haut, que des plateformes comme TikTok seraient plébiscitées par les plus jeunes, en permettant de passer d'une information grave à un contenu plus léger. Cette surexposition des jeunes à des médias considérés comme relevant du divertissement plutôt que de l'information a pu conduire à des stéréotypes sur les comportements des jeunes consommateurs et la manière dont ils peuvent être influencés. Ces stéréotypes sont renforcés par la publication régulière d'études statistiques incitant à associer pratiques informationnelles des jeunes et croyance en théorie du complot. Ainsi en est-il du sondage

commandé par la Fondation Reboot et la Fondation Jean-Jaurès à l'institut de sondage IFOP[3]. Il s'agissait pour ces fondations d'estimer les effets de la consultation des réseaux sociaux, et en particulier TikTok, sur la diffusion et l'adhésion des jeunes à des thèses complotistes. Les chiffres recueillis sont présentés comme alarmants par l'institut de sondage qui met en évidence qu'une part conséquente de jeunes adhère à des théories du complot, par rapport aux plus âgés. Mais c'est sans compter sur l'évolution de ces théories : le fait qu'une théorie conspirationniste séduise davantage des jeunes que des plus âgés ne dit rien sur la crédulité de l'ensemble de la population : une autre théorie pourrait être davantage plébiscitée par les plus âgés, simplement, ce sondage s'est focalisé sur les théories notoirement présentes sur les réseaux sociaux consultés par les plus jeunes. Enfin, la médiatisation de ce sondage s'est focalisée sur le critère des médias consultés, alors que l'adhésion à des théories conspirationnistes est multifactorielle, et largement liée à l'entourage, comme le montrent les travaux de (Rouiller, 2022).

De plus, il faut tenir compte du fait que la multiplication des fausses informations (*fake news*) conduit à un comportement moins confiant vis-à-vis des informations médiatiques. Il n'est pas pertinent de postuler que les jeunes considèrent comme vrai tout ce qu'ils regardent sur les réseaux sociaux. L'étude de l'ARCOM évoquée plus haut fait état d'une méfiance accrue de la population, notamment vis-à-vis des réseaux sociaux à propos desquels 92% des sondés déclarent qu'ils y trouvent de fausses informations. Nous ne tirons pas davantage d'information de cette étude : la manière dont elle est construite, visant de fait à distinguer pratiques numériques et médias traditionnels, associant complotisme et usagers des réseaux sociaux de manière assez grossière, participe à mettre en exergue une crainte sociale face à ces fausses informations. S'il est possible de tirer profit de ces statistiques s'agissant du type de média consulté, elles ne nous renseignent pas sur l'usage qu'en ont les internautes : ce n'est pas parce qu'ils lisent un contenu qu'ils le tiennent pour vrai. Au contraire, certaines enquêtes ont pu mettre en évidence qu'une moins bonne maîtrise des réseaux sociaux peut conduire les plus âgés à diffuser davantage de *fake news* que les plus jeunes (Guess et coll., 2019).

[3] https://www.ifop.com/publication/generation-tiktok-generation-toctoc-enquete-sur-la-mesinformation-des-jeunes-et-leur-rapport-a-la-science-et-au-paranormal-a-lheure-des-reseaux-sociaux/

2. Les pratiques médiatiques des jeunes, entre information et divertissement

Si l'on dispose de quelques connaissances sur les pratiques numériques juvéniles, il n'est pas aisé de savoir ce que les jeunes considèrent comme des informations ou comme des divertissements.

Les travaux de Sybille Rouiller nous éclairent sur ces pratiques. Sa thèse (Rouiller, 2022) porte sur les théories du complot en contexte scolaire. Elle a mené une série d'entretiens avec des élèves du secondaire, donnant à voir les rapports qu'ils entretiennent avec ces théories, mais aussi plus généralement avec les informations médiatiques. Elle met en évidence la place prépondérante qu'occupe le cercle familial dans le mécanisme d'adhésion aux théories du complot. Elle distingue trois registres dans les discours des jeunes : certaines les évoquent de manière ludique, en sachant qu'elles sont fausses. D'autres s'y intéressent par défiance vis-à-vis des institutions. En un sens, pour ces élèves, discuter des théories du complot est une manière de développer un esprit critique en prenant leur distance avec un discours majoritaire. Enfin, une troisième position est celle des « convaincus », qui adhèrent fortement aux théories du complot.

La chercheuse rappelle que beaucoup d'élèves prennent des films de fiction comme support d'information à propos d'événements, même si ceux-ci sont clairement identifiés comme des films de fiction et non comme des médias d'information. Une des raisons évoquées tient au fait que la réalité dépasse parfois la fiction : alors que les fins sont souvent heureuses dans les histoires, la cruauté de certaines scènes de la vraie vie les rend irréelles pour les élèves (Rouiller, 2022).

Face à la masse d'informations disponibles, les jeunes ont l'embarras du choix pour sélectionner des contenus. Le sémiologue François Jost s'intéresse à la réputation à l'ère du numérique (Jost, 2018). Un des critères significatifs pour sélectionner l'information s'avère être la réputation de son auteur : le plus cité semblera le plus fiable. L'argument d'autorité, consistant à justifier une information s'appuyant sur les dires d'une personne qui fait référence plutôt qu'en construisant des arguments basés sur des raisons, n'est pas né avec internet et explique que ce sont bien souvent les mêmes experts qui sont invités à commenter

l'actualité sur les plateaux de télévision. Le biais d'autorité est la disposition à surévaluer l'opinion d'une personne que l'on considère comme experte. Mais réputation et autorité ne renvoient pas aux mêmes personnalités, c'est donc bien une tendance qui s'est accrue avec le développement d'internet et l'importance grandissante des algorithmes pour sélectionner des contenus pour les internautes. Ce qui est à craindre est la surexposition d'une personne qui n'a pas de compétence particulière pour comprendre la situation et qui risque d'influencer le point de vue de ceux qui la consultent. Toutefois, Sybille Rouiller (2022) tempère ce risque : Elle montre que c'est avant tout l'entourage direct des jeunes qui influence le plus. Nous avons d'ailleurs pu faire un constat allant dans ce sens lorsque nous avons sondé deux classes de quatrième (13-14 ans), à l'occasion de la production d'un des corpus de la présente thèse, en demandant aux élèves comment ils s'étaient informés au sujet de l'attaque de l'Ukraine par la Russie. 43 sur 47 répondants citent la télévision, 39 élèves citent internet, dont 31 mentionnent un réseau social. 32 élèves répondent avoir entendu leur famille parler de l'événement.

3. La mésinformation n'est pas née avec les réseaux sociaux

Les phénomènes de désinformation et de mésinformation ne sont pas nés avec les réseaux sociaux numériques. La viralité, c'est-à-dire la reprise exponentielle d'un contenu médiatique, existait avant les réseaux sociaux. Des spécialistes de l'histoire de la presse, Pierre-Carl Langlais, Julien Schuh et Marie-Ève Thérenty, font remonter le phénomène de diffusion de *légende médiatique* au XIXe siècle (Pinker, 2020).

À la lecture de ces travaux, nous relevons que ce qui est en jeu n'est pas tant le caractère vrai ou faux des informations diffusées que l'intention à l'origine de la diffusion de l'information. Le canular, vite révélé, vise surtout à amuser et ne pose pas le même problème que l'infox, qui vise à tromper dans un but idéologique ou commercial.

Il semble par ailleurs que ces nouvelles modalités pour s'informer rendent plus difficile l'identification des points de vue de celui qui s'exprime. Sur les réseaux sociaux, un article de *Libération* (traditionnellement de gauche) peut succéder à une captation vidéo d'une émission de CNews (dont la ligne éditoriale est décrite comme très ancrée à droite et conservatrice). À cette apparente diversité, de plus en plus relativisée par le phénomène de concentration des

médias, il faut apporter la nuance suivante : les vidéos, articles, accroches diffusées sur les fils d'actualité sont rarement le fait d'une sélection par l'usager, mais bien souvent le résultat d'un algorithme qui tend à proposer des contenus qui pourraient l'intéresser. Sans en avoir forcément conscience, l'internaute finit par recevoir prioritairement les informations lues et partagées par ceux qui partagent les mêmes intérêts et convictions que lui, ce qui contribue à brouiller la perception qu'il a de la manière dont l'information est traitée et reçue dans la société (Lits & Desterbecq, 2017). C'est un biais que l'on retrouve dans la pratique de prise d'information concernant les médias traditionnels, puisque chacun tend à s'informer en utilisant toujours les mêmes médias, chaînes de télévision ou journaux. Parce que nous n'avons finalement accès qu'à une partie de ce qui est dit à propos de l'événement, alors notre connaissance partielle de ce que les médias dans leur ensemble disent de l'événement ne peut permettre de produire qu'une explication lacunaire. En avoir conscience nous semble être une des conditions pour une critique réflexive sur l'événement.

C'est enfin la question de la quasi-immédiateté de la diffusion de l'information et la participation des autres internautes par des commentaires qui marquent l'originalité de l'information par voie numérique :

> L'usager se trouve devant un récit infini, sans début ni fin, dans lequel il circule sans hiérarchisation ni progression construite. Mais peut-être faut-il abandonner le singulier, puisqu'il n'y a plus de récit unique, plutôt une circulation concomitante de récits multiples, produits par des énonciateurs différents, qui s'échangent et s'interpénètrent. (Lits, 2019)

S'intéressant au rapport entre récit et société, Marc Lits a proposé une première synthèse rendant compte de la manière dont le récit médiatique est différemment approprié par celui qui le reçoit, puisque c'est lui qui construit le sens de ce récit par une lecture dynamique, selon ses codes socioculturels et ses horizons d'attentes (Lits, 2008). Une mise à jour (Lits & Desterbecq, 2017) est l'occasion d'y ajouter des réflexions portées par les travaux de Joëlle Desterbecq sur des enjeux plus actuels et notamment concernant cette pratique morcelée de prise d'information. Les auteurs parlent d'un « récit infini *» ;* le lecteur construit dorénavant un récit individualisé à partir d'une masse d'informations dont il est impossible de faire le tour. À la circularité de l'information (Bourdieu, 1996), il faut ajouter une nouvelle forme de circulation de l'information, visible dans les commentaires des internautes consultables sous un article. Ces commentaires des lecteurs participent à une mise en récit individualisée de

l'actualité, d'une manière qui échappe dans une certaine mesure à l'organe de presse qui les diffuse.

Nous avons brièvement évoqué certains enjeux relatifs à la réception des informations médiatiques : *fake news*, influence, manipulation, mésinformation… ces termes reviennent régulièrement pour traduire certaines inquiétudes quant au pouvoir des médias dans une société démocratique. Quel usage éclairé des informations médiatiques le citoyen devrait-il pouvoir mettre en œuvre pour mieux s'émanciper du discours médiatique et construire un point de vue critique sur les événements ?

II. Le rapport à l'actualité dans une société surinformée : crédulité et scepticisme en question

1. Actualité et événement dans les médias

- **Caractérisation de la production médiatique sur les événements d'actualité comme des « récits médiatiques d'information »**

Nous avons mentionné que les médias peuvent être distingués selon quatre fonctions : informer, divertir, communiquer, éduquer (Balle, 2020). La fonction « informer » se développe avec la création et la diffusion des *News*, dans les journaux de la fin du XIXe siècle. C'est à cette époque que des règles sont établies, telles que la règle des 5W (Who ? What ? When ? Where ? Why ?) ou la recommandation d'un style impersonnel qui puisse être accessible à tous les lecteurs. Dans cette professionnalisation du journalisme, la chronique et le reportage renvoient à deux types de discours médiatiques sur l'événement. Balle (2020) en résume les caractères dans un tableau permettant de comparer ces deux productions.

	Le modèle anglo-saxon	*Le modèle latino-européen*
Principes	« Les faits sont les faits »	L'objectivité impossible
Dogmes	L'objectivité : distinguer les faits de leur commentaire	L'honnêteté du journaliste : avouer sa subjectivité
Principaux représentants	Le reporter	Le chroniqueur
Disciplines	Autonome, émancipée	A gardé des attaches avec la littérature et la politique
Relations avec les « sources »	Indispensables, prudentes	Moins fréquentes, mais plus confiantes
Organisation	Travail collectif	Travail individuel
Vertus cardinales	Neutralité, discipline partagée, solidarité avec les pairs	Perspicacité, courage, individualisme

Figure 1 - Les deux modèles du journalisme (Balle, 2020)

La distinction entre ce « modèle anglo-saxon » et ce « modèle latin » perd en évidence à mesure que les médias se multiplient et se diversifient. Par exemple, que penser des notifications conduisant le lecteur à ne s'informer qu'avec une ou deux phrases s'il ne lit pas ensuite l'article auquel renvoie l'alerte reçue ? Nous retenons de ces deux colonnes que, dans certains cas, le caractère narratif de l'actualité est plus assumé.

Nous nommons ces productions narratives des « récits médiatiques d'information. » Le site du Centre National de Ressources Linguistiques et Textuelles (CNRTL) définit le récit comme « la présentation (orale ou écrite) d'événements (réels ou imaginaires) ». En ajoutant les termes « médiatique » et « information », nous précisons les caractères de ce type de récit : nous nommons donc *récit médiatique d'information* la production médiatique (orale ou écrite) narrativisée d'un événement qui s'est réellement produit, dans le but d'informer les lecteurs, auditeurs, téléspectateurs ou internautes (nous les nommerons régulièrement « les usagers » dans la suite du texte).

L'évolution de la place des différents médias oblige à repenser le statut du producteur d'informations à propos de l'actualité : celui-ci n'est plus forcément un journaliste. C'est une des évolutions majeures observées, entraînant dans l'imaginaire collectif une distinction entre les médias traditionnels et les nouveaux médias. Avec internet, tout citoyen a la capacité technique de diffuser des informations ainsi que des avis sur ces informations. Cela a entraîné une multiplication des sources disponibles sur les événements d'actualité.

Sitôt que le citoyen a connaissance de la survenue de l'événement et qu'il se demande ce qu'il se passe, il entre dans une recherche de sens (Ricœur, 1991, 1992). Parfois, le sens recherché n'est pas tant celui de l'événement que celui des problématiques sociétales que son arrivée révèle. Paul Ricœur parle alors *d'événement fondateur* (Ricœur, 1991). Cette attente joue sur la production du récit médiatique d'information. Les journalistes s'attellent à répondre à la demande de sens qui conduit à structurer le traitement médiatique de l'événement en deux temps. Au reportage - caractérisé par des témoignages qui sont autant de preuves à l'appui de ce qui se dira ensuite - s'ajoutent des successions de commentaires d'experts.

- **Un récit partial et partiel**

Une première forme de critiques à l'encontre des médias a d'abord concerné les productions à visée de communication, dont on redoutait les effets de manipulation (publicité et

propagande). Avec l'avènement de la télévision puis d'internet, le terme de désinformation rejoint ceux de manipulation et de propagande pour décrire des défaillances dans la production de contenus médiatiques d'information. Les critiques relatives à la désinformation sont de deux sortes. D'abord, le contexte concurrentiel a pu entraîner des pratiques objet de critiques :

> Le recours systématique à l'image et la course de vitesse entre les médias participent, en un sens, de la même exigence : plaire et séduire, au prix de facilités ou de concessions qui sont autant de dérogations aux lois du journalisme. (Balle, 2020, p. 88)

Toutefois, il convient de garder à l'esprit que la nécessité de ne pas être désavoué permet d'assurer une certaine pertinence au récit d'information médiatique, dont l'enjeu premier reste de fournir une description la plus proche possible de la réalité.

Nous progressons dans notre caractérisation du récit médiatique en nous plaçant du côté de celui qui reçoit l'information et poursuivons notre exploration de la manière dont les usagers s'approprient les informations pour *donner du sens* à l'événement d'actualité.

2. L'appropriation de récits médiatiques d'information

▪ Qu'est-ce qu'un fait médiatique ?

La transmission de faits est au cœur de l'activité médiatique à visée d'information. La question du rapport à la vérité de ces faits masque d'autres aspects que Michel Fabre a détaillés dans un ouvrage dans lequel il consacre le premier chapitre à définir ce qu'est un fait (Fabre, 2019). Selon le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le fait est « ce qui est arrivé, ce qui existe ». On distingue le fait, formulation de ce qui est singulier, et le droit, formulation de la règle générale. D'un point de vue ontologique, le fait est ce qui s'est produit, il est *inamendable*, il n'est pas possible de changer ce qui a eu lieu. D'un point de vue épistémique, un fait n'est pas une chose. Il concerne des relations, « des rapports entre les choses, entre les choses et nous, ou encore des propriétés de choses ou d'événements. » (Fabre, 2019). Le fait est donc plus qu'une chose, il est le résultat d'une activité intellectuelle : il est donc construit. Si ce qu'il énonce (le fait historique) est indépendant de celui qui l'énonce, le fait est bien en revanche le résultat de l'activité intellectuelle de celui qui l'a énoncé. « Du point de vue épistémique, tout fait semble ainsi lié à un questionnement », le

fait est « du réel qui interpelle », résume Michel Fabre. La vérité est extérieure à celui qui énonce, elle se rapporte au réel, à la réalité de ce qui est arrivé, mais qui n'est plus accessible. À la suite de Wittgenstein, Fabre distingue la certitude (« ce dont on ne peut raisonnablement douter »), qui relève de la croyance, du savoir (« ce qui est justifié »).

- **Débattre de l'interprétation des faits plutôt que de leur rapport à la vérité**

Pouvoir s'appuyer sur des faits, et donc sur la sincérité des informations médiatiques, est une condition qui préside au débat démocratique. Le débat n'est possible qu'à condition de se mettre d'accord sur un certain nombre de faits : il n'est pas possible de douter de tout, il faut une base de certitude. Si le débat est borné d'un côté par cette base de certitude, il est borné de l'autre côté par la surveillance du dogmatisme, qui impliquerait que la vérité surplombe le sens. Le fait vrai s'impose et empêcherait la discussion. Il importe donc d'apprendre à douter, pour ne pas douter de tout (Fabre, 2011).

Être critique vis-à-vis des informations médiatiques ne peut se limiter à l'élucidation du caractère vrai ou faux du fait, ce qui reviendrait à décider de croire ou de ne pas croire l'information, alors que le débat démocratique, pour exister, nécessite de pouvoir s'appuyer sur un certain nombre de faits certains à discuter. À l'école, ce passage de la croyance en l'information à la mise en discussion de l'information dans des débats se traduit par une volonté institutionnelle de développer l'esprit critique des élèves. Nous proposons maintenant d'explorer, à travers cette expression, la manière dont l'école peut devenir un espace de critique des informations médiatiques.

III. Le développement de l'esprit critique à l'école: des compétences scolaires pour éduquer à la critique citoyenne

Il n'est pas aisé d'identifier ce que recouvre le développement de l'esprit critique en matière apprentissage. Nous analysons dans un premier temps des documents faisant référence pour l'institution scolaire (le rapport Bronner de 2022 intitulé *Les lumières à l'heure du numérique*) et les programmes scolaires. Dans un second temps, nous identifions dans cette documentation des compétences, c'est-à-dire des savoir-faire que les élèves devraient apprendre à exercer et à réemployer dans d'autres situations. Nous stabilisons le concept de compétences critiques en référant aux travaux de Bernard Rey afin de caractériser ce que peut recouvrir du point de vue des savoirs visés le développement de l'esprit critique. Dans un troisième temps, nous cherchons à identifier dans les programmes relatifs *aux éducations à* des types de compétences pour critiquer les informations médiatiques. Se pose alors la question des modalités d'apprentissage : comment apprendre des compétences relatives à l'émancipation citoyenne qui ne sont pas spécifiquement disciplinaires alors que l'école du secondaire est fondée sur les disciplines scientifiques ? À partir de travaux portant sur les questions socialement vives (QSV), nous envisageons théoriquement des conditions d'un apprentissage de compétences critiques pour interpréter des informations médiatiques et construire un savoir sur un événement d'actualité en classe d'histoire.

1. Du développement de l'esprit critique à la caractérisation de compétences critiques : Traduction d'un enjeu humaniste en objet d'apprentissage

a) Le développement de l'esprit critique, une visée de l'institution scolaire

Les programmes du cycle 4 (2015) correspondent aux classes de cinquième, quatrième et troisième du collège français (élèves de 12 à 15 ans). Ils mentionnent qu'« Au cycle 4, les élèves commencent à développer l'esprit critique et le goût de la controverse qui caractérisera ensuite l'enseignement des lycées. »[4]. Le Vademecum pour l'éducation aux médias et à l'information édité par l'éducation nationale[5] en propose une première définition : « disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé la valeur » (Feroc Dumez, 2022, p. 13). Nous identifions dans ces deux publications institutionnelles deux perceptions de l'aptitude à la critique, conduisant à interroger d'abord la critique comme une disposition naturelle, puis comme une démarche partagée par l'ensemble des disciplines scolaires. L'une et l'autre ont pour point commun de faire du développement de l'esprit critique le résultat d'un entraînement, sans préciser ce qu'il faudrait s'entraîner à faire pour améliorer l'aptitude à critiquer des informations.

- **Critiquer des informations : une disposition naturelle ou une capacité à apprendre ?**

En 2022, le rapport intitulé *Les lumières à l'heure du numérique*[6] synthétise la réflexion d'experts chargés de dresser un état de l'art concernant l'impact d'internet dans la société et de formuler des propositions, notamment dans le champ de l'éducation, « afin de libérer la société des bulles de filtre, qui enferment une partie de nos concitoyens et nourrissent les extrémismes, la discorde, la violence, les dérives sectaires et les obscurantismes » (Bronner,

[4] D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

[5] https://eduscol.education.fr/document/33370/download

[6] Ce rapport a été commandité par Emmanuel Macron « Pour faire face aux dangers que l'ère numérique fait peser sur notre démocratie et pour permettre à chacun de se libérer des bulles algorithmiques » (lettre de mission datant du 29 septembre 2021). Il est demandé à la commission un état de l'art et de formuler des propositions notamment dans les champs de l'éducation. https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation

2022, p. 5). Le président de la Commission, Gérald Bronner, est un spécialiste de sociologie cognitive. Il est entouré de 14 experts venant de champs divers[7]. Parmi eux, deux seulement ont à voir avec le monde de l'éducation : Rose-Marie Farinella est une ancienne journaliste et enseignante. Elle anime des ateliers d'éducation aux médias et à l'information ; Iannis Roder est enseignant en collège et a écrit plusieurs ouvrages sur l'enseignement.

Ce rapport précise ce que recouvre la notion d'esprit critique :

> Il existe plusieurs définitions de ce que l'on peut entendre par « esprit critique» dans la littérature. Leur dénominateur commun est de définir l'esprit critique comme la capacité à évaluer correctement les contenus et les sources des informations à notre disposition afin de mieux juger, mieux raisonner, ou prendre de meilleures décisions. Évaluer la qualité épistémique d'une information consiste à déterminer si l'information a de bonnes chances de correspondre à la réalité, donc si elle mérite notre confiance. Nous pouvons donc définir l'esprit critique comme la capacité à **faire confiance à bon escient**, après **évaluation** de la qualité des informations, opinions, connaissances à notre disposition, y compris les nôtres. Il se trouve que cette compétence est une prédisposition chez l'être humain. (Bronner, 2022, p. 90) (nous soulignons)

Le terme d'*information* apparaît central dans cette définition, les informations sont les *contenus* transmis par des *sources*. Un peu plus loin, le texte distingue parmi les contenus des *informations*, des *opinions* et des *connaissances*. Ces catégories ne sont pas, dans le rapport, clairement définies et il semble à ce stade difficile de distinguer clairement ce qui relève de l'information, de l'opinion et de la connaissance.

À la lecture de la définition proposée par Bronner, l'esprit critique renverrait donc à la capacité d'*évaluer* la qualité d'un contenu visant à décrire le réel, en se demandant si ce contenu a de *bonnes chances de correspondre à la réalité*. Trois opérations de critique des informations peuvent être distinguées dans cette définition de l'esprit critique. Premièrement, il s'agit de vérifier le rapport des faits à la réalité de la situation. C'est à ce niveau de questionnement et sur ce type d'information que les activités de *fact-checking* trouvent leur sens. Deuxièmement, l'évaluation des informations doit permettre de *mieux juger, mieux raisonner,*

[7] R. Cayrol est politologue, L. Cordonier est spécialiste de questions relatives à l'information et à la désinformation, F. Douzet est spécialiste des enjeux géopolitique du cyberespace, A. Favre est une journaliste spécialiste des fake news, J. Garrigues est historien, R. Harfoush est anthropologue, R. Khan est juriste, actrice et écrivaine, A. Muxel est sociologue et politicologue, R. Reichstadt est le fondateur et directeur de Conspiracy Watch, B. Warusfel est juriste spécialiste du droit de l'information et de l'immatériel, A. Wieviorka est historienne.

ou prendre de meilleures décisions. Il faut avoir établi que l'information est fiable, il faut pouvoir ensuite utiliser cette information pour juger ou prendre une décision. Entre ces deux opérations, rien n'est dit sur la manière dont il faudrait utiliser l'information pour évaluer une situation, comme si la transmission de l'information valait appropriation du sens de l'information. La dernière partie de la définition met pourtant en évidence la nécessité d'une transformation chez le récepteur de l'information, puisque celui-ci, s'il est doté d'un esprit critique, doit pouvoir faire la critique de ses propres opinions, et donc, modifier sa compréhension de la situation à partir des informations disponibles.

Réaliser la critique de ses propres opinions, c'est être capable de mener une critique réflexive, en mettant à l'épreuve des premières idées : « Notre esprit est fortement tenté d'accepter des idées vraisemblables et qui n'entraînent pas des processus analytiques coûteux en termes intellectuels. Notre disposition à être mésinformé vient en partie d'une forme d'avarice cognitive »(Bronner, 2022, p. 90). Penser de manière critique, c'est donc penser d'abord contre soi-même, en doutant de ce qui paraît à première vue évident. Là aussi, la manière d'apprendre à dépasser cette « avarice cognitive » n'est pas clarifiée. Comment dépasser cette « disposition » ? Il y a bien ici aussi matière à apprentissage : il faut apprendre à critiquer des idées. Les disciplines scientifiques, qui visent justement à établir des connaissances, s'appuient sur des méthodes de critique des idées pour pouvoir fonder ces connaissances. Elles pourraient donc servir de référence pour caractériser ce qui, dans les pratiques scientifiques, pourrait être transposé à l'école pour apprendre à critiquer des informations médiatiques et des opinions sur ces informations.

La manière dont est appréhendée dans ce rapport la notion d'esprit critique présente une contradiction : l'humain serait prédisposé à la critique, et l'humain aurait une tendance à accepter des idées vraisemblables. Tendance naturelle à la critique ou tendance naturelle à l'adhésion ? La question de la nature humaine contribue à rendre floue et secondaire la question de l'apprentissage des pratiques de savoir en jeu dans l'activité de critique des informations. Cette question est pourtant centrale si l'objectif à la fin de l'école obligatoire est que tous les élèves aient appris à utiliser les informations disponibles à bon escient pour rendre raison des problèmes qui traversent la société.

- **Critiquer des informations : une démarche universelle ou disciplinaire ?**

Une autre publication émanant de l'éducation nationale et intitulée « À l'école de l'esprit critique » dresse le contour de la notion d'esprit critique en référence au texte *Qu'est-ce que les Lumières* (Kant, 2020). L'esprit critique est affirmé comme une visée globale de l'école qui transcende les disciplines :

> La visée de tout enseignement – quel que soit son objet – est bien de cultiver l'esprit critique : apprendre à lire une œuvre en arts plastiques, tester une hypothèse en physique-chimie, résoudre un problème en mathématiques, s'interroger sur un fait et son interprétation en histoire, dégager les présupposés d'un texte littéraire, etc. **C'est à chaque fois la même démarche intellectuelle qui est convoquée, mais dans des contextes différents**. Il faut aussitôt tirer la conséquence de cette brève analyse : si l'esprit critique est bien la démarche intellectuelle qui fonde la visée de tout enseignement, alors il ne peut plus être l'apanage d'une discipline, c'est-à-dire d'un champ particulier du savoir. Il devient l'affaire de tous [8] (nous soulignons).

L'esprit critique est défini comme une démarche intellectuelle qui transcende les disciplines. Les disciplines ne renvoient pas, selon cette approche, à des pratiques de savoir, mais à des *contextes.* Que faut-il comprendre de cet usage du mot « contexte » ? Les disciplines scolaires apparaissent comme des espaces dans lesquels les élèves peuvent s'exercer à une seule et même compétence. S'il est indiscutable qu'une démarche intellectuelle critique puisse exister dans différentes disciplines, le postulat selon lequel il s'agirait en mathématiques, en français ou en histoire de la même *démarche* est discutable. Historiens, philosophes ou théoriciens de la littérature n'effectuent pas la même démarche intellectuelle en lisant un même texte de Voltaire, par exemple. À défaut de références précises, comme les pratiques savantes, comment outiller les enseignants pour accompagner les élèves dans la maîtrise de cette *démarche intellectuelle ?* Le terme *d'esprit critique* fait obstacle dès lors qu'il s'agit d'éprouver ce que revêt la critique appliquée aux apprentissages. Le CNRTL définit l'esprit comme « *substance pensante* », c'est « l'ensemble des facultés psychologiques tant affectives

[8] Ce document est à destination des enseignants, Il émane du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est téléchargeable à partir du site Eduscol, qui rassemble des documents d'accompagnement pour les enseignements. Il est publié en décembre 2016, soit un an après la publication de nouveaux programmes de collège.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/22168/download&ved=2ahUKEwi9wa2jx-eNAxWKVKQEHT6nIJ8QFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw2lEYR8OoNUS1vPP9aIv9yv

qu'intellectuelles »[9]. C'est insuffisant pour rendre compte des activités intellectuelles nécessaires à la critique des informations médiatiques. Ces premiers éléments de définition ne permettent pas d'identifier précisément ce que signifie « faire confiance à bon escient, après évaluation de la qualité des informations, opinions, connaissances à notre disposition, y compris les nôtres », pour reprendre la définition du rapport Bronner (2022). Le terme d'esprit ne dit rien des savoirs visés ni des conditions d'apprentissages de ces savoirs. Pour interroger les apprentissages en jeu dans l'usage critique des informations médiatiques, le concept de compétence est plus éclairant.

b) Le concept de compétence pour identifier un processus d'apprentissage

En partant du concept d'apprentissage, le philosophe Olivier Reboul distingue « apprendre que » et « apprendre à » (Reboul, 1980). La première catégorie correspond à la transmission d'*informations*, qu'il nomme aussi des *renseignements*. La seconde catégorie renvoie à l'idée d'être devenu capable de faire quelque chose qu'on ne savait pas faire jusque-là. S'agissant d'aptitudes techniques, il est aisé de distinguer les deux catégories : apprendre qu'il existe différents types de nage revient à se souvenir d'informations. Apprendre à nager est tout autre chose, signifiant que l'on a acquis une compétence technique. Il est en revanche plus difficile de faire cette distinction quand il s'agit d'une activité intellectuelle, comme expliquer ce qu'il s'est passé le 14 juillet 1789. L'élève qui récite un ensemble d'informations à propos de cette journée et l'élève qui explique pourquoi une partie du peuple parisien s'est révolté ce jour-là produisent une activité similaire, ils écrivent tous les deux un texte. Pourtant, l'un aurait *appris que* le gouverneur De Launay a été décapité (texte de savoir) quand l'autre aurait *appris à* rédiger une explication en s'appuyant sur des documents (pratique de savoir). Il ne faudrait pourtant pas opposer ces deux types de savoirs : il ne peut y avoir apprentissage de pratique de savoir sans texte de savoir.

Quand un élève reçoit une information, il peut la mémoriser. À ce stade, cette information est de l'ordre des croyances. On le sait par ouï-dire. Comment passer de la croyance au savoir ? Pour Reboul, il faut qu'il y ait un étonnement, qui pousse à chercher « pourquoi il y a quelque chose plutôt que rien» (Reboul, 1980, p. 82). « Comprendre, c'est échapper à l'irréversibilité du temps, c'est pouvoir remonter de l'après à l'avant, de l'effet à la cause, du « que » au

[9] https://www.cnrtl.fr/definition/pens%C3%A9e, consulté le 10/06/2025.

«parce que ». Enfin, « l'enseignement compris est celui qui provoque l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée » (Reboul, 1980, p. 85 et 91). S'étonner, remonter le temps, penser sa propre pensée. A partir de la dialectique « apprendre à » et « apprendre que », Olivier Reboul caractérise trois formes de savoir ; c'est lorsqu'il distingue le statut de l'erreur selon ces trois formes de savoirs que le rapport aux apprentissages apparaît clairement :

> Dans l'information, l'échec est l'erreur, et le critère est la conformité au réel extérieur ou antérieure telle qu'on peut la contrôler par d'autres informations. Dans le savoir-faire, l'échec est l'incapacité, et le critère la liberté, le fait de pouvoir faire ce qu'on veut faire. Dans le savoir pur, l'échec est l'incompréhension, et le critère la compréhension ; j'ai réussi si je comprends. (Reboul, 1980, p. 92)

Nous retrouvons cette distinction dans les travaux de Jean-Pierre Astolfi. Il décline en trois temps le concept de constructivisme. Dire que le savoir est construit, c'est d'abord s'interdire de penser l'explication comme quelque chose qui se transmettrait ; « c'est celui qui apprend qui construit la connaissance et personne ne peut le faire à sa place » (Astolfi, 2010, p. 78). Apprendre suppose de s'approprier une pratique épistémologique. Construire un savoir ne peut se faire qu'en appui sur une discipline. Enfin, il faut un dispositif constructiviste, mis en œuvre par l'enseignant, pour permettre aux élèves de faire ce qu'il faut. Les contenus (les savoirs) ne peuvent se réduire à une liste de faits, ils sont des réponses à des problèmes théoriques. L'élève exposé aux faits devrait pouvoir reconstruire le problème duquel les faits sont les réponses, cadré par une situation didactique mise en œuvre par l'enseignant. Astolfi reprend l'expression de Bernard de Chartres en assimilant les disciplines à des *géants* sur les épaules desquels la classe pourrait voir plus loin. La manière dont les savants produisent du savoir est en elle-même un objet de savoir pour les enseignants, formés à ces pratiques, qui peuvent s'y référer pour envisager des pratiques auxquelles initier les élèves. Reconstruire le problème duquel les faits sont les réponses implique que, pour pouvoir construire un savoir, il a fallu maîtriser certaines pratiques, que Bernard Rey nomme des compétences.

« Une compétence, c'est une possibilité d'action, mais finalisée, c'est-à-dire orientée intentionnellement vers un but *»* (Rey, 2014, p. 46). Bernard Rey distingue les compétences de deux autres catégories de savoir, le savoir comme information et le savoir comme texte. Les informations, ce sont les données, des éléments factuels tenus pour vrais. Le texte est la

manière dont les informations sont mises en relation par l'enseignant. Le « texte » de Bernard Rey renvoie au *contenu* d'Astolfi.

Les compétences se distinguent des procédures : pour celles-ci, il suffit de s'entraîner à pratiquer pour savoir faire de mieux en mieux. Faire une multiplication ou accorder un adjectif en fonction du nom sont des activités relevant de cette catégorie.

> Il y a donc une distinction essentielle à établir entre ces procédures, impliquant des actions standardisées, et les compétences au sens fort qui consistent à s'affronter à des situations toujours nouvelles et qui exigent le choix et la combinaison par le sujet de plusieurs procédures adéquates. (Rey, 2014)

Les compétences supposent autre chose que l'application de procédures, à savoir une capacité à reconnaître dans une situation nouvelle ce qu'elle a de familier par rapport à l'expérience, pour pouvoir décider des différentes procédures à mettre en œuvre. L'élève compétent doit pouvoir mobiliser des « ressources », c'est-à-dire des outils intellectuels qu'il a appris à maîtriser.

La maîtrise d'une compétence implique deux types de capacité : la capacité à faire ce qu'il y a à faire et la capacité à repérer ce que la nouvelle situation a de similaire avec une expérience vécue pour pouvoir s'y référer. Bernard Rey met en évidence la nécessité de cadrer l'usage de la démarche à laquelle les élèves sont initiés. Il donne ainsi l'exemple d'un élève qui ne voit pas la même chose que l'enseignant dans un problème posé à la classe.

> Sa difficulté au regard des normes scolaires ne tient pas à un déficit, mais à une préférence : il construit la situation avec d'autres valeurs et d'autres préoccupations que celles impliquées dans la visée scolaire. Cela signifie que, contrairement à beaucoup de dispositifs de soutien des élèves en difficulté, on résoudra sa difficulté non pas en lui faisant revoir les procédures automatisées et les énoncés impliqués dans la compétence visée, mais en lui faisant acquérir un certain cadrage de la situation ; et pour lui faire acquérir, il faudra tenir compte du fait que pour le moment il en opère un autre. (Rey, 2014, p. 55)

Rey ajoute qu'il importe de rattacher l'activité qui serait faite en classe à une famille de situations pour envisager le transfert de l'organisation de cette activité, puisque ce ne sera jamais exactement la même chose. Le programme d'histoire de cycle 4 décrit par exemple la

compétence suivante : « s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger »[10]. Maîtriser cette compétence en fin de cycle 4 en troisième pourrait signifier que, dans n'importe quelle situation, l'élève saurait s'exprimer à l'oral pour communiquer. Il est impensable qu'un enseignant d'histoire puisse permettre d'acquérir cette compétence si elle est envisagée aussi largement. Ce qu'il peut faire acquérir aux élèves, ce sont des compétences pour s'exprimer à l'oral dans certaines situations, mais pas dans toutes les situations de la vie courante. Il faut pouvoir identifier ces situations dans lesquelles ce qui a été appris en classe d'histoire pourrait être opérant. Ce qui distingue l'expert du novice, c'est que le premier voit justement ce qu'il y a de commun entre les deux situations, là où le novice voit deux situations complètement différentes.

Dans les programmes, les compétences sont rarement présentées en fonction des activités intellectuelles nécessaires à leur réalisation, mais plutôt par rapport à leur fonctionnalité. Par exemple, la compétence « trouver, sélectionner et exploiter les informations »[11] nomme ce que les élèves doivent être capables de faire, mais sans rien dire de la famille de situations. Pourtant, apprendre à « trouver, sélectionner et exploiter les informations » ne renvoie pas à la même activité intellectuelle selon que l'on souhaite comprendre un événement d'actualité, organiser un voyage, engager des travaux de rénovation d'une maison ou postuler à un emploi.

Ce détour par le concept de compétences nous conduit à rechercher dans les disciplines scolaires des formes de critique des informations médiatiques. Pour la discipline histoire, il s'agit de se demander en quoi s'interroger sur un événement historique à partir des traces que l'on en a et s'interroger sur un événement récent à partir des informations médiatiques dont on dispose sont deux activités de la même famille. Nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage d'une compétence en histoire du type « savoir trouver, sélectionner et exploiter les informations » peut permettre aux élèves de savoir *trouver, sélectionner et exploiter les informations* faisant l'actualité autrement que comme ils le feraient s'ils n'avaient pas acquis cette compétence en classe d'histoire. Par cette hypothèse, c'est la question du transfert de compétences que nous posons et que nous explorons théoriquement dans notre troisième chapitre. Pour le moment, nous cherchons à identifier dans les curriculums

[10] Programme de cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020, p. 80, D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

[11] Programme de cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020, p. 80, D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

comment le développement de compétences critiques pour *utiliser à bon escient* les informations médiatiques constitue un savoir visé par l'institution scolaire.

2. Apprendre à critiquer les informations médiatiques : des compétences comme objets d'apprentissage dans les *« Éducations à »*

Des enjeux de société sont au cœur de nouveaux objets d'enseignement : l'éducation au développement durable (EDD), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), ou encore l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Apprendre à expliquer des événements récents par la critique des informations médiatiques disponibles pourrait faire partie de ce que l'institution scolaire envisage en intégrant par ces objets des enjeux de société dans l'école. Ces « éducations à » ne sont pas de nouvelles matières scolaires, elles s'ajoutent aux programmes disciplinaires qui font référence dans chaque discipline pour l'enseignant lorsqu'il élabore sa programmation annuelle et construit ses séquences pédagogiques.

Nous tentons d'abord de les relier aux compétences de la discipline scolaire histoire formulées dans les programmes scolaires de cycle 4 pour caractériser la manière dont « Éducation à » et enseignement de l'histoire peuvent s'articuler. Nous nous tournerons ensuite vers la littérature scientifique pour préciser des obstacles aux apprentissages en classe à propos de ces nouveaux objets d'enseignement.

a) L'éducation morale et civique (EMC) au collège en France [12]

La transmission d'une culture commune est largement mise en avant dans les programmes français d'Education morale et civique (EMC) du cycle 4. Le programme insiste sur la nécessité que cet enseignement ne soit pas magistral et qu'une place importante soit donnée à la mise en activité des élèves. Contrairement aux autres « Éducations à », l'EMC bénéficie d'un horaire

[12] Nous analysons dans cette section le texte du programme d'éducation morale et civique en vigueur au moment des expérimentations menées lors de cette recherche. Il est progressivement remplacé par un nouveau programme et ne s'appliquera plus à compter de la rentrée 2027. Les extraits cités proviennent de l'annexe 3 « Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) », d'après le BOEN du 30 juillet 2020

spécifique : 30 minutes hebdomadaires assurées par le professeur d'histoire-géographie au collège ; au lycée, ce peut être un enseignant d'une autre discipline.

L'esprit critique est mentionné dans le programme d'EMC à plusieurs reprises : « sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée » (p.72). Des savoirs disciplinaires sont considérés comme incontournables : « La formation de la personne et du citoyen relève de tous les enseignements et de l'enseignement moral et civique. Cette formation requiert une culture générale qui fournit les connaissances éclairant les choix et l'engagement éthique des personnes» (p.6). Les « connaissances et compétences » listées sont très diversifiées : « Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments moraux », « Connaître les principaux droits sociaux » (p. 74).

L'EMC dans les programmes scolaires français semble guidé par deux finalités : d'une part, transmettre des connaissances factuelles et des principes relatifs à l'organisation des sociétés contemporaines (par exemple, l'évolution des droits des femmes ou du droit de vote) ; d'autre part, inciter au développement de *savoir-être*. La mention selon laquelle l'enseignant doit *encourager* l'esprit critique renvoie à la conception d'une aptitude naturelle à la critique. La pratique du débat organisé est plébiscitée pour donner la possibilité à chacun d'exprimer ses opinions dans un cadre déterminé : « L'exercice du jugement moral s'appuie sur les questions étudiées. Il se pratique en situation dans des discussions réglées ou des débats réglés pour confronter ses jugements à ceux des autres et favoriser les aptitudes au discernement, ainsi qu'à la réflexion critique » (p. 73).

Il semble donc plus difficile que dans les disciplines scolaires traditionnelles de distinguer l'*opinion* du *savoir* en EMC. Gaïd Andro décrit la confusion entre trois registres que sont les savoirs, les opinions et les valeurs pour expliquer la difficulté pour les enseignants de mettre en œuvre des dispositifs didactiques en éducation civique.

> L'EMC mobilise tour à tour des savoirs scientifiques issus de la sociologie, de la science politique, de l'histoire ou de la philosophie, mais aussi des informations journalistiques où se mêlent enquête d'investigation et tribunes d'opinion pendant que les valeurs politiques républicaines sont énoncées comme des savoirs à apprendre. Ainsi, opinions, savoirs et valeurs s'entremêlent souvent dans des constructions argumentatives composites où l'impossible distinction ne permet pas aux élèves de construire une réelle

> autonomie intellectuelle (…) Le cours d'EMC n'exclut pas l'opinion, ne l'invalide pas par la mobilisation d'une méthode scientifique, il ne la met pas non plus uniquement au travail comme une représentation à déconstruire (Moscovici, 1961), mais il fait bien de l'opinion l'objectif même de l'apprentissage. Le savoir critique n'est pas la finalité, il n'est que le moyen pour les élèves de construire leur opinion critique. (Andro, 2022)

Pour l'auteure, la visée de cette discipline n'est pas de transformer une opinion en un savoir critique, mais de faire en sorte que des *opinions critiques* puissent être construites. Ce qui la conduit à formuler deux questions : « Quelle place didactique donner à l'opinion personnelle des élèves ? Comment éviter la seule expression des opinions contradictoires et identifier au contraire de véritables apprentissages problématiques ? ». Dans son article, Gaïd Andro décrit l'évolution des registres utilisés par un groupe d'étudiants en formation qui réfléchissent à la manière de réagir face à un élève qui exprimerait la volonté de tout casser, lors d'une séquence portant sur les manifestations des gilets jaunes. Elle observe que ce qui ressort des échanges entre les étudiants, c'est qu'ils ne rapportent pas la situation à des savoirs visés. Le problème, pour ces étudiants, c'est que l'élève n'a pas la bonne opinion. Elle met en évidence une volonté de « convertir » l'élève lorsqu' ils cherchent des arguments pour persuader l'élève qu'il fait fausse route lorsqu'il prône de tout casser, ce que les étudiants politisent en qualifiant ces propos d'« anarchistes » : les enjeux de savoir ne sont jamais neutres en éducation civique. Considérer l'opinion personnelle des élèves comme une représentation à transformer peut conduire à une conception dogmatique des apprentissages en EMC. L'expression des opinions contradictoires comme finalité renvoie à une conception relativiste du savoir.

b) L'Éducation aux médias et à l'information au collège en France

▪ Évolution de la place des médias à l'école en France

Dans les programmes scolaires de 2020[13] l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est listée parmi les disciplines scolaires et un programme spécifique y est détaillé. Aucun horaire d'enseignement hebdomadaire ne lui est dédié et cet enseignement n'est pas rattaché à une discipline scolaire particulière.

[13] D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, annexe 3, p. 138 et s.

Les travaux de Laurence Corroy nous renseignent sur l'évolution de cette éducation aux médias et sur la manière dont l'actualité entre à l'école par ce biais. Associer école et médias n'a pas toujours coulé de source. L'enseignement à l'école a pu être envisagé comme la dispensation du savoir de référence alors que les informations médiatiques étaient jugées partielles, partiales, voire mensongères. Les deux sphères évoluaient indépendamment, les médias étant associés à la distraction ou l'information, et l'école associée au savoir (Corroy-Labardens, 2022).

À partir des années 1970, le contenu médiatique intéresse davantage l'institution scolaire. Les enseignants utilisent des articles de journaux, textes et photographies, comme documents de travail, voire comme références pour construire leurs séquences. Il devient alors nécessaire de penser l'étude des médias à l'école. « La démarche éducative préconisée implique de ne pas enseigner avec les médias sans enseigner les médias eux-mêmes en tant qu'objets d'étude » (p.7) résume le Vademecum de l'éducation nationale sur l'EMI[14]. Des actions ponctuelles visent à mettre davantage en relation l'école et les médias, comme l'instauration de la semaine de la presse et des médias dans l'école en 1989. L'analyse de l'actualité à l'école est alors progressivement valorisée. Des années 1980 aux années 2010, la diversité des journaux, et donc des points de vue, était envisagée comme la manifestation de la liberté d'expression, obéissant à une éthique, celle du journalisme, et nécessitant, pour être bien comprise et mise à distance, la mise en œuvre d'une éducation à l'esprit critique. À partir de 2013, l'EMI est intégrée dans les textes institutionnels français avec trois objectifs principaux : faire découvrir et comprendre le fonctionnement des médias ; permettre une lecture critique de ces contenus, travailler sur les enjeux liés à la liberté d'expression.

En réaction aux attentats de 2015, la prolifération d'infox sur les réseaux sociaux fait évoluer ces considérations avec l'idée que l'école doit permettre de faire le tri entre bonnes et mauvaises informations. Depuis une quinzaine d'années, avec l'avènement des réseaux sociaux, les journalistes ne sont plus les seuls à émettre les informations, tous les citoyens peuvent informer. L'institution scolaire fait alors une distinction entre médias traditionnels (journaux, radios et télévision) et nouveaux médias (internet et notamment réseaux sociaux). Concernant les premiers, le pluralisme est toujours valorisé comme gage de la démocratie.

[14] Éducation aux médias et à l'information. Vademecum publié en 2022 par le ministère de l'Éducation nationale, disponible sur le site Eduscol, site de ressources en ligne pour accompagner les enseignants.

Les limites à la liberté d'expression sont étudiées comme des exceptions pour certains cas bien particuliers. Concernant les seconds, les programmes insistent cette fois sur la multiplication des fake news et la nécessité de vérifier ses sources. Les élèves ne sont plus considérés seulement comme des récepteurs de l'information, mais aussi en tant que producteurs et relayeurs d'informations, et à ce titre, sont sensibilisés à une forme d'éthique.

- **Catégorisation des compétences définies dans les programmes d'EMI**

Cette évolution de la place des médias dans l'école rappelée, nous tentons à présent de caractériser les compétences listées dans les programmes d'EMI. Elles peuvent d'abord être assimilées à des savoir-faire liés à des pratiques professionnelles : la pratique des journalistes, des archivistes et documentalistes. Il peut s'agir de l'écriture d'un article de journal, de la vérification de ses sources, du classement des revues dans une bibliothèque. La formation des professeurs documentalistes les rendant experts du monde médiatique, ceux-ci sont associés à cet apprentissage. Pour autant, il n'est pas pour le moment envisagé d'en faire une discipline enseignée par ces experts documentalistes, faute d'un nombre suffisant d'enseignants documentalistes dans les établissements (Corroy-Labardens, 2022). De plus en plus d'établissements proposent tout de même en classe de sixième un horaire dédié à l'éducation aux médias et à l'information. Il est difficile de connaître la proportion d'établissements concernés, ce choix appartenant aux directions d'établissement et évoluant chaque année au gré des dotations horaires. Le reste du temps, les professeurs documentalistes ont le statut de personnes-ressources.

Une seconde voie possible est d'envisager l'éducation aux médias et à l'information comme un ensemble de compétences transdisciplinaires. Tout enseignant, peu importe la discipline dont il est expert, serait compétent, du fait de son expérience de citoyen, pour apprendre aux élèves des savoirs relatifs aux médias. L'autre versant d'une appréhension transdisciplinaire des médias serait un apprentissage « sur le tas » : L'école est alors un cadre facilitateur, en ce qu'elle mêle des groupes. L'enseignant est effacé, c'est l'émulation du groupe qui, comme dans une pépinière, permet de développer des compétences dans un domaine.

La troisième voie relève de l'interdisciplinarité. C'est celle que nous explorons dans notre recherche. L'éducation aux médias est intégrée dans les différentes disciplines. La spécificité des disciplines scolaires permet aux élèves d'accumuler des savoirs et de se construire progressivement une culture des médias et de l'information. Les savoirs que les élèves

construisent dans le cadre de l'EMI dépendent alors du cadre disciplinaire dans lequel a lieu la séquence d'apprentissage.

La lecture des programmes de cycle 4 nous éclaire sur les compétences visées par l'institution scolaire. Il est d'abord rappelé que l'EMI n'est pas dispensée par un enseignant en particulier, mais est « présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves, est prise en charge par tous les enseignements »[15] (p. 138). Le programme distingue quatre objectifs de l'EMI : « Apprendre à utiliser les médias et les informations de manière autonome », « exploiter l'information de manière raisonnée », « produire, communiquer et partager des connaissances » et enfin « utiliser les médias de manière responsable ». Chacun de ces objectifs d'éducation est déployé en une liste de compétences à acquérir.

Le premier objectif cité par le programme, « utiliser les médias et les informations de manière autonome », englobe surtout des compétences spécifiques, c'est-à-dire « des compétences dont la formulation réfère à des objets identifiables et à des contextes circonscrits » (Rey, 2008). Il s'agit de savoir comment trouver des informations dans le cadre de recherches à l'école, par exemple pour faire un exposé. Un élève voulant faire des recherches sur Christophe Colomb, la littérature du XIXe siècle ou les énergies fossiles devrait maîtriser ces compétences. Il peut s'agir par exemple d'apprendre à rechercher un livre sur l'intranet de l'établissement. Le second objectif mentionné dans le programme, « *e*xploiter l'information de manière raisonnée », suppose d'apprendre à maîtriser des types de raisonnement pour pouvoir utiliser l'information à bon escient. Nous y repérons un certain nombre de compétences critiques ayant à voir avec des pratiques de savoir des disciplines savantes (nous préciserons plus bas). Le troisième objectif, « utiliser les médias de manière responsable », vise le respect d'une forme d'éthique. Il s'agit d'éduquer à de bonnes pratiques, au respect de valeurs républicaines, ou à l'éthique du journaliste. Le quatrième et dernier objectif, « produire, communiquer, partager des informations », regroupe toutes les compétences qu'il faudrait maîtriser pour être capable de produire un texte explicatif à partir d'informations collectées.

[15] Nous faisons référence ici à la section du programme de cycle 4 d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2000, intitulée « éducation aux médias » tenant sur deux pages ; elle est introduite par un texte, puis un tableau liste les compétences travaillées

Ces quatre sections rassemblent des compétences qui sont parfois très différentes les unes des autres. Pour notre recherche, nous classons ces compétences en quatre catégories : compétences transversales scolaires, savoir-être citoyen, pratiques du journalisme, compétences critiques. Nous listons dans le tableau ci-dessous quelques exemples de ces compétences.

Tableau 1 - Catégorisation des compétences relatives à l'EMI mentionnées dans les programmes du cycle 4 en vigueur en France

Des compétences transversales scolaires	**Des compétences reliées à un « savoir-être » citoyen**	**Des compétences reliées à la pratique du journalisme**	**Des compétences reliées à la critique du document**
- Utiliser des dictionnaires et encyclopédies sur tous supports. - Exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information. - Découvrir comment l'information est indexée et hiérarchisée, comprendre les principaux termes techniques associés. - Classer ses propres documents sur sa tablette, son espace personnel, au collège ou chez soi sur des applications mobiles ou dans le « nuage ».	- S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique. - Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux. - Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.	- Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public. - S'initier à la déontologie des journalistes. - S'engager dans un projet de création et publication sur papier ou en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information.	- Adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations. - Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence. - S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou paratextuels et à la validation de la source. - Découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias.

Ces compétences sont variées, elles regroupent des activités intellectuelles et des activités techniques supposant la maîtrise d'outils. D'autres renvoient à des attitudes, posant une forme d'éthique que l'on pourrait rapprocher de celle du journalisme.

Nous avons identifié un certain nombre de compétences pouvant se rapprocher, lorsqu'il s'agit de travailler sur des sources médiatiques abordant des événements d'actualité, de compétences disciplinaires historiennes. Par exemple la compétence « *adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations* » peut être rapprochée de compétences listées dans les programmes d'histoire-géographie du cycle 4.

S'informer dans le monde du numérique - *Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.* - *Trouver, sélectionner et exploiter des informations.* - Utiliser des moteurs de recherche, des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, des sites et des réseaux de ressources documentaires, des manuels numériques, des systèmes d'information géographique. - Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence. - Exercer son esprit critique sur les données numériques, en apprenant à les comparer à celles qu'on peut tirer de documents de divers types.	1, 2, 3
Analyser et comprendre un document - Comprendre le sens général d'un document. - Identifier le document et son point de vue particulier. - *Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser.* - Confronter un document à ce qu'on peut connaître par ailleurs du sujet étudié. - Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique.	1, 2

Figure 2 - Extrait de la liste de compétences énoncées dans le programme d'histoire-géographie de cycle 4, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2000

« Rechercher des informations de manière raisonnée » peut constituer une compétence exercée en classe d'histoire, lorsque les élèves apprennent à « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser ». Cette compétence scolaire citée dans les programmes d'histoire-géographie peut être référée à l'activité historienne de sélection des informations parmi les traces disponibles : « Observer, c'est précisément ne pas regarder tout d'un œil vaguement attentif et expectant. C'est concentrer sa vue sur certaines régions ou certains aspects en vertu d'un principe d'élimination et de choix, indispensable devant l'énorme multiplicité des phénomènes » (Lacombe, 1894, p. 54). « Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence » (Programme de l'EMI) peut cette fois être rapproché des compétences « vérifier l'origine/ la source du document et sa pertinence » et « identifier un document et son point de vue particulier ». Ces compétences peuvent renvoyer au à la critique externe et interne du document en histoire établi par Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos lorsqu'ils proposent une *Introduction aux études historiques* à destination des étudiants.

> La science historique n'est pas du tout, quoi qu'on en ait dit, une science d'observation. Les faits passés ne nous sont connus que par les traces qui en

> ont été conservées. Ces traces, que l'on appelle documents, l'historien les observe directement, il est vrai ; mais, après cela, il n'a plus rien à observer ; il procède désormais par voie de raisonnement. (Langlois et Seignobos, 1992)

Pour ces auteurs, l'histoire n'est donc pas en définitive une science de l'observable, puisque les faits sont à construire et non à déduire de l'observation. La différence entre les deux relève d'une double critique simultanée. La critique externe vise à vérifier l'authenticité du document. L'enquête se centre sur les caractères matériels du document : le papier, l'encre, l'écriture, les sceaux. À l'école, cette compétence semble visée dans les programmes EMI et dans les programmes d'histoire s'agissant des ressources numériques. Les compétences scolaires mentionnant l'exercice de l'esprit critique sur les informations pourraient, pour les documents étudiés en classe d'histoire, renvoyer plutôt à la critique interne de l'historien.

> D'où vient le document ? Qui en est l'auteur ? Comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permet-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? (Prost, 1996, p. 62)

Il ne s'agit plus de s'interroger sur l'authenticité matérielle du document, mais de se demander si l'auteur ment ou se trompe lorsqu'il énonce une information. La formulation de la compétence en histoire semble sous-tendre ces éléments, mais de manière générale et donc peu opératoire, même pour les enseignants : que veut dire « expliciter, expliquer le document » ? Les enseignants savent sans doute qu'il s'agit d'aller au-delà de la signification des mots, mais il est nécessaire de préciser les contenus d'apprentissage derrière cette épistémologie scolaire.

La lecture des programmes relatifs aux « éducations à » ouvre des perspectives intéressantes sur de possibles apprentissages de compétences critiques en classe. Mais des formulations très généralistes nous posent question. Des travaux en sciences de l'éducation mettent en évidence un certain nombre de limites qu'il nous faut prendre en compte.

c) Les enjeux d'apprentissage dans les « éducations à » questionnés par les travaux de recherche

Des travaux en sciences de l'éducation nous permettent d'approfondir la question des savoirs de référence pour mieux cerner les enjeux d'apprentissage de ces *éducation à*. Une première série de travaux spécifie les *éducations à* par leur objet adisciplinaire. Les enseigner dans le

cadre des disciplines scolaires conduirait à une réduction des enjeux qui les sous-tendent. Ce qui est important, c'est non seulement de comprendre ce qui se passe, mais aussi de savoir quoi faire, comment agir en tant qu'individu actif au sein de la communauté.

> Ces éducations sont une traduction, en termes d'intentions d'enseignement, de préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences et qui d'une part peinent à s'introduire dans les disciplines scolaires établies, d'autre part ne sont pas, par essence ou par nature, disciplinaires, enfin, qui renvoient à des pratiques sociales, voire incluent des dimensions politiques. Elles mettent en question les découpages disciplinaires et invitent à des relations plus fortes avec ce qui est hors de l'école. Un des buts est de rapprocher la culture scolaire du reste du monde, sans que l'on quitte à ce propos quelques généralités. Elles s'accompagnent de nouveaux dispositifs moins dépendants de l'organisation actuelle de l'espace-temps scolaire. Dès lors, elles n'entrent pas dans la forme scolaire habituelle (Audigier, 2005, p. 118)

S'il est parfois difficile d'identifier dans les programmes d'EMI des savoirs en jeu, c'est peut-être, comme le suggère François Audigier, parce que l'apprentissage de savoirs n'est pas la visée de ces « Éducations à » qui sont la transposition institutionnelle d'une demande sociale de faire entrer dans les murs de l'école des problèmes de société. Le caractère d'urgence peut conduire à se focaliser sur les solutions à ces problèmes de société, plutôt que sur les savoirs à construire pour explorer ces problèmes.

Une autre voie serait l'initiation à des pratiques techniques. Savoir « S'engager dans un projet de création et publication sur papier ou en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information » (une des compétences listées dans les programmes d'EMI mentionnés plus haut) renvoie cette fois à la résolution de questions techniques référées pour cet exemple à la pratique des journalistes. Des travaux sur la didactique de l'enquête (Ladage, 2016) nous semblent aller dans le même sens. L'expert en enquête sur internet peut initier des élèves à faire des recherches, alors que la formation disciplinaire des enseignants est parfois interprétée comme un frein à la possibilité d'initier les élèves à l'enquête : sans les disciplines scolaires, il serait davantage possible d'aller vers des pratiques de recherche et d'enquête. On peut cependant soutenir une approche inverse. Puisque le travail scientifique est un travail d'enquête sur le réel, notamment le travail de l'historien sur les traces des évènements passés, la difficulté de l'école peut provenir de ce que l'enseignement de l'histoire, dans son déploiement habituel, est éloigné de sa référence scientifique sur le plan des pratiques d'enquête. Autrement dit c'est

parce que c'est parce que les disciplines scolaires sont organisées selon une épistémologie scolaire et non référée aux pratiques de la discipline savante que l'on rencontre dans les classes tant d'obstacles à la pratique d'enquête : c'est une piste que nous explorons dans cette recherche et que nous détaillons dans le troisième chapitre.

Nous avons dans cette section commenté les curriculums des « éducations à » comme des propositions de traduction d'enjeux de société en objets d'apprentissage. Des travaux en sciences de l'éducation posent autrement le problème, en partant non pas du cadre scolaire, mais de certains enjeux de société, en se demandant si et comment ils peuvent être objet d'apprentissage dans la perspective d'une éducation au politique.

3. Les questions socialement vives : l'enseignement-apprentissage de problèmes de société en question

a) Définitions des questions socialement vives (QSV)

Les questions socialement vives sont des questions qui portent sur des problèmes flous et à propos desquels il faut prendre des décisions (Chauvigné et Fabre, 2021). Ce sont d'abord des chercheurs qui les qualifient ainsi pour mettre en évidence leurs particularités et donc les difficultés qu'elles peuvent poser en termes d'apprentissage. En dehors de l'éducation, on peut aussi parler de questions socialement vives dans les sciences humaines et sociales dès lors que l'objet serait particulièrement clivant. Enfin, dans la société, ce qui peut rendre une question particulièrement vive, c'est qu'elle ne s'inscrit pas seulement dans des débats d'idées, mais nécessite d'agir. Nous pouvons gagner en précision pour caractériser ces événements comme des QSV en nous référant aux trois critères de vivacité posés par Alain Legardez, Jean et Laurence Simonneaux :

> *Elle est vive dans la société* : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des « disputes » aux « conflits ») ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.
>
> *Elle est vive dans les savoirs de référence :* il existe des débats (des « controverses ») entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les

> experts des champs professionnels. Dans la plupart des savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales et humaines, plusieurs paradigmes sont souvent en concurrence. Dans les domaines des sciences dites exactes, il faut désormais faire la distinction entre la science stabilisée et la science encore débattue dans la communauté scientifique. Les recherches scientifiques sont devenues finalisées et produisent des technosciences. La chronologie a changé ; le plus souvent, le savant ne fait plus d'abord progresser les savoirs théoriques qui entraînent d'éventuelles applications pratiques. Aujourd'hui, c'est plutôt la technologie qui pousse au progrès de la théorie. De plus, les références sont également souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, politiques, éthiques… en butte aussi à des débats (souvent des « polémiques ») dont sont issues certaines des références explicites ou implicites des savoirs scolaires.
>
> *Elle est vive dans les savoirs scolaires* : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. Les élèves y sont alors directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. (Legardez et coll., 2008, p. 101)

Quel lien peut-on faire entre ces éléments de définition et l'événement d'actualité ? Prenons l'exemple de l'attaque de l'Ukraine par la Russie en 2022 (cet événement fait l'objet d'une expérimentation que nous analysons dans cette recherche). Cet événement est médiatisé, il est d'une certaine ampleur, les citoyens sont spectateurs plus qu'acteurs de cet événement. Le fait que les citoyens n'aient pas à directement à décider d'une action à mener n'exclut pas de considérer l'événement médiatisé comme une question vive ; ils auront tout de même à juger de l'action politique (la France doit-elle intervenir militairement ? Faut-il stopper les relations commerciales avec la Russie ? Comment doivent réagir l'OTAN, l'ONU ?). L'événement d'actualité peut être considéré comme vif dans la société dès lors qu'il est porteur de débats et qu'il est médiatisé. Le critère de vivacité dans les savoirs scolaires s'applique aux événements d'actualité, dès lors qu'une partie des enfants en ont connaissance du fait de leur médiatisation. Ce type d'événement, connu des enseignants, mais absent des objets d'études mentionnés dans les curriculums, peut déstabiliser la communauté éducative qui manque de référents pour identifier des savoirs à apprendre. Concernant la vivacité dans les savoirs scientifiques, il n'est pas toujours certain que l'événement d'actualité puisse déjà occasionner des débats dans le champ scientifique. Mais la multiplication des interventions d'experts pour commenter les événements d'actualité, prenant souvent la forme de débats dans les différents médias, peut avoir le même effet de déstabilisation pour les enseignants.

Ces experts sont certes souvent des scientifiques, mais leur discours, quand ils s'expriment médiatiquement sur des événements d'actualité, n'est pas scientifique (Roqueplo, 1997). S'il n'y a donc pas forcément débats dans la communauté scientifique, il y a débats entre experts de référence, ce qui complexifie la tâche pour l'institution scolaire. Que dire, que faire, et pour quels apprentissages ?

Il n'est cependant pas certain que chaque événement d'actualité puisse être considéré comme une question socialement vive. Les travaux sur lesquels nous nous appuyons (Legardez et coll., 2008) envisagent les QSV davantage à partir d'enjeux de société que d'événements. Concernant les sciences humaines et sociales, les auteurs citent la mondialisation, la monnaie, les revenus. Nous en déduisons que l'événement d'actualité ne serait pas une QSV, mais ce que cette situation singulière susciterait comme controverse pourrait être lié à une QSV. Alors que l'événement d'actualité peut susciter des émotions vives, voire sidérer, et en ce sens faire obstacle à la réflexion, le raccrocher à un enjeu de société pourrait permettre une prise de recul propice à la construction d'un problème à partir d'une actualité. Un événement « isolé » ne peut constituer une QSV, qui suppose une récurrence. Plutôt que d'envisager l'événement d'actualité comme la manifestation d'un phénomène plus large (qui s'inscrit dans une tendance), nous l'envisageons historiquement, c'est-à-dire comme une rupture qui permet, s'il est étudié dans sa singularité, de caractériser, pour mieux l'appréhender, un concept en jeu dans une QSV.

Michel Fabre et Céline Chauvigné listent trois obstacles à la construction d'un savoir critique sur des objets chauds. Le premier, l'obstacle de neutralité, renvoie à l'idée selon laquelle le savoir scientifique est objectif et indiscutable. Le second obstacle a trait au relativisme, lorsque l'enseignant choisit de laisser s'exprimer librement les élèves.

> La difficulté proprement pédagogique de la gestion des débats en classe s'allie alors le plus souvent à une conception défaillante du débat politique et, par là même, de la démocratie, quand l'expression de points de vue et même le vote ne semblent pas exiger de débat argumenté et fondé sur une connaissance suffisante des dossiers. L'issue pédagogique ne peut être ici que le relativisme, dans l'impossibilité où l'on se trouve de trancher entre les opinions et même de les discuter vraiment. (Chauvigné et Fabre, 2021, p. 22)

Le troisième obstacle est le risque de dogmatisme. L'enseignement se résume en l'imposition d'une norme au nom d'un jugement de valeur. Il peut s'agir de privilégier une opinion ; par

exemple, l'idée qu'il est nécessaire de remplacer l'énergie nucléaire par l'énergie solaire. Mais cela peut aussi intégrer l'inculcation de bonnes pratiques. L'enseignant devient alors prescripteur, soit de ce qu'il faut penser, soit de ce qu'il faut faire. Il n'est plus alors question de ce qu'il faudrait savoir, mais le discours peut prendre une forme d'endoctrinement.

Pour dépasser ces trois obstacles liés à la position de l'enseignant et des savoirs visés, un des enjeux d'apprentissage à propos des QSV est la question du cadrage de la construction d'un point de vue par l'élève : l'argumentation tient un « rôle fondamental dans la formation et dans l'exposé des opinions personnelles » (Legardez et coll., 2008, p. 108). La compréhension de l'événement par l'élève évoluerait d'un point de vue fondé sur de premières impressions, donc de l'ordre de l'opinion, vers un point de vue construit, argumenté, fondé en raison. De quelle argumentation est-il question ici ? A-t-elle à voir avec la construction de raisons scientifiques ? Les sciences sociales ont développé des modes de raisonnement critique reposant sur des argumentations nécessaires, non pour résoudre des problèmes de la société civile, mais pour en discuter de manière critique.

b) L'enseignement des QSV à l'école : deux obstacles documentés en didactique de l'histoire

- **Qu'est-ce qu'une QSV en classe d'histoire ?**

Des travaux émanant de didacticiennes de l'histoire nous aident à dresser le contour des QSV en tant qu'objet d'enseignement en classe, d'une part en éducation civique, d'autre part en histoire. Ces deux articles donnent à voir, par les obstacles qu'ils soulignent, les conditions pour un apprentissage autour des QSV. D'abord, concernant l'éducation à la citoyenneté, Nadine Fink s'appuie, en plus des critères de vivacité décrits plus haut, sur la description de Jerry Wellington pour caractériser cet objet : « il s'agit de questions controversées, qui mettent en concurrence des valeurs et des intérêts divergents, qui sont politiquement sensibles, qui attisent les émotions, qui sont sujettes à la complexité et qui s'inscrivent dans une certaine actualité » (Fink, 2021, p. 179). Dans le même article, l'auteure livre les résultats d'une enquête menée à partir des propos d'enseignants : « Ces dernier-ères disent avoir déjà abordé des questions controversées en classe, majoritairement sous la forme de discussions informelles. Les propos recueillis montrent une confusion entre question d'actualité et QSV, expliquant probablement le caractère peu formalisé de leur traitement en classe » (Fink, 2021,

p. 184). Deux points nous semblent à développer à la suite de ces remarques, l'un concernant les dispositifs d'apprentissage – ici, des « discussions informelles » – l'autre concernant les contenus (des QSV, ou des événements ?). Concernant le premier point, la qualification de ces discussions comme informelles par les enseignants peut être interprétée comme une manière de les distinguer des situations d'enseignement, plus formelles. Concernant le second point, ce n'est en effet pas directement la question socialement vive qui fait l'actualité, mais un événement. S'il n'est pas une QSV, l'événement d'actualité peut néanmoins être envisagé comme la manifestation visible, par les traces médiatiques produites, d'une QSV. Critiquer des informations médiatiques à propos d'un événement pourrait permettre d'élucider ce qui est en question, dans la société, qui puisse expliquer pourquoi cette actualité fait l'événement, pour pouvoir analyser la manière dont on cherche dans la classe à expliquer ce qu'il se passe comme une QSV.

Nous détaillons à présent, à partir des travaux de Nicole Tutiaux-Guillon et de Nadine Fink, deux obstacles aux apprentissages concernant les QSV en classe d'histoire : le paradigme positiviste de l'histoire scolaire et les représentations sociales de la production de savoir.

- ***QSV et « paradigme positiviste » en classe d'histoire***

À la lecture des travaux de Nicole Tutiaux-Guillon (2003, 2008, 2015), il semble que, lorsqu'elles sont introduites dans l'enseignement de l'histoire, les questions socialement vives sont thématisées, mais pas étudiées en tant qu'elles sont vives. Elle cite l'esclavage et la traite, l'histoire de l'immigration en France, l'histoire des monothéismes, la colonisation. Elle montre que la manière dont les apprentissages sont envisagés en classe conduit à *refroidir* ces objets. Les manuels « passent sous silence les débats historiographiques et neutralisent les débats sociaux, soit en les taisant, soit en leur substituant une lecture du passé conforme aux représentations sociales dominantes. Les QSV n'en sont plus. » (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 145). Nous rapprochons cela de « l'obstacle de neutralité », l'enseignant est sur ces questions un passeur de savoir, un maître de vérité. La didacticienne ajoute : « Les résultats des diverses analyses montrent que les QSV sont non seulement refroidies, mais finalement recomposées, traduites si l'on préfère, dans le paradigme positiviste. Autrement dit, celui-ci semble faire la preuve de sa puissance pour réduire les risques de déséquilibre du système » (Tutiaux-Guillon, 2015, p. 149). Envisager la discipline scolaire histoire comme un espace d'élucidation de ce qui est vif dans l'actualité nécessite de dépasser le paradigme positiviste qui organise

l'enseignement de cette discipline. Refroidir ces objets est sans doute nécessaire : peut-on raisonner à chaud ? C'est par le travail d'enquête qu'il est possible de prendre le temps de questionner ce qui est en jeu, dans ces événements.

> Sans doute, les QSV sont des questions au sens anthropologique de Chevallard : des questions que se pose une société dans son ensemble, dans plusieurs ou dans l'une de ses composantes. Mais dans les institutions scolaires ou de formation, ces questions ne sont pas toujours abordées sous forme de questionnements. Les travaux de didactique montrent que, même dans des domaines où des questions anthropologiques existent, elles sont assez rarement transposées en question dans la *forme scolaire* (Legardez et coll., 2008, p. 5)

La « forme scolaire » fait obstacle à la construction de savoir à partir des QSV, car les questionnements de la société n'entrent pas à l'école sous la forme de questions. Ces questionnements sont neutralisés par les dispositifs mis en œuvre dans la classe. Nous préciserons en quoi la forme scolaire de l'histoire peut faire obstacle au travail des questions dans la classe d'histoire dans le chapitre 3.

- **QSV et représentations sociales de la construction du savoir en classe d'histoire**

> Sous des termes généraux de débat et de discussion se rangent des dispositifs, des intentions, des pratiques et des ancrages théoriques différents. Nous retiendrons ici qu'une situation de débat est pertinente du point de vue de l'éducation à la citoyenneté du moment qu'elle prend au sérieux la parole des élèves dans l'action éducative (…) En tant que pratique démocratique, le débat est un objectif curriculaire en soi pour développer la pensée critique et les capacités de raisonnement des élèves, en assurant la qualité des contenus et la participation du plus grand nombre. (Fink, 2021, p. 182)

Selon Nadine Fink, mettre en œuvre un débat avec des élèves recouvre dans la réalité des classes des situations variées. Nous identifions dans cet extrait trois conditions au développement de la pensée critique par le débat : d'abord, il faut « prendre au sérieux la parole des élèves ». C'est de l'enseignant qu'il s'agit ici, mais sans doute aussi des autres élèves. Le débat est propice à la construction de savoir si la parole de l'élève a un certain poids. Le débat, à la différence du cours dialogué, n'aboutit pas à une trace écrite parfaitement anticipable. Elle est un aboutissement de ce qui aura été débattu. La seconde condition est relative à la « qualité des contenus » : dans le débat, toutes les idées exprimées n'auront pas le même poids, ce qui suppose que le débat intègre les critères de validation des idées. Enfin,

« la participation du plus grand nombre » est une troisième condition. Participer ne veut pas nécessairement dire prendre la parole dans le débat. Évaluer le poids de l'idée exprimée par un élève, c'est sans doute déjà participer, et renvoie à l'évaluation par les pairs, caractéristique de la pensée scientifique. Le tableau de synthèse ci-dessous compare les représentations sociales de la construction du savoir scientifique avec les caractéristiques effectives des pratiques de savoir :

Les représentations sociales	La connaissance scientifique
Se donne pour le réel lui-même	S'énonce comme un construit
S'énonce comme ayant une validité générale	Précise son champ de validité
S'appuie sur l'exemple comme preuve suffisante	Construit un système rigoureux de preuve
Ne retient que les exemples qui confirment	S'offre aux exemples qui la contredisent
Prend la partie pour le tout	Utilise des procédures complexes de généralisation, distingue, fait son deuil de la totalité
Privilégie un mode de pensée binaire; Fonctionne à l'analogie	Cherche à fonctionner sur le complexe, construit des systèmes de relations en termes opératoires
S'attache aux faits plus qu'aux relations	S'appuie sur des efforts de systématisation cohérente

Figure 3 - Distinction entre les représentations sociales et la connaissance scientifique sur la production de savoir (Fink, 2021, p. 181)[16]

Ce tableau rend compte de l'obstacle que peuvent constituer les représentations sociales de la production du savoir, conduisant les élèves et leur enseignant à accepter dans le cadre d'un débat toutes les idées exprimées dès lors qu'elles sont argumentées. Pour dépasser ce relativisme, il est nécessaire de poser dans la classe des conditions à l'acceptation d'une idée argumentée, en lien avec la connaissance scientifique de la production du savoir. Il y aurait donc nécessité de cadrer les discussions dans la classe par des faits (textes de savoir), mais aussi par des conditions à la pratique du débat (pratiques de savoir).

Ce détour par l'élucidation des conditions de la construction d'un savoir sur des QSV par la pratique du débat nous permet de préciser notre questionnement concernant le transfert d'une activité de critique référée à la pratique savante pour expliquer un événement d'actualité. Débattre de l'événement d'actualité pourrait permettre d'améliorer les idées partagées dans la classe, en se fondant sur des informations médiatiques, pour réduire le

[16] Tableau élaboré à partir de l'étude de François Audigier et coll., Entreprises et représentations (Paris: INRP, 1987), 109.

poids moral des idées des élèves. Enquêter sur l'événement dans la classe pourrait être une manière de prendre au sérieux la parole des élèves sur l'événement d'actualité, sans prendre pour acquises les premières idées qui émergent : la critique de ces idées rejoint la critique des informations disponibles. Ce qui est « refroidi », ce n'est pas le réel de l'événement (ce qui est vif dans la société), mais l'opinion qui émerge. Celle-ci n'est alors pas ignorée ou remplacée, elle constitue au contraire le cœur de l'enquête : pourquoi penser cela de ce qu'il se passe ? Avons-nous raison d'expliquer les choses de cette manière ?

Ce premier chapitre a permis de clarifier les différents enjeux d'apprentissage liés à la critique des informations médiatiques. Face à la multiplication des sources disponibles, il est nécessaire d'apprendre à sélectionner et utiliser les informations médiatiques pour pouvoir prendre part dans les débats sur des questions de société. Nous nommons les apprentissages visés des compétences critiques, par distinction avec le terme d'esprit critique qui constitue une sorte d'idéal politique, mais ne dit rien de ce qu'il faudrait avoir appris à faire à l'école. L'introduction des *éducations à* dans les programmes scolaires a été l'occasion de formuler des compétences à acquérir. Les travaux menés en sciences de l'éducation concernant ces *éducations à* mettent en lumière des limites et explorent de premières pistes pour penser l'apprentissage en classe de compétences critiques. Faciliter dans la classe l'émergence de l'expression des idées des élèves et formaliser les discussions sur les événements d'actualité en se référant à des pratiques de savoir et à des informations pourraient permettre de diminuer le poids moral de premières idées et augmenter leur poids explicatif. Nous faisons l'hypothèse qu'en ajoutant au débat d'opinion (qui donne l'occasion d'exprimer des idées sur l'événement) une critique des arguments avancés, l'opinion des élèves, reflet de leurs valeurs et de leurs représentations du monde, n'est ni relativisée, ni remplacée par un savoir dogmatique ; elle est plus solide parce qu'elle est chargée d'un potentiel explicatif. Dans les disciplines scolaires, les élèves pourraient apprendre à objectiver leurs idées en faisant un usage critique des informations médiatiques par la pratique d'une enquête ayant à voir avec celle des sciences sociales, et notamment, s'agissant de l'explication d'un événement, avec l'enquête historienne. Le transfert de la critique historienne scolaire des documents vers la critique des informations médiatiques pourrait constituer un savoir de référence pour apprendre aux élèves à expliquer un événement comme un moment qui met en jeu une ou des questions controversées qui traversent la société.

CHAPITRE 2. L'HYPOTHÈSE DU TRANSFERT DES COMPÉTENCES CRITIQUES HISTORIENNES VERS L'ACTUALITÉ.

I. Qu'est-ce qu'un événement ?

II. L'histoire, une discipline de référence pour expliquer des événements

III. Étude comparative des activités de critique d'information (historiennes, journalistiques) et de mise en récit (historique, médiatique) pour expliquer un événement.

Enquêter, c'est mettre en tension des idées explicatives avec les informations disponibles, pour construire une explication fondée en raison, donc plus solide que sa première opinion (Bachelard, 1993; Dewey, 1993). L'histoire est depuis plusieurs siècles la discipline savante qui cherche à expliquer des situations du passé à partir des traces disponibles (Noiriel, 1996). Parce qu'ils s'attachent à éclairer le sens de situations singulières plutôt qu'à des tendances, les historiens sont experts dans l'étude des traces pour expliquer des événements. Ils mettent en œuvre des activités de critique documentaire et réflexive (Bloch, 1974; Ginzburg, 1980; Prost, 1996b; Ricœur, 1983). Cette expertise leur permet de produire une analyse éclairée des événements récents à partir des informations disponibles. Cela nous conduit à proposer l'hypothèse suivante : des compétences critiques de type historien sont transférables à l'actualité. Les maîtriser permettrait aux citoyens de critiquer les informations médiatiques, non pas pour déterminer si elles sont vraies ou fausses, mais pour les utiliser à bon escient, pour expliquer un événement récent en se fondant sur ces informations partielles et partiales.

Nous caractérisons l'événement d'actualité comme un passé très récent qui a laissé des traces, ce qui nous conduit à dresser un parallèle entre l'événement historique et l'événement d'actualité (I). Nous décrivons ensuite, en nous fondant sur l'épistémologie de cette discipline, l'activité d'enquête historienne sur des événements du passé par l'étude des traces et montrons par des exemples comment cette activité d'enquête est transférable à l'actualité (II). Nous proposons une analyse sous l'angle comparatiste de la critique des informations (traces du passé, informations médiatiques) et de la construction de récit (historique, médiatique) pour expliquer un événement (III).

I. Qu'est-ce qu'un événement ?

1. L'actualité, le présent au passé

Dès lors que des mots sont mis sur le réel et des messages diffusés, que des témoins peuvent raconter ce qu'ils ont vu, une partie au moins de ce que recouvre l'événement d'actualité appartient déjà au passé. Or, s'il est déjà passé, alors c'est qu'il n'est plus directement accessible. On ne peut le connaître que par les traces qu'il a laissées. Dès qu'elle est énoncée, l'actualité s'inscrit donc dans un cadre temporel : dans cette perception du temps, le présent n'est envisagé que comme ce qui sépare le passé (ce qui est arrivé) que l'on cherche à comprendre, et le futur, incertain, sur lequel on peut se projeter.

Ce qui donne une épaisseur au présent de l'événement, c'est le fait de considérer l'événement comme quelque chose qui s'est passé, qui continue de se produire, et qui produira des effets dans un futur proche. En ce sens, l'actualité fait partie d'une sorte de présent qui s'éternise jusqu'à ce que l'on établisse que ce qui fait événement est terminé. La mise en récit de ce qu'il s'est passé implique une conception du temps distincte du temps physique et qui nous semble proche de ce que construit l'historien qui interroge une situation passée.

> Vu du présent, c'est un temps déjà écoulé, doté par conséquent d'une certaine stabilité, et que l'on peut parcourir au gré de son investigation (…) Le va-et-vient permanent, entre le passé et le présent, et entre les différents moments du passé, est l'opération même de l'histoire (Prost, 1996a, p. 111)

Cette construction du temps propre à la mise en récit de quelque chose qui s'est produit peut se retrouver en dehors de la discipline historique dès lors que son auteur est attaché à se rapprocher le plus qu'il peut du réel de l'événement, ce qui est le cas des journalistes.

2. Faire l'événement

L'actualité renvoie à une temporalité spécifique, le présent : l'actualité est ce qui est actuel. Elle est constituée par un ensemble de faits, c'est-à-dire des assertions tenues pour vraies à propos du présent. Le dictionnaire Larousse complète cette définition en y ajoutant le concept

d'événement : l'actualité rassemble l'« ensemble des événements actuels intéressant un domaine d'activité ». Au pluriel, les actualités sont définies par le dictionnaire Larousse comme « journal filmé d'informations politiques et générales » ou plus généralement comme « ensemble de nouvelles diffusées par un organe d'information ».

En sélectionnant dans ce qui survient ce dont il est important de parler, les médias participent à « l'avènement d'une culture de l'événement » (Goetschel et Granger, 2011). Faire de ce qui se produit un événement est une question de point de vue, mais aussi de construction : les médias peuvent fabriquer un événement à partir d'une situation réelle qui, sans le traitement médiatique, passerait, dans une certaine mesure, inaperçu (Nora, 1972). D'autres actions ou phénomènes sont considérés comme des événements en raison de l'importance de leurs effets ou de l'importance que la société accorde à pareille situation : un tsunami dévastateur, un attentat dans le pays, l'ouverture des jeux olympiques… D'autres situations enfin sont construites par les acteurs comme des événements : il s'agit de faire en sorte de susciter l'intérêt des médias, qui, en relayant l'information, transforment une action de portée aléatoire en événement, comme une grève (Granger, 2011), ou un tweet agressif pour dénoncer le comportement d'un élu. Quelle que soit son origine, l'événement « a fini par former une catégorie à part entière de production, d'énonciation ou de dénonciation de la réalité sociale ; une catégorie à travers laquelle les individus donnent du sens à leur époque et s'efforcent d'y négocier leur place » (Goetschel & Granger, 2011, p. 13). C'est justement cet enjeu relatif au sens à donner aux questions ou problèmes de sociétés, tel qu'ils se manifestent dans les récits notamment médiatiques des événements, qui nous intéresse. Que peut faire le citoyen des informations qui lui parviennent à propos de ce qui se passe dans la société ? Quel peut être la place de l'école concernant l'apprentissage de la capacité à expliquer l'événement d'actualité ?

> D'abord quelque chose arrive, éclate, déchire un ordre déjà établi ; puis une impérieuse demande de sens se fait entendre, comme une exigence de mise en ordre ; finalement l'événement n'est pas simplement rappelé à l'ordre, mais, en quelque façon qui reste à penser, il est reconnu, honoré et exalté comme crête du sens. Certes, ce rythme ternaire reste tout formel : de quel événement trouble-fête s'agit-il ? Où éclate-t-il ? Dans la nature, dans notre langage, ou dans la pensée au-delà des mots ? Quel sens lui donne la réplique : sens logique, causal, narratif ou spéculatif ? Et quel événement-phénix renaît-il ainsi des cendres de l'événement-étincelle, brûlé sur l'autel de l'ordre ? (Ricœur, 1991)

Faut-il opposer l'idée de « *donner du sens* » à celle de « *demande de sens* » ? Ces deux expressions impliquent-elles une conception différente du rapport entre le citoyen et le journaliste ? Cette *impérieuse demande de sens* nous semble en effet évoquer l'attente du citoyen quand il fait la démarche de se renseigner à propos de l'actualité. Il y a donc l'événement qui s'est produit, et sur lequel on se questionne ; et l'événement raconté, qui servira de référence pour conforter, améliorer, remettre en cause ce qu'on pensait avoir compris. À quelles conditions ? *Donner du sens* implique sans aucun doute quelque chose de plus qu*'informer*. Nous interprétons pour le moment cette expression comme la nécessité de situer l'événement par rapport au contexte social, politique, économique.

Les médias répondent à la demande de sens des citoyens en mettant en récit les informations transmises, selon une ligne éditoriale. En recevant ces informations médiatiques, les citoyens donnent un premier sens, immédiat, à l'événement, en même temps qu'ils le découvrent. *Donner du sens*, c'est aussi s'émanciper du récit médiatique de l'événement : les médias, en racontant l'événement, court-circuitent la démocratie, lorsque les événements sont médiatiques avant d'être politiques. Le sens qu'un citoyen donne à l'événement à partir du récit médiatique d'information n'est pas nécessairement le même sens que celui qui correspond à la ligne éditoriale du récit médiatique. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un individu reçoit le *bon récit* qu'il donne *un bon sens* à l'événement, et vice-versa. Le sens de l'événement n'est donc pas directement transmis par le média, il est construit par celui qui le consulte. Immédiat, le sens donné à l'événement médiatique peut donc évoluer au fil des informations reçues et s'inscrire dans un processus critique.

Nous distinguons donc l'événement et les enjeux de société. L'événement est arrivé et ne se reproduira plus : il est unique. Les enjeux de société sont des problèmes politiques à propos et à partir desquels il faut agir. L'événement exceptionnel est singulier et est énoncé par des faits. Il est révélateur de quelque chose de plus général, « un problème de société », qui peut être exprimé par des idées.

II. L'histoire, une discipline de référence pour expliquer des événements

1. Références épistémologiques pour caractériser l'enquête historienne

a) La place de l'événement dans l'histoire savante

L'événement a d'abord renvoyé aux dates importantes du passé. Associé à une histoire positiviste, centrée sur des faits établis à partir des documents, faire l'histoire d'un événement a pris d'autres formes avec l'école des Annales. L'événement est envisagé autrement par ces nouveaux courants historiographiques. Toute situation devient événement dès lors qu'elle fait l'objet d'une enquête historienne. L'événement peut être décrit comme le fait que quelque chose *se passe* (Bensa et Fassin, 2002, p. 10) et génère des changements dans ce qui peut désormais arriver. L'accent mis sur l'événement comme rupture explique pourquoi, pour ces deux auteurs, l'histoire, davantage que les autres sciences sociales, est la discipline de référence pour analyser l'événement : « si l'anthropologie ou la sociologie ne s'écrivaient pas au présent, elles auraient spontanément recours à l'imparfait, et non au passé simple », parce qu'elles mettent l'accent sur des tendances plus que sur des ruptures (Bensa et Fassin, 2002, p. 7). L'événement n'est pas un moment du passé qu'il suffirait de retrouver dans les sources, il est créé par l'historien, par le problème qu'il construit dans son présent et qui le guide dans sa critique des traces du passé.

Certains événements sont des situations qui font l'objet d'un traitement médiatique spectaculaire. Pour Pierre Nora, c'est dans ce cas le média qui crée l'événement (Nora et Le Goff, 1974). Le récit médiatique d'information est une trace de l'événement, il devient document pour le chercheur qui s'attache à montrer comment l'événement a été construit. Ce travail de déconstruction et de reconstruction de l'événement se rapproche de ce qu'il faudrait pouvoir faire comme critique des informations médiatiques pour déconstruire le récit médiatique de l'événement.

En histoire, l'événement s'inscrit dans un temps reconstruit. Il est un résultat, mais il est aussi un commencement, il ouvre le champ des possibles. L'historien inscrit l'événement dans un *avant* et un *après* : que révèle-t-il sur ce qui préexistait ? Quel possible crée-t-il ? Nous distinguons l'immédiateté de l'événement propre à la chronique journalistique, et la périodisation de l'événement par l'historien. L'actualité médiatique se concentre sur l'immédiat : c'est un présent qui s'étale, qui est filmé et que l'on retransmet. C'est en train d'arriver, et les journalistes réagissent au fur et à mesure ; la multiplication des chaînes d'informations en continu, les « live » sur des applications de presse comme celle du quotidien *Le Monde* illustrent cela. Cette immédiateté d'une certaine forme de journalisme tranche avec la forme plus lente du reportage. En continu, la presse n'est alors qu'un outil de transmission de l'information.

Pour l'historien, le présent est « l'instant sans épaisseur et sans extension qui subdivise chaque présent en passé et futur, au lieu de présents vastes et épais qui comprennent les uns par rapport aux autres le futur et le passé » (Deleuze, 1969, p. 193). Expliquer l'événement, c'est mettre à jour cette épaisseur du temps, en prenant en compte le passé de l'événement, et son futur, envisagé par les acteurs de l'événement. Cette opération d'articulation entre les différentes temporalités est appelée périodisation.

> La question est d'articuler ce qui change et ce qui subsiste. (…) Périodiser, c'est donc identifier des ruptures, prendre parti sur ce qui change, dater le changement et en donner une première définition (…). La périodisation identifie continuités et ruptures. Elle ouvre la voie à l'interprétation. Elle rend l'histoire sinon déjà intelligible, du moins pensable (Prost, 1996a, p. 115)

La périodisation est plus qu'une juxtaposition de faits disant le passé de l'événement et les futurs possibles de l'événement ; elle est une construction de l'historien pour dire en quoi l'événement fait rupture, ce qu'il change, pour la société. Tout récit explicatif de l'événement, en histoire, doit prendre en charge cette temporalité. Ce pourrait être une visée de la recherche de sens de l'événement d'actualité par le citoyen : expliquer ce qui est arrivé et les futurs possibles envisagés par les acteurs de l'événement pour élucider ce qu'il est important de savoir à propos de l'événement d'actualité. Une activité intellectuelle du type de la périodisation de l'historien pourrait être un moyen pour le citoyen de s'émanciper du récit médiatique de l'événement d'actualité.

b) La critique documentaire

Langlois et Seignobos ont décrit la méthode critique historienne en distinguant critique externe et critique interne. Cette modélisation de l'activité historienne, à destination des futurs historiens, n'est pas systématisée dans la pratique, mais a mis en évidence depuis le XIXe siècle que pour les historiens, critiquer un document, ce n'est pas seulement se demander si ce qu'il dit est vrai ou faux.

Antoine Prost distingue trois formes de critique documentaire (Prost, 1996a) : *la critique de sincérité* porte sur les intentions de celui qui témoigne, a-t-il des raisons de mentir, d'arranger la vérité ? *La critique d'exactitude* porte sur la situation du témoin : est-il possible qu'il fasse des erreurs, dispose-t-il de bonnes informations ? Est-il le mieux placé pour décrire la situation ? Enfin, la *critique d'interprétation* vise à s'interroger sur le sens du discours, à prendre en compte la situation particulière d'énonciation (par exemple, une personnalité politique prenant la parole au moment d'une catastrophe et qui s'adresse plus particulièrement aux familles des victimes). Ces trois formes de critique peuvent contribuer à construire à partir des traces disponibles des faits pertinents pour expliquer un événement. Transférée à l'actualité, cette logique de la critique documentaire peut conduire à considérer le récit médiatique d'information comme un discours sur l'événement permettant d'améliorer l'idée que l'on se fait de ce qu'il se passe. Les faits à l'appui desquels il est possible d'expliquer l'événement d'actualité ne sont pas contenus dans les informations médiatiques ; ils sont construits par l'articulation de ces informations médiatiques avec des idées déjà-là, qui ont généré un questionnement à l'écoute, au visionnage ou à la lecture des informations.

c) La pratique indiciaire : les informations disponibles comme des indices potentiels pour expliquer

Ginzburg expose le paradigme indiciaire dans un article de la revue *Le Débat* en 1980. Il y explique que les situations historiennes étant toujours singulières, l'historien, même s'il peut recourir à des formes d'analogies, « sa stratégie cognitive, tout comme ses codes d'expression, restent intrinsèquement individualisant (quand bien même l'individu serait un groupe social ou toute une société) ». Comme le médecin qui analyse « un mal spécifique d'un malade singulier », puisque « comme celle du médecin, la connaissance historique est indirecte, indicielle et conjecturale » (Ginzburg, 1980, p. 13). Ce que fait l'historien à partir des

informations disponibles peut se rapprocher de l'enquête que mène Sherlock Holmes, ou de celle qu'il faudrait faire pour déterminer quel est l'auteur d'un tableau. Plutôt que de partir d'une vue d'ensemble, il faut, pour résoudre l'énigme, s'intéresser aux détails. « Si la réalité est opaque, il existe des zones privilégiées, des indices, qui permettent de la déchiffrer », résume-t-il. Bien que Ginzburg insiste sur le détail et l'individu, il n'exclut pas que de telles enquêtes puissent participer à la connaissance plus générale des situations sociales. « La représentation des vêtements flottants chez les peintres florentins du XVe siècle, les néologismes de Rabelais, la guérison des écrouelles par les rois de France et d'Angleterre ne constituent que quelques-uns des exemples montrant comment des indices minimes ont été considérés comme des éléments révélateurs de phénomènes plus généraux : la vision du monde d'une classe sociale, d'un écrivain ou de toute une société. » (Ginzburg, 1980, p. 30). Cette articulation entre le singulier de la situation d'un individu et les caractères généraux d'un phénomène ou d'un concept nécessite un va-et-vient, dans l'enquête, entre le particulier et le général. C'est le sens du jeu d'échelles de la microhistoria (Revel, 1996)

Nous proposons d'explorer l'hypothèse suivante : lorsqu'un usager consulte un média à propos d'un événement d'actualité, il en donne aussitôt un premier sens. En confrontant les informations dont il dispose à ce qu'il sait déjà, il porte un regard nouveau sur la situation singulière, et cela peut le conduire à critiquer la manière dont le journaliste présente l'événement, mais aussi la manière dont il expliquait généralement des situations de ce type : dans ce cas, l'événement fait rupture pour lui, puisqu'il change la manière de voir un certain phénomène. La construction de fait sur l'événement singulier conduirait à améliorer la connaissance de questions de société et permettrait de prendre position dans le débat de société en connaissance de cause.

Ginzburg résume en trois principes les modalités de l'enquête historienne : Exhaustivité, cohérence et économie des hypothèses (Ginzburg, 1983). Le principe d'exhaustivité renvoie à la nécessité de ne négliger aucune information. Le principe de cohérence implique que les différentes données de l'explication ne peuvent se contredire, les faits construits à l'appui de l'explication ne peuvent être simplement juxtaposés, mais doivent pouvoir s'articuler dans un récit plausible. Enfin, l'économie des hypothèses impose de ne pas multiplier les spéculations, mais de s'en tenir le plus possible aux faits tirés des informations disponibles pour formuler

et explorer l'hypothèse la plus probable. Ces trois principes pourraient structurer une enquête à propos de l'événement récent.

d) Le récit historique, un récit qui explique

« Expliquer, c'est, généralement parlant, répondre à la question « Pourquoi » par une diversité d'emplois du connecteur « parce que » [en ayant recours] à des procédures de modélisation mises à l'épreuve de la vérification » (Ricœur, 2003, p. 231). Plutôt qu'un déroulement du fil d'une petite histoire, le récit historien est donc une réponse à des questions posées à partir des traces disponibles. En répondant une première fois à la question « pourquoi », l'historien formule une hypothèse, dont il vérifie la pertinence au regard des faits disponibles. Cette production d'une hypothèse vérifiée fait de l'histoire une science et distingue l'activité historienne de l'activité journalistique, puisque partant d'une hypothèse, l'historien ne relaie plus, il explique.

> Si l'hypothèse a été formée avec justesse, à la longue tout ira bien ; la vérification arrivera. Si c'est le contraire, il faut former une seconde hypothèse, puis une troisième, ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on tombe juste. Il n'y a pas d'autre moyen. Le tout est de savoir qu'on fait des hypothèses qui restent telles jusqu'à la vérification (Lacombe, 1894, p. 55).

L'historien vérifie son hypothèse par une lecture indiciaire des traces disponibles. Il s'oblige à la modifier si des faits venaient à la contredire ou du moins l'infirmer. Mais il ne s'agit pas ensuite de le croire sur parole : son explication doit intégrer les raisons qu'il a eu de privilégier une explication plutôt qu'une autre.

> C'est par là que l'historien n'est pas un simple narrateur : il donne les raisons pour lesquelles il tient tel facteur plutôt que tel autre pour la cause suffisante de tel cours d'événements. (…) L'historien argumente, parce qu'il sait qu'on peut expliquer autrement. Et il le sait, parce qu'il est, comme le juge, dans une situation de contestation et de procès, et parce que son plaidoyer n'est jamais achevé : car l'épreuve est plus concluante pour éliminer des candidats à la causalité, que pour en couronner un seul sans retour (Ricœur, 1983, p. 329)

Il y a là un point central de distinction entre l'activité d'enquête du journaliste, qui se fie à la source la plus fiable et vérifie des faits par une activité de *fact-checking*, et celle de l'historien. Alors que le journaliste protège ses sources, l'historien s'adresse à un lecteur qui lui demande des comptes, qui ne le croit pas sur parole. L'explication de l'événement n'est jamais certaine.

Il importe cependant qu'elle ne soit pas que supposition, mais qu'elle s'appuie sur des preuves.

> Plutôt que de parler de « fait » les anglo-saxons utilisent le terme d'« evidence » (« l'historien tire des évidences de ses datas ») : le mot « evidence », comme le mot preuve, dit, davantage que le mot fait, le caractère construit de ces informations. : « l'evidence, c'est en quelque sorte le fait en tant que pris dans une argumentation, c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas fait pur, donné ou construit de façon autonome ». (Prost, 1996b, p. 132)

Une information tirée d'une source ne constitue donc pas en elle-même une preuve, elle est un indice permettant la construction d'un fait qui est intégré dans une argumentation permettant de rendre compte de la justesse du raisonnement ayant permis d'évaluer la pertinence de l'explication. Ces explicitations d'Antoine Prost concernant le caractère construit du fait éclairent la manière de considérer l'usage de l'information, comme autre chose qu'une transmission, mais plutôt une construction d'arguments. C'est la dynamique du débat, la nécessité d'argumenter, qui justifie la construction de faits par l'informé, et la succession des hypothèses reformulées au fil de l'enquête.

2. Des historiens compétents pour expliquer des événements récents

Lorsque nous envisageons le transfert de la critique historienne vers l'actualité, nous écartons l'hypothèse d'une vérification de la fiabilité des informations médiatiques à la manière des historiens. Il semble en effet que la pratique de critique externe de l'historien ne soit pas transférable à l'actualité (Wineburg, 2018) : l'historien n'est pas meilleur qu'un autre pour débusquer des fake news s'agissant d'un événement d'actualité, car il a tendance à avoir une lecture verticale en lisant les sources les unes après les autres, alors que les experts du *fact-checking* ayant une expérience de journalisme lisent simultanément plusieurs sources en ouvrant différents onglets. C'est un autre type de comparaison que celle que savent faire les historiens pour vérifier la fiabilité des documents consultés.

Ensuite, il semble que cette critique externe, revenant à la capacité à déterminer que la source est bien ce qu'elle prétend être (pas un faux), relève davantage d'une compétence professionnelle pratique qui dépend largement du type de source : l'historien antiquisant qui

doit pouvoir dater les restes d'un tesson ne fait pas la même chose que l'historien du temps présent qui collecte des témoignages oraux. La trace est critiquée par comparaison avec d'autres traces (Bloch, 1974).

Rapportées à l'actualité, ces considérations nous conduisent à postuler que les compétences nécessaires pour déterminer si les informations médiatiques transmises sont vraies, la capacité à débusquer des *fake news*, est autre chose que l'activité de critique documentaire des historiens. S'il est sans doute nécessaire d'éduquer les enfants à la prudence s'agissant des fausses informations, cette focale peut tendre à faire oublier ce que l'enquête historienne rend centrale : la nécessité de critiquer le récit médiatique de l'événement comme une trace du passé récent pour pouvoir mieux expliquer ce qu'il se passe. Sans cette critique, les informations médiatiques sont simplement reçues comme une fenêtre sur le réel, ou bien comme des mensonges ; cette conception renvoie à une conception positiviste du savoir scolaire, c'est un savoir vrai transmis. Alors que la pratique de l'histoire savante peut constituer une référence pour savoir quoi faire des informations médiatiques.

Partant de ces postulats, nous cherchons à clarifier le type de savoir qu'il est possible de produire à partir des informations médiatiques. Pour cela, nous nous intéressons dans cette section à la production de savoir sur un événement récent par les historiens eux-mêmes, soit dans leur activité de chercheur (a) : comment les historiens enquêtent sur les événements récents ? Soit en tant que citoyen (b) : comment les compétences des historiens leur font voir les événements dont ils sont les acteurs ou les témoins ?

a) La contemporanéité de l'événement d'actualité, un obstacle pour un regard historien sur l'événement ? État des lieux d'une controverse

L'expérience citoyenne de l'événement d'actualité est comme l'enquête historienne, une connaissance par traces partiales et partielles, par les récits médiatiques d'information. C'est en substance ce parallèle, entre l'historien qui travaille sur des traces anciennes et l'enquêteur du présent, que Bloch rappelle : dans les deux cas, la connaissance de l'événement est indirecte.

> Aucun égyptologue n'a vu Ramsès. Aucun spécialiste des guerres napoléoniennes n'a entendu le canon d'Austerlitz. Des âges qui nous ont précédés, nous ne saurions donc parler que d'après témoins. Nous sommes,

> à leur égard, dans la situation du juge d'instruction qui s'efforce de reconstituer un crime auquel il n'a point assisté ; du physicien qui, retenu à la chambre par la grippe, ne connaîtrait les résultats de ses expériences que grâce aux rapports d'un garçon de laboratoire. En un mot, par contraste avec la connaissance du présent, celle du passé serait nécessairement « indirecte » […]. Cependant, jusque dans une hypothèse aussi favorable, que reste-t-il donc de cette fameuse observation directe, privilège prétendu de l'étude du présent ? C'est qu'en vérité elle n'est presque jamais qu'un leurre : aussitôt, du moins, que l'horizon de l'observateur s'élargit un peu. Tout recueil de choses vues est fait pour une bonne moitié de choses vues par autrui (...) toute connaissance de l'humanité, quel qu'en soit, dans le temps, le point d'application, puisera toujours dans les témoignages d'autrui une grande part de sa substance. L'enquêteur du présent n'est guère là-dessus, beaucoup mieux partagé que l'historien du passé. (Bloch, 1974)

Cette connaissance indirecte et la caractérisation du récit médiatique par trace (nous y reviendrons dans la troisième section de ce chapitre) justifient une similarité dans la démarche d'explication de l'événement historique ou d'actualité. Pour autant, la question de savoir si l'événement récent peut être objet d'histoire a occasionné de vifs débats.

La détermination de ce qui est suffisamment « passé » pour être objet d'histoire a divisé la communauté historienne. L'Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP) est rattaché au CNRS. Il s'attache à étudier l'histoire dont les témoins sont encore vivants, donc le passé le plus récent. Il s'agit de faire « l'histoire d'un passé qui n'est pas mort, d'un passé qui est encore porté par la parole et l'expérience d'individus vivants, donc d'une mémoire active et même singulièrement prégnante » (Rousso, 1998, p. 63).

Les débats autour de l'histoire du temps présent ont été l'occasion de clarifier la nécessité ou non de laisser un certain laps de temps entre le moment de l'événement et le temps de l'analyse (Garcia, 2011). L'éloignement temporel de l'objet de recherche est-il nécessaire pour mener à son sujet une enquête historienne ? Et dans ce cas, quelle limite faut-il poser, à partir de quand un événement est suffisamment ancien ? L'impossible accès aux archives est un obstacle supplémentaire à la construction d'une explication historienne des événements récents. Ces critiques obligent les historiens du temps présent à expliciter le fondement théorique de leurs recherches. Face à l'accusation de manquer de recul, (Bédarida, 2001) argumente en disant que le recul de l'historien n'est pas lié au passage du temps, mais à la construction d'un temps spécifique. Le manque de recul temporel est transformé en atout : « Travailler sur des processus inachevés doit permettre aux historiens de renoncer aux

rationalisations a posteriori qui conduisent, au moyen d'un enchaînement causal fondé sur la succession chronologique, au déterminisme » (Garcia, 2011, p. 288).

Les classiques objections faites à l'histoire du temps présent, qu'il s'agisse de la question du recul et de la carence des sources, ont donc fait l'objet de réponses argumentées et paraissent aujourd'hui dépassées, estime François Bédarida, qui s'attarde en revanche sur deux questions relatives à la temporalité. Quelle limite peut naître de l'incomplétude de l'objet ?

> Il est vrai que le grand handicap de l'historien tient au fait qu'il doit analyser et interpréter un devenir dont il ne connaît ni l'aboutissement ni la fin, en d'autres termes, des processus non terminés. Face à un passé tronqué de son futur, il ne connaît pas le fin mot de l'histoire. (Bédarida, 2001, p. 156)

Il relativise toutefois cet écueil : quel que soit l'objet d'histoire étudié, les récits des historiens ne sont que des *constructions temporaires*.

La seconde difficulté est la définition du temps présent. L'histoire du temps présent « couvre une séquence historique marquée par deux balises mobiles. En amont, cette séquence remonte jusqu'aux limites de la durée d'une vie humaine, soit un champ marqué d'abord et avant tout par la présence de « témoins » vivants, trace la plus visible d'une histoire encore en devenir […]. En aval, cette séquence est délimitée par la frontière, souvent délicate à situer, entre le moment présent – l'actualité – et l'instant passé » (Peschanski et coll., 1991). Notons que cette périodisation du temps présent exclut l'actualité pensée comme un moment présent. Cela ne revient pas, selon nous, à exclure l'étude de l'événement d'actualité. Il est possible de le prendre comme objet d'enquête, dès lors que l'on cherche à comprendre les raisons de la survenue de l'événement (passé de l'événement d'actualité) et non la manière dont il est en train de se produire (présent de l'événement). Si le présent est un moment qui existe bien dans l'expérience qu'ont les acteurs et les témoins de l'événement, il disparaît dès lors que l'on s'attache aux discours.

b) L'historien, un citoyen expert de l'actualité ?

Les historiens travaillent sur de *l'actualité passée* (Ricœur, 1983) à partir des traces qu'ils en ont. Ces traces sont des témoignages, directs ou indirects. La manière dont les historiens ont acquis la capacité à critiquer et interpréter ces sources renvoie à des activités qui pourraient être menées pour interpréter des sources médiatiques relatives à des événements d'actualité.

Gérard Noiriel oppose les historiens du XIXe siècle, en premier lieu Jacob Burkhardt, dont il rappelle qu'il disait ne pas vouloir s'abaisser à polémiquer avec les journalistes, aux historiens de l'Institut de l'histoire du temps présent, qui interviennent au contraire dans la sphère publique, assumant un rôle social en diffusant le savoir historien au plus grand nombre, et en se montrant critique vis-à-vis des discours idéologiques sur le passé (Noiriel, 1999, p. 13). Les historiens du temps présent peuvent aussi intervenir comme experts devant les tribunaux. Il y a une certaine logique à ce que des historiens qui enquêtent sur des événements récents s'obligent, peut-être davantage que d'autres, à intervenir et débattre sur la scène médiatique. Ils peuvent être appelés à témoigner en tant qu'experts dans des procès, comme lors du procès Touvier qui avait vu se succéder René Rémond, François Bédarida, Michel Chanal ou Robert Paxton. Mais le procès a eu lieu en 1994, bien après les crimes reprochés ; c'est le procès qui faisait l'événement (Vidal-Naquet, 1994), et non les faits que les historiens devaient s'attacher à construire. Plus récemment, des historiens se sont exprimés sur des événements très récents, comme l'invasion de L'Ukraine par la Russie en février 2022 : un numéro spécial du magazine *Histoire* daté de janvier 2023 est dédié à l'éclairage de ce conflit. Le magazine se réfère à trois sources, notamment médiatiques (*Le Monde*, Kiel institute for the world economy) et institutionnelle (le ministère des armées) pour construire une carte retraçant 300 jours de la guerre en cours.

Ce n'est pas seulement l'objet de son enquête qui pousse l'historien à prendre ainsi la place dans le débat public. Certains textes de Bloch (1946) ou Ginzburg (2007) nous poussent au contraire à penser que c'est davantage leur qualité d'experts de la critique des traces du passé qui leur permet de produire une analyse éclairée d'événements ou plus largement de problèmes contemporains. À partir de l'expérience de Marc Bloch commentant l'actualité de son temps, nous essayons de caractériser ce qui, dans son analyse de l'événement très récent, se rapproche de ce que les historiens ont l'habitude de faire à propos de l'événement passé.

Nous repérons ainsi des formes d'outillage intellectuel, acquis par l'expérience du métier d'historien, lui permettant de mieux comprendre l'actualité.

> Peut-être les chercheurs trouveront-ils quelques profits à feuilleter, s'ils le savent découvrir, ce procès-verbal de l'an 1940. (…) Je ne prétends nullement écrire ici une histoire critique de la guerre, ni même de la campagne du Nord. Les documents, pour cela, me manquent ; et aussi, la compétence technique. Mais il est, dès maintenant, des constatations trop claires pour qu'on hésite à les formuler, sans plus attendre. (Bloch, 1946, p. 21, 55)

Lorsqu'il cherche à comprendre les causes de la défaite en 1940*,* Marc Bloch s'exprime en tant que *témoin.* Il évoque à demi-mot son expérience d'historien : « Ce sont ces mêmes habitudes de critique, d'observation et, j'espère, d'honnêteté, que j'ai essayé d'appliquer à l'étude des tragiques événements dont je me suis trouvé un très modeste acteur » (Bloch, 1946, p. 22). Rigueur, lecture de documents, attachement à n'écrire que ce qu'il tient pour vrai : voici en effet quelques-unes des caractéristiques de l'enquête historienne, qu'il annonce appliquer dans sa réflexion sur les causes de la défaite de 1940. Plus loin, il fait à nouveau le lien avec son expérience d'historien en disant que c'est elle qui lui permet d'éviter les explications trop générales qu'il obtiendrait s'il s'en tenait à évoquer des entités qui sont davantage des concepts que des acteurs. « Je viens de parler du « commandement ». À peine, cependant, le mot est-il sorti de ma plume qu'en moi l'historien se scandalise de l'avoir écrit. Car l'A.B.C. de notre métier est de fuir ces grands noms abstraits pour chercher à rétablir, derrière eux, les seules réalités concrètes, qui sont les hommes. Les erreurs du commandement furent, fondamentalement, celles d'un groupe humain » (p. 44).

L'usage d'entités, c'est-à-dire de « quasi personnages » (Ricœur, 1983) plutôt que le détail des faits et gestes précis d'hommes et de femmes est un procédé narratif que l'on retrouve dans les reportages médiatiques. Cela donne l'illusion de comprendre ce qui est pourtant loin d'avoir été clarifié. Bloch l'historien rappelle à Bloch le témoin qu'il importe de ne s'intéresser qu'à l'établissement des faits, sans monter en généralisation trop vite, car c'est se risquer à des approximations trompeuses. La description qu'il fait ensuite de ces hommes est bien celle d'un témoin, qui relate ce qu'il a vu, vécu, partagé avec ces personnes.

Bloch pose beaucoup de questions pour lesquelles il n'a pas de réponse, c'est peut-être là que se joue le plus son expertise d'historien : il ne peut pas répondre, car il ne dispose pas des sources nécessaires ou de l'expertise technique (il n'est pas un militaire de métier). L'historien

ne peut pas encore expliquer l'événement qui vient de se produire. Mais c'est bien l'historien qui questionne :

> Quel aurait été, cependant, le sort de la Première Armée et des forces britanniques et françaises placées à sa gauche, si, vers sa droite, ne s'était ouverte, inopinément, la plaie béante de la Meuse ? Je ne me sens certes pas la compétence nécessaire pour prophétiser là-dessus, après coup (…) Comment expliquer que l'abrupte vallée d'un large fleuve, qu'on eût imaginée si facile à défendre, ait été si mal défendue ? Sur ce fait, un des plus considérables de la guerre et peut-être le plus surprenant, je n'ai pu jusqu'ici recueillir que des on-dit sans consistance. (Bloch, 1946, p. 60)

Ces questions sont historiennes en ce qu'elles inscrivent la défaite de 1940 dans une temporalité : Marc Bloch s'interroge d'abord sur ce qui aurait pu se produire si une des causes possibles (« la plaie béante de la Meuse ») avait disparu. Il s'agit ici d'une forme d'imputation causale singulière (Weber, 1992) qui permet d'évaluer les causes d'un événement. « C'est la pesée des conséquences de l'événement supposé supprimé qui donne sa structure logique à l'argument causal » (Ricœur, 1983, p. 327). Pour peser ces conséquences, Paul Ricœur explique, à la suite de Max Weber, dont il reprend un exemple *(qu'aurait-il pu arriver si Bismarck n'avait pas pris la décision de faire la guerre ?*), qu'il faut intégrer à l'analyse les *règles d'expériences* décrivant comment les hommes agissent habituellement dans ce genre de situation.

La seconde question se focalise sur les causes de la mauvaise défense de la vallée d'un fleuve a priori facile à défendre. Il y a un problème, ce qu'il s'est passé est énigmatique : la vallée aurait dû être facile à défendre. Il y a donc bien une enquête à mener pour comprendre. Là aussi, Bloch, faute de documents, ne peut répondre à la question, évaluant que de simples *on-dit* ne sont pas suffisants pour expliquer. Ici aussi, l'événement s'inscrit dans une temporalité : il y a eu un moment, dans le passé de l'événement, où il était possible de se figurer, comme horizon d'attente, que cette vallée serait facile à défendre. La manière dont Bloch s'interroge sur les raisons de la défaite de 1940 rend compte de ce qui, dans l'événement, peut poser problème. Il y a nécessité de réfléchir à propos de l'événement qui « manifeste à lui seul une rupture d'intelligibilité. L'évidence habituelle de la compréhension est soudain suspendue : à un moment donné, littéralement, on ne se comprend plus, on ne s'entend plus. Le sens devient incertain » (Bensa et Fassin, 2002).

Cette expérience que fait Bloch d'une enquête sur l'événement très récent à partir des informations dont il dispose constitue pour notre recherche un modèle de ce qu'un citoyen avisé peut produire comme critique des informations médiatiques. Il ne peut faire le tour du problème, car il lui manque des informations ; mais il est possible de faire la critique des informations disponibles pour préciser le plus possible les idées que l'on se fait de l'événement très récent, et critiquer du même coup les idées diffusées médiatiquement.

Le transfert de l'enquête historienne vers l'actualité n'est possible qu'à deux conditions : que l'événement à expliquer ce soit effectivement produit, et que des traces de cet événement soient accessibles. Pour préciser notre hypothèse de transfert de l'enquête historienne vers l'actualité, nous caractérisons ces informations médiatiques comme des traces et les caractérisons par comparaison avec le récit historien. Les productions journalistiques sont le résultat d'une enquête, elles sont donc plus que le discours d'un témoin ; mais les conditions de constructions des explications médiatiques de l'événement les rendent moins robustes que les explications historiques de l'événement. Nous poursuivons l'exploration théorique de notre hypothèse en comparant récit historique et récit médiatique d'information en référant à l'épistémologie de l'histoire et à la mésoépistémologie du journaliste (Labasse, 2015).

III. Étude comparative des activités de critique d'information (historiennes, journalistiques) et de mise en récit (historique, médiatique) pour expliquer un événement

Nous comparons ce que font les journalistes à ce que font les historiens lorsqu'ils enquêtent et mettent en récit une reconstruction de l'événement. Cette double comparaison, du point de vue de la narratologie et des pratiques d'enquêtes, nous permet de distinguer pour mieux les caractériser le récit historien et le récit médiatique d'information.

Éthiquement engagés à rendre compte de ce qu'il s'est passé de la manière la plus fidèle à la réalité, les journalistes enquêtent avant de diffuser leur production. Le reportage médiatique est la mise en récit d'une enquête que nous situons, du point de vue de sa qualité argumentative, entre le témoignage direct de l'événement et le récit historien. Nous le justifions dans ces sections. Caractériser le récit médiatique comme « un roman vrai », le rapproche du récit historique.

1. Les informations médiatiques, la mise en récit de l'événement très récent

Ne fait l'actualité que ce qui est raconté à propos de ce qui est arrivé. L'actualité n'est donc pas le reflet du réel, mais le reflet de ce que les médias ont estimé assez important pour devoir le raconter. Pour Pierre Nora, on ne peut séparer l'événement des supports de production et de diffusion de l'information (Nora, 1972). « Dans nos sociétés contemporaines, c'est par eux et par eux seuls que l'événement nous frappe, et ne peut pas nous éviter » (Nora & Le Goff, 1974). Si l'événement n'est plus l'apanage de l'historien, mais déborde dans les médias, c'est tout de même toujours lui qui peut en faire la critique : « L'historien se voit ainsi doté d'une nouvelle fonction, celle de décrypter la construction du sens du message en double rapport avec la factualité elle-même et le support qui en rend compte. » (Dosse, 2015).

a) L'activité du journaliste pour informer sur l'événement, une « méso-épistémologie »

Nous référons aux travaux de Bertrand Labasse (2015) pour décrire les pratiques des journalistes lorsqu'ils enquêtent et mettent en récit les résultats de leurs investigations. À première vue, il n'y a pas chez le journaliste une pratique spéciale de connaissance de l'information : « ses façons de connaître et de faire connaître ne se distingueraient pas fondamentalement de celles de l'« homme de la rue », dont il ne serait, traditionnellement, qu'une sorte de délégué » (Labasse, 2015, paragr. 2). C'est donc davantage le média dans lequel il s'inscrit qu'une pratique spécifique qui caractérise le journaliste. L'auteur cherche à caractériser les pratiques d'enquête du journaliste en considérant la description de l'activité du journaliste comme une mésoépistémologie, c'est-à-dire une pratique intermédiaire entre savoir scientifique et grand public.

Un des marqueurs de l'activité journalistique réside dans sa volonté de se rapprocher au plus près de la réalité. Labasse fait référence à une charte de 2007 édictée lors des Assises internationales du journalisme pour définir le métier de journaliste :

> Le journaliste est celui dont le métier est de rechercher des informations, les vérifier, les sélectionner, les situer dans leurs contextes, les hiérarchiser, les mettre en forme et éventuellement les commenter. Il le fait au travers d'un média imprimé, radiodiffusé, télévisé ou numérique, au moyen de textes, de sons, d'images fixes ou animées. (charte citée par Labasse, 2015)

En 2011, cette description évolue pour distinguer information et communication et insister sur la nécessité de produire « une information de qualité ».

À partir du croisement de différents cadres épistémiques d'activités visant à décrire un état du monde (démarche judiciaire, comptable, scientifique), Labasse résume en cinq mots des conditions à la validité d'une enquête journalistique : impartialité, indépendance, sincérité, factualité, publicisation (les connaissances produites doivent être rendues publiques). Ces propositions nous permettent de cadrer l'activité du journaliste par rapport à *l'homme de la rue*. Excepté la factualité, que nous interprétons comme la capacité à construire des faits vrais, les quatre autres conditions s'apparentent à des principes éthiques et non à des compétences spécifiques.

b) La mise en récit des événements très récents

Directeur de l'observatoire du récit médiatique, Marc Lits (2008) analyse les médias sous l'angle de la narratologie. Il distingue un macro-récit d'un événement donné, qui serait insaisissable, car constitué par l'ensemble des informations reçues par celui qui s'informe, et un micro-récit qui serait constitué par une coupe effectuée dans le corpus global. Dans la perspective d'une comparaison avec le récit explicatif historien, nous adoptons une définition restrictive du récit médiatique d'information, comme une production d'un seul tenant visant à transmettre des informations sur une actualité (un reportage vidéo, un article de presse…).

Quelles activités sont mises en œuvre pour produire ce type de contenu ? Le journaliste s'assure de la véracité des faits rapportés. Il dispose de sources multiples, qu'il croise pour en évaluer la fiabilité. Un nouveau rôle est ainsi assigné aux journalistes, celui de *fact-checking*, ou vérification de la réalité du fait rapporté. Chaque média de référence a maintenant son canal dédié à la vérification des informations diffusées par d'autres médias.

Par cette activité de partage de faits d'actualité certifiés comme conformes à la réalité, le journaliste se fait le relai de témoignages considérés comme fiables. La captation d'images prises sur le vif et diffusées en fait aussi un témoin direct de l'événement. Fondateur de l'institut du temps présent, François Bédarida s'est attaché à caractériser le témoin et le témoignage comme trace à critiquer pour expliquer l'événement. Le témoin peut avoir une connaissance directe de l'événement, puisqu'il l'a vécu ; mais ce qu'il rapporte, son témoignage, donc, constitue une trace de l'événement et non un accès au réel de l'événement (Bédarida, 2001, p. 158).

Un témoin est nécessairement quelqu'un qui a fait l'expérience, avec ses sens, de l'actualité qu'il évoque : il rapporte ce qu'il a vu, entendu, senti, vécu. Cela caractérise donc le reporter, sur place, qui rend compte de ce qu'il voit. Cela contribue à envisager, dans le sens commun, le journaliste comme un simple transmetteur. Pourtant, comme l'explique François Bédarida (2001), même celui qui se contente de filmer une scène et de la diffuser n'est pas un simple relayeur d'information. Ce qu'il diffuse n'est pas le réel, mais une captation du réel, avec un angle de vue, un début et une fin. C'est donc déjà une construction avec un point de vue. Intégré à un récit médiatique (l'article de presse, le reportage), le témoignage, tant qu'il n'a pas été désavoué par des faits contradictoires, fait référence.

> À partir de là, un triple constat peut être établi. D'abord, le témoignage s'inscrit dans un réseau de discours, au carrefour de l'événement et du langage. Il y a donc un lien entre la réalité et le langage. D'autre part, en matière de temporalité, le témoignage n'est pas caractérisé par la contemporanéité : la distance temporelle avec les faits rapportés fait que le témoin se réfère à un passé. Le témoin devient alors un témoignant, porteur d'un discours cherchant à donner un sens, c'est-à-dire une interprétation aux faits auxquels il a assisté. Le troisième constat est le plus important : le témoin ne décrit pas seulement ce qu'il a vu et entendu, mais, en voulant établir la vérité, il construit un discours visant à unifier le témoignage des faits et le témoignage du sens. (Bédarida, 2001, p. 160)

Les trois constats faits par cet historien peuvent s'appliquer à la production du journaliste : l'article ou le reportage du journaliste s'inscrit dans un réseau de discours (interviews de témoins, description du journaliste, commentaires d'experts…). Cette production est distante temporellement de l'événement, il y a ce qu'il s'est passé, la captation de l'énonciation de faits rapportés dans le reportage ou l'article, qui se réfère à un passé. Enfin, la production relève d'un discours unifiant les faits rapportés pour leur donner un sens propre. En caractérisant la production du journaliste comme un récit médiatique d'informations, nous tenons ces trois constats. L'événement est mis en récit, il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition de faits. Le reportage ou l'article de presse contiennent des faits tenus pour vrais articulés de manière à constituer un récit cohérent, propre à donner un sens à l'événement.

> Les faits sont toujours intégrés à des ensembles discursifs où ils prennent sens et dont on ne saurait les dissocier ; ils répondent à des questions ; ils servent de preuves à l'intérieur d'une argumentation. Or, s'il est clair qu'une argumentation qui repose sur des faits matériellement inexacts ne peut être véridique, l'inverse n'est pas vrai : on a vu des argumentations erronées reposer sur des faits justes auxquels on donne un sens biaisé ou une importance excessive. Pour fonder la prétention de l'histoire à dire du vrai sur un réel, il faut donc partir, non des faits, mais des ensembles discursifs que construisent les historiens. C'est-à-dire des argumentations. (Prost, 1996b)

Porter sur le récit médiatique d'information un regard critique ne peut donc se réduire à chercher à déceler des faits faux. Même un récit qui ne serait construit que de faits vrais pourrait, du fait d'une argumentation erronée, tromper son lecteur. Car l'argumentation est centrale dans un récit qui prétend rapporter le réel. Il faudrait donc être outillé de manière à pouvoir critiquer les points de vue que l'argumentation tend à défendre.

2. Récit historique et récit médiatique d'information : distinguer deux types de reconstruction de l'événement visant à se rapprocher de la réalité de l'événement

Dans leurs méthodes d'investigation, le journaliste et l'historien ne sont pas si différents. Considérés tous deux comme des « diseurs de vérité » (Arendt, 1972), ils sont régulièrement comparés.

> L'historien est ainsi comme l'agent de renseignement, le policier, le juge, le journaliste d'investigation : il chasse les indices, les recoupe et tente de passer des présomptions aux preuves. Sa spécificité réside dans ses motivations, non dans ses méthodes. Il se situe dans l'ordre d'une connaissance désintéressée, dégagée des contraintes de l'action ou du jugement. (Prost, 1996b)

Antoine Prost insiste sur les traits communs entre l'historien et le journaliste d'investigation lorsqu'ils traquent les indices. Mais il les distingue selon leurs motivations. C'est ce qui abaisse la qualité argumentative du récit médiatique d'information par rapport à celle du récit historique. L'historien défend une thèse, et à ce titre, son récit vise à convaincre qu'il a raison d'expliquer comme il le fait. Le journaliste n'est pas jugé seulement sur la rigueur de son analyse, il doit satisfaire son lecteur, en l'informant rapidement, en étant efficace, peut-être en allant à l'essentiel. Il doit aussi respecter une ligne éditoriale, et à ce titre, il persuade et cherche à marquer les esprits davantage qu'il cherche à convaincre. Pour Marc Lits (2008), le récit médiatique d'information est rédigé de manière à susciter l'émotion, il veut *faire sensation.* Cette visée peut orienter la sélection des informations rapportées.

Le fait qu'une information puisse être relayée en direct est une autre manifestation de la distinction entre récit historien et récit médiatique d'information. Le direct réduit encore davantage la distance entre l'événement et le récepteur d'information. Lors du tsunami de 2004, les journaux télévisés ont immédiatement relayé les enregistrements filmés par des vidéastes amateurs, ce que Lits nomme des « micro-récits successifs » et des « scènes dramatiques » en référence à Reuter (1994) : le déferlement de la vague, la famille éplorée... La forme du récit médiatique d'information apparaît finalement éclatée et principalement construite par son récepteur (Lits, 2008, p. 232), à la différence du récit historien qui est un récit clos, au moins temporairement. Une des difficultés pour le citoyen qui s'informe est de

pouvoir stabiliser ce qu'il faudrait pouvoir collectivement considérer comme le plus important à savoir sur l'événement d'actualité.

Si les deux types de récits visent à énoncer ce qu'il s'est passé de la manière la plus proche de la réalité possible, ils ne se recoupent pas. Le récit médiatique d'information rend compte de ce qu'il s'est passé, est un intermédiaire entre le réel et le citoyen. Le journaliste est garant par son enquête de la fiabilité des témoignages rapportés. Le récit historien est la reconstruction de l'événement après questionnement de l'historien et analyse critique des sources. Il est une réponse argumentée à une question que l'historien s'est posée.

La distinction entre récit historique et récit médiatique d'information impose au citoyen de ne pas porter le même regard critique sur les deux types de production. S'il peut compter sur la critique des pairs pour évaluer le récit historique, il a la responsabilité de la critique du récit médiatique d'information : personne ne le fera pour lui. Comment peut-il procéder ? Nous proposons de considérer le récit médiatique d'information comme un document à critiquer pour expliquer l'événement très récent. Les informations qu'il contient sont interprétées comme des indices pour expliquer l'événement d'actualité. Nous envisageons alors la forme que pourrait prendre une enquête historienne sur l'enquête des journalistes, dont le récit médiatique d'information est le résultat.

3. Quelques pistes de critique du récit médiatique d'information

a) Une critique proche de la critique documentaire historienne

> Ce qu'un auteur exprime n'est pas forcément ce qu'il croyait, car il peut avoir menti ; ce qu'il a cru n'est pas forcément ce qui existait, car il peut s'être trompé. Ces propositions sont évidentes. Cependant, un premier mouvement naturel nous porte à accepter comme vraie toute affirmation contenue dans un document. (Langlois et Seignobos, 1992, p. 133)

Les extraits du rapport Bronner analysés précédemment semblent faire écho à cette remarque destinée aux futurs historiens, dans un ouvrage initialement publié en 1897 : un discours prétendant dire le réel n'est pas forcément exact, mais nous avons pourtant tendance à tenir pour vrai ce qui nous est rapporté. Bien que l'excès inverse suscite également des inquiétudes croissantes - le phénomène du complotisme consiste à douter de tout - il semble effectivement que les compétences visées dans les programmes de l'EMI tendent à renverser

ce « mouvement naturel à accepter comme vraie toute information », en sensibilisant les élèves à l'importance de vérifier la source du document, par exemple. La vigilance face à des erreurs possibles du journaliste peut être comparée à la critique de sincérité et la critique d'exactitude décrite par l'école historienne méthodique. L'auteur peut mentir, ou se tromper. Il faut donc pouvoir s'assurer qu'il est de bonne foi, et qu'il n'a pas mal interprété la situation.

Une lecture critique des récits médiatiques d'information implique donc de s'interroger sur l'origine de l'intérêt médiatique de l'événement : pourquoi est-il raconté publiquement et de cette façon ? Pourquoi une telle importance lui est-elle accordée ? C'est l'intention du journaliste qui est questionnée : au-delà de vouloir informer, relayer l'information, comment a-t-il fait ce choix ? C'est parfois la pression de groupes désireux de faire la Une qui joue : le récit médiatique est alors plus une opération de communication que le résultat d'une enquête (Champagne, 2011, p. 31).

Faire la critique interne du récit médiatique, c'est aussi discerner le point de vue : de quoi a-t-on cherché à convaincre ? Et dans ce cas, cette manière avec laquelle le public est incité à lire, est-elle le fait du journaliste, ou des acteurs de l'événement ? L'argumentation, le plus souvent implicite, qui sous-tend le récit médiatique d'information, ne vise pas à convaincre que l'explication de l'événement proposée est la meilleure, mais à persuader que c'est la seule possible, au regard des faits rapportés. Cette forme de critique des médias est développée dans le court essai de Pierre Bourdieu sur la télévision. Le sociologue insiste par exemple sur la manière dont les journalistes observent les événements, avec des *lunettes particulières*. La dramatisation de l'événement, par la mise en scène, notamment imagée, nous semble concerner également les récits d'information médiatique par voie de presse ou radiophonique. L'image, mais sans doute peut-on considérer que la captation de son a le même effet, peut produire un effet de réel, « elle peut faire voir et faire croire à ce qu'elle fait voir » (Bourdieu, 1996).

> Un des enjeux des luttes politiques, à l'échelle des échanges quotidiens ou à l'échelle globale, est la capacité d'imposer des principes de vision du monde des lunettes telles que les gens voient le monde selon certaines divisions (les jeunes et les vieux, les étrangers et les Français). En imposant ces divisions, on fait des groupes, qui se mobilisent et qui, ce faisant, peuvent parvenir à convaincre de leur existence, à faire pression et à obtenir des avantages. (Bourdieu, 1996, p. 22)

La critique du récit médiatique d'information, rapportée à la critique interne de l'historien, consiste à chercher à comprendre les intérêts et messages des acteurs de l'événement dont le média se fait le relai. Qu'il s'agisse de mettre en scène les actions ou de donner la parole aux acteurs ou aux témoins, une information transmise est un point de vue qu'il convient de questionner : d'où parlent-ils, et dans quel but ? Plus que de lunettes, c'est de multiples verres correcteurs que le public doit se défaire.

Un autre questionnement que nous rapportons à l'activité de critique documentaire pourrait porter sur la question de savoir si le récit médiatique d'information renseigne sur ce qu'il est important de savoir pour pouvoir expliquer une situation. Le fait-divers est par définition une situation qui appartient au quotidien et qui n'a pas de portée générale. Il fait pourtant l'objet d'un traitement médiatique important. Il sidère, ou il amuse. Il répond à la nécessité pour les médias de faire vendre et de fidéliser les lecteurs en répondant à leurs attentes réelles ou supposées. Lorsque Pierre Bourdieu (1996) accuse le fait divers de *faire diversion*, il résume une des difficultés de compréhension que peut rencontrer celui qui s'informe : il devient difficile de hiérarchiser l'information, de distinguer l'important de l'accessoire.

Le traitement de l'information transforme parfois ce qui n'était qu'un fait-divers en manifestation d'un problème de société : le fait-divers devient un événement. Par exemple, lorsqu'un meurtre sordide survient et est commenté, relayé dans les médias, ce n'est pas tant de lui que l'on parle que de la sécurité. Le fait-divers, du fait de l'émotion qu'il suscite, rend d'autant plus perméable le lecteur aux discours idéologiques qui imprègnent les commentaires et points de vue exprimés par des personnalités influentes (Bourdieu, 1996, p. 58). Le sociologue évoque la double temporalité du traitement journalistique de l'information. Il y a d'abord le temps du reportage, comme un temps de relai d'informations. Un second temps de traitement médiatique est dédié à une forme d'éclairage de l'événement par des experts.

Chercheur en sciences politiques et spécialiste de communication politique, Arnaud Mercier explique que les journalistes développent une « culture événementielle » (Mercier, 2018) pour certains faits et produisent une « construction sociale » (Mercier, 2006) de la réalité, conduisant à voir d'une certaine manière des faits. Un fait peut ainsi être doté « d'une valeur relative, en lui donnant une plus grande visibilité, au point parfois d'écraser tous les autres faits, comme dans les heures ou jours qui ont suivi les attentats du 11 septembre 2001, où

plus rien d'autre sur Terre ne semblait exister pour qui suivait l'information » (Mercier, 2006, p. 25).

Cette tendance à « valoriser » certains faits par rapport à d'autres pour les constituer en événement rend essentiel le questionnement critique sur les conditions de l'activité journalistique : dans quel contexte social, politique, médiatique, a-t-il été décidé par un comité de rédaction de mettre en avant tel fait ?

> Un fait est digne de devenir événement dès lors qu'il permet aux journalistes de lui appliquer des schémas d'appréhension du monde préalables, en le considérant comme exemplaire ou au contraire comme une rupture, un moment qui oblige à revoir nos cadres interprétatifs. (Mercier, 2006, p. 30)

Cette articulation entre le singulier du fait-divers et un « problème de société » plus général n'est pas toujours explicite et rarement posé comme une construction, le récit du fait divers est alors perçu comme révélateur du problème de société. L'auteur cite en exemple un fait divers en 2002 de l'incendie de la demeure d'un retraité (durant la campagne présidentielle) qui est devenu un événement parce qu'il illustrait la montée de la délinquance. Le traitement médiatique ne s'attache pas à la description factuelle de ce qu'il s'est passé, mais est interprété comme un phénomène de « fait-de-sociétisation » :

> La problématisation de l'événement ne s'inscrit plus dans la brutalité du choc, mais dans le harcèlement lancinant de la série. L'événement est entré dans l'ordre de la collection qui définit la grande question de société. Cela s'appelle "banlieue", "délocalisation", "serial killer", "violence dans les stades". Hervé Brusini, « Outreau, la nouvelle donne journalistique », *Libération*, 14 mars 2006, cité par Mercier (2006, p. 30)

Faire la critique des informations médiatiques en se demandant si l'auteur se trompe, ce n'est pas seulement vérifier que les faits sont conformes au réel, c'est aussi faire la critique du cadre interprétatif du récit médiatique : c'est donc une critique du point de vue et plus précisément de la pertinence des formes de contextualisation de l'événement. Alors que nous faisions le parallèle entre l'événement historien et l'événement d'actualité parce que les deux font *ruptures*, ce phénomène de « fait-de-socialisation » transforme l'événement en *tendance*.

À leur manière, les journalistes articulent les échelles, traitant du singulier et du général ; mais différemment de l'historien : Avec la micro-histoire, l'enjeu est d'éclairer un phénomène par l'analyse du singulier (Revel, 1996). Alors qu'en faisant d'un fait isolé l'expression d'un

phénomène, le journaliste traduit le fait singulier en une généralité, accentuant des « idées reçues » :

> Les « idées reçues » dont parle Flaubert, ce sont des idées reçues par tout le monde, banales, convenues, communes ; mais ce sont aussi des idées qui, quand vous les recevez, sont déjà reçues, en sorte que le problème de réception ne se pose pas. (…) La communication est instantanée, parce que, en un sens, elle n'est pas. Ou elle n'est qu'apparente. L'échange de lieux communs est une communication sans autre contenu que le fait même de la communication (…) à l'opposée, la pensée est, par définition, subversive : elle doit commencer par démonter les « idées reçues » et elle doit ensuite démontrer (Bourdieu, 1996, p. 31)

« Point de vue » et « idées reçues » sont deux catégories qui éclairent ce que critiquer le récit médiatique d'information peut signifier. Il faudrait pouvoir caractériser ces points de vue et ces idées reçues pour pouvoir les mettre à distance et tirer des informations médiatiques des faits.

Nous proposons deux catégories pour y parvenir : la critique des informations médiatiques peut conduire à construire des « faits d'action », décrivant ce qu'il s'est passé, et les « faits discours », qui sont des commentaires de ce qu'il se passe. Pour expliquer l'événement, ces deux types de faits n'ont pas le même statut : les faits d'action sont tenus pour vrais. La critique de ce type de fait est de l'ordre du rapport au réel (est-il vrai que…). Les faits discours renvoient au point de vue du journaliste ou des témoins interviewés (telle personne a-t-elle raison d'expliquer de telle façon ce qu'il se passe ?).

Nous prenons un exemple tiré de notre corpus pour éclairer notre propos :

Reporter : « Les syndicalistes réunis devant l'Assemblée nationale au moment de l'annonce du 49-3 donnent de la voix. »

Syndicaliste CGT (secrétaire général CGT Cheminots) : « Aujourd'hui, le président Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes, sont aux abois, en vérité complètement coupés de la réalité. »

Figure 4 - Extrait d'un récit médiatique d'information (Annexe 2, n°8), tiré de la transcription du journal télévisé de 20h du Jeudi 16 mars 2023. Il s'agit d'un reportage sur les réactions suite à l'utilisation de la disposition 49-3 de la constitution pour faire passer la réforme des retraites.

Selon notre catégorisation, Il n'est pas discuté, dans l'enquête menée, que des syndicalistes sont réunis devant l'Assemblée, il n'est pas discuté non plus de dire qu'un syndicaliste a dit que le président Macron était illégitime ; ce sont des faits d'action, ils sont tenus pour vrais dans l'enquête. On ne se demande pas si le journaliste a raison de dire que des syndicalistes

sont réunis devant l'Assemblée, ou s'il a bien entendu le syndicaliste. En revanche, le fait « Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes » est un fait discours, qui peut être critiqué : le syndicaliste a-t-il raison de dire cela ?

L'initiation à une critique documentaire historienne pourrait rendre les citoyens capables d'identifier dans un récit médiatique d'information ce qui relève de *points de vue* à confronter aux faits pour en apprécier la force explicative. L'initiation à la critique réflexive les rendrait capables de mettre à distance les idées sur l'événement, celle du récit médiatique d'information, mais aussi les leurs, qu'une première lecture du récit médiatique aurait tendance à conforter. Pour faire cette critique, il faut pouvoir s'appuyer sur des faits, pour vérifier que l'idée est la meilleure pour expliquer l'événement. Dans notre exemple, est-ce qu'expliquer l'opposition de la population à l'utilisation du 49-3 par l'illégitimité du gouvernement et du président est pertinent ou non ? Pour cela, les faits d'actions deviennent des indices pour critiquer cette première idée. Nous considérons que cette forme de critique médiatique de mise en tension des faits tenus pour vrais et des points de vue s'apparente à l'enquête critique historienne théorisée par Carlo Ginzburg.

b) Les informations médiatiques, des indices pour critiquer des idées sur l'événement d'actualité (transfert du paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg)

Nous avons caractérisé l'enquête de l'historien selon trois critères en référant au paradigme indiciaire de Ginzburg (1983) : cohérence, exhaustivité, économie des hypothèses. Le récit médiatique d'information et le récit historien tiennent le premier critère, celui de la cohérence. Nous prolongeons la comparaison entre les deux formes de récit en référant aux deux autres critères Ginzburg : d'abord, l'*exhaustivité* de l'historien n'est pas celle du journaliste : le récit médiatique d'information prétend faire le tour de l'événement en faisant la synthèse des informations récoltées ; le récit de l'historien répond à une question qu'il se pose à partir des traces disponibles en faisant le tour, non pas de l'événement, mais des traces prises comme des documents à critiquer. L'historien s'emploie non seulement à découvrir les traces de l'événement, mais surtout, à en faire la critique, en n'écartant aucune information qui viendrait contredire sa première explication. Enfin, l'économie des hypothèses conduit l'historien à privilégier l'explication la plus plausible au regard des sources ; le journaliste

privilégie l'explication la plus conforme à la ligne éditoriale et aux attentes des lecteurs. C'est peut-être à ce niveau que l'attention du lecteur aurait un intérêt à s'apparenter à la pratique indiciaire théorisée par Carlo Ginzburg (1980). Il s'agit de faire une enquête sur l'enquête du journaliste pour déterminer si la manière d'expliquer l'événement est la plus pertinente au regard de l'ensemble des informations disponibles.

Nous envisageons plus précisément le type de critique du récit médiatique d'information à mettre en œuvre par la transposition des pratiques d'enquête de Ginzburg. En enquêtant sur le procès de Menocchio, il utilise les productions des inquisiteurs comme des traces. Il considère ces inquisiteurs non seulement comme des témoins d'une époque, mais aussi des sortes d'anthropologues, en ce qu'ils interprètent les comportements de leurs contemporains (Ginzburg, 2019). De même que les inquisiteurs de cette époque, les journalistes peuvent être considérés comme des sortes d'anthropologues puisqu'ils décrivent, eux aussi, des comportements de leurs contemporains.

Lors d'un entretien accordé à Philippe Mangeot en 2002, Carlo Ginzburg décrit la manière dont il a utilisé la documentation disponible pour faire l'histoire du procès de Menocchio et préconise de s'intéresser aux détails qui sont des grains de sable :

> C'est pour moi une question de méthode : il faut partir du sable dans l'engrenage. Si on prend les règles pour point de départ, on risque de tomber dans l'illusion qu'elles fonctionnent, et de passer à côté des anomalies. Mais si on part des anomalies, des dysfonctionnements, on trouve aussi les règles, parce qu'elles y sont impliquées. (Mangeot, 2002, p. 3)

Cette logique de raisonnement est l'inverse de celle décrite plus haut consistant à faire de l'événement d'actualité un type de manifestation d'un phénomène plus large. Le phénomène de « fait-de-sociétisation », conduisant le journaliste à étiqueter d'une certaine manière l'événement « donne l'illusion » que la règle fonctionne (c'est parce qu'il y a une montée de l'insécurité que la maison du retraité a brûlé, en 2002 ; c'est parce que le gouvernement est illégitime que la population se révolte). En pointant le grain de sable (pourquoi toutes les fois où ce même gouvernement a utilisé le 49-3, la population ne s'est pas opposée ?), il devient nécessaire d'approfondir l'enquête, de s'intéresser aux autres informations disponibles.

Dans cet entretien, Carlo Ginzburg revient également sur une forme de contradiction qui lui permet de prendre en charge ce qu'il nomme un « rapport de force » entre les différents

acteurs de l'événement. *Émotionnellement*, il se sait être plutôt du côté des victimes. Pourtant, il constate une *proximité intellectuelle* avec les inquisiteurs, car c'est par leurs écrits qu'il accède aux événements. Or ces écrits sont déjà une description de l'événement, c'est pourquoi il assimile ces inquisiteurs à un anthropologue (Ginzburg, 2010). Ils décrivent ce qu'il se passe, mais avec un certain point de vue qu'il faut pouvoir prendre en charge pour le mettre à distance. Nous retrouvons ici les constats posés dans la section précédente s'agissant de la construction du récit médiatique d'information : c'est par lui que le citoyen accède aux informations sur l'événement d'actualité, mais il est nécessaire de prendre le point de vue des journalistes. Or, c'est difficile, car si le point de vue des inquisiteurs est explicite, celui du journaliste l'est rarement, puisqu'il affiche des caractères de neutralité.

Un peu plus tard dans l'entretien accordé à Mangeot, l'historien met en évidence la nécessité d'être attentif à l'articulation entre l'image et le discours porté sur celle-ci :

> Si une image représente un visage avec deux nez, il ne s'agit pas d'un mensonge. Mais on pourrait parler, en certains contextes, de mensonge, si cette image est assortie du titre suivant : « Portrait de Nietzsche ». (…). Les mots pourront tâcher de traduire, ou de contester ce qu'affirme l'image, elle restera silencieuse, il y aura toujours quelque chose de son affirmation qui résistera à la traduction. Je suis fasciné par ce rapport compliqué entre l'image et les mots. Carlo Ginzburg dans l'entretien accordé à Mangeot (2002, p. 9)

Cette distinction entre l'image et les mots résonne particulièrement pour les récits médiatiques d'informations qui mêlent image et/ou son et des mots pour les commenter. Si donc il convient de mettre à distance les mots, c'est-à-dire les interprétations des données captées, cela ne revient pas à dire qu'il faudrait se méfier de toutes les informations disponibles, mais bien plutôt prendre appui sur celles-ci pour chercher à expliquer ce qu'il se passe, et à vérifier la cohérence de l'ensemble.

Nous avons cherché à explorer l'hypothèse de la transposition de la pratique d'enquête de l'historien vers l'actualité en nous référant à l'épistémologie de l'histoire savante. Faire la critique du récit médiatique d'information à la manière de ce que fait l'historien des traces dont il dispose, nécessairement partiales et partielles, permet de dépasser une critique des médias de type *fact-checking*. Le citoyen qui sait distinguer dans le récit médiatique les données (des faits d'action) et les points de vue sur ces données (des faits-discours) peut mettre en tension des faits avec une première idée qu'il a pour expliquer l'événement. En s'obligeant à tenir compte des informations qui entreraient en contradiction avec ce qu'il pensait savoir, il produit une critique réflexive nécessaire pour pouvoir améliorer une première manière d'expliquer l'événement. C'est à cette condition que le citoyen peut s'émanciper des points de vue sur l'événement relayés par les médias et faire un usage éclairé des informations médiatiques pour se positionner sur des enjeux de société.

Les pratiques d'enquête historienne étant au moins partiellement transposables à l'actualité, nous faisons l'hypothèse que les élèves pourraient apprendre à critiquer des informations médiatiques pour pouvoir expliquer des événements d'actualité s'ils sont initiés à l'école à une forme d'enquête historienne pour développer des compétences critiques à la fois documentaires et réflexives. C'est cette hypothèse que nous explorons dans le troisième chapitre.

CHAPITRE 3. LA TRANSPOSITION DE L'ENQUÊTE HISTORIENNE VERS LA CLASSE PAR L'ÉTUDE D'UN ÉVÉNEMENT D'ACTUALITÉ

I. Compétences critiques dans les programmes scolaires et pratiques de savoir des historiens

II. Des obstacles au développement de compétences historiennes dans les pratiques scolaires

III. Le transfert des compétences historiennes scolaires vers des situations extérieures en question

IV. Initier des élèves à des compétences critiques historiennes en enquêtant sur l'actualité : une hypothèse à explorer

Nous avons cherché, dans le chapitre précédent, à démontrer la pertinence d'un transfert d'activités de critiques historiennes vers l'actualité pour critiquer les informations médiatiques et les utiliser à bon escient pour améliorer un premier sens donné à un événement médiatisé. Nous tentons dans ce chapitre d'explorer, à travers les programmes scolaires et la littérature scientifique, des apprentissages possibles d'activités de critique référées aux pratiques de savoir des historiens.

La lecture des programmes de collège et des documents d'accompagnement permet d'identifier des compétences que nous caractérisons par référence aux pratiques d'enquête des historiens (I).

Les travaux menés en didactique de l'histoire depuis les années 1990 rendent compte de la difficulté d'observer des activités de critiques documentaires en classe d'histoire (Audigier, 1995; Lautier, 1997; Martineau, 1999; Moniot, 1993a; Tutiaux Guillon, 2003). C'est notamment la représentation réaliste du document en histoire qui fait obstacle. Dans l'histoire scolaire, le lien avec la discipline savante se fait exclusivement par les contenus, via une transposition didactique des textes de savoir (Chevallard, 1985), alors que les pratiques de savoir, dans les classes, ont peu à voir avec les pratiques des historiens (Doussot & Fink, 2022; Guenoux, 2024). Le déséquilibre entre le rôle de l'enseignant, et celui des élèves, constitue un second obstacle à la construction de compétences critiques historiennes dans les classes (II).

Des recherches en didactique de l'histoire documentent des conditions à la mise en œuvre d'activité intellectuelle historienne en référant à la pratique d'enquête (Dalongeville & Hubert, 2001; Doussot, 2011, 2018a; Doussot et coll., 2024; Jadoulle, 2015) et aux méthodes de critique documentaire des historiens (Cariou, 2016, 2022; Gerin-Grataloup et coll., 1994). Le développement de la critique documentaire dans les classes n'a pas pour visée de former les jeunes élèves comme de futurs historiens, mais de les outiller pour qu'ils deviennent des citoyens éclairés, capables de discernement. Il semble cependant, au vu des travaux sur le transfert de la pensée historienne (Déry, 2008), que ce transfert n'est pas automatique et qu'il est nécessaire, en classe, d'apprendre à transférer des compétences critiques historiennes vers des situations de la vie courante pour qu'il soit possible d'utiliser ces compétences en dehors du cadre scolaire (III).

Nous tirons de ces considérations l'hypothèse centrale de notre recherche : Il est davantage possible d'apprendre en classe d'histoire à expliquer un événement à partir des informations disponibles si les élèves et l'enseignant réalisent une enquête collective sur un événement d'actualité : les élèves entretiennent avec cet événement une certaine proximité, ce qui réduit l'écart avec l'enseignant concernant le rapport aux savoirs de référence. De plus, en travaillant en classe sur les informations médiatiques, les élèves apprennent, en même temps qu'ils s'initient à des compétences critiques historiennes, à les transférer à l'actualité (IV).

I. Actualité et compétences critiques dans les programmes d'histoire dans le secondaire en France

1. La place de l'étude de l'actualité dans les programmes d'histoire

Les premiers cursus d'enseignement de l'histoire apparaissent en France dans le dernier tiers du XVIIIe siècle. Histoire religieuse, histoire de l'Antiquité puis histoire de France se succèdent au fil des années d'enseignement, dont la finalité est essentiellement moraliste : l'histoire est une série d'exemples à suivre ou au contraire de fautes à ne pas reproduire. « L'école n'élève pas l'enfant en citoyen, elle le modèle en une sorte de citoyen » (Garcia & Leduc, 2011). La synthèse de ces deux auteurs sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire en France rend compte de l'évolution de l'insertion des événements récents dans les programmes d'histoire.

L'enseignement de l'histoire devient obligatoire en 1802. Progressivement, des professeurs ou inspecteurs proposent des listes de repères factuels, tournés vers la glorification des monarques, puis de la patrie. Au début de la Troisième République, l'histoire à l'école doit permettre d'apaiser les conflits politiques en diffusant une mémoire nationale consensuelle. Histoire moralisante, puis mémoire apaisante, l'histoire scolaire participe, à partir des années 1870, à la construction de petits républicains farouchement opposés au retour de la monarchie. Elle devient obligatoire à l'école primaire. Progressivement, l'histoire nationale est

privilégiée. Les manuels distribués dans les écoles mettent en récit un roman national, dans lequel s'illustrent les hauts faits de grands personnages. Dès 1848, l'histoire la plus récente (1789 – 1815) est introduite dans la dernière classe du secondaire par Duruy. Cette initiative est justifiée par le besoin de donner des connaissances sur le monde contemporain à ceux qui seront amenés à occuper des postes à responsabilités. Les programmes qui se succèdent jusqu'au milieu du XXe siècle vont régulièrement « jusqu'à nos jours », mais cela provoque de vifs débats. Le programme de 1890 s'étend jusqu'en 1889, mais une circulaire de 1901 précise que « le professeur s'abstiendra de faire intervenir les faits de politique intérieure postérieurs à la date de 1875 ». Par la suite, les faits récents sont mis de côté, puis réintroduits dans les programmes en 1978 pour le collège, 1982 pour le lycée. Depuis lors, les programmes se succèdent rapidement, l'histoire contemporaine occupe la moitié de la scolarité dans le secondaire. L'actualité diffère de la période contemporaine, qui englobe le XIXe et le XXe siècle.

La lecture des programmes en vigueur ainsi que des fiches d'accompagnement proposées aux enseignants pour construire leur séquence via le site Eduscol nous permet de préciser les objets d'enseignement qui pourraient impliquer une lecture critique des informations médiatiques. Au collège, l'histoire la plus récente est étudiée en classe de troisième (15 ans). Le programme est organisé en trois thèmes, selon un découpage d'abord chronologique, puis spatial. Le premier s'intitule « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) », le second, « Le monde depuis 1945 » ; le troisième, « Françaises et Français dans une république repensée ». Le découpage à l'intérieur de ces thèmes est chronologique, puis thématique. Concernant le second, deux intitulés semblent pouvoir concerner des événements récents : « enjeux et conflits dans le monde depuis 1989 » et « affirmation et mise en œuvre du projet européen ». Le programme d'histoire de la classe de troisième publié au Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 précise les éléments suivants : « Quelle est la nature des rivalités et des conflits dans le monde contemporain et sur quels territoires se développent-ils ? On cherchera quelques éléments de réponses à partir de l'étude d'un cas » (programme du cycle 4 en vigueur en 2020, p. 85). Le conflit le plus récent évoqué sur le site Eduscol est la guerre en Irak de 2003. Le lien avec l'actualité est possible à la condition de croiser le programme d'histoire avec celui de géographie (thème 3 de géographie « La France et l'Union européenne », sous thème : « la France et l'Europe dans le monde »), pouvant

conduire l'enseignant à opter pour la crise ukrainienne ou les interventions françaises en Libye et au Mali.

Pour le troisième thème, l'enseignant semble davantage contraint dans les choix des objets à étudier. La Ve République est étudiée « de la République gaullienne à l'alternance et la cohabitation », ce qui concerne les dynamiques électorales des années 1980 et 1990 donc des périodes largement antérieures à ce qui peut caractériser l'actualité. Quant à l'axe concernant l'histoire sociale et culturelle de la France, le programme est délimité temporellement, des années 1950 aux années 1980. Concernant les principaux repères chronologiques à construire, les plus récents sont l'élection de François Mitterrand (1981) et la chute du mur de Berlin (1989). À la lecture de ces programmes du cycle 4, il est peu probable que les enseignants d'histoire prévoient de travailler un événement faisant l'actualité en classe d'histoire, mais davantage en géographie ou en éducation morale et civique, dont l'enseignant d'histoire à la charge.

Au lycée, la période la plus récente est étudiée en terminale, dont le thème 4 est intitulé « Le monde, l'Europe, et la France depuis les années 90 ». 8 à 10 heures y sont consacrées, c'est la thématique la plus courte, et la dernière de l'année. Elle regroupe trois chapitres : le premier s'intitule « nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux ». Les événements servent à exemplifier des concepts, par exemple, le génocide des Tutsis ou la fin de l'apartheid. L'événement le plus récent mentionné dans le programme est l'attentat du World Trade Center (2001). La longue liste des concepts mis à l'étude (terrorisme, conflits asymétriques, justice internationale, réfugiés, environnement…) est liée à des enjeux très actuels. Concernant l'Europe, l'accent est mis sur les institutions, les traités, les élargissements. Concernant la France, l'apprentissage est focalisé sur la compréhension des « évolutions institutionnelles et juridiques de la République française ». Certains enjeux abordés, comme la parité et la décentralisation, peuvent être l'occasion d'aborder l'actualité.

Les programmes d'histoire du cycle 4 et du lycée font donc une place importante à l'histoire contemporaine. Les événements récents sont parfois écartés du fait de la périodisation imposée par l'intitulé des chapitres. D'autres fois, des formulations plus vagues, et la place faite à des concepts régulièrement au cœur des médias laissent une latitude à l'enseignant souhaitant mettre au travail dans la classe des informations médiatiques.

2. Compétences critiques dans les programmes d'histoire

Le programme d'histoire de cycle 4 au collège (classes de cinquième, quatrième et troisième) liste les compétences que doivent acquérir les élèves. Nous identifions parmi celles-ci des compétences qui tendent à se rapprocher de pratiques d'enquête des historiens. Nous nous référons aux compétences telles qu'elles sont formulées dans les programmes et telles qu'elles sont décrites dans des fiches d'accompagnement à destination des enseignants de collège en France[17].

Dans la seconde partie de son ouvrage *L'histoire, la mémoire, l'oubli*, Paul Ricœur liste trois activités historiennes : la phase documentaire, la phase explicative/compréhensive, et la phase représentative est la mise en récit de l'enquête historienne. C'est avec ce référent épistémologique que nous scindons notre propos en trois parties, en analysant dans un premier temps des compétences scolaires ayant à voir avec la sélection et la critique de documents ; dans un deuxième temps, des compétences ayant à voir avec la recherche d'explications : tout ce qui « concerne les usages multiples du connecteur *parce que* répondant à la question *pourquoi ?* » (Ricœur, 2003) ; dans un troisième temps, des compétences ayant à voir avec la mise en récit du contenu de savoirs.

a) Sélection et critiques de documents dans les programmes scolaires

La fiche Eduscol « s'informer dans le monde numérique » précise les éléments suivants :

> « S'informer dans le monde du numérique » ne se réduit pas à la consultation de ressources numériques. L'histoire et la géographie sont indispensables pour **apprendre aux élèves à sélectionner des données** qui doivent être pertinentes et adaptées au questionnement du professeur, **à prélever et à hiérarchiser des informations.** Ils apprennent à dépasser le simple copier-coller des informations par **la mise en relation des informations entre elles et avec des connaissances** ; ils produisent progressivement, en exploitant ces informations, de nouveaux éléments de connaissance. **L'explicitation, la formalisation et la validation des informations rassemblées** et des connaissances acquises permettent par leur déploiement articulé l'accès des

[17] Nous faisons référence aux fiches « Eduscol ». Ces fiches sont éditées par l'institution scolaire et sont des commentaires, des suggestions de mise en œuvre dans les classes concernant l'acquisition des compétences listées dans les programmes scolaires. Elles sont disponibles en ligne, sur le site Eduscol, émanant du ministère de l'éducation. https://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4

élèves au savoir. » Fiche éduscol « s'informer dans le monde du numérique », p. 2[18] (nous soulignons)

Sélectionner, prélever, hiérarchiser, mettre en relation des informations, sont des compétences pouvant renvoyer à une pratique qui aurait à voir avec ce que fait un journaliste, ou un archiviste, elles peuvent renvoyer à des compétences techniques. La fiche mentionne pourtant que les disciplines histoire et géographie sont « indispensables » pour pouvoir mettre en relation des informations et avec des connaissances : c'est d'une forme de mise en tension entre les informations reçues et les idées déjà-là dont il est question.

« Analyser et comprendre un document » est une autre compétence listée dans le programme de cycle 4 au collège. Une fiche Eduscol explicite les apprentissages visés : « C'est en s'initiant à des questionnements de cette nature, tôt dans sa scolarité, que l'élève apprend que tout document est un point de vue sur le réel, toujours partiel et parfois partial et qu'il s'initie à l'exercice de l'esprit critique. »[19]. Il s'agit ici de maîtriser une compétence en histoire, mais qui puisse permettre de mieux comprendre des informations en dehors du cadre de l'histoire scolaire. Les pratiques de savoir des historiens, experts de la critique documentaire, peuvent faire référence pour apprendre à percevoir les documents comme un point de vue partial et partiel. Dans la fiche d'accompagnement que nous venons de citer, la notion d'*indice* est utilisée dans une perspective de critique documentaire. Considérer les informations comme des indices potentiels permettant de procéder à la double critique historienne nous ramène au paradigme indiciaire décrit par Carlo Ginzburg abordé dans le chapitre précédent.

b) Des compétences pour expliquer en classe d'histoire

La compétence *« Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués »* est listée dans les programmes d'histoire-géographie du cycle 4. Une fiche d'accompagnement explicite les

18 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/16798/download&ved=2ahUKEwjeur3b1LSPAxWLTqQEHbXWLsUQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0ZZybwYhpohkX5WBs-CAJb

19 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/16801/download&ved=2ahUKEwjGt-XQ1bSPAxVjT6QEHRtAHSwQFnoECAoQAQ&usg=AOvVaw0KDrg0rZ6_lfxFsn8L1Yfo

attendus liés à cette formule et réfère implicitement aux pratiques de l'historien et du géographe[20].

> Pour raisonner, les élèves doivent connaître **la manière dont une discipline lit le monde**, et pour cela comment elle le questionne. L'histoire et la géographie présentent des spécificités dans la manière de raisonner, c'est-à-dire de penser leur objet d'étude.
>
> Les spécificités de l'histoire orientent le raisonnement vers la manière de penser le temps, c'est-à-dire d'appréhender et de comprendre comment les hommes et les femmes du passé se représentaient le monde et agissaient : « Quels furent leurs choix et leurs actions ? », « Comment les expliquer ? », « Quelles sont les ruptures ? Quelles sont les permanences ? ». Il s'agit donc **d'une lecture organisée et méthodique qui entend donner du sens au passé avec l'intention de dire « le vrai »**. La discipline historique développe **« une aptitude au décryptage »** : en histoire, on « apprend à déconstruire et à reconstruire la pensée des autres ». On pourrait ajouter **qu'on apprend à sortir des évidences**.» Fiche Eduscol « raisonner, justifier une démarche et les choix effectués. p. 1-2 (nous soulignons)

Au-delà de la construction de connaissance sur des événements historiques, « Sortir des évidences » invite à dépasser de premières conceptions, non parce qu'elles seraient fausses, mais parce qu'elles n'expliqueraient pas suffisamment. La fiche Eduscol correspondante liste les étapes d'une « situation d'enquête » en classe d'histoire :

> Raisonner en classe d'histoire-géographie, c'est mettre les élèves **en situation d'enquête,** d'où l'importance que le professeur doit accorder au fil conducteur de l'exercice ou de la séance**. Plusieurs étapes** peuvent être travaillées.
>
> - **Une phase de questionnement**, d'élaboration **d'hypothèses**. Les élèves proposent des réponses à une situation initiale et identifient le fil directeur, à partir de ce qu'ils connaissent d'une question, de leurs représentations. Ils enrichissent celles-ci à l'aide de ressources proposées par l'enseignant. **À ce stade, les réponses ne restent que des hypothèses,** tant qu'elles n'ont pas été discutées et amendées par le groupe.
> - **Une phase d'analyse des données. Les hypothèses deviennent des faits** lorsqu'elles se fondent sur des données vérifiées en prenant appui sur les supports documentaires et sur des modes de raisonnement reconnus par le groupe et validés par l'enseignant. **Les données sont triées et hiérarchisées**.
> - **Une phase d'élaboration de l'explication**, rassemblant l'ensemble des faits, sous des formes qui peuvent être variées : texte, croquis, chronologie, schéma fléché ou systémique.

20 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/16795/download&ved=2ahUKEwj8wMSZsbWPAxUBNPsDHe7kFD0QFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw3TQmTwQjGe2Y8NZADRY5rL

> En justifiant les étapes de leur démarche et en les soumettant à discussion, les élèves s'initient à une **pratique réflexive** qui leur permet de prendre conscience des raisonnements mobilisés et ainsi de mieux les maîtriser. (p. 3)

Le document réfère explicitement aux pratiques de savoir des sciences sociales. C'est ici la description d'une pratique réflexive qui nous semble intéressante, même s'il faudrait encore la préciser. La confrontation des idées des élèves (des « hypothèses ») aux « données vérifiées » permet de transformer ces hypothèses en fait. Vérifier des données ne se limite pas, ici, à la confrontation des sources. Le support documentaire est associé à des « modes de raisonnements » pour évaluer la pertinence des faits tirés des données. Ceux-ci, mis en relation, permettent de construire une explication. Il faudrait pouvoir en dire plus sur la manière d'évaluer l'hypothèse pour qu'elle devienne un fait, ce qui est éludé. Cette liste d'étapes peut donner l'illusion d'une enquête qui consiste à produire des tâches les unes après les autres, quand le travail des historiens est fait d'aller-retour, d'évolution des hypothèses. Il faudrait pouvoir préciser les apprentissages en jeu pour apprendre à *raisonner.*

c) Des compétences pour rédiger un récit historique en classe d'histoire

Le programme d'histoire de cycle 4 mentionne la compétence suivante : « Connaître les caractéristiques des récits historiques et des descriptions employées en histoire et en géographie, et en réaliser ». Le terme de récit historique semble référer directement à la pratique savante. Il est attendu que les élèves en connaissent les caractéristiques. « Ces compétences, qui s'exercent sur des documents du passé, constituent une véritable et rigoureuse initiation à la pratique de l'histoire », confirme le préambule du programme d'histoire du cycle 4. Les différents documents d'accompagnement que nous avons consultés caractérisent le récit historique par comparaison avec le récit de fiction en insistant sur le rapport à la vérité.

L'académie de Clermont[21] cite Paul Veyne (1971) : « L'histoire est un roman, mais un roman vrai ». « Trop souvent, les élèves confondent récit littéraire et récit historique », notent les auteurs de ce document, en rouge et en gras. Le récit historique scolaire est caractérisé par ce qui l'oppose au récit littéraire scolaire, plutôt que ce qui le rapproche du récit des

21 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://pedagogie.ac-clermont.fr/disciplines/histoire-geographie/wp-content/uploads/sites/3/2022/05/COMPETENCE_le_recit_historique_SBar_SBel_YP.pdf&ved=2ahUKEwijyo6JvZ2OAxU0RaQEHXx2FaMQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw1FaM_VczzdcLM-awoBiZmL

historiens. Les pratiques de récit sont rapportées à une pratique scolaire disciplinaire (en distinguant ce qu'écrivent les élèves en classe d'histoire ou en classe de français) plutôt qu'à une pratique disciplinaire (en rapprochant ce qu'écrivent les élèves en classe d'histoire de ce qu'écrivent les historiens). Le même document liste les caractéristiques du récit historique scolaire.

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE (formaliser, expliciter la compétence) **:**
(Largement inspirée du Vade-mecum des capacités en Histoire - Géographie - Éducation civique de 2011)

Le récit historique est une forme de narration particulière qui permet d'acquérir une culture historique. La quantité des sources historiques récoltées est telle que l'historien doit sélectionner et classer les informations en fonction des questions qu'il se pose, les met en contexte et en perspective, relie les faits les uns aux autres, tisse une trame de causalité(s), identifie le rôle des acteurs, etc. Ce travail sur le passé crée un objet qui a du sens : c'est la narration (production d'un récit) qui est le propre de l'Histoire. Les faits exposés y sont donc reconnus pour vrais donc différents de la fiction. « L'histoire est un roman mais un roman vrai » (Paul Veyne).

➢ Les caractéristiques du récit historique :

- il repose sur une « mise en intrigue » qui suppose un **bornage chronologique**, **un fil directeur** et **une visée démonstrative et interprétative.**
- il a pour but d'**éclairer et de donner du sens** à un événement, une situation, une période historique.
- il n'est pas une simple chronologie de faits, il doit montrer **la dynamique d'une action ou d'agencement de faits**. Il a un sens.
- il met en scène des **acteurs** : individuels (personnages historiques), collectifs (groupes sociaux), concrets ou abstrait (entités, concepts).
- il intègre à la différence de la narration littéraire **une explication** : toute affirmation est justifiée, les faits sont expliqués et ont des conséquences (principe de causalité).

Le récit historique …	
est situé dans ***l'espace***	Lieu = où ?
Comporte des ***acteurs*** individuels/collectifs, concrets/abstrait	Personnage (roi, soldat …) Groupe (habitants de …) État, peuple … = qui ?
Explique des **faits** (causes, intentions …)	Ordre chronologique à respecter en utilisant des connecteurs logiques (car, donc, mais, ensuite, enfin …)
Envisage les ***conséquences*** à court et long terme	Les conséquences = ce qui arrive après ? Conséquences immédiates Conséquences plus tard
Est ***révélateur de …***	Rupture avec une époque, une date ou continuité avec une époque, une date

Figure 5 - Deux extraits du document d'accompagnement "le récit historique" édité par l'académie de Clermont: encadré définissant la compétence et tableau de synthèse du récit historique scolaire attendu en cycle 4

Dans le préambule, les auteurs insistent sur l'aspect narratif du récit : le récit explique par des liens de causalité, des justifications, « Les faits sont expliqués ». Le tableau ci-dessus insiste sur la mise en relation des faits par des connecteurs logiques. Ces documents évoquent des faits qui préexistent aux élèves. Le tableau listant les caractéristiques du récit peut être rapproché de la règle des 5W (en français : qui ? quoi ? quand ? où ? Pourquoi ?) qui structure le récit journalistique. Pourtant, le détail des lignes du tableau peut être interprété comme une référence à l'opération historienne de contextualisation, en faisant préciser des lieux, des acteurs et en précisant que l'événement est à replacer dans une époque. Ce document de synthèse peut constituer une référence pour l'enseignant pour caractériser ce que doivent apprendre à rédiger les élèves. Cependant, l'organisation des documents d'accompagnement selon les compétences à acquérir plutôt que par les activités à mener tend à scinder artificiellement des opérations intellectuelles comme des activités successives, alors que, pour pouvoir rédiger un récit historique, il faudrait maîtriser et utiliser plusieurs compétences critiques en même temps. Critique des documents et mise en récit ne constituent pas deux activités strictement séparées (Ricœur, 2003). En les considérant indépendamment, les activités proposées aux élèves risquent de ne pas faire sens et conforter une représentation réaliste du récit historique à l'école, dès lors que n'apparaît pas, dans le récit des élèves, la trace de la construction des faits.

Cette distinction prend pourtant sens dans la logique traditionnelle de répartition des activités dans la classe, entre l'enseignant et les élèves. La pratique de l'écriture par les élèves d'un récit historique pourrait produire les mêmes effets de banalisation ou « d'absorption dans ou par la *forme scolaire* » que l'introduction de la problématisation à l'école (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 114). La « scolarisation » de la problématisation a en effet transformé cette activité en la réduisant à une « question artificiellement posée » en début de séquence.

S'interroger sur les apprentissages possibles de compétences critiques historiennes à l'école nécessite de tenir compte des obstacles documentés par l'observation de situation d'apprentissages.

II. Des obstacles au développement de compétences historiennes dans les pratiques ordinaires

1. La représentation réaliste de l'histoire, un obstacle à la critique documentaire historienne dans les classes.

- **Un obstacle documenté en didactique de l'histoire**

Dès la fin du XIXe siècle, Ernest Lavisse s'inquiétait d'une trop faible activité intellectuelle en histoire et pointait le péril de « l'inertie de l'élève »[22]. Si le travail sur document a pu être envisagé comme une évolution salutaire d'un enseignement magistral, l'usage qui en est fait en classe a plutôt eu tendance à renforcer le cloisonnement entre activités de l'enseignant et activités des élèves.

> Ainsi, destinés d'abord à illustrer, à permettre aux élèves d'imaginer des mondes différents, des événements lointains dans le temps et dans l'espace, également preuve que l'enseignant et le manuel disent le « vrai », les documents sont devenus aussi point de départ d'un questionnement, de la construction du texte d'histoire, etc. C'est avec et sur ce nouveau statut que l'esprit critique et les pratiques correspondantes vont alors se développer. Mais les grandes intentions des textes officiels et des programmes sont rattrapées par le fonctionnement de la discipline scolaire. (Audigier, 1997)

Audigier résume par ces mots le paradoxe entre les visées de l'étude de document et sa mise en œuvre dans les classes. L'élève est davantage actif. Mais la mise en activité ne suffit pas à dire qu'il y a apprentissage ; le document à l'école est une ressource à consulter plutôt qu'une ressource à critiquer : « les documents sont transformés, coupés réécrits, recadrés ou reformatés pour figurer dans les manuels scolaires ». Ils servent à répondre à la question du professeur : « qu'est-ce que ce document va me permettre de faire apprendre aux élèves au sujet du passé ? » (Cariou, 2022, p. 31).

[22] D'après des Instructions de Lavisse aux enseignants dans un rapport daté de 1890, *BAIP*, 1890, supplément au n° 922, p. 557. www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_8_1_2482

La représentation que les élèves ont de l'histoire et du texte d'histoire peut être analysée comme un *obstacle épistémologique* (Bachelard, 1993). Une recherche expérimentale menée par Anne-Marie Gerin-Grataloup, Michel Solonel et Nicole Tutiaux-Guillon (1994) a permis de documenter significativement cette hypothèse : des élèves de collège doivent expliquer ce qu'il s'est passé le 6 février 1934 à partir d'un corpus documentaire composé de textes contemporains de l'événement présentant des points de vue divergents et complété par la synthèse du manuel. Les auteurs font l'hypothèse que deux obstacles doivent être dépassés pour que les élèves puissent construire un savoir sur l'événement à partir de ces sources. Le premier obstacle a rapport à l'activité d'analyse de document, « *un texte historique dit la vérité sur l'événement* » et le second a rapport à l'activité de mise en récit par les élèves, « *un texte scolaire doit être neutre* ». L'expérimentation permet d'observer des situations d'échanges entre des élèves. En discutant par exemple des différentes explications identifiées dans les documents, des élèves repèrent des divergences, ce qui les conduit à prendre en compte la notion de point de vue. Mais ils ne dépassent pas pour autant l'obstacle du réalisme documentaire, les divergences de points de vue sont interprétées au regard des valeurs de ceux qui écrivent.

> Il n'y a pas conflit d'interprétation, où s'opposerait par exemple la lecture que l'extrême-droite fait de la journée et celle qu'en proposent les communistes, parce que ces lectures sont assimilées à de banales oppositions politiques. Or on sait que pour le sens commun une opinion politique en vaut généralement une autre, et qu'elles sont en même temps « évidemment » divergentes. La transparence de l'explication évacue le problème. Dans ces conditions des lectures opposées, théoriquement inconciliables, peuvent être juxtaposées sans que cela déconcerte les élèves : à la limite on peut se demander si le problème n'aurait pas été au contraire une convergence d'opinion entre droite et gauche !
>
> Pour que la distinction souhaitée apparaisse effectivement, il faut que les points de vue exprimés par les forces politiques ne soient pas considérés comme allant de soi. Il faut qu'ils soient transformés en hypothèses dont il convient d'établir la véracité ou la pertinence en les confrontant à des données telles que des documents d'archives ou des textes d'historiens. Or, les élèves n'utilisent pas spontanément cette posture : leur attitude habituelle est de prélever des informations dans un texte pour en construire un résumé, dans lequel ils s'effacent (pseudo-objectivité). Il s'agit à leurs yeux, pour reprendre l'expression d'un élève à l'issue de la phase de synthèse de « cracher l'idée générale ! », selon le fonctionnement habituel de la discipline scolaire. (Gerin-Grataloup et coll., 1994, p. 32-35)

L'activité habituelle menée en classe à partir d'un document en classe d'histoire est une activité de prélèvement d'informations. Pour ces auteurs, cette activité est liée à une posture des élèves qui « s'effacent » devant le document au nom d'une « pseudo-objectivité » de l'histoire scolaire. Cette représentation des faits historiques comme déjà-là, à retrouver dans le document, masque l'activité de construction de faits historiques par la critique des traces. La posture d'objectivité empêcherait donc la critique de l'information. « Transformer les points de vue en hypothèse » implique une conception différente des informations disponibles, et donc une posture différente de l'élève qui ne découvre pas les faits, mais les construit.

La représentation réaliste de l'histoire scolaire est une des caractéristiques que met en avant François Audigier en proposant le *modèle des 4R* pour rendre compte de la rigidité des savoirs scolaires en histoire et du fossé entre l'histoire scolaire et l'histoire savante (Audigier, 1995, p. 72). Il liste quatre biais de l'histoire scolaire : les *résultats* des historiens sont présentés comme des vérités ; le *référent consensuel* gomme les controverses, le savoir est dépersonnalisé ; le *refus du politique* pousse à ignorer les enjeux politiques, idéologiques ou éthiques qui ont contribué au choix des programmes ; le *réalisme* conduit à envisager le contenu du cours d'histoire comme la réalité du passé plutôt qu'une reconstruction narrative. Ce réalisme est dominant dans les études de document proposées en classe d'histoire. Il n'y aurait qu'à bien lire ou bien regarder l'image pour connaître le passé.

Il n'y a pas de place non plus pour les controverses scientifiques. C'est une histoire consensuelle qui est proposée aux élèves. Les débats entre historiens ne sont jamais évoqués, ni l'évolution de l'historiographie. L'apprentissage de l'histoire se réduit donc à la transmission d'une vulgate consensuelle (Tutiaux Guillon, 2008). Les faits historiques ne sont pas exposés comme des faits scientifiquement construits, mais comme le reflet du réel.

Pour Didier Cariou, « la forme scolaire de l'histoire » structure l'étude de document en classe d'histoire :

> Ce modèle caractérise le mode de socialisation particulier à l'école par lequel s'établit un type de relation spécifique entre un professeur et des élèves, dans un espace clos et selon un temps soigneusement réglé où chacun doit se vouer à la réalisation de tâches et d'exercices n'ayant d'autres finalités que l'apprentissage (…). En classe d'histoire, on n'apprend pas à travailler sur des

> archives ou à intervenir dans des colloques, mais à acquérir des connaissances sur le passé (Cariou, 2022, p. 40).

La conception du texte de savoir en classe est donc très différente des textes de savoirs produits par les historiens. Dans les classes, sa construction échappe aux élèves. D'abord, parce que les savoirs à apprendre sont construits par l'enseignant en amont de la classe, par une activité de transposition didactique (Chevallard, 1985) : les savoirs savants sont transformés par l'enseignant, sous la forme de contenus factuels.

Le développement d'activité dans les classes a été envisagé comme un moyen de sortir de la logique transmissive du savoir. Mais ces nouvelles manières d'envisager le cours d'histoire ne conduisent pas à la construction du savoir par les élèves en raison du maintien d'un paradigme positiviste : il suffirait d'observer des faits qui parlent d'eux-mêmes dans des documents transparents. Les informations ne sont plus transmises par les enseignants, mais par les documents.

Si cette conception de l'enseignement de l'histoire pouvait encore faire sens il y a quelques années, un enseignement de l'histoire qui consisterait à transmettre ou faire découvrir des faits est mis à l'épreuve par « des modes de socialisation pluriels et horizontaux qui caractérisent le monde social actuel » (Cariou, 2022, p. 48). Internet et les encyclopédies en ligne avaient déjà entamé l'idée que l'enseignant est le détenteur du savoir ; l'appropriation par les jeunes des logiciels d'intelligence artificielle leur permet désormais d'accéder rapidement et sans l'intermédiaire des enseignants à une « vulgate » de l'histoire savante, ce qui remet d'autant plus en question le modèle d'une histoire scolaire reposant sur la transposition didactique des résultats de l'histoire savante.

- **Des recherches expérimentales mettent en évidence des possibles**

Des recherches expérimentales menées dans les classes par des didacticiens et didacticiennes de l'histoire ont été l'occasion de mettre en œuvre et d'analyser des dispositifs favorisant des activités de critique documentaire. Didier Cariou (2016, 2022) distingue deux types de preuves : la preuve factuelle ou documentaire est ce qui est certain. Par exemple, le nom de l'individu traduit devant le tribunal à une date donnée. Cela correspond à un premier usage du document en classe d'histoire, il sert à présenter des faits. La preuve indiciaire relève de l'interprétation de la trace du passé comme réponse à un problème. « La trace est érigée en indice à partir duquel est formulée une conjecture plus ou moins assurée, mais vraisemblable

à propos d'un phénomène dont on a qu'une connaissance indirecte. » (Cariou, 2022, p. 78). Le document sert à construire des faits par l'initiation à la recherche historique.

Le chercheur analyse les interactions langagières dans deux classes étudiant un document iconographique (un dessin de la société d'ordre). Son analyse le conduit à caractériser des interventions d'élèves selon deux « styles de pensée » : le style informatif renvoie au fonctionnement de l'institution scolaire et est éloigné de la pratique savante des historiens. Le style indiciaire revient pour les élèves à identifier dans les informations les signes d'un réel qui n'est pas directement accessible. Cela conduit à « voir » dans le document des indices d'une dénonciation de la société d'ordre. Ce style de pensée présente un « air de famille » avec la pratique savante des historiens. L'analyse des transcriptions met en évidence les effets du discours des professeures de ces classes qui usent ponctuellement du style de pensée indiciaire, orientant en ce sens les élèves (Cariou, 2016).

Dans sa thèse en didactique de l'histoire, Lucie Gomes (2019) a montré comment l'articulation d'une échelle micro (les informations dans le document) et d'une échelle macro (les informations à propos du document, par exemple, l'auteur) peut permettre d'entrer dans une lecture indiciaire du document (Gomes, 2019, p. 111). Référant à un article de Doussot et Vézier (2014) sur l'étude d'une lettre de soldat, Lucie Gomes insiste sur la nécessité d'articuler ces deux niveaux d'échelles : la prise en compte de l'échelle macro du document permet d'éclairer le point de vue de celui qui s'exprime et donc de faire la critique des informations disponibles dans le document. Dans une logique d'enquête sur les conditions de combat dans les tranchées, les informations du paratexte (date, auteur…) deviennent des indices pour éclairer le double point de vue de l'auteur du texte.

> Toute trace est toujours le reflet d'une double situation. Le soldat évoque dans sa lettre le combat des tranchées, mais les éléments objectifs qu'il relate ne sont pas séparables de la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il écrit cette lettre : il est sorti du feu du combat, il anticipe l'effet que son récit pourra avoir sur sa famille, etc. Autrement dit, les faits relatés sont passés à de multiples filtres. (Doussot, Gomes, et coll., 2022, p. 186)

Que transmettre aux élèves pour les inciter à mettre en relation ces différentes informations ? Dans ses expérimentations, Lucie Gomes (2019) a testé un dispositif dans lequel les élèves commencent par faire ce qu'ils ont l'habitude de faire, c'est-à-dire repérer d'abord les éléments du paratexte puis sélectionner des informations dans le document. Elle ajoute une

troisième consigne, dont l'énoncé (« Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ? ») et la forme (un tableau à double entrée favorisant la mise en relation des réponses successives) devraient faciliter l'activité de critique documentaire. Elle analyse que les contraintes de ce dispositif modifient la manière dont un document, d'abord interprété de manière réaliste, devient pour les élèves une trace dont les informations ne sont plus le réel, mais les indices d'une enquête (Gomes, 2019, p. 123).

Ces deux recherches suggèrent la nécessité d'un cadrage spécifique par l'enseignant pour dépasser la représentation réaliste du document en classe d'histoire. La place, ou plutôt le rôle occupé habituellement par l'enseignant, semble avoir des effets importants sur le développement ou non de compétences critiques en classe.

2. Dans la classe, une division des activités entre l'enseignant et les élèves qui fait obstacle au développement de compétences critiques

La répartition des activités entre l'enseignant et les élèves a d'abord été modélisée en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1999), sous le terme de topogénèse. Nous reprenons ce concept dans une perspective comparatiste. Un article faisant la synthèse des recherches en didactique de l'histoire nous sert de référence pour identifier ce qui, dans les activités habituelles menées en classe d'histoire, relève du topos de l'enseignant et du topos des élèves (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Nous distinguons des activités nécessitant la maîtrise de compétences critiques, plutôt mises en œuvre par l'enseignant, et des activités d'application, plutôt attribuées aux élèves. N'ayant, du fait de cette distinction, rarement besoin de maîtriser des compétences critiques pour réussir les activités demandées, les élèves ont rarement l'occasion de s'y initier.

▪ Le concept de topogénèse

S'intéressant aux actions des enseignants dans le cadre de la classe, Yves Chevallard utilise le terme de topogénèse pour distinguer les activités de l'enseignant de celles des élèves.

> Dans le cas d'une classe, on parlera ainsi du topos de l'élève et du topos du professeur. Ainsi, lorsqu'une classe de mathématiques « fait un exercice », ce qui est une tâche éminemment coopérative, la sous-tâche consistant à fournir

> l'énoncé de l'exercice revient, généralement, au professeur : elle appartient à son topos. La tâche consistant à produire – par exemple par écrit – une solution de l'exercice relève, elle, du topos de l'élève, tandis que la tâche consistant, ensuite, à fournir un corrigé ressortit, à nouveau, au topos du professeur (Chevallard, 1999, p. 247).

Dans la classe de mathématiques, seul l'enseignant fait la démonstration, le rôle des élèves est consacré à l'application. En histoire, le concept de topogénèse pourrait renvoyer à la division des activités entre l'enseignant et les élèves lorsqu'un document est étudié dans la classe. En amont de la séquence, l'enseignant a sélectionné le document, il élabore des questions pour guider les élèves dans la lecture. Les élèves citent le document, utilisent des informations transmises par l'enseignant ou prélevées dans le document pour répondre à la question. Questions du professeur et propositions des élèves sont ensuite articulées dans une phase de correction, qui relève du topos du professeur et qui correspond au temps de construction de faits dans la classe, formulés par l'enseignant, ou formulés par les élèves puis validés par l'enseignant. L'enseignant fait de l'histoire, mais une histoire scolaire, qui a, déjà, peu avoir avec les pratiques de savoir des historiens : choisir le document adapté aux élèves ou formuler des consignes de travail sont des activités renvoyant à une épistémologie scolaire de l'histoire. Ce décalage entre les pratiques des enseignants et des pratiques des historiens s'explique par la différence de visée de ces deux activités. L'historien construit un savoir à partir d'un questionnement articulé aux sources disponibles. L'enseignant tire des textes de savoir une vulgate qu'il cherche à transposer dans la classe, tout en s'assurant d'une mise en activité des élèves. C'est lui qui dispose du savoir sur la question. C'est lui qui peut donner du sens à l'activité dans son ensemble.

Dans un article décrivant les pratiques effectives des enseignants, Marie-José Mousseau et Gérard Pouettre font le constat d'un écart entre les prévisions des enseignants et les activités des élèves, telles qu'elles peuvent être observées et parlent à ce propos d'«illusion constructiviste » (Mousseau & Pouettre, 1999).

> Au sein des cours dialogués observés – qui constituent la norme – les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement l'« écoute, l'identification » ou le « repérage » d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction ». Rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : « mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration », des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser. Ces auteurs ont ainsi distingué des opérations

> de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes que ce que les enseignants associent à leur discipline de référence, et à l'histoire en particulier. (Lautier & Allieu-Mary, 2008)

Activités de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles peuvent être rapportées à la distinction entre les activités relevant du topos de l'élève et celles relevant du topos de l'enseignant. Si les enseignants conservent dans différentes disciplines la réalisation des activités de « haute tension » intellectuelle, alors ce qui fait obstacle à la réalisation d'activité de ce type par les élèves n'est pas tant lié à une représentation de l'histoire scolaire éloignée des pratiques savantes qu'à une répartition des rôles dans la classe entre enseignant et élèves. Les temps dialogués ne sont donc pas propices à la construction d'arguments chez les élèves (Lautier, 1997, p. 280), alors que les interactions langagières pourraient faire émerger des situations de débats. Nicole Tutiaux-Guillon relève que le texte résultant de ces temps dialogués est « co-produit » par l'enseignant et les élèves, mais la parole des élèves apparaît fragmentée. C'est l'enseignant qui contrôle l'argumentation, dans une logique de boucle didactique fonctionnant en cinq temps : l'enseignant pose une question, un élève répond par un mot, le professeur évalue, complète l'explication, puis la classe prend en note sous sa dictée (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 322). Le régime de vérité de l'histoire-géographie scolaire repose ainsi sur un triptyque : vérité-autorité-adhésion. » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 112)

Dans cette modélisation, le rôle de l'élève est réduit à l'acceptation d'un texte de savoir qui a été construit sans lui, avant lui. Les conditions de reconstruction ne permettent sans doute pas de donner du sens aux savoirs historiques pour les élèves.

Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau ont cherché à observer des moments d'énonciation d'explications dans la classe. Elles distinguent la transmission d'informations factuelles et les moments d'explications, lorsque plusieurs faits sont mis en relation. Ces « configurations explicatives » sont rares et quasiment toutes énoncées par l'enseignant. La même remarque vaut pour la prise de note dans les cahiers des élèves : « La trace écrite est une juxtaposition d'énoncés disjoints, voire incomplets, surtout en second cycle : cet émiettement permet au sens commun de se glisser pour ainsi dire entre les énoncés, pour leur donner une cohérence » (Tutiaux Guillon & Mousseau, 1998, p. 41).

- **La forme scolaire et l'apprentissage de compétences critiques : un paradoxe ?**

L'organisation du temps de parole et d'activité dans la classe entre dans la caractérisation de la « forme scolaire » des apprentissages.

> L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur fin propre, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation (Vincent et coll., 1994, paragr. 70)

Le concept de forme scolaire permet de penser les spécificités et les limites d'un apprentissage à et par l'école (Audigier, 1995, 2005). Envisager l'acte d'apprentissage à l'école dans ce qu'il a de spécifiquement formalisé nous permet de caractériser à la fois les obstacles à la construction d'un savoir critique, mais aussi les leviers sur lesquels s'appuyer pour accompagner les élèves vers une émancipation intellectuelle dans ce cadre.

La première fonction de l'école, c'est l'obéissance à des règles (Vincent et coll., 1994, paragr. 17). S'intéresser à la forme scolaire de l'école, c'est donc décrire les « formes d'exercice du pouvoir » dans ce lieu de transmission de savoirs. D'abord, le rapport au temps à l'école est très codifié. Les curriculums précisent parfois le nombre d'heures qu'il convient de passer sur chaque thématique ; les horaires des cours, les impératifs du calendrier n'invitent pas à prendre le temps de la réflexion. La forme scolaire n'est pas le fait des enseignants, elle s'impose à eux comme aux élèves. Ce formalisme est renforcé par la préparation des examens et plus généralement le rapport à l'évaluation sommative. L'exercice de rédaction en est une illustration : la dissertation « n'est argumentative ou explicative que dans le fait qu'elle ne doit pas être seulement énumérative et informative. Le recul réflexif n'est pas celui de l'élève, il a été fait avant lui » (Moniot, 1993a, p. 187). Ce formalisme scolaire, parce qu'il fait des élèves des récitants et non des curieux, constitue un obstacle majeur au développement de compétences critiques. « Un individu qu'on habitue à consommer « par cœur » des savoirs déjà constitués s'habitue à ne plus se poser de questions. Il ne pense plus. » (Martineau, 1999, p. 335).

Nous avons précisé dans la section précédente, à la suite de Didier Cariou, les spécificités d'une forme scolaire de l'histoire : ce n'est pas seulement ces prescriptions, ensemble de règles qui s'imposent à tous (enseignant et élèves), c'est la représentation réaliste de l'histoire scolaire qui explique la résistance forte du modèle de la forme scolaire en classe d'histoire, alors qu'il semble ailleurs s'assouplir (Kolly & Joigneaux, 2023). En s'intéressant au « cas limite » que constitue la pédagogie Montessori, Bérengère Kolly et Christophe Joigneaux considèrent qu'une forme d'évolution d'adaptation de la forme scolaire consiste en une individualisation des apprentissages, avec une centralisation sur l'élève et ses besoins, et sur l'enquête, « au sens où les enfants se donnent un objectif et cherchent à découvrir quelque chose » (Kolly & Joigneaux, 2023, p. 124).

Il serait donc possible de réduire les effets de la forme scolaire de l'histoire si les activités mises en œuvre dans les classes conduisent à un partage des activités de haute intensité confiées aux élèves. Initier la classe à une forme d'enquête qui aurait à voir avec l'enquête historienne pourrait permettre d'assurer ce partage des activités, enseignant et élèves faisant l'enquête ensemble. Or, le paradigme réaliste de l'histoire scolaire risque de conforter une répartition inégalitaire des activités (et donc le maintien d'un formalisme scolaire) tant que les élèves considèrent l'histoire comme une somme de faits transmis par l'enseignant à mémoriser. Pour le dire autrement, l'enquête scolaire serait considérée par eux comme un simulacre : il n'y a pas besoin d'enquêter puisque l'enquête a déjà été menée et l'enseignant détient toutes les réponses.

Il faudrait pouvoir envisager à l'école des manières de mettre au travail les idées des élèves en transposant les activités des historiens par lesquelles ils critiquent leurs premières idées pour les améliorer. Les documents d'accompagnement adressés aux enseignants via le site Eduscol réfèrent implicitement à ces pratiques scientifiques lorsqu'ils décrivent des dispositifs visant à développer des compétences critiques.

III. Le transfert des compétences historiennes scolaires vers des situations extérieures en question

1. Un transfert affirmé comme une visée de l'apprentissage de l'histoire scolaire

Deux types de transfert peuvent être identifiés dans les textes institutionnels : d'abord, la construction de concept par l'étude de situations singulières en histoire, concepts qui outilleraient les élèves pour caractériser des situations du présent. Ensuite, le développement de compétences pour agir, permettant aux élèves de savoir quoi faire dans des situations problématiques de la vie courante.

a) L'apprentissage de concepts à l'école pour pouvoir donner du sens au monde contemporain

Seignobos a exprimé cet idéal de l'enseignement de l'histoire comme facteur d'émancipation des citoyens, parce qu'il leur permettrait de mieux se positionner dans la société. Les réflexions qu'il propose lors d'une conférence en 1907 sont publiées et commentées par Antoine Prost dans la revue *Le Débat* en 1984 qui affirme qu'« *en charge du social, l'histoire est l'école du citoyen* ».

> L'acquisition des notions fondamentales de la politique et l'habitude de se servir avec précision du vocabulaire politique rendent l'élève beaucoup plus apte à comprendre une société, c'est-à-dire à apercevoir les rapports qui unissent entre eux les hommes qui la forment : la division en classes, l'organisation du gouvernement, le recrutement du personnel, la répartition des opérations, le mécanisme des fonctions. Seignobos (1907) *L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique* (Prost, 1984)

Charles Seignobos évoque des « notions fondamentales » qui semble pouvoir être transférées de la classe vers les situations extérieures. Les exemples listés sont des phénomènes : la division de la société en classe, le recrutement du personnel. Ce degré de généralité tranche

avec l'étude de l'histoire : c'est que Seignobos affirme dans ce texte la nécessité d'articuler le singulier d'un événement étudié et le général des idées. Expliquer un événement permet de mieux comprendre des processus qui animent les sociétés humaines.

C'est pourquoi l'opération intellectuelle de conceptualisation nous semble une première manière d'envisager le transfert de compétences historiennes scolaires. Un concept ne peut pas être entièrement contenu dans une situation, mais doit permettre de caractériser une situation singulière ; il faut qu'il y ait un certain nombre de conditions pour que le concept puisse permettre de qualifier une situation, mais la manière dont on le caractérisera sera toujours particulière à la situation à laquelle on l'associe. Par exemple, dans la tradition de l'histoire scolaire, habituellement, le concept de totalitarisme est construit à partir de l'étude de l'Allemagne nazie et de l'URSS de Staline, pourtant, la manière dont on va caractériser le totalitarisme dans un cas ou dans l'autre différera[23].

La notion *d'idéal type* de Max Weber renvoie à des catégories dont les caractéristiques relèvent d'une schématisation du réel et non de la description de la réalité. La conceptualisation à partir d'une situation singulière permet la comparaison en évitant les analogies trompeuses, voire les anachronismes.

La fiche Eduscol relative au thème 2 du programme d'histoire de la classe de Troisième (« le monde depuis 1945 ») met en lien enseignement de l'histoire et connaissance du monde contemporain :

> Ce thème est une première initiation globale aux origines des conflits et des crises dont les élèves commencent à percevoir de plus en plus d'échos par leur prise de contact avec l'actualité. Il importe donc de les initier à la complexité sans vouloir tout aborder au risque de les « noyer », et de leur montrer concrètement que l'histoire peut servir à « décoder » le monde contemporain. [24]

Ces propos suggèrent l'existence d'un transfert entre ce que les élèves auraient appris à l'école vers l'explication d'événements récents. Écrire que l'histoire peut servir à « décoder » le monde peut être interprété comme une référence à l'activité de conceptualisation, la

[23] Dans le programme de 3e (BOEN n°1312891, annexe 3, p. 84), le concept de totalitarisme est mentionné dans le second intitulé du thème 1, « Démocraties fragilisées et expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres. »

[24] https://eduscol.education.fr/document/17863/download

maîtrise des concepts permettant ce « décodage ». Mais le transfert n'est pas envisagé comme automatique, il faudrait « montrer concrètement » aux élèves que l'histoire sert à « décoder » le monde contemporain. Au-delà de textes de savoir transmis aux élèves, la démonstration par l'enseignant semble impliquer une forme de pratique. L'expression utilisée révèle donc un partage des tâches, entre un enseignant qui « montre » et des élèves qui observent, puis imitent. La mobilisation d'un concept vers l'analyse d'une situation nouvelle peut constituer un outil pour expliquer, à condition d'avoir appris à produire des analogies savantes, en rapprochant « un fait historique d'un autre fait du passé ou d'un élément de la pensée sociale contrôlée par l'élève » (Cariou, 2004). Ce type de raisonnement permet de préciser ce qu'il faudrait avoir appris à faire pour pouvoir utiliser des concepts construits en classe à bon escient : non pas pour les appliquer à la manière d'une définition à des situations nouvelles, mais à les utiliser comme des outils pour expliquer ce qui, dans la situation singulière nouvelle (contemporaine) fait penser à la situation étudiée en classe.

D'un autre côté, cette idée que l'enseignant doit montrer que l'histoire sert à décoder le présent peut aussi renvoyer à l'idée d'un monde hérité, comme si ce qu'il se passait aujourd'hui n'était pas le résultat de choix contemporains, mais le résultat inéluctable d'actions du passé. De ce point de vue, le transfert n'est pas celui de pratiques ou de textes de savoirs (compétences critiques, concepts), mais celui d'une forme de récit mémoriel.

b) Transfert d'une mémoire officielle, mais pas de compétences ?

D'abord maîtresse de vie, l'histoire était inculquée, sous forme de faits à valeurs de modèles d'action, voire de morale. Etudier les actions des hommes et des femmes d'autrefois a pu être envisagé dans la perspective de créer des modèles de comportements à suivre ou au contraire, à ne pas reproduire. Les connaissances factuelles transmises à l'école (notamment les humanités) ne sont jamais neutres. La sélection de certains faits plutôt que d'autres est déjà un choix politique (De Cock, 2018). Alors que l'histoire savante est sans cesse renouvelée, l'histoire scolaire reste orientée par des valeurs et des arbitrages visant à neutraliser d'éventuelles polémiques que pourraient susciter les évolutions historiographiques. Plutôt qu'une manière d'apprendre à expliquer des situations, l'histoire à l'école devient dans ce cas un moyen de stabiliser une mémoire commune. Antoine Prost résume avec les mots de Becker (1931) un des enjeux de la connaissance du passé par la société pour penser le futur :

> Pour être préparé à ce qui vient vers nous, il est nécessaire non seulement de nous rappeler certains événements passés, mais d'anticiper (notez que je ne dis pas prédire) le futur […] le souvenir du passé et l'anticipation des événements futurs marchent ensemble, vont main dans la main… (Becker, Everyman his Own Historian, cité par Prost, 1996a, p.305)
>
> La demande actuelle fait, à l'inverse, de l'histoire un lieu de mémoire : elle est fuite du présent et peur de l'avenir (…) notre société de mémoire pense que, sans histoire, elle perdrait son identité ; il est plus juste de dire qu'une société sans histoire est incapable de projet. (Prost, 1996a, p. 305)

L'histoire scolaire basée exclusivement sur la transmission de faits peut aboutir à la construction d'une mémoire officielle. Le passé réduit à des faits historiques est utilisé dans les discours politiques de manière à donner un sens particulier aux événements contemporains (Forchtner, 2016). Lorsqu'elle se fait moralisatrice et non émancipatrice, l'histoire scolaire ne permet pas de rendre intelligibles les enjeux politiques contemporains. L'apprentissage de compétences critiques, plutôt que la transmission de textes de savoirs, pourrait permettre d'utiliser des concepts construits en classe pour expliquer l'actualité.

2. Le transfert de compétences historiennes, pas si automatique que cela

a) Le transfert d'un mode de pensée historienne, un objet documenté par la recherche en éducation au Québec

> La pensée historique procède d'un réflexe critique, qui implique que l'élève en vienne à valoriser l'utilisation des procédures précises de raisonnement et à construire des automatismes en ce sens, tant pour comprendre sa société que pour mener sa vie personnelle et conduire sa participation sociale. Plus les élèves vont développer la rigueur dans le raisonnement, plus ils réussiront à transcender le réflexe de la pensée spontanée pour accéder à la pensée critique, à la pensée historique. (Martineau, 1999, p. 203)

Robert Martineau distingue la pensée spontanée de la pensée historique. L'enjeu de l'école doit être d'habituer les élèves à ce type de pensée, pour qu'elle devienne un « réflexe critique » par l'usage de *procédures de raisonnement*. Nous envisageons ces procédures comme des modélisations d'activités de haute tension intellectuelle. Viser un automatisme dans l'usage de cette pensée critique suppose un entraînement dans la classe : il ne suffit pas

de transmettre ou de montrer pour que l'élève maîtrise cette « pensée historique » ; il faut qu'il s'y frotte en pratiquant : textes et pratiques doivent être articulés dans la classe.

À ces deux conditions (modélisation de ce qu'il faudrait faire par la procédure et entraînement pour que l'usage devienne un réflexe), nous ajoutons la considération de ce que Bernard Rey (2014) nomme la reconnaissance de la même famille de situation. Pour pouvoir transférer à l'explication de l'actualité des modes de raisonnement acquis en classe d'histoire, il faudrait pouvoir reconnaître, en prenant connaissance d'informations médiatiques, ce qu'il y a de similaire entre cette situation et les situations scolaires lors desquelles ces compétences critiques avaient été pratiquées. Nous nous demandons alors si ces deux approches du transfert, tel qu'il est envisagé par Martineau (un réflexe critique) ou par Rey (reconnaissance d'une même famille de situation), ne sont pas contradictoires, puisque l'idée d'un « réflexe » peut s'opposer à celle d'une « reconnaissance ». Le réflexe, défini comme une réaction spontanée, semble a priori contradictoire avec l'idée d'une pensée historique reposant sur une activité de critique réflexive. C'est peut-être l'adjonction du mot « critique » qui permet de rapprocher ce réflexe de l'activité de reconnaissance de Rey.

Nous avons déjà montré comment le récit médiatique d'information peut être considéré comme une source à critiquer pour expliquer l'événement d'actualité, par transfert de la pratique d'enquête historienne. Nous pourrions supposer qu'en apprenant à l'école à critiquer des sources historiques comme le font les historiens, les élèves seraient ensuite capables de reproduire des activités semblables dans leur vie personnelle et sociale lorsqu'ils consultent des informations médiatiques. Les élèves ayant appris à l'école à mobiliser une procédure de pensée historienne pour critiquer des sources et expliquer un événement historique appliquerait ensuite, par automatisme, cette procédure lorsqu'ils consultent les informations médiatiques.

Cette hypothèse a été explorée par Chantal Déry, dont la thèse documente des conditions de transfert d'un mode de pensée d'inspiration historienne (Déry, 2008). Elle rend compte des différentes interprétations de la notion de transfert en psychologie de l'éducation : Pour que les élèves soient capables de transférer ce qu'ils ont appris, il faut que le transfert constitue un objet d'apprentissage : l'apprentissage du transfert est un processus qui doit s'enseigner en même temps que les élèves apprennent le savoir visé (Mendelsohn, 1996). Une deuxième conception du transfert d'un apprentissage comme un « mécanisme cognitif qui consiste à

utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. » (Tardif, 1999). Cette conception du transfert rapproche cette notion de la compétence au sens de Rey, puisqu'il s'agit d'être capable de reconnaître dans une nouvelle situation (la « tâche cible ») ce qu'elle a de similaire avec une compétence acquise faisant partie de la même famille de situation (la « tâche source »). La différence se produit peut-être au niveau de ce que l'apprenant « fait » de ces connaissances et compétences acquises lors d'une « tâche source ». Pour Jacques Tardif (1999), le transfert semble consister à *utiliser* des savoirs. La critique des informations que devrait faire le citoyen nous semble relever, davantage que d'une application, de l'usage de tout un ensemble de pratiques difficiles à diviser en tâches. Peut-être faudrait-il parler, comme pour le journaliste, d'une forme de mésoépistémologie. Ce ne sont pas plusieurs petites tâches ou textes de savoirs qu'il s'agit de mettre en application, mais une pratique critique. L'automatisme suggéré par Martineau (1999) nous semble à ce niveau pertinent : le citoyen qui lit un journal ne va sans doute pas analyser ce qu'il fait pour y reconnaître dans son activité de lecteur de journaux des tâches renvoyant à celles travaillées à l'école. Le transfert est un processus qui implique qu'il y ait transformation de connaissances. L'activité de transfert suppose donc qu'une compétence acquise puisse être utilisée, combinée à d'autres à une situation inédite, donc différente, de la situation qui a servi à acquérir ou maîtriser la compétence. C'est la notion de « contexte » que Déry mobilise pour circonscrire le concept de transfert : un individu va se saisir de ce qu'il a appris en fonction du contexte de la nouvelle situation. Ce n'est pas que la situation requiert objectivement l'usage de tel ou tel savoir appris, mais que ce qui a été appris permet à l'apprenant de se représenter la situation nouvelle d'une certaine manière.

Dans tous les cas, le transfert suppose un entraînement (Mendelsohn, 1996). Cet entraînement nous semble propice à la constitution de « réflexes critiques » dans l'usage des compétences acquises, à la constitution d'habitudes nouvelles, mais c'est aussi à cette occasion que l'enseignant pourrait, avec les élèves, faire l'expérience de l'usage de compétences critiques historiennes pour expliquer un événement d'actualité, en apprenant dans la classe à critiquer les informations médiatiques. Dans ses travaux, Déry montre en effet que pour transférer à l'actualité un mode de pensée d'inspiration historienne, il est nécessaire d'intégrer dans les temps d'enseignement des temps de travail sur l'actualité.

Ses recherches lui permettent de dégager quatre conditions au transfert de la pensée historienne. Premièrement, elle met en évidence les effets notables d'une « *préoccupation temporelle* » (Déry, 2008, p. 272) : l'intérêt porté par l'enseignant aux changements, à ce qui fait rupture, semble favoriser les transferts. À l'inverse, la chercheuse note que le travail sur document semble avoir peu d'effet sur le transfert. Ce constat est sans doute à relier aux travaux en didactique de l'histoire montrant les difficultés à développer les opérations de la pensée historienne chez les élèves ; il n'y aurait donc pas de pratique de savoirs.

La lecture des travaux de Déry nous conduit à préciser la manière dont nous entendons explorer les conditions de transfert de l'apprentissage de compétences critiques historiennes vers l'actualité. Alors qu'elle documente des conditions à un transfert de l'histoire scolaire vers des situations extra-scolaires, nous nous intéressons aux conditions d'apprentissage, dans la classe d'histoire, de compétences critiques historiennes en travaillant sur l'actualité. S'agit-il dans ce cas d'apprendre à transférer des compétences acquises, ou de mobiliser des compétences en cours d'acquisition ? La première proposition suggère que les élèves apprennent en quoi ce qu'ils ont appris à faire en histoire peut leur permettre de critiquer des informations médiatiques et d'expliquer un événement d'actualité. La seconde proposition suggère que les élèves donnent du sens au transfert de compétences critiques historiennes vers l'actualité en même temps qu'ils apprennent à les maîtriser.

b) Des compétences critiques historiennes à transférer ou à mobiliser vers l'actualité ?

Apprendre à transférer des savoirs nécessite pour Philippe Perrenoud de présenter le savoir comme le résultat d'un questionnement (« le produit d'une histoire, d'une quête »), mais aussi comme « une sorte de *boîte à outils »* (Perrenoud, 1997, p. 11). Henri Moniot a envisagé l'apprentissage de l'histoire comme une forme d'outillage de ce type :

> L'histoire, de fait, peut entretenir une méthode, non la méthode proprement professionnelle des chercheurs historiens, mais une méthode générale d'analyse et d'appréciation critique, par la domestication réflexive des événements, par la reconnaissance de leur complexité, par l'examen des discours et des croyances selon leurs contextes, leurs ressorts, leurs fonctions… Ce sont là des modes d'emploi, qui restent bons pour de nouvelles connaissances et de nouvelles informations. (Moniot, 1993a, p. 38)

Une méthode apprise peut constituer un outillage lorsqu'elle est transférée à l'actualité. Il s'agit alors d'apprendre, au-delà de la méthode elle-même, la manière dont il convient de l'utiliser pour critiquer des informations médiatiques. D'ailleurs, l'historien-didacticien envisage directement cette situation et récuse l'idée d'un transfert automatique : ce n'est pas parce que des élèves ont appris à critiquer des documents historiques en classe d'histoire qu'ils sont capables de critiquer des documents médiatiques à l'extérieur de la classe (Moniot, 1993b).

Philippe Perrenoud (1997) fait valoir qu'il n'y a pas nécessairement à parler de *transfert*, mais plutôt de *mobilisation* des compétences. Notre recherche ne porte pas sur le transfert de compétences apprises à l'école vers des situations nouvelles extérieures, mais sur les conditions du transfert de compétences critiques historiennes vers la critique d'informations médiatiques à l'école. Il ne s'agit donc pas du même niveau de transfert que celui envisagé par Chantal Déry, qui cherchait à documenter les conditions d'un transfert de la pensée historique apprise à l'école vers l'extérieur. Nous lui empruntons le tableau cité dans sa thèse catégorisant des niveaux de transfert possible :

Contextes	Transfert rapproché ←----------→ Transfert éloigné				
Domaine disciplinaire	Souris vs rat	Biologie vs botanique	Biologie vs économie	Science vs histoire	Sciences vs art
Contexte physique	Même local à l'école	Différents locaux dans l'école	École vs le laboratoire de recherche	École vs maison	École vs la plage
Contexte temporel	Même session	Le jour suivant	Quelques semaines plus tard	Quelques mois plus tard	Quelques années plus tard
Contexte fonctionnel	Deux contextes académiques	Deux contextes académiques mais un non évaluatif	Académique vs remplir une déclaration de revenu	Académique vs un questionnaire informel	Académique vs au jeu
Contexte social	Deux contextes individuels	Individuel vs en paire	Individuel vs petit groupe	Individuel vs grand groupe	Individuel vs société
Modalité du travail	Deux contextes écrits même format	Deux contextes écrits mais de formats différents	Apprentissage dans un livre vs un examen oral	Lecture vs dégustation de vin	Lecture vs travail de menuiserie

Figure 6 - Niveau d'éloignement du transfert selon les contextes, d'après (Barnett & Ceci, 2002), cité par (Déry, 2008, p. 71)

Pour caractériser notre hypothèse selon ce transfert, il nous faut préciser ces différents contextes pour notre recherche :

Tableau 2 - Caractérisation du type de transfert envisagé dans notre hypothèse : apprendre dans la classe des compétences critiques historiennes en s'exerçant sur un événement d'actualité plutôt que sur un événement historique.

Contexte disciplinaire	Histoire scolaire vs éducation aux médias Événement historique vs événement d'actualité
Contexte physique	Même classe, même enseignant, même local
Contexte temporel	Quelques semaines à quelques mois plus tard
Contexte fonctionnel	Même contexte académique
Contexte social	Même contexte social
Modalité du travail	Mêmes modalités travail (écrit, oral)

Le transfert que nous envisageons est, au regard de la catégorisation de Barnett et Ceci (2002), un transfert rapproché. Dans l'hypothèse où, dans une même classe, un enseignant ferait apprendre aux élèves des compétences critiques historiennes, en s'exerçant sur la critique des récits médiatiques d'information pour expliquer un événement d'actualité, seuls le contexte disciplinaire (ce n'est pas de l'histoire) et le contexte temporel (les élèves s'exercent à des moments différents) changent.

Dans notre hypothèse, des élèves ne maîtrisant pas encore de compétences critiques historiennes sont initiés à ces pratiques sur un événement d'actualité plutôt que sur un événement historique : ils ne transfèrent donc pas de compétences critiques, puisqu'ils ne les maîtrisent pas. Dans ce cas, le transfert de l'histoire vers l'actualité est de la responsabilité de l'enseignant, qui cadre par son expertise l'apprentissage des compétences critiques historiennes et de la capacité à les transférer. Il s'agit donc d'un double processus d'apprentissage. Les activités mises en œuvre dans la classe dans un premier temps relèveraient donc davantage de *mobilisation de compétences en cours d'acquisition* plutôt que de *transfert de compétences maîtrisées.*

Le concept de transfert nous a permis de développer une première hypothèse, celle de la pertinence d'utiliser des compétences critiques historiennes pour expliquer un événement d'actualité. Nous avons ensuite mis en évidence, en nous référant aux travaux des didacticiens de l'histoire, que les pratiques ordinaires en classe d'histoire ne permettent pas de développer ce type de compétences du fait de la forme scolaire de l'histoire. Les élèves ont donc peu de chances de pouvoir transférer à l'actualité des compétences qu'ils ne maîtrisent pas. C'est par

une seconde hypothèse que nous prolongeons notre réflexion : si les élèves s'exercent sur un événement d'actualité, alors ils peuvent faire l'expérience de la pratique d'une histoire critique et développer des compétences critiques. Le concept de transfert est pertinent pour caractériser l'activité de l'enseignant qui construit le dispositif didactique et transpose, à la classe, des pratiques de savoir de la discipline savante. Le concept de transfert est également pertinent pour analyser l'activité dans la classe (ce que font les élèves sur l'événement d'actualité peut-il être rapproché de pratiques de savoir des historiens ?). En revanche, il n'est pas pertinent pour décrire le processus d'apprentissage des élèves, pour lequel nous parlerons plutôt de mobilisations de compétences critiques historiennes. L'exploration théorique de cette hypothèse est nécessaire pour pouvoir tenter de caractériser, a priori, ce que change le fait d'expliquer un événement d'actualité plutôt qu'un événement historique dans la classe.

IV. Initier des élèves à des compétences critiques historiennes en enquêtant sur l'actualité : une hypothèse à explorer

Nous cherchons à établir théoriquement ce qui change lorsque c'est un événement récent plutôt qu'un événement historique qui est objet d'apprentissage en classe d'histoire. Il s'agit donc ici de faire une analyse comparative prospective, puisque si l'étude d'un événement historique est documentée en didactique de l'histoire, ce n'est pas le cas de l'événement d'actualité, ce qui nous oblige à imaginer ce qu'il serait possible que les élèves apprennent dans ce second cas. Nous comparons à trois niveaux l'apprentissage de compétences critiques historiennes à partir de l'étude d'un événement d'actualité ou d'un événement historique en nous référant au système didactique : d'abord du point de vue du rapport des élèves aux savoirs visés, ensuite du point de vue du rapport de l'enseignant aux savoirs visés et enfin du point de vue des activités mises en œuvre dans la classe.

1. Le système didactique pour comparer une situation documentée et une situation hypothétique

Les relations qui s'établissent entre le contenu d'enseignement, les élèves en situation d'apprentissage et l'enseignant sont schématisées par le modèle du système didactique (Chevallard, 1985). Le système didactique a été représenté sous la forme d'un triangle didactique. Celui-ci s'inspire du triangle pédagogique de Jean Houssaye (2000) permettant de modéliser les relations duelles entre les trois éléments du système. Nous nous appuyons sur la modélisation du système didactique proposée par François Audigier (1996).

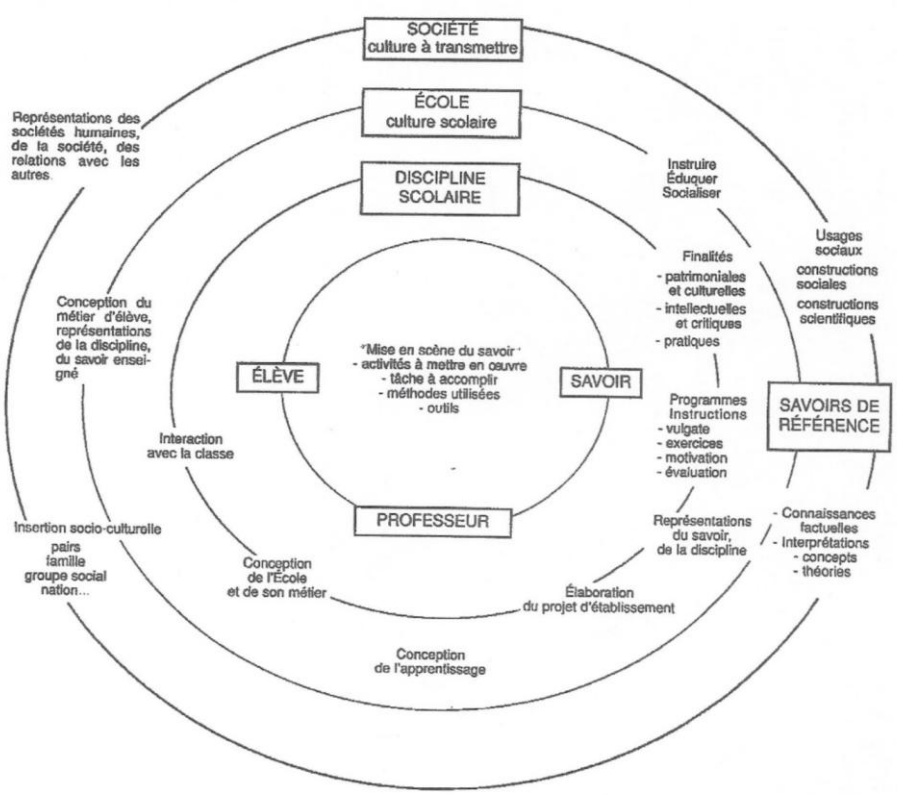


Figure 7 -Modélisation du système didactique (Audigier, 1996, p. 36)

a) La question du rapport des élèves au contenu d'enseignement

- **Travailler sur un événement récent pour dépasser l'obstacle de l'éloignement des situations historiques**

L'historien entretient une proximité avec l'objet de son enquête, même s'il s'agit d'un événement très ancien. La question qu'il pose à son encontre « suppose déjà une connaissance minimale des diverses sources éventuelles » (Prost, 1996a, p. 80). C'est aussi l'intérêt que porte l'historien pour son objet qui peut être difficile à transférer à la classe, sa proximité affective, pourrait-on dire. Nous supposons que contrairement à l'historien qui a choisi l'objet de son enquête, les élèves sont éloignés des objets enseignés. Ils en seraient si distants que cela pourrait entraîner une forme de réticence à participer à la construction collective d'un savoir sur un événement historique.

C'est en substance ce qu'exprime Vittorio Foa, résistant italien, rapporté par Charles Heimberg, même lorsqu'il y avait de l'émotion, et donc de l'implication, chez les élèves, lorsqu'il était venu témoigner de la résistance italienne dans les classes :

> Je me suis aperçu que ce que je racontais ne s'inscrivait pas dans leurs esprits : ils pouvaient recueillir une information, ressentir une émotion, mais c'était comme quand on va au cinéma et que l'on ressort un peu ému, après dix minutes, la vie de tous les jours reprend son cours. Ce que je racontais répondait à mes questions (sans doute à celles de ma génération), mais ce n'était pas des réponses à leurs problèmes. (Vittorio Foa, cité par Heimberg, 2001, p. 90)

Carlo Ginzburg a exposé dans un essai intitulé « Tuer un mandarin chinois- des conséquences morales de la distance » comment l'éloignement d'un événement pouvait expliquer la diminution de l'intérêt qu'on lui portait (Ginzburg, 2001). Citant Hume (*Traité de la nature humaine*, 1739), il distingue trois niveaux de distance : la distance géographique, plus un événement se produit loin de chez nous, moins nous nous sentons concernés ; la distance temporelle, nous portons plus d'intérêt pour un événement à venir, sur lequel il est possible d'agir, que sur un événement passé ; la distance temporelle vers le futur, nous sommes plus intéressés par un événement devant survenir demain que dans dix ans.

Nous tirons de ces réflexions l'idée que l'événement très récent rapporté par les récits médiatiques d'information serait celui sur lequel l'engagement des élèves pourrait être semblable à celui de l'historien sur son objet. Les élèves concevraient davantage l'intérêt de critiquer des informations médiatiques traitant d'un événement récent, et se sentiraient peut-être plus légitimes pour l'expliquer.

Nous pouvons nous appuyer sur une enquête réalisée en 2005-2006 auprès de 3000 élèves de cinquième, quatrième et troisième (Braxmeyer et Guillaume, 2007). Parmi les propositions de ce que les élèves aimeraient pouvoir faire en classe d'histoire, géographie et éducation civique, les trois pratiques qui recueillent le plus d'adhésion de la part des élèves sont « Faire du travail sur ordinateur » (59%), « Travailler plus sur l'actualité » (47%) et « Pouvoir choisir de temps en temps le sujet de la leçon » (40,7%). 56% des élèves ont déclaré suivre souvent voire très souvent l'actualité.

Pour réussir en classe d'histoire, il s'agit surtout d'être attentif (79%), d'avoir un professeur qui explique bien (64%), d'apprendre par cœur les leçons (47%) et de faire le travail demandé

à la maison (48%). En revanche, être intéressé par les matières (30%) et réfléchir (18%) leur paraît moins essentiel pour réussir dans ces disciplines. Nous interprétons ces réponses comme le signe d'une appropriation forte chez les élèves de la forme scolaire de l'histoire. Nous en déduisons qu'il serait sans doute difficile d'engager les élèves dans une activité d'enquête, de « haute tension intellectuelle », s'ils pensent qu'il est plus utile, pour réussir dans cette discipline, d'écouter le professeur et de mémoriser le cours. 83% des élèves répondent qu'ils aiment écouter le professeur, 4% qu'ils aimeraient avoir l'occasion d'écrire tout seuls : pour parvenir à engager les élèves dans une enquête critique historienne, il serait davantage pertinent de partir d'un événement avec lequel ils entretiennent une certaine proximité, car l'intérêt pour l'événement, le sentiment d'avoir quelque chose à en dire, permettrait de les enrôler même s'ils pensent initialement que cela ne les aidera pas à mieux réussir dans cette discipline scolaire.

- **Rapport de l'élève à l'événement d'actualité et à l'événement d'histoire : comparaison cadrée par le système didactique**

En nous référant au système didactique modélisé par François Audigier (Figure 7, p.125), nous relevons dans l'environnement des élèves des éléments qui agissent différemment sur les apprentissages selon que les contenus de savoir visés concernent un événement historique ou un événement récent. D'abord, les « représentations sociales » de l'événement peuvent varier : concernant l'événement d'actualité, il s'agit des points de vue qui irriguent les récits médiatiques d'information, et que le lecteur partage parfois avec le journaliste. Concernant les événements historiques, nous retrouvons ces représentations dans des récits mémoriels. Qu'il s'agisse d'un événement du passé ou d'un événement récent, les élèves vont s'appuyer sur des savoirs qu'ils ont déjà pour donner un premier sens à ce qu'il s'est passé.

La distinction peut davantage s'opérer au niveau de « l'insertion socio-culturelle » de l'événement. Il s'agit d'envisager les effets des interactions sociales des élèves, c'est-à-dire l'influence de leurs proches, famille, amis, mais aussi leur insertion dans l'école, dans leur ville, leur pays… Les élèves vont davantage être amenés à entendre parler de l'événement, puis le commenter, en discuter avec leurs proches s'il s'agit d'un événement récent dont les médias font grand cas.

Nadine Fink et Etienne Honoré (2024) ont analysé la manière dont des élèves de 11-12 ans (dernière année du primaire) se questionnent sur le manque d'enseignants à partir d'un article de journal sur cette thématique. Ils montrent comment ces élèves entrent dans une forme de critique documentaire inédite, en questionnant la manière dont le journaliste a enquêté et transformé des hypothèses en fait. Les élèves se sont interrogés sur les « carences explicatives du résultat publié du journaliste. (…) En requalifiant certains des faits conclusifs en hypothèses, retour se fait sur les modalités de construction du contexte de la pénurie d'enseignants ». Les « connaissances du monde » servent de support aux élèves pour critiquer les informations disponibles (Fink et Honoré, 2024). Ils mettent également en évidence les effets, chez l'enseignant, d'un rapport différent aux savoirs visés.

b) La question du rapport de l'enseignant au contenu d'enseignement : quels savoirs visés ?

L'événement d'actualité est un objet incertain pour l'enseignant, sur lequel il ne dispose pas de savoirs scientifiques. Pour les événements historiques, il s'appuie sur les travaux des historiens, mais aussi sur les instructions officielles, émanant de l'éducation nationale pour le cas de la France, précisant les thématiques de savoirs à enseigner. Pour mettre en œuvre des situations didactiques, il transpose des savoirs savants vers la classe (Chevallard, 1985). De plus, en histoire scolaire résiste une tendance forte chez les enseignants à vouloir présenter le contexte d'un document, comme une forme de transposition didactique de la critique externe de l'école méthodique, puis d'étudier le document ensuite (Andro, 2024).

C'est différent pour l'événement d'actualité, pour lequel l'enseignant ne dispose pas d'instructions sur le contenu qu'il faudrait que les élèves apprennent. Il ne dispose pas non plus de références historiographiques à transposer. Il peut en revanche s'appuyer sur des savoirs savants qu'il évalue comme pertinents pour expliquer l'événement. Il se réfère alors à des concepts pour qualifier l'événement ; il peut aussi envisager l'événement comme le *présent du passé* en rapportant à l'événement des éléments contextuels, par exemple pour l'attaque de l'Ukraine par la Russie, des informations sur le Donbass. Enfin, il peut aussi mobiliser des formes d'analogie en comparant l'événement à d'autres.

En l'absence de référence historiographique au niveau des contenus, c'est sa maîtrise des pratiques de savoir de l'historien, c'est-à-dire sa capacité à critiquer le document médiatique,

qui rend l'enseignant d'histoire pertinent pour expliquer l'événement d'actualité. C'est en qualité de *lecteur expert dans la critique de documents* qu'il peut cadrer l'apprentissage de compétences critiques historiennes dans la classe.

c) La question du partage des activités de critique entre l'enseignant et les élèves

Si le partage des activités entre l'enseignant et les élèves est lié à la différence de leur relation au savoir, nous pouvons supposer que dans la situation où l'enseignant en sait peu sur l'événement récent, la construction du savoir pourrait être plus horizontale et mettre au cœur de l'activité des pratiques de savoir. L'enseignant, expert, n'est plus un sachant qui distille des connaissances, mais devient un modèle à imiter dans le cadre d'une enquête réalisée collectivement.

Quel changement dans le système didactique si c'est un événement d'actualité plutôt qu'un événement d'histoire qui est travaillé ? Que cherche l'enseignant à faire apprendre aux élèves ? Quelles activités peuvent être mises en œuvre ? Selon quelle méthode et avec quels outils ? Nous avons besoin de nous appuyer sur une théorie d'apprentissage pour modéliser la manière dont des élèves pourraient apprendre en classe à maîtriser cette double critique, documentaire et réflexive, pour expliquer un événement d'actualité à partir des récits médiatiques d'information dont ils disposent.

Les disciplines savantes ont pour visée l'augmentation de la connaissance, selon des méthodes spécifiques. Ce qui distingue l'histoire savante des croyances, c'est qu'elle ne réfère pas à la sagesse des anciens, au consensus social ou à la morale, mais « elle affiche, pour sa vérité, une origine spécifique : l'enquête critique, menée selon des procédures raisonnables et partageables » (Moniot, 1993a, p. 46). Nous avons démontré, en nous fondant sur l'épistémologie de cette discipline, mais aussi sur l'expérience de critique de l'actualité mise en récit par Marc Bloch (1946), la pertinence d'un transfert de l'enquête critique historienne savante vers la lecture critique citoyenne de récits d'informations médiatiques. Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible d'apprendre dans le cadre disciplinaire de l'histoire scolaire à expliquer des événements d'actualité par la transposition d'une forme d'enquête historienne savante si le transfert de compétences critiques historiennes scolaires vers l'actualité est lui-même objet d'un apprentissage dans la classe d'histoire. Cette hypothèse suscite, au vu de ce qui a été documenté jusqu'ici, deux remarques.

La première concerne les possibles d'un apprentissage de la capacité à expliquer un événement d'actualité dans le cadre d'une discipline scolaire. Alors que les enjeux de société soulevés par le surgissement des événements d'actualité dépassent le cadre d'analyse d'une discipline savante, quels savoirs (textes et pratiques) peut-on viser et mettre en œuvre, dans le cadre de la classe d'histoire, au collège et au lycée, avec des adolescents, concernant des événements d'actualité et des informations médiatiques ? Il ne s'agit pas, en classe d'histoire, de chercher à résoudre les problèmes du monde contemporain, mais d'outiller les élèves pour leur permettre d'accéder à une compréhension critique des événements rapportés par les médias. Les historiens, et donc l'enseignant formé à la pratique de l'histoire, sont compétents pour expliquer des événements à partir de traces partielles et partiales, et c'est en cela que nous considérons l'enseignant d'histoire comme pertinent pour apprendre aux élèves à critiquer des informations médiatiques pour expliquer un événement d'actualité.

La seconde remarque à voir avec la difficulté de développer des compétences critiques historiennes en classe d'histoire. Les travaux en didactique de l'histoire mettent en évidence les obstacles au développement de compétences critiques historienne en classe, à la mise en œuvre d'activité de « haute tension intellectuelle », au dépassement d'une représentation réaliste de l'histoire. Comment dépasser le paradigme de la forme scolaire de l'histoire pour

favoriser, dans la classe d'histoire, la construction collective de savoirs critiques (textes et pratiques) concernant des événements d'actualité à partir de la critique des informations médiatiques ? S'initier à ces compétences sur un événement d'actualité, plutôt que sur un événement d'histoire, pourrait permettre un autre partage des activités dans la classe : les élèves peuvent s'estimer plus légitimes pour construire des contenus sur l'actualité que sur le passé plus lointain ; l'enseignant peut renoncer à la stricte transmission d'un texte de savoir puisqu'il ne dispose pas de résultats de la recherche savante à transposer.

Ces deux propositions orientent la construction de notre hypothèse de recherche. L'épistémologie de l'histoire savante ne peut suffire, car elle conduit à n'envisager l'histoire à l'école que sous l'angle de ce qu'il manque, au regard des textes de savoirs transposés. Ils ne peuvent pas non plus être envisagés que sous l'angle des besoins (ce qu'il serait nécessaire que tout citoyen sache faire dans une société pour garantir le fonctionnement démocratique ou régler des problèmes de la société), car il est nécessaire de tenir compte des conditions d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire, à la fois ce dont les élèves ont besoin pour apprendre, et le contexte scolaire dans lequel ils apprennent (un collège, une classe, des disciplines scolaires avec des enseignants ayant une formation disciplinaire…). Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation nous permet d'articuler aux visées disciplinaires (les compétences critiques historiennes) et sociétales (l'émancipation du citoyen par la critique des informations médiatiques) une théorie d'apprentissage pour explorer les conditions d'apprentissage de compétences critiques historiennes sur des événements d'actualité.

CHAPITRE 4. PROBLÉMATISER L'ÉVÉNEMENT TRÈS RÉCENT EN CLASSE D'HISTOIRE POUR MOBILISER DES COMPÉTENCES CRITIQUES HISTORIENNES VERS L'ACTUALITÉ

I. Eléments théoriques d'une problématisation de l'événement d'actualité à l'école

II. Quelques conditions à la construction d'un savoir problématisé en classe

III. Mobiliser un vocabulaire épistémologique pour donner du sens à l'activité d'enquête dans les classes

Le cadre de l'apprentissage par problématisation propose une modélisation de l'enquête pour construire des savoirs à l'école, par référence aux conceptions rationalistes de Bachelard (1993), au pragmatisme de Dewey (1993) ainsi qu'à l'épistémologie des disciplines scientifiques. L'émergence de ce cadre est liée au développement d'activités de problématisation dans les classes, de « situations-problèmes », qui, selon plusieurs travaux menés dès la fin des années 1990, semblaient présenter un hiatus entre les attendus institutionnels, les mises en œuvre dans les classes et ce à quoi renvoyait la notion de problème dans les disciplines scientifiques. Les dispositifs pédagogiques observés ne renversaient pas le déséquilibre entre « le professeur qui construit le problème, le formule dans un énoncé, et attend de l'élève qu'il le résolve » (Orange & Fabre, 2022, p. 201), déséquilibre que ces auteurs renvoient à « l'image dogmatique de la pensée » en référant aux écrits de Deleuze (1969). Dans une telle perspective, les situations-problèmes tendent à être envisagées comme un moyen de transformer des représentations erronées des élèves : les élèves se trompent, le professeur détient le savoir, il doit faire en sorte que les élèves l'acquièrent par des activités qui leur révèlent un problème à traiter ; ce traitement produirait l'apprentissage. La problématisation telle qu'elle est envisagée dans le cadre de la problématisation n'est pas de même nature : « l'important était moins de faire opérer aux élèves un changement de représentations que de leur permettre d'accéder aux raisons qui sous-tendent ce changement » (Orange & Fabre, 2022, p. 202). Alors qu'un changement de représentation suppose le remplacement d'un savoir par un autre, *accéder aux raisons* relève de pratiques de savoir. L'ancrage théorique du cadre de la problématisation a fait l'objet de plusieurs travaux (Fabre, 2005, 2011, 2015, 2017) et a d'abord été modélisé en didactique des SVT (Orange, 1997, 2005, 2007a, 2012; Orange Ravachol, 2012). Il s'est ensuite déployé dans d'autres disciplines scolaires, notamment en histoire (Bonneau Gomes, 2019; Doussot, 2011, 2018a). À partir des théorisations, modèles et schématisations du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Doussot, Hersant, et coll., 2022), nous explorons les caractères et les modalités possibles d'une problématisation des événements d'actualité dans les classes d'histoire.

Le cadre de l'apprentissage par problématisation nous permet d'envisager théoriquement comment une enquête sur un événement d'actualité pourrait conduire à l'exploration d'un problème de connaissance à partir des données médiatiques disponibles (I). Des séquences forcées, forme particulière d'expérimentation, sont mises en œuvre par les didacticiens de ce cadre pour provoquer dans des classes ordinaires (en situation écologique : avec de vrais enseignants et de vraies classes) des phénomènes didactiques inhabituels en fonction des hypothèses de recherche, que l'on peut qualifier d'« évènements de problématisation » lorsqu'ils sont appréhendés par les protagonistes de la classe. Ces phénomènes ne sont pas considérés comme des séquences réussies à imiter, mais comme des situations qui permettent de documenter, du point de vue de la recherche, des apprentissages possibles et des obstacles tant pour les élèves que pour les enseignants (II). Nous croisons le concept d' « événements de problématisation » avec celui d'expérience exemplaire, que nous formulons à partir du concept d'exemple exemplaire de Kuhn mobilisé par Sylvain Doussot dans son Habilitation à Diriger des Recherches (Doussot, 2018a) et par Lucie Gomes (Bonneau Gomes, 2019) dans sa thèse, pour interroger ce que les élèves apprennent à transférer. Les « événements de problématisation » sont des phénomènes au cours desquels la classe construit un savoir ; il est possible de dire que les élèves ont appris en problématisant dès lors qu'ils ont donné un sens spécifique, scientifique à l'événement. Mais est-ce qu'ils donnent du sens à ce qu'ils font de particulier lorsqu'ils problématisent avec l'aide de leur enseignant ? À quelles conditions les élèves peuvent-ils passer de la représentation de sens commun de l'activité scolaire sur le passé à celle qui est mise en œuvre dans la classe quand celle-ci construit un problème historique, et, ce faisant, devenir intellectuellement outillés pour produire une activité semblable dans une autre situation? (III).

I. Éléments théoriques d'une problématisation de l'événement d'actualité à l'école

1. Expliquer pourquoi les choses se sont passées ainsi et pas autrement

Le cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) modélise un type de processus de construction de savoir scientifique qui se distingue de la conception des problèmes envisagés du point de vue du sens commun de deux manières : d'abord, les problèmes ne sont pas des « soucis à éviter », mais des « défis intellectuels », ils concernent le savoir lui-même et le fait que la difficulté réside dans le savoir et non en dehors ; ensuite, l'enjeu d'apprentissage ne se situe pas dans la solution au problème, mais dans sa construction. C'est pourquoi il est nécessaire d'intégrer à l'école ce processus, car la transmission de résultats n'est pas suffisante pour qu'il y ait apprentissage critique d'un texte de savoir. Cette conception du problème prend appui sur le rationalisme de Bachelard.

> L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément le sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. (Bachelard, 1993, p. 16)

Michel Fabre (2017) insiste sur la nécessité de *poser le problème* : initialement, les données transmises ne sont *que* des informations, qui sont articulées entre elles par les idées déjà disponibles sans qu'aucune question ne soit posée. C'est en envisageant une première explication spontanée comme une question, et en mettant en évidence que quelque chose coince entre la question implicite et la réponse que nous faisons, que le problème peut être posé. Poser le problème, c'est donc faire le constat que quelque chose ne va pas dans la manière d'expliquer une situation, un phénomène. C'est pointer le grain de sable. Affirmer que « rien n'est donné », c'est prévenir qu'il n'y a pas de connaissance toute faite à retrouver

dans un texte transmis, mais qu'il faut au contraire produire la connaissance à partir des questions qui la fondent.

Un problème est posé lorsque les données empiriques (par exemple, les informations médiatiques) peuvent contredire l'explication initiale et remettre en question ce qu'on pensait savoir, ce que Karl Popper nomme *l'arrière-plan* (1991 p. 261). En histoire, *l'arrière-plan* pourrait être constitué des conceptions du monde social des élèves. Or, dans une conception réaliste, objective et consensuelle de l'histoire, les études de documents en classe n'ont pas pour objectif de faire émerger des problèmes de cet ordre. Au contraire, la représentation réaliste du document va pousser les élèves à y chercher la preuve que ce qu'ils pensent avoir compris est pertinent au regard des informations disponibles. Le problème n'émerge pas tout seul dans la classe, par la présentation d'une question ou d'un document ; autrement dit, poser une question qui réclame la sélection d'une information dans un document ne constitue pas en soi un problème disciplinaire. « Poser le problème » doit donc faire l'objet d'un dispositif particulier à l'école. Concernant l'actualité, la remarque est d'autant plus valable que le récit médiatique d'information est souvent construit de manière à susciter l'étonnement émotionnel, à choquer, peut-être, le lecteur, au regard de ses valeurs. Mais il est simultanément constitué de manière à susciter une compréhension immédiate, à inscrire les faits dans des idées disponibles chez le lecteur ou le téléspectateur. Son but est d'informer et non de poser un problème de compréhension à son lecteur. *L'arrière-plan* du récit médiatique se confond avec les idées déjà-là des lecteurs.

Problématiser, ce n'est donc pas seulement reformuler une question en affirmant que c'est à elle que l'information permet de répondre, comme si le document fournissait immédiatement la réponse sans (re)construction de la question et de l'information. Le processus de problématisation se caractérise par opposition avec l'image d'une pensée plate, qui irait de la question à la solution. Le processus de problématisation peut se résumer en cinq points : « Problématiser c'est : a) l'examen d'une question ; b) en articulant doute et certitude ; c) en mettant en rapport données et conditions du problème, dans un cadre déterminé ; d) par une pensée qui se surveille elle-même ; e) dans une perspective heuristique » (Fabre, 2016, p. 15). Cette modélisation de la problématisation est schématisée sous la forme d'un losange.

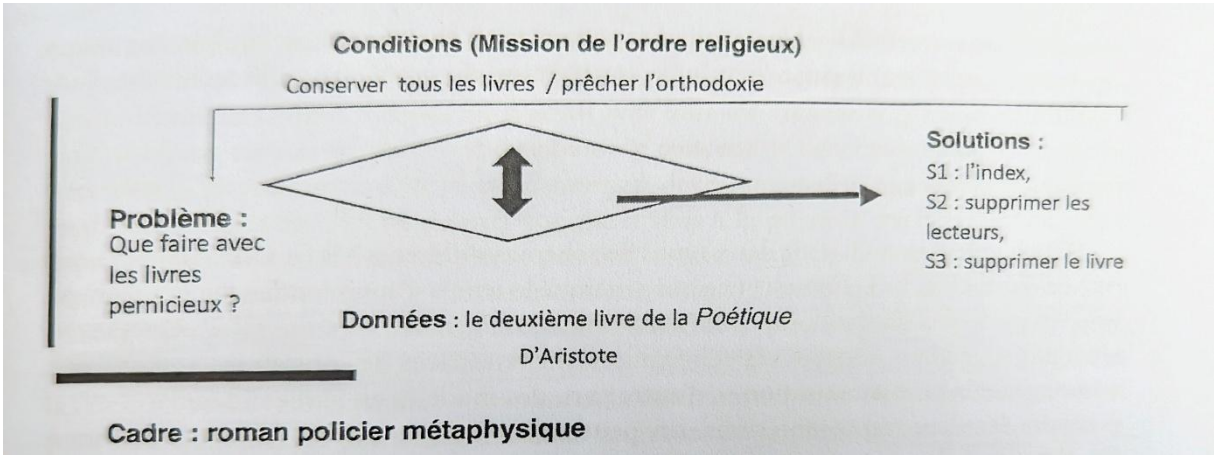


Figure 8 - Un exemple de losange : la problématique du nom de la rose d'Umberto Eco (Fabre et Orange, 2022, p. 205)

La forme du losange vise à insister sur l'épaisseur que prend l'activité de *construction* du problème, par opposition à l'idée d'une *pensée plate* (dimension horizontale du losange) qui va du problème à la solution. S'y ajoute en effet une dimension verticale qui articule les données du problème (les informations) et les conditions, dont la nature varie en fonction du problème. Les conditions concernent les idées (des concepts), qui relient les données de la situation (les informations) : les données permettent de critiquer les idées et, réciproquement, les idées permettant de faire la critique de la manière dont on interprète ces informations pour construire des faits.

La dimension horizontale du losange incite à questionner la place de la recherche de la solution dans le processus de problématisation. Le type de solution peut être différent selon que l'on se demande comment s'organisait le débat démocratique dans la cité athénienne à l'époque de Périclès, ou si les règles électorales actuellement en vigueur en Nouvelle-Calédonie doivent être modifiées. L'objet politique est proche, mais il est possible que les concepts pour rendre raison des deux situations historiques soient différents. Le savoir visé se situe-t-il au niveau de la solution du problème, ou dans sa construction ? Il peut être éclairant, pour comprendre le rapport à la solution, de distinguer « problématisation technique » et « problématisation théorique ». La première est régulièrement manifeste dans la vie quotidienne (comment réparer une fuite d'eau), ou dans une enquête policière (qui est le coupable ?) : la solution (régler le problème) prime alors sur les raisons (de penser que cette solution est la meilleure). Inversement, dans les problématisations théoriques (par exemple, en mathématiques, le problème posé par le robinet qui coule dans la baignoire qui fuit…), peu importe, pourrait-on dire, l'issue. « Ce qui prime, c'est la recherche d'une certaine généralité,

voire d'une abstraction qui dépasse le problème local étudié » (Orange & Fabre, 2022, p. 207). L'élucidation des conditions devient alors le cœur des apprentissages : la généralisation du savoir passe par le développement de concepts pertinents.

La dimension verticale du losange représente la tension nécessaire entre les données empiriques et les conditions pour pouvoir évaluer la pertinence de la solution, pour exercer une forme de critique réflexive de soi. Pour pouvoir dire qu'une explication est pertinente, il faut pouvoir argumenter que les conditions qui fondent le raisonnement ne sont contredites par aucune des données disponibles. Données et conditions ont donc le statut d'arguments dans la discussion pour donner les raisons que l'on a d'expliquer les choses ainsi et pas autrement. Le processus d'argumentation qui structure le récit historique (Prost, 1996b; Ricœur, 1983, p. 329) constitue de ce point de vue une modalité d'exploration d'un problème scientifique.

Comment modéliser une enquête sur l'événement d'actualité ? Si le récit médiatique d'information relève des données empiriques, à quoi renvoient les conditions ?

2. Élucidation de ce que sont les conditions dans une problématisation scolaire de l'événement d'actualité

Imaginons la mise en œuvre d'une enquête scolaire sur un événement d'actualité en classe d'histoire. La classe, comme la communauté historienne, prendrait appui sur des traces constituées par le récit médiatique d'information. Celui-ci fournirait un certain nombre de données empiriques. Dans cette enquête, qu'est-ce qui aurait le statut de conditions ?

Fabre explicite ce terme en précisant que c'est ce qui donne sens aux données, c'est-à-dire ce qui permet à l'enquêteur d'interpréter les données empiriques. Par exemple, chez le médecin, la connaissance qu'il a des maladies fait partie des conditions, et va lui permettre d'émettre des hypothèses (solutions) à partir des informations que lui donne le patient concernant ses symptômes (données). Autre exemple, pour un problème philosophique, si l'on se demande si la démocratie est le meilleur des régimes, alors le sens que l'on donne au mot « meilleur » fait partie des conditions (Fabre, 2017). Dans le premier exemple, la condition peut être formulée sous la forme d'une règle générale (quand quelqu'un a la grippe, alors il a de la fièvre). Dans le second exemple, la condition peut être formulée sous la forme des

caractéristiques d'un concept. Dans les deux cas, soit la condition préexiste d'une certaine façon à l'enquête, comme une connaissance déjà-là, soit le processus de problématisation conduit à la construction de cette condition. Dans tous les cas, qu'elle soit connue ou inconnue de l'enquêteur, cette idée, règle ou concept ne devient une condition que par la construction du problème.

L'espace de contraintes, aux côtés du losange, est une seconde modélisation de la problématisation qui rend compte de cette mise en tension entre les données (registre empirique) et les conditions (registre des modèles).

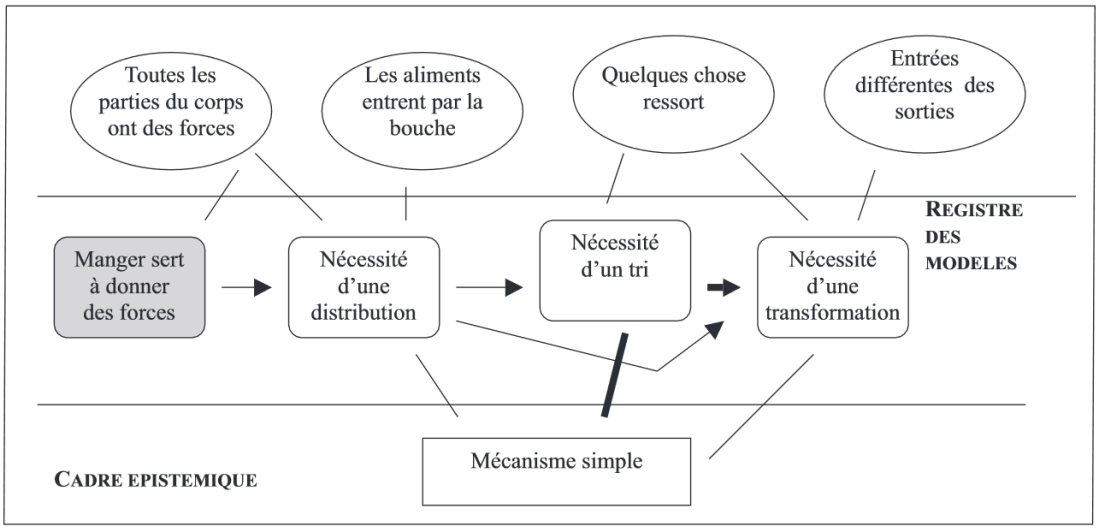


Figure 9 - Exemple d'un espace de contraintes en SVT, décrivant la problématisation d'une classe de CM1-CM2 (Orange, 2005, p. 80)

Cette schématisation donne à voir la manière dont les modèles (ligne centrale) peuvent varier d'une discipline à une autre ; le terme de nécessité renvoie pour les SVT à l'évaluation, parmi les hypothèses d'explications proposées, de possibles et d'impossibles : une hypothèse d'explication qui contredirait une de ces nécessités serait impossible. Ces nécessités ont donc un caractère de généralité. Pour l'histoire, c'est différent, car la situation que l'on cherche à expliquer est singulière. Pour l'histoire, expliquer les causes de la prise des Tuileries en 1792, c'est expliquer les causes de cet événement et d'aucun autre. Ce que l'on peut tirer du registre empirique est nécessairement singulier : il n'y a pas, en histoire, de telles *nécessités.* Il faut pourtant bien pouvoir interpréter les informations disponibles. Bien que difficile à manipuler pour les sciences humaines, cette schématisation peut permettre de modéliser la construction progressive de concepts. En effet, les concepts partagent avec les nécessités de l'espace de

contraintes un caractère de généralité. C'est bien la mise en tension avec un registre empirique qui permet d'en préciser les caractéristiques. De plus, en histoire, l'exploration d'une hypothèse d'explication implique l'évaluation de possibles et impossibles pour expliquer un événement singulier et l'exploration systématique des explications possibles afin d'en évaluer les conditions de possibilité (Doussot, 2018a, p. 73-74).

Un autre élément entre en jeu dans la manière d'appréhender ce registre des modèles pour l'histoire. Les données empiriques (ligne du haut), sont en histoire des résultats des actions humaines. Les humains ont des intentions, que l'étude critique de document peut contribuer à percevoir. Les « nécessités » des problématisations fonctionnelles (pour expliquer des phénomènes, comme dans l'espace de contraintes modélisé ci-dessus, Figure 9) ne sont donc pas satisfaisantes pour décrire les conditions d'un événement historique. Il faut prendre en compte le libre arbitre de celui qui agit et comprendre avec quelle intention il a agi comme il l'a fait. « Confondre le mobile et l'acte, c'est se priver de la possibilité d'étudier cette tension entre actions et contextes qui définit l'événement » (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 184). Le registre des modèles, en histoire, renvoie selon nous aux concepts, mais aussi aux *circonstances, intentions et contingences* (Ricœur, 1983).

Comme nous n'avons accès aux intentions des acteurs que de manière indirecte, au travers des traces qui subsistent, c'est une double intention que l'enquêteur doit prendre en compte : l'intention de la personne ou du groupe de personnes qui justifie son/leur action, et l'intention de celui qui produit la trace. Ce sont donc trois situations, et trois temporalités, qu'il faut prendre en compte : la situation qui est rapportée par la trace (l'événement) ; la situation de la production du témoignage (le récit médiatique d'information), et la situation d'étude de la trace. Au présent de l'événement (les conditions de l'événement) et au présent de la construction de la trace (les conditions de production de la trace) s'ajoute le présent de l'enquêteur (les conditions de l'interprétation de la trace). Cette triple temporalité explique que les données empiriques à prendre en compte ne sont pas seulement constituées par les informations de la trace. Toutes les connaissances sur la période, le milieu social, l'événement, constituent d'autres données disponibles pour les élèves, dans la classe, au moment où ils enquêtent sur l'événement à partir du récit médiatique d'information. Mais toutes ne sont pas pertinentes : c'est le travail de problématisation qui permet de faire le tri.

3. Les faits ne sont pas donnés, ils sont construits

> S'il n'y a pas de point d'appui, il n'y a pas de questionnement possible, même si ces points d'appui ne sont pas des certitudes absolues, mais des échafaudages provisoires qui seront peut-être remis en question plus tard, dans une prochaine problématisation. (Fabre 2009, p.28)

Les *certitudes*, ce que l'on connaît et qui est établi, constituent des points d'appui. Mais les *échafaudages,* c'est-à-dire la constitution de ces certitudes comme des faits sur lesquels fonder l'argumentation, sont à construire. De quelle manière ?

Toute explication réside sur des fondements factuels. Les *explications sont* autre chose qu'une opinion, car elles sont fondées en raison. Le processus de problématisation consiste à évaluer la pertinence des explications en explorant des possibles pour construire des faits et faire émerger des conditions : la mise en tension des faits construits et des conditions vise à produire des raisons de penser qu'une hypothèse d'explication est la meilleure.

Les trois temporalités exposées précédemment (événement, trace, interprétation de la trace) expliquent que les informations contenues dans les phrases énoncées dans les récits médiatiques ont différentes fonctions selon ces temporalités. Pour le journaliste (condition de construction de la trace), elles sont la formalisation du résultat d'une enquête. Elles ont donc, pour le journaliste, le statut de fait. En revanche, ces mêmes informations ne sont pas des faits dans l'enquête scolaire (conditions d'interprétation de la trace), mais des données à critiquer pour construire des faits.

Faire problématiser la classe en mettant en tension une première idée pour expliquer l'événement avec les données disponibles inciterait à la critique des récits médiatiques d'information en les considérant comme des points de vue, c'est-à-dire autre chose que l'exposition de faits vrais. Ces informations peuvent être considérées comme des réponses à des questions qui ne sont pas explicitées dans le récit médiatique. En mettant au jour les questions et les idées de l'auteur (que vise-t-il en privilégiant une information plutôt qu'une autre ?), il est possible de dépasser l'obstacle constitué par l'évidence des idées pour en discuter la pertinence. Le losange de la problématisation est un « modèle de l'enquête » (Orange & Fabre, 2022, p. 207) qui nous semble permettre de rendre compte de la manière dont une classe critique l'enquête du journaliste, ou plus généralement comment la classe critique l'hypothèse d'explication soutenue par l'auteur du document mis au travail. Pour tirer

des informations médiatiques des faits, il faudrait donc reconstruire, pour la critiquer, l'argumentation de l'auteur de l'information selon laquelle il expose quelque chose comme un fait.

4. Expliquer l'événement d'actualité par les raisons

> Le problème ne se résume pas à sa résolution et ne disparaît pas avec elle. C'est bien le problème et ses rapports avec les solutions possibles et impossibles qui constituent le savoir scientifique. (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 25)

Expliquer l'événement d'actualité, c'est rendre compte des raisons que l'on a d'expliquer d'une façon et non d'une autre cet événement. Ces raisons sont construites par la mise en tension entre les données et les conditions durant le processus de construction du problème.

En histoire, les élèves s'appuient sur leurs conceptions du monde social pour interpréter les données. La critique de leurs idées ne doit pas nécessairement conduire à démontrer que ces conceptions sont fausses, mais qu'elles ne sont pas suffisantes pour bien expliquer cet événement singulier, et qu'elles ne disent pas les raisons de penser qu'elles sont pertinentes (elles sont là sans raison). Ainsi, dans l'exemple développé par Sylvain Doussot sur l'emprisonnement du roi, ce processus critique de problématisation conduit au passage de la question "*pourquoi le peuple se révolte-t-il en 1792 ?*" (des élèves répondent que c'est à cause de la trahison du roi), *à "pourquoi la fuite et la déclaration de guerre qui sont des signes de trahison du roi ne conduisent-elles pas à la révolte ?*" La reformulation de cette question symbolise ici la construction du problème à partir d'une question scolaire (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 86). Cette nouvelle question permet de rendre visible le problème de connaissance.

Le fonctionnement habituel de l'histoire scolaire permet de dégager des explications causales, sans avoir à préciser les raisons de privilégier telle ou telle explication. Des modèles de comportements humains - qui sont des modèles explicatifs - sont mobilisés pour construire des explications. L'idée des élèves (le modèle – par exemple, quand un roi trahi, il est emprisonné) n'entre pas naturellement en tension avec les données, car les élèves peuvent trouver, dans les informations disponibles, ce qu'ils interprètent comme des preuves de la pertinence de leur modèle explicatif (la fuite du roi en 1791).

Parfois, un modèle encore plus général peut être utilisé, « le modèle de la goutte d'eau qui fait déborder le vase » : « en effet, comme les élèves ne parviennent pas à donner plus d'importance au dernier événement, ils se satisfont d'un autre modèle temporel qui est celui de l'accumulation de la colère : à force d'être trahi, le peuple se révolte » (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 85). Un tel raisonnement renvoie à une représentation fataliste de l'histoire (c'est arrivé parce que ça devait arriver) et ne peut être dépassé qu'en articulant des intentions des hommes et des femmes aux circonstances et aux contingences pour expliquer ce qui arrive. Les informations disponibles peuvent être interprétées comme des indices de ce qu'espéraient, regrettaient, refusaient, ceux qui ont agi, pour pouvoir expliquer pourquoi ils ont agi comme ils l'ont fait et quand ils l'ont fait.

L'explication rendue possible par le processus de problématisation est relative au cadre de l'enquête menée. « Le cadre est l'instance normative qui détermine ce à quoi il convient de donner statut de données, de conditions et de solution » (M. Fabre, 2017, p. 36). Le cadre correspondrait dans une certaine mesure au *registre explicatif* dans l'espace de contraintes schématisé par Christian Orange (Figure 9). En histoire, ce qui fait cadre peut être identifié par référence à l'historiographie. Les activités intellectuelles à mettre en œuvre constituent le cadre de l'enquête, de même que les configurations historiographiques correspondent à l'angle que prend l'historien pour expliquer un événement et qui guident le choix des sources, des questions et des concepts mis en jeu dans son enquête (Prost & Winter, 2004). La configuration historiographique détermine le type de source, le type de question et le type de concept qui structurent l'enquête historienne. La configuration historiographique peut donc être considérée comme « un réseau de problèmes historiques » (Doussot & Fink, 2023). Elle sert de cadre pour l'enquête historienne scolaire, en établissant le type de document, le type de question et le type de concepts à considérer pour qu'il puisse y avoir dans la classe un apprentissage par la mise en tension du registre des données (fournies par le document) et le registre des modèles (les concepts visés).

L'enquête, telle qu'elle est envisagée par le cadre de l'apprentissage par problématisation, ne vise pas tant la production d'une solution que la construction d'un savoir plus général par l'élucidation des raisons. Pour l'histoire scolaire, cette conception conduit à s'intéresser aux conditions d'apprentissage de concepts à partir de l'étude d'une situation singulière. Faire enquêter des élèves sur un événement récent pourrait favoriser cette focale sur la

conceptualisation : ce n'est en effet pas la construction de faits sur cet événement qui est visé, puisqu'il n'y a pas de programmes sur l'actualité, par définition. Cette enquête sur l'actualité peut en revanche permettre de construire des savoirs sur les sociétés humaines, par l'apprentissage de concepts. Mais si l'enquête se focalise sur l'événement d'actualité, comment savoir si les mots utilisés par les élèves pour expliquer l'événement renvoient à la construction de savoirs conceptuels ? Cette question a été rapidement soulevée par Christian Orange qui relève que les nécessités formulées par les élèves pour expliquer un phénomène ne sont pas pour autant des savoirs :

> Reste une question : quel degré de généralité et d'abstraction ont, pour la classe, ces nécessités ? Si elles ont bien été construites par la mise en jeu de certains principes (distinction entre les bons et les mauvais aliments ; absence d'action à distance des aliments, etc.), ces principes n'ont pas été explicités et posés, mais uniquement utilisés *en acte* par les élèves. On ne peut donc pas leur donner une valeur autre que contextuelle, ce qui conduit à douter de la généralité et de l'abstraction des savoirs construits. (Orange, 2007b, p. 12)

Ce questionnement nous semble renvoyer à la question des rôles dans la classe, et à la répartition des activités entre l'enseignant et les élèves. Les didacticiens du cadre de l'apprentissage par problématisation ont expérimenté des dispositifs dans les classes pour pouvoir observer des temps de problématisation et en tirent des résultats pour éclairer les conditions de la construction d'un savoir problématisé à l'école.

II. Quelques conditions à la construction d'un savoir problématisé à l'école

Dans la section précédente, nous avions pris la problématisation comme angle d'analyse des apprentissages possibles par et sur l'actualité. Nous l'envisageons à présent comme une pratique de construction de savoir dans la classe pour apprendre à expliquer un événement en se fondant sur des raisons, et pour apprendre à transférer des types d'activités de critique documentaire et réflexive pour expliquer d'autres événements.

La recherche en didactique dans le CAP a cherché à caractériser des « événements de problématisation » : « Ces événements se caractérisent par un changement de regard de l'apprenant sur le problème et la façon de travailler. Ils signalent une évolution significative sur le plan épistémologique de la façon dont les élèves prennent en charge le problème » Cette notion permet de « prendre en charge la dimension socio-historique de la vie du groupe classe lors de processus de problématisation au cours de séquences construites avec des enseignants » (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 11, 12). Il y a un événement de problématisation dans la classe quand des réponses des élèves, au lieu d'être validées ou corrigées par l'enseignant, deviennent des objets de travail à critiquer.

Des analyses d'événements de problématisation observés à l'occasion de mises en œuvre de séquences forcées dans les classes décrivent des activités de critiques. Ces travaux nous permettent de préciser notre hypothèse s'agissant des conditions qui président à la construction d'un problème dans la classe d'histoire par la mise en tension entre des données concernant un événement (le récit médiatique comme trace à interpréter) et des modèles (des idées sur le monde social à conceptualiser).

1. Ce que transmet l'enseignant

> Nous ne pensons pas que les concepts scientifiques puissent jaillir de la simple confrontation entre les idées des élèves. C'est la médiation par les savoirs culturels cristallisés dans les situations ou dans les interactions avec le professeur qui sont décisives du point de vue des apprentissages scientifiques, d'où l'importance d'un certain guidage précis de l'enseignant (débat scientifique en classe, confrontation à des informations venant de

> l'extérieur de la classe, travail sur l'argumentation et la mise en texte des savoirs). (Orange et coll., 2022, p. 37)

L'événement de problématisation n'est pas accidentel, il est visé par le dispositif didactique mis en œuvre. Des interactions spécifiques avec l'enseignant sont nécessaires pour structurer le processus de problématisation dans la classe, et sont anticipées, pour qu'il *guide* la classe.

Pour Christian Orange, la nécessité de guider les élèves suppose que l'enseignant transmet un certain nombre d'éléments dans la classe. « Si l'idée de pédagogie constructiviste a un intérêt critique, elle ne peut pas être comprise comme la nécessité pour les élèves de reconstruire par eux-mêmes tous les savoirs d'une culture, produits d'une histoire, que l'école est censée transmettre. » (Orange, 2007a, p. 85). L'enseignant intervient par exemple en transmettant des informations supplémentaires ou des hypothèses d'explications, forme d'« enrichissement des possibles devant être soumis à l'analyse critique » (Orange, 2007a, p. 90). À la différence d'une conception descendante du savoir, ce que transmet l'enseignant ne clôt pas le débat. L'enseignant fait avec les élèves.

L'enseignant peut aussi avoir un rôle de cadrage épistémologique, par la *transmission des possibles*, sur lesquels travailler, plutôt que des *solutions validées scientifiquement* (Orange, 2007a, p. 92).

2. Une question préalable

> Le problème sur lequel porte le débat est un problème explicatif (comment ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces ?) qui a demandé un petit détour par une question préalable (à quoi ça sert de manger ?) pour être pris en charge dans la classe. (Orange et coll., 2022, p. 26)

La question préalable ne pose pas le problème, mais elle rend possible l'expression d'un paradoxe, d'une énigme, d'une controverse : la mise en évidence que quelque chose ne va pas dans la manière de régler cette première question. Toutes les questions n'engagent pas ce type de réflexion. Les auteurs du chapitre que nous venons de citer précisent à ce propos que la question préalable posée lors de la séance analysée (*à quoi ça sert de manger ?*) tranche avec une question plus habituelle concernant cette thématique de travail (*que devient ce que tu manges ?*).

Pour l'histoire, cela nous évoque la distinction entre l'exposé des conséquences et la recherche des causes ; plutôt que de demander « qu'est-il arrivé ? », une question préalable pourrait systématiquement, en histoire, commencer par « pourquoi est-ce arrivé ? ».

> Cela revient à élaborer des hypothèses qui cherchent à savoir non seulement comment les choses se sont effectivement passées, mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles. Derrière la question « comment en est-on arrivé là ? » se cache la question de savoir comment il était même possible qu'on en arrivât là (Koselleck, 1997, p. 217)

Il s'agirait pour l'enseignant d'histoire de passer de la question « pourquoi c'est arrivé » à « pourquoi c'est arrivé à ce moment-là, à cet endroit, dans ces conditions, de cette façon ? ». La question préalable incite à rechercher des causes. La discussion autour des causes possibles peut faire émerger un problème. L'exemple de Sylvain Doussot concernant les causes de la Révolution française est éclairant :

> Considérant le modèle explicatif disponible chez les élèves (la misère et l'injustice peuvent entraîner la révolte), le problème serait plutôt à reconstruire sous la formulation suivante : sachant la situation de longue date de misère et d'injustice de la population française, comment expliquer le développement du processus révolutionnaire à ce moment-là ? Autrement dit, qu'est-ce qui a changé dans la situation de cette population pour qu'elle se révolte ? Ainsi envisagé, le processus de problématisation conduit d'une recherche de causalités à la description d'une situation comme configuration des possibles. (Doussot, 2018a, p. 71)

La nouvelle question ne suffit pas à poser le problème dans la classe. L'obstacle épistémologique n'est pas si simplement surmonté, mais le travail sur la nouvelle question rend possible l'exploration des possibles en obligeant à retourner aux informations pour mieux expliquer (Doussot, 2018a, p. 71). Pour que la question posée par l'enseignant pose problème dans la classe, il faut que les élèves soient mis en situation de critiquer des hypothèses d'explication.

3. Argumenter dans la classe pour critiquer des hypothèses d'explication

> Les explicitations qui se font au cours du débat, les controverses qui s'y développent et les argumentations des élèves ne sont pas simplement des moyens sur lesquels on s'appuie pour changer les conceptions individuelles :

> elles constituent les matières premières des raisons scientifiques que l'on veut voir se construire. (Orange, 2003, p. 85)

Pendant l'exploration du problème, ce qui fait solution a pour le moment le statut d'hypothèse d'explication à critiquer. Les informations disponibles constituent le registre empirique. Critiquer les hypothèses d'explication doit amener les élèves à interpréter ces informations disponibles pour en tirer des faits qui deviennent des arguments pour soutenir l'hypothèse, l'améliorer, la préciser. Ces argumentations des élèves constituent le savoir à apprendre.

En constatant la difficulté qu'avaient des élèves à discuter des propositions d'autres élèves de la classe, Christian Orange décrit comment, à l'occasion d'une séquence expérimentale, l'enseignant a reformulé et anonymisé des propositions d'élèves que le chercheur nomme des *caricatures*. Ce sont des « prototypes d'explications construites à partir des productions écrites de groupes discutées lors de la séance » (Orange, 2010, p. 79). Ces caricatures ressemblent à ce qu'ont produit les élèves, mais elles sont plus explicites, elles sont en quelque sorte modélisées pour prendre des formes similaires afin de pouvoir plus facilement les comparer, c'est-à-dire de produire des argumentations sur les explications (et non les explications elles-mêmes), qui constituent les raisons au sens du CAP, et donc le savoir en jeu.

Le caractère anonyme des caricatures a l'avantage de mettre les élèves dans la position de critiquer des explications possibles, et non plus de les défendre, comme c'était le cas lorsque les propositions étaient explicitement attribuées à des élèves. Cette présentation par l'enseignant des propositions des élèves permet de les faire passer du statut de *réponse vraie ou fausse* à celle d'*hypothèses à évaluer*.

Une des spécificités de la classe par rapport au contexte de construction de savoir dans les disciplines savantes est qu'il s'agit d'aboutir à la construction collective d'un savoir. À chaque étape de l'enquête, il est nécessaire de s'accorder sur ce qui est stabilisé, et ce qui est à discuter. Les débats en classe, dès lors qu'ils incitent à la mise en commun et à la discussion sur un objet de savoir, sont l'occasion pour les élèves de formuler des arguments, qui sont des *raisons* en construction. Faire de ces arguments des objets de travail apparaît comme un moyen de développer en classe des compétences de critique réflexive. Le temps d'une réflexion d'abord solitaire, à l'écrit, en prévision de la nécessité de devoir convaincre, peut être nécessaire à la construction d'arguments plus solides (Albert & Doussot, 2021). Les

arguments qui émergent occupent deux fonctions : D'une part « une fonction de construction de schématisations (Grize, 1996) qui vise à faire recevoir une proposition comme méritant examen ; d'autre part une fonction qui tend à établir le caractère nécessaire ou impossible d'une proposition. » (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 194).

- **Argumenter pour formuler une hypothèse d'explication**

Les premiers arguments visent à préciser une proposition d'explication, ils sont une sorte de mise en image de la situation, « une présentation d'un micro-univers, une schématisation » (Orange, 2003, p. 91). L'objectif n'est pas encore de convaincre l'autre, mais de donner assez d'éléments pour pouvoir intégrer la proposition dans la réflexion collective, pour pouvoir en débattre.

Cela nous permet d'envisager des conditions à l'interprétation des arguments des élèves par l'enseignant en prenant en compte la part des implicites, nombreux dans les échanges au sein de la classe. Il faudrait que l'enseignant puisse accéder aux raisons qu'ont les élèves de formuler telle explication pour pouvoir proposer à la classe une ou des hypothèses d'explication à critiquer. Dans une expérimentation réalisée en SVT, les élèves devaient représenter par un schéma ce qu'il y a dans le bras pour qu'il plie. À partir de dessins d'élèves, l'enseignant propose dans une séance ultérieure des schémas, qui constituent des caricatures des hypothèses d'explication fournies par les élèves.

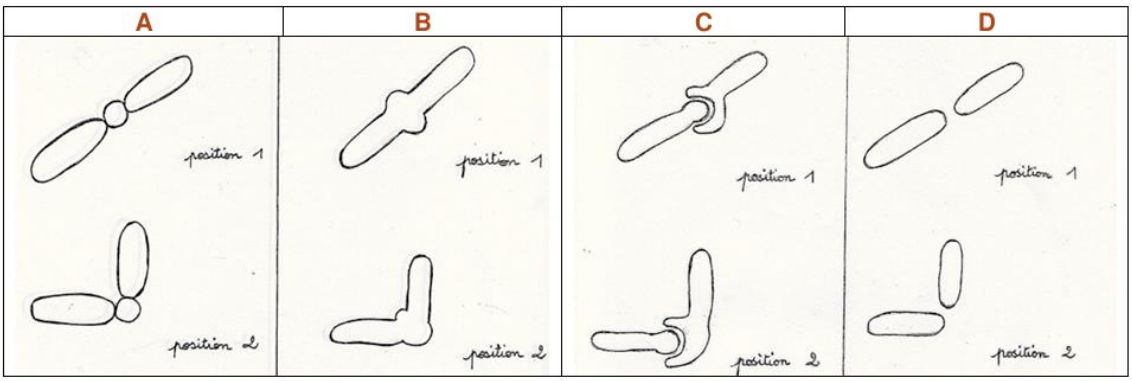
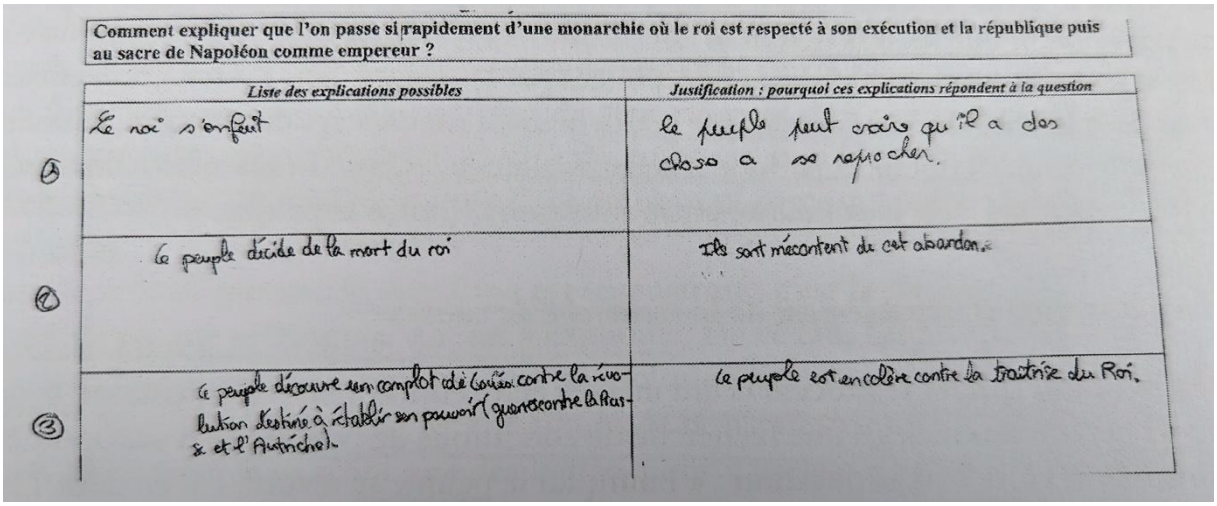


Figure 10 - caricatures proposées par l'enseignant dans le cadre d'une séance en SVT (Orange, 2010)

Le passage par le dessin permet de rendre visibles des implicites, pensés par les élèves, ou bien des effets de ce qui n'a été pour le moment qu'esquissé. Comment parvenir à cela dans le cadre d'un apprentissage en classe d'histoire, dont le procédé d'explication relève essentiellement de l'énonciation de faits et d'idées ? Des travaux en didactique de l'histoire

ont mis en évidence que les élèves répondent souvent aux sollicitations de l'enseignant de manière très courte (Tutiaux Guillon & Mousseau, 1998). Le risque est donc que la caricature proposée par l'enseignant à partir des propositions énoncées soit très éloignée de ce qu'a effectivement voulu dire l'élève. Il importe sans doute de faire commenter par l'élève sa proposition, sur lequel l'enseignant pourrait s'appuyer pour formuler la caricature.

Dans sa thèse, Sylvain Doussot explore les potentialités des écrits non linéaires (listes et tableaux) pour accéder à un savoir historique problématisé (Doussot, 2011). Un des intérêts des tableaux est d'inciter les élèves à ne pas s'en tenir au récit d'une petite histoire qui suit la chronologie de l'événement, et dans laquelle A est la cause de B, car B suit A. Insérée dans un tableau à double entrée, chaque hypothèse d'explication est évaluée indépendamment, et non seulement juxtaposée chronologiquement.



Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?

	Liste des explications possibles	*Justification : pourquoi ces explications répondent à la question*
A	Le roi s'enfuit	le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher.
B	Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon.
C	Le peuple découvre son complot de Louis contre la révolution destiné à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche).	Le peuple est en colère contre la traîtrise du Roi.

Figure 11 - Tableau rempli par un groupe d'élèves, support de problématisation (Doussot, 2018a, p. 95)

Dans la colonne de gauche, les hypothèses d'explication sont celles formulées par le groupe. Dans cette activité, les élèves doivent justifier, dans la colonne de droite, pourquoi ils ont retenu cette première explication possible. Ce tableau incite les élèves à argumenter et peut permettre à l'enseignant de former des caricatures : la colonne de droite permet d'expliciter le modèle de la trahison que ces élèves mobilisent pour expliquer l'exécution du roi.

- **Argumenter pour critiquer les hypothèses d'explications**

Une fois les hypothèses d'explication formalisées par des caricatures, un second type d'arguments est construit pour évaluer ces hypothèses. Ces « *argumentations de preuve* » (Orange, 2003, p. 89) servent à démontrer non pas que la proposition est vraie ou fausse, mais

qu'elle est possible ou impossible. Cette manière de concevoir la valeur d'une proposition nous paraît transférable à la construction de l'argumentation sur les causes d'un événement en histoire. L'enjeu de la critique réflexive ne serait pas de déterminer si le fait est vrai ou faux, mais s'il est pertinent de considérer qu'il est une cause de l'événement que l'on cherche à expliquer (sans lui, l'événement ne se serait pas produit). Dire que l'hypothèse est impossible ne signifierait pas que le fait sur lequel elle s'appuie n'a pas existé, mais qu'il ne suffit pas à expliquer l'événement.

Pour modéliser ce type d'argumentation, Christian Orange emprunte à Toulmin son modèle (Plantin, 2005), dont la spécificité est de prendre en compte *un champ argumentatif* :

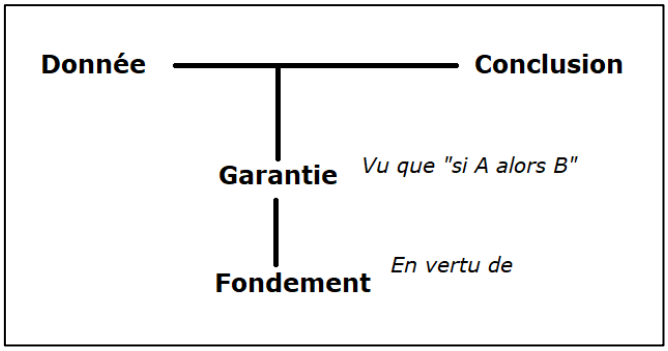


Figure 12 - Modélisation d'une argumentation de type preuve d'après le modèle de Toulmin, reproduit par Plantin (2005)

Pour dire qu'une donnée (un fait) a pour effet la conclusion, il est nécessaire d'exposer *une garantie*, qui doit reposer sur un *fondement*. Les garanties peuvent être formulées de la manière suivante : *« si A, alors B ».* En revanche, les fondements peuvent prendre des formes diverses. Ce peut-être une règle de droit, une règle d'expérience, un théorème, une loi de physique, une référence…

Ce modèle est intéressant pour documenter « *l'accès à des raisons scientifiques à partir d'une pensée commune* » (Orange, 2003, p. 103). Cela nous permet de modéliser théoriquement le processus de construction du problème à partir de ces théories argumentatives. Les élèves répondent dans un premier temps directement à la question posée. La formulation obtenue relève de ce que Michel Fabre nomme une « *pensée plate* », schématisée par le trait horizontal dans cette modélisation. Incités à justifier leur réponse, les élèves peuvent argumenter par une sorte de « garantie » (vu que « si A alors B »). Cette caricature proposée aux élèves n'a pas la forme d'une explication complète, elle n'est pas encore suffisamment *fondée*. Il serait

alors nécessaire d'interpréter des informations pour en tirer des faits, mais aussi, à mesure de la construction des faits, procéder à la critique de l'argument en construction, c'est-à-dire la critique de l'ensemble de l'explication proposée, en mettant progressivement au jour des conditions (*fondements*).

Nous tirons de cette proposition une précision concernant ce qui est à débattre : le débat ne vise pas à établir la véracité des informations rapportées, mais à discuter de l'interprétation de ces faits pour expliquer ce qui est en jeu. Le débat doit être cadré par l'enseignant, en stabilisant ce sur quoi il faudrait discuter, grâce aux caricatures déjà mentionnées, par exemple. Une autre piste est d'envisager de porter ce débat à l'écrit, en référant à la pratique savante.

> [les débats entre historiens] sont très largement écrits et s'organisent par circulation critique de textes. Les textes, mêmes individuels, sont écrits dialogiquement : l'auteur sait qu'il va être soumis à l'analyse critique d'un pair, et ce dernier évalue par écrit la validité et la pertinence du texte qui lui est soumis selon les critères propres à sa discipline. (Albert & Doussot, 2021)

Passer par l'écrit est d'autant plus intéressant que cela permet plus facilement de mettre au travail les arguments comme des idées à critiquer. Ces considérations ont convaincu les chercheurs du cadre de l'apprentissage par problématisation qu'il ne pouvait y avoir problématisation sans pratiques langagières. Cela a conduit à des échanges fructueux avec le les chercheurs et chercheuses du Lab-E3D travaillant sur la secondarisation des discours pour conceptualiser.

> En proposant un espace stable, contrairement à la parole labile, l'écrit ouvre la possibilité d'analyser, de fragmenter, de comparer et de recomposer la parole. (…) La finalité des écrits de travail, des écrits réflexifs n'est pas de permettre à l'élève de mieux dire quelque chose qui préexisterait en lui, mais de travailler la signification, les concepts et les manières de s'inscrire dans la discipline, en reformulant les énoncés et en les soumettant au jugement de la classe pour qu'ils prennent sens dans la discipline. L'apprentissage se réalise dans cette articulation entre production d'écrits de travail et activité de critique, de commentaire et de reprise-modification consciente qui suscite des essais suivis de déplacements à la fois de signification et de forme. (Jaubert, 2018)

Les *écrits de travail* sont peu employés habituellement dans les classes d'histoire, où le travail d'écriture renvoie essentiellement à l'entraînement aux exercices certificatifs (Moniot, 1993a). La rédaction d'écrits réflexifs pourrait être envisagée dans la perspective d'une

enquête historienne scolaire comme un objet de critique réflexive, et constituer une trace de la progression de l'enquête. Il permet aussi à l'enseignant d'accéder à l'ensemble des énoncés des élèves, alors qu'à l'oral, seuls quelques-uns feraient des propositions. Enfin, il semble permettre à l'élève d'entrer dans un format disciplinaire spécifique.

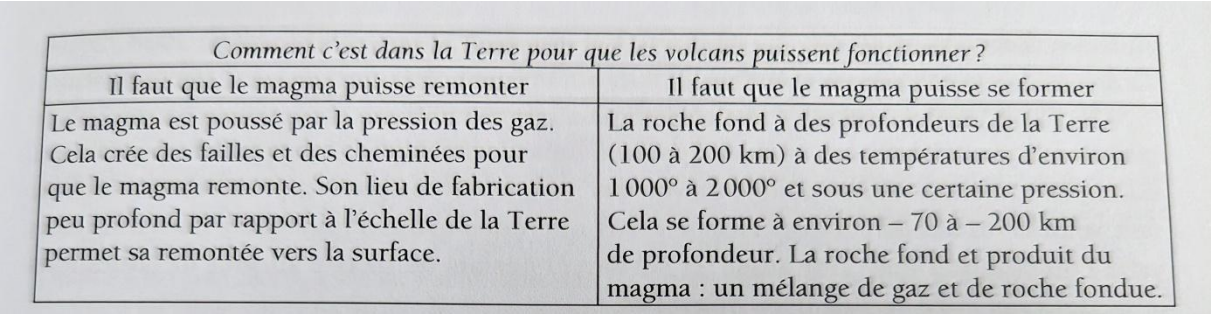
Débattre, notamment à l'écrit, des informations médiatiques permettrait de réduire le poids moral des idées des élèves et d'augmenter leur poids argumentatif, en se fondant davantage sur des raisons que sur des préjugés, des idées ou concepts valorisés par l'expérience de l'élève. Mais ceux-ci ne doivent pas pour autant être ignorés : « C'est en prenant conscience de son préjugé que l'histoire commence à devenir vraiment critique et qu'elle se garde des fantaisies de la fiction » (Bradley, 1965, p. 154). Le débat oral, notamment par petits groupes, dans lesquels la parole peut être plus décomplexée, pourrait permettre, en osant formuler ces préjugés, de prendre conscience du poids qu'ils occupent dans les premières hypothèses d'explications formulées – et dans les récits médiatiques d'information.

La production d'argumentation dans la classe ne signifie pas forcément qu'il y a apprentissage. Il faut pour cela que les activités de problématisation soient collectivement assurées, et non séparées « *entre le maître qui pose et construit le problème, le formule dans un énoncé, et attend de l'élève qu'il le résolve* » (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 202). Le changement du rôle de l'enseignant de la classe suppose une plus grande prise en charge des propositions des élèves à partir desquelles l'enseignant guide la classe vers la construction d'un problème. La mise en forme de la consigne et la réalisation de l'enquête sous la forme d'un tableau (Doussot, 2011) peuvent favoriser l'articulation des modèles explicatifs des élèves avec les données disponibles, appuyée par un cadrage oral de l'enseignant. Il y aurait donc à ce niveau un rôle spécifique de cadrage de l'enseignant par la consigne et le format des activités.

4. **Formaliser le savoir construit par une trace écrite**

> Les débats portant sur les productions de groupe des élèves se caractérisent par une production importante d'argumentations. Cependant, à la fin d'un tel débat, la classe ne dispose pas d'un texte de savoir, ni même de trace écrite des arguments échangés. D'où la nécessité de poursuivre le travail qui devrait permettre la structuration des connaissances des élèves et la mise en texte des savoirs. (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 34)

Alors que dans les pratiques de classe habituelles, notamment en histoire, la trace écrite fait peu de place à la construction progressive de l'argumentation, elle peut prendre l'apparence d'une succession de faits (Tutiaux Guillon & Mousseau, 1998, p. 41). Il faudrait pouvoir conserver la trace des arguments et viser la construction d'un récit explicatif. Là encore, il est peut-être nécessaire de cadrer l'activité, en pointant les raisons qui structurent l'argumentation.



Comment c'est dans la Terre pour que les volcans puissent fonctionner ?	
Il faut que le magma puisse remonter	Il faut que le magma puisse se former
Le magma est poussé par la pression des gaz. Cela crée des failles et des cheminées pour que le magma remonte. Son lieu de fabrication peu profond par rapport à l'échelle de la Terre permet sa remontée vers la surface.	La roche fond à des profondeurs de la Terre (100 à 200 km) à des températures d'environ 1 000° à 2 000° et sous une certaine pression. Cela se forme à environ – 70 à – 200 km de profondeur. La roche fond et produit du magma : un mélange de gaz et de roche fondue.

Figure 13 - Le texte de savoir sur les volcans produit par la classe de quatrième (13-14 ans) classe SVT (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 36)

En SVT, ce sont les nécessités que construisent les élèves qui sont le principal objet de savoir. Elles sont formulées dans la seconde ligne du tableau, et structurent la trace écrite en deux paragraphes. Ce tableau pourrait constituer le prolongement du tableau en histoire (Figure 11, p. 150), celui proposé en histoire représentant le commencement du travail de critique des hypothèses d'explication, celui en SVT représentant la trace écrite finale. Entre les deux, la classe aurait posé et exploré un problème de connaissance conduisant les élèves à conceptualiser des savoirs en jeu. Le texte final pourrait également intégrer des traces de l'enquête, en évoquant les tâtonnements, les points de frottement. Dans le texte proposé en SVT, la construction du savoir est visible par la mise en évidence des nécessités comme des raisons d'expliquer d'une certaine façon le phénomène ; en revanche, les nécessités, justement, apparaissent « factualisées », elles s'intègrent dans l'explication générale du phénomène. Pour l'histoire, c'est différent, puisque l'explication (ligne 3) qui suivrait l'énoncé modèle (ligne 2) serait singulière. Enfin, nous nous demandons si, dans la perspective de l'apprentissage du transfert du savoir problématisé construit, cela n'implique pas de formaliser les étapes de l'enquête dans le texte final. Si le savoir problématisé implique une pratique langagière, apprendre à transférer de telles pratiques de savoir n'implique-t-il pas, également, de passer par le langage en nommant ce que la classe a fait d'inhabituel ?

III. Mobiliser un vocabulaire épistémologique pour donner du sens à l'activité d'enquête dans les classes

Sylvain Doussot puis Lucie Gomes ont proposé de transposer à la classe d'histoire, constituée en communauté de recherche, le concept d'exemple exemplaire (Doussot, 2018a; Gomes, 2019) à partir des travaux de Kuhn (1983). L'explication d'un événement d'actualité dans la classe serait formalisée comme un *exemple exemplaire* de la manière d'expliquer un événement d'actualité à partir des informations médiatiques. Cette expérience deviendrait une référence pour enquêter sur un autre événement, par la perception de similarités entre les deux situations. Est-ce que cela implique de rendre compte des pratiques mises en œuvre pour parvenir à problématiser un événement d'actualité à partir des informations médiatiques ? Dit autrement, est-il nécessaire de construire en classe des savoirs épistémologiques pour donner du sens, pour les élèves, à ce qu'ils ont fait, pour pouvoir le refaire ?

Mettre des mots sur l'expérience de problématisation en acte pourrait permettre de dissiper des « malentendus scolaires » (Bautier & Rayou, 2013). Il est peut-être nécessaire de thématiser l'activité d'enquête dans la classe, pour que les élèves identifient qu'à chaque fois que l'enseignant annonce que la classe va faire une enquête, cela renvoie à la même série d'activités intellectuelles.

> L'une des conditions à l'apprentissage est que maître et élève parviennent à construire un contexte « inter-subjectif » (Brossard, 1998) un cadre commun d'activités, c'est-à-dire qu'ils fassent sens des situations et des tâches à peu près de la même façon, même si la compréhension qu'a l'enseignant est d'un tout autre niveau. (Jaubert, 2007, p. 27)

La notion de cadrage dans le sens où il est mobilisé par l'équipe d'Escol est convoquée par les chercheurs du cadre de l'apprentissage par problématisation pour penser les conditions de formalisation et d'évolution du cadre dans la classe. Un cadrage flou peut générer des malentendus scolaires : les bons élèves comprendront peut-être, en l'expérimentant, le sens de l'activité et seront capables de la transférer dans d'autres situations, même si le lien avec la première expérience est implicite. Mais il est possible que, sans explicitation de ce qui entre

dans l'enquête, sans cadrage formel, les élèves plus en difficulté n'y voient qu'un énième exercice d'histoire. Un cadrage stabilisé permettrait que tous s'y retrouvent plus facilement. Quel type de cadrage envisager, dans ce cas ? La classe pourrait se référer à une sorte de procédure, de « mode d'emploi » (Moniot, 1993a), ainsi qu'à des événements de problématisation vécus lors de l'usage de cette procédure.

Au terme de l'exposé de notre cadrage théorique, nous formulons ainsi notre hypothèse de recherche :

Pour apprendre aux élèves à critiquer les informations médiatiques disponibles pour expliquer un événement d'actualité en classe d'histoire, nous faisons l'hypothèse qu'un dispositif d'enquête historienne scolaire, construite en référence aux pratiques de savoir historien, peut être mis en œuvre dans les classes pour construire un savoir critique, problématisé.

Nous soutenons que ce transfert de l'histoire vers l'actualité est possible du fait de la proximité entre l'objet d'étude (un événement) et les pratiques épistémologiques (l'accès indirect à l'événement, par l'étude critique des traces).

Cet *air de famille* entre l'explication de l'événement historique par la critique des traces disponibles et l'explication de l'événement d'actualité par la critique d'un récit médiatique d'information rend l'enseignant d'histoire compétent pour faire enquêter les élèves à propos des événements d'actualité du fait de sa formation à une pratique scientifique de l'histoire.

Pour pouvoir transférer à l'actualité des compétences critiques historiennes, les élèves doivent expérimenter ce dispositif sur un événement d'actualité, pour apprendre à faire usage de compétences critiques historiennes en situation.

Dans la classe, la forme scolaire de l'histoire peut faire obstacle au développement de compétences critiques tant que l'enseignant produit les activités de haute tension intellectuelle et que les élèves s'en remettent à son évaluation. En faisant l'expérience de l'enquête historienne sur un événement d'actualité, il est possible de réduire le déséquilibre entre les activités de l'enseignant et celles des élèves et de dépasser l'obstacle du paradigme d'une histoire réaliste.

Pour donner du sens aux événements de problématisation ayant permis de produire un savoir dans la classe, il est nécessaire de disposer d'un outil médiateur, comme une procédure, qui rendrait compte de ce qu'il faudrait savoir faire pour pouvoir enquêter historiquement sur un événement. Le cadrage formel par la procédure se double d'un guidage de l'enseignant pendant le temps d'initiation de l'enquête (question préalable, caricature, formalisation de la critique par un tableau, aide à la mise en récit). Ce guidage se réduirait à mesure de la maîtrise progressive des compétences critiques des élèves.

Nous explorons cette hypothèse par l'analyse de dispositifs didactiques mis en œuvre dans des classes. Nous présentons ces dispositifs et détaillons la méthodologie de constitution et d'analyse du corpus dans notre seconde partie.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE CONSTITUTION ET D'ANALYSE D'UN CORPUS DANS LE CONTEXTE DU PROJET DE RECHERCHE CCEH

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet de recherche ANR intitulé « Compétences critiques et enseignement de l'histoire » (projet CCEH)[25]. Ce projet rassemble quatre pôles inscrits dans le champ de la didactique de l'histoire (Cren : problématisation, Cread : Théorie de l'action conjointe en didactique; Hep Vaud : rapports mémoire/histoire et Université de Montréal et Université du Québec en Outaouais : pensée historienne). Ce projet a fait depuis 2022 l'objet de publications. L'ouvrage « Didactique de l'histoire et compétences critiques » aborde certains enjeux théoriques en lien avec les hypothèses du projet CCEH (Doussot et coll., 2024). Un dossier de la Revue française de pédagogie, « la contextualisation de l'histoire », rassemble plusieurs articles traitant des expérimentations menées dans le cadre de ce projet (Cariou & Coutant, 2024; Doussot & Fink, 2024; Fink & Honoré, 2024). Le chapitre 5 est dédié à la présentation de ce projet afin de préciser la manière dont notre thèse s'y insère. Nous présentons succinctement l'ensemble des séquences mises en œuvre par le pôle nantais. Nous précisons comment le modèle de la théorie ancrée a structuré et fait évoluer les modalités d'expérimentation et nos analyses. Nous montrons comment trois artefacts – le récit, les informations supplémentaires, la procédure ont été conçus et intégrés dans les expérimentations. Le chapitre 6 est consacré à l'exposé de notre méthode de production, nos critères de sélection et d'analyse du corpus. C'est l'observation des séances expérimentales qui, croisée à nos hypothèses, nous a conduits à explorer certaines situations didactiques inédites comme des cas significatifs.

25 https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018 ; https://cceh.hypotheses.org/144

CHAPITRE 5. DES SÉQUENCES EXPÉRIMENTALES MENÉES DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE « COMPÉTENCES CRITIQUES ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE »

I. Hypothèses théoriques du projet CCEH et mises en œuvre des expérimentations

II. Savoirs de référence pour la constitution des séquences expérimentales

III. Évolution des dispositifs didactiques mis en œuvre au cours de l'expérimentation

IV. Modalités de production des données

I. Hypothèses théoriques du projet CCEH

1. Contexte théorique du projet ANR Compétences critiques et enseignement de l'histoire

Le projet CCEH vise à explorer la thèse selon laquelle en initiant les élèves à une forme d'enquête historienne scolaire sur des objets du passé, la maîtrise de compétences critiques historiennes leur permettrait de constituer un bagage intellectuel qu'ils pourraient ensuite mobiliser pour mener une activité de critique des documents médiatiques quotidiennement consultés. Trois concepts sont centraux dans cette recherche. Le concept d'*enquête* est utilisé pour établir le rapport d'analogie entre l'enquête des historiens et l'enquête historienne scolaire en prenant appui sur les travaux de (Dewey, 1993; Ricœur, 1983, 2003; Wineburg, 2001, 2018). Ce concept permet de modéliser des *pratiques de savoir* pour mener une double critique documentaire et réflexive historienne en classe. Le concept de *contenu* renvoie à ce que les chercheurs, les enseignants et les élèves savent ou apprennent à propos de l'événement étudié. Les concepts de contenu et de méthode d'enquête ne sont cependant pas à opposer : il n'est pas possible d'enquêter sans contenu. Un troisième concept concerne enfin plus particulièrement les conditions d'apprentissage, il s'agit de celui d'*analogie*, en lien avec le concept de transfert : l'analogie entre l'enquête historienne et l'enquête historienne scolaire, et l'analogie entre les différentes enquêtes menées. Il faut que les élèves puissent repérer dans une nouvelle enquête des points de ressemblance avec l'enquête précédemment réalisée pour que celle-ci puisse servir de référence pour savoir comment enquêter dans cette nouvelle situation. L'analogie n'est donc pas un résultat de l'acquisition de la compétence critique d'enquête par l'élève, mais un critère de réalisation de la seconde séquence : il faut que les élèves travaillent à imiter ce qu'ils ont précédemment fait et qui est nouveau pour eux (enquête historienne scolaire), à propos d'un nouvel évènement.

Trois hypothèses structurent cette recherche. Premièrement, les compétences critiques initiées en histoire scolaire ne sont pas des compétences générales, le transfert de ce que les élèves apprennent à faire en classe d'histoire vers la critique des informations médiatiques n'est donc pas automatique. Deuxièmement, ces compétences historiennes scolaires ne se réduisent pas à l'application de règles, mais relèvent d'une logique d'enquête spécifique

visant à évaluer une situation passée à partir de l'interprétation des traces disponibles. L'exemple d'une enquête réussie peut servir de modèle à imiter pour s'exercer et maîtriser progressivement ces compétences critiques historiennes. Troisièmement, il est donc nécessaire que les enseignants eux-mêmes dépassent le modèle pédagogique dominant dans la discipline scolaire histoire qui consiste à associer transmission de règles et entraînement par des exercices d'application. Pour cela, le projet CCEH vise à produire des connaissances sur la manière d'apprendre aux élèves à enquêter par imitation d'un modèle.

Chaque classe mène trois expériences d'enquête, les deux premières concernent une situation du passé, alors que la dernière concerne une situation actuelle. Cette organisation permet d'évaluer dans le dispositif didactique expérimenté ce que la classe transfère de l'analyse d'une situation historique vers l'analyse d'une situation actuelle[26]. Cet angle d'approche permet d'explorer les possibilités d'apprentissage du transfert des compétences critiques historiennes vers l'actualité : pour apprendre à transférer des compétences critiques historiennes, il faut d'abord avoir développé ces compétences. Cette structuration temporelle (d'abord l'événement historique, ensuite l'événement d'actualité), nous semble également justifiée (mais cela n'a pas été thématisée ainsi dans le projet initial) par la nécessité de prendre en compte non seulement les conceptions des élèves, mais aussi des enseignants, concernant l'histoire scolaire et l'étude de l'actualité à l'école. Plusieurs communications et publications émanant du projet CCEH se sont orientées vers l'analyse des pratiques enseignantes, du rapport de l'enseignant aux savoirs mis en œuvre dans la classe, coconstruits par l'enseignement et l'équipe de recherche (Andro, 2024; Doussot & Gomes, 2024). Il est possible que cette logique de structuration puisse faciliter l'adhésion des enseignants intégrés à la recherche à l'hypothèse de transfert, en lien avec la troisième hypothèse de CCEH. Il était peut-être nécessaire, pour les besoins de l'expérimentation, que les enseignants fassent d'abord, dans la classe, l'expérience de l'enquête historienne scolaire sur un événement historique pour pouvoir transférer ensuite cette même logique d'enquête à un événement d'actualité. Notre recherche s'inscrit dans le pôle nantais, c'est pourquoi nous centrons notre propos exclusivement sur ce corpus documentaire.

[26] Cette hypothèse est donc distincte de celle de notre thèse, puisque nous envisageons différemment ce processus : nous faisons l'hypothèse qu'en mettant à l'étude un événement récent, il serait davantage possible de faire l'expérience d'une enquête historienne scolaire réussie.

2. Une recherche qui repose sur la constitution et l'analyse de séquences expérimentales

Une grande partie des séquences de classe analysées dans le cadre du projet CCEH sont des séquences expérimentales[27], c'est-à-dire que les dispositifs didactiques mis en œuvre dans les classes sont créés dans la perspective du projet de recherche. L'objectif est de créer des occasions d'observer dans les classes ordinaires, en situation écologique donc, des situations didactiques inédites.

> Les interactions étudiées sont systématiquement référées aux structures existantes, qu'il s'agisse des représentations des élèves et des professeurs, ou des conditions pratiques et institutionnelles. Ces études empiriques, si elles sont bien souvent expérimentales du point de vue des dispositifs mis en œuvre, sont réalisées dans des classes ordinaires. Ce qui signifie, d'une part, qu'elles prennent en compte, dans les données produites, les effets des structures objectives dans lesquelles s'inscrit toute situation d'enseignement-apprentissage. D'autre part, cela veut dire qu'elles s'appuient sur des modélisations théoriques de la pratique afin de travailler en deçà des catégories d'expérience des enseignants (et des élèves) pour comprendre les effets des structures qui encadrent leurs actions. Ces modélisations – par exemple, la problématisation historique ou les jeux d'apprentissages de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) – sont théoriques dans le sens où elles ne correspondent jamais à une réalité, mais servent plutôt d'idéal type auquel la pratique observée est comparée. (Doussot & Fink, 2022, p. 18)

Ces séquences expérimentales sont réalisées dans les conditions habituelles de fonctionnement des classes participantes. Cela a nécessairement des effets sur ce qui se produit lors de la séquence. Les apprentissages ou les obstacles observés ne peuvent être expliqués par les seules conditions envisagées en amont de l'expérimentation : tout ce que font l'enseignant et les élèves doit être pris en compte pour analyser les situations didactiques observées. C'est pourquoi l'enseignant est activement associé à la construction de ce que le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation nomme des *séquences forcées* (Orange, 2010) : il est responsable des objectifs pédagogiques de la séquence – c'est lui qui est garant des « savoirs visés » par le dispositif. Il n'est donc pas lui-même *forcé,* mais il participe au forçage, c'est-à-dire à la fabrication d'un dispositif qui provoque des phénomènes

[27] L'ensemble des séquences mises en œuvre par le pôle nantais et évoquées dans cette thèse sont des séquences expérimentales.

didactiques inédits. Au cours de nos expérimentations au sein du pôle nantais, les échanges entre les chercheurs et les deux enseignants sont l'occasion de clarifier l'insertion de cette séquence dans la progression mise en œuvre par les enseignants, en lien avec les curriculums. Les enseignants participent aux choix et à la construction des récits, ont en charge l'élaboration des documents de travail distribués aux élèves. Des réunions sont prévues entre les séances afin de prendre en compte les productions orales et écrites des élèves pour les mettre au travail dans la séance suivante sous forme de caricatures (Orange,2010). Il est également possible que des échanges aient lieu entre l'enseignant et les chercheurs pendant la séance, lorsque les élèves sont occupés à travailler en autonomie.

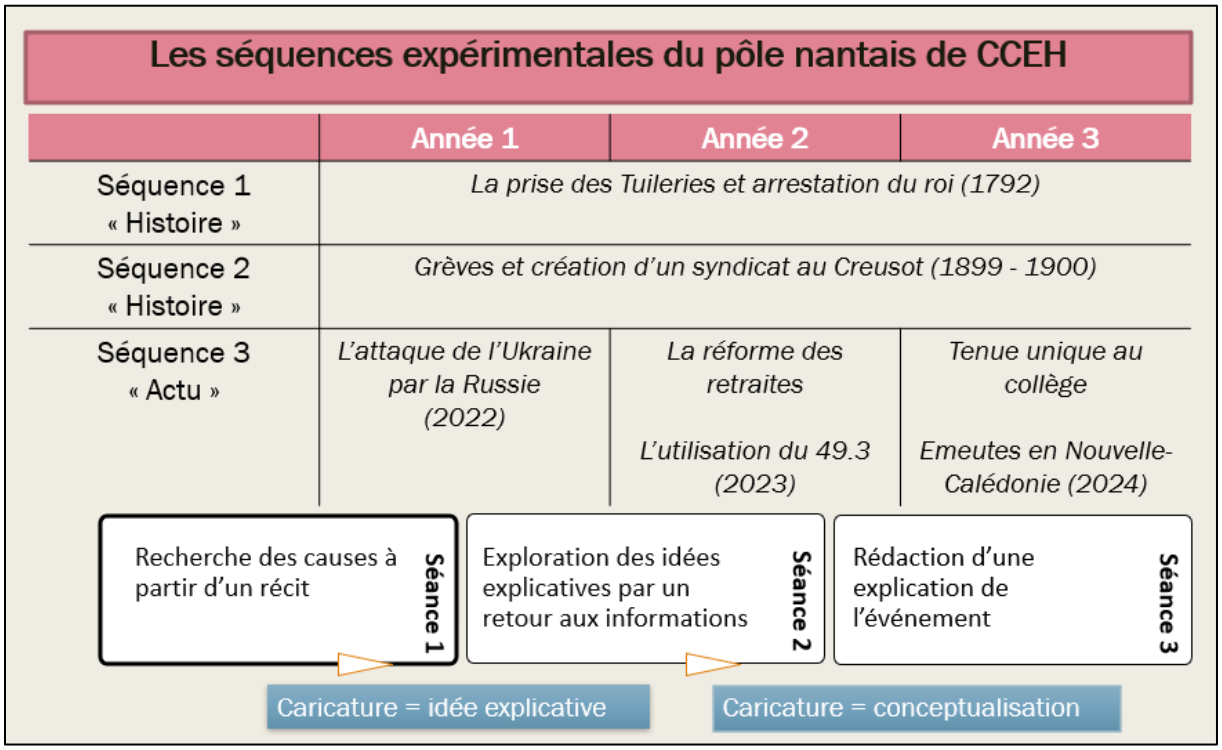
Le concept de forçage utilisé dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Doussot, Hersant, et coll., 2022; Orange, 2010) vise donc à pointer le caractère inhabituel d'une séquence construite conjointement par l'enseignant et l'équipe de recherche, par opposition à une séquence ordinaire. Il est essentiel, pour constituer notre corpus, de prendre en considération non seulement les traces écrites des élèves, mais aussi l'ensemble des interactions entre les élèves et l'enseignant, et entre l'enseignant et les chercheurs.

Nous présentons en annexe l'ensemble des séquences expérimentales mises en œuvre par le pôle nantais sur les trois années d'expérimentation, entre septembre 2021 et mai 2024, sous la forme d'un tableau de synthèse des 54 séances (annexe 1). Ce chapitre et le suivant s'appuient sur le travail d'analyse collectif et individuel présenté dans des communications et publications par des membres du projet CCEH (Colloque international de l'histoire de la géographie et de l'éducation civique de 2022 puis 2024[28], sixième colloque international de l'ARCD[29], REF 2024) et d'articles (Doussot & Gomes, 2024; Doussot & Guenoux, 2023; Gomes, 2025).

Chacune des trois années de l'expérimentation suit la même organisation. Deux séquences en histoire, puis une en Enseignement Moral et Civique (EMC), chacune composée de trois séances de 55 minutes, sont mises en œuvre dans la même classe, durant l'année scolaire avec le même enseignant et sa ou ses classes. Il est arrivé qu'une quatrième séance soit ajoutée pour permettre d'aller au bout du dispositif initialement prévu sur trois séances, pour

[28] https://cidhgec24.sciencesconf.org/
[29] https://arcd2023.sciencesconf.org/

pallier un manque de temps. Pour chaque séquence, les trois séances se suivent. C'est l'enseignant qui décide de la période la plus pertinente selon lui pour réaliser chaque séquence, selon sa programmation. Il peut donc s'écouler plusieurs mois entre deux séquences. La première année, les expérimentations ont eu lieu dans un seul établissement et ont concerné deux classes de quatrième, avec le même enseignant. Lors de la deuxième et de la troisième année, une classe de quatrième et une classe de première, et donc deux enseignants, dans deux établissements distincts, ont participé à l'expérimentation. 18 séquences, soit 54 séances, ont ainsi été mises en œuvre sur trois années. Nous les recensons dans un tableau récapitulatif par lequel nous précisons le codage faisant référence dans l'ensemble de nos analyses (voir annexe 1). Dans les parties 3 et 4, des extraits de ce tableau sont produits. Ces figures permettent d'identifier rapidement comment l'activité analysée s'insère dans le contexte d'une séance.



II. Savoirs de référence pour la constitution des séquences expérimentales

Dès la première année, l'équipe de recherche choisit de sélectionner des événements mettant en jeu des rapports de domination ou des rapports de force, c'est-à-dire des problèmes d'ordre politique. Ce choix s'explique par deux raisons. D'abord, les curriculums sont orientés par ce type de rapport, comme nous le précisons ci-dessous lorsque nous analysons a priori les savoirs en jeu dans ces séquences. De plus, cet angle d'approche facilite le couplage avec l'EMC (sous l'angle d'une éducation au politique), la question des rapports de domination est visible dans les récits médiatiques d'information et permet de tisser des liens entre les enquêtes sur les événements historiques et celle sur l'événement d'actualité. Elle peut favoriser la mise en jeu d'un réseau de concepts qui assurerait la continuité entre des situations différentes. Le peuple, les travailleurs, les grèves, l'État, les députés sont des entités qui ont été abordées dans les séquences en histoire et dans les séquences sur l'actualité.

1. Une séquence d'histoire sur la chute de la monarchie française en 1792 savoirs de référence, savoirs visés

a) Savoirs historiographiques de référence

L'attaque du palais des Tuileries par la Commune insurrectionnelle de Paris et par les sections parisiennes le 10 août 1792 conduit à l'arrestation du roi Louis XVI. Pour construire cette séquence, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Pierre Serna, notamment la synthèse publiée dans la revue *La Documentation photographique* (Serna, 2021), qui constitue une référence pour les enseignants du secondaire, puisqu'elle permet une actualisation historiographique. Gaïd Andro, participe au projet CCEH en tant qu'historienne et didacticienne. Son expertise a été mise à profit pour cette séquence en permettant un échange fructueux entre historienne, didacticiens et professeur autour notamment du concept de souveraineté (Andro & Doussot, 2023). Des expérimentations antérieures sur la même thématique (Doussot, 2011) conduisent à supposer que les élèves pourraient expliquer spontanément l'emprisonnement du roi par un sentiment populaire de trahison suite à la tentative de fuite du roi à Varennes, sentiment renforcé par la découverte du manifeste de

Brunswick. Pour pouvoir expliquer du mieux possible cet événement, il faut pouvoir sortir de cette configuration d'ordre moral (le roi est arrêté, car c'est un traitre) en posant un problème d'ordre politique : Ce qui est en jeu au moment de l'emprisonnement du roi, ce n'est pas une volonté de le punir, mais la volonté du peuple et de l'Assemblée de préserver la souveraineté populaire: elle est menacée d'une part par le refus du roi d'accepter son rôle de « monarque constitutionnel » et d'autre part par le contexte de la guerre, qui « par la mobilisation populaire et par la démocratisation dans la fraternité d'armes qu'elle produit, crée un climat d'exaltation favorable à un changement de régime » (Serna, 2021, p. 40). Plus qu'un changement de régime, c'est bien la préservation des acquis de 1789 qui est en jeu en août 1792. Les semaines qui précèdent la prise des Tuileries sont marquées par les difficultés militaires de l'armée révolutionnaire et par les vétos qu'adresse le roi aux décrets de l'Assemblée : refus d'ordonner la déportation des prêtres réfractaires, refus de convoquer les fédérés qui doivent remplacer la garde du roi estimée contre-révolutionnaire. Le 20 juin, une foule en armes réclame le retrait de véto du roi, mais celui-ci ne cède pas. C'est dans ce contexte que Sans-culottes et fédérés attaquent le palais des Tuileries. La proclamation de la République peut ensuite être interprétée non comme la réalisation de l'intention des révolutionnaires, mais comme le résultat de l'absence de la monarchie : c'est parce qu'il n'y a plus de roi qu'il y a la République, et non parce qu'il voulait la République que le peuple a attaqué le roi. Voici donc deux explications de la chute de la monarchie (trahison du roi, volonté d'une république), que l'on peut associer à des types de configuration ; registre moral pour la première, registre institutionnel pour la seconde.

b) Savoirs visés dans les curriculums

La chute de la monarchie est un événement étudié en classe de quatrième dans le cadre du chapitre « *La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe* » et en classe de première dans le cadre du chapitre « *La Révolution française et l'Empire : une nouvelle conception de la nation* ». Nous reproduisons ci-dessous le détail des programmes :

> On caractérise les apports de la Révolution française, dans l'ordre politique aussi bien qu'économique et social non seulement en France, mais en Europe dans le contexte des guerres républicaines et impériales. On peut à cette occasion replacer les singularités de la Révolution française dans le cadre des révolutions atlantiques. On rappelle l'importance des grandes réformes

> administratives et sociales introduites par la Révolution, puis l'Empire. Extrait du programme de quatrième de collège, d'après le BO n.11 du 26 novembre 2015
>
> Ce chapitre vise à montrer l'ampleur de la rupture révolutionnaire avec « l'Ancien Régime » et les tentatives de reconstruction d'un ordre politique stable. On peut mettre en avant : la formulation des grands principes de la modernité politique synthétisés dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ; la volonté d'unir la nation, désormais souveraine, autour de ces principes ; les conflits et débats qui caractérisent la période ; l'affirmation de la souveraineté nationale, la mise en cause de la souveraineté royale, les journées révolutionnaires, la Révolution et l'Église, la France, la guerre et l'Europe, la Terreur, les représentants de la nation et les Sans-culottes l'établissement par Napoléon Bonaparte d'un ordre politique autoritaire qui conserve néanmoins certains principes de la Révolution ; la diffusion de ces principes en Europe ; la fragilité de l'empire napoléonien qui se heurte à la résistance des monarchies et des empires européens ainsi qu'à l'émergence des sentiments nationaux ; de la nation en armes à la Grande Armée. *Extrait du programme de première de lycée, d'après le BO n.11 du 26 novembre 2015*

Une première lecture du programme de collège incite à penser cette thématique sous l'angle des héritages de la Révolution française. La « singularité » de la Révolution française par rapport aux autres révolutions de cette époque peut être interprétée comme une invitation à contextualiser la chute de la monarchie française. Une fiche Eduscol est proposée aux enseignants pour les orienter dans la construction de leurs séances[30]. Elle met l'accent sur la rupture avec l'Ancien Régime que constitue la proclamation le 26 août 1789 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 (DDHC). Le travail sur la DDHC peut constituer un point d'appui pour fonder l'attachement populaire à ces acquis comme un élément explicatif de la chute de la monarchie.

À partir de ces éléments, les savoirs de référence confirment la pertinence d'envisager un dispositif didactique sous l'angle des rapports de domination, en expliquant la chute de la monarchie par la résistance du roi Louis XVI concernant son pouvoir, résistance visible par l'usage qu'il fait de son droit de véto. Les tensions entre le roi et le peuple peuvent être abordées par ce droit de véto, dont le peuple demande la suppression. Les rapprochements entre le roi et les puissances étrangères dans le contexte de guerre au printemps et à l'été

30 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/17851/download&ved=2ahUKEwiChZL0_s2OAxV8XKQEHcP8Bs4QFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw3IJXyw4O_PJeBp4YWW03en

1792 peuvent être interprétés comme des tentatives de restaurer une monarchie absolue. Du côté du peuple, faire référence à la DDHC et aux conditions d'organisation de la monarchie constitutionnelle peut permettre de comprendre que les revendications populaires relèvent plutôt du maintien de ces acquis et de ce régime, avec l'existence du contre-pouvoir de l'Assemblée, plutôt que d'une volonté de changement de régime. Le dispositif didactique peut donc viser la contextualisation de la chute de la monarchie en intégrant ces éléments, afin de ne pas en rester à une explication de cet événement par la trahison du roi, explication que les élèves pourraient justifier par la fuite à Varennes et le manifeste de Brunswick. Le dispositif doit aussi permettre de conceptualiser la souveraineté, pour dépasser l'idée d'un passage à la république inéluctable.

> La nation possède, par le simple fait d'exister, un pouvoir légitime que ses représentants, en élaborant des lois, doivent transformer en pouvoir légal. Le bon gouvernement est la coïncidence entre les attentes légitimes du pays et la législation. Dans ces circonstances, le pouvoir exécutif ne sert qu'à faire appliquer la loi et à veiller à son exécution. La réalité est bien plus complexe et les législateurs se trouvent rapidement confrontés à deux écueils : d'un côté, ils doivent rester vigilants face aux débordements du pouvoir exécutif détenu par le roi qui refuse, en son for intérieur, de voir ses prérogatives diminuer, de l'autre, ils entendent empêcher le peuple d'exercer sa souveraineté directement en manifestant. (Serna, 2021, p. 60)

La souveraineté nationale, issue de la révolution de 1789, n'a pas le même sens pour tous en 1792, et ne renvoie, de ce fait, pas forcément à la République. La volonté de ne pas déchoir Louis XVI après sa tentative de fuite peut en partie s'expliquer par la crainte de l'Assemblée de perdre une partie de la souveraineté au profit d'une souveraineté populaire. L'attaque des Tuileries, qui conduit à l'arrestation du roi, peut donc s'expliquer comme une manière, pour le peuple, de renverser des rapports de domination, en s'en prenant au roi pour imposer aux députés une certaine conception de la souveraineté nationale. C'est pourquoi, en 1792, la chute de la monarchie peut être interprétée comme une « seconde révolution » (Serna, 2021, p. 11).

2. Une séquence d'histoire sur les grèves au Creusot : savoirs de référence, savoirs visés

Les grandes grèves du Creusot de 1899-1900 et la création du premier syndicat du Creusot peuvent être abordées en classe de quatrième dans le chapitre « L'Europe de la Révolution industrielle ». Les programmes de collège précisent pour la classe de quatrième les éléments suivants : « On présente à grand trait l'essor du salariat, la condition ouvrière, les crises périodiques et leurs effets sur le travail qui suscite une « question sociale » et des formes nouvelles de contestation politique »[31]. En classe de première, deux chapitres peuvent être l'occasion de travailler sur les grèves du Creusot. Le chapitre intitulé l'*industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France* « vise à montrer que la société française connaît des mutations profondes liées à l'industrialisation et à l'urbanisation ». Il est notamment proposé de faire étudier le droit de grève (troisième *point de passage* du chapitre). Le chapitre *permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914 «* vise à montrer les spécificités de la société française qui connaît une révolution industrielle importante tout en demeurant majoritairement rurale. On peut mettre en avant (…) la question ouvrière et le mouvement ouvrier ».[32]

Les savoirs historiographiques de référence pour étudier cette période ont évolué. Dans les années 1960, une histoire quantitative liée aux sciences économiques et sociales conduit à expliquer le passage d'une économie artisanale vers une économie industrielle par le concept de « Révolution industrielle », à travers le terme de « take-off » (décollage) proposé par l'économiste américain Rostow, comme un troisième stade de la croissance économique qui se caractérise par une augmentation massive du taux d'investissement (Lemercier, 2011, p. 1215). Le concept de Révolution industrielle trouve facilement sa place dans les programmes scolaires dans le contexte d'une configuration économique et sociale qui permet d'expliquer les évolutions de la société sous le prisme du progrès. Le terme est rapidement critiqué et les discussions sur le « mythe » de la révolution industrielle n'empêchent pas moins le terme de perdurer, mais plutôt pour évoquer les « changements » d'une époque plutôt que la

[31] Extraits du programme de quatrième de collège, d'après le BO n.11 du 26 novembre 2015

[32] D'après le Bulletin Officiel spécial du 22 janvier 2019, p.8 et s. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/9/spe577_annexe2_1062939.pdf

« croissance ». Cette évolution est visible dans les termes du programme rappelé ci-dessus : évolution du salariat, travail de la « question sociale », mais aussi l'étude de la condition ouvrière peuvent rendre compte d'une histoire sociale de la période, mais aussi politique quand il est question du « mouvement ouvrier ». Ce mouvement fait l'objet d'une évolution historiographique avec le renouvellement d'une histoire sociale dans les années 1970 qui donne une place plus significative aux acteurs (Delacroix, 2011).

Cette évolution conduit à se rapprocher d'une analyse micro, en s'intéressant aux individus et aux petits groupes, plutôt qu'à l'échelle macro qui privilégiait l'étude d'entités collectives (les masses, la classe ouvrière…). Le détail du programme semble plutôt se rapprocher d'une vision « macro » de l'histoire de l'industrialisation, mais la fiche d'accompagnement pour le thème en quatrième invite les enseignants à l'étude d'une entreprise et mentionne l'étude de « l'exemple canonique des usines Schneider au Creusot »[33].

L'évolution historiographique est aussi visible dans le retour du politique pour expliquer les mouvements ouvriers comme des revendications de pouvoir et pas seulement d'amélioration des conditions de vie et de travail. C'est la question du pouvoir dans l'usine qui est en jeu dans les grèves et le droit syndical et qui conduit à qualifier les conflits sociaux de la première décennie du XXe siècle « guerre sociale » (Zancarini-Fournel, 2016, p. 478).

L'évolution historiographique de l'étude de l'industrialisation du XIXe siècle, associée à l'analyse des mouvements ouvriers, conduit donc à envisager le syndicalisme tel qu'il se développe en France à la fin du XIXe siècle comme l'expression d'une politisation du mouvement ouvrier, réclamant non seulement une protection, mais aussi des droits et un pouvoir dans l'usine.

Cette configuration politique du mouvement ouvrier est difficilement visible dans les programmes scolaires. La « question ouvrière » en quatrième est principalement traitée dans la deuxième partie du programme, alors que la « politisation de la société » l'est dans la troisième partie, orientée sur le vote. La fiche d'accompagnement concernant la « Révolution industrielle » tend donc à traiter la question sous l'angle économique et social :

33 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eduscol.education.fr/document/17854/download&ved=2ahUKEwiqw5inktCOAxX0K_sDHfY5IUcQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw3-JB0cSr1r7P8mEu6Kwvhw

> Le nouveau monde ouvrier connaît des conditions de vie et de travail extrêmement pénibles jusqu'au milieu du siècle (…): cette condition ouvrière est marquée par l'insécurité sociale, le basculement dans la misère complète étant toujours possible du fait d'une maladie, d'un accident du travail, de naissances imprévues… C'est à cette insécurité que les États providence tenteront d'apporter une réponse au XXe siècle - *« thème 2. L'Europe et le monde au XIXe siècle » Document d'accompagnement édité par le ministère de l'Éducation nationale, 2016.*

En amont de la séance, les classes faisant l'objet de l'expérimentation ont travaillé sur l'industrialisation. Les élèves de quatrième ont étudié l'évolution des relations entre patrons et ouvriers avec le développement du salariat. Le concept de paternalisme a ainsi été expliqué. Dans la classe de première, les élèves connaissent bien le contexte de l'industrialisation et ils ont déjà étudié la mise en place de la Troisième République. En quatrième année, le chapitre sur la Troisième République est abordé plus tard, ce qui rend plus difficile l'explication politique de la grève. Le dispositif didactique construit pour ces classes n'exclut pas l'État dans l'étude des rapports de force qui se jouent, mais, pour la classe de quatrième, l'étude des grèves se focalise sur le contexte local, avec la question des rapports de force patron – ouvriers. Les savoirs visés diffèrent pour la classe de première, l'enseignant souhaite insister davantage sur le contexte politique national. Le triptyque « ouvriers – patron – État » n'est pas sans rappeler celui de la première séquence (« peuple – roi – Assemblée »), ce qui pourrait conduire la classe à faire des analogies et à mobiliser des savoirs construits alors, notamment autour de l'activité de contextualisation : l'injustice des ouvriers travaillant beaucoup pour un maigre salaire ne peut suffire pour expliquer l'existence d'une grève en 1900 au Creusot, comme l'injustice et la misère du peuple en 1792 ne peuvent suffire à expliquer la chute de la monarchie.

Pour préparer cette séquence expérimentale, les travaux de (François & Lemercier, 2021) sur l'histoire du capitalisme nous éclairent sur le contexte économique de l'époque et sur les effets du développement du salariat à l'échelle du pays. Nous nous appuyons également sur des archives locales, en particulier le dossier établi par Michelle Marguin (1990) pour le service éducatif de Saône-et-Loire. L'idée que ce sont des conditions de travail et des conditions de vie difficiles (salaire faible, conditions de travail difficiles, dangereuses, pas de sécurité sociale ou de système de retraite…) qui justifient les grèves est envisagée comme première hypothèse que les élèves pourraient faire pour expliquer les grandes grèves du Creusot en 1899-1900, par rapport à leur perception du présent. Il est anticipé par l'équipe de recherche et les

enseignants que la focale sur les difficiles conditions de travail peut faire obstacle à la conceptualisation de la grève chez les élèves : la grève peut en effet être perçue davantage comme un moyen d'expression du mécontentement des ouvriers plutôt que comme une modalité d'action pour renverser un rapport de force. Pour passer d'une explication socio-économique à une explication politique des grèves, il est nécessaire de conceptualiser la grève et le syndicat.

La conceptualisation de la grève comme rapport de force	**La conceptualisation du syndicat**	**Le rôle de l'État**
Grève comme moyen de bloquer l'usine et donc obliger le patron à prendre en considération les demandes des ouvriers si elle mobilise un nombre d'ouvriers conséquent (c'est le nombre qui rend les ouvriers imposants et la grève visible). Les difficultés de la grève peuvent en limiter la durée et donc les effets (Ouvriers pas payés, parfois licenciés s'ils font grève).	Syndicat comme modalité de négociation pour éviter d'avoir recours à la grève. La représentation comme délégation de pouvoir. C'est l'élection par les ouvriers qui rend les syndicalistes imposants, et leur nombre réduit qui permet le dialogue. Élection suppose diversité ; ce qui peut conduire à la division des ouvriers (notamment avec la constitution d'un syndicat « jaune » en faveur du patron).	État protecteur des ouvriers (autorise la grève, les syndicats, impose des changements aux patrons) – contexte de suffrage universel qui conduit davantage l'État à tenir compte de la situation ouvrière. Et en même temps, État protecteur de l'ordre (intervention de l'armée).

Tableau 3- identification des différents concepts dont l'apprentissage est visé à partir des savoirs historiographiques de référence.

3. Des séquences en éducation à la citoyenneté dont l'objet varie selon l'actualité : savoirs de référence, savoirs visés

Nous l'avons déjà évoqué, une des différences importantes entre le traitement par l'enseignant de l'événement historique et de l'événement d'actualité est qu'il ne dispose pas pour le second de référence historiographique. La consultation des informations médiatiques est nécessaire pour déterminer ce qui peut faire référence pour expliquer l'événement. L'expérimentation se déroulant dans des classes ordinaires, les enseignants ne se sont pas particulièrement préparés pour ces séquences d'actualité. Ils disposent de savoirs généraux sur ces thématiques, mais n'ont pas lu d'ouvrage spécialisé (en sociologie, économie ou géopolitique, par exemple) sur ces événements.

a) Première année du dispositif : l'attaque de l'Ukraine par la Russie (collège)

La première séance sur l'actualité a eu lieu le 28 février 2022, soit quatre jours après l'attaque de l'Ukraine par la Russie. Le choix de cet événement s'explique par l'importance du traitement médiatique qu'il occasionne, l'équipe de recherche suppose que l'événement va intéresser les élèves. L'absence de savoir sur ce qui va arriver place le professeur dans une position non scolaire et non disciplinaire, et en ce sens extraordinaire. Les enjeux conceptuels (guerre, nation, alliance, complexe obsidional) relient cette actualité aux savoirs visés en classe d'histoire. En revanche, rien dans les thématiques d'histoire de l'année n'intervient dans la contextualisation possible de l'attaque de l'Ukraine par la Russie en 2022, le programme étant centré temporellement sur les XVIIIe et XIXe siècles, et spatialement sur la France et l'Europe occidentale.

Mentions de la guerre ou de la conquête	***Mentions de la nation ou des nationalismes***
Thème 1. « On caractérise les apports de la Révolution française (…) en Europe dans le contexte des guerres républicaines et impériales. » Thème 2. « De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. »	Thème 1 : La révolution de 1848, qui traverse l'Europe, fait évoluer l'idée de nationalité »

Tableau 4- perspectives possibles de conceptualisation de la guerre ou des nationalismes dans les programmes d'histoire de quatrième

Aborder l'attaque de l'Ukraine par le récit qu'en font les médias peut permettre de traiter la question de la place des discours, des récits des dirigeants, et notamment du président russe dans la bataille idéologique antérieure à l'attaque. Les médias français reprennent en effet des extraits du discours de Vladimir Poutine :

> J'ai pris, dit-il, la décision de mener une opération militaire spéciale. Son but est de protéger les personnes qui ont été soumises à des abus, à un génocide par le régime de Kiev depuis huit ans. À cette fin, nous cherchons à démilitariser et à dénazifier l'Ukraine *(*Discours de Vladimir Poutine, 24 février 2022).

Ce discours s'adresse prioritairement à la population russe. Pour Nicolas Werth, historien spécialiste de l'URSS, les termes de génocide et de dénazification participent d'un « nouveau roman national poutinien » visant à valoriser et à rejouer « la grande guerre patriotique » de 1941-1945. Toutefois, la guerre n'étant jamais très populaire, le terme est toutefois banni pour qualifier l'attaque du 24 février, qui est une « opération militaire spéciale » (Werth,

2022). Le traitement médiatique de l'attaque de l'Ukraine relève de deux types de configuration : une configuration morale, expliquant la guerre comme une agression injuste. Une configuration géopolitique, expliquant la guerre comme une stratégie d'annexion de territoire. Nous revenons successivement sur les savoirs qui peuvent faire référence concernant ces deux types de configuration.

L'histoire étant une discipline qui cherche à expliquer les événements en se fondant sur des raisons, elle ne peut être à visée moralisatrice : on ne trouvera pas trace de ce type de configuration dans les explications historiennes des conflits ; toutefois, il est possible de se référer à des travaux historiens pour expliquer la condamnation juridique de la guerre, qui peut trouver un écho dans les médias. Les actions perpétrées peuvent a posteriori non seulement faire l'objet d'une factualisation par les historiens, quand ils reconstruisent l'événement à partir des traces dont ils disposent, mais aussi d'une qualification juridique. Dès le 4 avril (donc après la séquence menée dans les classes), le président ukrainien Volodymyr Zelensky accuse Moscou de « crimes de guerre » et de « génocide ». La codification de « crime de guerre » est bien connue des enseignants d'histoire. La première convention de Genève (1864), puis celles de La Haye (1899 et 1907) protègent les civils. C'est surtout après la Seconde Guerre mondiale que le droit international humanitaire se développe avec quatre conventions adoptées à Genève le 12 août 1949. Le « crime contre l'humanité » est créé lors du procès de Nuremberg. Le même tribunal punit de « crime contre la paix » ou « crime d'agression » « la direction, la préparation, le déclenchement ou la poursuite d'une guerre d'agression ». Dès le 4 mars, dans une tribune, l'avocat et écrivain Philippe Sands, spécialiste du droit international, plaide pour un tribunal spécial dédié à ce crime[34]. La question de la qualification de génocide est également bien connue par les enseignants d'histoire, notion d'abord théorisée par (Lemkin, 1944, p. 79), puis définie par l'ONU en 1948.

Un article du *Monde diplomatique* paru le 1er février 2022 donne quelques éléments concernant les enjeux géopolitiques du conflit (Teurtrie, 2022). David Teurtrie est géographe spécialiste de la Russie, sa thèse traite des enjeux de souveraineté entre la Russie et son espace proche. Il propose une contextualisation de ce conflit en questionnant « pourquoi maintenant ? ». Il explique que le président russe s'attendait à pouvoir, grâce aux accords de

[34] https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/03/04/gordon-brown-et-philippe-sands-creons-un-tribunal-penal-special-pour-juger-le-crime-d-agression-commis-contre-l-ukraine_6116144_3232.html

Minsk de 2014, exercer un droit de regard sur la politique ukrainienne, notamment au Donbass, que Kiev accepte par ces accords de reconnaître comme une région autonome. Mais ces accords n'ont pas été appliqués, et le président ukrainien s'est rapproché de l'OTAN. Cette coopération est notamment visible dans la livraison par la Turquie à l'Ukraine de drones de combat, ce qui faisait craindre à Poutine une reconquête du Donbass par Kiev. Derrière l'OTAN, c'est à la place des États-Unis dans l'organisation des relations internationales et européennes que fait allusion Teurtrie. Cette explication de l'attaque de l'Ukraine par la Russie se rapproche cette fois d'une configuration géopolitique. Si les enseignants peuvent prendre les écrits médiatiques de Werth ou de Teurtrie comme des références, ceux-ci ne constituent pas, au moment de l'enquête menée dans la classe, des savoirs scientifiques, mais des commentaires d'experts sur un événement très récent.

Une première lecture du discours idéologique de Poutine peut conduire à interpréter ce qu'il dit à propos du Donbass comme des excuses pour son projet d'annexion territoriale. Pour explorer les hypothèses d'explication de l'attaque de l'Ukraine par la Russie, il faudrait pouvoir dépasser l'idée d'une expansion territoriale moralement condamnable, massivement reprise dans les médias européens, en interrogeant le discours de justification de Vladimir Poutine, et prendre en compte les revendications des populations russophones du Donbass.

Nous avons constaté que ces enjeux de savoir ne pouvaient pas être directement intégrés au programme d'histoire. Cette séquence permet en revanche de traiter plusieurs entrées du programme d'EMC. En effet, ce programme, qui n'est plus en vigueur à compter de la rentrée 2025, était un programme construit sur le cycle entier, qui reposait sur l'articulation de quatre entrées, mais dont les thématiques étaient laissées au choix de l'enseignant. Nous identifions pour deux entrées des savoirs visés par cette séquence expérimentale :

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres. Définir les principaux éléments des grandes Déclarations des Droits de l'Homme.	Qualification juridique des crimes contre l'humanité et du génocide, termes rencontrés dans les discours du président russe pour justifier l'attaque et dans les discours ukrainiens pour condamner l'attaque.
Le jugement : penser par soi-même et avec les autres Problèmes de la paix et de la guerre dans le monde et causes des conflits.	Recherche des causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie par l'enquête historienne scolaire : contexte régional (Donbass), contexte international (OTAN)

Tableau 5 -Séquence 3 première année, intégration des savoirs visés dans les programmes d'EMC du cycle 4 en vigueur en 2022[35].

[35] http://histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/EMC_HG_Cycle_4.pdf

b) Deuxième année du dispositif : l'opposition populaire à la réforme des retraites

Lors de la seconde année de l'expérimentation, les séquences actualité au collège et au lycée ont eu lieu à la même période ; l'événement principal dont il était question dans les médias à ce moment-là était la contestation populaire à la réforme des retraites. La réforme est présentée par la Première ministre Élisabeth Borne le 10 janvier. Une mobilisation massive débute le 19 janvier, rassemblant entre 1 et 2 millions de manifestants, selon que l'on se réfère à la CGT ou à la préfecture de police. En février, les débats démarrent à l'Assemblée nationale et sont marqués par le dépôt de milliers d'amendements par l'opposition. Le 7 mars, la mobilisation s'est intensifiée, la police évoque 1,28 million de manifestants, la CGT 3,5 millions. Le 11 mars, le Sénat adopte le texte. Face à l'incertitude du vote à l'Assemblée, le président Emmanuel Macron opte le 16 mars pour la procédure de l'article 49, alinéa 3 (49-3), de la constitution, permettant le passage de la loi sans vote des députés. Deux motions de censure sont rejetées le 20 mars, la réforme est alors définitivement adoptée. La mobilisation se poursuit dans la rue. Le Conseil constitutionnel valide le 14 avril l'essentiel de la réforme qui est promulguée le 15 avril.

La première séquence a lieu le 29 janvier 2023 dans la classe de quatrième. Les questions de pénibilité, du rapport au travail, au centre des récits médiatiques d'information portant sur l'événement, sont au cœur des savoirs visés. Des analogies sont possibles avec la seconde séquence, en histoire, sur les grèves au Creusot. C'est par la conceptualisation de l'équité que l'équipe cherche à expliquer les contestations populaires concernant la réforme des retraites. L'événement est donc expliqué sous un angle social davantage que politique. Cependant, la place occupée par les organisations syndicales et par les discours politiques sur la réforme, dans les médias, peut permettre d'interroger également le rapport de force entre le gouvernement et l'opposition pour expliquer les formes que prend l'opposition à la réforme des retraites.

Programme EMC (extrait)	Intégration des savoirs visés dans la séquence
Le jugement : penser par soi-même et avec les autres Expliquer les différentes dimensions de l'égalité.	Conceptualisation de l'équité comme variante de l'égalité qui tienne en compte les notions de justice et d'injustice.
L'engagement : agir individuellement et collectivement L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire : ses motivations, ses modalités, ses problèmes. Connaître les principaux droits sociaux. Le rôle de l'opinion dans le débat démocratique.	Rôle représentatif des syndicats dans le mouvement social Comprendre le fonctionnement du système de retraite Caractériser le rôle de la manifestation et de la médiatisation des arguments de l'opposition à la réforme pour interroger le rapport de force entre le gouvernement et les opposants à la réforme.

Tableau 6 - Séquence 3 deuxième année, intégration des savoirs visés dans les programmes d'EMC du cycle 4 en vigueur en 2022[36].

Le décalage de quelques semaines entre cette séquence et l'expérimentation en classe de Première conduit à modifier la séquence pour le lycée. C'est cette fois l'opposition à l'utilisation du 49-3 pour faire passer la réforme des retraites qui est présentée comme l'événement à expliquer dans la classe. Celui-ci peut être traité sous l'angle politique, en questionnant les conditions de légitimité de l'usage de l'article 49-3 de la constitution. Les savoirs visés sont de plusieurs ordres : mieux comprendre le rapport entre le gouvernement et l'Assemblée nationale, et donc entre pouvoir exécutif et législatif; se familiariser avec des textes juridiques de référence, comme la constitution de la Ve République, et son préambule intégrant les articles de la DDHC ; connaître les acteurs qui se mobilisent dans ce rapport de force : aux côtés des institutions politiques, les syndicats, les partis politiques, de simples citoyens qui manifestent sont autant d'entités qui cherchent à se faire entendre. Tout cela contribue à une possible conceptualisation de la démocratie représentative, au programme de l'éducation morale et civique au lycée.

Axe 1. Fondements et fragilités du lien social L'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale, et vis-à-vis des institutions.	Conceptualisation de l'équité et le rapport intérêt général/ intérêt particulier
Axe 2. Les recompositions du lien social Les politiques sociales	Expliquer les formes de mobilisation et d'implications politiques des citoyens

Tableau 7 - Séquence 3 deuxième année, classe de première, intégration des savoirs visés dans les programmes d'EMC en vigueur en 2022[37] .

[36] http://histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/EMC_HG_Cycle_4.pdf

[37] https://eduscol.education.fr/document/23704/download

c) Troisième année du dispositif, au collège : l'expérimentation d'une tenue unique à l'école

Lors de la troisième année, plusieurs semaines séparent l'expérimentation au collège de l'expérimentation au lycée ; deux événements d'actualité distincts ont donc été choisis par l'équipe de recherche, en privilégiant une actualité la plus proche possible du moment où est mise en œuvre la séquence.

Au collège, c'est la question de l'imposition d'une tenue unique dans les écoles qui est mise au travail. Le 16 janvier, le président Emmanuel Macron a en effet annoncé lors d'une conférence de presse l'expérimentation d'une tenue unique dans les écoles qui le souhaite, avec l'objectif de généraliser cette tenue unique en 2026. En préparant cette séquence, l'enseignant vise la conceptualisation de deux principes républicains, la liberté et l'égalité. Les apprentissages possibles autour de ces concepts résident dans la confrontation de ces deux principes, une limitation des libertés permettrait d'assurer une plus grande égalité entre les élèves lorsqu'ils sont habillés pareils. La thématique peut sembler difficile à rapprocher des thématiques abordées en histoire. Mais son intérêt réside dans la proximité avec le quotidien des élèves. Davantage que pour la première et la seconde année, les élèves pourraient mobiliser d'autres données, et explorer d'autres explications possibles que celles du récit médiatique d'information, la séquence pourrait donc permettre d'observer d'autres phénomènes didactiques, avec par exemple une place plus importante accordée à la discussion des arguments. C'est pourquoi ce ne sont plus les mêmes thématiques d'EMC qui sont visées.

Thème 3. Le jugement : penser par soi-même et avec les autres. Expliquer les différentes dimensions de l'égalité Comprendre que deux valeurs de la République, la liberté et l'égalité, peuvent entrer en tension.	Conceptualisation de l'égalité et de la liberté
Thème 4. L'engagement : agir individuellement et collectivement Le rôle de l'opinion dans le débat démocratique.	Replacer la décision du président dans le contexte de la vie démocratique française (la question de l'opinion publique dans la perspective des élections)

Tableau 8 - Séquence 3 troisième année, intégration des savoirs visés dans les programmes d'EMC du cycle 4 en vigueur en 2022[38].

[38] http://histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/EMC_HG_Cycle_4.pdf

d) Troisième année du dispositif, au lycée : les émeutes en Nouvelle-Calédonie

Au lycée, la dernière séquence concerne les émeutes en Nouvelle-Calédonie du mois de mai 2024. Nous l'abordons rapidement, car cette séquence n'est pas analysée dans le cadre de cette thèse. La classe concernée vient de clore un chapitre d'histoire sur la colonisation de peuplement, pour lequel l'enseignant a pris l'exemple de l'Algérie et de la Nouvelle-Calédonie. Les élèves disposent donc de connaissances factuelles sur le territoire et le contexte colonial. Les savoirs visés pour cette séquence consistent en la construction d'une explication de l'événement prenant en compte les spécificités du contexte postcolonial. L'étude des oppositions à la réforme électorale est l'occasion de transmettre des savoirs factuels sur les différences entre les règles électorales en France métropolitaine et celles qui s'appliquent en Nouvelle-Calédonie, ainsi que sur les enjeux sociaux et politiques d'une telle réforme. La question de la critique documentaire est davantage précisée que pour d'autres séquences par l'équipe au moment de la construction des séances. Il s'agit cette fois d'identifier les partis pris des journalistes, de repérer les lacunes, de se questionner sur le choix des témoins interviewés. Cette critique a elle-même été médiatisée : plusieurs médias remarquent en effet la faible présence des Kanaks dans le traitement de cette actualité[39]. Le traitement médiatique de l'événement a fait en quelque sorte l'événement.

Nous avons synthétisé, pour chacune des séquences, les savoirs de référence et les savoirs visés qui expliquent les choix de mise en œuvre des séquences analysées dans cette thèse. Concernant les événements d'actualité, des concepts, des éléments de contextualisation pour le conflit en Ukraine sont évoqués, mais, dans une large mesure, ces savoirs sont également déterminés par les contenus médiatiques sélectionnés pour être étudiés dans les classes. Il s'agit donc de clarifier a priori ce que le récit médiatique de l'événement met en jeu dans la classe comme savoir sur l'événement. Les analyses a priori des séquences que nous proposons dans notre troisième partie intègrent donc cet aspect en proposant une analyse de chaque récit médiatique d'information et complètent les premiers éléments recensés ici.

[39] https://www.arretsurimages.net/articles/nouvelle-caledonie-a-la-tele-loyalistes-partout-kanak-nulle-part

III. Évolution des dispositifs didactiques mis en œuvre au fil de l'expérimentation

Toutes les séquences sont organisées de façon similaire : l'enseignant introduit un événement par un récit distribué sur une feuille, précédé pour les séquences sur l'actualité du visionnage de l'extrait vidéo sélectionné par l'équipe de recherche. La démarche de travail est explicitée lors de la première séance : la classe mène une enquête, un peu comme le ferait un historien, à propos de cet événement.

1. Une recherche expérimentale fondée sur les principes de la théorisation ancrée

L'exploration empirique au cœur du projet a justifié le choix d'une méthodologie de « comparaison continue » qui permet de produire une « théorie ancrée » dans le monde social dont elle vise à rendre compte (Glaser & Strauss, 1967). L'analyse repose sur les comparaisons d'une classe à l'autre, d'une séquence à l'autre… en comparaison continue et permet de produire des catégories et de documenter leurs propriétés par un retour aux données. La recherche doit donc permettre de construire, à partir des premières expérimentations et observations, des catégories didactiques nouvelles (par exemple, la procédure d'enquête historienne scolaire) reposant sur les concepts théoriques mobilisés (par exemple, l'enquête) pour mener un travail de comparaison entre les différentes activités menées dans les classes.

Il n'est en revanche pas question, dans cette recherche, de tester l'efficacité d'un dispositif d'enquête historienne scolaire construit en amont et expérimenté dans les classes. Le savoir didactique conceptuel en jeu dans ce projet de recherche est donc constitué progressivement, à mesure de la mise en œuvre des expérimentations et de la comparaison des observations. Ce travail de comparaison permet dans un second temps la production de concepts nécessaires pour interpréter les activités des élèves à travers leurs productions.

L'ancrage de la recherche dans le monde objet d'étude (dans les classes donc, et avec la participation des enseignants à la construction des dispositifs expérimentés) favorise la compréhension de la théorie par les enseignants. Cet enjeu est essentiel puisque cette

recherche vise à produire des savoirs pour enseigner, notamment dans la perspective de la formation des enseignants. Cela permet aussi la sélection de cas, puisque ce sont de « vrais élèves » observés dans des conditions normales de cours, dans leur classe, avec leur enseignant habituel. Nous cherchons principalement à analyser ce que des classes ordinaires font d'un dispositif exceptionnel : comment les élèves et l'enseignant se « débrouillent » pour mener des activités inhabituelles ; qu'est-ce que ces activités produisent d'extra-ordinaire ? Les potentialités d'une étude de cas en didactique de l'histoire ont été décrites par Sylvain Doussot (2018, p. 251), par comparatisme avec la pratique de l'étude de cas en histoire, dont l'enquête de Ginzburg (2019) à propos de Menocchio constitue une forme d'idéal-type.

Cette méthodologie ancrée explique donc l'évolution des dispositifs expérimentés au cours de la recherche. Nous présentons à grands traits les artefacts mobilisés dans ces séquences, que nous détaillerons dans notre troisième partie quand nous produirons des analyses a priori des séquences dont sont issus nos corpus.

2. Des récits différents en histoire et pour l'actualité

Dans toutes les séquences présentées, un texte est transmis aux élèves et présenté comme le contenu de l'événement. Pour les séquences « histoire », il est nommé dans la classe et dans notre thèse « récit historique ». Pour les séquences « actualité », il est nommé dans la classe « extrait du journal télévisé ». Nous le qualifions de « récit médiatique d'informations » dans nos analyses. Nous caractérisons dans leurs grandes lignes ces deux types de document.

Le récit historique est la trace écrite d'une transposition didactique des savoirs des historiens que l'enseignant (et l'équipe de recherche) choisit de fournir aux élèves compte tenu des savoirs visés. Rapporté aux dispositifs pédagogiques habituels en classe d'histoire, ce type de récit s'apparente aux textes présentés dans les manuels dans une partie « cours » qui suit généralement des pages consacrées à des « études de document ». Ces récits historiques sont structurés par la chronologie. Les informations qu'ils contiennent sont tenues pour vraies par l'équipe de recherche, et présentées comme telles à la classe. L'enjeu de l'enquête n'est donc pas de vérifier si ces données sont exactes, mais de les interpréter pour expliquer l'événement. Faire travailler les élèves en histoire sur ce type de récit doit d'une part faciliter l'analogie avec les récits médiatiques d'information lors des séquences « actualités », et

d'autre part, favoriser l'entrée des élèves dans une activité de critique historienne plutôt que dans une activité de critique de type *fact-checking*. Concernant le premier point, les récits historiques construits se rapprochent des récits médiatiques d'information, car ce sont des discours qui ont une forme explicative, ils semblent tout dire et ont des caractères que les élèves pourraient interpréter comme objectifs, comme un reflet du réel. Ce sont donc des textes de ce type que le citoyen qui s'informe doit apprendre à critiquer pour expliquer un événement d'actualité et plus largement prendre part aux débats de société. Le narrateur est absent, il n'y a pas de trace de construction d'hypothèses. Bien qu'il existe dans récits médiatiques d'information des éléments parfois contradictoires (comme le discours de Poutine précédemment cité), ils sont structurés par une ligne éditoriale qui donne un sens. Bien que le récit (historique ou médiatique) dise beaucoup, il n'est pas certain qu'il soit totalement compris ni même appréhendé par tous les élèves, ce qui définit une zone de construction de sens que l'on rapporte, didactiquement, aux savoirs visés et de référence.

Concernant le second point, mettre au travail ce type de texte plutôt qu'une trace historique permet de focaliser l'expérience de l'enquête sur des activités de critique réflexive : l'expression d'une première idée, la construction d'une hypothèse explicative, la critique de cette hypothèse par l'interprétation des données (donc critique réflexive et critique interne du document), l'explication de l'événement. La critique d'une trace historique supposerait d'ajouter d'autres activités (critique externe, confrontation des sources), laissées de côté pour cette expérimentation afin de limiter les variations du contexte didactique.

Pour l'événement d'actualité, le document choisi est un extrait de journal télévisé dont une transcription est systématiquement distribuée. Le format vidéo se rapproche du type de document que les élèves ont l'habitude de visionner pour s'informer ; il conforte dans un premier temps la représentation du récit médiatique d'information comme un reflet du réel avec la captation d'images et de son. La succession de différents types de commentaires (présentateur, reporters, témoins, experts) renforce l'idée de l'objectivité du traitement de l'information. Le journal télévisé peut être perçu à la fois comme un média traditionnel, avec de « vrais » journalistes (par opposition aux influenceurs dans une logique de « bonne » et de « mauvaise » information), mais aussi comme un support dont sont familiers les élèves du fait du format vidéo.

Le parallèle que nous faisons entre le récit de l'événement historique, construit à partir des travaux des historiens, et le récit médiatique de l'événement d'actualité peut surprendre. À première vue, ces deux types de récits peuvent sembler s'opposer : l'un recense des informations et des explications fiables sur l'événement, l'autre est plutôt sujet à caution. Dans les deux cas, la classe doit apprendre à critiquer la première compréhension toujours partielle et partiale de ce que le récit propose. Trois niveaux d'explications peuvent être distingués : la construction éditoriale (donc l'explication principale pour le journaliste ou l'enseignant qui produit le récit historique), la compréhension initiale des élèves et de la classe, et les informations dans le récit médiatique qui ne recoupent pas complètement l'explication du récit médiatique d'information. Les contrastes entre ces différentes explications rendent possible la problématisation comme enquête par leurs mises en tension avec les informations disponibles. Ces informations sont suffisamment stabilisées pour constituer les « échafaudages provisoires » de l'enquête, pour reprendre la métaphore de Michel Fabre. C'est pourquoi, à ce moment-là, le récit médiatique d'information peut prendre dans la classe une place similaire à celle du récit historique.

3. **Des informations supplémentaires au statut varié**

Durant les séquences « actualité », des *informations supplémentaires* sont transmises par l'enseignant aux élèves. Nous nommons ainsi des informations qui sont transmises à l'écrit, sur un document de travail, après discussion collective des chercheurs et l'enseignant entre deux séances. Pour l'enquête sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie, ce sont des informations factuelles, relatives à l'événement, dont la transmission vise à enrichir le registre des données. Elles sont sélectionnées en lien avec les premières idées des élèves. Il s'agit d'informations sur la question de l'intégration de l'Ukraine dans l'OTAN, les accords de Minsk ou encore la situation des populations russophones. Pour l'enquête en lycée concernant l'opposition à la réforme des retraites, c'est l'énoncé de principes et articles constitutionnels qui est transmis aux élèves. Ces informations supplémentaires ont une fonction normative dans l'enquête ; elles permettent de cadrer le problème par des données qui font référence. Elles pallient l'absence de savoirs historiographiques, en bornant le problème à construire.

4. Une procédure d'enquête historienne scolaire construite progressivement

a) La procédure d'enquête historienne, une construction par la recherche, pour la recherche

La première année, les activités sont formalisées dans les classes par des consignes, qui changent à chaque séance. Dès la deuxième séquence, la volonté de faire la même activité que lors de la première séquence est perceptible dans les discours de l'enseignant, et mentionnée dans les échanges entre chercheurs et enseignants. Si ce qui est à faire dans la classe est la même chose pour les trois séquences, c'est pourtant des consignes mouvantes qui sont transmises aux élèves. Cela s'explique justement par le contexte de la recherche : il s'agit d'expérimenter des manières de décrire l'activité pour outiller les élèves.

Durant l'expérimentation, ces premières consignes sont considérées comme imprécises et ne permettent pas de produire suffisamment d'argumentation. Pour que les élèves produisent davantage de mises en lien entre le fait considéré comme une cause et l'événement, des consignes beaucoup plus denses sont expérimentées :

A. Explication 1 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle
Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :
- 1/ il dit qu'il veut « démilitariser l'Ukraine »
- 2/ il dit que l'Ukraine est « une colonie des États-Unis, avec un gouvernement fantoche [un faux gouvernement, qui obéit aux États-Unis] »

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication A de V. Poutine :

1) Oui cela confirme l'explication A car ce n'est que si l'Ukraine est menaçante pour la Russie qu'ils ont besoin de la démilitariser et peut être aussi pour que l'Ukraine n'ai plus de forces militaires américaines.
Non car l'Ukraine n'est pas très puissante, armée faible car elle ne fait pas encore partie de l'otan.

2) Non car l'Ukraine n'appartient pas à l'otan.

Séance 2 : Informations complémentaires sur l'Ukraine et la Russie

L'OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) : c'est une alliance politique et militaire entre les Etats-Unis et de nombreux pays de l'Europe de l'ouest qui a été crée en 1949 pour défendre l'Europe contre la volonté de l'URSS (Russie et autres pays rattachés à elle comme l'Ukraine) d'étendre son influence. L'OTAN a continué d'exister après la disparition de l'URSS en 1991, quand l'Ukraine est devenue indépendante. Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des Etats-Unis.

Figure 14- document de travail, A1.C1.S3.s2

Lors de la séance A1.C1.S3.s2, les élèves devaient évaluer une explication formulée à partir du discours de Poutine (« La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle»). Il fallait déterminer par un retour aux informations du récit, interprété selon des informations supplémentaires (l'OTAN, en bas du document), si cette idée de menace était pertinente pour expliquer l'attaque. Cette activité n'a conduit qu'à de très rares argumentations chez les élèves, du fait de la complexité de la consigne : celle-ci comprend quatre éléments distincts à mettre en relation (l'explication, le fait 1, puis le fait 2, la question, les informations supplémentaires). Nous avons qualifié ce type de consigne de « monstre didactique » en supposant que c'était les enjeux de l'expérimentation qui avait conduit à une telle complexité. Cette consigne n'est pourtant pas imposée par des didacticiens déconnectés des situations de classe ; elle est coconstruite avec l'enseignant, qui réalise le document de travail. La complexité de cette consigne s'explique par la volonté de vouloir guider les élèves en leur signifiant tout ce qu'il est nécessaire de prendre en compte pour produire une argumentation qui soit le reflet d'une double critique documentaire et réflexive. Le résultat

de cette activité conduit l'équipe de recherche à renoncer à ce type de consigne trop dense au profit de questions argumentatives (Doussot & Guenoux, 2023).

Nous tirons de ces expérimentations et de l'analyse produite l'hypothèse que les consignes ne pouvant pas tout dire, il est nécessaire, pour apprendre des pratiques de savoir, que la classe puisse faire référence à une procédure d'enquête. Cette procédure d'enquête est caractéristique de deux manières : elle est d'une part stabilisée, c'est la même consigne qui sert de référence dans la classe pour l'année, au fil des trois séquences expérimentées ; elle est d'autre part accessible, c'est-à-dire qu'elle doit être formulée de manière à ce que les élèves puissent en avoir une première compréhension immédiate (Doussot et Fink, 2024).

La procédure d'enquête

- Étape 1 : Rechercher des explications à l'événement final dans le récit fourni.
- Étape 2 : Formuler une idée explicative à partir du travail précédent, sous la forme « Quand..., alors... »
- Étape 3 : Relire tout le récit en détail pour faire la liste des informations qui confirment ou infirment que cette idée explicative est valable pour cet évènement.
  → Retourner à l'étape 2, ou passer à l'étape 4.

Étape 4 : en reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi la dernière est la meilleure pour dire pourquoi les événements se sont passés comme racontés dans le récit.

Figure 15- "procédure d'enquête" distribuée aux élèves de la classe de collège de la troisième année, (A3.C.S1.s1) et faisant référence pour les trois enquêtes de l'année dans cette classe.

Cette procédure peut être analysée comme la formalisation d'une transposition didactique de l'enquête historienne : « Les explications » renvoient aux causes et aux conditions, ou plus généralement aux raisons des événements historiques. « L'événement final » est ce qui est advenu et que les historiens cherchent à expliquer. « Le récit » dans cette procédure renvoie au document de l'historien, la trace à interpréter. Les « explications plus précises » renvoient à l'opération de critique réflexive, qui vise à améliorer la première hypothèse d'explication en la confrontant aux informations disponibles.

La procédure cadre épistémologiquement l'enquête historienne scolaire. Elle réfère à des principes épistémologiques en histoire qui garantissent que ce que l'enseignant fait faire est bien de l'ordre de ce qu'a construit la culture savante des historiens au fil du temps concernant la double critique documentaire et réflexive. Mais la procédure ne décrit pas ces principes épistémologiques, mais des tâches, accessibles. Ces tâches ne se confondent pas avec les

activités des élèves : celles-ci peuvent évoluer au fil des enquêtes, à mesure que se modifie l'équilibre entre ce que fait l'enseignant et ce que font les élèves.

Cette procédure est conçue comme un artefact de l'enquête historienne. L'hypothèse visée par les chercheurs est que les élèves en construisent le sens progressivement, grâce à une première activité et un étayage de l'enseignant (Wood et coll., 1976). Il s'agit donc, pour chaque étape, de partir de la compréhension que les élèves ont de l'action décrite, et qu'ils peuvent mener seuls (lors d'un temps de travail individuel ou en petit groupe) pour les emmener vers l'activité qu'ils ne maîtrisent pas encore. Ce passage peut s'effectuer lors d'un temps collectif, durant lequel l'enseignant fait avec les élèves, produit des étayages qui participent à donner du sens à cette activité nouvelle, lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre de telle ou telle étape.

« L'idée générale/explicative » renvoie aux « concepts » en histoire. Les concepts « sont construits par une série de généralisations successives, et définis par l'énumération d'un certain nombre de traits pertinents, qui relèvent de la généralité empirique, non de la nécessité logique » (Prost, 1996a, p. 128). L'idée explicative/générale est donc à construire au fil de l'enquête, d'abord en fonction des savoirs déjà-là et des idées que les élèves ont sur des fonctionnements sociaux. Ces idées sont précisées lorsqu'elles sont confrontées aux faits tirés du récit, ce qui permet de les qualifier de « généralités empiriques ». Les idées générales explicatives sont, pour les sciences sociales, ce qui se rapproche le plus des « nécessités » dans la modélisation de la problématisation en didactique des SVT. Elles ne sont donc pas les hypothèses d'explication, mais elles participent à la formulation de ces hypothèses, elles sont donc incluses dans les caricatures que l'enseignant propose lors de la seconde séance, à l'issue des premières propositions des élèves.

Une première version de la procédure, produite lors de la seconde année de l'expérimentation, ne permettait pas l'amélioration de la première idée générale/explicative, elle supposait une progressivité de l'enquête par le passage d'une étape à une autre, sans « retour en arrière » possible. Il fallait pouvoir intégrer dans l'enquête scolaire le processus de construction d'une « série de généralisations successives ».

Rapportée aux schématisations de la problématisation, la procédure construite sous la forme d'une liste d'étapes paraît s'écarter du processus de problématisation en privilégiant l'axe

horizontal du losange de la problématisation de Michel Fabre, en allant de la question (étape 1) à la rédaction d'explications plus précises (étape 4). L'axe vertical du losange implique des allers-retours, que l'on retrouve dans la modélisation de la critique historienne. Le contexte de co-construction des séquences expérimentales a permis de pallier ce paradoxe, puisque c'est l'enseignant de la classe de quatrième qui a suggéré d'intégrer l'idée d'un retour à l'étape précédente dans la formulation de la procédure. La liste est conservée, mais une flèche est ajoutée, pour mettre en évidence qu'à l'issue de l'étape 3, un choix doit être fait : faut-il améliorer l'idée générale/explicative, et, dans ce cas, retourner à l'étape 2, ou celle-ci est-elle suffisamment fondée empiriquement pour permettre d'expliquer l'événement, et dans ce cas, passer à l'étape 4 ?

La mention d'un possible retour à l'étape deux est une adaptation pédagogique, elle participe d'un changement de statut de la procédure d'enquête : d'abord schématisation de la pratique d'enquête en classe pour les chercheurs, elle devient pour l'expérimentation un artefact scolaire. Une autre évolution est perceptible entre les deux formulations de procédure : alors que dans la première version, il est envisagé de travailler plusieurs idées explicatives générales, dans la dernière version, le singulier est privilégié dans l'étape 2. C'est une adaptation à la fois pédagogique (adapter l'enquête à ce que peuvent faire des élèves en trois séances de 55 minutes), mais aussi épistémologique, puisqu'elle met en évidence que l'enjeu de la circularité de l'enquête n'est pas de critiquer une deuxième idée, mais d'améliorer la première, plusieurs fois.

Deux axes structurent l'apprentissage de la double critique documentaire et réflexive par l'usage d'une procédure d'enquête scolaire dans la classe : les expérimentations documentent à la fois comment une classe peut construire un savoir sur l'événement en suivant les étapes de l'enquête - la procédure d'enquête est analysée en tant qu'artefact scolaire intégré au dispositif mis en œuvre dans la classe (la procédure sert de cadrage à l'enquête scolaire). Dans le même temps, elles éclairent les conditions de construction d'un savoir sur la manière d'enquêter sur un événement d'actualité, en donnant du sens à la procédure d'enquête - la procédure d'enquête est analysée en tant que transposition didactique d'un savoir visé (la procédure est objet d'apprentissage).

b) Transposition des pratiques de savoirs des historiens par la procédure d'enquête historienne scolaire

En écartant dès le départ la possibilité de travailler sur des traces historiques, en privilégiant le travail sur des récits tout-fait, il est important de souligner que la critique externe du document, fondamentale en histoire (Langlois et Seignobos, 1992; Prost, 1996a) et au cœur d'autres travaux en didactique de l'histoire (Bonneau Gomes, 2019; Cariou, 2022; Doussot & Vézier, 2015), n'est pas un enjeu d'apprentissage dans ces séances. Pour le récit historique, les élèves n'ont pas à se demander quelle est l'intention de l'auteur, par exemple. Quand cette critique devient nécessaire concernant le récit médiatique d'information, enseignant et élèves ne peuvent s'appuyer sur les expériences d'enquêtes menées précédemment en histoire, puisque les séquences en histoire n'ont pas donné lieu à l'expression de ce type de critique.

Ce qui est au cœur de l'expérimentation est le transfert de la manière dont l'historien va interpréter les informations disponibles pour améliorer une première explication de l'événement. La première année, c'est le mécanisme de l'imputation causale singulière (Weber, 1992) qui sert de référence pour transférer à la classe la double critique historienne :

> Cette logique consiste essentiellement dans la construction par l'imagination d'un cours différent d'événements, puis dans la pesée des conséquences probables de cet événement réel, enfin dans la comparaison de ces conséquences avec le cours réel des événements (…) c'est la pesée des conséquences de l'événement supposé supprimé qui donne sa structure logique à l'argument causal (Ricœur, 1983, p. 324)

L'imputation causale singulière suppose d'évaluer plusieurs hypothèses d'explication, en comparant ce qu'elles valent par l'évaluation des argumentations qui les sous-tendent. La critique est assurée par la nécessité d'argumenter, puisqu'il faut pouvoir établir les raisons qui conduisent à tenir « tel facteur comme la cause suffisante de tel cours d'événement » (Ricœur, 1983, p. 329)

Pour tenir cette nécessité d'apprendre à argumenter, le transfert de l'imputation causale singulière vers la classe est finalement abandonné, car l'opération est beaucoup trop coûteuse en temps, et les expérimentations doivent tenir sur trois séances de 55 minutes : il est difficile, dans ce laps de temps, d'apprendre à évaluer plusieurs hypothèses d'explications. Progressivement, l'équipe de recherche se focalise sur le transfert du travail d'argumentation

de l'historien qui suppose, pour être mené à bien, des compétences critiques qui sont celles dont l'expérimentation vise à documenter les apprentissages par l'expérience d'une enquête. Choix est fait par l'équipe de consacrer l'ensemble de chaque séquence à la critique d'une hypothèse d'explication. La logique de l'imputation causale de Ricœur n'est toutefois pas abandonnée : subsiste l'idée d'insérer dans le raisonnement ce que Max Weber nomme des « règles de l'expérience », et plus précisément les règles « concernant la manière dont les hommes ont l'habitude de réagir à des situations données » (Ricœur, 1983, p. 327 référant à Weber, 1992). Ces règles d'expériences sont transposées dans les séquences expérimentales sous le terme « d'idées générales » ou « idées générales explicatives ».

c) Le détail des étapes de la procédure d'enquête historienne scolaire formalisée dans les classes

- **Étape 1 : Rechercher des explications à l'événement final**

Cette étape se rapporte à une consigne ordinaire en classe qui consiste à rechercher une information dans le document. Cette information est considérée habituellement comme une réponse à la question posée. Par exemple, pour la première séquence, il s'agit de la démarche ordinaire que ferait un élève à qui on demande, à partir du document, de répondre à la question « pourquoi le roi est arrêté ? ». Il chercherait dans le texte une information qui soit une réponse à la question, c'est-à-dire un fait expliquant le fait conséquence (l'arrestation). C'est donc une opération intellectuelle que les élèves comprennent facilement, car ils en ont l'habitude. Ce qui change avec la procédure, c'est qu'en faisant de cette réponse en tant que première étape de l'enquête, cela introduit l'élève à l'activité de critique réflexive. Il ne s'agit pas seulement de voir l'information du document comme une réponse qui doit être validée par l'enseignant, mais comme une explication qu'on tire et qu'on met en avant pour pouvoir en faire un objet de travail critique. À chaque fois que cette étape est réalisée, l'enseignant de la classe a précisé qu'il fallait rechercher cette explication dans le document. D'ailleurs, la procédure distribuée dans la classe de première est un peu différente, elle est formulée par exemple ainsi lors de la séquence A3.L.S1 : « Rechercher des explications à l'événement final **dans les sources** » (nous soulignons).

- **Étape 2 : Formuler une idée explicative à partir des explications, sous la forme « Quand…, alors…»**

Cette étape est la plus novatrice compte tenu de ce que les élèves ont l'habitude de faire ; habituellement, les informations du document sont citées par l'élève pour justifier une réponse formulée avec ses mots. Ici, c'est l'inverse qui est demandé. Dans la première étape, les élèves formulent une première explication en s'appuyant sur les informations disponibles. Dans ces formulations, faits et idées sont souvent confondus, ce qui rend plus difficile la mise en tension, au cœur de la problématisation, des faits et des idées. La deuxième étape est une forme d'explicitation : elle vise à faire formuler les idées sur l'organisation des sociétés (des concepts) qui relient des faits-causes aux faits-conséquences, que l'on cherche à expliquer. Cette étape a donc pour but d'institutionnaliser dans la classe l'idée qui fonde la première explication formulée. Lors de la première année, alors que la procédure n'est pas encore formalisée, la nécessité de formuler une idée générale qui donne les raisons de penser que l'explication est pertinente est déjà posée par l'équipe. Les premières expérimentations montrent que les élèves parviennent à donner un sens à cette activité lorsque l'enseignant précise que l'idée doit prendre la forme « Quand il se passe ceci, alors il se passe cela ». La formulation de cette idée explicative est envisagée comme une sorte de « règle générale » avec la limite suivante : l'enquête ne vise pas à s'assurer de l'existence d'une loi générale qui s'appliquera à toute situation humaine similaire, mais à vérifier si dans la situation singulière étudiée, une telle idée générale est pertinente pour expliquer l'événement. Par exemple, concernant la première séquence et l'exemple de la trahison du roi, il ne s'agit pas de vérifier qu'à chaque fois qu'un roi trahi, il est emprisonné, mais de vérifier que c'est parce que le roi Louis XVI a trahi qu'il a été emprisonné en 1792. Le raisonnement pourrait être exprimé de la façon suivante : *Nous pensons que la fuite du roi explique son emprisonnement, car lorsqu'un roi trahit, il est arrêté, or nous pensons que la fuite du roi était pour les Français une preuve de sa trahison. Il faut alors vérifier si c'est bien la trahison du roi qui explique son arrestation.* Il faut donc trouver dans les informations disponibles des indices que le roi a trahi d'une part, et que c'est ce qui a conduit à son arrestation d'autre part. Cette seconde étape permet à la classe de se mettre d'accord sur ce qu'il faut chercher dans le document pour progresser dans l'enquête. Dans le processus de problématisation, cette étape constitue le premier niveau d'argumentation, pour formuler une première hypothèse d'explication.

- **Étape 3 : Relire le récit pour faire la liste de toutes les informations qui confirment ou infirment notre idée explicative, en expliquant pourquoi elles l'infirment ou la confirment. Reformuler l'idée explicative en fonction de ce travail. Retourner à l'étape 2, ou passer à l'étape 4**

La formulation de l'étape 3 décrit la manière dont il est possible de faire la critique de la première explication en utilisant toutes les informations disponibles. Elle est une forme de transposition de la mise en œuvre du principe d'exhaustivité (Ginzburg, 1983) de l'enquête historienne (voir p.68). La première partie de l'étape, telle qu'elle est formulée, correspond à une activité habituelle des élèves : sélectionner des informations dans le récit est quelque chose qu'ils savent déjà faire. Ils peuvent donc réaliser l'activité, mais de manière imparfaite, puisque, pour le moment ils n'en comprennent que partiellement la finalité : dans les pratiques ordinaires, vérifier en sélectionnant des informations leur permet d'évaluer si leur proposition est bonne ou mauvaise. La difficulté viendra du fait que, si le récit peut leur permettre de valider l'explication telle qu'elle a été formulée dans l'étape 1, cela n'est pas si simple après l'étape 2 : le récit ne fait pas nécessairement mention de l'idée formulée par la classe.

Lorsque les élèves sélectionnent une information du récit, ils doivent la confronter à l'hypothèse de la classe formulée à partir de l'idée explicative générale, et donner les raisons de penser que cette information infirme ou confirme l'hypothèse. La nécessité d'argumenter peut conduire à tirer de l'information un fait (critique documentaire) à mettre en tension avec l'idée explicative générale pour pouvoir l'évaluer (critique réflexive). Les arguments convaincants pour la classe, notamment ceux qui infirment l'hypothèse, deviennent des références pour améliorer la première hypothèse d'explication. C'est pourquoi l'enquête se poursuit par une boucle, avec un retour à l'étape 2 : la classe améliore l'idée explicative en prenant en compte les faits construits lors de cette troisième étape. Ces boucles peuvent se produire plusieurs fois, c'est à l'enseignant de déterminer le moment où la classe passe à l'étape 4.

- **Étape 4 : En reprenant les idées explicatives successives, expliquer très en détail pourquoi la dernière est la meilleure pour dire pourquoi l'événement final est arrivé**

Cette étape consiste en la réécriture du récit de l'événement à expliquer. Reprendre les idées explicatives successives oblige l'élève à rendre compte de l'ensemble de l'enquête, c'est donc un moyen de lui faire accéder à l'écriture d'un récit explicatif qui a à voir avec le récit explicatif de l'historien (Ricœur, 1983) : un récit qui contient à la fois des informations pour dire ce qu'il s'est passé, et pourquoi cela ne pouvait pas se passer autrement, en donnant les raisons d'expliquer de cette façon l'événement.

d) Les trois statuts de la procédure d'enquête, correspondant à trois temps de la recherche

L'enjeu de la procédure est de systématiser des activités de critique et stabiliser un vocabulaire de la pratique pour favoriser le transfert des compétences critiques historiennes.

Dans notre recherche, et pour l'expérimentation, la procédure a trois statuts, que nous rapportons pour les deux premiers au système didactique modélisé par Audigier (voir infra, Figure 7, p.125) et qui correspondent à trois temporalités de l'expérimentation.

D'abord, la procédure désigne ce qu'il y a à transférer à l'école des pratiques de savoir des historiens. Le transfert de la pratique d'enquête historienne vers l'école a donc à voir avec la relation entre les savoirs de référence et l'enseignant. Dans l'expérimentation, elle est de la responsabilité des didacticiens : la première année, le transfert de l'imputation causale singulière. Ensuite, l'enquête indiciaire de Ginzburg via les trois principes : exhaustivité, cohérence et économie des hypothèses. Dans la temporalité de la recherche nantaise, elle relève de la phase de construction des hypothèses de recherche et du processus de construction du dispositif didactique à expérimenter.

Dans un second temps, la procédure est une transposition didactique de l'enquête historienne : cette transposition est formalisée par la liste rédigée et distribuée aux élèves. Il s'agit de la manière dont l'enseignant et l'équipe de recherche ont traduit les activités historiennes transférées vers l'histoire scolaire. Ce document rend compte d'une première forme de relation entre l'enseignant et les élèves dans le rapport aux pratiques de savoir ;

c'est à ce niveau que la procédure devient une consigne. Dans la temporalité de la recherche, cette procédure est développée progressivement, modifiée au fil des séquences de la seconde année. Elle est un produit issu de la co-construction du dispositif didactique avec l'enseignant.

Enfin, la procédure est également un outil d'analyse du dispositif, elle sert de catégorie d'analyse pour décrire les processus d'apprentissages de compétences critiques dans les classes observées. C'est l'expérimentation qui permet de construire cette catégorie d'analyse, du fait de l'inscription de la recherche dans une méthodologie de théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967).

IV. Modalités de production des données

L'ensemble des séquences expérimentales a permis de construire différentes catégories de données.

D'abord, les séquences sont toutes filmées par une caméra fixe placée au fond de la salle. Cet enregistrement vidéo permet de revoir à loisir la séance. Il s'agit d'un certain angle de vue sur la séance avec une focale sur l'enseignant. En effet, dans l'ensemble des séances, la classe est organisée de manière traditionnelle, les élèves faisant face au professeur et au tableau. Ils ont donc, sauf moment de petits regroupements, le dos tourné à la caméra. Le film fait donc voir la séance d'un certain point de vue au chercheur : il est centré sur l'enseignant. Les activités des élèves, sauf lorsqu'ils prennent la parole, ne sont pas visibles sur ce film. Des photographies du tableau complètent cette captation vidéo.

Vidéos et photographies donnent donc à voir la séance sous un certain angle. Pour pallier ce qu'il est possible de considérer comme un biais, les chercheurs sont présents lors des séances, circulent, prennent des notes. Pour systématiser le compte-rendu de cette observation, nous construisons au cours de la séance et dans les heures qui suivent un document spécifique (un synopsis), que nous détaillons dans le prochain chapitre.

Ensuite, le son est enregistré lors de chaque séance : un enregistrement audio à l'avant de la classe permet de capter la voix de l'enseignant, qui reste, lors des temps de discussion collective, devant le tableau, ainsi que les voix des élèves situés à l'avant de la classe. Deux enregistrements audios à l'arrière de la classe permettent de capter les voix des élèves placés

au fond de la classe. Ces enregistrements sont complémentaires du film : sur la vidéo, les interventions des élèves sont peu audibles ; en revanche, avec l'enregistrement audio, il est difficile d'identifier quels élèves prennent la parole. Le croisement des données permet donc de déterminer qui parle. Les temps de discussions collectives sont transcrits. Lors des temps de travail en petits groupes, un enregistreur est placé au centre de chaque groupe.

La transcription a été réalisée par une personne intermédiaire dans certains cas ; dans d'autres cas, nous l'avons-nous-même effectué. Nous rapportons en annexe les transcriptions dont au moins un extrait a fait l'objet d'une analyse dans cette thèse. Les élèves sont anonymisés, ou leur prénom est modifié. Lorsque l'identité de l'élève qui parle n'est pas certaine, une lettre majuscule remplace le prénom de l'élève. Nous ajoutons éventuellement des détails liés à l'observation de la séance entre crochets (par exemple : [note au tableau]).

L'ensemble des productions d'élèves sont collectées ; durant ces séquences, les élèves écrivent très peu sur leur cahier (des titres, des phrases recopiées du tableau) ; toutes les productions des élèves sont rédigées sur des feuilles de travail distribuées au début de la séance et relevées à la fin ; elles sont numérisées, puis le plus souvent transcrites. Dans ce cas, nous corrigeons les fautes d'orthographe, pour que cela ne vienne pas perturber l'analyse : les qualités d'écriture, tout comme la graphie, ne sont en effet pas un élément d'analyse dans notre recherche. En revanche, nous recopions d'éventuelles erreurs de syntaxe, car les modifier pourrait altérer l'interprétation de la production.

Enfin, les temps de travail entre les chercheurs et l'enseignant en amont des séquences et entre les séances sont enregistrés.

Notre thèse s'insère plus particulièrement dans le projet CCEH par la question de la transférabilité de l'enquête historienne à l'actualité, dans ce qu'il y a de commun, donc, entre la critique documentaire et réflexive historienne et l'approche critique nécessaire du citoyen pour qu'il s'émancipe du discours politique sur les événements produits par les médias.

Notre hypothèse selon laquelle il serait davantage possible de développer des compétences critiques historiennes en faisant enquêter les élèves sur un événement d'actualité plutôt que sur un événement historique est inverse de celle posée dans le projet CCEH : Il est prévu d'expérimenter d'abord deux séquences en histoire, puis une sur l'actualité, notamment pour observer ce que la classe transfert des compétences critiques initiées en histoire vers l'actualité. Puisque les élèves ne savent pas encore enquêter historiquement, nous considérons de notre côté que cette activité de transfert n'existe dans nos expérimentations que pour les chercheurs et les enseignants (côté gauche du triangle didactique). Nous ne cherchons pas à observer dans les productions des élèves des traces d'un tel transfert, mais des traces de la mobilisation de compétences critiques historiennes lorsque la classe enquête sur un événement d'actualité. Le prochain chapitre vise à expliciter comment nous avons, pour notre recherche, construit et analysé notre corpus à partir des données recueillies lors des expérimentations du pôle nantais.

CHAPITRE 6. MÉTHODOLOGIE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

I. Traitement des données CCEH et constitution du corpus

II. Méthode d'analyse de situations d'apprentissage lors de la mise en œuvre d'enquêtes historiennes scolaires

Le traitement d'une masse conséquente de données pose d'emblée la question de la méthodologie pour sélectionner les éléments de corpus les plus pertinents pour une recherche qualitative. Ce traitement a donc d'abord consisté à sélectionner, à partir des synopsis et des enregistrements, les séquences à intégrer à notre recherche. Nous détaillons donc dans ce chapitre la méthode de traitement des données CCEH pour constituer notre corpus de recherche (I). L'enjeu de cette recherche n'est pas de produire une comparaison systématique de données dans une perspective d'analyse quantitative des activités scolaires. Les séances sont analysées comme des situations singulières. Observer un phénomène didactique, à un moment donné, dans une classe, permet de décrire, par l'analyse des interactions langagières, le processus d'apprentissage d'un élève, ou quelques-uns, sans doute pas pour tous. Nous explicitons les raisons qui nous ont amenés à sélectionner certaines séquences plutôt que d'autres en précisant comment nos analyses s'inscrivent dans une méthodologie d'étude de cas et dans une reconstruction d'une histoire de l'enquête menée dans une classe (II).

I. Traitement des données CCEH et constitution du corpus

1. Le synopsis, un outil pour construire le corpus à partir de l'observation des séquences

Pour chaque séance, nous avons réalisé un synopsis. Le plus souvent, ce document rend compte de ce qui a été observé dans la classe, durant la séance. Exceptionnellement, lorsque nous n'avons pas pu être présentes lors de la séance, le synopsis est réalisé à partir de la vidéo. Nous produisons en annexe des extraits des synopsis des séances constituant notre corpus (Annexe 3).

Nous avons produit cet outil méthodologique à partir de la présentation qu'en font trois auteurs en didactique du français, qui ont exposé dans un article la manière dont ils ont envisagé, construit et utilisé des synopsis pour traiter un grand nombre de données rassemblées au cours d'une recherche concernant 30 séances de français (Schneuwly et coll., 2006). Le synopsis vise à concentrer sur un document des informations concernant une séance, dans la perspective de permettre des comparaisons entre des séances traitant de deux objets d'étude en classe de français, le texte d'opinion et la subordonnée relative. Ces chercheurs ont envisagé la construction du synopsis en trois étapes ; une première étape consiste à annoter la transcription de la séquence, pour essayer d'identifier différentes étapes pour établir un premier découpage de la séance, en étiquetant les premières unités dégagées. Ces étiquettes sont des *hypothèses* : le synopsis est donc une interprétation, de plus en plus fine, de la séance. Les chercheurs identifient des *activités scolaires* qu'ils codent dans le synopsis. Les hypothèses sont ajustées, un *résumé narrativisé* de chaque activité est ajouté. Dans ces perspectives, cet outil d'analyse du corpus permet de construire des catégories par un codage à trois niveaux des activités scolaires observables durant la séance.

Notre usage du synopsis diffère et explique que nous l'ayons construit différemment. Pour notre recherche, le synopsis est un artefact qui décrit chronologiquement les différentes étapes de la séance. Le codage est réalisé au fil de l'observation de la séquence, il n'est pas lié à l'observation du corpus, mais à la connaissance que nous avons, au moment où nous le

réalisons dans la classe, des savoirs mis en jeu par l'enseignant, puisque nous avons co-construit la séquence. D'ailleurs, nous incluons en introduction du document, par un encadré, les différentes activités prévues lors de la construction du dispositif. Progressivement, le synopsis est structuré selon le déroulement des étapes de la procédure d'enquête : chaque activité scolaire est rattachée à l'une des étapes formalisées, c'est pourquoi les intitulés de codage varient entre la première année, où les consignes étaient mouvantes, et la troisième année, où la procédure d'enquête est stabilisée pour la classe. Ces synopsis sont partagés avec l'équipe de recherche du pôle nantais. Ils facilitent la prise en compte de ce qu'il s'est passé dans la classe pour ajuster la séance suivante lors des réunions entre les chercheurs et l'enseignant, d'une séance à l'autre. Ils sont donc aussi un outil méthodologique pour la constitution des séquences forcées dans le cadre des expérimentations menées par le pôle nantais du projet CCEH.

La construction du synopsis a également un autre usage, concernant l'analyse des situations didactiques. Nous l'avons déjà mentionné, la possibilité d'assister aux séances apparaît comme un avantage considérable pour la chercheuse, pour capter des éléments qui n'apparaissent pas ensuite sur la vidéo ni sur les productions des élèves: des réflexions d'élèves glanées sur le vif, des réactions lors du visionnage des extraits de journaux télévisés, des mains d'élèves qui se lèvent, mais qui n'interviennent pas, ou au contraire un temps collectif qui n'engage qu'une poignée d'élèves, des intonations… l'observation de la séance permet à la chercheuse de récolter des indices supplémentaires, que la succession des séances et le passage du temps risquent de faire perdre de vue. Le synopsis s'impose donc comme moyen de capter définitivement l'expérience vécue de la chercheuse en situation d'observation. Il complète la vidéo et en facilite l'analyse, du fait des codifications. Mais le synopsis n'est ensuite pas modifié par l'effet de l'analyse, et c'est en cela qu'il se distingue fortement de l'outil méthodologique de Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006).

La première page du synopsis comporte un titre, un tableau recensant les éléments de contexte de la séance (jour et heure, nombre d'élèves, établissement, si des élèves sont hors champ du fait d'un refus de leur part d'être filmés…). Un second encadré liste les différentes activités scolaires prévues lors de la construction du dispositif, à partir de ce qu'a envoyé l'enseignant. Ensuite, un tableau est l'élément central et reprend le format utilisé par les auteurs de la recherche précitée : une première colonne renvoie à la codification de la ligne,

la seconde colonne est un repère temporel, finalement peu utilisé, car le synopsis suit le déroulement chronologique de la séance, la troisième colonne précise les formes sociales du travail (collectif, individuel, petit groupe), la quatrième colonne précise les supports utilisés (tableau blanc, document visionné, document distribué, dont une copie est ajoutée en annexe de chaque synopsis), la quatrième colonne contient le détail de l'activité ; pour le niveau 1 et 1.1, il s'agit de l'étiquetage de ces activités, pour le niveau 1.1.1 (troisième niveau, donc), cette colonne correspond au résumé de l'activité[40]. Nous produisons ci-dessous un extrait d'un synopsis :

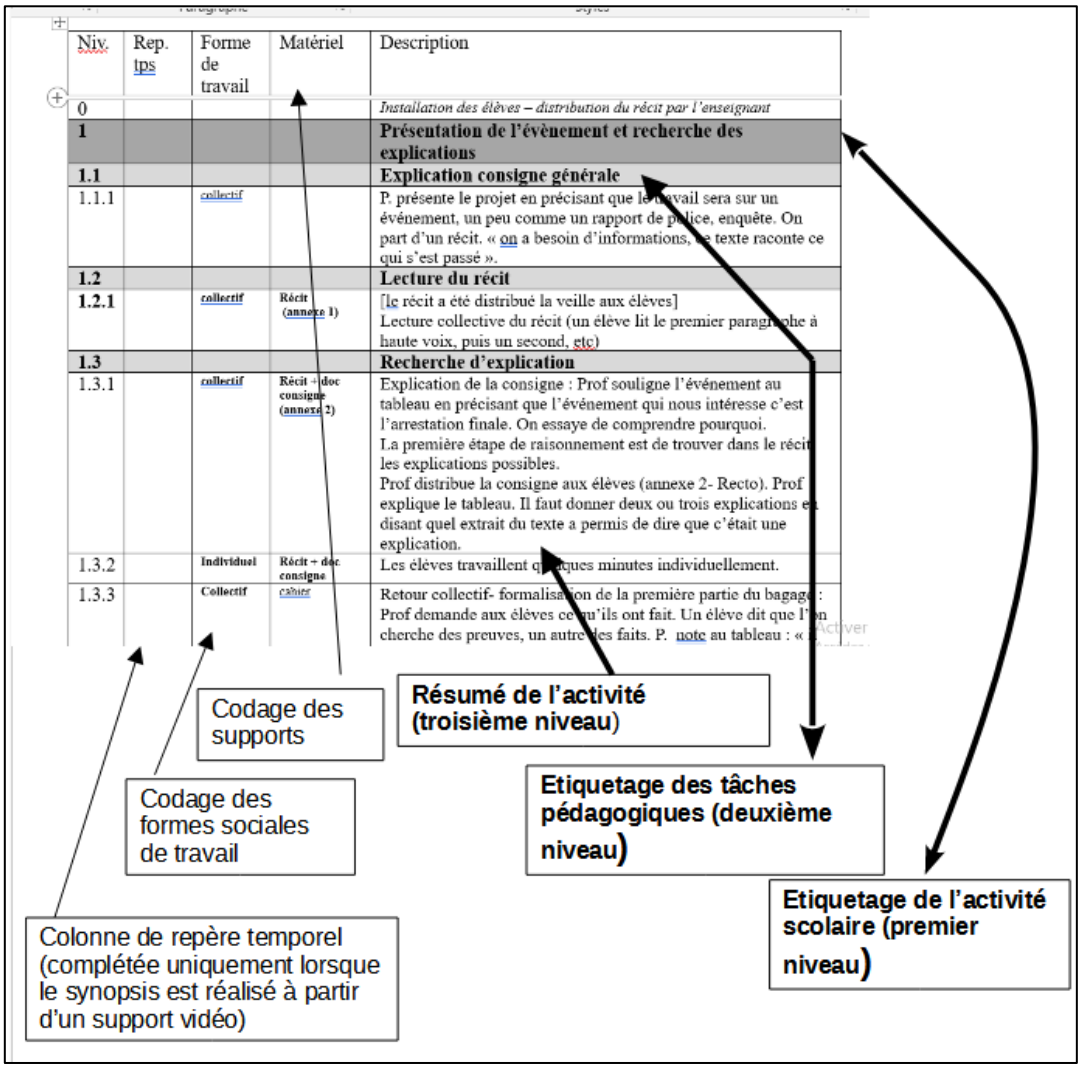


Figure 16- Extrait commenté du synopsis constitué pour la séance A2.C.S1.s1

Pour certaines séances, d'autres éléments complètent ce document : une liste des enregistrements à transcrire en priorité, lorsque nous avions identifié rapidement des

[40] Nous avons construit ce modèle de synopsis progressivement, c'est pourquoi les premiers tableaux sont légèrement différemment.

échanges dont il pouvait être utile de se saisir rapidement dans le contexte de l'expérimentation, un retour « à chaud » de l'enseignant et des chercheurs ayant observé la séance, des photographies du tableau, des exemples de productions d'élèves.

Le synopsis n'étant plus modifié, il devient une trace de la séance et du premier regard posé par la chercheuse sur les activités observées dans la classe. Outil méthodologique pendant l'expérimentation, il devient pour l'analyse un élément du corpus, une trace de la séance, aux côtés des enregistrements, transcriptions et productions écrites.

Nous avons également consulté les enregistrements des temps de préparation de séances, pour pouvoir documenter les conditions de construction des dispositifs didactiques : lorsqu'ils étaient particulièrement riches, du fait d'une évolution du cadrage théorique, ces enregistrements nous conduisent à produire des introductions aux synopsis, centrés sur les savoirs visés discutés par l'équipe de recherche avec l'enseignant, qui ne sont mentionnés qu'à la marge dans les synopsis.

2. **Explicitations des choix guidant la construction du corpus**

Une lecture comparative des différents synopsis permet de mettre en évidence une similarité dans le déroulement des activités menées dans la classe, même lors de la première année, bien qu'il n'y ait pas de procédure d'enquête stabilisée à ce stade de l'expérimentation. Ces activités sont catégorisées afin de favoriser des comparaisons possibles entre les séquences « histoire » et « actualité », alors que, lors de cette première année, les consignes sont largement modifiées d'une séquence à l'autre. Quatre types d'activités sont identifiables : recherche de cause de l'événement, formulation d'une idée générale explicative, confrontation d'une hypothèse d'explication aux informations disponibles, rédaction d'un récit explicatif. Lors de la phase de traitement du corpus, nous décidons de nous focaliser sur la première et la troisième activité, car ce sont celles qui permettent de produire des éléments de comparaison pertinents à partir de l'analyse des situations didactiques.

La deuxième activité a été essentiellement menée par l'enseignant, non par les élèves. Les idées explicatives mises au travail lors de cette première année sont produites par l'équipe de recherche et l'enseignant et ne constituent donc pas, selon nous, une activité menée par les élèves.

Concernant la première activité analysée, celle-ci se produit systématiquement lors de la première séance de chaque séquence, c'est pourquoi l'analyse suit la structure pédagogique de la séquence ; ce choix permet en outre de ne pas perdre de vue le contexte de la classe. En effet, si l'activité continue pour l'enseignant et pour les chercheurs, la fin de chaque séance constitue une rupture dans l'activité des élèves qu'il convient de garder à l'esprit. Chaque séquence débute par la recherche des causes de l'événement, à partir des informations transmises. Nous recherchons dans le discours des élèves et de l'enseignant des marques d'étonnement ou de questionnement à propos des informations disponibles. Ces marques d'étonnement sont analysées comme des expressions d'une mise en tension entre des idées déjà-là, mais pas toujours exprimées, et les informations transmises. Elles sont des indices d'un paradoxe, d'une énigme ou d'une controverse, susceptibles de poser problème (Fabre, 2017). La modélisation de la position et de la construction d'un problème de connaissance dans le cadre de l'apprentissage par problématisation (losange de la problématisation) cadre nos analyses pour documenter le passage durant l'activité d'une représentation scolaire de la question (il faut donner la bonne réponse, qui est dans les informations transmises) à une représentation historienne de la question (il faut proposer une hypothèse d'explication de l'événement à partir de ce qu'on comprend « tout de suite » de l'événement).

Les séances menées lors de la première année présentent un double intérêt : les consignes ont beaucoup varié, l'enseignant vient de rejoindre le projet ; il est instructif d'observer comment les différentes activités historiennes de référence sont progressivement transposées dans la classe, puis mobilisées pour enquêter sur l'actualité. De plus, lors de cette première année, les séances intègrent, davantage que lors des deux autres années, des temps de travail en petit groupe. Les enregistrements audios réalisés à ces occasions permettent donc d'accéder à une partie de leur raisonnement qui, lorsque les élèves travaillent individuellement, n'est pas verbalisé.

Les séances menées lors de la troisième année sont structurées par une procédure stabilisée, que l'enseignant maîtrise puisqu'il a participé à sa construction progressive. C'est alors davantage l'usage de cette procédure dans la classe que nous cherchons à décrire.

Ces 6 séquences menées au collège constituent le terrain des chapitres 7 et 8. Le traitement de ces données est guidé par la mise en évidence de *cas didactiques* à partir des synopsis des

séances et de l'écoute des audios. Nous caractérisons ce que nous nommons des cas didactiques en décrivant notre méthode de traitement des données.

3. Dans les expérimentations menées, des situations considérées comme des *cas didactiques*.

Les séances expérimentales peuvent être analysées comme des événements singuliers. Elles peuvent être comparées, mais les enseignements tirés de ces comparaisons sont forcément limités par le nombre important d'éléments divergents : chaque séance est unique. C'est pourquoi il nous semble pouvoir nous appuyer sur les pratiques d'enquête historienne et notamment sur l'étude de cas (Doussot, 2012) pour construire un savoir en didactique de l'histoire à partir de l'analyse de séances expérimentales singulières.

> Rétrospectivement, je me suis aperçu que la plupart des thèmes que j'avais traités n'étaient pas des illustrations ou des exemples qui renvoyaient à une norme préexistante, mais bien des cas: des histoires miniatures qui, selon la définition d'André Jolles, posent une question sans fournir la réponse, en signalant une difficulté non résolue (Ginzburg, 2010 p.14-15)

Comment repérer ces « histoires miniatures » ? Toute situation de classe concernant un petit groupe d'élèves peut être considérée comme singulière. Elle n'en est pas pour autant un cas.

> Qu'un cas soit merveilleux ou, plus communément, dérangeant, ne suffit pas. On doit pouvoir poser un ou des problèmes à partir de son échéance » « Pour pouvoir être énoncé et explicité, le rendu de cette singularité requiert que le descripteur s'attache au suivi temporel de l'histoire dont elle est le produit (et un moment), en remontant aussi loin qu'il est nécessaire et qu'il est possible dans le passé du cas, en même temps qu'à une exploration détaillée du devenir corrélatif du (ou des) contexte(s) dans lesquels il s'inscrit : une singularité est en effet d'autant moins substituable par une autre – plus singulière, donc – que son contexte est davantage spécifié. (Revel et Passeron, 2005)

Il faut que cette situation soit problématique, dans le sens où elle questionne la chercheuse par rapport à ce qu'elle croyait savoir, par rapport à ses hypothèses didactiques. C'est donc différent des illustrations ou des exemples permettant d'illustrer une généralité, un cas incite à approfondir notre étude de l'objet. L'identification de cas oblige à remonter le cours de la séance, pour expliquer ce qu'il s'est passé pour que ce qui fait cas se produise ; dans cette

recherche, l'identification du cas est donc une modalité de traitement du corpus et cadre l'analyse qui en est faite par référence aux pratiques de savoir savantes.

Quatre temps de la recherche constituent quatre approches pour caractériser des situations comme des cas dans notre recherche. Le premier temps précède la séance. L'expérimentation mise en œuvre dans la classe consiste à faire problématiser la classe, par des activités et interactions inhabituelles. Les échanges occasionnés entre les chercheurs et l'enseignant lors de la construction de la séance nous permettent de pointer, en amont de la séance, des temps pendant lesquels pourraient se produire des phénomènes didactiques nouveaux ; parce que la séance est expérimentale, nous créons des conditions propices à l'émergence de cas (Orange, 2010 ; Doussot, 2018a).

Le deuxième temps est celui de l'observation de la séquence. En même temps que nous constituons le synopsis de la séance, nous prenons des notes, commentons ce qu'il se passe, et pointons des « moments » sur lesquels nous pressentons qu'il faudra revenir pour expliquer ce qu'il s'est passé, par exemple, lorsqu'un élève intervient d'une manière qui nous intrigue : pourquoi dit-il cela à ce moment-là ? Les commentaires sur le vif que nous faisons, ainsi que le synopsis que nous créons au fil et à la suite de l'observation de la séance, forment une sorte de témoignage écrit qui nous sert à identifier des situations particulières comme des moments au cours duquel il s'est passé quelque chose qui a permis à l'enquête de progresser ou au contraire qui a fait obstacle à la poursuite de l'enquête.

Le troisième temps est celui de la relecture du synopsis et des productions écrites des élèves et groupes d'élèves : c'est, pour l'identification de nos cas, le matériau le plus riche, car il nous permet de confronter assez rapidement l'expérience collective (puisque le synopsis décrit ce qu'il se passe à l'échelle de la classe) à celle des élèves ou des groupes d'élèves, avec les traces écrites : des contradictions peuvent donc émerger et poser un problème à la chercheuse.

Enfin, le quatrième temps est celui de l'écoute des échanges, discussions collectives ou en petit groupe. Les propositions orales, confrontées aux écrits des élèves, peuvent conduire à constater des écarts, car les écrits des groupes d'élèves rendent très rarement compte des hésitations, débats et arbitrages produits au sein de groupe pour parvenir à la trace écrite. Lorsque l'écart entre ce que disent les élèves et ce qu'ils écrivent est important, cela peut

constituer une énigme pour la chercheuse et nécessite de remonter le cours de l'histoire de la séance pour comprendre ce qu'il s'est passé.

Ces quatre niveaux se recoupent : le *cas* repéré à la lecture du synopsis ou des traces d'élèves se précise par l'écoute des échanges du groupe.

De premières analyses conduisent à construire de premières catégories qui permettent d'éclairer d'un nouveau jour le corpus déjà analysé. Ce processus de construction et d'étiquetage progressif du corpus relève de l'opération d'échantillonnage théorique en théorie ancrée (Paillé, 2017). Par exemple, nous caractérisons d'une certaine manière une production écrite d'un groupe, par un processus de comparaison des différentes productions réalisées lorsque des élèves ont eu pour consigne de confronter l'hypothèse de la classe aux informations du document. Nous constatons que des élèves n'ont pas complété une ligne ; peut-être n'ont-ils pas eu le temps, peut-être n'avaient-ils pas réussi à se mettre d'accord. Ces hypothèses d'interprétation du silence des élèves sont confrontées ensuite aux échanges que les élèves du groupe ont eus pendant l'activité, en écoutant l'enregistrement audio produit. Nous constatons que les élèves ont, en fait, longuement échangé sur cette hypothèse, et même, qu'ils semblaient d'accord. Pourquoi alors n'y a-t-il aucune trace de cela dans leur écrit ? Est-ce que c'est bien le manque de temps qui l'explique ? Ou bien est-ce autre chose ? L'analyse de ce cas peut nous conduire à explorer notre hypothèse de la difficulté à produire une activité de critique historienne en raison de la forme scolaire de l'histoire. Nous relevons par exemple dans les échanges qu'un des élèves a apporté des informations supplémentaires qui ont enrichi l'argumentation, ou encore lorsque l'enseignant est intervenu dans le groupe. Ces éléments deviennent des indices pour expliquer ce qu'il s'est produit d'inédit au sein du système didactique en jeu. Nous vérifions si de mêmes événements, dans d'autres groupes, ont provoqué les mêmes effets, ou d'autres.

L'intérêt du cas réside dans le fait qu'il met en discussion une généralité établie, pour en proposer une autre, à vérifier empiriquement. La portée du cas en didactique rejoint celle de l'historien : « Il ne s'agit pas de savoir pourquoi Menocchio est condamné, mais de comprendre le phénomène de la lecture » (Doussot, 2012). C'est pourquoi le cas interrogé est systématiquement rattaché à l'ensemble de la séance et du corpus disponible, mais également analysé au regard de ce qu'ont déjà pu établir d'autres recherches en didactique de l'histoire.

À partir des analyses produites dans les chapitres 7 et 8, des catégories peuvent être dégagées pour modéliser des types d'activité historienne scolaire. Ces catégories sont mobilisées pour décrire l'enquête menée par une classe de première sur un événement d'actualité.

L'étude de cette séquence permet d'explorer ce que permet le cadrage de l'enquête sur l'événement d'actualité par des normes juridiques. Cette fois, l'enjeu de l'analyse est de décrire la logique des activités menées par la classe, en reconstruisant cette enquête. L'objectif est de rendre compte de la manière dont peuvent s'articuler les consignes de l'enseignant, le récit médiatique d'information, la procédure d'enquête, le cadrage par des normes juridiques, l'acquisition progressive de compétences critiques et les situations d'argumentation dans le processus d'apprentissage de compétences critiques historiennes scolaires.

Des didacticiens du cadre de l'apprentissage par problématisation observent que certaines des modélisations et analyses produites dans ce cadre « ne prennent toutefois pas suffisamment en compte le point de vue des acteurs et la situation, en ce sens, elles restent très épistémologiques (c'est-à-dire centrées sur la logique des savoirs) et considèrent un élève générique. » (Doussot, Hersant, et coll., 2022). C'est ce que le concept *d'événement de problématisation* vise à prendre en charge. L'événement est associé à une rupture d'intelligibilité » (Bensa et Fassin, 2002, p. 4). À la différence du cas évoqué plus haut, c'est dans la classe qu'il y a une rupture d'intelligibilité, alors que le cas est identifié comme tel par le chercheur lorsque des données disponibles lui posent problème par rapport à la manière dont il pensait expliquer une situation. Repérer pour l'expliquer cet « événement de problématisation » conduit le chercheur à remonter le temps de l'enquête. Le concept d'événement de problématisation est un moyen de ne pas traiter la séquence comme un processus de problématisation linéaire, comme si la classe posait, construisait puis résolvait un problème. La fin de la séquence n'est pas forcément le point d'orgue d'un processus de problématisation. Il est davantage éclairant, pour décrire les processus d'apprentissage lors d'une enquête mise en œuvre sur un événement d'actualité dans une classe, d'identifier un « événement de problématisation » et de le contextualiser dans le cadre de l'enquête scolaire menée, que de dérouler le fil de l'enquête en suivant la chronologie de la séance.

II. Méthode d'analyse de situations d'apprentissage lors de la mise en œuvre d'enquêtes historiennes scolaires

Les modalités de constitution de corpus en didactique des disciplines font l'objet d'articles et d'ouvrages, par exemple, la question des ingénieries didactiques est bien documentée. Les méthodes d'analyse du corpus semblent en revanche moins spécifiques à la discipline qui emprunte aux méthodes de recherche en sciences sociales, comme nous avons commencé à l'envisager en empruntant aux méthodes de l'enquête historienne (étude de cas de Ginzburg) ou de l'enquête ethnographique (théorie ancrée de Glaser et Strauss), ce qui a fait dire à Jean-Louis Martinand, dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* à l'article « didactique » que « Du point de vue des méthodes, la recherche didactique n'a aucune spécificité. Ses techniques et instruments appartiennent aux sciences humaines et sociales, à la technologie culturelle » (Champy et Durand-Prinborgne, 2000).

1. Des données analysées comme des traces de l'activité intellectuelle des élèves

> Pour apprendre comment les gens (les élèves, par exemple) agissent, dit-il, « je dois entreprendre de noter patiemment, au coup par coup, ce que font ces gens dans telle ou telle circonstance, et donc aussi ce qu'ils pourraient faire, mais qu'ils ne font pas ou du moins pas normalement » (Bazin, 2008, p. 355) cité par Doussot et coll., 2022, p. 189

> L'objet de recherche du didacticien de l'histoire peut se résumer comme une enquête sur un emboîtement d'enquête : l'enquête des gens du passé sur ce qu'ils vivent, l'enquête des historiens sur cette enquête, l'enquête des élèves sur l'enquête des historiens, l'enquête du didacticien sur l'enquête des élèves. (Cariou, 2022, p. 17)

Ces deux citations empruntées à deux didacticiens de l'histoire illustrent comment, pour analyser des données construites à l'occasion d'observation dans les classes, les didacticiens s'inspirent des méthodes d'analyses aux sciences humaines, telles que l'ethnologie (observation méthodique de l'objet de la recherche) et l'histoire (analyse des traces pour reconstituer une enquête).

Comme l'ethnologue qui analyse selon la méthodologie de théorie ancrée, l'observation des séances de classe ne vise pas à vérifier que nos hypothèses sont correctes, mais à construire ces hypothèses, puis à les explorer par un retour aux données. Nous avons déjà détaillé comment les synopsis sont une première forme de description et d'étiquetage des activités. Nous produisons le même type d'observation systématique des transcriptions. Celles-ci sont étiquetées, par exemple selon le type d'intervention de l'enseignant.

Les « niveaux d'enquêtes » dont parle Didier Cariou (2022) s'emboîtent partiellement. En se référant à la schématisation qu'il propose, notre recherche peut être considérée comme une enquête sur des classes qui ont mené des enquêtes sur des événements (historiques ou d'actualité) à partir des enquêtes réalisées par des historiens ou des journalistes, qu'eux-mêmes ont mené à partir des traces et/ou témoignages qu'ils ont récoltés. Cette enquête en didactique de l'histoire sur l'enquête de la classe est une connaissance par trace : c'est à partir de ce qu'ont produit les élèves et l'enseignant que nous tentons de décrire les activités intellectuelles des élèves, activités qui ne nous sont pas directement accessibles. Les données, comme par exemple les écrits des élèves, ne sont pas des preuves de ce qu'ils ont appris, mais des indices à interpréter pour tenter de modéliser le processus d'apprentissage rendu possible durant une séquence.

2. Du singulier du cas à la construction de généralité : comment faire preuve en didactique de l'histoire ?

> Faire cas, c'est prendre en compte une situation, en reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer ainsi dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l'agencement particulier qui d'une singularité fait un cas. Le recours au récit (…) sert à exposer une situation, à faire comprendre comment on en est arrivé là, entendons au point qui fait problème ou que l'on constitue en problème. Un cas est le produit d'une histoire. (Passeron et Revel, 2005, parag.21 et 25)

Insérer le cas, c'est-à-dire le phénomène extraordinaire, dans une histoire, c'est l'intégrer dans un récit explicatif. Ce récit peut à première vue sembler tout aussi singulier que le cas lui-même : réinsérer ce qui a fait cas dans une situation de classe dans une histoire de la séquence de la classe n'est toujours pas une généralisation. Dans ce cas, si les résultats produits par l'analyse de cas restent au niveau singulier d'une classe, quel savoir peut-on

constituer en didactique à partir de l'analyse d'un cas ? C'est qu'en mettant en mot ce qui fait cas, en le replaçant dans la logique de la tâche menée par des élèves, de l'enquête menée dans la classe, nous donnons des raisons à la survenue de cette situation. Ces raisons, comme les nécessités du cadre de la problématisation, ont un caractère de généralité. Si B (par exemple, argumentation d'un élève) est arrivé dans une classe parce que A (par exemple, exemple, une forme d'étayage de l'enseignant), cela ne signifie pas que A entraînera toujours B, mais qu'il est possible que A entraîne B. La construction d'un possible est une forme de généralité qui constitue un savoir pour apprendre. Les cas sont des « dispositifs argumentatifs qui sont destinés à convaincre des communautés d'experts, de savants, de décideurs, de lecteurs, etc., et qui prennent la forme d'une histoire » (Passeron et Revel, 2005, paragr. 26).

En analysant des situations didactiques comme des cas, nous produisons une forme de *micro-didactique*, en nous focalisant sur de très courts moments (une tâche de 15 minutes produite par trois élèves, par exemple). Nous reconstruisons ensuite l'histoire de ce cas, et nous produisons un savoir ayant un certain caractère de généralité par les questions que le cas pose (par exemple, les effets de l'étayage de l'enseignant).

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DE CORPUS POUR DOCUMENTER LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DE L'ENQUÊTE HISTORIENNE SCOLAIRE.

Cette partie rassemble les analyses des corpus construits à partir des données prélevées lors des expérimentations. Le chapitre 7 concentre des corpus produits à l'occasion de la première année d'expérimentation. Lors de cette première année, différents dispositifs didactiques sont mis en œuvre au fil de l'expérimentation. Les activités mises en œuvre dans les classes sont toutefois rapidement structurées par un questionnement sur les causes d'un événement et la présentation en début de séance d'un récit (historique ou médiatique). C'est pourquoi il est possible dès la première année et donc ce chapitre 7 de comparer les processus d'apprentissage observés en histoire d'abord, puis pour l'actualité ensuite. Nous nous intéressons plus particulièrement dans ce corpus aux interactions entre l'enseignant et les élèves pour explorer notre hypothèse que, lorsque la classe travaille sur un événement d'actualité, enseignant et élèves n'occupent pas le même *topos* (Chevallard, 1999) que lorsque la classe travaille sur un événement historique.

Le chapitre 8 est focalisé sur deux corpus de la troisième année, au collège. Une procédure d'enquête historienne scolaire est stabilisée comme un artefact pour la classe, elle est distribuée lors de la première séquence et fait référence pour la classe lors de l'ensemble des séquences expérimentées. Nous cherchons à caractériser le rôle de l'enseignant dans les situations d'argumentation (Plantin, 2005) et catégorisons différents types d'étayage (Bruner, 2011b). Nous poursuivons et approfondissons l'analyse des modalités de double critique documentaire et réflexive. Les corpus « actualité » se distinguent par la critique externe qu'il est nécessaire de produire sur les informations médiatiques. Nous explorons notre seconde hypothèse, en observant comment, dans cette séquence actualité, les élèves guidés par l'enseignant donnent du sens à l'activité de critique documentaire et dépassent une

représentation réaliste du document en classe par la critique du récit médiatique d'information mis en tension avec leurs idées.

Enfin, le chapitre 9 est une reconstruction de l'enquête menée dans une classe, durant trois séances, à propos d'un événement d'actualité, en éducation civique. Cette analyse est structurée par les types d'activités intellectuelles menées dans la classe. Nous cherchons à documenter des conditions à la construction d'un savoir sur le fonctionnement des institutions politiques françaises par un processus de conceptualisation de la démocratie, lorsqu'une classe enquête sur un événement d'actualité en suivant une procédure d'enquête historienne scolaire.

CHAPITRE 7. ANALYSE DE SÉQUENCES DE LA PREMIÈRE ANNÉE AU COLLÈGE

I. Faire rechercher les causes d'un événement dans un récit tout fait, une manière de poser le problème dans la classe par la mise en évidence d'un paradoxe

II. Apprendre à critiquer une première hypothèse d'explication par la mise en tension des idées et des faits disponibles

Dans ce chapitre, nous explorons à travers différents cas didactiques la mobilisation de compétences critiques historiennes en classe d'histoire et pour l'explication de l'événement d'actualité. Nous cherchons plus particulièrement à explorer notre hypothèse qu'il est possible de dépasser l'obstacle du paradigme positiviste de l'histoire scolaire si la classe mobilise des compétences historiennes scolaires sur un événement d'actualité à partir d'un récit médiatique d'information, plutôt qu'en faisant travailler les élèves sur un événement historique. Sensibilisés à la notion de *fake news* dans leur environnement scolaire et/ou social, les élèves pourraient en effet parvenir plus facilement à questionner l'origine et le sens de l'information (pourquoi celui qui s'exprime dit cela ?), donc entrer dans une forme de critique documentaire historienne.

Deux activités, menées lors des trois séquences de cette première année, sont analysées dans ce chapitre : la recherche de cause, introduite par une question préalable, est l'occasion de faire émerger dans la classe de premières hypothèses d'explications permettant à l'enseignant d'identifier ce qui fait énigme, controverse ou paradoxe (I). L'activité de critique d'une ou plusieurs hypothèses d'explication débute soit à la fin de la première séance, soit lors de la deuxième. Elle s'étend sur plusieurs séances. Cette activité conduit à construire un problème de connaissance, en produisant des raisons de penser que l'hypothèse de la classe est la meilleure pour expliquer l'événement (II).

I. Faire rechercher les causes d'un événement dans un récit tout fait, une manière de poser le problème dans la classe par la mise en évidence d'un paradoxe

Trois corpus sont analysés, correspondant aux trois séquences menées la première année, pour analyser les effets d'un dispositif pédagogique de recherche de cause (donc première séance). Nous décrivons plus précisément les effets de la construction a priori du problème par l'enseignant, puis les effets d'une consigne sous la forme d'un tableau à double entrée, et enfin les effets de la mise en discussion par petits groupes.

1. Les causes de la prise des Tuileries (A1.C1.S1.s1)

La séance analysée constitue la première séance expérimentée par le pôle nantais dans le cadre du projet CCEH. Le dispositif didactique tend à faire passer les élèves de l'explication par une cause unique à la prise en compte de causes multiples pour expliquer la prise des Tuileries et l'emprisonnement du roi en 1792 (pour le détail des savoirs historiographiques et institutionnels de référence, p.166). Nous exposons quelques enjeux de l'expérimentation, avant de procéder à une analyse a priori de la séance, puis à l'analyse des savoirs mis en jeu dans la classe à partir de la transcription des échanges qui ont eu lieu entre l'enseignant et les élèves.

a) Enjeux de la séquence pour l'expérimentation

Trois enjeux pour la recherche en didactique de l'histoire sont posés au moment de la construction de cette séquence. Il s'agit d'abord de documenter le passage d'une explication narrative de l'événement à une explication historique, par référence aux travaux de Paul Ricœur sur le récit historique : « L'historien n'est pas un simple narrateur : il donne les raisons pour lesquelles il tient tel facteur plutôt que tel autre pour la cause suffisante de tel cours d'évènement » (Ricœur, 1983, p. 329). Transposée à la classe, cette activité doit mener à la

construction de *conditions* (renvoyant aux *raisons* de Ricœur) par la mise en tension des idées des élèves (le *registre des modèles* dans le CAP) et des faits construits à partir des informations disponibles (le *facteur* pour Ricœur, le *registre empirique* dans le CAP). Le second enjeu de cette expérimentation est de caractériser l'enquête historienne scolaire menée lors de ces séquences expérimentales. L'activité intellectuelle que le dispositif didactique vise à provoquer est conçue par référence au modèle de l'imputation causale singulière (Weber, 1992). Le troisième enjeu est donc d'éclairer les modalités de transposition de l'ICS en contexte scolaire.

b) Analyse a priori de la séance : les savoirs mis en jeu pour mener une classe vers la problématisation de l'emprisonnement du roi

L'enquête menée dans la classe doit permettre de passer d'une juxtaposition de faits (qui caractérise le récit transmis) à leur mise en intrigue, en mobilisant un certain registre explicatif. Lors de la co-construction de la séance par l'équipe de recherche et l'enseignant de la classe, Il est prévu que celui-ci distribue le récit de l'événement, en donnant pour consigne de travail aux élèves de lire ce document et de répondre à la question suivante : « Quelles sont les raisons principales qui, selon vous, expliquent cet emprisonnement du roi ? ». Ce travail est à faire à la maison, avant la première séance. Le récit est constitué par l'équipe de recherche, il suit le déroulement chronologique de l'événement. En posant cette question aux élèves, cette première activité vise à sélectionner dans la classe des causes possibles à partir des informations disponibles (la fuite du roi, la déclaration de guerre, le manifeste de Brunswick), pour, lors d'une seconde activité, évaluer ces faits comme *des candidats à la fonction de cause* (Ricœur, 1983; Weber, 1992). Ce travail doit donc déboucher sur l'analyse de plusieurs causes, et non d'une cause unique, pour « restituer le processus entier » (Ricœur, 1983, p. 352).

L'équipe de recherche suppose que les élèves vont être nombreux à citer le manifeste de Brunswick comme raison principale d'emprisonner le roi, car cette information précède, dans le récit fourni (annexe 2, n°1), la mention de l'arrestation du roi.

Fin juillet 1792, **le duc de Brunswick**, qui commande les armées autrichienne et prussienne, menace Paris de destruction s'il est fait violence au Roi. Le 10 août 1792, des citoyens armés attaquent le château des Tuileries, le Roi se réfugie à l'Assemblée.
Sous la pression du Peuple, l'Assemblée accepte d'**emprisonner le Roi**, puis des élections sont organisées pour une nouvelle Assemblée. Elle proclame la République **le 22 Septembre 1792**.

Figure 17- Extrait du récit distribué aux élèves en amont de la première séance (A1.C1/C2.S1.s1)

Dans le récit, plusieurs mots sont mis en gras afin d'attirer l'attention des élèves. Dans ce paragraphe, cela pourrait conduire à associer l'action du duc de Brunswick et l'emprisonnement du roi. Cette surbrillance peut renforcer pour les élèves une explication initiale caractéristique d'un registre explicatif chronocausal de l'histoire (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 84), selon une logique « puisque B suit A, alors A est la cause de B ». Le mécanisme de l'imputation causale singulière pourrait être transposé dans la classe de la manière suivante : *Est-ce que le peuple aurait emprisonné le roi si le manifeste de Brunswick n'avait pas existé ?* Mais il est envisagé qu'une telle question puisse orienter la classe vers une forme d'histoire contrefactuelle non contrôlée et que l'essentiel du travail repose sur l'imagination. Cette option est donc écartée par l'équipe de recherche.

Dans le dispositif finalement adopté, la mise en tension des idées avec les informations repose sur le problème suivant : *pourquoi peut-on penser que le manifeste de Brunswick a provoqué l'arrestation du roi alors qu'on pourrait penser qu'au contraire, ce manifeste a pu effrayer les Parisiens, les incitant plutôt à ne pas agir ?* L'expression de ce paradoxe devrait obliger les élèves qui défendent cette idée à donner les raisons de penser que le manifeste de Brunswick est une cause importante de la prise des Tuileries et de l'emprisonnement du roi. C'est parce que le manifeste de Brunswick prouve que le roi a trahi que celui-ci est arrêté ; c'est donc la trahison qui explique l'arrestation du roi. Si elle peut nommer ce qui, dans le manifeste de Brunswick, en fait un *bon candidat à la fonction de cause* de l'événement « emprisonnement du roi », la classe peut rechercher dans les informations disponibles s'il existe des indices d'une trahison du roi, et que c'est cette trahison qui a mené à son emprisonnement. L'exploration du récit pourrait permettre de mettre en évidence un autre événement, la fuite manquée du roi en 1791. Cette fuite semble démontrer l'existence de la trahison, mais elle remet en question la trahison comme cause : si c'est parce que le roi était un traître qu'il a été arrêté, alors il aurait dû l'être dès 1791, et pas un an plus tard. La formulation de cette énigme pourrait conduire à envisager le fait-cause « manifeste de Brunswick » autrement que comme

l'expression d'une trahison. En le replaçant dans le contexte de la guerre, les élèves pourraient expliquer que le roi est arrêté à cause de la guerre. Une relecture du récit peut permettre à la classe de repérer des informations qui auraient été ignorées jusque-là et qui deviennent des indices pour évaluer la place de la guerre dans l'emprisonnement du roi.

En abandonnant l'idée de trahison, la classe peut sortir d'un registre explicatif d'ordre moral pour privilégier un registre explicatif politique. L'information suivante figure dans le récit : « Le roi accepte cette guerre, car il espère une défaite des troupes françaises et ainsi retrouver son pouvoir absolu. ». D'autres informations sont relatives aux difficultés de l'armée française et le risque de perdre la guerre (« la nation en danger »). Ces données peuvent conduire à conceptualiser l'idée explicative de la menace (les Parisiens emprisonnent le roi, car ils considèrent que la souveraineté du peuple est menacée par la guerre, par l'entente entre le roi et les souverains étrangers, par la volonté du roi de retrouver son pouvoir absolu). L'événement peut être expliqué comme la volonté de conserver la souveraineté populaire mise en péril par différents facteurs, ce qui constitue le savoir visé par référence à l'historiographie (voir p.166).

A priori, le paradoxe concernant le manifeste de Brunswick peut donc permettre de poser et explorer un problème de connaissance, en ajoutant à un questionnement horizontal de la question vers la réponse une épaisseur obligeant à retourner au récit.

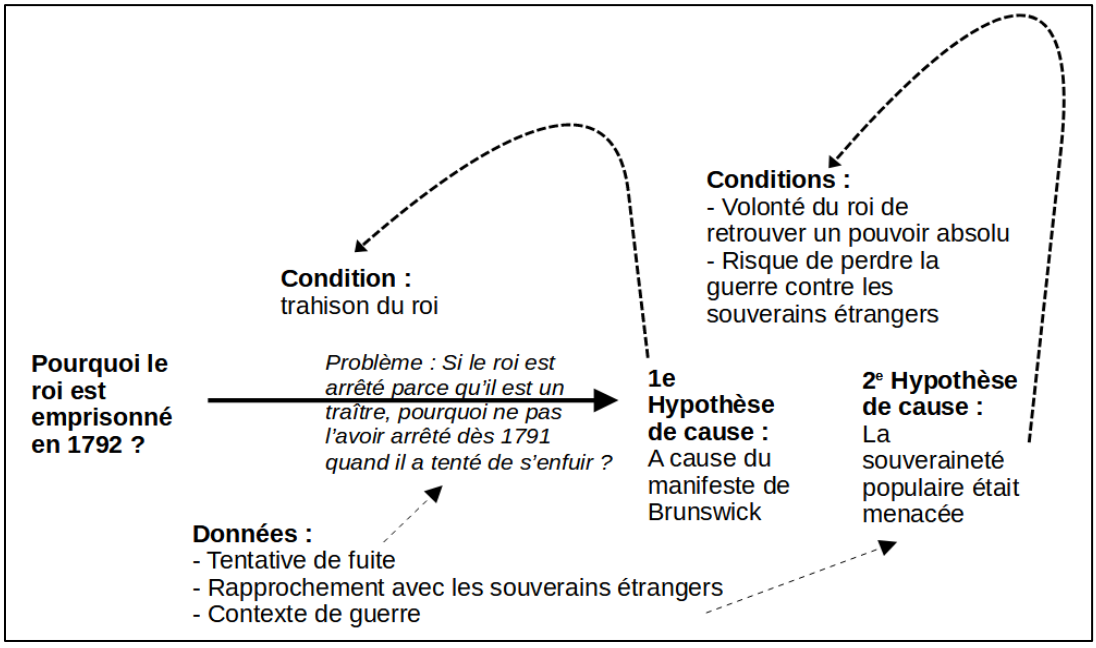


Figure 18- Proposition de schématisation de l'enquête selon le modèle du losange de la problématisation, selon ce qui a été envisagé lors de la construction de la séquence.

Pour inciter les élèves à prendre en compte l'ensemble des informations du récit, il est prévu que l'enseignant formule une seconde question : *pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ?* Le dispositif est discuté en équipe, coconstruit avec l'enseignant, qui produit ensuite les documents de travail distribués aux élèves.

c) Analyse des effets, dans la classe, de la construction a priori du problème à faire explorer

Déroulé de la séance 1 : A1.C1.S1.s1. En amont de la séance, les élèves ont reçu la consigne de lire un récit distribué par l'enseignant et de répondre à la question « quelles sont les raisons principales qui, selon vous, expliquent cet emprisonnement du roi ? ». Le **récit** décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. 1. Enseignant questionne les élèves sur le contenu du cours des séances précédentes et rappelle la différence entre monarchie absolue et monarchie parlementaire. 2. Dialogue entre l'enseignant et les élèves, le premier interroge les seconds sur les informations du récit 3. Projection et présentation par l'enseignant du Manifeste de Brunswick 4. Projection et commentaire par l'enseignant de l'activité à mener 5. Les élèves complètent un document de travail distribué par l'enseignant, travail par groupes de 3 à 4 élèves – le support écrit est un tableau à double entrée mentionnant la question suivante : « *Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick alors qu'il pouvait avoir peur ?* ».

Figure 19- Liste des activités menées lors de la séance A1.C1.S1.s1 (pour le synopsis, voir Annexe 3, n°1)

À la fin de la séance précédant l'expérimentation, l'enseignant a distribué aux élèves le récit sur l'emprisonnement du roi et leur a demandé de répondre à la question *«* Quelles sont les raisons principales qui, selon vous, expliquent cet emprisonnement du roi ?*»*. Nous analysons la transcription du dialogue d'environ 25 minutes qui précède le travail de la seconde question (*Pourquoi le peuple emprisonne le roi alors qu'il aurait dû avoir peur du duc de Brunswick ?*). Nous cherchons à caractériser la manière dont l'enseignant et les élèves utilisent les informations du document pour parvenir à poser le problème envisagé lors de la construction de la séquence.

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont répondu à la question posée, inscrite sur le cahier : quelles sont les raisons principales qui expliquent l'emprisonnement du roi ?

Extrait transcription A1.C1.S1.s1 (annexe 4)

Tp 1	Tom	Le roi s'enfuit de Paris
2	Enseignant	C'est quel rôle ça, selon vous ?
3	Tom	Il fait plus confiance à son pays. Il a peur
4	Enseignant	Il a peur de quoi ?
5	Tom	Du peuple
6	Enseignant	Pourquoi il a peur du peuple ?
7	Tom	Il sait qu'ils peuvent se révolter à tout moment
8	Enseignant	Qu'est-ce qui permet de dire ça ?
9	Tom	On a vu dans la vidéo...
10	Enseignant	D'autres idées dans ces causes ? On cherche à savoir pourquoi le peuple cherche à emprisonner le roi. Le fait qu'il ait peur n'est pas tout à fait dans cette logique-là.
11	A.	Il tente de s'échapper en Autriche
12	Enseignant	On a déjà vu ça. Pourquoi il tente de s'échapper ?
13	B.	Il échappe au gouvernement
14	Enseignant	Quel gouvernement ? C'est quoi le gouvernement à l'époque ?
15	B.	L'Assemblée
16	C.	Le peuple n'a plus confiance en lui
17	D.	Est-ce qu'on note sur le cahier ?
18	Enseignant	[hoche la tête] Qu'est-ce qui montre qu'il a peur ?
19	C.	Est-ce qu'on peut citer le texte ? « cette tentative de fuite rompt la confiance... »
20	Enseignant	On est en quelle année, là ?
21	Plus.élèves	1791
22	Enseignant	Quand est-ce que le peuple attaque ?
23	Plus. Élèves	1792
24	Enseignant	**Il se passe environ un an. Qu'est-ce qu'il se passe cette année-là ?**

Ce n'est pas le manifeste de Brunswick, mais la tentative de fuite du roi qui semble faire consensus dans la classe pour expliquer l'emprisonnement (tp1), ce que confirme la lecture des traces écrites produites par les élèves dans leur cahier (travail à faire à la maison) que nous avons pu consulter dans la classe, à la fin de la séance. Toutes les phrases prononcées par l'enseignant sont des phrases interrogatives. Les premières visent à faire préciser la proposition d'un élève (tp 6, 8, 10). L'enseignant cherche ensuite à guider la classe vers la construction du problème posé a priori par l'équipe de recherche : si la raison de l'emprisonnement était la fuite du roi, alors pourquoi avoir attendu un an ? (tp19) Les nouvelles questions de l'enseignant attirent l'attention des élèves sur une information du récit (tp 20, 22, 24). En l'absence de

proposition spontanée d'élèves faisant allusion au manifeste de Brunswick, l'enseignant légitime, par ce détour, le problème posé par le groupe de recherche en amont de la séance afin que le problème se pose pour les élèves. Ces questions ont un effet de guidage pour orienter la classe vers la configuration prévue, mais non spontanément empruntée, par les élèves.

Second extrait transcription A1C1S1s1

24	Enseignant	Il se passe environ un an. Qu'est-ce qu'il se passe cette année-là ?
25	A	Le peuple réfléchi à comment attaquer
26	B	L'Assemblée met en place de nouvelles lois
27	Enseignant	Cette idée de confiance et de trahison, où est-ce qu'on peut la retrouver dans le texte ?
28	C	« le roi se réfugie à l'Assemblée » Il accepte la guerre le roi
29	Enseignant	Ça veut dire quoi ?
30	C	Il veut se battre contre son pays, car il veut récupérer tous ses pouvoirs Il pourrait vouloir prendre la place d'un autre roi
31	Enseignant	Cette façon d'agir du roi entraîne quoi chez le peuple ?
32	C	Un manque de confiance
33	Enseignant	Qui peut conduire à quoi ?
34	C	À l'emprisonnement du roi

Les questions de l'enseignant se succèdent à nouveau. Au temps de parole 27, la question posée incite les élèves à « retrouver » dans le texte l'idée de confiance et de trahison. La question suivante est une question d'explication (tp29), puis les deux suivantes (tp 31 et 33) visent à faire compléter des débuts de phrases par les élèves, l'ensemble formant une hypothèse explicative de l'emprisonnement du roi.

Deux propositions d'élèves peuvent être analysées comme des idées pour expliquer pourquoi le peuple n'attaque pas tout de suite après la tentative de fuite du roi. D'abord, le peuple avait besoin de temps pour préparer son attaque (tp 25). Ensuite, un autre élève met en avant le rôle de l'Assemblée, « qui met en place de nouvelles lois » (tp 26). Considérons ces deux propositions : l'élève qui formule la première (tp 25) conforte la première explication : c'est bien la fuite du roi qui provoque son emprisonnement ; le délai entre les deux événements s'explique par la nécessité de « préparer l'attaque ». Cette élève reste dans un *registre explicatif chronologique habituel* en classe d'histoire (Doussot, 2018, p. 86). À l'inverse, l'élève qui s'exprime ensuite (tp 26) s'intéresse au rôle de l'Assemblée. L'enseignant ne s'empare pas de cette proposition qui s'éloigne du problème posé a priori par l'équipe de recherche.

L'intervention de l'enseignant (tp 27) vise à maintenir la classe dans l'exploration de la première hypothèse d'explication, autour de l'idée de trahison. Un élève dit ensuite que le roi « veut se battre contre le pays », « veut récupérer tous ses pouvoirs » : il donne des raisons d'évaluer que le roi est un traître, ce qui est différent que de donner des raisons de penser que le peuple l'emprisonne parce qu'il est un traître. L'élève enquête à propos de l'idée de trahison du roi, il porte sur les actions du roi un jugement en disant si elles sont, ou non, des formes de trahison. Cela peut le conduire à conceptualiser l'idée de trahison, puisqu'en citant certaines informations du récit, il en fait des caractères de la trahison du roi. En identifiant ces informations comme des preuves de la trahison, cela le conforte dans l'idée que la trahison explique l'emprisonnement du roi. Il est nécessaire, pour construire une explication fondée en raison, d'explorer le récit pour savoir si des informations permettent de dire que le peuple emprisonne le roi parce qu'il est un traître. Or, rien, dans le récit, ne permet de confirmer cette hypothèse d'explication.

L'enseignant, en posant la question « cette façon d'agir entraîne quoi chez le peuple ?» boucle l'explication : plusieurs informations du récit historique sont mobilisées dans ce temps d'échange pour dire que le peuple a emprisonné le roi, car il n'avait plus confiance en lui. Ce temps dialogué a débuté par la sélection d'une information du récit (le roi s'enfuit de Paris) comme une cause de son emprisonnement. Ensuite, les échanges visent à expliquer pourquoi il s'enfuit (parce qu'il a peur), avant qu'une information du récit vienne en préciser les effets : « cette tentative de fuite rompt la confiance » (tp 29). L'enseignant met en avant une information qui pourrait être contradictoire avec la proposition de cause (il se passe environ un an). Cela incite les élèves à identifier dans le récit d'autres informations qui montreraient que le peuple n'a plus confiance ou que le roi a trahi (tp 27) : ce n'est alors plus le fait « le roi s'est enfui de Paris » qui explique l'emprisonnement, mais l'idée que le roi est un traître et que le peuple n'a plus confiance en lui, confirmée par d'autres faits tirés du récit (tp 30). Ces vingt minutes ont renforcé la conviction que le roi est emprisonné, car il a perdu la confiance du peuple. Guidée par l'enseignant, la classe semble formuler une hypothèse d'explication.

	Le dispositif didactique prévu	***L'enquête dans la classe***
Le fait-cause tiré du récit	Le manifeste de Brunswick	La fuite du roi
Le problème posé	Pourquoi le peuple emprisonne le roi alors qu'il aurait dû avoir peur du duc de Brunswick ?	Si c'est à cause de la fuite du roi que le peuple l'emprisonne, alors pourquoi avoir attendu un an ?

*Tableau 9- C*omparaison entre le dispositif envisagé a priori et la séance mise en œuvre

Contrairement à ce qu'avait anticipé l'équipe de recherche, les élèves n'ont pas pointé le manifeste du duc de Brunswick comme cause de l'arrestation du roi. L'enseignant a pourtant besoin de faire construire un problème à partir de ce manifeste, car le document de travail prévu pour l'activité suivante vise à faire explorer ce problème par la classe. Il faut donc que le problème posé dans la classe mentionne ce manifeste. Le problème posé à partir du fait-cause « le duc de Brunswick menace Paris de destruction s'il est fait violence au Roi » doit conduire à faire expliciter les idées des élèves, et notamment celle de la trahison du roi. Or, les élèves ont sélectionné un autre fait-cause, « Cette tentative de fuite rompt la confiance entre le roi et le peuple ». Les deux permettent de mettre en tension avec les faits tirés du récit une même idée, selon laquelle le roi est arrêté parce qu'il a trahi le peuple. Le problème posé par la trahison pouvait être posé à partir de ce fait-cause. Nous proposons, sur le modèle de la schématisation des savoirs selon l'analyse a priori (Figure 18, p.218), une schématisation de l'enquête produite dans la classe, au cours de ce dialogue.

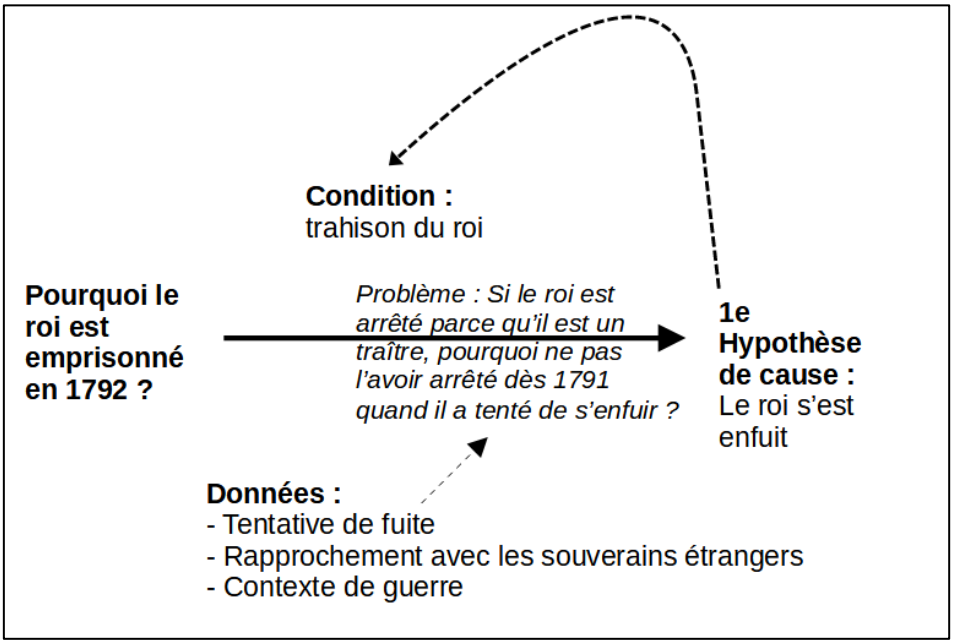


Figure 20- Schématisation du processus de problématisation lors du temps dialogué de la première partie de la séance A1.C1.S1.s1

Nous constatons qu'à l'exception de l'énoncé de l'hypothèse de cause, le problème est exploré de la manière envisagée a priori par l'équipe de recherche et l'enseignant. Il était donc possible, pour faire construire dans la classe le problème envisagé a priori, de prendre en charge l'hypothèse des élèves ; Ce sont donc des impératifs d'ordre pédagogique, la rédaction

en amont des consignes imprimées sur le document de travail prévu pour cette séance, qui obligent l'enseignant à contourner la proposition des élèves.

Le risque est alors que l'enquête ne fasse pas sens pour les élèves, puisqu'ils doivent évaluer une hypothèse de cause qui n'est pas celle envisagée. Or, le cadre théorique de la problématisation pose comme primordial que le problème soit posé en fonction des savoirs déjà-là des élèves ; il faut donc les entendre expliquer ce qu'ils comprennent à ce stade de l'enquête pour pouvoir construire collectivement le problème. Sinon, le problème travaillé n'est pas celui de la classe. Mais dans la situation pédagogique, l'enseignant est obligé d'anticiper pour pouvoir préparer ses supports et pour cadrer l'enquête dans la classe. Le dispositif pédagogique semble donc être trop rigide, l'enseignant est pris entre deux impératifs : premièrement, explorer les propositions des élèves, comme le prévoit le dispositif didactique construit a priori et cadré par l'apprentissage par problématisation. Deuxièmement, faire réfléchir les élèves sur le problème posé par l'équipe de recherche et rédiger sur le document de travail qu'il a prévu de distribuer aux élèves.

En renonçant à poser le problème à partir des propositions des élèves pour privilégier la mise en œuvre du dispositif didactique construit en amont, le problème que l'enquête doit permettre de résoudre n'est pas celui de la classe. Élèves et enseignants n'occupent pas, dans cette séance, le même *topos* (Chevallard, 1999, p. 247). L'enseignant sait exactement où il veut emmener les élèves et les guide avec ses questions. Les élèves doivent répondre succinctement et rapidement aux questions de l'enseignant, sur le mode du cours dialogué. Ils n'ont ni le temps de relire le récit, ni de réfléchir à la formulation de leur réponse, et encore moins de mettre en relation les différentes informations dont ils disposent. Les questions posées (« Peut-on dire que le roi a peur du peuple ? », « qui est le gouvernement à cette époque ? » « Que signifie le fait que le roi accepte la guerre ? », « Pourquoi le peuple n'a pas confiance ? ») sont complexes et mériteraient sans doute un temps de réflexion individuelle pour pouvoir être traitées. Un premier obstacle à la construction d'un problème à partir d'une première explication de l'événement semble donc venir du décalage entre l'enseignant, qui a anticipé le déroulé de la séance, et les élèves, qui doivent « jouer » l'enquête de la manière dont elle a été prévue par l'équipe de recherche et l'enseignant. Ils ne peuvent donc saisir le sens de l'activité menée et en restent à l'habitus scolaire tel qu'il a été caractérisé en didactique de l'histoire.

Il semble donc difficile, en pratique, de faire coïncider ce que l'enseignant envisage a priori comme problème avec ce qui pourrait effectivement émerger dans la classe à partir des propositions des élèves. Par exemple, ici, il s'agissait de se demander : comment expliquer que le peuple emprisonne le roi alors qu'il devait avoir peur du duc de Brunswick ? Mais peut-être que, pour ces élèves, il est normal qu'un peuple de révolutionnaires, qui s'en est pris à la Bastille quelques années avant, ne soit pas effrayé par les menaces d'un duc. Et il est peut-être normal qu'un duc s'en prenne à des révolutionnaires.

Pour parvenir à poser dans la classe le problème envisagé en amont, l'enseignant guide la classe dans une lecture partielle du récit (pour répondre rapidement aux questions qu'il pose à l'oral). Au cours de cet échange, nous remarquons que la discussion se concentre sur l'action et les ressentis du roi (évoqués neuf fois), et moins sur l'action et les ressentis du peuple (évoqués cinq fois). L'action du peuple s'expliquerait par l'action du roi. En effet, si des hypothèses sont formulées pour expliquer les agissements du roi, aucune n'est faite pour expliquer les actions du peuple. Cela tient peut-être à la formulation de la question : en orientant le regard sur l'attaque des Tuileries plutôt que sur l'emprisonnement du roi, les élèves se seraient peut-être davantage interrogés sur les motivations du peuple. Poser la question de l'emprisonnement du roi peut cependant permettre de faire émerger des idées déjà-là des élèves, par exemple l'idée qu'habituellement on emprisonne quelqu'un parce qu'il a mal agi. La manière dont l'événement est nommé dans les récits (médiatiques ou historiques), puis ensuite dans la classe par l'enseignant peut orienter la manière dont les élèves vont chercher à expliquer ce qu'il se passe.

2. Les causes de la création d'un syndicat au Creusot : analyse de la séance A1.C2.S2.s1.

a) Enjeux de la séance pour l'expérimentation

Lors de la séquence sur l'emprisonnement du roi en 1792, un problème avait été imaginé par l'équipe de recherche et l'enseignant et formulé sur le document de travail préparé en amont. Cela a contribué à maintenir un déséquilibre entre l'enseignant qui prévoit ce qu'il doit se passer dans la classe et les élèves, qui ne peuvent donner sens à l'activité d'enquête comme une activité de critique des informations et des idées, puisque le problème n'est pas un

problème posé dans la classe. Le fait que le manifeste de Brunswick ait été publié et le fait que les Parisiens aient attaqué les Tuileries n'a pas eu pour effet de créer un paradoxe dans la classe. Le problème posé dans la deuxième partie de la séance, « pourquoi les Parisiens n'ont pas obéi à Brunswick alors qu'ils pouvaient avoir peur ? » ne correspond pas à ce qui est mis en jeu dans la classe, où le paradoxe, énoncé par l'enseignant à la suite des premières propositions des élèves, était le suivant : si le roi est emprisonné parce qu'il a fui, pourquoi cet emprisonnement a-t-il lieu un an après la fuite, et pas avant ? Pour la seconde séquence, l'équipe de recherche décide de ne pas formuler de problème en amont. Le problème doit pouvoir être posé dans la classe à partir de la mise en tension entre une première hypothèse d'explication et les informations disponibles.

La seconde séquence relative aux grèves et à la création d'un syndicat au Creusot en 1900 peut permettre, peut-être davantage que la précédente, d'envisager l'événement comme quelque chose qui survient de ce que des hommes et des femmes ont entrepris. Il s'agit donc cette fois que la classe se positionne plus directement par rapport à celles et ceux qui ont agi, en demandant aux élèves pourquoi les uns et les autres choisissent d'agir comme cela, et à ce moment-là, plutôt qu'autrement et à un autre moment. C'est en prenant appui sur ces considérations épistémologiques propres à la construction du savoir historique que l'équipe de recherche construit un dispositif didactique autour de la création d'un syndicat au Creusot, donc les savoirs historiographiques et institutionnels de référence ont été exposés plus haut (p.170).

La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ? ». Deux types de causes se distinguent, des causes intentionnelles, lorsque les élèves cherchent à expliquer pourquoi les ouvriers veulent un syndicat, et des causes circonstancielles, lorsque les élèves cherchent à expliquer comment ils font pour l'obtenir. Conformément à la méthodologie de type théorisation ancrée qui structure la recherche CCEH, et de premiers résultats produits à la suite de la première expérimentation, le dispositif didactique n'envisage cette fois plus a priori la formulation d'un problème. Celui-ci doit émerger de l'activité de la classe, lorsque les élèves donnent les raisons de sélectionner tel fait comme une cause importante pour expliquer la création du Creusot. Les explications fournies par les élèves peuvent être considérées comme un moyen de poser un problème historique par la mise en tension de ces hypothèses d'explication avec les

informations disponibles dans le récit. La première séance est dédiée à l'explicitation des idées des élèves qu'incite à produire le tableau. Les productions des élèves doivent permettre à l'équipe de recherche de formuler des caricatures (Orange, 2010) à évaluer lors de la seconde séance comme des hypothèses d'explication.

b) Analyse a priori de la séance

L'activité est présentée aux élèves sous la forme d'un tableau à double entrée pour faciliter la formulation d'arguments au soutien du fait sélectionné comme cause possible. Les intitulés des colonnes sont formulés ainsi par l'enseignant : « Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ? » et « Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ». Ces deux mots n'ont pas tout à fait le même sens. « Expliquer » revient à mettre en relation un fait-cause avec les idées des élèves pour dire pourquoi ce fait explique la création du syndicat, en référence à la critique réflexive de l'historien qui argumente pour rendre compte de ce qui l'a amené à privilégier telle hypothèse d'explication plutôt qu'une autre. « Justifier » peut renvoyer en revanche à une activité scolaire habituelle, qui consiste à citer le document comme une preuve.

Dans cette seconde séquence, la question initiale se rapporte à la constitution du syndicat. La question de la relation entre la création du syndicat et la grève est importante. Une analogie non contrôlée pourrait conduire les élèves à penser que c'est le syndicat qui provoque la grève, car les organisations syndicales sont souvent rendues visibles lors de la médiatisation de grèves nationales. Dans le contexte des grèves au Creusot, c'est différent, puisqu'il n'y a pas de syndicat au moment où les grèves éclatent ; la question de savoir si les ouvriers font grève pour avoir un syndicat ou parce qu'ils n'ont pas de syndicat (donc pas d'autre moyen de se faire entendre) est importante et pourrait conduire à modifier une idée déjà-là sur les syndicats (c'est parce qu'il y a des syndicats qu'il y a des grèves) vers l'idée que c'est parce qu'il n'y avait pas de syndicat qu'il y a eu des grèves au Creusot en 1900.

c) Caractérisation de la place des informations du récit dans la construction des hypothèses de cause par les élèves.

Séance A1.C1.S2.s1.
1. La séance débute par un rappel de ce qui a déjà été étudié sur Le Creusot.
2. Distribution et lecture collective du récit (écrit par les chercheurs et l'enseignant de la classe)
3. Discussion collective à partir des informations du récit.
4. Travail écrit individuel : Les élèves doivent lister des causes de la création d'un syndicat au Creusot en 1900.
5. Par groupe de trois élèves, avec un support écrit : les élèves doivent justifier leurs propositions à l'oral afin que le groupe s'accorde sur les plus pertinentes. Celles-ci sont notées dans un tableau à double entrée, dans lequel ils doivent écrire, pour chaque hypothèse de cause sélectionnée, une explication ou une justification.

Figure 21- Liste des activités menées lors de la séance A1.C1.S2.s1

- **Typologie des types de causes proposées par les élèves (Annexe 8)**

Les élèves listent d'abord individuellement les causes qui expliquent la création d'un syndicat au Creusot. Ces « faits-causes » sont soit des citations du récit, soit des reformulations que nous considérons comme des interprétations des informations du récit. Sur 22 élèves ayant proposé au moins une cause, 17 ont formulé un fait qui n'est pas une information du récit, mais une reformulation. Par exemple, « les ouvriers travaillent dans des conditions difficiles », ou « le syndicat sert à défendre les ouvriers ». La trace écrite de Kimy est représentative : «Selon moi, les causes principales de la création du syndicat sont : Beaucoup de travail réalisé par les ouvriers, mais ils ont un petit salaire, Mauvaises conditions de travail. Les ouvriers ont besoin de quelqu'un de puissant pour qu'ils se fassent entendre ». Quelques élèves citent directement le récit.

- Le nouveau patron, Eugène Schneider, préfère aller s'installer à Paris pour faire de la politique. Cela cause pour les faire moins travailler.
- Les Schneider s'enrichissent, mais ne donnent pas plus aux ouvriers
- De nouveaux travailleurs venus d'ailleurs vont diffuser des idées nouvelles à l'usine, ce qui va décider les ouvriers à vouloir faire des grèves pour avoir plus de droits et être plus payés. Les idées nouvelles circulent dans la ville et le gouvernement oblige aux Schneider d'accepter la création d'un syndicat.
- Dans les années 1890, la production augmente, le travail est plus intense, mais leurs salaires restent les mêmes, contrairement au travail fourni (deux élèves)
- En 1884 une loi a autorisé la création de syndicats. Le gouvernement a également obligé les Schneider d'accepter la création d'un syndicat
- Un nouveau gouvernement impose aux Schneider d'accepter les délégués ouvriers et la création d'un syndicat

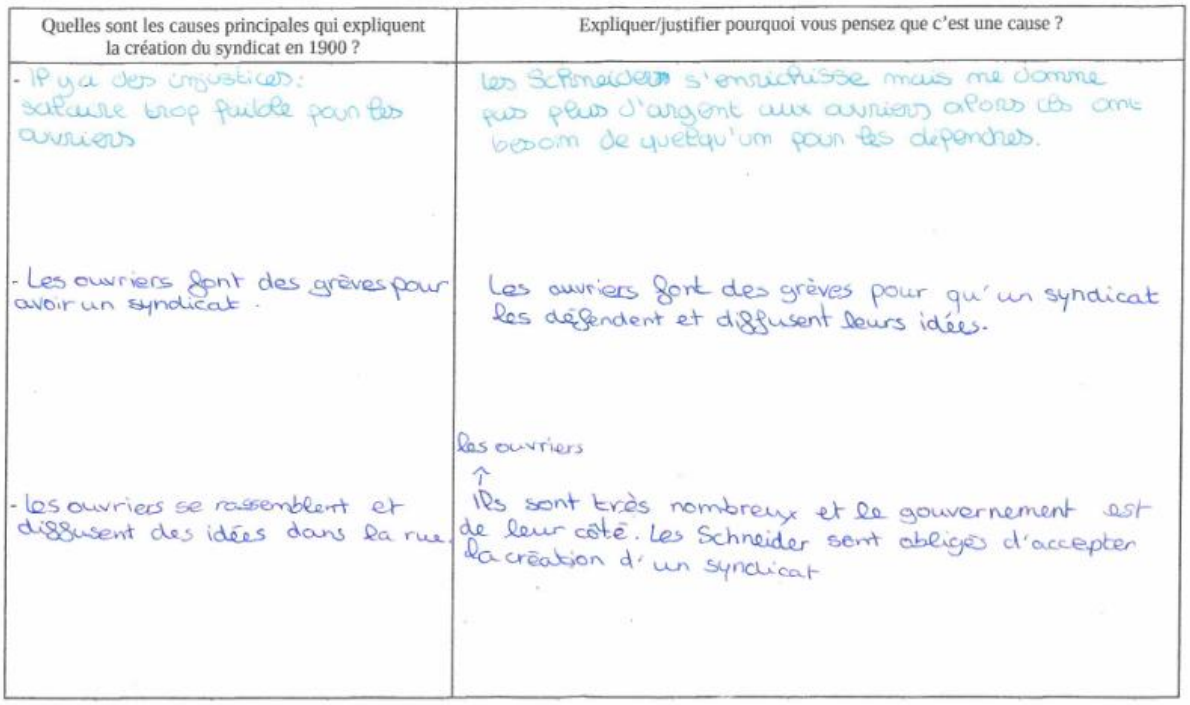
Figure 22- Liste des informations du récit citées par les élèves comme des réponses à la question « Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ? », A1.C1.S2.s1

Nous identifions parmi les propositions des élèves deux types de causes : les causes intentionnelles (les motivations de ceux qui agissent) et les causes circonstancielles (ce qui est arrivé, les actions mises en œuvre). 17 élèves ne proposent que des causes intentionnelles, deux élèves proposent des causes circonstancielles, trois mentionnent les deux types de causes. La majorité des causes répond donc à la question de savoir pourquoi les ouvriers voulaient un syndicat plutôt qu'à celle de la façon dont ils l'ont obtenu. Les élèves qui ont cherché à expliquer lors de cette première activité comment le syndicat a pu être obtenu citent les grèves (trois élèves), le rôle de l'État (trois élèves).

L'écrit de Carla est particulier, puisqu'elle cite de nombreuses modalités d'actions : « De nouveaux travailleurs venus d'ailleurs vont diffuser des idées nouvelles à l'usine, ce qui va décider les ouvriers à vouloir faire des grèves pour avoir plus de droits et être plus payés. Les idées nouvelles circulent dans la ville et le gouvernement oblige aux Schneider d'accepter la création d'un syndicat ». La multiplication des causes ne suffit pas à dire que cette élève dépasse une représentation chronocausale de l'histoire : ces différentes causes s'imbriquent dans un enchaînement causal, un fait provoquant l'autre.

- **Effet du tableau à double entrée sur la mise en tension des faits-cause avec les idées des élèves (Annexe 9)**

Nous analysons les productions des élèves pour documenter le sens donné à cette activité dans la classe. Après avoir noté individuellement les causes de la création d'un syndicat au Creusot, les élèves sont regroupés par trois ou quatre. Ils doivent sélectionner parmi leurs propositions les causes principales de la création du syndicat au Creusot et compléter le tableau distribué.



Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- Il y a des injustices : salaire trop faible pour les ouvriers	les Schneider s'enrichissent mais ne donne pas plus d'argent aux ouvriers alors ils ont besoin de quelqu'un pour les défendre.
- Les ouvriers font des grèves pour avoir un syndicat.	Les ouvriers font des grèves pour qu'un syndicat les défendent et diffusent leurs idées.
- les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées dans la rue.	les ouvriers ↑ Ils sont très nombreux et le gouvernement est de leur côté. Les Schneider sont obligés d'accepter la création d'un syndicat

Figure 23- Document de travail de groupe (gr8, Yaelle, Clara, Théo), A1.C1.S2.s1

Les échanges entre les élèves ont été enregistrés et transcrits. Parmi les 8 groupes de travail, trois groupes utilisent la deuxième colonne pour mettre en relation un fait-cause et le fait-conséquence (la création d'un syndicat). Parmi ces trois groupes, le groupe de Yaelle, Clara et Théo est particulièrement pertinent pour analyser les effets du dispositif sur le processus de construction de problèmes parce que les élèves discutent entre eux de ces faits avant d'écrire les propositions, ce qui nous donne accès à davantage d'éléments pour expliquer leur raisonnement. De plus, nous retrouvons le duo de Yaelle et Clara lors de la troisième séquence. Nous saisissons donc l'opportunité de comparer leurs réflexions sur un événement historique et sur un événement d'actualité. Ce groupe est le seul à relier systématiquement, dans les trois phrases de la seconde colonne, une information du récit à la création du syndicat. La consigne scolaire semble donc être bien comprise par eux. Nous cherchons à décrire ce que produit, dans ce groupe, cette activité.

Ces trois élèves ont noté comme cause de la création d'un syndicat qu'« il y a des injustices : salaire trop faible pour les ouvriers » ; la proposition « les Schneider s'enrichissent, mais ne donnent pas plus d'argent » notée dans la colonne de droite semble être une manière de justifier que l'on puisse parler d'une injustice. L'idée explicative sous-jacente pourrait être que, lorsque la décision du patron (ici, de ne pas redistribuer) est injuste, alors les ouvriers ont

besoin d'un syndicat pour contester ou faire cesser cette injustice. Pour pouvoir dire que cette injustice explique la création d'un syndicat, ces élèves font le lien entre la situation des ouvriers et la définition du syndicat donnée dans le récit, « alors ils ont besoin de quelqu'un pour les défendre ». Le syndicat est devenu nécessaire du fait de l'injustice. La manière dont un syndicat peut défendre les ouvriers de l'injustice causée par les inégalités de richesse entre patron et ouvrier reste implicite. Les élèves ont ensuite noté comme cause de la création d'un syndicat que « les ouvriers font des grèves pour avoir un syndicat », mais n'expliquent pas dans la seconde colonne, ce qui permet de relier la grève et la création du syndicat. Pour le troisième fait-cause, c'est l'idée d'un changement dans le rapport de force qui est suggéré comme élément de rupture pour expliquer la création du syndicat en 1900 : ce qui rend la création du syndicat possible, c'est que les ouvriers sont nombreux à le réclamer et qu'ils ont le soutien de l'État.

Les explications de ces élèves ouvrent des pistes pour approfondir l'idée d'un renversement du rapport de force entre un patron et des ouvriers. Il s'agit en effet pour l'enseignant de faire conceptualiser le syndicat comme un moyen pour les ouvriers d'obtenir un certain pouvoir et une certaine indépendance vis-à-vis du patron, dans le contexte de l'essor du salariat qui tend à remplacer le paternalisme comme forme d'organisation sociale de travail à ce moment-là dans la ville du Creusot. La transcription des échanges du groupe permet de décrire plus précisément le processus d'élaboration de ces premières idées.

Extrait transcription de la discussion du groupe n°8 Yaelle, Clara, Théo, Séance A1.C1.S2.s1. (Annexe 7)

1	Yaelle	Mais les deux trucs c'est les mêmes questions ?
2	Clara	Bah là faut expliquer et là on met les causes
3	Yaelle	Ha ok. Heu.. en cause… bah parce que y'a des injustices déjà. Genre quand ils s'enrichissent, mais ils payent pas plus cher les ouvriers. Donc ça veut dire qu'y a des inégalités, fin c'est…
4	Clara	Non fin c'est pourquoi ils ont créé le syndicat
5	Yaelle	Bah justement parce que y a des inégalités et du coup ils avaient besoin de quelqu'un pour les représenter et pour les défendre contre le patron
6	Clara	Ha ok. Du coup est-ce qu'on met injustice et deux points heu…
7	Théo	Augmentation de salaire
8	Clara	Ouais. Donc… je mets il y a des injustices…
9	Yaelle	T'écris juste injustice, faut pas faire des phrases là.
10	Clara	Ok…
11	Yaelle	Différence de salaire, salaire trop bas, ou les Schneider s'enrichissent, mais ne payent pas plus cher les ouvriers
12	Théo	Ou sinon salaire trop bas
13	Yaelle	Ou salaire trop bas pour les ouvriers

14	Clara	Ouais ça c'est bien… j'écris pas droit. Euh du coup j'pense que y 'a trois trucs à mettre, parce qu'il y a trois tirets
15	Yaelle	Ouais. Après là faut développer ça
16	Clara	Heu bah… bah là du coup on explique heu…
17	Théo	Pourquoi est-ce qu'on écrit ça.
18	Clara	Bah Parce que à un moment les Schneider ils se sont enrichis, mais ils ont pas payé plus cher les ouvriers, donc ça fait que…
19	Yaelle	Et c'est pour ça qu'ils ont fait grève
20	Clara	Et c'est pour ça qu'ils ont besoin d'un syndicat, parce que le syndicat, il les défend. Comme là y a une grosse injustice et ben on…bah voilà quoi
21	Yaelle	Et c'est où que tu as vu ça par contre
22	Clara	C'est…
23	Théo	Dans le troisième
24	Clara	Ah ouais, « la forte demande des produits industriels permet aux Schneider de s'enrichir »... oui.

Dans cet extrait, les trois élèves discutent à propos des consignes (les causes de la création d'un syndicat au Creusot en 1900) et à partir des informations contenues dans le récit. Le premier échange entre Yaelle et Clara porte sur le sens de l'activité. Pour la première, les deux colonnes sont « la même question ». Clara, puis Théo un peu plus loin, expliquent la différence : « l'une c'est les causes, l'autre c'est pour expliquer » (tp2) « pourquoi on écrit ça » (tp17). La distinction n'est pas très claire pour les élèves, puisque l'on comprend des échanges qui suivent que le fait que les Schneider s'enrichissent pourrait être écrit dans la colonne de gauche comme dans la colonne de droite (tp32-tp38). Cette information permet de justifier qu'on puisse parler d'injustices, mais n'explique pas la création, ni même le besoin, d'un syndicat. Cet enjeu est bien présent dans la discussion (tp 3 « c'est pourquoi ils ont créé le syndicat » ; tp 20 « c'est pour ça qu'ils ont besoin d'un syndicat »). Leurs échanges montrent aussi, davantage que l'écrit, que le contexte du Creusot en 1900 est pris en compte : au début de l'échange, l'explication a un caractère très général, l'usage du présent et de l'imparfait renforçant l'idée d'une forme de généralité (tp5). Mais plus tard, lorsque les élèves réfléchissent à la manière de compléter la seconde colonne, le propos est davantage contextualisé : « *à un moment* les Schneider ils se sont enrichis mais ils ont pas payé plus cher les ouvriers *donc ça fait que*… » (tp18) : l'idée d'injustice, générale, est mise en tension avec un fait du récit (enrichissement et non-redistribution par le patron). Le concept d'injustice permet à ces élèves de relier le fait-cause et le fait-conséquence. L'usage d'un adverbe de temps et du passé composé nous semble être un indice d'une prise en compte du contexte de l'événement par ces élèves. Ces élèves semblent entrer dans une démarche de critique de leur hypothèse par la recherche d'informations confirmant cette idée dans le récit.

À ce stade cependant, les raisons de penser que tel fait est une cause de la création du syndicat en 1900 restent tout de même implicites. Ce groupe d'élèves identifie des faits comme des raisons de vouloir un syndicat, mais sans expliciter dans la colonne de droite ce que cela changerait d'avoir un syndicat, pour les ouvriers du Creusot qui font grève. Ce silence s'explique parce que l'adhésion collective met un terme à la discussion : c'est parce qu'ils sont d'accords, qu'aucun d'entre eux n'a besoin d'expliciter ce qu'il veut dire. À ce stade, ces élèves conceptualisent le syndicat comme « quelqu'un pour les défendre ». Un peu plus tard, les élèves discutent à propos de la grève :

Transcription de la discussion du groupe n°8 Yaelle, Clara, Théo Séance A1.C1.S2.s1. (extrait)

72	Yaelle	En tout cas faut mettre grève
73	Théo	Oui on peut mettre grève
74	Yaelle	Ils font grève pour avoir un syndicat
75	Théo	Oui grève pour avoir un syndicat pour…
76	Yaelle	Et avoir une augmentation de salaire aussi
77	Clara	Ouais. Non, c'est juste le syndicat parce qu'après le syndicat il va faire son…
78	Théo	Son rôle
79	Yaelle	Et aussi c'est pour améliorer leur vie, surtout… en fait y a plusieurs trucs. Du coup on explique comment ?

Ici encore, l'argumentation n'est pas nécessaire puisque les élèves sont d'accord ; le lien entre l'injustice et la grève, comme celui entre grève et syndicat ou entre injustice et syndicat n'est pas discuté, sans doute parce qu'ils ne savent pas encore bien quel est le rôle du syndicat. « Le syndicat va faire son rôle ». Cette difficulté à rendre visible dans la classe les idées des élèves sur le syndicat constitue un obstacle épistémologique à la construction du concept de syndicat.

Transcription de la discussion du groupe n°8 Yaelle, Clara, Théo Séance A1.C1.S2.s1. (extrait)

106	Yaelle	Après faut trouver une troisième idée
107	Théo	Faut parler des maladies et des âges je pense
108	Clara	Mais c'est aussi que à force qu'ils diffusent leurs idées dans la rue que du coup le gouvernement au final, il oblige les Schneider à accepter. Mais sinon, si y avait pas eu… genre… c'est qu'ils sont un peu obligés, puisque tout le monde veut ça
109	Yaelle	Mais ça a pas de rapport avec le syndicat
110	Clara	Et si parce que c'est comme ça qu'ils créent le syndicat parce qu'au final, depuis le début, les Schneider ils sont pas d'accord, sauf qu'ils sont obligés d'accepter du coup
111	Yaelle	Ha oui donc en gros le syndicat a été créé, car des ouvriers… donc en cause c'est des ouvriers se rassemblent et diffusent des idées, et en explication c'est qu'ils étaient beaucoup, énormément

112	Clara	Du coup j'écris quoi ?
113	Yaelle	Les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées et…
114	Clara	Dans la rue
115	Yaelle	Oui, mais ça dans la rue on s'en fiche. Ils diffusent des idées.
116	Théo	Pour se faire remarquer par le syndicat
117	Clara	Non par le gouvernement
118	Théo	Ha oui m**
119	Yaelle	Des idées et montrent des injustices
120	Clara	Les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées et ensuite
121	Yaelle	Et après en explication, ils sont tellement nombreux que le gouvernement, il peut pas les ignorer
122	Clara	Ils sont obligés au final
123	Yaelle	Ouais ils sont limite obligés
124	Clara	Du coup ils sont très nombreux, donc… ils sont très nombreux donc
125	Théo	À faire des grèves
126	Clara	Et au final le gouvernement il est du côté des ouvriers du coup
127	Yaelle	Oui.. en fait je crois ils sont tellement nombreux qu'ils peuvent pas les refuser sinon ça va tout leur tomber dessus. Y'aura peut-être de grosses manifestations…
128	Clara	Du coup, ils sont très nombreux et le gouvernement est de leur côté non ?
129	Yaelle	Et le gouvernement est un peu forcé d'être de leur côté, donc les Schneider sont obligés
130	Théo	D'accepter leur demande
131	Yaelle	D'accepter heu… d'accepter qu'ils aient un syndicat
132	Clara	Attend attend… ensuite
133	Yaelle	comme les Schneider sont seuls contre tous, non, comme les Schneider sont seuls, ils sont obligés d'accepter qu'ils aient quelqu'un, ou un groupe, pour les défendre
134	Clara	Les Schneider sont obligés d'accepter la création d'un syndicat

Deux idées suscitent une discussion entre les élèves, les obligeant à expliciter ce qu'ils comprennent de l'événement. D'abord, Yaelle ne voit pas le lien entre les manifestations et la création d'un syndicat (tp 109*)* que propose Clara, car l'idée qui relie le fait-cause « la diffusion des idées dans la rue » et le fait-conséquence « la création du syndicat » n'est cette fois pas partagée. Cette incompréhension oblige Carla à préciser son idée (tp 110) en reformulant le fait-conséquence : les Schneider « sont obligés d'accepter » le syndicat. Par l'expression « c'est comme ça qu'ils créent le syndicat », Carla explicite le passage de la recherche de causes intentionnelles à la recherche de cause circonstancielle. Yaelle peut maintenant relier le fait-cause proposé par Carla au fait-conséquence par l'idée du rapport de force (*quand les ouvriers sont très nombreux à réclamer quelque chose, alors le patron est obligé de les écouter*), c'est parce que les ouvriers sont de plus en plus nombreux qu'ils peuvent imposer aux Schneider la création d'un syndicat (tp 121). Ce même fait cause est ensuite interprété pour expliquer l'intervention de l'État qui impose la création d'un syndicat. Même s'il permet le développement d'une hypothèse d'explication, le fait concernant la diffusion des idées

continue de résister, les élèves ne précisant pas quelles sont ces idées ; il semble y avoir à ce propos un malentendu puisque dans le récit, les ouvriers qui diffusent des idées sont les ouvriers extérieurs au Creusot, dont les idées vont se diffuser à l'intérieur de l'usine, auprès des ouvriers du Creusot. Le retour au récit pourrait inciter à clarifier ce que peuvent être ces « idées nouvelles ».

Troisième paragraphe du récit distribué aux élèves (extrait)
La forte demande de produits industriels permet aux Schneider de s'enrichir, mais sans que tout cet argent soit partagé avec leurs ouvriers. Le rythme de travail augmente pour satisfaire cette demande, sous la surveillance des contremaîtres. De nouveaux travailleurs venus d'autres villes industrielles arrivent au Creusot augmentant encore la masse des ouvriers. **Ils diffusent des idées nouvelles pour améliorer la situation des ouvriers.** Le nouveau gouvernement promet de voter des lois pour améliorer la vie des ouvriers (la loi autorisant les syndicats date de 1884). Le nouveau patron, Eugène Schneider, préfère aller s'installer à Paris pour faire de la politique.

Figure 24 - Extrait du récit distribué aux élèves, A1.C1.S2.s1 (nous soulignons) Récit complet : Annexe 2, n°2.

L'idée du rapport de force est ensuite étendue au fait-cause grève, mais sans que ce qui peut relier la grève à la création du syndicat ne soit discuté.

L'écoute des échanges de ce groupe montre qu'il est possible pour des élèves, à partir d'un questionnement sur les causes d'un événement et avec les informations disponibles, de formuler des hypothèses d'explication d'un événement mettant en relation des faits-causes et des idées déjà-là, sans qu'il ne soit nécessaire, comme c'était le cas dans la première séance, que l'enseignant ne décide en amont d'un fait-cause à explorer.

L'analyse des échanges du groupe de Clara, Yaelle et Théo donne à voir comment la discussion suscitée par la nécessité d'expliquer pourquoi certains faits sont des causes permet à un groupe d'élèves de mettre en relation leurs idées avec les faits du récit. Nous cherchons à présent à identifier, dans les autres groupes, des moments de désaccord entre élèves qui pourraient susciter une explicitation des idées par lesquelles les élèves mettent en relation un fait-cause avec le fait-conséquence.

À la lecture des écrits, nous isolons certaines explications qui semblent pouvoir être le résultat d'une discussion dans le groupe, notamment sur les enjeux de l'évolution du rapport de force entre ouvrier et patron du fait des grèves. Nous cherchons donc à repérer dans les explications des autres groupes des activités de mise en tension entre l'idée d'être « plus fort » et la construction du concept de grève ou de syndicat (voir annexe 9). Nous en trouvons trace dans le groupe 2 (« ils veulent créer un groupe pour être plus fort »), le groupe 5 (« création du syndicat pour éviter les grèves des ouvriers »), le groupe 6 (« les ouvriers aimeraient se

révolter, mais le paternalisme les en empêche »), le groupe 7 (« selon nous le gouvernement est du côté du peuple, car il oblige le patron de créer un syndicat »). L'écoute des échanges du groupe n°7 laisse entrevoir une stratégie de gestion de l'activité qui pourrait expliquer la tendance des élèves à ne pas tenir compte d'un fait-cause qui ne font pas consensus. Dans ce groupe, une sorte de tour de table est organisé, chaque élève présente son travail individuel. Cela permet de mettre en évidence des points de convergence. Les faits considérés comme des causes sont donc sélectionnés sans qu'il soit nécessaire de réfléchir aux raisons de penser qu'ils expliquent la création du syndicat en 1900. Les élèves semblent appliquer à cette activité une démarche similaire à ce qu'ils ont l'habitude de faire en histoire, c'est-à-dire rechercher dans le document des mots permettant de justifier une idée. Ce qui ne serait pas bien compris est laissé de côté. Rien ne distingue, donc, dans les écrits des élèves, les informations qui sont, à ce stade, évaluées comme non pertinentes pour l'enquête, qui sont hors-problème, et celles qui posent problème aux élèves.

L'analyse de la première séance sur la création d'un syndicat au Creusot montre que les élèves ont plutôt tendance à rechercher le consensus plutôt qu'à confronter des idées contradictoires pour expliquer l'événement. Nous interprétons cette recherche du consensus comme le maintien d'un habitus, dans les pratiques d'histoire scolaire, de chercher une bonne réponse à faire valider par l'enseignant plutôt qu'à convaincre les autres élèves. Ce consensus s'explique aussi par la forme du tableau distribué aux élèves qui ne permet pas d'intégrer des espaces de discussion : il y a donc nécessairement un décalage entre ce que discutent les élèves et ce qu'ils produisent à l'écrit. Mais l'enseignant, même s'il consulte les travaux des élèves entre deux séances, ne peut pas accéder à tout ce qui est énoncé dans les groupes. Il ne peut donc créer de caricature qu'à partir de ce que les élèves ont écrit. Or, si les problèmes, dans le cadre de la problématisation, peuvent être posés à la suite d'une controverse, d'un paradoxe ou d'une énigme, comment posé un problème dans la classe si ces points d'achoppement ne parviennent pas jusqu'à l'enseignant ? Nous faisons l'hypothèse que, dans le cadre d'une séance similaire, mais portant sur un événement d'actualité, l'implication des élèves pourrait être différente et les amener à davantage argumenter leur idée face aux autres élèves, dès lors qu'ils sont confrontés à des informations médiatiques. La troisième séquence nous permet justement de documenter cette hypothèse puisque la première séance est construite sur le même modèle.

3. Les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie : analyse de la séance A1.C1.S3.s1

a) Enjeux de la séance pour l'expérimentation

En faisant travailler la classe sur un récit médiatique, les premières idées des élèves sont-elles davantage mises en tension avec les informations disponibles ? Lors de cette première séance, les élèves découvrent le récit médiatique d'information, mais ont déjà connaissance de l'événement, l'ensemble des élèves ont répondu par l'affirmative à la question « avez-vous entendu parler de l'attaque de l'Ukraine par la Russie ? ». La séance est construite sur le même modèle que la séquence sur la création d'un syndicat au Creusot.

L'enseignant joue le jeu de l'expérimentation en ne cherchant pas particulièrement à se documenter sur le contexte géopolitique. Il s'agit en effet de se mettre dans des conditions habituelles de l'enseignant qui n'aurait pas beaucoup plus d'informations que les élèves, afin de voir ce qu'il se passe lorsque les élèves et l'enseignant font l'enquête ensemble, et non pas de façon décalée, l'enseignant avant la classe. Une différence notable est à explorer, du fait de la différence de nature entre les récits historiens proposés aux élèves lors des séquences antérieures en histoire, et le récit médiatique d'information proposé dans cette séquence-ci.

b) Analyse a priori

- **Critique du récit médiatique d'information, a priori**

Les savoirs de référence ont été précisés (p.174). Le travail de critique de la production journalistique est central, il est nécessaire d'interroger le choix des mots et des images pour évaluer la pertinence et les limites du récit médiatique d'information pour savoir ce qu'il se passe effectivement dans ce conflit. La classe se retrouve donc, davantage que pour les séquences en histoire dont l'enquête reposait sur la critique d'un récit historique, dans la position de l'historien qui étudie un événement à partir des traces qu'il en a.

Le récit médiatique d'information est une construction par l'équipe de recherche et l'enseignant, puisqu'il s'agit d'une sélection de deux extraits de deux journaux télévisés distincts. La première partie visionnée dans la classe correspond à un reportage diffusé le 24 février 2022 (extrait du « 20h » de la chaîne TF1). Le texte est disponible en annexe, (annexe

2, n°3). Il débute par la présentation du sujet du reportage, en plateau, par le présentateur du journal.

Jeudi 24 février 20h Présentateur : « Il était 3h55 ce matin, heure de Paris lorsque la guerre a officiellement commencé. Depuis son bureau du Kremlin Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date pour dit-il « dénazifier et démilitariser ce pays ». La deuxième armée du monde est immédiatement entrée en action.

Figure 25- transcription de l'extrait du journal télévisé de TF1 du 24 février 2022, premier paragraphe. (Annexe 2, n°3)

La transcription permet de mettre en évidence deux types d'information contenue dans ce type de récit médiatique : des faits d'actions, c'est-à-dire des descriptions de ce qu'il se passe (« la guerre a officiellement commencé », « Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine », « la deuxième armée du monde est entrée en action »), et des faits discours, c'est-à-dire des restitutions de commentaires d'acteurs ou de témoins de l'événement sur l'événement (pour dit-il « dénazifier et démilitariser ce pays »). Le vocabulaire employé dans cette phase de présentation (guerre, invasion, démilitariser, deuxième armée du monde) peut déjà indiquer que le reportage se situe dans un registre explicatif militaire ou géopolitique. L'événement est qualifié par le présentateur comme une *guerre* et une *invasion* alors que le président russe parle de *dénazifier et démilitariser* l'Ukraine. Le terme guerre est d'ailleurs absent du discours de Vladimir Poutine sur le conflit, qui lui préfère celui d'*opération*. Ces éléments de langage sous-tendent deux explications différentes de l'attaque. L'explication du journaliste est celle d'une guerre d'agression pour conquérir l'Ukraine. L'emploi de la périphrase « la deuxième armée du monde » pour parler de la Russie vise à mettre en avant des enjeux géopolitiques et surtout le déséquilibre entre un État agresseur très fort, et un État agressé. L'explication de Vladimir Poutine est celle d'une ingérence conduisant à user de son pouvoir militaire pour imposer quelque chose à un autre État, moins puissant.

Reportage : la Russie envahit l'Ukraine. « Nous sommes aux portes de Kiev, et dans le ciel, une dizaine d'hélicoptères de combat russes prennent d'assaut l'aéroport International d'Hostomel, à 30 km à peine de la capitale. « Là c'est à 1 km, tout prêt. Ils ont complètement bombardé la ville, l'aéroport. Nous nous sommes enfuis, nous ne savons pas où aller » [un témoin interviewé]. Les tirs de missiles frôlent les civils. Juste au-dessus des habitations, combat aérien entre des chasseurs russes et ukrainiens. L'armée ukrainienne semble dépassée. Les hélicoptères russes se protègent avec des leurres, pour éviter les tirs de roquettes. Les Ukrainiens ripostent à l'arme automatique, sans effet. Et ce n'est là qu'un seul des théâtres d'opérations. « La Russie a vraiment déclaré la guerre à l'Ukraine, oh, mais qu'est-ce que c'est ? Un missile, c'est un missile » [Un soldat ukrainien interviewé]. D'ouest en est, en passant par Kiev, en une nuit, l'armée russe a bombardé l'ensemble des régions ukrainiennes. Elle a notamment conquis Tchernobyl et sa centrale nucléaire. Vladimir Poutine a déclenché une guerre totale : « J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev [capitale de l'Ukraine] » [V. Poutine, président de la Russie, à la télé russe]. »

Figure 26- Transcription de l'extrait du journal télévisé du 24 février 2022, deuxième paragraphe

La seconde partie de la transcription concerne le reportage construit à partir d'images filmées en Ukraine. Ce reportage décrit d'abord des opérations militaires (des dizaines d'hélicoptères de combat prennent d'assaut l'aéroport, les tirs de missile). Le vocabulaire employé tend à conforter l'idée du déséquilibre entre deux États (l'armée ukrainienne semble dépassée, les Ukrainiens ripostent à l'arme automatique, sans effet, l'armée russe a bombardé l'ensemble des régions ukrainiennes). La mention des civils (un témoin dit qu'il a été obligé de s'enfuir et qu'il ne sait pas où aller, le journaliste dit que les tirs des missiles frôlent les civils) contribue à l'idée, largement partagée en occident, d'une guerre injuste, d'une guerre d'agression, qui doit être condamnée. Les informations ne sont donc pas seulement des « faits d'action », mais aussi des « faits discours » produisant une forme de jugement de valeur sur l'événement : l'attaque de la Russie est condamnable, car elle vise un pays moins bien armé, moins puissant, et parce qu'elle touche des civils.

Le reportage se termine par un extrait du discours du président russe. Il ne qualifie pas l'attaque de guerre, mais « d'opération militaire spéciale », ce qui contredit le vocabulaire employé par le journaliste (« guerre totale »). Ces deux idées explicatives ne sont pas sur le même plan. L'idée du journaliste est celle qui fait consensus, elle a le caractère de l'évidence, elle est renforcée par les images et par les faits rapportés par les témoins. L'idée de Vladimir Poutine est mise à distance par des procédés littéraires (« pour, **dit-il,** dénazifier et démilitariser le pays »).

Juste avant que le conflit n'éclate, les tensions entre la Russie et l'Ukraine étaient déjà abordées dans les médias français. Ces reportages antérieurs donnent davantage d'informations sur les raisons du conflit, c'est pourquoi l'équipe de recherche décide d'ajouter un second extrait, daté du 22 février.

Mardi 22 février 20h Présentateur : « Essayons d'y voir plus clair à présent. Le plus grand pays d'Europe, l'Ukraine, 600 000 kilomètres carrés est donc amputé depuis hier soir d'une nouvelle partie de son territoire. Elle avait déjà perdu la Crimée en 2014 [voir la carte jointe]. Que représente exactement le Donbass ? Quel est le but ultime de Vladimir Poutine ? Cet après-midi, le président russe est revenu à la charge menaçant l'Ukraine d'intervenir encore davantage militairement, exigeant que ce pays jusqu'à présent indépendant devienne neutre. »

Figure 27 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022, premier paragraphe

L'attaque n'a pas encore eu lieu, l'Ukraine est présentée comme « le plus grand pays d'Europe ». Le registre est géopolitique. Le reportage concerne les tensions entre la Russie et l'Ukraine à propos de la région du Donbass. Le déséquilibre entre les deux États est visible dans le vocabulaire employé pour qualifier les propos de Poutine (« menaçant », « exigeant »).

Reportage : Les dessous de l'offensive russe. « D'un geste Vladimir Poutine a tiré un trait sur tous les espoirs d'apaisement. Le président russe autorise ses troupes à entrer en Ukraine pour soutenir deux territoires séparatistes [qui veulent se séparer de l'Ukraine], qu'il considère désormais indépendants. Au cœur du Donbass dans l'est de l'Ukraine depuis 2014, ces régions pro-russes de Donetsk et Lougansk, chacune grande comme la Corse, se sont autoproclamées Républiques populaires. Or, jusqu'à hier aucun État ne leur reconnaissait ce statut.

Figure 28 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022, deuxième paragraphe

Le reportage donne quelques informations sur les tensions à trois échelles : à l'échelle nationale, entre le gouvernement ukrainien et les régions séparatistes ; à l'échelle régionale, entre la Russie (qui reconnaît l'indépendance des deux régions séparatistes) et l'Ukraine ; à l'échelle internationale, entre la Russie et l'ensemble des autres États qui refusent de reconnaître le statut d'indépendance des deux territoires.

Que veut Vladimir Poutine ? Ses ambitions vont-elles au-delà de ces deux territoires ? Il l'écarte totalement : « Nous attendions à des spéculations [hypothèses] comme quoi la Russie voudrait restaurer un empire. C'est complètement faux ». Et pourtant quelques heures plus tard, il ajoute vouloir : « une démilitarisation de l'Ukraine ». Car à ses yeux, il s'agit d'une « colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur » (V. Poutine à la télé russe) »

Figure 29 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022, troisième paragraphe

Deux explications possibles sont mises en opposition dans cette dernière partie du reportage : la volonté de restaurer un empire, que Vladimir Poutine récuse en disant qu'il veut la « démilitarisation de l'Ukraine ». L'adverbe « pourtant », employé par le journaliste, tend à mettre en opposition deux explications et incite à interpréter le discours du président russe comme un indice qu'il a d'autres ambitions.

Le traitement du journal télévisé, en passant de courts extraits du discours de V. Poutine, les envisage implicitement comme des prétextes invoqués par un État agresseur. Les causes les plus explicites sont celles affirmées par le dirigeant russe, mais mises à distance dans le reportage. En revanche, l'affirmation selon laquelle la Russie a déclenché une guerre totale et le questionnement au sujet des ambitions de Poutine qui pourraient dépasser les deux territoires séparatistes suggèrent qu'il s'agit d'une guerre de conquête territoriale. La cause de l'attaque serait alors la volonté d'annexion de territoires ukrainiens.

Le récit médiatique d'information ne semble pas, au premier visionnage, pouvoir faire émerger de divergence d'interprétations dans la classe ; il est construit pour être consensuel, et l'idée principale, implicite, est de dénoncer l'attaque de la Russie décrite comme une guerre de conquête de territoire. Mais dans le même temps, en diffusant les propos de Poutine, le journal télévisé livre de nombreuses informations sur les tensions géopolitiques de cette région, avec les volontés d'indépendances de deux territoires ukrainiens, mais aussi sur le contexte mondial, avec la référence à la présence américaine dans la région.

- **Analyse a priori de la première activité : lister les causes de l'attaque**

Il est prévu que les élèves répondent individuellement à la consigne suivante : « en relisant le récit des journalistes, faire la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ». La formulation suggère une forme de généralisation des explications possibles. L'emploi de la coordination « comme » peut inciter à produire des analogies pour conceptualiser ce type d'attaque. En reliant le « récit des journalistes », qui fait référence à tout ce que l'événement a de singulier, à une forme de généralité, la consigne peut permettre d'entrer dans un questionnement de type historien, articulant le singulier de l'événement (à partir des informations relatives à l'événement) et l'explication par la construction de concepts généraux (à partir des idées des élèves). La consigne, rédigée ainsi, laisse la possibilité aux élèves de citer les informations médiatiques, ou bien de proposer des formulations plus générales. Nous répertorions dans le tableau suivant les concepts qui peuvent être construits à partir de la critique des informations médiatiques disponibles, en croisant les informations du récit médiatique d'information avec les savoirs de références.

Informations médiatiques	***Concepts tirés des types de cause possible***
Le journaliste dit que Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date pour, dit-il « **dénazifier et démilitariser ce pays** ».	**Cause possible : attaquer pour éviter une menace.** Usage de mot renvoyant à un processus de suppression d'éléments évalués comme menaçant (les nazis et l'armée ukrainienne). Concept de menace **Cause possible : Prendre le contrôle d'un pays** (en supprimant l'armée du pays) Concept de souveraineté (d'un État) ; concept de conquête, de domination militaire
Le journaliste dit que Vladimir Poutine a déclenché **une guerre totale**	**Cause possible : prendre le contrôle d'un pays** Guerre totale fait référence aux guerres mondiales (implication de la guerre dépasse le champ de bataille et impacte l'ensemble des sociétés des pays mobilisés). Concept de guerre, de domination militaire
« J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est **la protection des personnes**	**Cause possible : Protéger des populations menacées par le gouvernement en place dans le pays.** Référence à la situation du Donbass. Les huit années font référence au protocole de Minsk. Les « personnes » renvoient aux populations séparatistes russophones de

qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev [capitale de l'Ukraine] » [V. Poutine, président de la Russie, à la télé russe]. »	la région du Donbass, en guerre contre le gouvernement ukrainien en 2014. Usage du terme « génocide » pour renvoyer au rôle de l'URSS dans la lutte contre le régime nazi pendant la Seconde Guerre mondiale. Concept de menace, concept de souveraineté (d'un État), concept de nation
« le président russe est revenu à la charge, menaçant l'Ukraine d'intervenir encore davantage militairement, **exigeant que ce pays jusqu'à présent indépendant devienne neutre** »	**Cause possible : Empêcher le rapprochement d'un pays frontalier avec une alliance menaçante**. La neutralité fait référence à l'opposition de la Russie à la perspective d'une entrée de l'Ukraine dans l'OTAN. Concept de menace, concept de neutralité et d'alliance.
Le journaliste dit : « Le président russe autorise ses troupes à entrer en Ukraine pour soutenir deux territoires séparatistes [qui veulent se séparer de l'Ukraine], qu'il considère désormais indépendants. »	**Cause possible : imposer un changement territorial** par la force. Référence à la guerre du Donbass et au protocole de Minsk. Concept de nation, concept de souveraineté
Le journaliste dit : « Que veut Vladimir Poutine ? Ses ambitions vont-elles au-delà de ces deux territoires ? »	**Cause possible : Agrandir un pays en annexant un territoire**. Le terme d'ambition conduit à voir autrement le rapport de la Russie avec les régions séparatistes. Si l'ambition dépasse les deux territoires, c'est que l'intention n'est pas d'aider à l'indépendance des régions séparatistes, mais autre chose. Cette phrase du journaliste renvoie donc implicitement à l'idée de la conquête du territoire ukrainien. Concept de conquête, de domination militaire/hard power.
Un journaliste dit qu'aux yeux de Vladimir Poutine, « il s'agit d'une « **colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur** » (V. Poutine à la télé russe) ».	**Cause possible : attaquer pour éviter une menace.** Le terme de colonie américaine renvoie à l'opposition idéologique entre l'occident colonisateur et la Russie opposée à la colonisation. La référence aux États-Unis renvoie également à la présence de bases militaires américaines ou de l'OTAN en Ukraine. Concept de menace, concept de hard power **Cause possible : destituer un dirigeant autoritaire** le terme de « régime fantoche » renvoie à l'idée d'un gouvernement nommé par une autorité extérieure et vise à délégitimer le gouvernement ukrainien en renforçant l'idée d'une domination américaine de l'Ukraine. Une « politique de terreur » renvoie à l'opposition entre dictature et démocratie pour légitimer l'ingérence de la Russie dans des conflits internes (entre le gouvernement ukrainien et la région séparatiste). Concept de souveraineté (d'un État), concept de dictature.

Tableau 10 : Répertoire des fait-causes possibles tirés des informations du récit médiatique et les concepts que ces causes peuvent permettre de construire.

L'analyse a priori du récit médiatique d'information conduit à la formulation de trois causes possibles. Deux sont tirées des faits-discours émanant du président russe : attaquer pour éviter une menace et attaquer pour soutenir des populations séparatistes. Un fait cause est

tiré des faits-discours du journaliste : attaquer pour conquérir du territoire. La première cause conduit à conceptualiser la menace ; la seconde à conceptualiser la nation (nationalisme, séparatisme…), la démocratie, la souveraineté d'un État. Le troisième conduit à conceptualiser la domination militaire, le hard-power. Ces concepts, tous au programme de l'année de 4e en histoire, en EMC ou en géographie, sont nécessairement bien connus de l'enseignant, qui peut donc cadrer du point de vue des savoirs de référence la construction de contenu de savoir, même si l'événement étudié est un événement très récent sur lequel il n'existe pas encore, au moment où la classe enquête, de savoirs de référence historien. L'expérience menée dans la classe peut permettre, a priori, un certain équilibre entre les élèves et l'enseignant, les deux ne disposant pas de savoirs de référence sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie en 2022. L'enseignant fait avec les élèves, mais son expertise lui permet de cadrer l'enquête et d'étayer les élèves, notamment en partageant ses propres catégories (concepts).

Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »

Figure 30 - Consignes mentionnées dans le tableau distribué aux élèves, extrait du document de travail de groupe, A1.C1.S3.s1 (Annexe 13)

Sur le document, la consigne est dédoublée : elle est d'abord formulée sous une phrase globale nommant trois activités successives. Ces trois activités sont ensuite précisées dans la première ligne d'un tableau, dans chacune des colonnes. La première activité consiste pour les élèves à se mettre d'accord sur les causes les plus importantes et reprend une formulation similaire à celle donnée pour l'activité précédente. La seconde activité consiste à « justifier/expliquer » pourquoi ces causes sont les plus importantes. La première activité devrait obliger à discuter pour se mettre d'accord, ce qui pourrait faire émerger des désaccords, obligeant les élèves à argumenter pour dire pourquoi telle cause serait plus importante. De tels arguments, s'ils ont convaincu le reste du groupe, pourraient être rapportés dans la seconde colonne. Mais il n'est pas certain que ce type d'argumentation se produise si les élèves se focalisent davantage sur les causes qui font consensus dans le groupe. La nécessité de compléter la deuxième colonne peut les obliger à produire ces

argumentations, même s'il y a un consensus dans le groupe. La troisième colonne vise à faire expliciter l'idée générale reliant le fait-cause à l'attaque de l'Ukraine par la Russie.

La seconde ligne du tableau est complétée, elle constitue un exemple pour les élèves, rédigé par l'enseignant. Ces productions exemplaires sont tirées de la séquence précédente, sur la création d'un syndicat au Creusot. Le fait « grève » est considéré comme une cause de la création d'un syndicat, car « la production s'arrête, le patron accepte de créer un syndicat ». Cet argument repose sur l'idée que les élèves avaient sur les rapports de force dans une entreprise et qui avait été formulée ainsi : « quand le patron est gêné, il cède ». L'objectif de cette ligne est de donner du sens au concept d'idée explicative, en comparant explicitement deux usages de ce concept épistémologique. Cet exemple exemplaire (Doussot, 2018 ; Gomes, 2019) doit permettre de faire du souvenir de cette enquête une expérience exemplaire. Cet exemple permet de cadrer l'activité des élèves en disant ce que peut-être une cause (un fait), une justification/explication (une raison de penser que le fait constitue une cause de l'événement), une idée explicative (une sorte de règle générale décrivant une forme de comportement humain).

c) Analyse de l'effet de la consigne sur l'argumentation des élèves.

Séance 1 - A1.C1.S3.s1.
Les élèves enquêtent sur les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie à partir d'un récit médiatique d'information : il s'agit de la transcription de deux extraits du journal télévisé de TF1, datés du 22 et du 24 février 2022.
1.L'enseignant introduit la séance en expliquant que l'objectif est de mieux comprendre les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie.
2.La classe visionne les deux extraits vidéo des journaux télévisés, puis l'enseignant distribue la transcription.
3.Travail individuel : Les élèves doivent lire la transcription et lister les causes de l'attaque à l'écrit.
4. Par groupe de 2 ou 3 élèves, avec un support écrit : Les élèves ont pour consigne de se mettre d'accord sur les causes les plus importantes et d'identifier des idées explicatives derrière ces causes. En donnant les consignes, l'enseignant fait explicitement référence au travail fait en histoire durant la séquence sur le Creusot.

Figure 31- Résumé des activités menées durant la première séance "actualité", A1.C1.S3.s1

Suite au visionnage des extraits du journal télévisé, les élèves listent des causes de l'événement, puis ils sont regroupés par deux ou trois avec pour consigne de se mettre d'accord sur les trois causes les plus importantes. Nous avons écouté l'ensemble des temps de travail en petits groupes et relevé toutes les questions et formulations marquant une tension entre les idées des élèves et les informations disponibles. Des expressions telles que « je comprends pas », « c'est pas logique » ont été interprétées comme des indices en ce sens.

Nous documentons ensuite les effets de ces mises en tension dans le processus de problématisation.

- **Catégorisation des types de commentaires sur les informations du récit médiatique par comparaison des enregistrements audio des groupes**

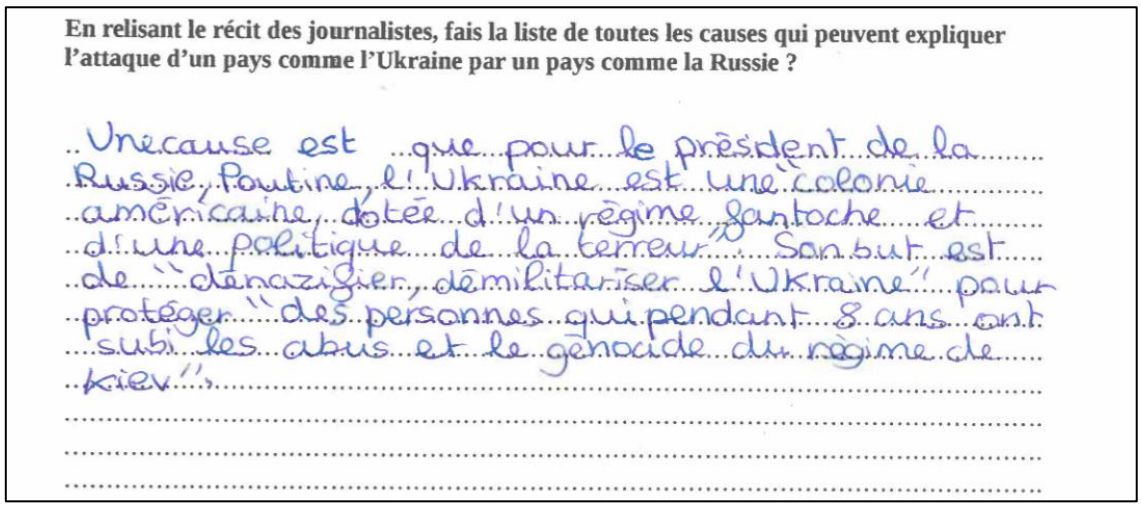
Les groupes d'élèves ont disposé d'une vingtaine de minutes pour faire ce travail. La classe est divisée en 8 groupes. Si cette activité peut favoriser les échanges entre élèves, ce temps n'a été finalement l'occasion de discuter de l'événement que dans un nombre réduit de groupes. Certains groupes ne discutent pas du tout, c'est alors un élève qui écrit sur le document pendant que le groupe bavarde de tout autre chose. D'autres fois, les élèves se focalisent moins sur l'événement que sur l'exercice, c'est-à-dire qu'ils complètent le tableau, mais sans se mettre d'accord ou du moins sans en discuter ; plusieurs stratégies sont à l'œuvre dans ce cas. Ils se répartissent parfois le travail (chaque élève est en charge d'une ligne), ou alors ils énumèrent leurs listes individuelles et notent les causes qui reviennent chez plusieurs élèves. Nous disons qu'ils ne discutent pas de l'événement, mais seulement de l'exercice en ce sens que leurs interactions sont du type « t'as mis quoi ? », « on choisit quoi du coup ? », mais sans qu'il y ait ensuite d'échanges sur les raisons de choisir telle cause plutôt qu'une autre. Parmi les groupes dans lesquels nous identifions des discussions sur les savoirs en jeu, certains sont quasiment exempts de questions ou de remarques : ils s'informent mutuellement de ce qu'ils savent, marquent leur accord avec ce qui vient d'être dit.

Le traitement de ces données a d'abord consisté à écouter plusieurs fois les échanges. Travailler sur les données audios permet de prendre davantage en compte le contexte des échanges, les intonations. Nous répertorions, à l'écoute, les informations du récit médiatique discutées par les élèves. Nous classons les propos des élèves en quatre catégories : l'élève cite une information ; l'élève discute de la signification d'une information ; l'élève met en relation plusieurs informations ; l'élève commente l'événement, mais sans mentionner les informations du récit médiatique.

- **Analyse de l'activité de mise en tension des faits-causes tirés du récit avec les idées déjà-là des élèves : le cas du groupe Yaelle et Clara (annexe 11)**

Nous nous focalisons sur les échanges entre Yaelle et Clara. Cet enregistrement est particulièrement riche, il regroupe l'ensemble des catégories de commentaires catégorisés ci-dessus. La spécificité de leurs échanges tient de ce qu'ils donnent à voir la progression de leur raisonnement. Un dialogue s'établit. Ce binôme d'élève fait cas (Passeron & Revel, 2005) par rapport à ce que produisent les autres groupes : il fait donc exception. De plus, il pose problème : la comparaison entre la transcription des échanges entre Yaelle et Clara et leur production écrite, rapportée aux éléments fournis par l'enseignant (consigne, transcription du journal télévisé sous la forme d'un récit médiatique), met en évidence une contradiction entre les idées discutées et ce qu'elles écrivent. Des causes qu'elles semblent s'accorder à l'oral à trouver importantes ne sont pas mentionnées dans leur écrit. Nous voulons comprendre les raisons de ce décalage.

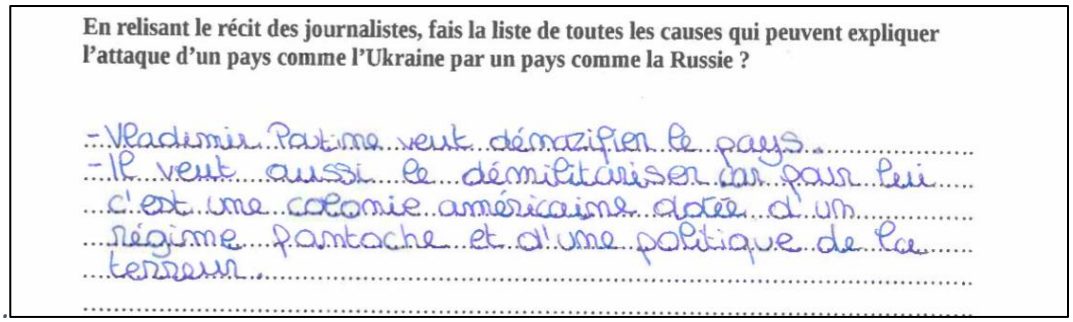
Après avoir visionné les extraits du journal télévisé et reçu la transcription du récit médiatique, les deux élèves ont d'abord réfléchi individuellement aux causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie.



En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?

Une cause est que pour le président de la Russie, Poutine, l'Ukraine est une colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur. Son but est de "dénazifier, démilitariser l'Ukraine" pour protéger "des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev".

Figure 32 - Écrit individuel de Clara, séance A1.C1.S3.s1 (Annexe 12)



En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?

- Vladimir Poutine veut dénazifier le pays.
- Il veut aussi le démilitariser car pour lui c'est une colonie américaine dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur.

Figure 33- Écrit individuel de Yaelle, séance A1.C1.S3.s1 (Annexe 12)

Le travail en binôme s'est ensuite déroulé en deux étapes. D'abord, Yaelle et Clara ont partagé leurs écrits individuels et reporté les causes sélectionnées dans une première colonne, puis elles ont cherché à expliquer leur sélection dans une seconde colonne. Elles n'ont pas rédigé ni discuté de la troisième colonne (formulation d'une idée explicative).

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »
1. « Colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur »	C'est une cause importante car ça signifie qu'il veut envoyer les américains pour envahir plus facilement l'Ukraine comme c'est l'armée la plus puissante du monde.
2. « Dénazifier? et démilitariser ce pays »	C'est une cause importante car si il n'y a plus de militaires l'Ukraine sera sans défense.
3. J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev.	

Figure 34 - Écrit de groupe (binôme Clara et Yaelle), séance A1.C2.S3.s1. La troisième colonne, restée vierge de toute annotation d'élève, a été retirée pour une meilleure lisibilité. (Annexe 13)

Les traces écrites individuelles de ces deux élèves contiennent les mêmes informations. Le tableau complété en binôme reprend les mêmes énoncés. Concernant l'énonciation des causes, la mise en commun semble, au niveau de l'écrit, ne pas enrichir le contenu produit. Dans leurs écrits individuels, les deux élèves répondaient par une phrase reliant plusieurs éléments du récit, alors que dans l'écrit de groupe, elles réduisent les propositions de causes à des extraits de citations de Vladimir Poutine.

Dans leurs échanges, ces deux élèves citent d'autres causes, non énoncées dans le récit médiatique : « *agrandir le pays* » (tp 46) ; « être plus fort et un peu tout posséder » (tp55), « conquérir » (tp76) ; « récupérer l'Ukraine » (tp103). Pourquoi ces causes n'apparaissent pas dans leurs écrits ? L'analyse de ces échanges vise à documenter les raisons de cet écart.

Transcription - travail de groupe, Clara et Yaelle, A1.C1.S3.s1 (Annexe 15)

6	Clara	Alors, moi j'ai mis... En premier j'ai mis « colonie américaine » et tout ça, après j'ai mis « son but c'est dénazifier et démilitariser » et ensuite j'ai mis « protéger les personnes qui pendant machin »
7	Yaelle	Moi j'ai mis « Vladimir Poutine veut démilitariser »
8	Clara	En fait ce que… lui… ce qu'il dit en fait
9	Yaelle	Ouais. Et il veut la démilitarisation, car, pour lui c'est une colonie américaine dotée d'un
10	Clara	Ha tu les as collés ensemble ?
11	Yaelle	Non. Fin, j'ai fait des tirets quoi C'est quoi un régime fantoche ?
12	Clara	Ben j'crois que ça veut dire en mode... Bah en résumé un peu futile quoi, un peu... j'crois.
13	Yaelle	C'est quoi futile ?
14	Clara	Bah je sais pas comment dire
15	Yaelle	Ça veut dire quoi un régime fantoche ?

...

25	Yaelle	« Il veut dénazifier » l'Ukraine. Dénazifier ça veut dire enlever les nazis de l'Ukraine. Enfin ça se trouve ça veut dire complètement autre chose
26	Clara	Bah y'a pas d'autres trucs
27	Yaelle	Ouai j'sais pas. Ouai c'est ça il veut enlever les nazis de l'Ukraine.
28	Clara	Mais j'comprends pas par contre
29	Yaelle	Moi non plus j'ai pas compris, ça.
30	Clara	Parce que les nazis c'est...
31	Yaelle	Et démilitariser En gros il veut un régime militaire pour démilitariser
32	Clara	C'est...
33	Yaelle	J'sais pas. J'ai rien compris vraiment
34	Clara	Moi non plus
35	Yaelle	Il veut dénazifier...Mais j'comprends pas parce que « pays nazi » c'est plutôt.. fin c'est plutôt les

		Allemands. Et après y'en avait dans d'autres pays, mais la plupart c'est en Allemagne... J'pensais qu'il y avait plus de nazis. Enfin si, mais ils sont pas un groupe, ils sont pas assez nombreux
36	Clara	Pour moi y'en a plus beaucoup

Clara liste ce qui constitue selon elle les trois causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie en recopiant les propos de Poutine (tp6). La mise en commun semble permettre à Clara d'envisager le texte comme des informations à critiquer puisqu'elle s'intéresse au statut de l'énonciateur (tp8, « c'est ce qu'il dit ») : l'information n'est pas la cause, elle est l'énoncé de ce qui est avancé comme une cause par un des acteurs de l'événement. Les deux élèves interprètent les informations. Cette recherche de compréhension s'assimile d'abord à une recherche de définition, lorsqu'elles s'interrogent sur l'expression « fantoche » (tp11). C'est un peu différent lorsqu'elles s'interrogent sur le sens de « dénazifier ». La signification du mot ne semble pas faire de difficulté, comme l'atteste l'explication de Yaelle (tp25), que valide sa camarade (tp26). C'est bien le sens de cette expression dans le contexte, pourquoi Poutine dit cela à propos de l'Ukraine, qui pose problème aux élèves (tp35). Lorsque les élèves identifient l'information comme un point de vue sur l'événement, elles entrent dans une activité de critique. Le récit médiatique transcrit semble raconter ce qu'il se passe. Mais la consigne conduit les élèves à chercher à expliquer pourquoi *dénazifier l'Ukraine* serait une cause de l'attaque. Citer l'information n'est pas suffisant, il devient nécessaire d'en comprendre le sens. Distinguer l'événement (ce qu'il s'est passé), de la façon de le dire (l'information énoncée), renvoie directement à la façon dont les historiens analysent la trace et mettent en récit l'explication de l'événement. En histoire, le document est interprété selon le questionnement de l'historien. Dans la situation scolaire analysée, c'est l'enseignant qui pose la question, cela cadre l'activité des élèves. Les informations extraites ne sont pas identifiées par les élèves comme le détail de ce qui s'est effectivement passé, mais comme une interprétation critiquable. Les élèves ne regardent pas l'événement, elles regardent ce que les acteurs disent à propos de l'événement (tp8, tp9, tp40 « c'est Vladimir Poutine qui parle »). Pour ces élèves, quand il y a des nazis, il est légitime de faire la guerre. Mais dans le cas de l'attaque de l'Ukraine, elles doutent du fait qu'il puisse y avoir des nazis, puisque, pour elles, les nazis c'était en Allemagne, et elles pensaient qu'il n'y avait plus de nazis (tp 45) Cela les conduit à douter des propos de Poutine, puisque le fait-cause (dénazifier l'Ukraine) est énoncé par un acteur qui n'est pas neutre par rapport à l'événement. La confrontation de cette information

aux idées que les élèves ont sur les nazis constitue une forme de critique externe (elles s'intéressent à la situation d'énonciation) et interne (elles interprètent l'information au regard de ce qu'elles savent sur l'Ukraine et les nazis).

Transcription - travail de groupe, Clara et Yaelle, A1.C1.S3.s1 (extrait)

41	Yaelle	En fait il a pas pensé aux conséquences
42	Clara	Si j'pense qu'il l'a fait...
43	Yaelle	Ou alors il s'en fiche
44	Clara	Oui voilà
45	Yaelle	Parce que normalement, quand t'es dans un truc... t'as pensé un peu à tout. J'espère pour lui en tout cas. Qu'il a réfléchi avant de faire ça parce que...Il y a clairement tout le monde qui meurt dans les villes d'Ukraine.
46	Clara	Moi j'comprends pas pourquoi il fait ça.... Pourquoi il veut agrandir le pays alors que c'est déjà le pays le plus grand du monde...
47	Yaelle	Oui c'est énorme
48	Clara	J'crois que ça fait... genre... Un huitième de la surface de la Terre
49	Yaelle	Un huitième c'est beaucoup quand même
50	Clara	Mais y'a pas toute cette partie où y'a des gens. Il fait froid.
51	Yaelle	J'crois c'est d'la toundra et... et la Sibérie voilà.
52	Clara	J'pensais que c'était en Amérique, la Sibérie

Dans cet extrait, Yaelle et Clara s'interrogent sur l'événement, « Pourquoi il fait ça ? » (tp 46) renvoyant à la recherche de cause. Un problème est posé : à ce stade, pour ces élèves, la cause de l'attaque est la volonté d'agrandir le territoire, puisque le reste est écarté (la dénazification), mais certains faits (la taille du territoire) contredisent cette explication. Lorsque Clara se demande « pourquoi il veut agrandir le pays alors que c'est déjà le pays le plus grand du monde ? », elle pose un problème à partir de la mise en tension entre le fait-cause (attaquer pour s'agrandir) et ce qu'elle sait de la Russie. Cet échange n'a pas laissé de trace dans leur écrit. La formulation de Clara (tp 46) suggère que Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir la Russie. Pourtant, elle ne le mentionne pas, à l'écrit, comme cause de l'attaque. La distinction entre les faits-causes énoncés à l'écrit et les faits-causes énoncés à l'oral tient à la place occupée par ces faits dans la transcription du journal télévisé. Les faits mentionnés à l'écrit dans la première colonne sont explicitement formulés comme des causes de l'attaque dans le récit médiatique d'information. L'agrandissement de la Russie est suggéré par le traitement journalistique, et la question de la restauration d'un empire est suggérée par le commentateur.

Par l'usage que font les élèves de ces informations, nous analysons qu'elles entrent dans une activité de mise en tension des faits et des idées. La construction du journal télévisé facilite la critique des informations énoncées par Poutine, puisque le reportage est entrecoupé d'extraits du discours : les élèves visualisent Poutine dire ceci ou cela. Des informations analysées comme des faits-discours (des commentaires sur l'événement par les acteurs et les témoins) facilitent l'entrée de ces élèves dans une activité de critique documentaire en prenant en compte le statut de celui qui s'exprime. Il est en revanche plus délicat de faire de même avec les faits-discours du journaliste, qui sont analysés par ces mêmes élèves comme des faits d'action, c'est-à-dire des descriptions de ce qu'il se passe, plutôt que des opinions sur ce qu'il se passe. Cette distinction s'explique parce que, dans ce dernier cas, la situation d'énonciation est constitutive du journal télévisé, donc implicite. Le journaliste est considéré comme « extérieur » à l'événement, à l'inverse de l'acteur ou du témoin, alors que, pour critiquer les informations qu'il énonce, il faudrait le considérer comme un témoin de l'événement.

L'activité de critique des idées énoncées par Poutine conduit Yaelle et Clara à formuler des idées sur l'attaque de l'Ukraine et sur la Russie. Le problème posé par Clara et Yaelle est un effet du support du travail. Pourtant, ces deux élèves dédoublent l'activité, car elles donnent un autre sens à la consigne donnée. Deux activités intellectuelles sont menées en même temps par ces deux élèves, mais se rencontrent difficilement : donner la bonne réponse à l'écrit en cherchant dans le document, et mettre en tension des faits tirés du récit avec leurs idées. L'usage du mot *truc* pour parler des causes de l'attaque est caractéristique de la première activité : la réponse à écrire, c'est *un truc* que les élèves ont trouvé dans le récit (tp 20, 21, 22, 26). La formulation de questions nous permet d'identifier le passage de l'une à l'autre activité : à propos du récit médiatique pris comme un document scolaire, les élèves se posent des questions de vocabulaire : « c'est quoi un régime fantoche ? » (tp 11). Mais quand elles commencent à s'interroger sur l'événement, elles ne font plus directement référence aux informations médiatiques (tp 46).

Cette mise en tension est pourtant bien visée par la consigne. L'enseignant demande aux élèves d'expliquer pourquoi ils considèrent ces causes comme les plus importantes dans la seconde colonne du tableau. Il n'est pas demandé aux élèves de justifier *que c'est ça,* mais d'expliquer *pour quelles raisons ils pensent que c'est ça.* La première colonne, en obligeant les

élèves à se mettre d'accord sur les causes les plus importantes, incite déjà à produire une première argumentation orale. Ajouter cette seconde colonne est un moyen pédagogique de forcer les élèves à rédiger cette explication. Yaelle et Clara se sont d'abord focalisées sur la première colonne, donc leurs échanges sur les faits-causes sont informels. La seconde consigne, qu'elles abordent dans un second temps, après avoir complété la première colonne, devrait donc les inciter à revoir leur sélection de la première colonne : d'après ce qu'elles disent à l'oral, les faits-causes notés dans la première colonne ne correspondent pas à ce qu'elles considèrent comme les causes de l'attaque.

Transcription - travail de groupe, Clara et Yaelle, A1.C1.S3.s1 (extrait 4)

53	Yaelle	Alors... « expliquer pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes »
54	Clara	Alors la première c'est... colonie américaine dotée d'un régime fantoche »
55	Yaelle	Ça c'est une des causes les plus importantes, car il voudrait enlever les colonies américaines qui... j'crois que c'est l'armée la plus forte du monde, donc j'imagine que... il veut être plus fort et un peu tout posséder... « C'est une cause les plus importantes car cela montre qu'il veut enlever, enfin expulser la colonie américaine pour que l'Ukraine soit plus simple à battre et... je sais pas
56	Clara	Bah les Américains, comme c'est l'armée la plus puissante du monde, ils.. c'est plus simple, sans les Américains
57	Ens.	Qu'est-ce qu'est plus simple ?
58	Clara	C'est écrit que il veut enlever la colonie américaine donc peut être que, comme c'est l'armée la plus forte du monde, ils sont obligés, pour que l'Ukraine soit plus simple à battre. Ça te va ça ?
59	Yaelle	Oui
60	Clara	C'est une hypothèse là du coup.
61	Yaelle	C'est une cause importante, car
62	Clara	Car ça signifie qu'il veut renvoyer les Américains...Pour envahir l'Ukraine plus facilement
63	Yaelle	T'as pas dit « parce que c'est un pays fort »
64	Clara	J'met après
65	Yaelle	Comme c'est l'armée la plus forte du monde
66	Clara	T'es sure de ça ?

67	Yaelle	Oui
68	Clara	Ok « C'est une cause importante, car ça signifie qu'il veut renvoyer les Américains pour envahir l'Ukraine plus facilement comme c'est l'armée la plus forte du monde » Non ça va j'pense.
69	Yaelle	Ouai

Un premier fait-cause est évalué, « enlever la colonie américaine » (tp55). Elles expliquent que c'est une cause par l'idée que sans les Américains, l'Ukraine sera plus simple à battre. Clara justifie cette cause en ajoutant un fait tiré de ses connaissances, « c'est l'armée la plus forte du monde » (tp55). Une élève est « sûre de ça » (tp 66 et 67), cela suffit à convaincre la seconde. Ce fait supplémentaire est utilisé comme un indice pour élever le fait « enlever la colonie américaine » au rang de cause. La démonstration est moins solide que celle de l'historien qui, s'il ne peut apporter de preuve intangible, doit rigoureusement démontrer la pertinence de son propos. Cependant, Prost insiste sur les différences de degrés qui peuvent exister dans la preuve indiciaire :

> « La preuve factuelle est rarement absolue (…) Parfois, on se situe dans l'ordre de la présomption plus que de la preuve catégorique : l'historien a réuni un faisceau d'indices convergents qui entraînent sa conviction et rendent improbable une conclusion différente ». (Prost, 1996a, p. 135)

Une seconde cause est ensuite évaluée (tp 70 à 91). Yaelle et Clara sont en difficulté pour expliquer pourquoi *dénazifier et démilitariser l'Ukraine* serait une cause de l'attaque. Leurs échanges précédents nous permettent d'identifier une mise en tension entre cette information et l'idée qu'elles se font des nazis (tp35). Renonçant pour le moment à comprendre pourquoi des nazis sont évoqués, elles se focalisent sur la démilitarisation (tp91). C'est la même hypothèse que les élèves mettent au travail (sans les Américains, l'Ukraine sera plus facile à battre). Elles ne rapportent cependant pas ces éléments au fait conséquence (l'attaque de l'Ukraine) : expliquer l'attaque de l'Ukraine par l'idée qu'il faudrait retirer les Américains de l'Ukraine, car celle-ci serait plus facile à attaquer n'a pas beaucoup de sens. À ce stade de l'enquête, l'explication n'est pas encore cohérente, au sens des principes de Ginzburg. Elle doit être critiquée, en explicitant ce qui, dans la présence américaine en Ukraine, pourrait expliquer que la Russie attaque à ce moment-là, pour pouvoir ensuite évaluer la place de ce fait-cause (la présence américaine en Ukraine) pour expliquer

l'événement. Ce que les deux élèves identifient comme première et seconde cause de l'attaque relève de la mise au travail d'une autre idée explicative, jamais explicitement formulée : « quand un pays comme la Russie veut s'agrandir, alors il attaque un pays comme l'Ukraine ». C'est à partir de cette idée, exprimée seulement à l'oral et non listée à l'écrit, que Yaelle et Clara enquêtent. Nous tirons de cela le constat suivant : en faisant l'activité suggérée par la consigne, les élèves progressent dans l'enquête en donnant les raisons qu'elles ont de penser que la Russie attaque l'Ukraine pour agrandir la Russie. En faisant la critique de l'information relative à la présence américaine, elles expliquent pourquoi l'attaque se produit de cette façon et à ce moment-là. Elles mettent en lien des informations du récit pour expliquer (la présence de l'allié américain, la volonté de démilitarisation de l'Ukraine), avec une idée générale qu'elles ont sur les conflits. Cependant, puisqu'elles n'ont pas, dans leur écrit, proposé cette cause, la trace qu'elles produisent ne rend pas compte de l'activité de critique documentaire qu'elles mènent.

Un troisième fait-cause, la protection des populations, conduit Yaelle et Clara à suivre un autre type de raisonnement.

Transcription - travail de groupe, Clara et Yaelle, A1.C1.S3.s1 (extrait 5)

92	Clara	« J'ai décidé de mener une opération.... [cite le texte]
93	Yaelle	En gros il dit qu'il veut protéger les Ukrainiens... Les personnes c'est les Ukrainiens.
94	Clara	Mais c'est pas logique en fait, il les tue entre guillemets, et il dit qu'il veut les protéger
95	Yaelle	Genre en fait c'est eux qu'il attaque. Et il dit qu'il veut les protéger.
96	Clara	Ouais là en vrai j'comprends pas. Ça c'est pas logique.
97	Yaelle	Peut-être que pour lui... J'pense que le but c'est pas de les tuer, mais il veut démolir tout en fait. Bah c'est vrai c'est ce qu'il fait. Et ça il a pas dit pourquoi il voulait...
98	Clara	Parce que il veut
99	Yaelle	En fait ces paroles elles ont aucun rapport avec ce qu'il fait
100	Clara	Ouais, limite on dirait qu'il cherche des excuses, mais voilà

Les deux élèves sélectionnent une information dans le récit médiatique. Il s'agit d'un extrait du discours de Vladimir Poutine filmé en train de dire « J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev ». En précisant que « les personnes c'est les Ukrainiens » (tdp93), Yaelle propose une interprétation de cet extrait. Elle tire donc de l'information sélectionnée le fait que Poutine dit qu'il veut protéger les Ukrainiens. Ce fait est mis en tension avec l'idée que « quand un pays attaque un autre pays, alors des civils sont tués » (tp 94, 95), créant un paradoxe : comment un dirigeant qui attaque un pays, donc tue les civils, peut en même temps dire qu'il protège la population de ce pays ? Ce paradoxe est mis en évidence par Clara, lorsqu'elle dit « mais c'est pas logique en fait » (tp 94,96). Il n'est pas précisé quelles sont les *personnes* que veut protéger Poutine. Yaelle comble cette lacune en déduisant que l'expression renvoie au peuple ukrainien. Pour résoudre ce paradoxe, il est nécessaire d'avoir recours à d'autres informations, notamment des précisions sur la présence de populations russophones au Donbass, que l'enseignant fournit dans la séance suivante. Mais il est également nécessaire de retravailler l'ensemble de l'information médiatique : Poutine ne dit pas seulement qu'il attaque pour protéger des personnes, il est précisé qu'il s'agit des « personnes qui ont subi le génocide et les abus du régime de Kiev ». En ne sélectionnant qu'une partie de l'information, Yaelle et Clara se focalisent sur les éléments dont la signification leur semble évidente. Comprendre le sens de l'ensemble de l'information suppose d'avoir des connaissances sur le concept de génocide, de savoir que Kiev est la capitale de l'Ukraine. À ce stade de l'enquête, l'activité initiée par la consigne conduit Yaelle et Clara à construire une première explication de l'événement à partir de ce qu'elles en comprennent. Dans leurs échanges, la critique documentaire est présente, mais elle est partielle. Elles confrontent les idées qu'elles ont sur l'attaque, renforcée par les images produites et diffusées par le journal télévisé, avec les informations disponibles.

Cette mise en tension provoque la formulation d'un paradoxe propice à la poursuite de l'enquête historienne scolaire, s'il conduit la classe à explorer l'ensemble des informations disponibles pour expliquer l'écart entre l'idée que les élèves auraient exprimée (« quand un pays veut envahir un pays, alors il tue des habitants ») et le discours de Poutine (il veut protéger des populations). Cette idée générale, mise en tension avec les informations disponibles (images de bombardement, témoignage d'un civil qui fuit) permet de construire

le fait « L'armée russe tue des Ukrainiens ». Ce fait est considéré comme plus solide comme fait-cause pour expliquer l'attaque de l'Ukraine que le fait tiré du discours de Poutine (*tp 99).* Elles déduisent de cette mise en tension que l'explication de Poutine est douteuse. Elles lui donnent le statut d'*excuses,* au soutien d'une idée explicative implicite que nous résumons ainsi : « quand un dirigeant attaque un pays pour l'envahir, il cherche des excuses pour justifier cette invasion ». Cette idée permet d'expliquer le paradoxe, et dans le même temps, cela les conduit à écarter le fait « Poutine dit qu'il veut protéger les populations » comme fait-cause potentiel. La protection des populations n'est pas une bonne explication de l'attaque. Cela devrait les conduire à supprimer cette information notée initialement dans la première colonne comme troisième cause pour expliquer l'attaque. Elles maintiennent leur proposition, mais renoncent à produire une explication dans la deuxième colonne. L'activité initiée par la consigne, avec l'obligation de justifier la sélection de cette information comme une cause valable, a permis de progresser dans l'enquête. Leur discussion les conduit finalement à formuler un argument pour dire pourquoi ce n'est pas une cause de l'attaque. Or la consigne ne prévoyant pas une place pour ce type d'argument, celui-ci n'est pas formalisé à l'écrit. La discussion aurait pu conduire les élèves à barrer l'information dans la première colonne, ce qui aurait pu amener l'enseignant à les questionner sur ce changement et les deux élèves à expliquer oralement leur raisonnement. Mais elles n'ont pas barré pour autant leur proposition : la représentation qu'elles se font de l'activité (il faut prélever des informations dans le document pour répondre à une question) les conduit à conserver l'information, car, comme elles le disent, « il n'y a pas d'autres trucs ». Prises entre leurs habitudes d'élève qui répondent à la consigne pour la première activité, et qui préfère ne rien écrire plutôt que de rédiger une phrase non assurée dans la seconde activité, et leur aptitude naturelle à la critique, Yara et Clara règlent ce conflit en menant les deux activités de front : une activité intellectuelle de critique initiée par la consigne, mais formalisée uniquement dans leurs échanges oraux, et une activité scolaire habituelle formalisée dans leur écrit.

Les échanges entre Yaelle et Clara font cas, car ils donnent à voir la manière dont des élèves ont produit une forme de critique documentaire à l'oral. Yaelle et Clara relèvent, dans le récit des informations, des *trucs*, pour répondre à la question de l'enseignant, conformément à leurs habitudes scolaires. En discutant de ces informations, elles ne les envisagent plus comme

des réponses à une question, mais comme un discours à critiquer (« c'est ce qu'il dit en fait »). Elles s'interrogent alors sur le sens des explications formulées par Poutine, en s'en tenant d'abord à la maîtrise du vocabulaire. Cette discussion les amène à évoquer ce qu'elles savent déjà de la situation et qu'elles ne remettent pas en question (il veut agrandir la Russie). Une seconde consigne leur demande d'*expliquer* pourquoi elles ont sélectionné ces causes. Pour développer leurs explications, elles mettent en relation les informations médiatiques avec ce qu'elles savent et formulent des explications moins assurées, qu'elles nomment des *hypothèses*.

- **Analyse comparative des stratégies des groupes pour évaluer les explications fournies par Poutine comme des faits-cause de l'événement.**

Nous avons relevé dans l'ensemble des groupes formés pour cette activité dans les deux classes (A1.C1.S3.s1 et A1.C2.S3.s1) toutes les remarques des élèves renvoyant à l'expression des surprises, étonnements, incompréhensions ou réfutation à la lecture d'une information médiatique. (Annexe 13). Nous les interprétons comme des effets possibles d'une mise en tension entre des faits tirés du récit et les idées que les élèves ont sur ce type d'événement. Dans la première classe, quatre groupes sur sept (dont le groupe de Yaelle et Clara) présentent des expressions de ce type, la proportion est identique dans la seconde classe. Deux informations du récit médiatique semblent plus particulièrement provoquer ces mises en tension. La première est énoncée par le présentateur du journal : « Depuis son bureau du Kremlin Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date pour dit-il *dénazifier et démilitariser ce pays ».* La seconde est énoncée par Poutine lorsque le reportage intègre un extrait de son discours *: «* J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev [capitale de l'Ukraine] *»*.

Référencement du groupe	***Colonne 1 du document de travail du groupe***	***Colonne 2 du document de travail du groupe***
Cl 1 Gr 3	Dénazifier et démilitariser le pays	C'est une cause importante, car si il n'y a plus de militaires l'Ukraine sera sans défense
Cl 1 Gr 6	« Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date pour dit-il « dénazifier et démilitariser ce pays ».	Car à ses yeux il s'agit d'une colonie américaine fantoche et d'une politique de la terreur
Cl 1 Gr 8	La dénazification	
Cl 2 gr 9	Dénazifier	Prétexte pour déclarer la guerre à l'Ukraine de façon logique venant du point de vue du président russe.

Cl 2 gr 11	Dénazifier	On le met, car c'est une fausse excuse parce que tous les Ukrainiens ne sont pas des nazis
Cl 2 gr 18	Dénazifier et démilitariser le pays	Il veut démilitariser le pays pour que l'Ukraine se rende.

Tableau 11- transcription des traces écrites des groupes ayant sélectionné comme cause de l'attaque la dénazification de l'Ukraine (A1.C1.S3.s1 et A1.C2.S3.s1)

	Colonne 1	***Colonne 2***
Cl 1 gr 1	La Russie veut protéger les habitants de l'Ukraine	
Cl 1 gr 2	Il veut protéger les personnes qui ont subi pendant 8 ans les abus et le génocide du régime de Kiev	
Cl 1 gr 3	« j'ai décidé de mener une opération spéciale dont le but est la protection des personnes qui ont subi pendant 8 ans les abus et le génocide du régime de Kiev »	
Cl 1 gr 4	Poutine veut protéger les personnes qui ont subi pendant 8 ans les abus et le génocide du régime de Kiev	Poutine se cache derrière son excuse pour faire croire qu'il veut protéger l'Ukraine pour l'envahir plus facilement
Cl 2 gr 14	La protection des personnes	Car ces personnes pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev

Tableau 12- Transcription des traces écrites des groupes ayant sélectionné comme cause de l'attaque la protection des personnes (A1.C1.S3.s1 et A1.C2.S3.s1)

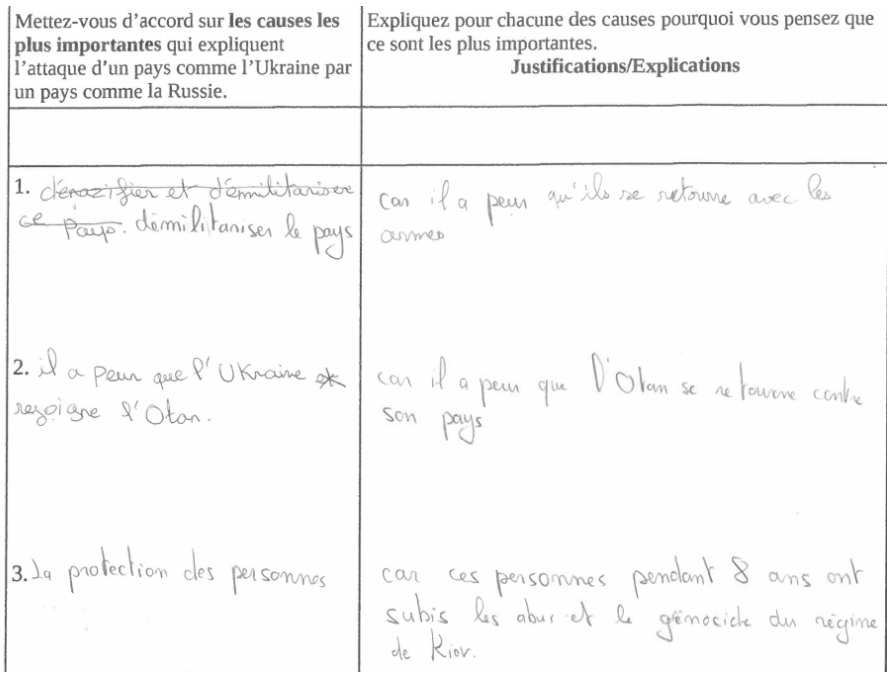
Concernant le premier fait-cause, des élèves se sont interrogés sur le sens de « dénazifier » ; ils comprennent rapidement la signification du terme, qu'ils définissent comme le fait d'enlever les nazis. Ce qui pose problème à plusieurs groupes, c'est pourquoi il est question de nazis dans cette situation. Nous avons déjà identifié cette énigme dans les échanges entre Clara et Yaelle. Nous la retrouvons dans trois autres groupes : « Dénazifier c'est pour qu'il y ait plus de nazi ? - oui - mais y 'a déjà plus de nazi. » ; « Dénazifier l'Ukraine… je comprends pas ce qu'il insinue par là. » ; « Les nazis ça existe toujours ? Je savais même pas. »

Certains de ces groupes ne sélectionnent pas cet extrait comme cause de l'attaque, leur écrit ne contient donc pas de trace de la critique de cette information. Sur l'ensemble des groupes des deux classes (17 groupes), elle est tout de même citée à cinq reprises comme cause de l'attaque. Deux groupes rédigent une explication. Pour le premier groupe, c'est un *«* prétexte pour déclarer la guerre à l'Ukraine de façon logique du point de vue du président russe *».* Le second groupe a noté que c'est une *«* fausse excuse parce que tous les Ukrainiens ne sont pas nazis *». L'*explication donnée par Poutine et citée dans le récit médiatique d'information est confrontée à des faits, tirés des connaissances déjà-là des élèves (par exemple, il n'y a plus de nazi). Nous retrouvons dans les propos des deux groupes cités le terme d'*excuse*, déjà employé par Yaelle et Clara. Ce terme peut servir à qualifier une explication évaluée comme peu

susceptible d'être la cause la plus importante. Alors que Yaelle et Clara en avaient discuté sans l'écrire, deux groupes de la deuxième classe l'ont noté. Peut-être en sont-ils encore plus certains ? Cette séance (A1.C2.S3.s1) a eu lieu deux semaines après la séance de travail de Yaelle et Clara (A1.C1.S3.s1). Ce laps de temps entre le début de l'attaque et le moment où les élèves réalisent l'activité peut expliquer cette différence. Entre-temps, le traitement médiatique de l'attaque de l'Ukraine a pu modifier la perception que les élèves portent au discours de Poutine et rendre plus assurées de premières idées.

Lorsque les élèves évaluent à l'oral le fait-cause « protéger des populations », plusieurs groupes relèvent un paradoxe : « Il veut la protection alors que c'est le premier à lancer des bombes sur des gens » ; « Si tu veux protéger, t'envoies pas des bombes. » Un élève produit une analogie pour mettre en évidence l'absurdité de faire de ce fait une cause possible : « c'est comme si ta mère pour te protéger elle te foutait des baffes quoi » ; « Il essaye de se justifier en positif, mais c'est pas possible », relève un autre élève.

Un groupe se démarque notablement (classe 2 groupe 14) ; alors qu'une élève du groupe met en évidence le paradoxe, une autre élève (Maria) propose : « vous savez quoi, on a va prendre ce qu'elle a dit et dans « expliquer » on va dire qu'on ne comprend pas. Déjà il dit qu'il veut la protection des personnes alors qu'il lance des bombes, des missiles sur les habitants et en fait y' a pas de sécurité, y a pas de protection au final ».



Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**
1. ~~dénazifier et démilitariser ce pays~~. démilitariser le pays	car il a peur qu'ils se retourne avec les armes
2. il a peur que l'Ukraine ~~ok~~ rejoigne l'Otan.	car il a peur que l'Otan se retourne contre son pays
3. la protection des personnes	car ces personnes pendant 8 ans ont subis les abus et le génocide du régime de Kiev.

Figure 35- Production écrite du groupe 14, A1.C2.S3.s1 (Annexe 13)

À l'oral, Maria relève le paradoxe. Mais elle n'en conclut pas que c'est un prétexte, un mensonge ou une excuse. Elle propose au contraire de faire part à l'enseignant de leur incompréhension. Les élèves de ce groupe ont noté le fait-cause « la protection des personnes ». Dans la deuxième colonne, elles citent le fait-discours de Poutine, « car ces personnes ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev ». Elles produisent donc une tâche habituelle en classe d'histoire consistant à citer le document pour justifier une réponse. Le problème posé à l'oral dans le groupe n'est donc pas visible sur le document.

Ce nouvel écart entre ce que disent à l'oral les élèves dans le groupe et ce qu'ils notent sur le document de travail confirme la première interprétation de ces données : il n'existe pas, dans ce document, d'espace pour rendre compte des controverses, énigmes ou paradoxes exprimés dans les groupes. Les élèves ne savent donc pas quoi en faire. L'enseignant peut difficilement, dans ces conditions, avoir accès aux échanges entre élèves pendant les activités en petit groupe, sauf à être interpellé par les élèves, ou à passer à proximité du groupe au bon moment pour pouvoir capter ces idées exprimées oralement. Cette pratique a des conséquences importantes sur la suite de la séance et les possibilités de construction d'un savoir critique. Dédier un espace, sur le document de travail, à la formulation des controverses, énigmes ou paradoxes relevés dans les groupes à l'oral pourrait être d'un fort potentiel d'enquête. La discussion contradictoire dans le groupe se heurte ensuite à la représentation d'une histoire scolaire consensuelle, dans laquelle le doute n'est pas permis.

Cela nous interroge sur les effets des consignes et de la mise en page du document de travail. Comment intégrer ce qui relève à ce stade du doute ? Bien qu'il s'agisse d'une activité intermédiaire dans le cadre d'une enquête, le format de consigne retenu implique une forme d'institutionnalisation au sein du groupe : les élèves doivent *se mettre d'accord*. S'ils cherchent pour cela à argumenter, cela ne transparaît pas dans l'écrit, sauf si les élèves parviennent à un consensus. Cela pourrait avoir pour conséquence que seul ce qui recueille l'adhésion de tous figure dans le tableau. Ce qui ne pose pas de problème donc. Les cases non remplies, les faits-causes raturés peuvent constituer des indices que quelque chose s'est produit dans le groupe et a empêché le consensus.

4. Faire rechercher les causes d'un événement à partir d'un récit tout fait: premiers éléments de comparaison entre « histoire » et « actualité ».

Les premières explications formulées à l'écrit par les élèves à propos d'un événement historique ou d'actualité peuvent conforter l'hypothèse que les élèves ont dans les deux cas une vision déterministe de l'événement : des idées que les élèves ont sur l'événement ou le type d'événement permettent de construire un fait-cause (la trahison du roi, les mauvaises conditions de travail des ouvriers, la volonté de Poutine d'agrandir le territoire), parce que des informations disponibles confortent cette idée (le roi a fui, le salaire des travailleurs n'augmente pas, l'armée russe bombarde des villes). Ce qui n'irait pas dans le sens de cette première explication est considéré comme faux (pour l'événement d'actualité, la volonté de protéger des populations), ignoré (pour l'emprisonnement du roi, le contexte de guerre), ou évité (la « dénazification de l'Ukraine » est une information prise en compte dans un premier temps, puis finalement mise de côté). Nous observons donc une proximité entre les obstacles à l'exploration de causes multiples en classe d'histoire et les obstacles à l'exploration des causes de l'événement de l'actualité, qui seraient contradictoires avec les idées que les élèves ont initialement sur ce type d'événement.

Notre analyse a priori du récit médiatique a cependant permis de mettre en évidence que des informations peuvent entrer en tension avec la première idée explicative des élèves. Si le récit médiatique est partial et partiel, il n'est pas pour autant silencieux. Nous décelons dans ces premiers éléments de corpus une potentialité plus forte pour faire entrer les élèves dans une critique documentaire à propos de l'événement lorsqu'il s'agit d'un événement d'actualité. Ces premières activités ont permis une première forme de critique documentaire, mais qui reste partielle : seuls les faits-causes tirés des informations émanant du discours de Poutine, lui-même mis à distance par le journaliste, sont critiqués. Le récit médiatique est au contraire objectivé, de même que les idées des élèves. Cette première activité permet aussi une première forme de critique réflexive, lorsque les élèves formulent ce qui pose problème lorsqu'ils confrontent leurs idées explicatives avec les faits tirés du récit médiatique. Nos premières analyses nous permettent d'établir les potentialités d'une entrée par les causes pour déclencher une mise en tension entre les faits tirés des informations médiatiques et les

idées des élèves, lorsque le dispositif contraint les élèves à devoir expliquer pourquoi un fait tiré d'une information du récit médiatique peut constituer une cause de l'événement. À l'oral, la proximité de l'événement, qui vient juste de se produire et dont les élèves ont entendu parler, semble faciliter le passage d'une activité scolaire habituelle (citer le document) vers la formulation de paradoxes (« c'est pas logique » que Poutine dise qu'il veut protéger les populations alors qu'il les tue) ou d'énigmes (pourquoi il parle des nazis alors qu'il n'y en a plus ?), susceptibles de faire émerger un problème dans la classe. Pour poser et explorer ce problème collectivement, il est nécessaire que ces paradoxes, énigmes ou controverses soient formulés en dehors du petit groupe d'élèves.

II. Apprendre à critiquer une première idée que l'on a à propos de l'événement en la confrontant aux informations disponibles

L'analyse des activités menées lors de la première séance des séquences de la première année nous a permis de déceler, lors des temps de discussion entre élèves, une première forme de critique, lorsque les élèves, pour tirer de l'information un fait-cause, confrontent cette information aux idées qu'ils ont sur ce type de situation. Les problèmes qui émergent lors des échanges en petit groupe ne font cependant pas progresser l'enquête à l'échelle de la classe s'ils n'ont pas été formalisés dans l'écrit du groupe. C'est pourquoi l'équipe de recherche a cherché à systématiser, lors de la construction des séquences, des temps d'échange en classe entière. Ce sont des temps au cours desquels l'enseignant peut, davantage que dans les temps de petit groupe, proposer un étayage ou susciter une argumentation.

Nos premières analyses mettent en évidence que, dès lors que les élèves ont une première idée de ce qui peut expliquer l'événement historique ou l'événement récent, ils ont tendance à rechercher parmi les informations disponibles celles qui confirment leur idée, et à laisser de côté tout ce qui pourrait contredire cette idée. C'est une tendance naturelle (Bronner, 2022) qui les conduit à persuader (en justifiant) plutôt qu'à convaincre (en expliquant). Les propositions de cause qui ne rencontrent pas l'unanimité ne sont pas débattues, elles sont

écartées. Cette démarche est l'inverse de celle de la pratique d'enquête historienne, qui doit satisfaire au principe d'exhaustivité, en prenant en compte toutes les informations disponibles.

Plusieurs types de consignes sont expérimentées pour explorer une hypothèse d'explication. Dans tous les cas, le dispositif doit amener les élèves à critiquer les idées explicatives (critique réflexive) par l'interprétation des informations disponibles (critique documentaire). Cette activité est le plus souvent menée en deux temps : d'abord à l'écrit, individuellement ou par petit groupe, puis à l'oral, lors d'une discussion collective. Celle-ci n'est pas envisagée comme une correction, mais comme une poursuite de l'activité, l'enseignant fait avec les élèves pour montrer ce qu'il faut faire.

Ces consignes visent donc à produire des situations didactiques au cours desquelles des élèves, avec ou sans l'enseignant, vont vérifier que leurs idées expliquent bien l'événement. Yaelle et Clara amorcent une critique de ce type lorsqu'elles critiquent l'explication de Poutine (l'attaque pour protéger des populations) en les confrontant à d'autres faits, construits à partir de quelques mots du journaliste, mais surtout liés aux images visionnées via le reportage (bombardements de villes ukrainiennes). La critique de l'idée de Poutine n'est qu'amorcée à ce stade, car elle n'a été confrontée qu'à une partie des informations disponibles. Surtout, l'explication des élèves (la Russie attaque pour agrandir son territoire) n'est pas modélisée, l'idée explicative n'est pas extraite des faits qu'elle relie. Elle n'est donc pas contrôlée ni critiquée.

Différents dispositifs ont été testés dans les classes. Nous décrivons successivement ces dispositifs en proposant une analyse a priori de l'activité avant d'analyser les productions des élèves. Nous analysons également les temps d'échange collectif pour caractériser les formes d'étayages de l'enseignant et leurs effets sur la progression de l'enquête de la classe par une critique réflexive collective.

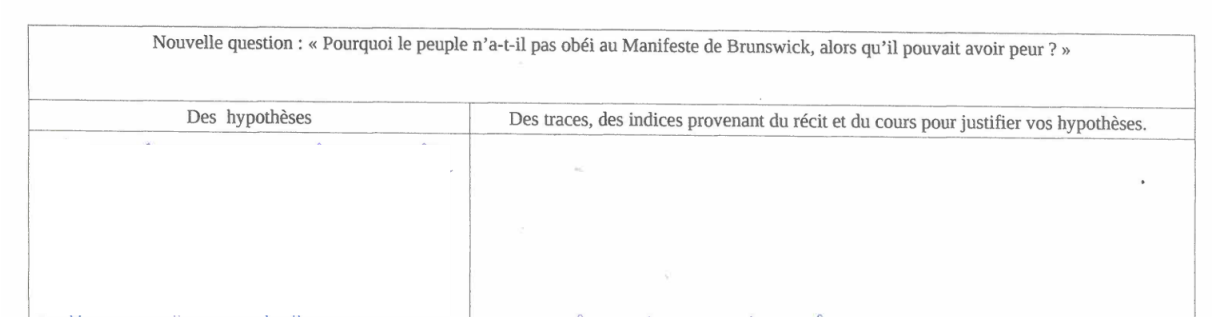
1. **Pourquoi les Parisiens ont emprisonné le roi alors qu'ils auraient dû avoir peur des menaces du Duc de Brunswick ?**

a) Analyse a priori : Un problème posé par l'enseignant et exploré par les élèves par un retour aux informations disponibles

Les élèves ont réfléchi aux causes de l'emprisonnement du roi. Nous avons analysé dans la première section du chapitre précédent la première activité de cette séance (p.219). Après un guidage de l'enseignant, la classe se focalise sur le manifeste de Brunswick comme cause importante. L'enseignant prévoit de donner quelques informations supplémentaires sur le contexte d'élaboration et de diffusion de ce manifeste ainsi que sur son contenu. Puis les élèves ont reçu comme consigne de répondre à la question suivante : « Pourquoi le peuple a désobéi au duc de Brunswick alors qu'il aurait dû avoir peur de ses menaces ? »

Cette consigne sous-tend une critique de l'idée selon laquelle la prise des Tuileries s'explique par la diffusion du manifeste de Brunswick. En amont de la séance, l'enseignant prévoit de se positionner, par cette question, comme un contradicteur qui réagirait à une première proposition : le manifeste ne peut avoir causé la prise des Tuileries, puisqu'il a plutôt dû avoir pour effet d'effrayer le peuple. Or, lorsque l'on a peur des menaces, on obéit. La question formulée met en évidence un paradoxe qui pose problème pour expliquer l'événement par le manifeste de Brunswick, qui pourrait être une explication à la non-arrestation du roi (le peuple n'emprisonne pas le roi, car il a peur des menaces du duc). Or c'est le contraire qui s'est passé.

La nécessité de répondre à la question doit forcer les élèves à faire la critique de l'idée explicative « Le peuple a emprisonné le roi à cause du manifeste de Brunswick » en prenant appui sur l'argument « le peuple aurait dû avoir peur de la menace ». Ce sont donc deux idées qui sont mises en tension par cette question : « quand on est menacé, alors on attaque » et « quand on est menacé, alors on a peur d'attaquer ».



Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.

Figure 36- document de travail à compléter en petit groupe, séance A1C1S1s1 (voir synopsis, annexe 3, n°1, et traces écrites des élèves, annexe 6)

L'activité suggère aux élèves de lister dans la première colonne des hypothèses. L'organisation du tableau en deux colonnes incite les élèves à produire des faits, pour ensuite les vérifier en retournant au récit, pour compléter la seconde colonne. L'activité est donc inverse de ce qui est habituellement proposé aux élèves, qui cherchent dans le document la réponse à la question posée. Cette activité peut donc conduire les élèves à modifier le rapport aux informations du document. Celles-ci ne sont plus des réponses aux questions, mais «des traces, des indices » pour justifier des hypothèses. Ce vocabulaire épistémologique et le format en tableau peuvent permettre de donner un sens à l'activité de double critique historienne dans la classe.

b) Analyse des savoirs mis en jeu : conceptualisation de la souveraineté populaire.

- **Analyse des productions des élèves : des raisons d'agir du peuple à la conceptualisation de la souveraineté populaire (Annexe 6)**

La classe est divisée en 8 groupes de deux ou trois élèves. À la lecture des écrits, nous classons leurs hypothèses d'explications selon trois catégories : 1/ Des hypothèses centrées sur les raisons d'agir du peuple ; 2/ Des hypothèses centrées sur les raisons de l'absence de peur des menaces ; 3/ Des hypothèses qui prennent en charge l'ensemble du problème, donc les raisons d'attaquer alors qu'ils avaient peur des menaces.

Des explications sur les raisons d'agir du peuple (pourquoi il voulait emprisonner le roi)	Gr 1 « le peuple n'a pas eu peur, **car il ne veut pas de monarchie absolue** ; si le roi ne meurt pas, ils ne seront **plus en sécurité** » Gr 1 « Le peuple n'a plus peur, car il veut garder leur monarchie parlementaire. Ils sont prêts à faire une guerre pour obtenir leur liberté » Gr 3 « Ils n'ont pas voulu retourner dans une monarchie absolue

	Le peuple se bat **pour garder leur pouvoir** (monarchie républicaine) » Gr 3 « Une partie du peuple pensent que la monarchie parlementaire n'est pas suffisante et qu'une république serait un meilleur choix. » Gr 5 « Le peuple n'a pas obéi, car ils voulaient garder une demi-monarchie absolue et garder un demi-roi » Gr 5 « Le peuple veut la guerre et l'Assemblée » Gr 7 « Le peuple veut la guerre »
Des explications sur les raisons de la confiance du peuple en son succès (pourquoi il n'avait pas peur)	Gr 2 « **Le roi n'a plus de pouvoir,** ce qui arrange le peuple et le peuple n'a pas peur d'attaquer le roi » Gr 7 « Avec la prise de la Bastille, **le peuple s'est déjà emparé d'un symbole** et il n'a plus peur des menaces » ; Gr 8 « Le peuple **sait qu'il a du pouvoir** comme le roi a enfreint la loi en fuyant Paris » « Comme le peuple a déjà tenté d'agresser le roi et qu'ils avaient l'avantage, alors ils se disent **qu'ils auront l'avantage** pour les prochaines attaques »
Des explications qui prennent en charge l'ensemble du problème (pourquoi ils ont attaqué alors qu'ils avaient peut-être peur)	Gr 4 « le roi a sous-estimé le pouvoir du peuple » ; « vu que le peuple n'a pas fait confiance au roi alors ils ne font pas confiance au duc de Brunswick » ; « le peuple sait qu'ils sont en danger même si le duc ne les attaque pas » ; « ils seraient prêts à tuer le roi **pour engager la guerre aux autres pays** » Gr 6 « Le peuple se fiche de ce que dit le roi, **car leur vie n'est pas top**. Alors que s'ils se révoltent, ils ont une chance de s'en sortir. »

Tableau 13- classification des hypothèses formulées par les groupes d'élèves (colonne 1 du tableau)

Lors de la première activité, les hypothèses d'explication de l'événement se focalisaient sur le roi (les actions du roi expliquaient son arrestation). Avec cette nouvelle activité, les hypothèses formulées font davantage de place aux intentions du peuple. En posant une question sous la forme d'un paradoxe, et centrée sur le peuple, la consigne a orienté l'enquête des élèves : le problème soulevé permet d'explorer des causes supplémentaires. La prise de la Bastille est citée dans deux écrits pour expliquer que le peuple a confiance en ses chances de réussite. Nous identifions dans ces références au 14 juillet 1789 une attention portée à *l'expérience vécue* du peuple de Paris de 1792. Les élèves envisagent ce qui a pu motiver le peuple parisien à attaquer les Tuileries. Cela conduit les élèves du groupe 1 à faire la supposition suivante : « Si le roi ne meurt pas, ils ne seront plus en sécurité. » Regarder vers le *futur du passé* oriente parfois les élèves vers l'idée que le peuple cherche à conserver le pouvoir, comme le groupe 5 qui écrit que « le peuple n'a pas obéi, car ils voulaient garder une demi-monarchie absolue et garder un demi-roi. ». Ces élèves sont en train de conceptualiser la souveraineté populaire, et de construire un contenu de savoirs visés par le dispositif : l'idée

que le peuple a emprisonné le roi en 1792, car la souveraineté populaire était menacée par la volonté du roi de restaurer une monarchie absolue et par le contexte de guerre avec les puissances étrangères.

Deux groupes envisagent à la fois que le peuple attaque pour conserver un acquis menacé et pour obtenir quelque chose qu'il n'a pas encore (groupe 1 et groupe 3)**.** Lorsque le groupe 6 évalue que « le peuple se fiche de ce que dit le roi, car leur vie n'est pas top. Alors que s'ils se révoltent, ils ont une chance de s'en sortir », on peut y voir une manière de reconstruire l'horizon d'attente du peuple parisien. En s'interrogeant sur les causes intentionnelles de l'attaque, plusieurs groupes se sont attachés à expliquer l'arrestation du roi par la volonté de conserver des acquis, plutôt que par la volonté d'en finir avec la monarchie. Cette activité semble permettre de dépasser une représentation fataliste de l'événement, en reconstruisant pour ce passé les futurs possibles (ce que pouvait envisager le peuple parisien en attaquant les Tuileries).

La seconde colonne demande aux élèves de fournir des indices provenant du récit ou du cours pour justifier leur hypothèse. Elle est pensée pour inciter les élèves à argumenter dans le groupe, puisqu'il ne suffit pas de donner une hypothèse d'explication, mais de la fonder en la mettant en relation avec des informations du récit. L'ensemble des 8 groupes a produit 20 hypothèses. Parmi celles-ci, 13 sont justifiées. Une des justifications renvoie à une séance précédente, lorsque les élèves ont visionné une vidéo sur la prise de la Bastille *(«* on a pris l'hypothèse de la vidéo *»,* notent-ils*).* Huit sont des citations du récit (Gr 1, Gr 5, Gr 7). Quatre productions sont des arguments produits par les élèves (Gr 3, Gr 4, Gr 8).

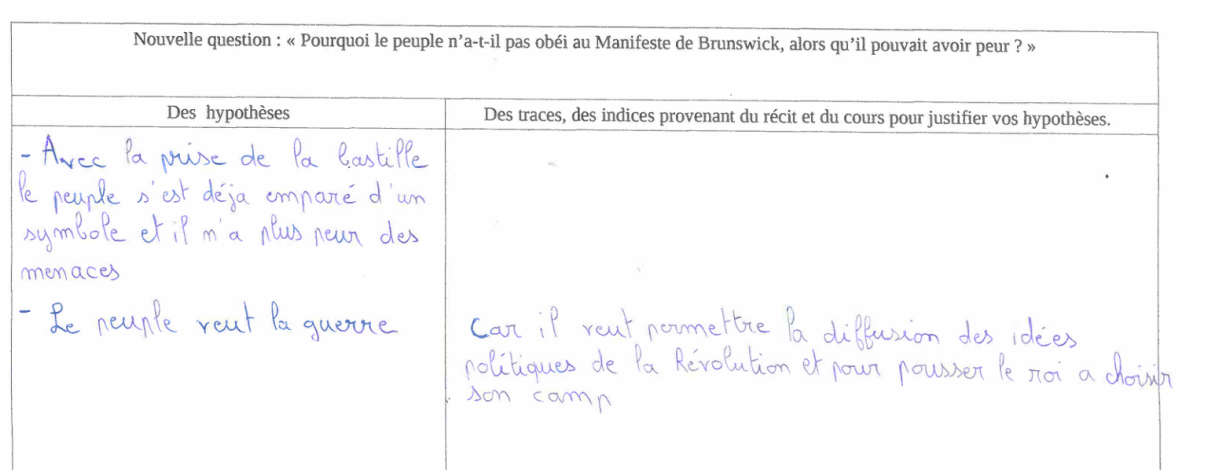
Hypothèse	***Justification***
Groupe 3 : Ils n'ont pas voulu retourner dans une monarchie absolue	Ils se sont donnés du mal pour passer dans une monarchie parlementaire
Groupe 3 : Une partie du peuple pense que la monarchie parlementaire n'est pas suffisante et qu'une république serait un meilleur choix.	Ils se sont rendu compte qu'ils sont plus puissants (plus nombreux) donc ils se battent pour une République
Groupe 4 « ils seraient prêt à tuer le roi pour engager la guerre aux autres pays »	L'Assemblée déclare « la patrie en danger », l'Assemblée pousse le peuple à continuer la révolution pour que le roi ne reprenne pas ses pouvoirs
Groupe 8 : Comme le peuple a déjà tenté d'agresser le roi et qu'ils avaient l'avantage,	On peut savoir que le peuple avait l'avantage lors de l'attaque, car il a réussi à convaincre une partie de l'Assemblée et le peuple

alors ils se disent qu'ils auront l'avantage pour les prochaines attaques	n'avait pas peur des armées autrichiennes et prussiennes, donc le peuple est puissant. Ils n'ont pas peur, car ils ont déjà attaqué le symbole du roi donc le peuple n'a pas peur de toutes les armées.

Tableau 14-Transcription des traces écrites des groupes ayant produit au moins une argumentation dans la seconde colonne - Séance A1C1S1s1

Parmi ces quatre formulations, les deux justifications du groupe 3 renvoient à des idées générales (se donner du mal, être plus puissant) étayées par une référence implicite à la prise de la Bastille, étudiée lors d'une séance précédente. Les deux autres (groupe 4 et groupe 8) semblent davantage s'appuyer sur le récit. Le groupe 8 utilise les informations du récit pour dire que « le peuple a réussi à convaincre une partie de l'Assemblée. » Ils formulent une idée explicative - c'est parce qu'ils ont déjà attaqué le symbole du roi qu'ils n'ont pas peur, c'est parce qu'ils n'ont pas peur qu'ils sont puissants. Le lien avec les informations du récit n'est pas explicité, si bien qu'on ne peut pas déterminer, par la lecture, ni même à l'écoute des échanges, comment les élèves ont interprété des informations du récit pour parvenir à cette explication. Dans le groupe 4, le lien que ces élèves font entre l'information du récit (« l'Assemblée déclare la patrie en danger ») et l'intention de l'Assemblée, qui serait selon eux que « le roi ne reprenne pas ses pouvoirs » est implicite, mais peut être relié à l'information du récit : « **En avril 1792**, l'Assemblée déclare la guerre à l'Empereur d'Autriche pour permettre la diffusion des idées politiques de la Révolution et pour pousser le roi à choisir son camp. ». Il est aussi possible que cette explication soit liée au sens que donnent les élèves à l'expression « patrie en danger », s'ils ne la relient pas à la guerre, mais à la menace d'un retour de la monarchie absolue.

L'écoute des échanges du groupe 7 (annexe 5) met en évidence un paradoxe pour notre analyse : Noah, Cédric et Dylan ont discuté longuement d'une hypothèse, qui a fait consensus, mais qui n'est pas mentionnée dans leur écrit. Ils suggèrent qu'avec la modification de la loi, le roi est moins puissant qu'avant, l'Assemblée et le peuple sont plus puissants, ils ont plus de pouvoir, ce qui explique qu'ils n'ont plus peur. Pourquoi ces élèves ne la mentionnent-ils pas dans leur écrit ? Nous reprenons le fil de leurs échanges pour tenter d'expliquer comment ces élèves organisent leur travail au sein du groupe.



Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »

Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
- Avec la prise de la Bastille le peuple s'est déjà emparé d'un symbole et il n'a plus peur des menaces - Le peuple veut la guerre	Car il veut permettre la diffusion des idées politiques de la Révolution et pour pousser le roi a choisir son camp

Figure 36 - Trace écrite du groupe 7 (Dylan, Noah et Cédric), A1.C1.S1.s1

Transcription des échanges du groupe Dylan, Noah, Cédric (A1.C1.S1.s1) (extrait)

34	Clément	Moi j'ai peut-être une hypothèse
35	Dylan	vas-y
36	Cédric	vu que le peuple s'est déjà révolté et a vu qu'il s'était déjà emparé de la Bastille…
37	Noah	alors?
38	Cédric	vu qu'il s'était déjà emparé de la Bastille il s'est dit " nous.." il s'est dit "nous, on…" genre ils se sont crus, euh… on est fort quoi. Ils se sont dit "On est fort on a déjà pris un symbole de Paris…
39	Noah	hmmm
40	Cédric	… on peut faire plus". Donc ils se sont dit " pourquoi ce serait le petit duc de Brunswick qui nous ferait…" voilà t'a capté?
41	Noah	t'as capté! (rires)
		[…]
47	Cédric	Essaie de formuler moi j'ai proposé une hypothèse alors… toi tu as pas été capable de…
48	Dylan	attends redis la, pour voir comment on peut faire
49	Cédric	heu… en gros le peuple s'est dit on est déjà très fort, on a déjà, on s'est déjà emparé de la Bastille, on s'est déjà emparé d'un symbole de Paris, heu… pourquoi ce serait le duc de Brunswick qui nous ferait peur
50	Dylan	ha.. bah oui, mais..
51	Noah	c'est pas vraiment une hypothèse
52	Dylan	l'hypothèse c'est… on pense que avec leur symbole qu'ils ont trouvé pour représenter leur peuple…

53	Cédric	Non. On peut mettre, heu… avec la prise de la Bastille, le peuple s'est déjà emparé d'un symbole de Paris, virgule, il n'a plus peur. Il n'a plus peur du roi ou de la royauté
54	Dylan	Oui parce qu'ils se sentent, heu… Ils pensent qu'ils ont plus de pouvoir avec leur symbole
55	Cédric	bah oui c'est ça, exactement
56	Noah	allez on met ça, qui veut faire le propre
		(…)
89	Enseignant	alors… qui est ce "il"?
90	Dylan	heu… ha oui. Bah, le peuple
91	Enseignant	Oui, mais la question elle est pourquoi le peuple n'a pas eu peur?
92	Dylan	bah avec la prise de la Bastille
93	Enseignant	qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce qui fait avec la prise de la Bastille, qu'il n'a plus peur?
94	Cédric	Il s'est déjà emparé d'un symbole, donc heu…
95	Enseignant	bah notez le
96	Clément	(montre sa feuille) moi j'ai déjà marqué ça
97	Enseignant	peu importe, moi je garde qu'une feuille à la fin
98	Dylan	Bah moi je pense que…
99	Enseignant	ils ont déjà attaqué la Bastille c'est-à-dire que ils ont déjà montré quoi?
100	Dylan et Cédric	qu'ils étaient puissants Et qu'ils voudraient…
101	Enseignant	oui et bien qu'est-ce que vous attendez? Ça ça fait partie de, est-ce que vous avez les moyens dans le texte de montrer que le peuple est puissant? Cherchez dans le texte faut chercher dans le texte. Il faut que vous réfléchissiez avec le texte cette idée que le peuple est puissant c'est intéressant il faut chercher dans le texte
102	Dylan	Ok
103	Noah	faut mettre ce qu'il nous a dit?
104	Cédric	(lit la deuxième colonne du tableau) "des traces des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses")
105	Noah	en gros faut répondre à …
106	Cédric	le peuple est puissant, heu…
107	Dylan	je sais pas pourquoi
108	Noah	on lit
109	Cédric	c'est parce que ils ont attaqué la Bastille

110	Dylan	moi je pense c'est parce que le roi.. Enfin, il perd de sa puissance Du coup ils se sont dit ça…
111	Cédric	allez, lit le texte et on verra à la fin.
		[…]
118	Cédric	"Le roi s'enfuit de Paris" ça ça peut être aussi un truc
119	Dylan	il perd du pouvoir du coup le roi peut-être le peuple il s'est dit que c'était le moment
120	Cédric,	mais non. Parce que il s'est dit le roi a peur
121	Dylan	non la loi devient plus forte (cite le récit) " la loi devient supérieure au roi" du coup c'est qu'il perd de la puissance
122	Cédric	oui
123	Dylan	bah oui forcément
124	Cédric,	mais ça ça va pas nous aider dans la question
125	Noah	c'est chaud c'est chaud
126	Cédric	hmm
127	Cédric	Ah j'ai un truc. Tu vois l'assemblée?
128	Noah	Oui. L'assemblée générale? (rire)
129	Cédric	l'Assemblée c'est une partie du peuple. Le peuple se dit nous on a déjà, on est déjà limite pas le roi, mais il dirige la moitié de ce pays, donc il se dit si on dirige ce pays on peut très bien avoir les armées de ce pays et combattre les fameux Prussiens et Autrichiens
130	Cédric	Donc faut peut-être trouver la preuve que le peuple est puissant dans le texte comme ça on est sûr
131	Cédric	on met le peuple est puissant Et donc comme trace d'indice ils ont une partie de l'assemblée, enfin ils sont l'assemblée,
132	Noah	… générale
133	Cédric	… générale, comme tu dis monsieur, Donc ils se disent on dirige le pays, on dirige une partie du pays donc on est puissant, car on dirige une partie du pays. Ça peut être ça
134	Noah	ça peut être ça
135	Cédric	ça peut être ça
136	Noah	superbement ça
137	Cédric	Monsieur, est-ce que ça marche si je mets le peuple est puissant, car, heu…
138	Enseignant	Le peuple est puissant ça veut dire quoi?
139	Cédric	ça veut dire qu'il..
140	Enseignant	Pourquoi ça joue un rôle là?

141	Cédric	Heu…
142	Enseignant	Vous aviez une première idée, prenez la vôtre et essayez de voir Qu'est-ce qui vous permet de dire cette idée que le peuple qui n'a plus peur avec la prise de la Bastille vous aviez commencé une réflexion avant quand je suis passé tout à l'heure…
143	Noah	C'était…je sais plus là
144	Enseignant	je vous ai dit qu'il fallait regarder un petit peu dans le texte,
145	Cédric	Oui
146	enseignant	Qu'est-ce qui permet de dire que ces hypothèses peuvent être intéressantes dans le texte
147	Noah	d'accord… (moment de silence)
148	Cédric	donc, il a plus peur. Pourquoi?
149	Noah	Il a plus peur? Ah oui…
150	Cédric	Ben oui le peuple a plus peur puisqu'il a pris la Bastille pourquoi il a plus peur
151	Cédric	Parce qu'il s'est pris un symbole et il s'est dit…
152	Noah	" moi je prends mes responsabilités, j'y vais"
153	Cédric	Faut lire le texte par contre
154	Noah	c'est parti dis-le à haute voix s'il te plaît
155	Cédric	non (les élèves lisent silencieusement)
156	Cédric	Ha… Intéressant sur le peuple veut la guerre j'ai une hypothèse
157	Noah	où ça?
158	Cédric	[lit le texte] " avril 1790. l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche pour permettre la diffusion de nouvelles idées politiques et pousser le roi à choisir son camp . Ça peut être un truc
159	Noah	ça peut être une idée, une petite hypothèse
160	Cédric	Une hypothèse plus ça donc là on va faire ça à la place on va revenir sur notre idée de prise de la Bastille Le peuple veut la guerre, car… pour permettre la diffusion des idées politiques de la révolution"
161	Noah	"la diffusion des idées politiques de la révolution et pour pousser le roi à choisir son camp"
162	Cédric	Parfait, revenons à notre idée de la prise de la Bastille.
163	Noah	On lit le texte et on voit
164	Cédric	C'est bon je l'ai je l'ai monsieur ligne 14… non je sais pas j'ai pas compté (lit le texte à voix haute) " l'assemblée déclare la patrie en danger pour que les citoyens rejoignent l'armée en plus grand nombre beaucoup de citoyens se mobilisent sur l'ensemble du territoire pour

		défendre le nouveau système politique qui leur donne des droits et des devoirs d'ailleurs, ils sont déjà nombreux à Paris pour fêter l'anniversaire du 14 juillet" voilà, avec la prise de la Bastille. Non c'est pas ça?

Cédric propose une première hypothèse en s'appuyant sur la prise de la Bastille, événement que la classe a étudié durant une séance antérieure (tp 36). Le fait « les Parisiens ont pris la Bastille » lui permet de dire que les Parisiens n'ont pas peur, car ils se sentent puissants (tp 38, 40). Cédric et Dylan s'associent pour formuler une idée explicative : la prise de la Bastille est devenue un symbole de la puissance du peuple (tp 53,54). L'enseignant intervient une première fois. Il questionne les élèves sur le lien entre la prise de la Bastille et le fait de ne pas avoir peur (tp 93), ce que les élèves relient à l'idée de puissance (tp 99). L'enseignant les incite ensuite à rechercher dans le récit des indices de cette puissance (tp 101). La lecture du récit les conduit à associer puissance et pouvoir, en distinguant le pouvoir du roi qui diminue avec la loi (tp 121). Mais, pour eux cela ne suffit pas à dire que le peuple est puissant. En mettant en relation l'Assemblée et le peuple, Cédric utilise l'information concernant le pouvoir de l'Assemblée comme un indice pour dire que le peuple est puissant, car il dirige une partie du pays, ce qui lui permet d'avoir une armée (tp 129). En recherchant dans le récit des informations qui confirment que le peuple est puissant, Cédric entame une forme de critique réflexive, puisqu'il ne se satisfait pas de ce qu'il sait déjà sur la prise de la Bastille ni de l'idée qu'il se fait de la puissance du peuple. Il cherche dans le récit des informations supplémentaires pour pouvoir mieux expliquer ce que pouvait vouloir dire, pour le peuple parisien de 1792, se sentir plus puissant que le roi au moment de l'attaque des Tuileries (tp 131). Cédric s'appuie sur des éléments du contexte (la loi est devenue supérieure au roi) pour pouvoir conceptualiser la puissance du peuple comme un effet du partage du pouvoir entre le roi et l'Assemblée. Avant de formuler cette explication, il cherche à faire valider sa proposition par l'enseignant (tp 137). L'hésitation qu'il marque par un tic de langage (« heu ») montre qu'il réfléchit à sa formulation, ce que l'enseignant semble interpréter comme une difficulté à poursuivre la réflexion. L'enseignant lui demande ce que veut dire être puissant (tp 138). Face à l'hésitation des élèves, l'enseignant revient à la trace écrite produite par les élèves dans le tableau, à propos de la prise de la Bastille (tp 142). L'enseignant semble ici reprendre la discussion où il l'avait laissé lors de son premier passage. Le fait que les élèves n'aient rien noté entre temps semble lui laisser penser que les élèves n'ont pas progressé dans l'enquête

depuis ce moment-là (tp 144-146). Les élèves, qui avaient en réalité progressé sur l'idée qu'ils se faisaient de la puissance du peuple, recherchent finalement dans le récit une référence à la prise de la Bastille (tp 160). Alors qu'il était entré dans une forme de critique réflexive, en expliquant plus solidement que par le souvenir de la prise de la Bastille que le peuple est puissant, Cédric semble à ce moment-là reprendre une posture habituelle de l'élève qui cherche à justifier son idée par le récit : la mention de la Bastille dans le récit suffirait à prouver que le peuple se sent puissant (tp 64).

- **Les effets des interventions de l'enseignant sur l'activité des élèves.**

Ces élèves sont capables de fournir une activité intellectuelle de haute intensité, mettant en tension leur idée avec les informations du récit. Ils parviennent à cela grâce à l'étayage du professeur (première intervention), qui les incite à chercher dans le récit, ce qui montre que le peuple est puissant. Mais la seconde intervention de l'enseignant agit comme un frein à la critique réflexive des élèves. Rassembler les élèves par petit groupe semble favoriser la construction d'arguments chez les élèves lorsque l'un d'eux cherche à convaincre le reste du groupe qu'il a raison d'expliquer l'événement comme il le propose. N'ayant pu obtenir la validation par l'enseignant de son idée, Cédric renonce à aller au bout de la démarche en retournant à une activité scolaire plus habituelle : citer une information du récit, plutôt que d'expliquer en quoi telle information du récit lui permet de dire que le peuple est plus puissant à ce moment-là qu'il ne l'était avant.

Nous caractérisons la première intervention de l'enseignant comme une forme d'étayage disciplinaire : l'enseignant indique, en tant qu'expert de l'enquête, ce qu'il faut faire quand on pense que le peuple n'a pas peur parce qu'il est plus puissant. Il incite les élèves, en chercheurs débutants, à chercher des indices de la puissance du peuple dans le récit. Lors de la seconde intervention, l'enseignant est dans la position de l'évaluateur de la production des élèves. Cela remet les élèves dans le rôle d'élèves qui cherchent la bonne réponse à noter dans le tableau. L'analyse de ce cas semble confirmer qu'une des difficultés au transfert de compétences critiques historiennes à l'école puisse être liée au déséquilibre entre l'enseignant qui sait ce qu'il s'est passé, ce qu'en dise les historiens, et anticipe fortement le contenu de savoir pouvant émerger de la réflexion critique des élèves, et les élèves qui recherchent la validation de leurs propositions par l'enseignant. Il nous semble que cette attente d'une validation de l'enseignant constitue un obstacle fort à la critique réflexive, puisqu'elle lui retire de son

intérêt : *à quoi bon rechercher si j'ai raison d'expliquer comme je le fais, alors que mon enseignant peut me le confirmer en un instant ?* Il nous faut comparer ce corpus en histoire avec ce que les élèves de la même classe ont pu produire lors d'une activité similaire concernant un événement d'actualité. La différence de posture par rapport à l'événement (l'enseignant sait moins de choses que pour l'événement historique, tandis que l'élève peut en savoir plus) modifie-t-elle le positionnement de l'enseignant, et cela a-t-il un impact sur la formulation d'arguments par les élèves ?

2. Poutine a-t-il tort ou raison de dire qu'il attaque pour protéger des populations ? Analyse de la séance A1.C1.S3.s3.

a) Placer les élèves devant une question argumentative : Analyse a priori du dispositif didactique expérimenté.

Dans la section précédente, nous avons décrit comment des élèves produisaient à l'oral une première forme de critique documentaire en critiquant des explications de Poutine relayées par le journaliste. À partir des propositions que les élèves ont notées sur leur document lors de la première séance, l'équipe de recherche et l'enseignant formulent trois idées pour expliquer l'événement, dont on peut dire qu'elles constituent des caricatures, c'est-à-dire des reformulations anonymisées de traces écrites des élèves (Orange, 2010; Orange et coll., 2022).

Une première idée explicative est formulée ainsi : « Dans le journal télévisé, on a compris que Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée ». Cette idée a émergé du fait-cause « démilitarisation de l'Ukraine » et des informations mentionnant les États-Unis. Ce qui est problématique dans cette idée de menace, c'est le paradoxe de la Russie menaçante, qui attaque, mais qui serait elle-même menacée. La deuxième idée est la suivante : « Dans le journal télévisé, on a compris que Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass ». Cette idée a émergé du fait de la mention, dans le journal télévisé, d'un extrait du discours de Poutine (« *J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev [capitale de l'Ukraine]* »). Cette information a été interprétée par plusieurs groupes d'élèves comme un paradoxe, entre l'idée de protéger la population et la destruction des territoires par les bombardements. Enfin, la troisième

explication est : « Dans le journal télévisé, on a compris que Poutine dit qu'il n'attaque pas l'Ukraine pour agrandir son territoire ». Cette idée renvoie au dernier extrait du discours de Poutine intégré au récit médiatique d'information (« Nous nous attendions à des spéculations [hypothèses] comme quoi la Russie voudrait restaurer un empire. C'est complètement faux ».). Cette idée n'a pour le moment pas été critiquée par les élèves, mais apparaît dans leurs échanges comme un fait établi (Poutine attaque pour agrandir son territoire). En faire une hypothèse d'explication oblige à critiquer cette idée explicative qui fait pour le moment consensus. Pour la seconde classe, cette troisième proposition est formulée autrement : «Dans le journal télévisé, on a compris que les pays européens et les États-Unis disent que Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire ».

Pour chacune des trois hypothèses d'explication, des informations supplémentaires sont données aux élèves, concernant le Donbass, la Crimée, l'OTAN.

Une consigne est rédigée au-dessus d'un tableau à deux colonnes. Les élèves ont donc trois tableaux à compléter, un pour chaque hypothèse d'explication.

S3 Groupe :

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…

Figure 37- document de travail distribué à chaque groupe, séance A1.C1.S3.s3

Dans la première colonne, les élèves doivent donner des raisons de penser que Poutine a raison d'expliquer de cette manière l'événement ; dans la seconde colonne, les élèves doivent donner des raisons de penser qu'il a tort d'expliquer de cette manière. Ce tableau place les élèves devant une question argumentative (Doussot & Guenoux, 2023; Plantin, 2005). Il ne

s'agit pas de déterminer si l'idée explicative est vraie, mais si elle est convaincante, selon qu'elle est fondée sur des faits ou non.

> Argumenter, c'est enchaîner des propositions, constituer un discours cohérent, fondé sur **un élément donné comme évident** (au sens, à l'intuition intellectuelle ou morale) et en faire dériver **une proposition seconde moins assurée**. C'est appuyer une affirmation - la **conclusion**- sur une bonne raison – l'argument (Plantin, 2007).

L'argument que les élèves doivent formuler est une raison d'affirmer cette conclusion ; un *élément donné comme évident*. La forme de la consigne, en tableau, facilite a priori le travail des élèves qui n'ont pas à formuler à l'écrit l'ensemble de l'explication. Ils n'ont pas à enchaîner les propositions, comme l'énonce Plantin, mais à compléter en intégrant l'argument dans la colonne.

Il s'agit pour les élèves de trancher, un argument devant nécessairement aller dans un sens ou dans un autre : soit il est formulé pour fonder la conclusion de la première colonne, soit il est formulé pour fonder la conclusion de la seconde colonne. Le dispositif didactique est construit de manière à retarder le jugement, c'est-à-dire la décision de pencher d'un côté ou de l'autre, en obligeant les élèves à construire des arguments pour les deux colonnes. Ainsi, il n'est pas possible de s'en tenir à une première conviction, il faut s'obliger à envisager ce qui viendrait la contredire. Ce dispositif doit donc garantir le principe d'exhaustivité, en obligeant à prendre en compte l'ensemble des informations disponibles. Sur le cas de l'Ukraine, il s'agit notamment de discuter l'idée que « protéger des populations » ne serait qu'un prétexte pour attaquer. Le dispositif force les élèves à prendre au sérieux cet argument de Poutine, puisqu'ils doivent donner les raisons de penser qu'il a raison de dire qu'il attaque pour protéger les populations, et non seulement les raisons de penser qu'il a tort de le dire. En obligeant les élèves à produire une argumentation à l'appui d'une idée opposée à ce qu'ils pensent, cela oblige à sortir d'une activité de justification pour entrer dans une activité d'explication par les raisons que l'on a de considérer telle cause comme la plus importante.

b) Analyse de corpus tirés des séances A1.C1.S3.s3 et A1.C2.S3.s2 (synopsis : annexe 3-5 et 3-6)

- **Quatre catégories d'argumentation**

Pour cette analyse, notre corpus se compose des traces écrites des élèves réalisés pour cette activité lors de la troisième séance pour une classe de collège (annexe 17) et la deuxième séance pour la seconde classe de collège (Annexe 19)[41]. Nous identifions dans les propositions des élèves celles qui prennent la forme d'arguments au sens de Plantin (2007). Les élèves n'ont pas à formuler l'argument complet, puisque c'est l'ensemble de la colonne du tableau (question, conclusion notée sur la première ligne, proposition formulée par les élèves) qui forme un argument. Nous écoutons et lisons les transcriptions des échanges de groupe afin de sélectionner des moments de construction d'arguments.

Quatre catégories de proposition sont constituées après lecture des traces écrites : (1) des faits tirés d'une information disponible dans le récit médiatique des informations supplémentaires, ou connues de l'élève ; (2) des faits construits en articulant plusieurs informations disponibles ; (3) un fait non articulé à des informations du récit (prospection ou jugement de valeur) ; (4) une idée explicative étayée par des informations disponibles. Le tableau suivant associe à chaque catégorie de proposition un ou deux exemples.

1. Des faits tirés d'une information disponible	Le président de l'Ukraine a dit qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires (Fait tiré des informations supplémentaires transmises par l'enseignant) *Il s'agit d'une colonie américaine* (Fait tiré des informations médiatiques) Les pays de l'OTAN sont en train de devenir plus nombreux et s'étalent maintenant sur une partie de l'Europe de l'Est (Fait tiré des connaissances de l'élève)
2. Des faits construits en articulant plusieurs informations disponibles	*Le Donbass, qui est Pro-Russie, a subi pendant 8 ans le génocide de Kiev* (cet élève met en lien une information supplémentaire donnée par l'enseignant à propos du Donbass et un extrait du discours de Poutine diffusé dans le journal télévisé)
3. Un fait de l'élève non articulé à des informations du récit (fait prospectif ou jugement de valeur)	*L'Ukraine pourrait très bien s'en prendre à la Russie lorsqu'elle fera partie de l'OTAN* (fait prospectif, l'élève imagine ce qu'il pourrait se passer si l'Ukraine fait partie de l'OTAN, sans s'appuyer sur des informations disponibles)

[41] Ce décalage entre les deux classes s'explique par la mise en œuvre, dans la première classe, d'un premier dispositif (lors de la seconde séance) visant à produire la critique de ces idées explicatives qui n'a pas produit les phénomènes didactiques recherchés. Ce qui est expérimenté pour la première classe lors de la troisième séance est donc mis en œuvre pour la seconde classe lors de la seconde séance.

	L'armée ukrainienne est dangereuse pour la Russie (appréciation qui ne s'appuie pas explicitement sur des informations disponibles)
4. Une explication : articulation d'une idée (en italique) avec des faits tirés des informations disponibles (soulignés)	Si l'Ukraine rejoint l'OTAN, ils seront protégés par les autres pays qui ont rejoint, notamment les États-Unis, qui sont la première force militaire du monde (utilise une information du récit médiatique) Pourquoi, pendant si longtemps l'Ukraine a été alliée avec la Russie si au final, le pays s'ajoute à l'OTAN. Comme s'il prépare une attaque (interprète une information supplémentaire pour dire que l'Ukraine est alliée de la Russie) Il a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN donc il va démilitariser l'Ukraine pour qu'il devienne faible (utilise une information du récit médiatique)

Tableau 15- Catégorisation des propositions formulées par les élèves pour défendre l'idée que Poutine a raison de dire que l'Ukraine menace la Russie (travail individuel) A1.C2.S3.s2 – Voir traces écrites annexe 19

Les deux premières catégories renvoient à un usage habituel des informations du document en classe d'histoire ; l'information constitue une preuve pour dire que Poutine a raison ou tort. Les catégories 3 et 4 supposent une activité d'interprétation de l'information pour construire un fait nouveau. Les informations sont des indices pour pouvoir expliquer. Les propositions de la quatrième catégorie sont des explications puisque l'argument n'est pas seulement un fait, mais l'articulation des faits et des idées.

Ces arguments ont été construits individuellement, alors que ceux concernant la première classe (séance A1.C1.S3.s3), et ceux concernant les deux autres idées explicatives dans cette seconde classe (séance A1.C2.S3.s2) ont fait l'objet d'un travail en petit groupe de 2 ou 3 élèves. Puisque ce tableau a été complété individuellement, nous disposons pour cette hypothèse d'explication de nombreuses propositions d'arguments comparativement aux autres tableaux, c'est pourquoi nous l'avons sélectionné pour produire ces quatre catégories.

Après avoir expliqué la consigne en insistant sur l'importance de prendre en compte les informations supplémentaires données au-dessus du tableau à compléter, l'enseignant laisse les élèves travailler individuellement pendant 5 minutes. Au total, les élèves ont formulé 15 arguments à l'appui de l'idée que Poutine avait raison de dire qu'il attaquait, car l'Ukraine menaçait la Russie (colonne de gauche), et 18 arguments à l'appui de l'idée que Poutine avait tort de dire cela (colonne de droite).

Type d'argumentation	Utilisée pour dire que Poutine a raison	Utilisée pour dire que Poutine a tort.
Un fait construit à partir d'une information disponible	4	8
Un fait construit à partir de l'articulation d'au moins deux informations disponibles	1	2
Un fait non articulé au récit (prospection ou jugement)	3	1
Une idée explicative étayée par des informations disponibles.	6	7

Tableau 16– ¨Proportion d'arguments qui confirment et qui infirment l'idée que Poutine a raison de dire que l'Ukraine menace la Russie selon leurs rapports aux informations disponibles.

13 formulations sur 33 relèvent de la quatrième catégorie. C'est le type d'argumentation que les élèves produisent le plus souvent pour dire les raisons de penser que Poutine a raison de dire que l'Ukraine menace la Russie (6 argumentations). En revanche, lorsque les élèves formulent des raisons de penser que Poutine a tort de dire cela, 10 propositions sont des faits construits à partir des informations disponibles, majoritairement tirées du récit médiatique. La différence entre ces deux colonnes est que les élèves n'ont pas à produire tout à fait le même type d'activité intellectuelle. Pour dire que Poutine a tort, les élèves peuvent se contenter de sélectionner des informations dans le récit médiatique, car celui-ci défend implicitement l'idée que Poutine ment. En identifiant à plusieurs reprises lors de la première séance que les idées de Poutine sont des « excuses », les élèves avaient d'ailleurs déjà repris à leur compte les idées soutenues par le reportage. En revanche, lorsqu'ils doivent donner les raisons de penser que l'Ukraine menace la Russie, les élèves se trouvent dans l'obligation de fonder leur argumentation sur d'autres faits, ajoutés par l'enseignant, puisque la menace ne peut plus être considérée comme une excuse, mais comme une cause possible de l'attaque. L'idée que l'Ukraine menace la Russie est contraire à l'idée sous-jacente dans le récit médiatique (l'Ukraine est menacée, pas menaçante). Les élèves doivent alors faire un effort supplémentaire d'émancipation intellectuelle vis-à-vis du journal télévisé, en envisageant d'autres possibles, comme par exemple lorsqu'un élève écrit que « Si l'Ukraine rejoint l'OTAN, ils seront protégés par les autres pays qui ont rejoint, notamment les États-Unis qui sont la première force militaire du monde ».

La question argumentative, proposée sous forme de tableau, semble donc permettre de ne pas s'en tenir aux premières explications et d'approfondir l'exploration d'idées mentionnées lors de la première séance, mais écartées par les élèves lorsqu'ils les avaient confrontées à l'idée qu'ils se faisaient de l'attaque. Surtout, le tableau présente un format qui permet aux élèves de s'essayer à la recherche d'autres possibles sans que leurs valeurs ne fassent obstacle à la recherche des arguments à l'appui de chaque cause possible, puisqu'il ne s'agit pas de prendre position : il aurait été sans doute plus difficile pour les élèves de construire les arguments à l'appui de la première colonne s'ils avaient eu à se prononcer pour l'une ou l'autre des colonnes. L'obligation de remplir les deux colonnes conduit à prendre en considération l'ensemble des informations disponibles et non pas seulement celles qui confirment la première idée des élèves (*dire que l'Ukraine menace la Russie est un prétexte*).

Comme pour la séquence sur l'emprisonnement du roi, les élèves tentent de reconstruire le champ d'expérience et l'horizon d'attente des protagonistes. Cela leur permet d'envisager par exemple que « Si l'Ukraine rejoint l'OTAN, ils seront protégés par les autres pays qui ont rejoint, notamment les États-Unis, qui sont la première force militaire du monde. » l'argument est composé de deux faits : « l'OTAN protège les pays qui l'ont rejoint » et « les États-Unis sont la première force militaire du monde ». Ces deux faits sont mobilisés comme argument à partir de la critique des informations médiatiques, puisque le journal télévisé évoque que la Russie est la seconde armée du monde ; ces élèves en ont déduit que les États-Unis étaient la première. Une information supplémentaire fournie par l'enseignant précise que l'OTAN vise à « défendre contre une alliance de l'URSS et ses alliés » ; c'est donc l'élève qui interprète *défendre* en écrivant *protéger*. Ces deux faits permettent à l'élève d'argumenter qu'un pays protégé par l'OTAN pourrait devenir une menace pour un pays qui ne fait pas partie de l'OTAN.

À partir des quatre catégories d'argumentation possible identifiées dans le corpus écrit concernant la séance A1.C2.S3.s2, nous repérons dans les écrits des groupes de la première classe (A1.C1.S3.s3) deux arguments de la troisième catégorie : « Si l'Ukraine rejoint l'OTAN, elle va peut-être vouloir récupérer la Crimée et attaquer la Russie » (Yaelle et Clara) ; « Si l'Ukraine rejoint l'OTAN, elle sera plus puissante, menaçante » (argument de Samuel, Greg et Melvin). Nous supposons que ces arguments ont suscité de la discussion dans les groupes, tant ils se distinguent des premières critiques des informations des élèves exprimées lors de

leurs échanges précédents (A1.C1.S3.s1), lorsqu'ils avaient évalué les idées de Poutine comme des *excuses*. Le format de la consigne en tableau a pu inciter les élèves à porter un nouveau regard sur les informations disponibles en s'émancipant de l'idée explicative sous-tendue par la mise en récit médiatique de l'événement. Mais nous supposons que cela n'a sans doute pas suscité immédiatement l'adhésion dans le groupe et a dû être discuté.

- **Processus de conceptualisation de la menace pour expliquer l'attaque de l'Ukraine par la Russie. Le cas de Yaelle et Clara**

Dans l'écrit de Yaelle et Clara, la menace est explicitée par la référence à une information supplémentaire notée par l'enseignant plus loin sur le document, concernant la Crimée :

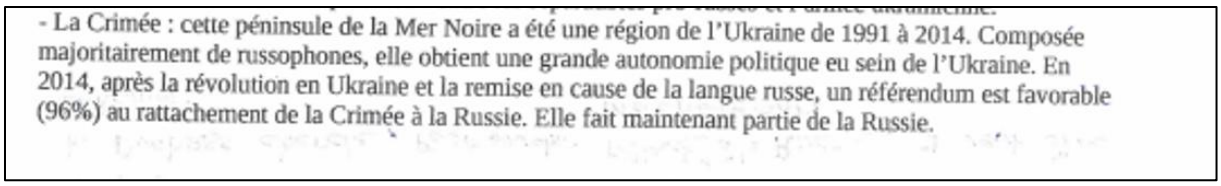
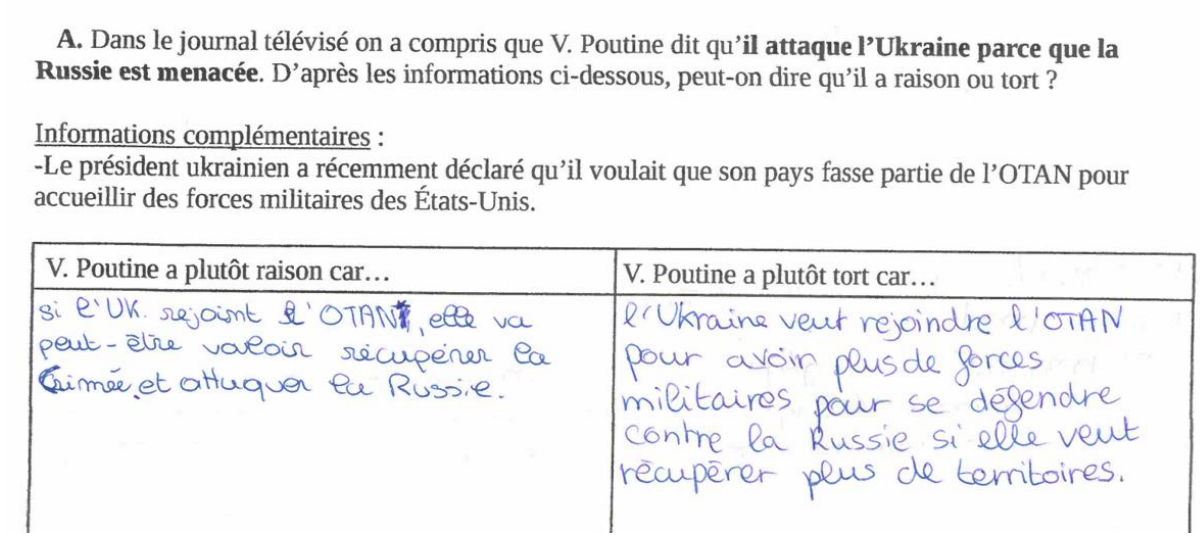

- La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique eu sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

Figure 38 - Informations supplémentaires sur la Crimée fournies par l'enseignant (A1.C1.S3.s3 et A1.C2.S3.s2), Annexes 14

Yaelle et Clara ont supposé à partir de cette information que l'Ukraine pourrait vouloir récupérer la Crimée en attaquant la Russie. Nous avons analysé les échanges qu'une première activité avait occasionnés entre ces deux élèves, lors de la première séance (A1.C2.S3.s1). Elles exprimaient une incompréhension face aux propos de Poutine rapportés par le journal télévisé, propos qu'elles ne trouvaient *pas logiques*. Yaelle et Clara ont ensuite produit l'écrit suivant.


A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
si l'UK. rejoint l'OTAN, elle va peut-être vouloir récupérer la Crimée et attaquer la Russie.	l'Ukraine veut rejoindre l'OTAN pour avoir plus de forces militaires pour se défendre contre la Russie si elle veut récupérer plus de territoires.

Figure 39- Trace écrite de Yaelle et Clara (A1.C1.S3.s3)

Transcription des échanges entre Yaelle et Clara, A1.C1.S3.s3 (Annexe 15)

3.	C	Du coup ! [Lisant la consigne] dans le journal télévisé on a compris que Vladimir Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. Fin du coup là … dans … euh il a plutôt raison car euh je pense que c'est possible qu'il ait raison parce que si l'Ukraine rejoint l'Otan et bah ils vont récupérer la Crimée qui appartient fin soi-disant à la Russie
4.	Y	D'où elle appartient à la Russie ?
5.	C	Bah elle appartient à la Russie elle va vouloir la récupérer et ça va pas plaire à la Russie.
6.	Y	Ou alors c'est juste pour qu'ils s'attaquent à la Russie quoi.
7.	C	C'est possible
8.	Y	Oui du coup il pense que la Russie est menacée parce que s'il fera partie du truc ils voudront attaquer la Russie
9.	C	Bah je pense que l'Ukraine veut vraiment attaquer la Russie parce que la Russie c'est grand et fin voilà... ils vont pas faire la guerre pour ça. Sinon je pense qu'ils font plusieurs tours pour récupérer cette terre.
10.	Y	Ils détruisent la Russie
11.	C	Parce que la Russie c'est grand et puis c'est une grosse menace
12.	Y	Je sais pas si c'est une vraie …
13.	C	Fin la Russie ils veulent avoir l'Ukraine et au fur à mesure et ça se trouve ils l'avoir parce qu'elle trop petite
14.	Y	Oui parce qu'en fait l'Ukraine je crois elle détient plein de gaz et tout fin en Europe on détient fin c'est l'Ukraine qui fournit tous les gaz et c'est intéressant pour la Russie parce que du coup ils peuvent tout … euh il raison car l'Ukraine va avoir récupérer la Crimée...
15.	C	Fin peut-être
16.	Y	[Écrivant] Donc si l'Ukraine rejoint l'Otan, elle pourrait peut-être vouloir récupérer la Crimée
17.	C	Et après d'autres trucs où il a raison je trouve pas trop
18.	Y	Il a plutôt tort du coup

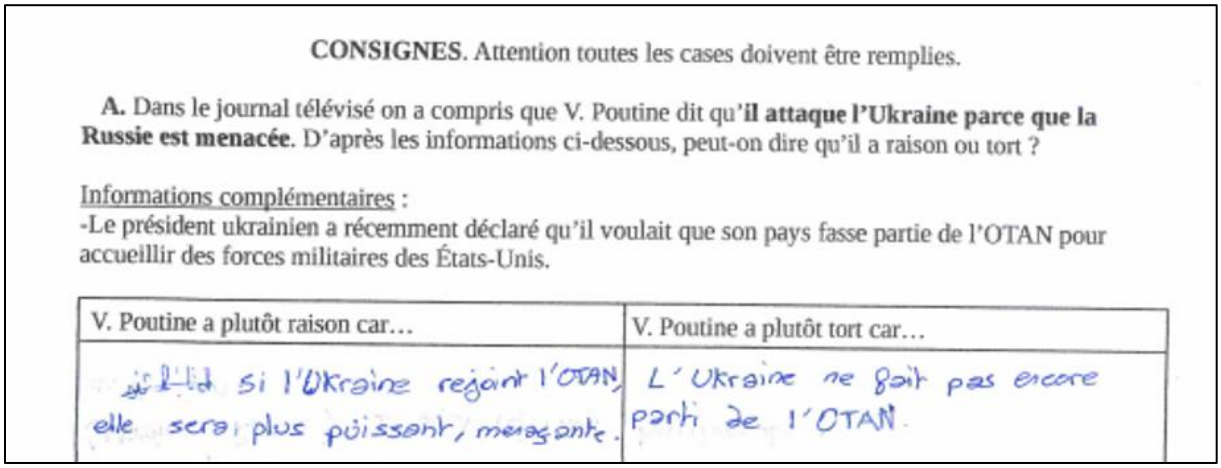
Les deux élèves démarrent l'activité en cherchant un argument pour dire pourquoi Poutine aurait raison de dire que la Russie est menacée. L'explication notée à l'écrit est la première évoquée dans leur discussion (tp 3). Elle repose sur un raisonnement de type contrefactuel, en imaginant ce qui serait arrivé si l'Ukraine entrait dans l'OTAN, pour tenter d'expliquer en quoi la Russie serait menacée. L'explication de Clara est dense, puisqu'elle envisage à la fois les moyens d'action de l'Ukraine, ce qui en fait une cause circonstancielle pour dire que la Russie est menacée (faire partie de l'OTAN rend l'Ukraine plus puissante) et les intentions de l'Ukraine pour dire pourquoi elle pourrait vouloir attaquer la Russie (pour récupérer la Crimée). Cette argumentation est solide, puisqu'elle s'appuie sur deux faits tirés des informations disponibles : Le fait que « la Crimée appartient soi-disant à la Russie » est tiré d'une information supplémentaire, ajoutée par l'enseignant. Le fait que « l'Ukraine souhaite faire partie de l'OTAN » est une autre information fournie par l'enseignant. Yaelle et Clara mettent en tension le fait que l'Ukraine veuille entrer dans l'OTAN avec l'idée de menace de la Russie (tp 6 à 10). Finalement, l'argumentation semble se diluer : l'Ukraine serait menaçante, car elle risquerait d'attaquer la Russie, car celle-ci est une menace. La taille du pays (Russie très grande, Ukraine petite) est mise en relation avec l'idée de menace (tp 11 et

13), ce qui pourrait créer une controverse (la Russie ne peut pas être menacée puisque c'est un grand pays). Dans leurs échanges, elles aboutissent finalement à l'idée que c'est l'Ukraine qui est menacée et non la Russie (tp10), parce que la Russie est un grand pays (tp11) et que l'Ukraine l'intéresse pour ses ressources en gaz notamment (tp14). Yaelle interrompt sa réflexion pour revenir à ce qu'elle écrit sur le document. Cette rupture entre une discussion informelle sur les ressources énergétiques et la tâche à réaliser est manifestée par une onomatopée de l'élève (tp 14, « *euh* il a raison, car l'Ukraine va vouloir récupérer la Crimée »). Nous interprétons cette dualité de l'explication, entre celle incomplète proposée à l'écrit et celle informelle non notée, comme une résistance de ces deux élèves à sortir de l'activité habituelle de prélèvement d'informations pour répondre à une question. Ces deux élèves, dont l'enseignant a précisé qu'il s'agissait *d'élèves scolaires*, jouent le jeu de l'activité en répondant à la consigne par la réalisation d'une tâche. Mais elles ne semblent pas prendre au sérieux cette nouvelle idée, puisqu'en l'écrivant, elles disent l'inverse (c'est l'Ukraine qui est menacée). Elles réfléchissent à autre chose, à des arguments qui iraient davantage dans le sens de leur première idée explicative, Poutine attaque pour agrandir son territoire. Lors de la première séance, elles s'étaient questionnées : *pourquoi voudrait-il agrandir la Russie alors que c'est un très grand pays ?* C'est la conceptualisation de la guerre comme moyen d'agrandir un pays qui semble se prolonger : ce n'est pas tant les terres qui intéresseraient Poutine que les ressources en hydrocarbures. Comme lors de la première séance, le rapport à l'activité scolaire est visible dans l'usage du mot « truc » dans leurs échanges : s'il n'y a pas « *d'autres trucs* » c'est que Poutine a plutôt tort (tp 17 et 18). Pour ces élèves, la critique de l'idée explicative semble relever d'une pesée par la quantité : pour dire que Poutine a plutôt raison ou tort de dire que la Russie est menacée, tout dépend du nombre de *trucs* que les élèves trouvent. Elles font ainsi référence aux informations du récit et à celles fournies par l'enseignant, qui sont interprétées par ces élèves comme des indices pour critiquer l'idée explicative relative à la menace.

La manière dont ces deux élèves commentent l'activité est révélatrice d'une difficulté à remettre en question leur première idée de l'événement. Lorsqu'elles doivent faire la critique de l'idée explicative relative à une volonté d'agrandissement du territoire, elles expriment leur difficulté à jouer le jeu de la consigne: « c'est forcément pour ça », dit Yaelle (tp 72) ; « je me dis qu'il a tort je peux pas dire qu'il a raison en fait » (tp 186).

- **Processus de conceptualisation de la menace pour expliquer l'attaque de l'Ukraine par la Russie : le cas Greg, Melvin, Samuel**

Dans le groupe de Greg, Melvin et Samuel, les échanges prennent la forme d'un débat. Deux élèves font état de leur désaccord avec le troisième, ce qui oblige ce dernier à argumenter pour convaincre ses camarades.



CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
il est si l'Ukraine rejoint l'OTAN, elle sera plus puissant, menaçante.	L'Ukraine ne fait pas encore parti de l'OTAN.

Figure 40- Trace écrite du groupe Greg, Melvin, Samuel – A1.C1.S3.s3

L'information ajoutée par l'enseignant au-dessus du tableau, sous l'intitulé « information complémentaire », est utilisée pour construire deux faits à l'appui de deux idées opposées. Dans la première colonne, le fait qu'il soit possible que l'Ukraine rejoigne l'OTAN est une raison de penser que la Russie est menacée, car elle serait dans ce cas « plus puissante ». Dans la deuxième colonne, le fait que l'Ukraine ne fasse pas encore partie de l'OTAN est une raison de rejeter l'idée de la menace pour expliquer l'événement. Ce qui est intéressant ici, c'est de voir comment une même information (l'Ukraine souhaite entrer dans l'OTAN) peut permettre de construire deux faits potentiellement contradictoires selon l'argument qu'ils participent à construire. Ces deux argumentations provoquent une controverse au sein du groupe.

Transcription des échanges entre Greg, Melvin et Samuel (A1.C1.S3.s3) (extraits) (Annexe 16)

61.	M	La Russie elle a tort d'attaquer l'Ukraine parce qu'elle est toujours pas dans l'Otan.
62.	G	Non c'est son idée genre là c'est son idée on parle de son idée qui est plutôt fausse
63.	M	Non on va pas attendre qu'elle rejoigne l'Otan parce qu'elle va n*** sa race.
64.	G	Non il dit on parle de ça elle attaque l'Ukraine parce qu'elle est menacée là.
65.	M	Non par exemple si t'embrouille avec un mec, le mec il va te dire vas-y je vais ramener une autre personne avec moi. Tu le laisses ramener personne tu vas le n*** direct.
66.	G	Mais là on parle de l'idée regarde quand il a plutôt tort car il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée mais elle n'est pas encore menacée vu qu'elle n'est pas dans l'Otan.
67.	S	Bah oui mais elle va pas attendre qu'elle soit menacée pour l'attaquer

Au départ, Greg remplit seul le document de travail. Samuel déclenche la discussion en demandant à Greg de justifier sa proposition lorsqu'il voit que Greg a complété la colonne pour justifier que Poutine a raison de dire que la Russie est menacée. Greg rappelle la consigne (tp 62). En évaluant que l'idée de menace est « plutôt fausse » (tp 62), Greg se situe dans une logique de raisonnement similaire à celle de Yaelle et Clara lorsqu'elles font l'exercice, mais qu'elles restent convaincues par leur première idée explicative et la première critique produite des informations extraites du discours de Poutine. Greg tire des informations supplémentaires le fait « elle n'est toujours pas dans l'OTAN » pour dire qu'il est faux de dire que la Russie est menacée (tp 62). Melvin interprète autrement l'information en suggérant ce qu'il pourrait se produire si l'Ukraine entrait dans l'OTAN (tp 63). Greg n'est pas convaincu : en insistant sur la nécessité d'envisager la menace « là », il semble utiliser cet adverbe de lieu pour contextualiser la menace : il s'agit de savoir si au moment où la Russie attaque l'Ukraine, elle est menacée. Melvin propose une analogie pour le convaincre (tp 65). L'information fournie par l'enseignant sur le document (le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN) permet à Melvin de construire le fait qu'il est possible que l'Ukraine entre dans l'OTAN. Selon lui, cette possibilité suffit à déterminer qu'il y a une menace, comme lorsque quelqu'un dit « je vais ramener une autre personne avec moi » pour intimider (tp 65). Par cette analogie, Melvin entre dans un processus de conceptualisation de la menace. Dès lors que l'Ukraine dit qu'elle veut rentrer dans l'OTAN et que cela est possible, la Russie est menacée. Convaincu par l'analogie, Samuel intervient pour renforcer l'argument (tp 67). Il semble alors rebondir sur la première proposition de Greg, pour la mettre en doute. Ce n'est pas parce que l'Ukraine n'est pas encore dans l'OTAN que la menace n'existe pas pour

la Russie. L'adhésion de Samuel à l'argumentation de Greg s'explique par les effets de la métaphore dans une argumentation mis en évidence par Plantin :

> En rhétorique, la métaphore est vue comme une analogie (au sens de comparaison) condensée. L'orateur l'implique dans l'interprétation, en sollicitant sa coopération interprétative. On lui laisse quelque chose à faire. Créant de la coopération, la métaphore force les accords préalables. (Plantin, 2011, p. 14)

Melvin n'a pas eu besoin d'expliquer l'analogie pour élucider la question de savoir si la Russie est menacée. La projection vers le futur que propose Greg est une forme de reconstruction par l'imagination de l'horizon d'attente de Poutine, étayée par des faits tirés des informations disponibles. C'est pourquoi la demande de l'Ukraine d'entrer dans l'OTAN devient une cause importante de l'attaque de l'Ukraine selon Melvin qui n'est pas remise en question par Greg. C'est sur la temporalité que les élèves expriment un désaccord, donc sur l'idée de l'existence de la menace tant que l'Ukraine ne fait pas partie de l'OTAN. L'existence d'une menace effective, et non hypothétique, constitue pour Greg une condition pour dire que la menace existe dans cette situation. La forme de l'activité n'impose pas d'argumenter davantage à ce stade. Les élèves ont avancé dans les interprétations possibles de l'information, en entrant dans un processus de conceptualisation de la menace. La consigne sous la forme de tableau permet de faire exister pour les autres élèves et l'enseignant, cette controverse sur laquelle il va falloir se positionner pour avancer collectivement dans l'enquête.

Prenant acte de l'obstacle épistémologique constitué par un problème posé en amont de la première séquence, l'équipe de recherche et l'enseignant expérimentent pour la seconde séquence un autre dispositif. Celui-ci est inspiré de ce qu'avait expérimenté Christian Orange en didactique des SVT (Orange, 2010). L'enjeu est de pouvoir, à partir des propositions des élèves (fait-cause + explication), constituer des caricatures qui posent problème, car elles provoquent une énigme, une controverse, un paradoxe si elles sont confrontées aux données disponibles. Un tel paradoxe a été formulé lors de la première séquence (pourquoi avoir attendu un an pour attaquer, si c'est parce que le roi a fui qu'il est emprisonné ?), mais n'a pas été exploré puisque l'enseignant avait prévu en amont de poser un autre problème dans la classe.

À la fin de la première séance sur les grèves au Creusot, des idées surgissent des discussions de groupe, sans que cela ne suscite de paradoxe ou de controverse. Or, sans mise en tension des idées avec les données disponibles, la première explication des élèves est satisfaite par la relecture du récit historique dans lequel les élèves vont sélectionner des informations qui confirment leur idée. La première idée des élèves constitue un obstacle épistémologique, non pas parce qu'elle est fausse, mais parce qu'elle met tout le monde d'accord. En posant, à partir des propositions homogènes des élèves, un problème entre les deux séances, l'enseignant (et ici l'équipe de recherche) se retrouve dans la même difficulté que pour la première séquence, le problème n'étant toujours pas posé dans la classe.

L'analyse des échanges des élèves lors de la séquence « actualité » permet d'identifier des paradoxes entre ce qu'ils pensent savoir et ce qu'ils lisent ou voient : faire enquêter les élèves sur un événement d'actualité constitue un levier pour les initier à ce type d'activités intellectuelles. Il est cependant nécessaire de prévoir un dispositif qui intègre la formulation des paradoxes, controverses ou énigmes posées par la mise en tension des idées des élèves avec les faits, afin qu'ils puissent être ensuite mis au travail sous la forme de caricature à critiquer.

Un tableau à double entrée facilite la mise en tension des faits tirés du récit avec des idées et le déclenchement d'un processus de conceptualisation (la souveraineté en histoire, la menace pour l'événement d'actualité).

Les élèves amorcent une critique du récit médiatique en interprétant les informations et en faisant la critique des explications de Poutine, citées dans le document. Ce récit médiatique se prête bien à l'enquête menée en classe compte tenu des savoirs visés. Différentes idées sur l'événement y sont mentionnées, ce qui facilite la mise en évidence de paradoxes. De plus, ce récit médiatique se situe dans le registre explicatif visé (registre géopolitique). Les élèves entrent en revanche difficilement dans une critique du journal télévisé (à l'exception des propos de Poutine) : ce que dit le journaliste, les images diffusées, la manière dont est construit le reportage, n'est pas questionné. Il semble donc nécessaire d'intégrer dans le dispositif un temps de critique, à l'écrit sans doute, de certaines informations du récit.

Enfin, le dispositif expérimenté pour le récit d'actualité (le tableau présentant une question argumentative, Poutine a-t-il raison ou tort de dire qu'il attaque parce que la Russie est menacée) fait entrer les élèves dans une double critique documentaire et réflexive de type historienne, puisqu'ils sont obligés de prendre en compte toutes les informations disponibles. Cependant, l'enquête n'est pas terminée après cette question argumentative, puisqu'il faut pouvoir expliquer l'événement, donc trancher parmi les explications possibles. Les séquences expérimentées lors de cette première année ont permis de mettre en évidence la difficulté de rendre compte du processus entier qui consisterait à critiquer toutes les hypothèses d'explications, par manque de temps et sans doute de ressource. Il est donc décidé, pour les deux années suivantes, de se focaliser pour chaque enquête sur une idée explicative, a priori pertinente, car faisant consensus, et de l'améliorer par l'activité de critique documentaire et réflexive.

CHAPITRE 8. ANALYSE DU CORPUS TROISIÈME ANNÉE : UNE PROCÉDURE D'ENQUÊTE POUR TRANSPOSER À L'ÉCOLE LA DOUBLE CRITIQUE HISTORIENNE DOCUMENTAIRE ET RÉFLEXIVE

I. La construction progressive de la troisième étape de l'enquête comme une activité d'amélioration d'une idée explicative

II. Enquêter sur la création d'un syndicat au Creusot en 1900 (séquence A3.C.S2)

III. Enquêter sur la décision du président de la République de tester la tenue unique à l'école (séquence A3.C.S3)

Les dispositifs didactiques expérimentés sont progressivement stabilisés puis modélisés sous la forme d'une enquête historienne scolaire référée aux pratiques de savoir des historiens. Cette procédure cadre l'enquête par la formulation d'une liste d'activités. Les élèves peuvent donner un sens immédiat à chacune de ces étapes, mais l'expérimentation doit pouvoir leur permettre de donner du sens au processus entier (apprendre à enquêter en classe d'histoire à partir des informations disponibles dans des traces). Ce qui est visé par ces expériences d'enquête, c'est que les élèves voient l'enquête comme un processus d'amélioration d'une hypothèse, et non comme un processus de vérification des hypothèses, conception qui fait obstacle à l'apprentissage de compétences critiques (I).

Nous décrivons les activités intellectuelles de deux classes de quatrième lors de deux enquêtes expérimentées au collège dans une même classe de quatrième, la troisième année de l'expérimentation : l'une à propos d'un événement historique, la création d'un syndicat au Creusot en 1900 (II) ; l'autre à propos d'un événement d'actualité, correspondant à l'étape 3 de la procédure d'enquête formalisée dans cette classe (III). Les traces analysées sont donc le reflet d'un moment particulier qui ne peut se comprendre que dans le contexte global du processus d'apprentissage à l'œuvre sur l'ensemble de la séquence. Isoler cette activité permet d'éclairer des rapprochements possibles avec une enquête historienne, et plus précisément de documenter les conditions d'un transfert épistémologique d'une activité de critique documentaire et réflexive historienne vers la critique des informations médiatiques en classe d'histoire pour que les élèves puissent mobiliser ce type de compétences pour expliquer un événement d'actualité.

I. La construction progressive de la troisième étape de l'enquête comme une activité d'amélioration de l'idée explicative

La double critique documentaire et réflexive est au cœur de la troisième étape de la procédure d'enquête. Cette étape a concerné la majorité du temps et des activités mises en œuvre lors des séquences expérimentales de la seconde et de la troisième année de l'expérimentation. Nous pointons quelques caractéristiques des dispositifs expérimentés dont les activités correspondent à cette troisième étape, à partir d'éléments de corpus[42]. Trois activités sont réalisées dans les classes et rassemblées dans cette troisième étape de la procédure : sélectionner des informations qui infirment ou confirment une idée explicative (1), étudier en détail certaines informations du récit (2), critiquer et reformuler l'idée explicative (3). Nous exemplifions chacune de ces activités avec des productions de classe. Ces trois activités ont été expérimentées sous différentes formes lors de la seconde année de l'expérimentation. Pour la troisième année, l'ensemble de ces trois activités est formulé ainsi :

« Étape 3 : Relire tout le récit en détail pour faire la liste des informations qui confirment ou infirment que cette idée explicative est valable pour cet évènement. → Retourner à l'étape 2, ou passer à l'étape 4. »

1. Sélectionner des informations qui infirment ou qui confirment l'idée explicative dans un tableau

Lors de la séquence sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie, la pluralité des idées conduit à les mettre en opposition plutôt qu'à les critiquer en les confrontant aux faits disponibles. La seconde année, lors de la seconde séquence (A2.C.S2.s1), un autre dispositif est testé dans les classes : les élèves doivent sélectionner des informations qui infirment ou confirment l'idée

[42] Il peut donc s'agir d'activités antérieures à la procédure, justement parce que, dans le contexte d'une recherche par théorisation ancrée, c'est l'analyse de ces activités qui permet à l'équipe de recherche et les enseignants de formuler cette liste d'étapes.

explicative, dans un tableau à deux colonnes, sur le modèle de ce qui avait été expérimenté pour la séquence sur l'attaque de l'Ukraine :

Chercher/recopier **des informations** qui confirment l'idée explicative	Chercher/recopier **les informations** qui infirment l'idée explicative.

Figure 41- Tableau distribué aux élèves, séance A2.C.S2.s1

Ce dispositif permet de mettre en évidence des controverses lorsqu'une information est notée par des élèves dans la colonne de gauche et par d'autres dans la colonne de droite. Mais ce tableau ne prévoit pas de place pour formuler des arguments (des raisons de penser que cette information confirme ou infirme l'idée explicative). Le tableau est donc par la suite structuré en quatre colonnes :

Nom/Prénom : 4D

Étape 3.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
-			

Figure 42- Document de travail formalisant l'étape 3 lors de la troisième année de l'expérimentation.

En demandant aux élèves de lister les informations du document qui infirment ou confirment l'explication, le rapport aux informations disponibles se rapproche du principe d'exhaustivité de l'enquête historienne : *toutes* les informations du document doivent être prises en charge, on ne peut laisser de côté ce qui contredirait une première explication. Il faut donner les raisons que l'on a d'interpréter d'une certaine façon l'information sélectionnée. L'activité de « confirmer » ressemble à ce que les élèves ont l'habitude de faire, lorsqu'ils justifient une réponse. En revanche, l'activité de relever une information qui « infirme » est inhabituelle. Elle empêche l'élève de laisser de côté l'information problématique, comme cela a pu se produire lors de l'enquête sur l'attaque de l'Ukraine. Ce qui compte n'est pas tant la réponse donnée que les arguments au soutien de cette réponse. En critiquant l'idée explicative, des conditions peuvent être formulées et deviennent des références à prendre en compte pour améliorer cette première hypothèse d'explication. Critiquer l'idée explicative à partir des informations disponibles suppose d'interpréter ces informations pour dire en quoi elles infirment ou confirment l'idée.

Ce travail est d'abord fait individuellement, une mise en commun doit permettre de faire ressortir des contradictions entre les élèves. Ce temps collectif est envisagé distinctement de ce qui est habituellement en classe d'histoire un temps de correction de l'exercice ; c'est davantage un temps de prolongement de l'activité, au cours duquel l'enseignant poursuit avec les élèves ce qu'ils ont amorcé, en apportant un étayage en signalant les caractéristiques dominantes de l'étape 3 (Bruner, 2011). De premiers échanges permettent à l'enseignant de mettre en évidence une controverse sur laquelle les élèves sont invités à se positionner. Les argumentations que cela suscite devraient permettre d'améliorer l'explication de l'événement par la production de faits nouveaux.

2. Étudier en détail les informations du récit (critique interprétative)

L'équipe de recherche a également cherché à modéliser la manière dont l'enseignant pourrait, lors du temps de mise en commun, montrer aux élèves comment interpréter une information, en le faisant avec eux, pour que ce temps commun devienne une expérience exemplaire de la manière dont il est possible de construire un fait à la manière d'un historien. La deuxième année, lors de la troisième séance sur l'emprisonnement du roi, l'enseignant a entouré des morceaux de phrases du récit projetées au tableau et annoté le document.

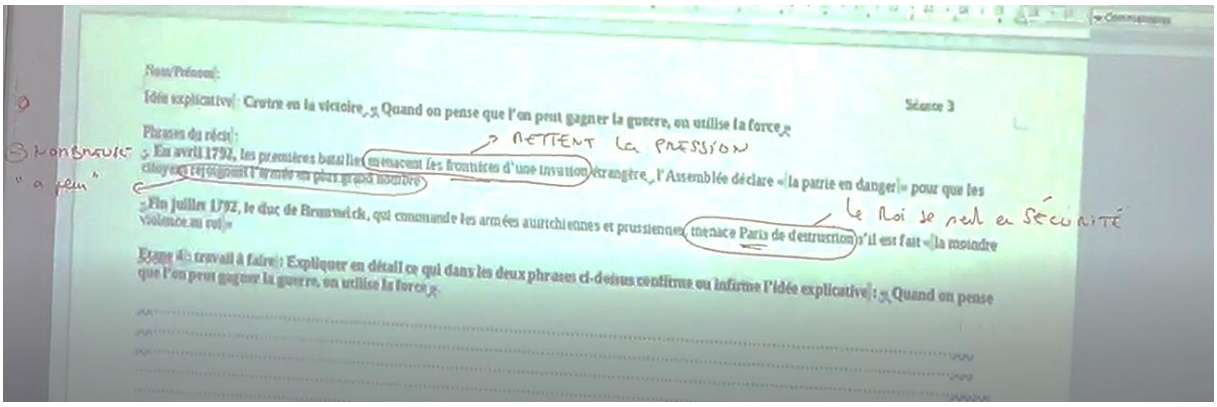
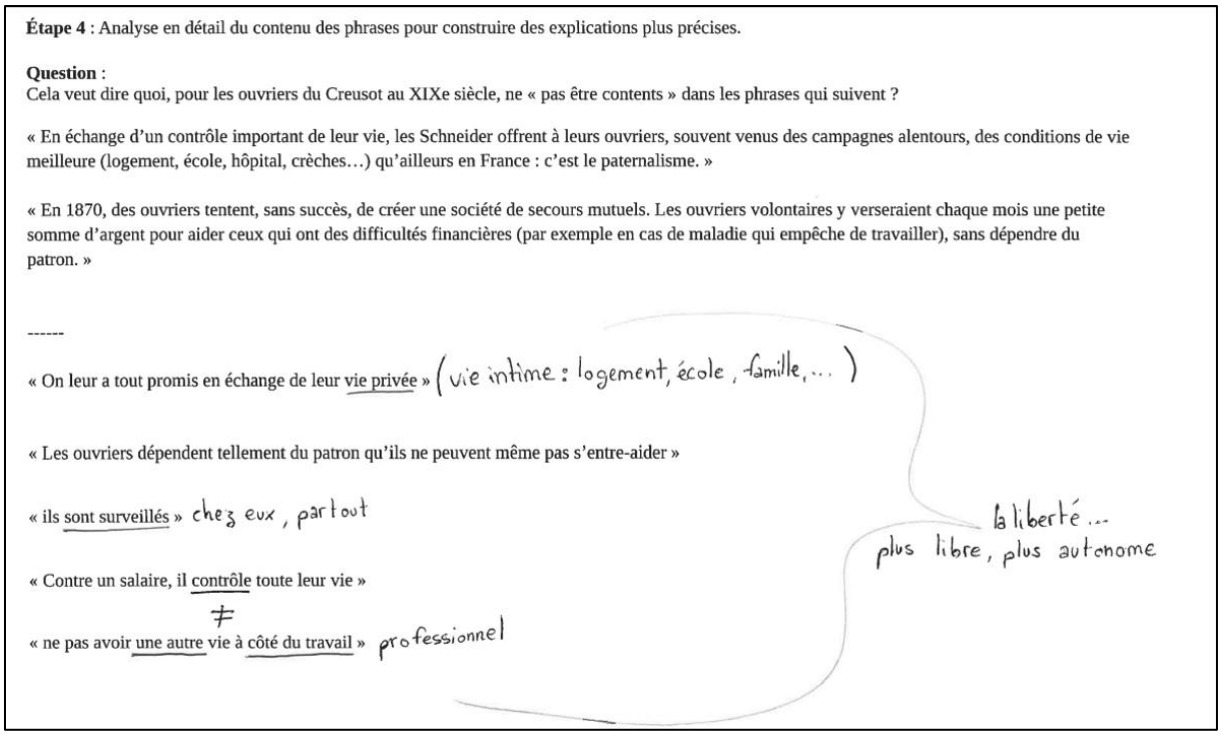


Figure 43 - Photographie du tableau blanc – le document de travail est projeté, l'enseignant a annoté le document au fil des échanges avec les élèves (Séance A2.C.S1.s3) (voir synopsis de cette séance, annexe 3.8 et document distribué aux élèves, annexe 22).

Lors de la séquence suivante (à propos des grèves au Creusot), les élèves doivent produire la même activité. Les interprétations qu'ils font des informations sont recopiées par l'enseignant sur un document pour produire le même type de critique :



Étape 4 : Analyse en détail du contenu des phrases pour construire des explications plus précises.

Question :
Cela veut dire quoi, pour les ouvriers du Creusot au XIXe siècle, ne « pas être contents » dans les phrases qui suivent ?

« En échange d'un contrôle important de leur vie, les Schneider offrent à leurs ouvriers, souvent venus des campagnes alentours, des conditions de vie meilleure (logement, école, hôpital, crèches…) qu'ailleurs en France : c'est le paternalisme. »

« En 1870, des ouvriers tentent, sans succès, de créer une société de secours mutuels. Les ouvriers volontaires y verseraient chaque mois une petite somme d'argent pour aider ceux qui ont des difficultés financières (par exemple en cas de maladie qui empêche de travailler), sans dépendre du patron. »

« On leur a tout promis en échange de leur vie privée » (vie intime : logement, école, famille, ...)

« Les ouvriers dépendent tellement du patron qu'ils ne peuvent même pas s'entre-aider »

« ils sont surveillés » chez eux, partout

« Contre un salaire, il contrôle toute leur vie »

≠

« ne pas avoir une autre vie à côté du travail » professionnel

la liberté ...
plus libre, plus autonome

Figure 44- Document de travail des élèves (séance A2.C.S2.s3) (Annexe 24 + synopsis annexe 3.11)

Ce ne sont plus les informations du récit qui sont annotées, mais les interprétations des élèves qui sont discutées, précisées, par la prise en compte des informations du récit. En effet, deux énoncés du récit (en haut de la page) permettent de clarifier la signification de la phrase de l'élève « on leur a tout promis en échange de leur vie privée ». Cela aide à comprendre ce qu'entend l'élève par « vie privée » pour les ouvriers du Creusot.

Cette activité, contrairement à la première (sélectionner des informations qui confirment ou infirment), n'est pas directement accessible aux élèves, c'est pourquoi l'étayage de l'enseignant est incontournable pour pouvoir dépasser l'obstacle du paradigme positiviste de l'histoire : il ne suffit pas de citer ou de paraphraser le document pour expliquer, il faut pouvoir confronter une idée (quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève) aux faits tirés du récit (ils sont surveillés, le patron contrôle toute leur vie…). Le retour au récit permet de préciser ces faits (le patron les surveille dans leur vie intime), et de faire émerger une nouvelle idée, ou concept (ici, le concept de liberté) qui est ensuite mis en tension avec la première hypothèse (si les ouvriers ne sont pas contents, c'est parce qu'ils ne sont pas libres). Cette activité est donc suivie de la reformulation de l'idée explicative de la classe.

3. **Critique de l'idée explicative**

La première activité doit permettre de sélectionner des informations propices à l'exploration d'un problème du fait de la mise en évidence d'une controverse, d'une énigme ou d'un paradoxe. La seconde activité consiste à débattre de l'interprétation des informations en les mettant en tension avec les idées. Cette mise en tension doit permettre la construction de faits et de concepts, permettant de dégager des conditions (des concepts, comme la liberté dans l'exemple précédent) à prendre en compte pour améliorer l'hypothèse d'explication. L'enjeu de savoir est que la nouvelle formulation de l'idée explicative est plus solide que la précédente, puisque des raisons de penser que celle-ci est meilleure ont été dégagées. Cela suppose de dire ce qui n'est pas satisfaisant dans la première idée explicative en expliquant en quoi des informations du récit sont des indices pour dire que cette idée n'est pas la meilleure pour expliquer.

II. Enquêter sur la création d'un syndicat au Creusot en 1900 (séquence A3.C.S2)

1. Analyse de l'activité de sélection d'informations qui confirment et/ou qui infirment

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à la construction de savoir dans la classe par la mise en œuvre de la troisième étape de la procédure d'enquête, lorsque des élèves cherchent à expliquer la création d'un syndicat au Creusot en 1900. Nous analysons les traces écrites des élèves correspondant à la quatrième activité menée durant cette séance (annexe 27).

Séance A3.C.S2.s1.
1. Rappel par l'enseignant du cours précédent sur l'industrialisation du Creusot et le paternalisme. Distribution et lecture du récit par l'enseignant. 2. Travail individuel écrit : Les élèves sélectionne dans le récit des informations qui expliquent *pourquoi les ouvriers du Creusot ont créé un syndicat en 1900 ?* 3. Reprise collective, l'explication la plus partagée est « *pour ne plus dépendre du patron* ». L'enseignant fait formuler l'idée explicative « *quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils créent un syndicat* » 4. Travail individuel écrit (tableau à compléter): Les élèves évaluent cette **idée explicative** en recherchant dans le **récit** des informations qui infirment ou confirment cette idée.

Figure 45-liste des activités menées durant la séance **A3.C.S2.s1 (synopsis Annexe 3.15)**

Sur les 19 élèves ayant complété le tableau, tous ont sélectionné au moins une « information qui confirme ». En revanche, seuls deux élèves ont sélectionné une « information qui infirme », et une élève a coché les deux cases (infirme et confirme) pour une même information. Cela confirme ce que nous avons observé précédemment : il est très difficile pour un élève sans contradicteur de percevoir les interprétations divergentes d'une information, tant la construction du fait est immédiate à la lecture de l'information. Nous analysons les trois productions dans lesquelles les élèves ont coché la case « infirme » pour tenter de comprendre comment ces élèves sont parvenus à sélectionner une information qui infirmait l'idée explicative alors que les autres élèves se sont focalisés sur les informations qui confirmaient l'idée explicative de la classe.

	Recopier l'information du récit	Infirme (Cocher)	Confirme (Cocher)	**Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre idée explicative** « *Quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat* »
Camille	Le patron accepte une augmentation	x		ça infirme, car pourquoi ils ne voudraient pas du patron si il augmente les salaires ?
Amel	Les délégués du syndicat négocient avec le patron pour avoir une meilleure condition de vie	x		car ils demandent encore la permission du patron même en ayant un syndicat
Pauline	Augmentation de salaire	x	x	Quand les ouvriers veulent une augmentation de salaire alors ils font une grève générale

Figure 46- Transcription des traces écrites des élèves ayant coché la case « infirme », A3.C.S2.s1

Nous identifions dans la trace écrite de Camille une interprétation de l'idée explicative : ne plus vouloir dépendre du patron revient pour Camille à dire « ne plus vouloir de patron », ce qu'infirme justement l'information sélectionnée. La conceptualisation du paternalisme par la dépendance des ouvriers est centrale pour améliorer la connaissance que ces élèves ont de l'évolution des relations entre les travailleurs et le patron avec la mise en place progressive du salariat.

Nous recherchons dans l'ensemble des productions des élèves toutes les expressions qui nous semblent relever d'une forme de conceptualisation de la dépendance au patron. L'idée que ne plus dépendre du patron revient à ne plus vouloir du patron n'est pas reprise par d'autres élèves. Pour Noé, la création du syndicat permet de « faire face au patron ». Pour Tessa, les ouvriers veulent « aider ceux avec des problèmes d'argent ». Pour Alix, « ils ne veulent plus être contrôlés par le patron ». Ces trois élèves semblent donc plutôt conceptualiser le refus de la dépendance, comme la réclamation d'un contre-pouvoir des ouvriers face au patron. Certains élèves pointent le rôle de l'État comme facteur d'indépendance des ouvriers vis-à-vis du patron : pour Tessa, « le gouvernement veut les aider à avoir une meilleure vie. Donc, eux aussi, ils disent qu'ils ont besoin d'un syndicat ».

En se focalisant sur les informations *confirmant* l'explication, les élèves n'ont pas, lors de cette activité, fait le jeu du dispositif qui visait à forcer la prise en compte de l'ensemble des informations du récit. Un étayage de l'enseignant peut être de cibler, dans un second temps, les informations sur lesquelles il est utile de s'arrêter. Sur le vif, son étayage peut être apporté par la confrontation des productions des élèves, s'il remarque que deux élèves ont sélectionné les informations, mais l'un a considéré qu'elle infirmait, l'autre qu'elle confirmait : cela permettrait de produire à l'échelle de la classe le type d'argumentation que nous avons analysé dans le groupe de Melvin, Samuel et Greg concernant l'idée de menace sur la Russie pour expliquer l'attaque de l'Ukraine.

Il est prévisible que les élèves sélectionnent davantage d'informations qui confirment l'idée parce qu'ils ont l'habitude de citer un document pour justifier une réponse en classe d'histoire. Il est sans doute difficile de repérer des informations qui infirment l'idée explicative de la classe parce que celle-ci est formulée à partir de la cause qui semble la plus importante ; si les élèves et l'enseignant ont privilégié ce fait-cause, il est possible que ce soit parce que cette explication peut facilement être corroborée par les informations disponibles. Ce serait donc parce qu'elle est a priori pertinente qu'il n'est pas facile d'infirmer l'idée sur laquelle la classe s'appuie pour expliquer l'événement à ce stade de l'enquête. Dans cette activité, « infirmer » est peut-être interprété par les élèves comme une information qui contredirait l'idée explicative. La définition du verbe *infirmer* selon le Larousse est la suivante : « affaiblir dans son autorité, sa force, son crédit ». Dans le cadre de l'enquête, l'information *infirme* lorsqu'elle provoque une remise en question de l'idée, non en ce qu'elle est fausse, mais en ce qu'elle n'explique pas assez bien. Un étayage est nécessaire pour dépasser l'obstacle de l'interprétation de la consigne, comme la nécessité de trouver une information qui contredit l'idée explicative.

À la fin de la première séance, quelques élèves se sont exprimés rapidement pendant une courte mise en commun prolongée lors de la séance suivante. Amel a proposé à l'oral de sélectionner l'information « les ouvriers versent une somme d'argent pour aider ceux qui sont en difficulté » et explique que cela confirme « parce qu'ils peuvent faire sans demander [au patron] ». À l'écrit, elle a noté « créer une société mutuelle sans dépendre du patron ». Amel utilise l'information du récit historique pour pointer une forme d'indépendance des ouvriers lorsqu'ils s'aident entre eux plutôt que de s'en remettre à une aide du patron. La domination

du patron s'expliquerait par la dépendance financière des ouvriers. À l'oral, son explication se focalise sur le fait que les ouvriers peuvent se passer de l'autorisation du patron pour aider les autres ; c'est donc plutôt une question de pouvoir des ouvriers qui est mise en lien avec la question de l'indépendance. L'information sélectionnée est tronquée et modifiée, ce qui altère le sens qu'elle a dans le récit, où elle est formulée de cette façon [nous soulignons] : « En 1870, des ouvriers tentent, **sans succès**, de créer une association de secours mutuels. Les ouvriers volontaires y **verseraient** chaque mois une petite somme d'argent pour aider ceux qui ont des difficultés financières (aux malades, par exemple) sans dépendre du patron. » (récit : Annexe 2.6).

Le fait construit à l'oral par Amel à partir de cette information (« les ouvriers versent une somme d'argent ») est erroné. Cette élève rencontre une difficulté dans l'application de la procédure : elle ne reprend pas l'information telle qu'elle est disponible, mais la transforme : la compréhension immédiate qu'elle fait de l'information fait obstacle à l'interprétation de cette information. Face à ce type de difficulté, l'enseignant pourrait intervenir (un étayage donc) pour pointer la transformation faite par l'élève, et la différence avec le texte de la procédure.

8 élèves ont noté dans leur tableau cet extrait ou une partie de cet extrait du récit. Cela s'explique sans doute par la fin mentionnant « sans dépendre du patron ». Les élèves peuvent avoir compris que, pour confirmer que « Quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat », cela revient à justifier comme ils le font d'habitude, et donc une des stratégies peut être de retrouver dans le récit les mêmes mots.

Ce qui est intéressant dans cette information citée partiellement par Amel, c'est justement le fait que les ouvriers n'arrivent pas, à ce moment-là, à s'extraire de la dépendance du patron puisqu'ils n'ont pas réussi à créer cette association de secours mutuel ; obtenir un syndicat est peut-être une manière pour les ouvriers de ne plus dépendre d'une assistance du patron en cas de difficultés financières. C'est justement, du point de vue des savoirs visés, un des éléments caractéristiques du passage d'un système paternaliste, dans lequel le patron intervient dans la sphère privée des ouvriers en finançant la construction de villes, dortoirs, écoles pour contrôler les ouvriers, à un système salarial dans lequel la dépendance est assurée par le salaire et le pouvoir du patron est lié à la possession des moyens de production.

2. Analyse de l'activité d'interprétation des informations du récit (A3.C.S2.s2)

Dans les explications d'Amel, le lien avec la création d'un syndicat est absent ; elle s'est focalisée sur l'idée de montrer que les ouvriers ne voulaient plus dépendre du patron ; or l'activité consiste à rechercher dans les informations disponibles si c'est pour ne plus dépendre du patron que les ouvriers ont voulu créer un syndicat. L'activité suivante doit donc conduire les élèves à préciser ce qui, dans le syndicat, pourrait permettre de ne plus dépendre du patron. La critique de cette idée à partir des informations disponibles devrait permettre de dépasser l'idée de dépendance pour aller vers celle de pouvoir, et de différencier syndicat et secours mutuel.

Au début de la seconde séance, l'enseignant distribue aux élèves un document de travail sur lequel l'explication qu'Amel avait proposée à la fin de la séance précédente est notée et anonymisée. Cette caricature est représentative de l'activité d'un grand nombre d'élèves (beaucoup d'élèves ont sélectionné cette information). D'autre part, elle permet de mettre en discussion le concept de dépendance envers le patron dans la situation du Creusot en 1900.

Nom/Prénom : Séance 2

Étape 3. idée explicative : « **Quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat** ».

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Les ouvriers versent une somme d'argent pour aider ceux qui sont en difficulté »		X	« parce qu'ils peuvent le faire sans lui demander »
« Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail.		X	« car ils font face au patron en créant un syndicat. Ils ne veulent plus dépendre du patron. »
Quand les délégués du syndicat négocient avec le patron, ils ont plus de poids qui si chaque ouvrier y allait seul. »		X	« car ils cherchent à négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail. »
	X		« car ils demandent encore la permission du patron même en ayant un syndicat »

Figure 47- Document de travail distribué aux élèves (la proposition anonymisée d'Amel correspond à la première ligne sous la consigne) – séance A3.C.S2.s2. (Annexe 30)

Une seconde information est mise au travail dans ce document : La formulation « confirme » / « infirme » permet à l'enseignant d'identifier dans les productions d'élèves une controverse potentielle, lorsque des élèves ont recopié cette information, plusieurs pour dire qu'elle confirme, mais un élève écrit qu'elle infirme l'idée explicative de la classe.

Pour Amel, cette information infirme, car « ils demandent encore la permission au patron même en ayant un syndicat. » (dernière ligne du document, Figure 54). Elle interprète le fait de négocier comme une demande de permission. Pour Axel, les ouvriers « cherchent à négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail. » Nathan comprend de cette information qu'en créant un syndicat, les ouvriers « font face au patron », ce qui signifie selon lui qu'« ils ne veulent plus dépendre du patron. ».

Au début de la séance, l'enseignant distribue puis commente le document de travail. La première proposition d'Amel, concernant la société de secours mutuelle, est discutée.

Transcription temps collectif, A3.C.S2.s2 (extrait) (annexe 29)

Tp1	Enseignant	Reprenons ce travail. On cherchait à mieux expliquer notre événement final en mettant en relation cette idée explicative et les éléments du texte qui permettraient de la confirmer ou de l'infirmer. On avait commencé en extrême fin de séance à travailler sur une première proposition, qui était celle d'Amel si je me trompe pas, pour pouvoir repartir rapidement de celle-ci, Amel vous pouvez la relire ?
Tp2	Amel	[lecture du document] Les ouvriers versent une somme d'argent pour ne plus dépendre du patron, ça confirme, parce qu'ils peuvent le faire sans demander
Tp3	Enseignant	Alors, quel est le lien, ça confirme quelle partie de notre proposition ?
Tp4	Amel	Qu'ils ne veulent plus dépendre
Tp5	Enseignant	Ça confirme peut-être l'idée qu'ils ne veulent plus dépendre du patron, mais quel est le lien ici avec l'idée de syndicat ? S'il y a pas de lien avec l'idée de syndicat, si on revient au texte, ça c'est ce qu'ils avaient appelé une société de secours mutuelle, votre proposition elle confirme qu'une partie de notre idée. Si elle confirme qu'une partie de notre idée explicative, on va considérer qu'elle ne suffit pas, qu'elle n'est pas valable. L'idée c'est pas qu'elle soit juste ou qu'elle soit fausse, c'est qu'elle ne permet pas de confirmer le lien qui existe, c'est la virgule, le lien qui existe avec « ne plus vouloir dépendre » et « vouloir un syndicat » Cette phrase-là [l'explication dans la première ligne, colonne de droite du tableau], on peut la barrer, parce qu'on estime qu'elle est pas suffisamment correcte.

L'enseignant utilise une proposition d'une élève pour montrer ce qui, dans cette proposition, ne correspond pas à l'activité demandée[43], c'est-à-dire de vérifier que les informations disponibles confirment ou infirment l'idée explicative retenue par la classe à ce moment de l'enquête. Ce travail est l'occasion de nommer une condition de réussite de l'activité : pour pouvoir dire qu'une information du récit confirme une explication, il faut qu'elle permette d'être convaincu qu'il existe bien un lien entre les deux parties de l'explication, entre « ne plus vouloir dépendre » et « vouloir un syndicat » (tp 5). Le discours de l'enseignant est tourné vers ce qu'il faut faire et constitue une forme d'étayage méthodologique. Cela est renforcé par la fin de l'explication de l'enseignant (tp5) lorsqu'il propose de barrer la proposition. L'enseignant commente ensuite la deuxième partie du tableau, correspondant à la seconde information citée.

Transcription séance A3.C.S2.s2 (extrait)

24	Enseignant :	« On a sur la même phrase deux façons de la lire, celles de vos camarades qui pensent que le syndicat leur permet de négocier d'être indépendant, et d'autre qui pense que le syndicat les oblige encore à demander la permission et que du coup ils sont toujours dépendants du patron. Ce qu'on voudrait maintenant c'est que chacun d'entre vous se repose cette question-là et se dise « de quel côté je penche ? Est-ce que je pense que ces phrases-là confirment qu'ils ne sont plus dépendants ? Est-ce que ces deux phrases-là infirment, ils sont encore dépendants ? Chacun se forge un avis pour qu'après ensemble dans la classe on décide collectivement si on va le mettre de ce côté-ci [infirme] ou de ce côté-là [confirme] »

En juxtaposant les propositions des élèves, le tableau facilite la critique des interprétations de l'information, et donc la mise en évidence d'une controverse. L'enseignant commente les interprétations des élèves en précisant ce que veut dire « être indépendant » pour chacun. De cette manière, il montre ce qu'il faut faire lorsque deux propositions semblent se contredire : il faut les comparer, et dire les raisons que l'on a d'être convaincu par une des propositions plutôt que l'autre. Cette intervention de l'enseignant relève d'une forme d'étayage disciplinaire, l'enseignant fait ce que les élèves doivent apprendre à faire, en l'imitant.

[43] Pour rappel, il s'agit de la troisième étape de la procédure, « Relire tout le récit en détail pour faire la liste des informations qui confirment ou infirment que cette idée explicative est valable pour cet évènement »

3. **Analyse du processus de conceptualisation du syndicat**

L'enseignant donne ensuite une consigne à l'oral : chacun doit prendre position pour dire si cette information confirme ou infirme, en s'appuyant sur les idées des élèves qui ont été relues et rapidement commentées dans la classe.

L'analyse des traces écrites nous éclaire sur le processus de conceptualisation du syndicat lors de cette séance. Il s'agit pour les élèves de dépasser l'idée de dépendance et donc de recherche de liberté dans la vie privée vers l'idée de rapport de force et donc de recherche de pouvoir à l'intérieur de l'usine.

Certains élèves considèrent que l'information confirme l'idée en reliant indépendance et pouvoir, ainsi de Kevin qui écrit : « ça confirme, car pour pouvoir ne plus dépendre du patron, il faut avoir un certain pouvoir (une voix) si un seul ouvrier va se plaindre il se ferait directement virer alors qu'un groupe (syndicat) il ne pourra pas tous les virer ça aurait un impact beaucoup trop néfaste ». Il est rejoint par Amel : Elle écrit que cette information confirme l'idée explicative, car « ils peuvent négocier donc ils dépendent presque plus du patron, car ils doivent demander, mais ils peuvent le confronter, ils ont plus de poids que si chaque ouvrier y allait seul. » Nous décelons dans ces écrits un basculement chez Kevin et Amel qui n'identifient plus le syndicat comme une troisième force qui agirait sur les ouvriers à la place du patron, mais comme un moyen pour les ouvriers d'avoir plus de pouvoir face au patron.

Dans le même temps, plusieurs élèves prennent position dans l'autre sens, considérant que cette information infirme l'idée explicative de la classe, en distinguant justement l'idée d'indépendance de celle du rapport de force : avoir plus de pouvoir qu'avant ne veut pas dire ne plus dépendre du patron.

Erwan	ça infirme, car le patron reste un patron donc les ouvriers sont obligés de leur obéir
Karim	ils dépendent encore un peu du patron vu qu'ils demandent la permission - même s'ils ont un syndicat le patron peut dire non.
Tessa	« le syndicat les aide pour négocier, mais ça ne change rien au fait qu'ils dépendent ou pas du patron. Car même avec des conditions meilleures, ils restent moins puissants et peuvent toujours se faire manipuler par le patron.

Justin	ils sont toujours sous les ordres du patron donc ils dépendent encore, juste le syndicat est un moyen de négociation, car le patron doit écouter ses ouvriers avec le syndicat et que le commandement est partagé en deux
Rose	ça infirme car un patron reste un patron, donc les ouvriers doivent le respecter

Figure 48– transcription de la production écrite de cinq élèves pour qui l'information critiquée infirme l'idée explicative de la classe, A3.C.S2.s2. Annexe 30.

Pour ces élèves, la création d'un syndicat permet aux ouvriers d'avoir plus de pouvoir, mais ne les rend pas moins dépendants. Cette critique de l'idée explicative doit permettre de la faire évoluer en expliquant la création du syndicat par la question des rapports de force (vouloir plus de pouvoir) plutôt que par la question de l'indépendance (puisque les ouvriers restent dépendants, même avec un syndicat).

Pour modéliser le discours comme une argumentation, Plantin s'appuie sur le modèle de Toulmin qu'il reproduit sous la forme suivante :

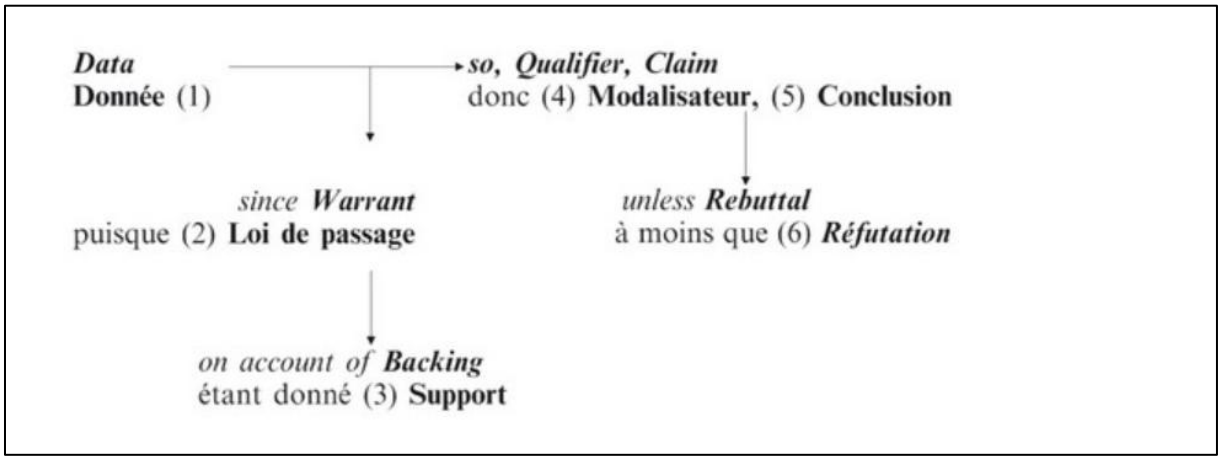


Figure 49- Structure conceptuelle de l'organisation discursive selon Toulmin, reprise par (Plantin, 2005)

Nous analysons avec ces catégories la proposition de Kevin :

L'information du récit « Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leur condition de travail »	… **Confirme** que l'idée explicative de la classe « quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat » explique bien pourquoi les ouvriers du Creusot veulent un syndicat en 1900	… **car,** pour pouvoir ne plus dépendre du patron, il faut avoir un certain pouvoir (une voix) si un seul ouvrier va se plaindre, il se ferait directement virer.

Tableau 17- Schématisation de l'argumentation écrite de Kevin, A3.C.S2.s2

L'information du récit est un élément donné comme évident, non contesté. C'est une donnée. Il permet d'en faire dériver la proposition seconde, qui est l'idée explicative générale de la classe. Cette idée explicative a dans l'argumentation le statut de conclusion. Ce que l'élève formule dans la troisième colonne correspond à ce que Plantin nomme l'argument. Celui-ci comporte ce que Toulmin nomme une loi de passage (pour ne plus dépendre du patron, il faut avoir un certain pouvoir) et un support (si un seul ouvrier va se plaindre, il se ferait directement virer alors qu'un groupe (syndicat) il ne pourra pas tous les virer ça aurait un impact beaucoup trop néfaste).

La modélisation proposée par Plantin permet d'identifier dans l'argumentation de Kevin ce qui l'affaiblit : elle ne contient pas de réfutation, ce qui nous fait supposer que cet élève s'est concentré sur la critique documentaire en interprétant l'information du récit relativement à l'idée explicative de la classe, mais il ne l'a pas suffisamment éprouvée en cherchant à voir dans quelle condition, au vu de l'information, elle n'expliquerait pas tout à fait pourquoi les ouvriers du Creusot voulaient un syndicat à ce moment-là.

Nous analysons maintenant la proposition de Tessa :

L'information du récit « Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leur condition de travail »	… **infirme** l'idée explicative de la classe « quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat »	… **car** le syndicat les aide pour négocier, mais ça ne change rien au fait qu'ils dépendent ou pas du patron. Car même avec des conditions meilleures, ils restent moins puissants et peuvent toujours se faire manipuler par le patron.

Tableau 18- Schématisation de l'argumentation écrite de Tessa, A3.C.S2.s2

Le fait que « les délégués sont chargés de négocier avec le patron pour améliorer les conditions de travail » est une donnée, la conclusion est cette fois que le syndicat, « ça ne change rien au fait qu'ils dépendant ou pas du patron », car « même avec des conditions meilleures, ils restent moins puissants » (loi de passage). Elle ne contient cependant pas de support (elle n'explique pas ce qui peut faire dire que les ouvriers restent moins puissants). En revanche, parce qu'elle contre-argumente, d'une certaine manière, la proposition précédente, sa proposition permet d'intégrer une réfutation : les ouvriers veulent un syndicat pour ne plus dépendre du patron, à moins que le syndicat ne leur permette pas de devenir

plus puissants que le patron. Cela permet à cette élève de critiquer l'idée explicative de la classe au regard de l'information du récit : les ouvriers peuvent négocier avec le patron, mais cela « ne change rien au fait qu'ils dépendent ou non du patron ». La négociation change le rapport de force dans l'entreprise, mais pas la relation de dépendance de l'ouvrier envers le patron : « ils restent moins puissants et peuvent toujours se faire manipuler par le patron ». Il devient alors nécessaire de dépasser l'idée d'une volonté d'indépendance pour aller vers celle du pouvoir dans l'entreprise en reformulant l'idée explicative générale de la classe.

L'existence d'un désaccord et la nécessité de devoir se positionner incitent les élèves à argumenter. L'activité d'argumentation provoque une forme de critique documentaire, puisque, pour expliquer ce qui, dans l'information, permet de confirmer ou d'infirmer l'idée explicative de la classe, il est nécessaire d'interpréter cette information et d'en tirer un fait. Kevin en tire le fait que le syndicat donne du pouvoir aux ouvriers, puisque cela leur permet de négocier avec le patron. Tessa montre que la négociation, plutôt qu'un renversement du rapport de force, est davantage une forme d'adaptation des ouvriers face au pouvoir du patron.

Pour pouvoir convaincre les autres élèves que l'information infirme ou confirme, il devient nécessaire d'interpréter l'idée explicative de la classe, par la mise en tension avec des faits tirés du récit : c'est parce que la critique documentaire conduit Tessa à donner du sens au terme *négocier* dans le contexte du travail dans les usines du Creusot en 1900 qu'elle peut critiquer l'idée explicative en conceptualisant la dépendance des ouvriers vis-à-vis du patron. Ces argumentations participent au processus de conceptualisation du syndicat. Si Kévin a semblé concevoir le syndicat comme une forme d'organisation des ouvriers, pour Tessa, le syndicat est davantage considéré comme une entité extérieure aux ouvriers, qui *les aide.*

Au début de la troisième séance, l'enseignant fait noter aux élèves un résumé de la progression de l'enquête :

> Les informations du récit que nous avons travaillées montrent que les ouvriers ne peuvent pas être totalement indépendants du patron dans le travail. Ils ne peuvent pas se débarrasser de lui et c'est avec lui qu'il faut négocier. Mais ils veulent un syndicat pour qu'il partage le pouvoir avec eux dans l'usine : les délégués du syndicat représentent beaucoup d'ouvriers, ils auront plus de poids face au patron.

Figure 50– Trace écrite formulée par l'enseignant et recopiée par les élèves au début de la séance A3.C.S2.s3

L’enseignant produit une synthèse de ce que la discussion collective a permis de stabiliser comme savoir sur le syndicat lors de la seconde séance. L’analyse de ce qu’il se passe au Creusot en 1900 permet de mieux dire à quoi sert un syndicat pour des ouvriers voulant obtenir davantage de pouvoir dans l’entreprise. Le processus de conceptualisation du syndicat permet de mieux expliquer la situation des ouvriers au Creusot en 1900 dans un contexte de remise en cause du paternalisme et d’une volonté d’indépendance des ouvriers, notamment dans la sphère privée. L’analyse de cette séquence nous renseigne sur la manière dont la mise en tension entre des faits tirés du récit et des idées formulées par les élèves permet de conceptualiser le syndicat, dont ils sont familiers du mot, mais pas du sens. Pour pouvoir argumenter que c’est pour avoir plus de pouvoir que les ouvriers du Creusot veulent un syndicat, les élèves doivent expliquer ce qui rend un syndicat utile aux ouvriers de manière générale : la *représentation*, le *poids* sont des éléments résumés par l’enseignant, mais qui proviennent des arguments des élèves ; c’est une construction collective d’un savoir sur les syndicats qui permet à la classe d’améliorer l’explication de ce qu’il se passe au Creusot en 1900.

III. Enquêter sur la décision du président de la République de tester la tenue unique dans les établissements scolaires (Séquence A3.C.S3)

Nous décrivons les activités mises en œuvre dans une classe de quatrième, lors de la troisième année d'expérimentation. La procédure est à ce stade stabilisée pour l'équipe, l'enseignant de la classe participe au projet depuis le départ et a largement contribué à la formulation de cette procédure. Nous décrivons les activités menées dans cette classe afin de comparer ce qui change, lorsque les élèves interprètent des informations issues d'un récit médiatique d'information. Il s'agit cette fois d'expliquer pourquoi le président de la République, Emmanuel Macron, veut expérimenter dans des classes une tenue unique (les savoirs visés par cette séquence ont été précisés dans notre seconde partie).

1. Enjeux de cette séquence pour notre recherche

Cette séquence est paradoxale du point de vue de l'expérimentation menée. Alors que l'enseignant maîtrise le dispositif mis en œuvre, c'est-à-dire la procédure d'enquête, et qu'il en a maintenant une forte expérience, alors que l'événement dont il est question est proche des élèves, à la fois d'un point de vue temporel (actualité), mais aussi thématique (le port de l'uniforme à l'école), la classe n'est pas parvenue à produire une explication de l'événement (pourquoi le président veut mettre en place une tenue unique dans les écoles). Cette séquence permet de déceler des obstacles qui, dans d'autres circonstances, pourraient être invisibilisés par des obstacles plus évidents, mais qui n'existent pas dans cette situation : si la procédure d'enquête était un dispositif imposé à l'enseignant, si l'événement d'actualité supposait la maîtrise de concepts trop éloignés des élèves. Tout est mis en œuvre, dans cette séquence, pour que la classe puisse expliquer l'événement, à partir d'un récit médiatique d'information et avec le cadrage de la procédure d'enquête, bien maîtrisée à ce stade par l'enseignant. Quels obstacles persistent et expliquent les difficultés rencontrées dans la classe ?

Nous analysons, comme pour la section précédente concernant la création du syndicat au Creusot, les effets de l'activité de critique de l'idée explicative générale de la classe sur le processus de conceptualisation et sur l'amélioration de l'explication de l'événement par la double critique documentaire et réflexive. Lors de cette séquence, l'essentiel du dispositif est une nouvelle fois centré sur cette troisième étape, mise en œuvre durant les trois séances.

Lors de cette séquence, la classe cherche à expliquer pourquoi le président de la République a pris la décision, médiatisée quelques jours plus tôt, d'expérimenter dans des écoles la tenue unique. Deux idées explicatives ont été formulées et évaluées, l'étape 3 a donc été réalisée deux fois. La première idée explicative est : « Lorsque les enfants sont tous habillés pareil, il n'y a plus de moquerie, alors le président impose la tenue unique à l'école ». La seconde idée explicative est : « Quand des enfants sont habillés pareils, certaines inégalités se voient moins, alors le président choisit de mettre la tenue unique à l'école ». Cette seconde idée permet davantage de conceptualiser les savoirs en jeu (la lutte contre les inégalités). À la fin de la troisième séance (A3.C.S3.s3 – synopsis annexe 3.19), les élèves produisent individuellement une trace écrite correspondant à la rédaction de la quatrième étape de la procédure. Sur le document de travail, une consigne reprend la formulation de l'étape en la précisant par rapport à l'événement étudié :

Étape 4.

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi la dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Figure 51- Consigne rédigée sur le document de travail des élèves (A3.C.S3.s3)

À la lecture des traces écrites produites à la fin de cette séquence (Annexe 37), aucun des élèves ne parvient à expliquer pourquoi le président expérimente la tenue unique dans des écoles, en donnant les raisons d'expliquer par la deuxième idée explicative ce qu'il se passe. Sur les 23 élèves, dix ont produit une trace écrite relevée par l'enseignant[44]. Dans six productions, les élèves interprètent les idées explicatives non pas comme des hypothèses d'explications de l'événement (pourquoi le président est favorable à l'expérimentation de la

[44] Dix n'ont pas rendu leur travail, trois ont rendu une copie blanche

tenue unique à l'école), mais comme des opinions pour dire si mettre une tenue unique à l'école est une bonne ou une mauvaise idée. Quatre élèves écrivent pourquoi le président met en place la tenue unique, mais sans produire de critique des idées explicatives de la classe. Le premier cite un extrait du discours du Président ; la seconde résume en une phrase les deux idées explicatives travaillées dans la classe (le président a voulu mettre la tenue unique à l'école, car il sait qu'il y aura moins de moquerie/discrimination, donc moins d'inégalités, harcèlement donc moins d'élèves mal donc moins concentrés) ; deux élèves proposent une nouvelle idée (« pour gagner de l'argent » et « quand le vendeur dit des mensonges, alors le président choisit de mettre une tenue unique à l'école »).

Bien que l'enquête n'ait pas abouti dans le sens visé par l'expérimentation, des critiques ont été produites. Nous cherchons à caractériser les formes que prend dans la classe, au fil de la séance, une triple critique documentaire, à la fois externe et interne (sincérité, exactitude, interprétative) et si la critique produite permet aux élèves de considérer les informations médiatiques comme un discours sur l'événement et non comme une fenêtre sur le réel (en admettant que tout est vrai) ou une fiction (en considérant que tout est faux) leur permettant d'améliorer leur explication de l'événement par la critique de l'idée explicative de la classe.

Avant d'analyser les productions des élèves, nous proposons une analyse a priori du dispositif mis en œuvre lors de cette séquence, correspondant à l'étape 3 de la procédure d'enquête historienne pour expliquer un événement d'actualité (A3.C.S3.s2).

2. **Analyse a priori des savoirs mis en jeu**

a) Analyse a priori du récit médiatique d'information (annexe 2.7)

L'enseignant projette deux extraits d'un journal télévisé, d'abord un extrait du discours d'Emmanuel Macron, puis un extrait du journal de BFM TV daté de décembre 2023. Dans cet extrait, des élèves et des parents sont interrogés à la sortie des établissements, puis les présentateurs accueillent sur le plateau un fabricant d'uniformes.

La première partie du reportage prend la forme d'un micro-trottoir, des élèves et des parents d'élèves sont interviewés par le journaliste devant leurs écoles et expriment leur point de vue sur l'uniforme à l'école.

Parent 1 : « Je pense que c'est une très bonne chose que tous les enfants soient habillés de la même manière, au moins il n'y a pas de discrimination. »

Parent 2 : « Il y a d'autres priorités, je pense, à faire au niveau de l'éducation nationale. Je ne pense pas que ce soit la priorité. »

Parent 3 : « Le t-shirt est déjà super avec le logo de l'école ou de la mairie, peu importe, mais c'est déjà montrer qu'on appartient à quelque chose et ça pourrait peut-être remettre en place des règles de vie et des règles de civisme. »

Figure 52-Extrait de la transcription du journal télévisé distribuée aux élèves, A3.C.S3

Au-delà de l'énonciation de différents avis sur la tenue unique à l'école, les témoignages recueillis, notamment ce que disent des parents interrogés, peuvent être instructifs pour expliquer l'événement. L'intervention du premier parent peut orienter l'explication vers une cause intentionnelle : la tenue unique pour éviter les discriminations. Cela correspond à un argument régulièrement évoqué, une tenue identique évitant que des enfants soient stigmatisés. Ce parent apparaît explicitement favorable à la proposition du président (« c'est une très bonne chose »). Cette intervention peut conduire les élèves à s'interroger sur la relation entre tenue et discrimination.

Une mère intervient ensuite (parent 2) et son commentaire est plus allusif. Lorsqu'elle dit « je ne pense pas que ce soit la priorité », elle conteste la pertinence du choix du président de tester la tenue unique. Son commentaire évoque dans le même temps l'existence de difficultés auxquelles il faudrait remédier. Cette intervention peut conduire les élèves à s'interroger sur ces priorités d'une part (quelles sont-elles ?) et sur les raisons que le président aurait de prendre une mesure qui n'est pas prioritaire.

Enfin, la troisième intervention est intéressante à deux niveaux. D'abord, l'idée d'appartenance à quelque chose avec le logo de l'école peut être mise en opposition avec l'absence de discrimination prônée par le parent 1, dans le contexte de mise en concurrence des établissements scolaires. Ensuite, le parent 3 aborde une autre cause intentionnelle pouvant expliquer la décision du président, avec l'idée de « remettre en place des règles de vie et des règles de civisme ». La critique de ces trois informations médiatiques peut conduire à aborder la question de mesures électorales, lorsqu'une décision politique vise à contenter

de potentiels électeurs (parents 1 et 3) plutôt qu'à régler les problèmes urgents de l'école évoqués par le parent 2, ce qui constituerait une troisième cause intentionnelle possible.

Dans la seconde partie du reportage, les présentateurs accueillent sur le plateau le dirigeant d'une société vendant des uniformes.

Présentateur : « Est-ce que ça apaise les tensions dans les établissements scolaires ? Parce que l'idée, effectivement, c'est que tous les enfants, qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants les plus riches et les plus pauvres, ça joue un rôle ? **Le vendeur d'uniformes** : « A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif. »

Figure 53- Extrait de la transcription du récit d'information médiatique sélectionné pour cette séquence à propos de la tenue unique à l'école. (A3.C.S3)

La critique de cette information implique de prendre en considération la partialité du vendeur, qui a un intérêt économique à ce que le port de l'uniforme soit généralisé. Prendre en compte ce contexte d'énonciation est nécessaire pour pouvoir faire la critique de ses propos avant d'en tirer des faits pour expliquer l'événement. Il est alors instructif de voir comment s'articulent la question du présentateur, et la réponse du vendeur. L'intervention du présentateur semble expliquer l'événement de la même manière que le parent 1, en s'intéressant à la réduction des différences entre riches et pauvres. Mais le vendeur évacue cet enjeu par un évasif « a priori, oui » et s'oriente plutôt vers une argumentation du type du parent 3, avec l'idée d'une plus grande discipline.

Le reportage renseigne finalement peu sur les motivations du président à imposer la tenue unique.

Cette analyse a priori permet de pointer des différences notables avec le récit médiatique de l'attaque de l'Ukraine par la Russie. Celui-ci se focalisait sur une situation singulière : le déclenchement d'une guerre entre deux États. L'événement sur lequel la classe enquête est au cœur du récit médiatique. Le reportage constitue un témoignage de l'événement. Une partie du récit médiatique vise à répondre à la question « pourquoi cela arrive » en mêlant déclarations de Poutine, images, témoignages et commentaires du journaliste. Rapportés au concept épistémologique de registre explicatif, nous caractérisons ce récit médiatique comme géopolitique. Il y a une adéquation entre le registre du récit médiatique et celle de l'enquête (également géopolitique) qui permet de pouvoir, pour avancer dans l'enquête, critiquer les

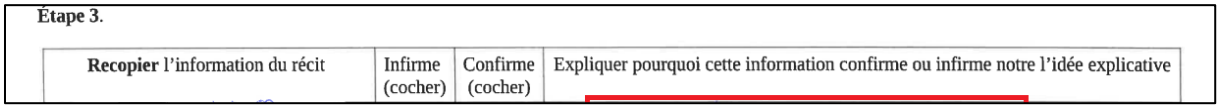
idées explicatives évoquées dans le journal télévisé (protéger les populations du Donbass, réagir face à une menace, agrandir le territoire). La critique du récit médiatique a permis de mettre en évidence ce qu'il manquait, des données empiriques sur l'OTAN ou le Donbass, notamment, pour pouvoir progresser dans l'enquête.

Pour le récit médiatique concernant la tenue unique, c'est différent : l'événement (le président veut expérimenter la tenue unique dans les écoles) n'est pas au cœur du reportage. C'est comme si les journalistes prenaient acte de cette décision et en tiraient un sujet de société : pour ou contre l'uniforme ? C'est donc davantage d'un sujet de société que d'un événement politique que traite le récit médiatique. Cela aurait été différent si le reportage avait intégré des commentaires de personnalité politique : ce n'est pas la tenue unique qui aurait fait l'objet des commentaires, mais la décision du président. Celle-ci est donc évacuée. Le récit médiatique s'inscrit dans un registre explicatif de type « fait de société » dont l'archétype est le micro-trottoir et qui consiste à recueillir des opinions. Or, la question préalable formulée par les chercheurs et l'enseignant ne vise pas l'élucidation des avantages et inconvénients de la tenue unique, mais l'élucidation des raisons qu'avait le président de prendre cette décision (registre explicatif politique). Les savoirs visés sont de deux types : la conceptualisation de l'égalité et de la liberté (les deux configurations permettent de construire ce type de savoir), mais aussi la contextualisation de la décision du président dans la vie politique française : l'enjeu est alors de donner du sens aux décisions d'un homme politique en fonction, qui cherche à donner des gages à son électorat dans la perspective d'élections à venir. Comprendre le rôle de l'opinion publique dans une société démocratique constitue donc un autre savoir visé. Ce deuxième type de savoir n'est accessible que par la construction d'une explication de l'événement qui s'inscrirait dans un registre politique, mais sans doute beaucoup moins par la construction d'une explication du fait de société.

La caractérisation de deux registres explicatifs met en évidence le décalage entre la question préalable, sur un registre politique, et le choix de la source, puisque les informations transmises aux élèves appartiennent à un registre « fait de société » et donc orienté sur les effets de la tenue unique plutôt que sur les raisons politiques de prendre cette décision.

b) Analyse a priori des savoirs mis en jeu lors de la troisième étape de la procédure

Les élèves découvrent lors de la première séance (A3.C.S3.s1) l'extrait du journal télévisé. Ce récit d'information médiatique est transcrit puis distribué aux élèves. Des explications sont proposées à l'oral par des élèves et une première idée explicative est formulée : « Lorsque les enfants sont tous habillés pareil, il n'y a plus de moquerie, alors le président impose la tenue unique à l'école ». Les élèves doivent ensuite compléter un document similaire à celui transmis lors des séquences en histoire :



Étape 3.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative

Figure 54- Extrait du document de travail distribué aux élèves relatif à l'étape 3 de la procédure d'enquête (synopsis : Annexe 3.17 ; Documents de travail : annexe 31)

Nous cherchons à documenter ce que peut construire comme savoir critique une classe à partir de la critique d'un récit médiatique d'information qui ne décrit pas un événement, mais aborde un fait de société par le biais d'un recueil d'opinions. Plusieurs informations médiatiques peuvent être sélectionnées par les élèves, parce qu'en abordant les inconvénients et les avantages de l'uniforme, elles permettent de critiquer, sinon les raisons de la décision du président, au moins la première partie de l'idée explicative de la classe (« quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie »). La réaction du parent 1 (« Je pense que c'est une très bonne chose que tous les enfants soient habillés de la même manière, au moins il n'y a pas de discrimination. ») peut être sélectionnée pour confirmer l'idée de la classe, si des élèves rapprochent les moqueries des discriminations. La réaction de l'enfant qui dit « je préfère m'habiller comme je veux » peut, confrontée à l'idée de la classe, susciter la formulation d'un paradoxe : pourquoi veut-il s'habiller comme il veut, alors qu'il risque de subir des moqueries ? Ce paradoxe peut être résolu en faisant l'hypothèse que cet enfant n'a pas peur des moqueries, car ses habits lui permettent d'être à l'abri : il y aurait donc des inégalités. Le fait que deux informations abordent la question du respect des règles, de la discipline peut infirmer l'idée de la classe et conduire à envisager une autre explication qui permettrait d'entrer dans une explication politique de l'événement (le président pourrait vouloir mettre en place l'uniforme pour faire plaisir à des personnes qui voudraient plus de discipline à l'école).

La schématisation ci-dessous modélise sous la forme d'un triangle l'évolution de la manière dont l'information médiatique, d'abord interprétée par rapport à l'événement, est analysée de manière à faire la critique de l'idée explicative de la classe.

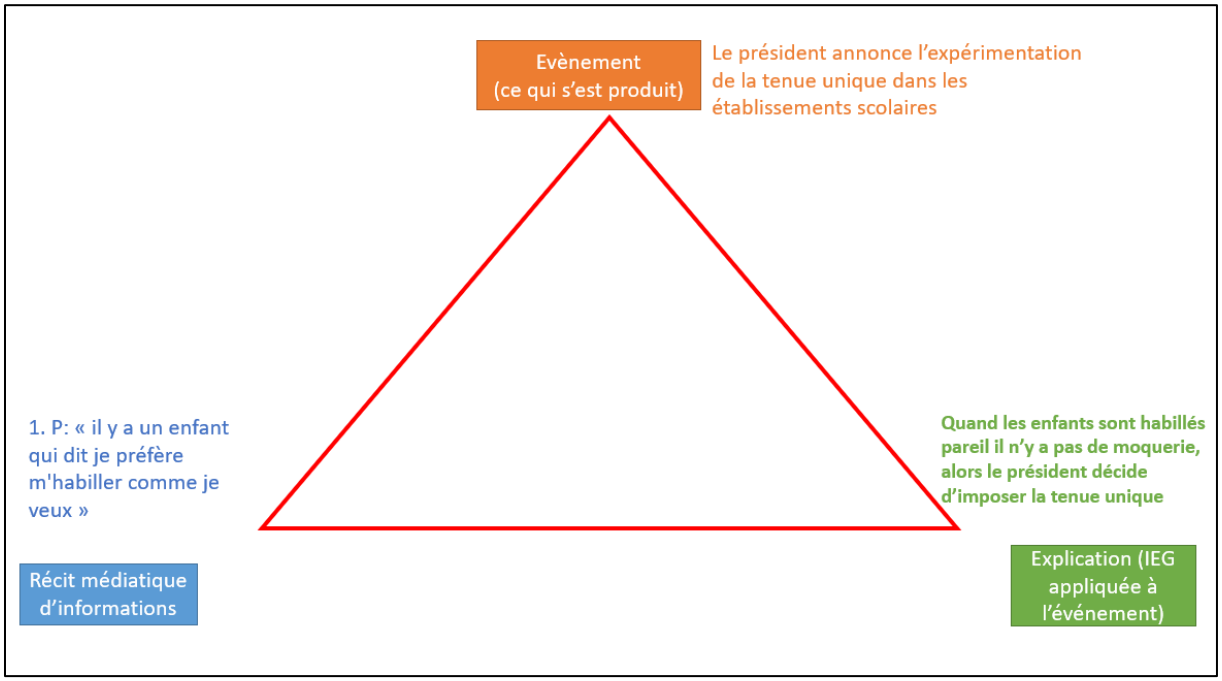


Figure 55- Modèle pour schématiser la mise en tension entre l'idée explicative formulée par la classe (à droite), le fait tiré du récit (à gauche) à propos d'un événement qui s'est produit (sommet)

Récit médiatique, explication et événement constituent les trois sommets d'un triangle. L'événement renvoie à ce qui s'est effectivement produit, le réel de la situation, auquel on ne peut accéder directement. Des faits sont construits en rapportant les informations du récit médiatique à l'événement (côté gauche du triangle). Lorsque les élèves formulent une idée explicative générale (IEG) en rapport avec l'événement, mais sans s'appuyer sur des faits tirés des informations disponibles, alors ces éléments de discours sont rapportés sur le côté droit du triangle. Enfin, lorsque les élèves mettent en tension une idée explicative générale avec un fait tiré du récit, mais sans le rapporter à l'événement, nous le reportons à la base du triangle. Une explication fondée en raison mettant en relation des informations disponibles, l'idée explicative de la classe et l'événement se situerait au centre du triangle. Cette modélisation vise à prendre en charge l'écart entre le récit médiatique en tant que document à critiquer et l'événement comme situation singulière dont il s'agit de rendre raison. Il est en effet possible que des élèves cherchent à expliquer l'événement sans se rapporter au récit médiatique (côté droit du triangle), ou au contraire, qu'ils considèrent l'événement uniquement par le prisme des informations médiatiques (lecture réaliste du récit, côté gauche du triangle). Enfin, le récit

médiatique est saturé d'informations qui ne renvoient pas forcément à la singularité de l'événement. Ces informations, si elles sont critiquées par confrontation avec les idées des élèves, mais sans se rapporter aux faits, peuvent conduire à construire une explication sans lien avec l'événement, de l'ordre du débat d'opinion (les élèves sont-ils pour ou contre la tenue unique ?). Cette modélisation nous permet d'interpréter les productions des élèves menées lors de la réalisation de la troisième étape de l'enquête. Avant cela, nous décrivons dans quelles conditions la classe a abouti à la construction de l'idée explicative (étape 2 de la procédure d'enquête).

3. Analyse de l'activité de production d'une idée explicative générale (étape 2 de la procédure d'enquête), séance A3.C.S3.s1[45]

La deuxième étape de la procédure d'enquête permet de passer d'une explication qui serait à trouver dans le document à une explication construite par la classe en articulant une information du récit (un fait-cause) avec les raisons que l'on a de penser que ce pourrait être une bonne explication de l'événement. Lors de cette séquence, la première idée explicative est construite collectivement au cours d'un échange cadré par l'enseignant.

Transcription (extrait A3.C.S3.s1) : Etape 2 de la procédure, mise en commun (annexe 32)

23	Enseignant	Bon, quelle est l'explication qui apparaît finalement le plus ? Et celle qu'on va choisir pour aller, pour avancer un tout petit peu, si on essaie de la rédiger un petit peu ? E ?
24	Erwan	Pas de différence entre les riches et les pauvres.
25	Enseignant	Pas de différence entre les riches et les pauvres
26	Erwan	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination.
27	Enseignant	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination. Est-ce qu'on est capable, peut-être, si on avance un petit peu, de la mettre en forme, sous la forme de

[45] Cette section fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage, quelques extraits de ce chapitre ont été repris ici.

		notre idée explicative ? Pour passer notre étape 2 ? Comment on pourrait proposer cette idée explicative, avec cette idée-là ? Comment on construit cette idée explicative dans cette étape numéro 2 ? Quelle forme, quelle formulation elle va avoir ? Allez, on essaie. Qu'est-ce qu'on pourrait proposer comme idée explicative pour aller un peu plus loin sur cette question-là ?
28	Erwan	Quand les enfants portent les mêmes vêtements, alors ils ne sont pas… il ne subissent pas de moqueries
29	Enseignant	Oui, alors… finissez votre phrase explicative, alors le président…
30	Erwan	Alors le président…
31	Enseignant	Propose
32	Erwan	Propose une tenue unique pour les écoles ?
33	Enseignant	On le redit en entier ?
38	Pauline	Quand les enfants sont habillés pareil, alors les enfants travaillent mieux
39	Enseignant	Alors ce n'est pas tout à fait la même, on essaie d'en formuler une
40	Tom	Quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moqueries, alors le président décide a mis des tenues uniques dans les écoles

L'enseignant cadre la formulation de l'idée explicative générale par la formule « quand… alors… » (TP 27). Il pose également la condition que l'idée explicative doit être « l'explication qui apparaît finalement le plus » (tp23). Alors que la classe semble s'accorder sur une explication principale (les inégalités entre riches et pauvres, tp 24-25), l'idée explicative retenue est *:* « Quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie, alors le président veut mettre une tenue unique dans les écoles ». En évoquant les moqueries (tp28), peut-être qu'Erwan pense ici plus largement au problème de harcèlement, régulièrement évoqué dans l'actualité. Mais cela n'est pas mis en discussion, l'enseignant insiste sur la nécessité de formuler une idée explicative générale complète (Tp 33). Pour obtenir cette phrase complète, il use de questionnements habituels en classe, amenant des élèves à

compléter par bribe une phrase de l'enseignant. L'idée explicative générale devient ici une réponse à la question du professeur, sans que son insertion dans le processus d'enquête produise du sens. C'est pourtant bien cette idée explicative générale qui doit ensuite être confrontée aux informations du récit médiatique.

4. Analyse de l'activité de double critique documentaire et réflexive dans la classe correspondant à l'étape 3 de la procédure d'enquête

a) La critique de l'idée explicative de la classe avec un premier fait-discours : un élève dit qu'il préfère s'habiller comme il veut. (A3.C.S3.s1)

Nous analysons ce que provoque la mise en tension entre le fait qu'un enfant interviewé dans le reportage dit « je préfère m'habiller comme je veux » et l'idée explicative qui émerge dans la classe « Quand les enfants sont habillés pareils, il n'y a pas de moquerie, alors le président décide de mettre une tenue unique dans les écoles. » : Nous avons évoqué, lors de l'analyse a priori, que cette information pouvait faire naître un paradoxe susceptible de poser un problème dans la classe. Comment la confrontation des idées que les élèves ont sur l'uniforme à l'école avec les informations du journal télévisé joue sur le processus de conceptualisation des inégalités sociales ?

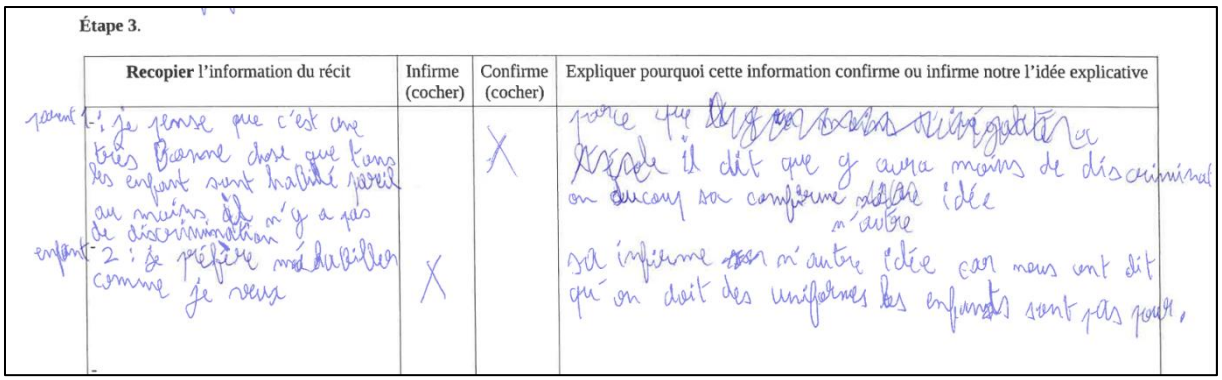
Les sept élèves de la classe qui ont sélectionné l'information du récit relatif au témoignage de cet enfant ont coché la colonne « infirme ». Nous distinguons deux catégories d'explications, selon qu'elles se focalisent sur le rapport entre l'enfant interviewé et le port de la tenue unique (première catégorie), ou sur le rapport entre ce que cet enfant dit de la tenue unique et l'idée explicative générale de la classe (deuxième catégorie). Les explications de la première catégorie sont celles qui renvoient à une activité de critique de l'événement dans un registre explicatif de type « fait de société » : les élèves évaluent si l'enfant est d'accord ou pas avec l'idée de la classe. Les explications de la seconde catégorie relèvent d'une entrée dans l'enquête historienne, car elles mettent en tension l'idée explicative de la classe avec l'information médiatique.

Mise en tension entre l'idée de l'enfant et l'événement	Mise en tension entre le fait et l'IEG de la classe
1. Ça infirme, car il préfère s'habiller comme il veut (Rose) 2. Cette idée infirme, car les élèves n'ont pas très envie de mettre des uniformes (Lili) 3. Ça infirme, car les enfants pensent le contraire. Ils pensent que ça ne sera pas mieux (Pauline) 4. Les élèves ne sont pas d'accord et veulent s'habiller comme ils veulent (Camille)	5. Ça infirme, car l'enfant préfère avoir ses propres vêtements même si ça diminue les discriminations, moqueries etc (Axel) 6. Ça infirme notre idée, car nous on dit qu'on doit porter des uniformes, les enfants ne sont pas pour. (Karim) 7. Ça montre que les élèves même s'il y a discrimination ils veulent quand même s'habiller comme ils veulent (Noé)

Figure 56- Transcription des explications écrites des élèves ayant sélectionné l'information du récit : Un élève dit « je préfère m'habiller comme je veux », A3.C.S3.s1. (Annexe 33)

Dans les explications de la colonne de gauche, dire que le témoignage de l'enfant infirme signifie pour ces élèves que l'enfant n'est pas d'accord avec la tenue unique. C'est la question de l'adhésion ou la résistance de l'enfant qui est évaluée (est-il d'accord ou pas avec la tenue unique), et non l'idée de la classe. Cela est peut-être renforcé par l'effet produit par le visionnage du reportage. D'ailleurs, sitôt le reportage terminé, un élève de la classe a demandé à l'enseignant s'il était pour ou contre le port d'une tenue unique à l'école. Les quatre élèves dont nous avons repris les explications dans la colonne de gauche interprètent littéralement l'information : un enfant dit qu'il préfère s'habiller comme il veut, cela veut dire que, pour lui, le président a tort de mettre en place la tenue unique.

Trois élèves ont cependant interprété autrement la consigne (dire si l'information confirme ou infirme l'idée) en mettant en relation le fait que cet enfant interviewé préfère s'habiller comme il veut avec l'idée explicative de la classe. Nous décelons un malentendu chez Karim lorsqu'il dit « nous, on dit qu'on doit porter des uniformes ».



Étape 3.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
parent 1 : Je pense que c'est une très bonne chose que tous les enfant sont habillé pareil au moins il n'y a pas de discrimination enfant 2 : Je préfère m'habiller comme je veux	X	X	parce que il dit que y aura moins de discrimination on discute son confirme notre idée m'autre sa infirme m'autre idée car nous ont dit qu'on doit des uniformes les enfants sont pas pour.

Figure 57- Trace écrite de Karim (production n°6 dans le tableau précédent), A3.C.S3.s1. (annexe 33)

Karim semble interpréter l'idée explicative de la classe comme une forme d'adhésion à la tenue unique et non comme une explication de la décision du président de la République. L'activité de critique est réduite à une confrontation entre l'opinion de l'enfant interviewé et l'opinion de la classe : ce que l'enfant dit est interprété par Karim comme un argument contre la tenue unique, et l'idée explicative de la classe est interprétée par cet élève comme une appréciation positive de la tenue unique (« nous on dit qu'on doit [mettre] des uniformes. »). Il n'y a pas ici de mise en tension entre des faits et des idées, mais une confrontation de deux opinions sur la tenue unique à l'école.

Ce travail individuel durant lequel les élèves complètent leur tableau est suivi d'un temps de mise en commun qui n'est pas une correction, mais une poursuite collective de l'activité de double critique documentaire et réflexive.

Transcription du temps dialogué correspondant à l'étape 3 de la procédure d'enquête à la fin de la séance A3.C.S3.s1 (extrait) (annexe 32)

71	Enseignant	Allez je vous laisse encore le temps de finir une phrase. On va essayer d'en prendre une ensemble pour essayer de voir ce que ça peut donner. Une information qui, selon vous, confirme et une information qui, selon vous, infirme. En essayant de voir ce qui peut expliquer pourquoi et on va commencer par infirmer. A vous avez une proposition pour infirmer.
72	Pauline	Eh bah, il y a un enfant qui dit je préfère m'habiller comme je veux.
73	Enseignant	Qui le dit, qui dit ça ?
74	Pauline	L'enfant
75	Enseignant	Un enfant. Je préfère… Vous laissez ça. Vous tirez un trait sous les vôtres, c'est pas la peine de prendre ça, on fera un bilan ensemble. Je préfère m'habiller comme je veux, dit l'enfant. Pourquoi selon vous ça infirme ?
76	Pauline	bah parce que l'enfant il est contre l'idée, il ne pense pas que ce soit la meilleure idée. Enfin, il ne veut pas.
77	Enseignant	Le « il ne veut pas » c'est pas suffisant pour expliquer.
78	Pauline	Bah, il ne pense pas que ce serait la meilleure idée pour réduire les inégalités entre les élèves.
79	Enseignant	Il ne pense pas que c'est la meilleure idée pour enlever les inégalités. Est-ce qu'on peut creuser ? Est-ce que quelqu'un a une idée? J'écris juste ce qu'a dit votre camarade, ce n'est pas… en quoi *ce n'est pas la meilleure idée* confirme cette idée-là ?
80	Rayan	parce qu'ils vont dire on porte des uniformes à cause de vous les pauvres
81	Enseignant	Oui peut-être qu'on porte les uniformes à cause des pauvres. Qu'est-ce que ça entraînerait si on met tout ça dans un… si on essaie de tout remettre au complet R ? ça veut dire quoi si on reprend tout ? R d'abord. Est-ce que vous pouvez nous faire votre explication au complet. C'est-à-dire que cette idée explicative, selon vous elle est infirmée par quoi ?

82	Rayan	Parce que ils vont dire que c'est à cause des pauvres qui faut mettre l'uniforme
83	Enseignant	Alors on reprend l'idée explicative est infirmée par l'information qui dit *je préfère m'habiller comme je veux* parce que… ? Plus fort Rayan, redressez-vous un peu.
84	Rayan	A cause des pauvres
85	Enseignant	Parce qu'on pourrait accuser les pauvres d'être responsables de cette décision-là.

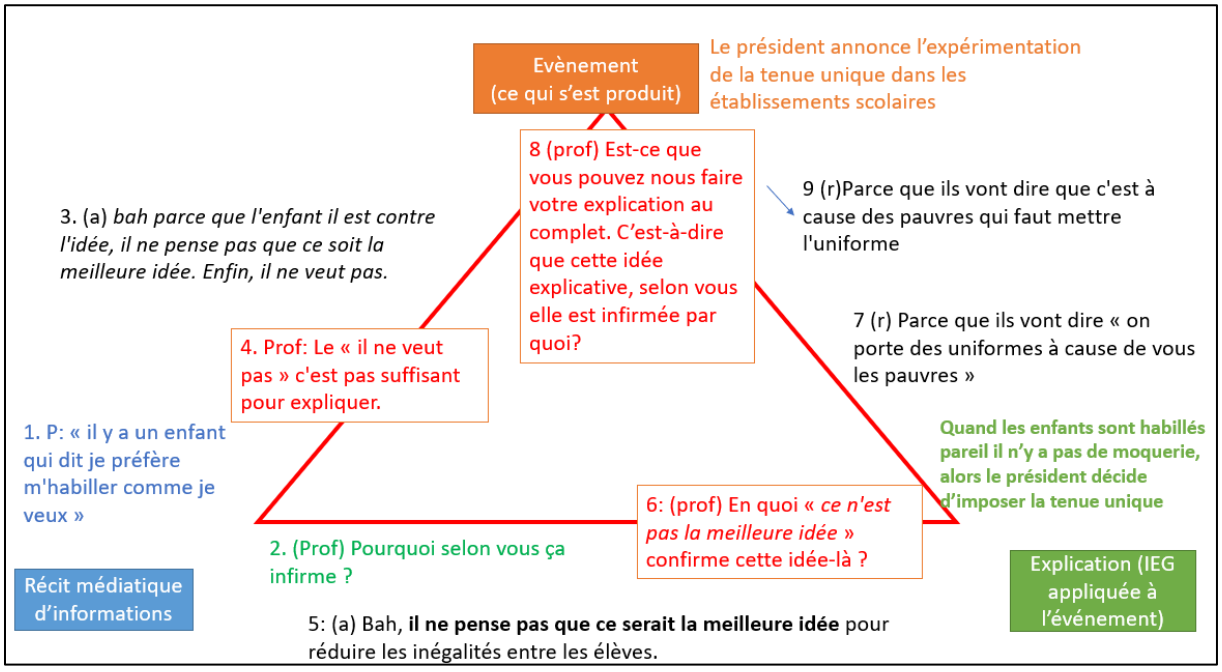


Figure 58- Schématisation de la construction de l'argument pour dire ce qui, dans le fait tiré des informations médiatiques, infirme l'idée explicative de la classe. Les numéros correspondent à l'ordre de la discussion ; en noir, les interventions des élèves ; en bleu, formulation de l'enseignant pour énoncer le fait tiré de l'information ; en vert, l'intervention de l'enseignant pour inciter à mettre en relation le fait avec l'IEG. En rouge, les interventions de l'enseignant que nous analysons comme un étayage pour mieux dire ce qui, dans l'information médiatique, permet de dire que la classe a raison ou non d'expliquer de cette façon l'événement.

Au départ, Pauline interprète l'information du récit en lien avec l'événement, comme elle l'a fait à l'écrit. La première intervention de l'enseignant (tp73) l'incite à mieux dire le fait qu'elle tire de l'information médiatique (tp74), et que l'enseignant reformule (tp75, « 1. » sur le schéma). L'enseignant questionne l'élève pour qu'elle relie son interprétation, quand elle dit que l'élève « ne pense pas que ce serait la meilleure idée pour réduire les inégalités entre les élèves », à l'idée explicative de la classe.

Un second élève prend la parole et intègre dans la discussion un nouvel élément, les élèves « vont dire on porte des uniformes à cause de vous les pauvres » (tp80). Il s'agit ici d'une forme de projection, en imaginant ce qu'il se passerait si la tenue unique était effectivement mise en

place dans les écoles. Rayan suppose que les plus pauvres seraient en quelque sorte stigmatisés, parce que les élèves sont plutôt opposés à la mesure, si l'on s'appuie sur l'information tirée du récit. Rayan s'éloigne donc du récit médiatique pour réfléchir aux effets de la tenue unique par rapport à l'idée que la classe s'en fait. Ces propositions sont donc reportées à droite du triangle, car elles ne prennent pas en compte les données disponibles.

L'enseignant recadre l'enquête en reformulant l'argument de Rayan qu'il articule aux informations du récit: « l'idée explicative est infirmée par l'information qui dit je préfère m'habiller comme je veux parce que on pourrait accuser les pauvres d'être responsables de cette décision-là ». Dans cet échange, l'enseignant montre aux élèves comment construire une explication en articulant dans un énoncé les trois cases du tableau. Il fait explicitement référence à des catégories épistémologiques pour dire la fonction de chaque mot dans l'argumentation en construction, en distinguant les informations et les idées (tp83).

Les mots *infirmer* et *confirmer* semblent interprétés par Pauline comme le fait d'être d'accord ou pas d'accord avec la décision du président ; le mot *idée* renvoie dans le discours de l'élève à l'idée du président d'instaurer la tenue unique (tp76, à gauche du triangle), et dans celui de l'enseignant à l'idée explicative formulée par la classe (tp 83). Cette confusion est particulièrement visible lorsque l'enseignant interroge « En quoi *c'est la meilleure idée* confirme cette idée-là ? » (base droite du triangle). En insistant sur le mot « idée », sans revenir explicitement à l'objet de l'enquête (la décision du président), l'enseignant cadre épistémologiquement l'enquête par rapport à la procédure (il faut évaluer l'idée explicative de la classe en la confrontant aux informations du récit), mais sans faire avancer l'enquête sur le fond. Il est dans le rôle du professeur qui pointe ce qu'il faut faire.

b) Analyse d'une controverse : la confrontation de deux interprétations d'une même information (A3.C.S3.s2)

La première séance prend fin sans que la classe n'ait eu le temps de faire la critique de l'idée explicative formulée par l'enseignant à partir des propositions de Pauline et Rayan. L'activité se poursuit donc au début de la seconde séance (A3.C.S3.s2). Deux traces écrites d'élèves sont mises en miroir pour rendre compte d'une controverse. Celle-ci est plus subtile que celle analysée pour la séquence en histoire, puisque cette fois, les deux élèves sont d'accord pour dire que l'information médiatique sélectionnée infirme l'idée.

Nom/Prénom : 4D

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Je préfère m'habiller comme je veux »	X		Ça montre que les élèves même s'il y a de la discrimination, ils veulent quand même s'habiller comme ils veulent.
Je préfère m'habiller comme je veux	X		Car les enfants pensent le contraire. Ils pensent que cela ne sera pas mieux.
---			---

Figure 59- Extrait du document de travail distribué aux élèves lors de la séance A3.C.S3.s2. (synopsis : Annexe 3.17 ; traces écrites : annexe 36)

Les deux élèves dont les propositions sont proposées à la classe ont interprété de deux façons différentes l'information médiatique. La première explication met en tension l'idée de la classe (mais les moqueries sont remplacées par la discrimination) avec l'information du récit (les élèves préfèrent s'habiller comme ils veulent). Cet élève ne mentionne pas l'événement (le président met en place la tenue unique). Rapportée à notre modélisation, cette proposition se situe à la base du triangle, à droite ; elle suscite un paradoxe (pourquoi vouloir s'habiller comme on veut si cela provoque des moqueries) qui peut conduire à la critique de l'idée explicative de la classe (il n'est peut-être pas pertinent d'expliquer de cette manière l'événement).

La proposition du second élève suggère que, pour cet enfant, la tenue unique ne va pas empêcher les moqueries, lorsqu'il écrit « ça ne sera pas mieux ». Il n'y a pas de paradoxe ici, mais une controverse, entre l'idée de la classe (lorsque les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie) et l'information du récit interprété par l'élève (il n'y a pas moins de moquerie avec la tenue unique). Nous situons la proposition de cet élève à la base du triangle : la mise en tension entre l'information médiatique et l'idée de la classe ne suffit pas à expliquer l'événement (la décision du président), car l'information médiatique ne traite en définitive pas de celui-ci.

Rapporter les propositions des élèves à notre modèle permet de mettre en évidence que des élèves ont compris cette étape, mais que cette information (l'élève dit qu'il préfère s'habiller comme il veut) ne permet pas d'expliquer la décision du président. Ce fait tiré du récit n'est peut-être donc pas pertinent pour mieux expliquer l'événement. Cela pose la question de la pertinence de la question posée par rapport aux informations disponibles : le récit médiatique

d'information choisi par l'équipe de recherche n'est pas pertinent pour répondre à la question de départ (pourquoi le président met en place la tenue unique). La critique des informations disponibles pourrait conduire à faire évoluer cette première question ; c'est ce qu'il se produit parfois pour les historiens qui ne peuvent enquêter qu'à partir des traces disponibles : des questions ne sont parfois pas pertinentes parce qu'il est impossible d'y répondre au vu des traces dont on dispose.

> C'est la question qui construit l'objet d'historique, en procédant à un découpage original dans l'univers sans limite des faits et des documents possibles. (…) La question de l'historien n'est pas naïve. Il ne lui viendrait pas à l'esprit de s'interroger par exemple sur le sentiment de la nature chez l'homme de Cro-magnon, parce qu'il sait la question oiseuse, faute de traces. C'est perdre son temps que de s'en occuper. Avec la question de l'historien, il y a une idée des sources et des documents qui permettront de la résoudre (Prost, 1996a, p. 79)

La critique réflexive n'est donc pas seulement la critique de l'idée explicative, mais aussi celle du choix des documents et de la question posée. Dans nos expérimentations, il n'est jamais question de laisser ces choix aux élèves, c'est l'enseignant (et l'équipe de recherche) qui en garde la responsabilité. L'enquête sur l'évènement d'actualité, dans cette séquence, est peut-être rendue difficile par le maintien de cette première question alors que l'analyse a priori et les productions des élèves tendent à orienter l'enquête vers une autre question, celle de la fonction d'un uniforme dans la lutte contre les inégalités sociales visibles à l'école.

c) La critique de l'information médiatique concernant le vendeur d'uniformes.

La troisième étape de la procédure d'enquête est scindée en plusieurs activités et s'étend sur les trois séances. Nous nous intéressons plus spécifiquement à ce que fait la classe de l'information médiatique concernant le vendeur d'uniformes qui dit : « Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif ». Quatre activités mises en œuvre dans la classe visaient à faire la critique de cette information médiatique.

Première activité [A3CS3s1]	Travail individuel écrit : étape 3 de la procédure – les élèves cherchent dans la transcription du journal télévisé des **informations** qui infirment ou confirment **l'idée explicative** de la classe.
Deuxième activité [A3CS3s1]	Reprise collective de l'activité précédente
Troisième activité [A3CS3s2]	Échange en classe entière : L'enseignant met en évidence une première controverse à propos d'une information du récit qui est interprétée de façon contradictoire par deux élèves
Quatrième activité [A3CS3s2]	Travail écrit individuel : les élèves doivent prendre position pour l'une des deux interprétations possibles de l'information du récit. (*Le vendeur d'uniformes dit que les élèves travaillent mieux*)

Tableau 19 Liste des activités menées dans la classe au cours desquelles les élèves sont incités à produire une critique de l'information relative au vendeur d'uniformes

Lors de la première activité, deux élèves ont sélectionné cette information pour dire qu'elle confirmait l'idée explicative générale, tandis qu'un élève l'a sélectionnée pour dire au contraire qu'elle infirmait l'explication de la classe.

Camille : [a coché la case confirme] les élèves peuvent plus se concentrer sur le travail que sur le comment ils sont habillés
Tessa : ça confirme, car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux, donc c'est positif.
Ilyes : cette information infirme notre idée, car c'est juste une tenue et cette tenue ne nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a de mauvaises notes ne peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits, qu'il ne peut même pas choisir.

Tableau 20- transcription des propositions des trois élèves ayant sélectionné, lors de la première séance, ce que dit le vendeur d'uniformes pour infirmer ou confirmer l'idée explicative. (A3.C.S3.s1)

Il s'agit ici de se demander en quoi le statut du vendeur d'uniformes influe sur ce qu'il choisit de dire ou de ne pas dire à la télévision. Nos analyses de la séquence à propos de l'attaque de l'Ukraine par la Russie mettent en évidence que les élèves parviennent à remettre en question des propos tenus dans le contexte d'un reportage, comme cela avait été le cas avec les propos de Poutine retransmis dans le journal télévisé. Il semblait en revanche plus incertain que les élèves parviennent à faire la critique des propos du journaliste, a fortiori de la construction du reportage, du fait de la représentation réaliste du document. Qu'en est-il du vendeur d'uniforme ? Pour Camille et Tessa, l'information « les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux » est un fait. La question de savoir ce que vaut ce que dit le vendeur n'est pas abordée. Pour Ilyes en revanche, la proposition du vendeur est considérée comme un jugement de valeur sur les avantages de la tenue unique. Il critique cette idée en

se plaçant au niveau du vendeur : c'est comme s'il entrait en débat avec lui. Il écrit son opposition à l'opinion du vendeur : « un élève qui a de mauvaises notes ne peut pas avoir de bonnes notes en mettant un habit » ; il n'est pas convaincu par l'argument d'autorité du vendeur.

L'équipe de recherche identifie dans ces traces écrites une controverse sur laquelle faire travailler les élèves dans la seconde séance. Il s'agit de mettre en lumière cette apparente contradiction entre les propos des élèves, puisque certains considèrent que cette information confirme l'idée explicative de la classe alors qu'un autre élève estime qu'au contraire, cette information l'infirme. La deuxième séance commence par la mise en évidence de cette controverse par l'enseignant.

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---

Tableau 21- Document de travail distribué aux élèves, projeté au tableau et commenté par l'enseignant, A3.C.S3.s2

L'enseignant introduit l'exercice par un temps de discussion collective. Il invite les deux élèves dont les propositions ont été recopiées dans le document à expliquer les raisons qu'il ou elle avait de dire que l'information *confirmait* ou *infirmait* l'idée explicative de la classe. Nous cherchons à repérer dans ces temps d'échanges les caractères d'une critique documentaire scolaire.

Transcription temps dialogué séquence A3.C.S3.s2 - extrait (annexe 35)

1	Enseignant	On va reprendre notre enquête sur l'instauration de la volonté du président de mettre en place cette tenue unique au collège, on avait travaillé notre procédure, on avait bien avancé la fois dernière, on était arrivé à notre étape 3 qui consiste à faire quoi ?
2	Eleve A.	Heu.. à expliquer notre, à confirmer ou infirmer notre idée explicative
3	Enseignant	Voilà, à confirmer ou infirmer l'idée explicative sur laquelle on avait travaillé, et l'idée explicative sur laquelle on avait commencé qui était que quand les élèves sont habillés pareils, il n'y a pas de moquerie, alors ce que le président propose de mettre en place c'est une tenue unique

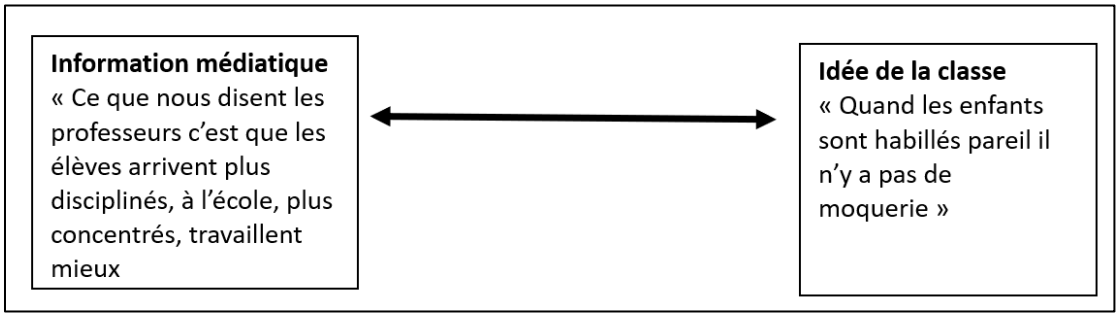
		à l'école, et on avait commencé à argumenter ensemble, à essayer de voir, avec cet objectif de l'étape 3, d'arriver à se mettre d'accord, pour que la classe, le groupe se mette d'accord sur ce que cette idée explicative confirme ou infirme. Alors on va partir de ce qu'on avait fait la fois dernière et de ce que vous aviez fait. On est reparti des propositions que vous aviez fait la semaine dernière, on en a mis deux séries de chaque côté et on va essayer de reprendre celles-ci avec cet objectif de finir cette étape 3. Donc je vais vous donner ce travail-là. Il y a deux côtés, on commence par cette partie-là. Je distribue. Vous avez pas loin votre récit. (…)
4		[les élèves prennent connaissance des informations sur le document distribué]
5	Enseignant	La première qui est là, qui infirme, c'est Ilyes, on peut lui donner la parole pour expliquer ce qu'il a voulu dire. Qu'est-ce que vous avez voulu dire ? Essayez d'expliquer ce que vous avez voulu dire, est-ce que selon vous, essayez de les convaincre que votre explication…
6	Ilyes	En gros… Bah sinon je relis ça.
7	Enseignant	Relisez ça et essayez de nous expliquer en relisant.
8	Ilyes	« Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue ne nous donnera pas une évolution, car ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes ne peut pas avoir des meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir »
9	Enseignant	Alors, pourquoi ça infirme selon vous ?
10	Ilyes	Parce que c'est une tenue. Fin.. je sais plus
11	Enseignant	La deuxième proposition qui confirme c'est Tessa. Qu'est-ce que vous avez-voulu dire puisque vous vous avez décidé de confirmer sur la même phrase. Qu'est-ce que vous répondez à Ilyes, car sur la même information, vous avez conclu une chose inverse
12	Tessa	C'est spécial ils ont dit que les élèves arrivaient plus disciplinés, auraient des meilleures notes des trucs comme ça mais…
13	Enseignant	Qu'est-ce qui vous fait changer d'avis ?
14	Tessa	Bah je vois pas pourquoi des vêtements changeraient les notes.
15	Enseignant	D'accord
16	Rayan	je crois que y a une étude qui dit que les enfants sont plus disciplinés avec l'uniforme
17	Enseignant	Y'a une étude qui dit que les enfants seront plus disciplinés avec l'uniforme… C'est dans le récit ça ? Je vous laisse chercher. Les autres, par rapport à ce positionnement, là. Qu'est-ce que vous pensez des deux propositions de vos camarades ? Puis qu'ils ne sont pas d'accord même si Tessa semble vouloir changer d'avis. On essaye d'avancer un petit peu là-dessus. Alors lisez-moi votre information du texte
18	Rayan	« *A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif.* »
19	Enseignant	« A priori, oui ». C'est la première partie du texte. Continuez de réfléchir là-dessus. A un moment il faut choisir, qu'est-ce qu'on fait de cet extrait-

		là. « a priori oui », ce que disent les professeurs ; « à priori, non » c'est ce que dit Ilyes. Les autres, qu'est-ce que vous pensez de ces propositions-là ? Est-ce qu'il y a d'autres informations qu'on pourrait ajouter ? Allez, on se réveille. Pauline, qu'est-ce que vous en pensez, vous ?
20	Pauline	Je suis plus pour l'idée d'Ilyes, parce qu'il a dit ça va pas déterminer les notes
21	Enseignant	Quel est le lien que vous faites avec votre idée explicative et l'idée de moquerie
22	Pauline	Ben si y a pas de moquerie, les gens ils travaillent mieux non ?
23	Enseignant	Ils travaillent mieux. Donc s'il y a pas de moquerie les gens travaillent mieux donc on met une tenue. Ilyes ?
24	Ilyes	Et donc ils sont plus à l'aise
25	Enseignant	Ils sont plus à l'aise. Qu'est-ce que ça veut dire ils sont plus à l'aise ?
26	Ilyes	Si y a pas de moquerie. Il va se sentir à l'aise.
27	Enseignant	D'accord
28	Camille	Bah ils sont pas déconcentrés par les moqueries. Du coup, quand tu reçois des moqueries t'es pas bien, tu vas pas réussir à te concentrer
29	Enseignant	Autre idée ? Creuser encore un petit peu. Amel, vous vous placez de quel côté ?
30	Amel	Bah déjà j'étais plus sur l'idée de Ilyes, mais en fait c'est vrai que si y a pas de moquerie, ils travaillent mieux. Jsais pas trop.
31	Pauline	Après si on harcèle, on se moque des autres, après on est puni.
32	Ilyes	Les moqueries ça va les endurcir. Plus ils vont se faire moquer, et du coup ça va leur donner la rage, ils vont faire le sport, ils vont faire les études et ils vont devenir trop forts.
33	Enseignant	Et le lien avec la tenue du coup ? Est-ce que ça, cette idée de devoir s'endurcir, a une relation avec notre idée explicative ? Notre idée explicative c'est on essaye de voir si cette information-là confirme ou infirme que des élèves habillés de la même façon, il y a pas de moquerie.
34	Pauline	Du coup ça marche pas mais je voulais dire que j'étais d'accord avec Ilyes, c'est une période dans la vie, c'est pas forcément facile dans la vie. C'est la vie quoi
35	Enseignant	Kevin, où vous vous placez vous ? par rapport à l'idée qu'il est dit dans le récit que ce que disent les professeurs, c'est que les élèves sont plus disciplinés, ils travaillent mieux si ils arrivent avec la même tenue
36	Kevin	Bah, j'suis plus sur si y a pas de moquerie les élèves travaillent mieux
37	Enseignant	Revenons au texte. Revenez à la partie du texte dont est tiré cet extrait-là. Est-ce que quelqu'un peut me relire la partie du texte dont est tiré cet extrait-là, la partie pour qu'on essaye de voir si il y a pas d'autres éléments auxquels ils faut réfléchir aussi, toute cette partie-là, autour de cette phrase-là, qui veut nous le lire en entier le dernier paragraphe

La posture sceptique d'Ilyes qui critique l'information en tant qu'argumentation en faveur de la tenue unique (tp8) oriente la suite de la discussion. Tessa avait à l'écrit pris l'information

comme un fait tenu pour vrai. Elle est plus nuancée à l'oral (tp11, 13), ce que l'enseignant interprète comme un changement d'avis (tp 12). L'information médiatique « les enfants arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux » est interprétée comme un argument en faveur du port d'une tenue unique à l'école. La formulation de Tessa permet de dire qu'elle n'est pas d'accord avec cette idée. Mais est-elle en train de critiquer cette information dans la perspective d'améliorer son avis personnel sur la tenue unique ? Ou dans la perspective d'expliquer l'action du président ? Il semble qu'à ce moment-là, élèves et enseignant ne sont peut-être pas sur le même registre. Nous situons les argumentations des élèves sur le côté gauche du triangle : les informations du récit médiatique sont interprétées, mais pas en lien avec l'idée explicative de la classe.

La discussion se poursuit, Justin fait valoir que cette information serait étayée par une étude (tp 16). Il fait référence à l'appréciation du vendeur qu'il semble assimiler à une forme d'expertise, peut-être par habitude : il n'est pas rare en effet qu'à un reportage de type micro-trottoir succède un temps de retour sur le plateau au cours desquels le présentateur interroge des experts. L'enseignant incite la classe à faire le lien entre l'information du vendeur d'uniformes et l'idée explicative (tp 21), ce qui conduit les élèves à discuter de la pertinence de la première partie de l'idée explicative (est-ce que la tenue unique peut empêcher les moqueries ?) Cela a pour effet de les écarter momentanément du récit médiatique (tp22 à 37). Nous analysons ces propos au regard de la modélisation en triangle que nous avons proposée plus haut. En s'écartant à la fois de l'événement (la décision du président de mettre en place la tenue unique) et de l'idée explicative de la classe (« quand les enfants sont habillés pareil, alors il n'y a pas de moquerie, alors le président décide de mettre en place la tenue unique »), le raisonnement est en quelque sorte aplati, la pensée est linéaire et non systémique.



L'idée explicative de la classe est modifiée au fil de la discussion, le registre explicatif évolue : il ne s'agit plus d'évaluer si le président a pris cette décision pour éviter les moqueries, mais de vérifier si dans l'école française, en 2025, la tenue unique peut empêcher les moqueries. C'est donc non pas un événement, mais un problème de société (les inégalités à l'école) qui est interrogé. Ce décalage de l'enquête sur un événement vers l'enquête sur un problème de société est visible dans les énoncés : le fait de devoir se positionner d'un côté ou de l'autre *(tp 29)* est interprété par les élèves comme la nécessité de se positionner par rapport à deux idées, « la tenue unique permet que les élèves travaillent mieux » ou « la tenue unique permet d'éviter les moqueries ». Un consensus est trouvé par Pauline qui articule ces deux propositions (tp 22, « si y a pas de moquerie, les gens ils travaillent mieux »). Cette proposition est finalement opposée à celle d'Ilyes qui considérait que la tenue n'allait pas changer le comportement (tp 30). L'enseignant lui-même semble modifier l'idée explicative de la classe (tp 33) dont il ne rappelle que la première partie, laissant de côté ce qui fait événement, c'est-à-dire la décision du président de mettre en place la tenue unique.

Une nouvelle intervention de l'enseignant permet de recentrer la critique sur la transcription de l'information médiatique (tp 37).

Transcription temps dialogué séquence A3.C.S3.s2, extrait (annexe 35)

38	Eleve B	« a priori oui »
39	Enseignant	« non je crois pas que ça commence pas là »
40	Eleve B	Quand le présentateur demande ?
41	Enseignant	Non juste avant, dans ce paragraphe là
42	Eleve B	« A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif. »
43	Enseignant	Mais y a autre chose dans cette partie-là, que vous avez pas lu
44	Eleve B	« Est-ce que ça apaise les tensions dans les établissements scolaires ? Parce que l'idée, effectivement, c'est que tous les enfants, qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants les plus riches et les plus pauvres, ça joue un rôle ? »
45	Enseignant	Ça c'est la question du présentateur…Après…
46	Eleve B	Après c'est ce que je viens de lire
47	Enseignant	Qui peut me lire en entier ?
48	Eleve B	Mais j'ai lu en entier !
49	Enseignant	Moi, sauf erreur de ma part, quand je lis le récit, ce texte là il commence par « le vendeur… » « …d'uniforme ». Reprenons maintenant. Amel?

50	Amel	Le vendeur d'uniforme dit « A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés. »
51	Enseignant	Et donc ? Est-ce que ce que dit le vendeur
52	Amel	Ha mais il dit ça pour les vendre ! Il dit ça pour les vendre
53	Enseignant	Il dit ça pour les vendre. Creuser l'idée. Tessa ?
54	Tessa	Peut-être que du coup il ment pour que les gens ils disent oh c'est trop bien
55	Enseignant	Peut-être des fois il ment, préciser l'idée. Pauline ?
56	Pauline	Ben il ment pour avoir de l'argent
57	Enseignant	Alors reprenons notre idée. Si on met en relation notre information et notre idée, notre idée explicative qui est « quand les élèves sont habillés de la même façon, il n'y a pas de moquerie, alors le président propose » et « le vendeur d'uniforme dit ça ». Ilyes ?
58	Ilyes	Même si on a les mêmes tenues ça veut rien dire. Parce que ils vont encore se moquer, ils vont se moquer de son visage, ils vont se moquer de ses formes, un truc comme ça. On peut pas… voilà.
59	Enseignant	Ils vont se moquer du visage, de ses formes… revenons sur le point de vos camarades. Justin ?
60	Justin	Ça veut rien dire l'uniforme parce que les gens ils ont vu les élèves sans l'uniforme du coup ils vont continuer à se moquer
61	Enseignant	Ils connaissent les élèves sans l'uniforme… Pauline ?
62	Pauline	Bah on va beaucoup plus se baser sur les idées des parents et des élèves parce que des gens qui vendent et tout bah ils vont mentir pour la plupart du temps. Donc il vaut mieux faire confiance aux élèves et aux parents
63	Enseignant	Il vaut mieux faire confiance… Pourquoi ?
64	Pauline	Parce que eux ils sont honnêtes ils ont rien à gagner en échange.

Dans la logique de l'enquête, il faut prendre en compte toutes les informations disponibles. Puisque des informations sont données sur celui qui parle, il faut faire la critique externe de ces informations, c'est-à-dire se demander avec quelles intentions celui qui s'exprime le fait. L'enseignant cherche donc à ce que les élèves s'intéressent au statut du vendeur d'uniformes.

Dans la transcription distribuée aux élèves, l'information « le vendeur d'uniformes » est notée en gras et précède ses propos ; l'enseignant fait relire le texte par une élève, qui ne lit pas ce qui est écrit en gras, malgré l'insistance de l'enseignant (tp 38 à 48) qui pointe explicitement cette information supplémentaire (tp 49*)*. Cet étayage de l'enseignant est nécessaire pour que les élèves critiquent l'information. Il pourrait donc être opportun d'inciter plus directement les élèves à s'intéresser à l'énonciateur, en ajoutant par exemple une colonne « qui parle ?» dans le tableau à compléter.

Tessa s'interroge sur l'intention du vendeur d'uniformes (tp 52), puis formule un jugement concernant la fiabilité de l'information (tp 54, tp 56). Pour Tessa, le fait que l'homme parle en tant que vendeur d'uniformes conduit à penser que son intention est de vendre des uniformes pour gagner de l'argent, ce qui remet en cause la valeur de l'information qu'il livre : peut-être est-ce un mensonge. Elle produit une forme de critique de sincérité. Pour Pauline, la critique de l'information doit conduire à ne pas tenir compte de cette information (tp 62). Pour elle, « il vaut mieux faire confiance aux parents et aux élèves plutôt qu'aux gens qui vendent. » Car les enfants et les parents n'ont pas d'intérêt à mentir, alors que le vendeur, si. Il ne s'agit plus de savoir si l'information est vraie ou fausse, mais si celui qui parle est fiable ou non. Poussée par l'enseignant, Pauline produit cette forme de critique documentaire à l'intérieur du récit médiatique : certaines informations peuvent être fiables, d'autre non, car il y a différents interlocuteurs. Cette critique la conduit à écarter ce que dit le vendeur d'uniformes. Pourtant, notre analyse a priori montre que cette information pourrait permettre d'améliorer l'explication de l'événement en apportant de nouvelles hypothèses, par exemple, que le président a pris cette décision non pas pour arrêter les moqueries, mais pour satisfaire une partie de la population qui demande plus de discipline dans les écoles.

Suite à ces échanges, une activité est proposée aux élèves, toujours dans le contexte de l'étape 3 de la procédure d'enquête. Ils doivent mettre en relation l'information médiatique (en prenant maintenant en compte le statut du vendeur d'uniformes) avec l'idée explicative de la classe et expliquer pourquoi, selon eux, cette information confirme ou infirme l'idée explicative.

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---

Figure 60– Document de travail des élèves se rapportant à la critique de l'information donnée par le vendeur d'uniformes, A3.C.S3.s2.

Le document de travail distribué aux élèves mentionne le numéro de l'étape (mais pas son énoncé), l'idée explicative de la classe en gras, ainsi qu'un tableau à double entrée. La première ligne du tableau est similaire à celle du tableau complété à la fin de la première séance (A3.C.S3.s1), lorsque les élèves sont entrés dans la troisième étape de l'enquête. Sous cette première ligne, les colonnes sont complétées, il s'agit des productions des deux élèves qui ont été discutées au début de séance.

Les élèves peuvent considérer que l'information du vendeur n'est pas assez fiable (critique de sincérité) et qu'elle ne contribue pas à évaluer la pertinence de l'idée explicative de la classe.

Les élèves, et l'enseignant peuvent aussi considérer que l'information du vendeur, malgré sa partialité (critique de sincérité) et sa méconnaissance des facteurs de réussite des élèves (critique d'exactitude), est utile pour comprendre ce qui a pu conduire le président à faire cette proposition (critique d'interprétation). Les élèves pourraient par exemple considérer que cette information médiatique infirme l'idée explicative de la classe, ce n'est pas parce que la tenue unique empêcherait les moqueries que le président fait cette proposition, mais parce qu'elle rendrait les élèves plus disciplinés, selon certains.

Sur les 22 élèves présents, 13 élèves ont rédigé une proposition (annexe 36). Nous classons ces productions selon le type de critique mise en œuvre.

L'information est prise comme un fait	Pauline : ça confirme, car les élèves travailleront mieux s'il n'y a pas de moquerie, ils seront plus concentrés
L'information prise comme un argument en faveur de la tenue unique	Kevin : (infirme) Ils se moqueront plus entre eux, mais les résultats ne changeront pas vraiment Ilyes : Cette information infirme notre idée explicative, car même si on a tous le même uniforme, il y aura toujours des élèves qui se moqueront des autres élèves en fonction de leurs physiques et même faut être plus fort faut se défendre aussi. Donc ça infirme quand même. Erwan : « confirme » Pour moi on peut avoir plus de bonnes notes, car on est dans une tenue de pro et du coup on se sent plus travailleur. Tom : Infirme – une tenue ne change pas une note ou un comportement ça change juste nos habits et il y aura d'autres moqueries sur le visage par exemple, du coup ça infirme. Justin : (infirme), car une tenue change rien aux moqueries, car des élèves sont connus avant et ça se trouve l'uniforme leur va pas du coup il peut *** des moqueries et l'élève veut pas *** (illisible) Antoine : ça infirme, car une tenue ne change pas le comportement, les notes et la discipline des élèves

Critique de sincérité du vendeur d'uniformes	Lili : Cette information infirme, car il dit ça pour les vendre. Plus même avec les uniformes, ils peuvent quand même se moquer des formes de la personne. Karim : On a dit qu'il mentait et qu'il faisait ça juste pour plus vendre Peter : ça infirme, car le vendeur donne du positif aux uniformes. Cela lui permet de se faire de l'argent dans le dos des gens. Amel : ça infirme, car le vendeur fait exprès pour que ça soit vendu, il ment. Noé : ça infirme, car le vendeur peut mentir et les moqueries ne vont pas s'arrêter avec ou sans les uniformes, car ils le connaissent peut-être sans son uniforme, ils vont peut-être se moquer sur son visage.
Critique documentaire de type historienne	Tessa : ça infirme, car c'est le vendeur qui ment et puis les élèves peuvent toujours se moquer du visage, physique… donc non l'uniforme ne sert pas à grand-chose. Pour en savoir plus, il faudrait écouter les parents/élèves, après avoir essayé.

Tableau 22– Catégorisation des types de critiques visibles dans les productions écrites des élèves (annexe 36)

À la lecture de ces écrits, six élèves considèrent l'information comme l'expression d'un argument en faveur de la tenue unique, reposant sur l'idée que, quand les élèves ont un uniforme, alors ils sont plus disciplinés. Les élèves évaluent la qualité de cet argument pour expliquer pourquoi la mise en place de la tenue unique est une bonne ou une mauvaise idée. C'est par exemple le cas de Tom qui commente ainsi l'information : « une tenue ne change pas une note ou un comportement, ça change juste nos habits et il y aura d'autres moqueries sur le visage par exemple, du coup ça infirme ».

Cinq élèves font une critique de l'information en prenant en considération le statut de celui qui parle. Ils construisent un fait du type : *un vendeur d'uniformes dit que des élèves arrivent plus disciplinés à l'école et travaillent mieux quand ils portent un uniforme*. Pour ces élèves, l'information n'est pas fiable du fait du statut de vendeur de l'énonciateur. Une élève nuance en écrivant qu'« il peut mentir ». Deux élèves se focalisent sur son intention : il dit cela « pour pouvoir vendre ». Pour Peter, « le vendeur donne que du positif aux uniformes. Cela lui permet de se faire de l'argent dans le dos des gens ». Nous y voyons une forme de critique de sincérité : les élèves considèrent à partir de ce moment-là cette information différemment de si elle émanait d'une expertise, comme un élève l'avait initialement interprété au départ.

L'explication de Tessa relève d'une forme originale de critique de l'information, en suggérant que le récit serait lacunaire : « ça infirme, car c'est le vendeur qui ment et puis les élèves peuvent toujours se moquer du visage, physique… donc non l'uniforme ne sert pas à grand-chose. Pour en savoir plus, il faudrait écouter les parents/élèves, après avoir essayé. **»**. Sa

critique vise la première partie de l'hypothèse d'explication (*quand les élèves sont habillés pareil, alors il n'y a pas de moquerie)*. Tessa n'est pas convaincue par l'argumentation du vendeur. Elle ajoute un argument supplémentaire pour dire que l'uniforme ne peut empêcher les moqueries. Elle précise, et c'est en cela que son explication est originale, qu'il y aurait besoin d'informations supplémentaires. Une autre forme de critique documentaire scolaire consiste donc à expliciter ce qu'il manque dans le récit médiatique pour comprendre l'événement.

Selon la procédure, l'information *infirme* lorsqu'elle ne permet pas de dire que c'est pour éviter les moqueries que le président met en place la tenue unique. En faisant ce classement de l'information selon qu'elle infirme ou confirme, les élèves font de l'information un segment (la garantie) de leur argument pour dire si l'idée explicative de la classe explique bien, ou pas, l'événement. Mais il faut, en amont, décider s'il est pertinent ou non de se fonder sur cette information. L'activité de sélection des informations qui infirment ou confirment l'idée explicative de la classe fait entrer les élèves dans une démarche de double critique documentaire et critique réflexive, à la manière de Tessa lorsqu'elle énonce le besoin de recourir à d'autres informations pour pouvoir aller au bout d'une critique de l'idée explicative de la classe.

Nous dégageons de ces analyses trois formes de critique documentaire. La première suppose de s'interroger sur le contexte d'énonciation, sur les conditions et les effets de la construction du récit médiatique. Elle renvoie à la critique de sincérité et d'exactitude de l'historien (critique externe) en incitant les élèves à se demander qui parle, avec quelles intentions. La seconde forme de critique, que nous nommons critique d'interprétation (critique interne), vise à construire un fait à partir de l'interprétation des informations disponibles (qu'est-ce que cette information nous permet de tenir pour vrai ?). La troisième forme de critique consiste à évaluer la pertinence de l'information pour expliquer l'événement : comment cette information peut-elle participer à améliorer la connaissance de l'événement par la classe ? Ces trois formes de critique de l'information médiatique ne sont légitimes que si l'information est mise en relation avec une idée explicative qu'il s'agit d'améliorer. La critique documentaire de l'information médiatique peut conduire à l'amélioration de la connaissance que la classe a de l'événement : puisque cela a l'air important, pour le vendeur d'uniformes et pour les

professeurs dont il parle, que les enfants arrivent plus disciplinés et travaillent mieux, est-ce que la décision du président pourrait avoir un lien avec cela ?

Les élèves ne maîtrisent pas encore, à ce stade, le sens à donner à cette étape de la procédure, notamment ce que veut dire que l'information infirme l'idée explicative de la classe. Puisqu'il ne s'agit pas, dans l'expérience des séquences menées au cours de l'année, de vérifier ou exclure purement et simplement l'idée émise, il semble nécessaire que le cadrage par la procédure d'enquête, et donc la nécessité de faire ce qui est décrit par l'étape 3 de la procédure, soit davantage formalisé dans la classe.

Un second obstacle consiste en la spécificité de l'événement étudié et des informations transmises via le récit médiatique d'information. Parce qu'il est actuel, il nous semblait que la construction du contexte de cet événement était plus accessible aux élèves que pour un événement historique, ce que nous avions pu observer dans le cas de l'attaque de l'Ukraine par la Russie : pour cette séquence, les élèves avaient, en effet, dans leurs productions orales et écrites, abordé le contexte de l'attaque à plusieurs reprises. Dans cette séquence sur la tenue unique à l'école, la classe a cependant rapidement glissé vers l'appréciation de la tenue unique sans jamais revenir à la singularité de l'événement. Nous avons pu identifier un contraste important entre le guidage de l'enseignant pour la séquence en histoire et celui beaucoup plus souple lors de cette séquence. L'enseignant valide immédiatement la première proposition d'idée explicative formulée par les élèves, focalisée sur les moqueries, alors que les propositions de la classe auraient pu l'inciter à orienter la construction de l'idée explicative sur les inégalités, davantage exprimée par les élèves et nettement plus directement en lien avec les savoirs visés. Il semble qu'une piste pour dépasser cet obstacle nous est fournie par l'analyse de la trace écrite intermédiaire de Tessa, lorsqu'elle pointe la nécessité de recourir à d'autres informations.

Nous tirons de ces analyses deux nouvelles conditions à la réussite d'une enquête pour expliquer un événement d'actualité à partir d'un récit médiatique d'information : d'abord, il faut que le cadrage par la procédure conduise la classe à produire une critique documentaire des informations médiatiques les conduisant à identifier ce qui leur manque comme information, pour pouvoir poursuivre l'enquête. Il faut ensuite ajouter au récit médiatique des informations supplémentaires, permettant de suppléer un récit saturé d'idées sur un fait de société davantage que sur l'événement.

L'analyse de la séquence histoire sur Le Creusot et de la séquence actualité sur la tenue unique conduit à identifier des possibles et des obstacles au développement de compétences critiques pour expliquer un événement par l'initiation à une procédure d'enquête.

D'abord, l'usage d'un tableau facilite la mise en tension des faits tirés du récit avec les idées des élèves. Ce dispositif se révèle efficace pour repérer de possibles controverses dans la classe, notamment via les colonnes « infirme » et « confirme », pour susciter une argumentation et entrer dans un processus de conceptualisation. Nos analyses permettent de mettre en évidence la résistance de deux obstacles. Un obstacle pédagogique d'abord, lié à la position de l'enseignant et des élèves. L'enseignant a toujours le rôle d'évaluateur. Bien que cette posture soit plus facilement dépassable pour l'actualité (son guidage est plus souple) la mise en forme des documents de travail peut inciter à les envisager comme des exercices (tableau à compléter) et scinde artificiellement le processus de l'enquête en multiples tâches auxquelles les élèves peinent à donner du sens. C'est particulièrement le cas de l'idée explicative générale dont le cadrage par la procédure n'est pas rappelé par l'enseignant au cours de l'activité.

Les chapitres 7 et 8 ont permis de caractériser la critique des informations médiatiques et des idées des élèves de 4e sur des situations contemporaines par comparaison avec ce qu'ils pouvaient produire en histoire. Ces analyses ont permis de mettre en évidence des leviers constitués d'une part par la proximité temporelle de l'événement étudié, d'autre part du fait de la réduction de l'écart entre ce que sait l'enseignant et ce que savent les élèves. Elles ont aussi conduit à mettre en évidence des obstacles, le maintien d'un paradigme réaliste s'agissant du discours du journaliste, l'obstacle du registre explicatif de type « fait-de-société» pour dépasser l'expression des opinions et construire une explication fondée en raison.

S'agissant de la distinction entre l'événement historique et l'événement d'actualité, la temporalité est importante et explique qu'à ce moment de l'enquête, il y ait une différence entre l'enquête sur un événement historique et l'enquête sur un événement d'actualité. Comprendre pourquoi les choses se sont produites ainsi et pas autrement suppose d'explorer les horizons d'attentes des acteurs, des témoins (directs et indirects, comme le citoyen devant sa télévision). Or, dans l'enquête historienne, cet horizon d'attente appartient au passé aussi. L'enquête historienne, c'est-à-dire l'étude du passé par les traces dont on dispose, se poursuit

en tentant de rendre compte de ce qu'espéraient ou redoutaient les agents. Pour l'actualité, c'est différent, puisque l'horizon d'attente des acteurs se confond au moins partiellement avec celui des élèves enquêteurs. L'enquête sur l'événement d'actualité, du fait de cette différence de temporalité, se désolidarise alors de l'enquête sur l'événement historique. C'est donc directement cet horizon d'attente qui est en jeu chez les élèves : que peuvent-ils craindre ou espérer de telle ou telle situation ? Les valeurs des élèves se confondent alors avec les idées explicatives (concepts) et doivent sans doute être explicitées dans la classe pour pouvoir clarifier leur place dans la construction de raisons d'expliquer d'une certaine manière un événement.

CHAPITRE 9. ANALYSE D'UNE SÉQUENCE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CLASSE DE PREMIÈRE

I. Analyse a priori de la séquence

II. Analyse des savoirs mis en jeu pendant la séquence

La séquence que nous analysons dans ce chapitre est la dernière de trois séquences proposées à une classe de première lors de la deuxième année de l'expérimentation[46]. Les élèves ont été initiés à une procédure d'enquête historienne scolaire en travaillant durant trois séances de 55 minutes sur la prise des Tuileries en 1792, puis sur les grèves au Creusot en 1899-1900. La troisième séquence porte sur le rejet populaire de l'utilisation du 49-3 par le gouvernement pour faire passer la réforme des retraites. Cet événement s'inscrit dans celui plus général de la contestation populaire de la réforme des retraites portée par le gouvernement d'Elisabeth Borne. Cet événement fait l'actualité depuis plusieurs semaines. La décision d'utiliser la disposition constitutionnelle 49-3, permettant au gouvernement de se passer du vote de la loi par l'Assemblée, date de quelques jours seulement.

L'enjeu de ce chapitre est de décrire l'enquête réalisée dans cette classe, en reconstituant le processus par lequel une classe de première s'est appropriée une procédure d'enquête et l'a mise en œuvre pour expliquer un événement d'actualité.

Dans l'ensemble des séquences analysées, en histoire comme sur l'actualité, la question de la délimitation du registre empirique est centrale : en histoire, il est constitué par l'enseignant par référence aux savoirs historiographiques et selon les savoirs visés. Pour l'actualité, le registre empirique est d'abord constitué des informations médiatiques à critiquer. Mais celles-ci peuvent se révéler insuffisantes pour expliquer l'événement, il faut alors apporter des informations supplémentaires. Dans le cas de l'attaque de l'Ukraine, il s'agissait d'une liste de faits fournis par l'enseignant. Ces informations factuelles relèvent d'une forme de transposition didactique des savoirs par l'enseignant. Elles font référence dans la classe parce que c'est l'enseignant qui les a choisies et qui affirme qu'elles sont fiables.

Pour cette nouvelle séquence en enseignement moral et civique (EMC), il est décidé d'ajouter aux informations médiatiques des textes de loi issus de la constitution française. Ces textes ne font pas référence parce que l'enseignant l'a dit, mais parce qu'ils organisent la vie politique française et garantissent la démocratie. En faisant ce choix, l'hypothèse de l'équipe de recherche est que ces textes de lois cadrent l'enquête de la même manière que les savoirs historiographiques cadrent l'enquête de l'historien.

[46] Cette analyse a fait l'objet de l'écriture d'un article en cours de publication

Notre intérêt pour cette séquence est donc le suivant : nous cherchons à décrire les activités mises en œuvre dans la classe pour construire un savoir sur un événement d'actualité et sur les conditions de la vie démocratique française lorsque des élèves mènent une enquête pour expliquer un événement d'actualité à partir des informations médiatiques disponibles en référant à la DDHC inscrite dans le préambule de la constitution.

I. Analyse a priori de la séquence

1. Les savoirs visés : conceptualiser la démocratie représentative par l'étude de l'opposition à la réforme des retraites

L'usage de la disposition 49 alinéa 3 de la constitution fait événement, car cette décision politique a pour effet de changer la manière dont les Français se représentent cette disposition constitutionnelle à laquelle ils sont dorénavant nombreux à s'opposer. Il y a bien « événement » au sens de (Bensa et Fassin, 2002). Le problème historique à construire est un problème politico-juridique : pourquoi l'usage du 49-3 suscite dans cette situation le rejet, alors que cette disposition a déjà été utilisée de nombreuses fois sans susciter de réaction ? Il s'agit donc de conceptualiser la démocratie à partir de cette situation singulière, en expliquant ce que veut dire agir démocratiquement, pour les instances de gouvernement, dans le contexte de l'opposition populaire à la réforme des retraites.

L'explication de cet événement permet de travailler en particulier une des thématiques du programme, les « Fondements et fragilités du lien social, l'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale, et vis-à-vis des institutions. »

2. Analyse a priori du récit médiatique d'information

Le reportage diffusé dans la classe est un extrait du journal télévisé de 20h de TF1 diffusé le 22 mars 2023, d'une durée de 4 minutes et 45 secondes (récit complet : annexe 2.8). Il débute par l'introduction du sujet: « *Il fallait tendre l'oreille cet après-midi pour entendre Élisabeth Borne annoncer que le gouvernement et Emmanuel Macron avaient choisi d'utiliser l'article 49-3 de la Constitution pour faire adopter la réforme très contestée des retraites* ».

Le reportage démarre rapidement, par une description du reporter, entrecoupée par des extraits de captation vidéo. La première partie du reportage concerne la déclaration d'Elisabeth Borne à l'Assemblée, où elle déclare faire usage du 49-3. Des commentaires de personnalités politiques d'opposition se succèdent : Eric Ciotti, Jean-Luc Mélenchon, Marine Le Pen. La seconde partie du reportage est consacrée à la réaction de la population et notamment à l'organisation de mouvements de grève. Les commentaires de plusieurs syndicalistes puis d'un enseignant s'enchaînent. Nous distinguons deux types d'informations : le détail des formes de l'opposition (« les syndicalistes réunis devant l'Assemblée nationale donnent de la voix » ; « très vite, une foule s'est rassemblée sur la place de la concorde à Paris », « ces syndicalistes bloquent l'accès à la zone de fret »). D'autres informations traitent des raisons du mécontentement. Les discours des témoins et acteurs sont intégrés dans une mise en récit médiatique de l'événement.

Sur l'ensemble de l'extrait, le terme « démocratie » est utilisé une seule fois, lorsqu'un syndicaliste dit « Là, le 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie ». L'absence de légitimité est mentionnée à deux reprises : Jean-Luc Mélenchon, présenté par un bandeau comme « leader du parti La France insoumise », dit « C'est donc un texte incapable de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue » ; puis un syndicaliste s'exprime : « Aujourd'hui, le président Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes ».

À côté de la démocratie et de la légitimité, d'autres concepts sont en jeu dans l'analyse de ce récit médiatique : la représentation, le rôle des syndicats et des manifestations (quelques jours plus tôt, le président a pris la parole et a opposé la foule qui manifeste au peuple qui vote[47]).

[47] https://www.franceinfo.fr/economie/retraite/reforme-des-retraites/reforme-des-retraites-la-foule-qui-manifeste-n-a-pas-de-legitimite-face-au-peuple-qui-s-exprime-a-travers-ses-elus-estime-emmanuel-macron_5724632.html

3. Analyse a priori du dispositif didactique expérimenté

a) La poursuite d'une initiation à la procédure d'enquête historienne scolaire

L'une des séquences expérimentales en histoire ayant eu lieu peu de temps avant, l'équipe de recherche suppose que les élèves l'auront gardée en mémoire. La procédure distribuée pour cette classe de première est légèrement différente de la modélisation de la procédure pour la classe de quatrième.

Notre procédure d'enquête : - **Étape 1** : Rechercher **des causes** à l'**événement** à expliquer. - **Étape 2** : Formuler une ou plusieurs **idées générales explicatives** à partir des explications, sous la forme « Quand…, alors… » - **Étape 3** : Relire tout le récit pour faire **la liste des informations** qui confirment ou infirment l'i**dée générale explicative**. Retourner si besoin à l'étape 2 pour reformuler l'idée explicative, ou passer à l'étape 4. **- Étape 4** : Analyser en détail le contenu des phrases les plus intéressantes du récit pour construire **des explications plus précises**. **- Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi.

Figure 61- Extrait du document de travail distribué aux élèves reprenant les différentes étapes de la procédure d'enquête institutionnalisée lors des séquences précédentes en histoire (A3.L.).

La première étape consiste à rechercher des causes au rejet massif de l'usage du 49-3 dans le récit médiatique transmis. Plusieurs informations permettent de tirer des faits-causes :

Information du récit médiatique	***Fait-cause possible tiré de cette information***
Un syndicaliste dit « Aujourd'hui, le président Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes »	Manque de légitimité de la loi retraite
Un syndicaliste dit « on a l'impression que c'est une forme de mépris. » :	Mépris du peuple par le gouvernement
Un syndicaliste dit : « L'utilisation du 49-3, après avoir expliqué que le gouvernement ira au vote, il prouve qu'il n'a aucune majorité, qu'il n'y a pas de majorité dans le pays. Il n'y a pas non plus de majorité à l'Assemblée nationale » Un syndicaliste dit : « Là, le 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie. »	Usage antidémocratique de la constitution

Un syndicaliste dit : « Ce serait passé au vote, bah on l'aurait mal pris aussi	Opposition des Français à la réforme des retraites

Tableau 23- Catégorisation a priori des faits-causes qu'il est possible de construire à partir du récit médiatique d'information.

La deuxième étape de la procédure consiste à faire ressortir, dans la cause sélectionnée à l'issue de la première étape, une forme d'idée générale sur l'organisation sociale qui permet de mettre en relation le ou les faits-cause et l'événement final. Le rôle de l'enseignant est à ce stade essentiel, il est garant de la continuité entre les séquences précédentes et celle-ci pour donner du sens à l'activité.

Nous anticipons trois propositions possibles afin de pouvoir déterminer ce qui serait le plus pertinent à mettre au travail compte tenu des savoirs visés : « Quand un gouvernement enlève le pouvoir de voter la loi à l'Assemblée, alors le peuple rejette l'usage du 49-3 » ; « Quand le peuple ne se sent pas écouté, alors il rejette l'usage du 49-3» ; « Quand le peuple est contre une réforme, alors il rejette l'usage du 49-3».

La première idée explicative met en jeu les concepts de légitimité, de démocratie et de séparation des pouvoirs. La seconde met en jeu le concept de la souveraineté populaire dans une démocratie représentative, et soulève la question de la valeur de l'expression de la foule ou d'autres représentants, comme les syndicats. La dernière a plus directement à voir avec le contexte de l'opposition à la réforme des retraites et la conceptualisation des rapports de force entre le peuple et le gouvernement. Le choix de l'équipe de se tourner vers l'une ou l'autre dépend donc des savoirs visés, mais aussi de ce qu'il se produira effectivement dans la classe. Il faut aussi prendre en considération la transcription du journal télévisé : contient-elle des informations susceptibles d'enrichir l'une ou l'autre de ces explications ? La mise en tension de l'idée explicative avec ces informations est en effet au cœur de la troisième et de la quatrième étape de la procédure d'enquête. Il s'agit pour les élèves de reprendre le récit médiatique de l'événement et de sélectionner des informations qui confirment ou infirment l'idée explicative de la classe. L'équipe de recherche identifie en amont de la séance quatre informations du récit médiatique dont la critique pourrait permettre de construire un savoir conceptuel :

- Jean-Luc Mélenchon dit : « C'est donc un texte incapable de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue. »

- Un syndicaliste dit : « Aujourd'hui, le président Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes, sont aux abois, en vérité complètement coupés de la réalité. »
- Un syndicaliste dit : « Ce serait passé au vote, bah on l'aurait mal pris aussi, mais au moins ça aurait été voté par une majorité. Là, le 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie. »
- Un enseignant dit : « Nous, ici, on est en grève reconductible depuis lundi et on ne s'arrêtera pas pour l'instant. Nous, en tout cas, on continue la mobilisation jusqu'à ce qu'ils retirent. »

Ces quatre informations nous donnent des indices sur les raisons qu'a une partie de la population de rejeter l'usage du 49-3 dans cette situation. Les deux premières prennent la forme d'un jugement de l'action du gouvernement. La troisième pourrait faire réfléchir au champ d'expérience des acteurs, avec l'idée que si la loi avait été votée par l'Assemblée, l'opposition à la réforme n'aurait pas été la même. Elle permet donc d'explorer l'événement en passant par une forme d'imputation causale singulière : que se serait-il passé si le gouvernement n'avait pas utilisé le 49-3 et que la loi avait été votée par l'Assemblée ? La quatrième information listée renvoie cette fois davantage à l'horizon d'attente des acteurs : que visent-ils, en continuant les manifestations et la grève ? Cette information, par rapport aux trois autres, permet d'explorer le rejet de l'usage du 49-3 comme une expression d'un rapport de force entre une partie du peuple et le gouvernement. Ces quatre informations nous permettent d'établir que le reportage télévisé est riche d'éléments permettant de construire collectivement, par la discussion et la confrontation des interprétations, un savoir sur les causes du rejet de l'usage du 49-3 pour cette réforme.

b) Des règles de droit qui servent de cadrage pour l'enquête

Pour pouvoir cadrer l'enquête de la classe, l'équipe de recherche décide, conjointement avec l'enseignant, d'ajouter un document supplémentaire, regroupant des textes de loi. Il s'agit d'une part de la disposition constitutionnelle en cause dans l'événement, et d'autre part de principes de 1789. Ces principes de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 (DDHC) organisent la vie politique et institutionnelle de la Cinquième République (annexe 43).

Document 1 : Article 49. Alinéa 3 de la Constitution de la Cinquième République en vigueur.

« Le Premier ministre peut, après délibération du conseil des ministres, engager la responsabilité du Gouvernement devant l'Assemblée nationale sur le vote d'un projet de loi de finances ou de financement de la Sécurité sociale. Dans ce cas, ce projet est considéré comme adopté, sauf si une motion de censure, déposée dans les vingt-quatre heures qui suivent, est votée dans les conditions prévues à l'alinéa précédent. Le Premier ministre peut, en outre, recourir à cette procédure pour un autre projet ou une proposition de loi par session. »
Document 2 : Article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.
« - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. »
Document 3 : Article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.
« - La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leurs représentants à sa formation. »

Tableau 24- Extrait du document de travail des élèves – article 49-3 de la constitution de la Ve République (document 1), articles 3 et 6 de la DDHC (document 2 et 3)

En France, Le préambule de la Constitution, à l'intérieur duquel figure la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC), permet d'établir ce qui, dans l'utilisation que le gouvernement fait de la constitution, est démocratique. Ces principes de 1789 font référence pour établir ce que peut signifier « agir démocratiquement » dans le contexte de la réforme des retraites.

Ces dispositions peuvent prendre dans l'enquête le statut d'informations supplémentaires. C'est le cas de l'énoncé de l'article 49-3 de la constitution dont on peut supposer qu'à un moment, il est essentiel, pour pouvoir progresser dans l'enquête, d'avoir connaissance du contenu de cette règle. Ajouter ce document à ce moment-là, et pas dès le départ, fait partie du processus d'apprentissage de l'enquête, en montrant le besoin et l'intérêt de se renseigner de cette manière, ce qui se fait aisément dans le quotidien.

Le document distribué aux élèves présente trois textes de loi de manière homogène, ce qui apparaît bien dans le document partagé ci-dessus : la manière dont sont titrées les trois dispositions, proposées comme trois documents distincts, laisse penser qu'elles ont un statut similaire. La consigne confirme cette impression, puisqu'il est fait référence conjointement aux trois articles de la manière suivante : « *Les documents ci-dessous sont là pour appuyer votre réflexion*. ». Les principes de la DDHC ont un statut différent de la première. Elles ont pour objet de cadrer l'enquête, en faisant référence pour distinguer ce qui est démocratique de ce qui ne l'est pas.

Utiliser des dispositions juridiques pour construire le problème historique relatif à un événement d'actualité a été envisagé pour pallier l'absence de référence historique pour cadrer l'enquête (Doussot, 2023). Une différence de nature existe entre les faits historiques, qui sont construits par les historiens et sont donc les résultats de travaux scientifiques pour rendre compte d'une situation du passé nécessairement singulière, et les dispositions légales, qui sont des règles inventées par l'effet de compromis et dont les règles d'application sont elles-mêmes codifiées. Les faits historiques sont des énoncés résultant de la construction d'un savoir scientifique lié à un problème scientifique, les règles de droit sont des énoncés résultant de la nécessité de trouver une solution à un problème de société. Dans le cadre d'un procès, le jugement est le résultat d'un processus d'interprétation des articles de loi au regard de faits singuliers que le juge doit caractériser. Pour l'actualité, il ne s'agit pas seulement de construire des faits, mais aussi un jugement sur la situation créée par l'événement, car cela conditionne le futur. Il est donc nécessaire, pour produire ce jugement, de recourir à une norme.

Le fait historique ne peut être modifié que si de nouvelles recherches le contredisent ; la règle de droit peut changer par simple décision politique sans qu'il n'y ait besoin de fonder scientifiquement ce changement.

Un élève ne peut remettre en cause l'information présentée comme un fait scientifique avéré ; il doit penser avec pour expliquer. On ne peut pas être « pour » ou « contre » un fait historique. En revanche, il est possible de porter un jugement critique sur une règle de droit, d'être favorable ou opposé à la loi. C'est différent pour les principes de la DDHC : ils peuvent cadrer l'enquête, car ils ne constituent pas une loi ordinaire, mais le fondement de la souveraineté populaire en France depuis 1789. Cette stabilité permet d'en faire un cadre de référence.

II. Analyse des savoirs mis en jeu pendant la séquence

1. Analyse de la première étape de l'enquête

Nous cherchons à caractériser dans les traces écrites des élèves (annexe 41) leurs explications initiales de l'événement. Trois éléments distincts retiennent notre attention : les mots pour nommer les acteurs, les mots pour qualifier les rapports entre les acteurs, les mots pour dire le rapport des acteurs à l'événement. « Le peuple » ne semble pas renvoyer à la même chose selon les élèves. Par exemple Naël écrit que « c'est contre l'avis du peuple. Le peuple n'a pas voté pour cela ». Le terme semble évoquer l'ensemble de la population française, le peuple souverain. C'est en ce sens que nous pouvons également interpréter l'usage du mot par Melvyn, qui écrit que « Macron et Borne ne prennent pas en compte l'avis du peuple ». Pour d'autres élèves, le mot semble plutôt utilisé dans le sens d'ensemble de gens, ceux qui s'opposent à la réforme (« le peuple n'est pas d'accord avec cette réforme »; « le peuple n'est pas écouté même avec les nombreuses manifestations », « comme le peuple n'est pas d'accord, il exprime son mécontentement ») : peuple de la rue et peuple souverain représenté par l'Assemblée forme un tout qui pourtant ne renvoient pas aux mêmes personnes (tous les citoyens français d'un côté, les opposants à la réforme de l'autre).

Davantage que le peuple, c'est le terme « Français » qui est le plus utilisé dans les explications des élèves pour nommer les citoyens. D'autres acteurs sont mentionnés, semblant mettre dos à dos deux entités différentes, le gouvernement d'un côté, le peuple de l'autre, dans une logique de rapport de force qui explique d'un côté l'utilisation du 49-3 par le gouvernement et son rejet par une partie de la population. Nous listons ci-dessous l'ensemble des mots utilisés pour dire ces deux entités, ainsi que ceux utilisés pour nommer les membres de l'Assemblée.

Des mots pour nommer le gouvernement qui fait passer en force le 49-3	**Des mots pour nommer l'opinion publique/ le peuple qui rejette l'utilisation du 49-3**	**Des mots pour nommer les représentants du peuple à l'Assemblée**
Macron et Borne (1)	Les Français (7)	Les extrêmes (1)

Le gouvernement (5)	Le peuple (5) Des personnes (les Français, dans ce contexte) (1) La rue (1) La majorité (1) Les travailleurs français (1) Un syndicaliste de Bordeaux (1) La population	Des personnes (1) L'Assemblée (1) Le peuple (1) La majorité (3)

Tableau 25 - La manière de nommer des acteurs dans les écrits des élèves (étape 1 de la procédure, séance 1); les chiffres notés entre parenthèses correspondent au nombre d'occurrences dans les écrits des élèves correspondant à la première étape de la procédure

L'Assemblée est plus souvent mentionnée comme un espace où se joue la démocratie que comme un acteur de l'événement – sauf lorsqu'un élève évoque les réactions des « extrêmes », faisant peut-être référence aux partis ayant exprimé leur opposition dans le reportage. Les autres mentions de l'Assemblée s'inscrivent dans une explication des raisons que le gouvernement avait d'agir comme il l'a fait (par exemple, lorsque Nino écrit que « Le gouvernement n'a pas la majorité à l'Assemblée, mais veut absolument faire passer cette réforme (pour sans doute des raisons qu'on ignore*)* »). L'autre constat que nous pouvons faire à partir de ces premiers écrits, c'est que « le peuple » ou « les Français » sont des entités utilisées pour ne référer en fait qu'à une partie de ceux qu'elles désignent ; la partie du peuple qui exprime son mécontentement, la partie des Français qui sont contre la réforme… Cela peut renvoyer à la manière dont le récit médiatique rend compte du rapport de force. Dans le document transmis aux élèves, « peuple » et « français » ne sont jamais mentionnés. C'est sans doute davantage les images que le discours journalistique transcrit aux élèves qui peut expliquer cette montée en généralité dans les explications des élèves.

Des mots pour nommer le gouvernement qui fait passer en force le 49-3	**Des mots pour nommer l'opinion publique/ le peuple qui rejette l'utilisation du 49-3**	**Des mots pour nommer les représentants du peuple à l'Assemblée**
Elisabeth Borne (5) La Première ministre (1) Le gouvernement (4) Emmanuel Macron (1) Le président Macron (1)	La rue (1) Les salariés (1) Manifestants (1) Plusieurs milliers de personnes (1) Une foule (1) Les syndicats (2) Les syndicalistes (2) L'Unef, syndicat étudiant (1) Lycéens et lycéennes (1) Enseignants (1) Élus locaux (1)	Les députés (1) La France insoumise (1) Le Rassemblement national (1) Les républicains (1) Jean-Luc Mélenchon (1) Les oppositions (1)

*Tableau 26 - R*ecensement du vocabulaire utilisé pour nommer les personnes ou groupes de personnes dans le journal télévisé,

Nommer plus précisément ceux dont on parle pour mieux expliquer ce dont on parle pourrait constituer un levier d'amélioration de l'explication de l'événement en précisant les caractères des entités construites (comme le vendeur lors de la séquence « actualité » analysée dans le chapitre précédent).

Nous classons les 40 explications proposées par les élèves lors de la première étape en trois catégories. Neuf explications sont centrées sur l'opposition à la réforme des retraites. («Premièrement, le peuple n'est pas d'accord avec cette réforme » ou «Pas envie de travailler plus longtemps dans les emplois moins qualifiés, souvent répétitifs ou physique souvent commencé plus tôt que les autres emplois »). 13 explications développent l'idée d'un non-respect de la démocratie par l'usage du 49-3 (« c'est un abus de pouvoir et bafoue la démocratie » ; « la loi n'a pas été décidée à la majorité (non-respect démocratie) »). Enfin, 17 propositions mettent en avant la question du rapport de force entre le gouvernement et les opposants à la réforme (« Le passage au 49-3 montre que le gouvernement oblige à adopter la loi par la population », « La majorité est contre, donc le peuple n'est pas écouté même avec les nombreuses manifestations »).

Nous comparons ces traces écrites aux propositions formulées à l'oral lors de la mise en commun qui suit l'activité individuelle.

Transcription des échanges menés dans la classe (A2.L.S3.s1, annexe 40)

1	Enseignant	Pourquoi l'utilisation du 49.3 suscite un fort rejet ?
2	Malo	« Non respect de la démocratie. Parce que le peuple… La majorité n'est pas respecté y'a même pas eu de vote'
3	Enseignant	Vous entendez quoi par majorité ?
4	Malo	Les députés n'ont pas pu voter. La majorité des députés ils étaient contre et n'a pas pu voter
5	Cédric	Pour approfondir ce qu'il a dit on peut dire que ça peut tourner sur une forme d'obligation. Le passage au 49.3 suscite une obligation.
6	Enseignant	Qu'est-ce que vous voulez dire exactement ?
7	Cédric	C'est un peu comme si c'était une obligation de passer par le 49.3
8	Enseignant	La loi est obligatoire, on est obligé de la suivre… Qu'est-ce qui oblige du coup ?
9	Cédric	L'Etat
10	Enseignant	L'Etat c'est l'ensemble de toutes les institutions. C'est qui ? Qui déclenche le 49-3

Deux premières propositions sont notées au tableau, d'abord celle de Malo, dont l'explication relève d'une forme d'interprétation de l'usage du 49-3. La démocratie n'est pas respectée du fait de l'absence de vote (tp2). Alors que Cédric propose d'*approfondir* ce qu'a dit Malo (tp5), l'enseignant envisage les deux explications non comme complémentaires, mais distinctes. Cédric met l'accent sur le rapport de force en précisant qu'avec l'usage du 49-3 par le gouvernement, les Français sont *obligés* d'accepter la réforme. Les échanges se poursuivent et d'autres explications sont notées au tableau.

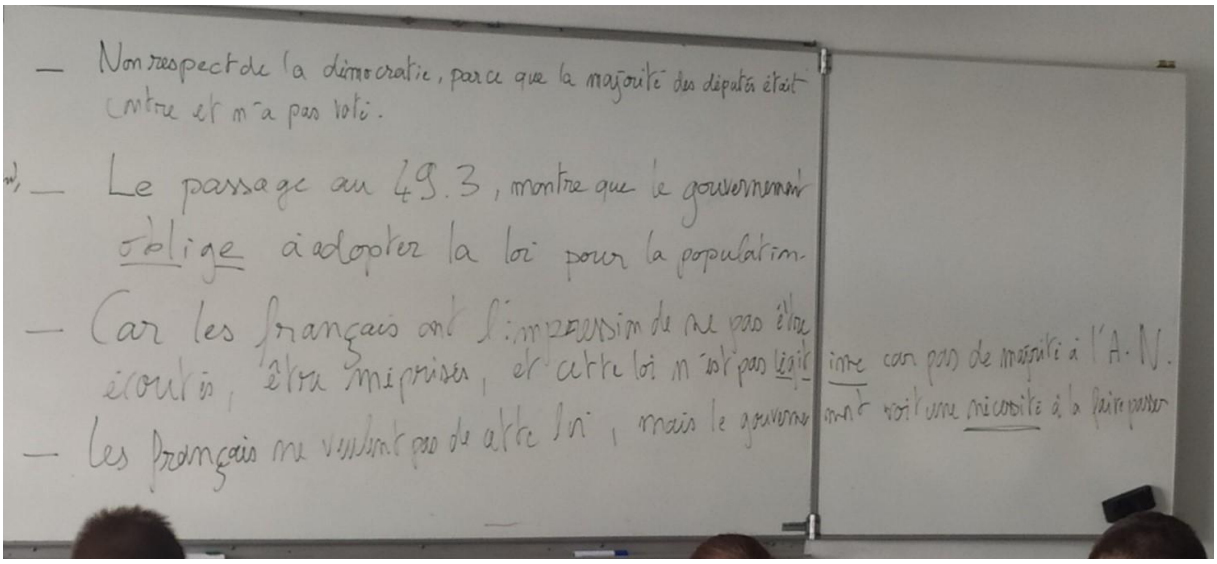


Figure 62 - photographie du tableau - retour collectif étape 1 de la procédure (séance A2.L.S3.s1)

2. Analyse de l'étape 2 de la procédure d'enquête : construction d'une idée explicative générale

L'enseignant demande ensuite aux élèves de sélectionner une explication pour la mettre au travail ; un élève propose la première (non-respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté), un autre la seconde (le passage au 49-3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population). Les critères de sélection ne sont pas explicités, le choix des élèves semble aléatoire.

Les élèves formulent d'abord individuellement à partir de ces deux explications une idée générale sous la forme « quand… alors… » puis ils se regroupent pour mettre leurs propositions en commun. Nous catégorisons les idées explicatives formulées par les élèves selon les trois types d'idée explicative générale envisagées a priori :

La légitimité démocratique du 49-3 en question	Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère Quand le gouvernement utilise le 49-3, les Français ont l'impression d'être obligés Quand les Français subissent les lois du gouvernement, qui ne l'écoute pas, alors les Français se révoltent dans le but d'exprimer leur opinion
La souveraineté populaire, le pouvoir du peuple, en question	Lorsque la majorité de l'Assemblée nationale est en désaccord avec le texte de loi, alors ce dernier utilise le 49.3 afin d'obliger la population à adopter cette loi Quand une loi passe sans être votée, sachant qu'elle n'est pas acceptée par la majorité du peuple, alors il se révolte. Quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste Quand le gouvernement abuse de son pouvoir, alors le peuple se révolte
L'opposition populaire à la réforme des retraites	Quand les Français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent Quand le gouvernement s'oppose à la volonté du peuple français, alors il se révolte Quand le gouvernement utilise la constitution à répétition en contradiction avec l'avis du peuple, alors celui-ci se rebelle Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte Quand le gouvernement passe en force avec une réforme impopulaire, alors la rue se soulève

Tableau 27 - classement des idées explicatives des élèves selon trois catégories construites a priori (étape 2)

La classification des idées explicatives générales nous permet de mettre en évidence que les élèves ont plutôt mis au travail la seconde explication proposée au tableau (*l*'utilisation du 49-3 montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population*)* alors que la première explication (non-respect de la démocratie, parce que la majorité de l'Assemblée était contre et n'a pas voté) est finalement peu sélectionnée. Cela reste une supposition puisque les élèves ont eu la possibilité de travailler à partir des deux explications sans avoir à préciser celle qu'ils choisissaient. L'écoute des enregistrements audio produits lors du temps de mise en commun en petit groupe confirme que la sélection de l'explication à mettre au travail n'est pas explicite : les élèves proposent successivement une idée explicative, sans préciser à quelle explication listée au tableau il la rattache.

Cette activité de sélection d'une explication et de formulation d'une idée explicative semble être la « boîte noire » de l'enquête historienne scolaire telle que nous l'avons expérimentée dans cette classe. Deux critères semblent tout de même institués. D'abord, l'idée explicative doit avoir une portée générale, dépassant l'événement mis au travail. Ensuite, le format de l'idée explicative (« Quand… alors… ») est repérable dans toutes les propositions.

3. L'exposé d'un paradoxe qui pose problème

Un temps de mise en commun suit ce premier temps d'échange en petit groupe.

Transcription du temps de mise en commun (étape 2 de la procédure, séance A2.L.S3.s1, annexe 40)

33	Enseignant	Je pense que vous avez beaucoup échangé, vous avez bien notez. Je commence par vous Clément, je vous écoute bien fort.
34	Cédric	« Quand les Français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent »
35	Enseignant	Qu'est-ce qui vous fait dire que là c'est parce que les Français ne se sentent pas écoutés ?
36	Cédric	Parce qu'on les oblige
37	Enseignant	Parce que le gouvernement les oblige, parce qu'ils ne veulent pas de cette loi, qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ne veulent pas de cette loi ? En vous appuyant sur le récit
38	Cédric	Sinon y'aurait pas autant de manifestation
39	Enseignant	Y'a des manifestations, contre cette loi et le gouvernement veut la faire passer en force par le 49-3 donc ils se sentent pas écoutés, donc voilà, ça donne « quand les Français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent »
40	Tom	Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère
41	Enseignant	Alors là ce que je vais interroger, vous allez me dire tous, qu'est-ce qui vous permet de dire que le gouvernement ne respecte pas la démocratie ?
42	Tom	En utilisant le 49-3
43	Enseignant	Donc… qu'est-ce qui vous fait dire que le 49-3 c'est anti-démocratique ?
44	Tom	Bah parce que..Il utilise pas le vote.. il utilise pas le vote
45	Enseignant	Il utilise pas le vote, et alors
46	Tom	Le vote c'est démocratique
47	Enseignant	Le vote est démocratique. Donc la loi doit être votée par les députés pour que ce soit démocratique ?
48	Tom	Ouai
49	Enseignant	[relit la proposition] et le gouvernement ; en utilisant le 49-3… est-ce qu'il a le droit d'utiliser le 49-3 ?
50	Tom	Ouai, si il le fait il a le droit
51	Enseignant	Il utilise un élément de la constitution. Et la constitution elle garantie un fonctionnement démocratique
52	Tom	Ouai

53	Enseignant	… Donc est-ce qu'on peut préciser « ne respecte pas la démocratie »… ça devient un peu… On peut la garder votre idée. Merci. Le gouvernement ne respecte pas la démocratie mais l'idée c'est qu'il utilise une disposition qui est dans la constitution et la constitution est là pour faire fonctionner la démocratie… On pourra en rediscuter de ça… Non, vous avez pas l'air convaincu. Simon ?
54	Samuel	Quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste.
55	Enseignant	Vous voyez, on est sur un truc un peu plus précis Thomas, on ne dit pas que le gouvernement ne respecte ou pas la démocratie, en tout cas il demande pas l'avis des représentants du peuple parce qu'il y a pas eu de vote à l'AN et alors dans ce cas là le peuple manifeste. Ça sous-entend Simon, je sais pas si le groupe est d'accord avec ça, que si le gouvernement avait demandé l'avis des représentants du peuple, et que les représentants du peuple avaient voté la loi, le peuple n'aurait pas manifesté
56	Samuel	Si je pense qu'il l'aurait fait quand même mais pas pour les mêmes raisons que aujourd'hui
57	Enseignant	Là aussi c'est étonnant, on peut en discuter, si le gouvernement avait demandé l'avis des représentants du peuple, et que les représentants du peuple avaient voté la loi, le peuple aurait manifesté quand même mais pas pareil
58	Samuel	Il aurait manifesté contre la réforme, hors là il manifeste contre la réforme, etaussi parce qu'ils se sentent pas écoutés par le gouvernement
59	Enseignant	C'est-à-dire que maintenant y'a deux raisons de manifester, déjà l'opposition à la réforme, et en plus le fait qu'on demande pas aux représentants de voter.

La manière dont sont juxtaposées deux explications permet de penser la distinction entre un problème de société, que l'on peut qualifier d'institutionnel (posant la question de la modification de la constitution – faut-il supprimer le 49-3 pour garantir la démocratie ?) et un problème de connaissance, que l'on peut qualifier d'historien, en ce qu'il met l'accent sur ce qui fait rupture : pourquoi, l'usage de la disposition 49-3 a posé problème de telle sorte que le rejet populaire de l'action gouvernementale fasse « événement » au sens médiatique et historien du terme ?

Dans cet échange, les données et les interprétations des données se confondent, car il n'est jamais fait explicitement référence aux informations du document. Ainsi, « il utilise pas le vote » (tp 44) est un fait tiré du récit médiatique qui a dans la démonstration de Tom la valeur d'un argument pour dire les raisons de penser que c'est parce que le gouvernement ne respecte pas la démocratie que les Français se sentent en colère (tp40). C'est la manière dont il définit pour le moment la démocratie (« c'est le vote ») qui lui permet de dire que la situation n'est pas démocratique. Sa démonstration prend la forme d'un syllogisme : la démocratie c'est le vote. Puisqu'il n'y a pas de vote, alors ce n'est pas démocratique. L'argumentation est

logique, mais fragile selon l'enseignant : l'absence de vote ne suffit pas à dire qu'il n'y a pas de démocratie.

Par deux interventions, l'enseignant incite à creuser deux paradoxes posés par les explications des élèves (tp 35, tp 41) pour dépasser l'interprétation spontanée de l'événement médiatisé. D'abord, il pointe le paradoxe de la critique de la disposition comme non démocratique alors qu'elle est dans la constitution (tp 41 -53). Cela peut inciter à se poser la question de ce qu'il s'est passé pour que quelque chose change dans la manière dont le peuple interprète cette disposition. Sa démonstration (tp53) est un syllogisme, qui répond à celui de Tom : la constitution garantit la démocratie. Puisque le 49-3 est dans la constitution, alors l'absence de vote prévue par cet article est démocratique. C'est donc une autre conception de la démocratie qui est présentée ici (la démocratie, c'est ce que dit la constitution).

L'enseignant relève une seconde contradiction, qui a cette fois davantage à voir avec le contexte du rejet, en passant par une forme d'imputation causale singulière : Il pose la question de ce qu'il se serait passé si le gouvernement avait demandé l'avis des représentants du peuple, et que les représentants du peuple avaient voté la loi (tp 55). L'opération permet de tester l'idée explicative formulée par Simon (« Quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste »). Pour l'enseignant, cela revient donc à dire que sans le 49-3, le peuple ne manifeste pas. Or, Simon n'est finalement lui-même pas convaincu de cela (tp 56, tp58), ce qui fait dire à l'enseignant qu'il y a donc à ce moment-là deux raisons de manifester (tp59). Ce temps de mise en commun des idées explicatives apparaît déjà comme une forme de critique réflexive : le fait d'avoir à expliciter sa proposition pousse l'élève à argumenter, ce qui permet à la classe de procéder à une critique de l'idée explicative dans le contexte de l'événement et à ce stade de l'enquête.

L'activité de formulation d'une idée explicative générale (étape 2) pourrait permettre de passer de l'exposition d'un problème de société lorsque des élèves pointent ce qui pose problème au peuple qui manifeste (l'utilisation du 49-3 est une atteinte à la démocratie) à l'explicitation par l'enseignant d'un paradoxe qui pose un problème de connaissance (comment ce qui est là pour garantir la démocratie peut-il constituer une atteinte à la démocratie ?). Comment la classe peut s'emparer du paradoxe posé par l'enseignant pour mettre en tension les idées (l'utilisation du 49-3 n'est pas démocratique) avec les données du journal télévisé (les Français manifestent), ou de l'enseignant (le 49-3 est dans la constitution,

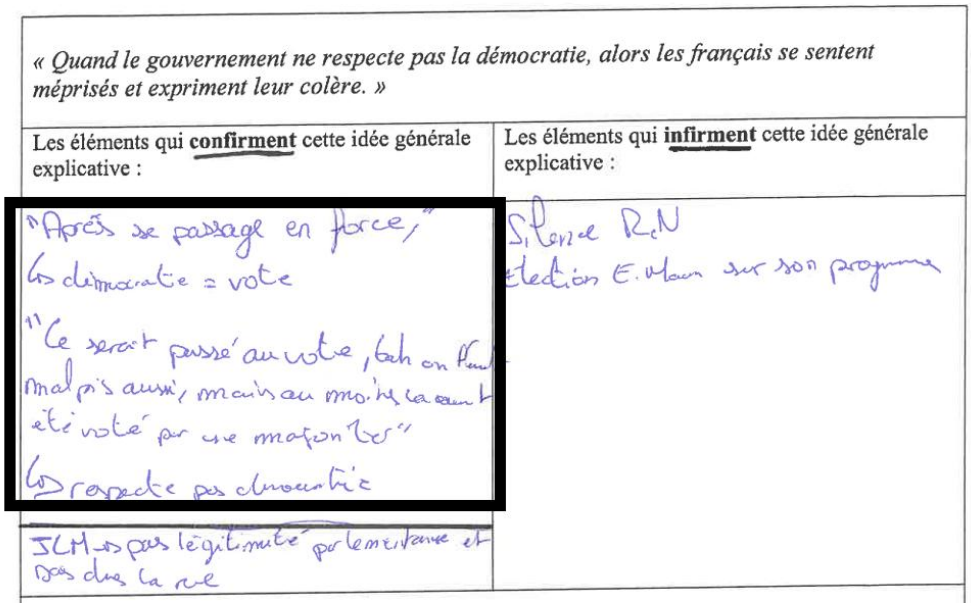
le gouvernement a le droit de l'utiliser dans le fonctionnement normal de la Ve République), par la mise en œuvre de la procédure d'enquête historienne scolaire ?

4. Etape 3 de la procédure d'enquête : mise en tension des faits avec des idées pour conceptualiser la démocratie[48]

a) Une conception de la démocratie par « le vote » qui fait obstacle à la construction de raisons

À partir des informations du récit, deux idées explicatives générales sont sélectionnées parmi celles proposées par les élèves (étape 2 de la procédure) : « Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère. » et « Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. » (voir les documents de travail, annexe 42, et les traces écrites des élèves, annexe 43). L'enquête historienne devrait conduire à se poser la question de ce qui s'est passé à ce moment-là pour que cette disposition vieille de 65 ans soit considérée comme non démocratique. La raison du rejet n'est plus seulement à rechercher dans l'énoncé du 49-3, mais dans les informations concernant l'action, le champ d'expérience, l'horizon d'attente des agents (gouvernement, manifestants, Assemblée). Pour faire la critique de ces idées explicatives (étape 3), l'enseignant a ajouté un second document de travail, composé de trois articles de loi. La consigne donnée aux élèves est rédigée ainsi : « En revenant au récit du journal télévisé, précisez dans le tableau ci-joint, quels sont les éléments qui infirment ou qui confirment ces idées générales explicatives. Les documents ci-dessous sont là pour appuyer votre réflexion ». Comme pour les séquences menées au collège, le document de travail est structuré par un tableau à double entrée visant à mettre en évidence une controverse (lorsqu'une information est sélectionnée par plusieurs élèves, mais pas notée du même côté du tableau) :

[48] Cette section a fait l'objet d'un article en cours de publication



« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Après ce passage en force," → démocratie = vote "Ce serait passé au vote, bah on l'aurait mal pris aussi, mais au moins ça aurait été voté par une majorité" → respecte pas démocratie	Silence RN élection E. Macron sur son programme
JLM → pas légitimité parlementaire et pas dans la rue	

Figure 63- Trace écrite de Cédric, comportant son travail individuel (encadrée) et la reprise collective, séance A2.L.S3.s2 (annexe 43)

La grande majorité des élèves ont complété le tableau en insérant des extraits du récit médiatique. Cinq élèves font référence aux textes de loi : un élève sélectionne l'énoncé de l'article 3 de la DDHC pour dire que cela confirme la première idée générale explicative ; quatre élèves relèvent, sans doute en s'appuyant sur le texte de l'article, que l'article 49-3 faisant partie de la constitution.

La trace écrite de Cédric se distingue des autres productions, car il a annoté les extraits sélectionnés. Il a d'abord recopié deux informations médiatiques. « Après ce passage en force » est reliée par une flèche à la formule « démocratie = vote ». Puis il interprète la seconde information citée (« ce serait passé à l'Assemblée, on l'aurait mal pris aussi, mais au moins ça aurait été voté par la majorité ») comme un indice (symbolisé par la flèche) que le gouvernement ne « respecte pas la démocratie ». Comme Tom lors de son intervention orale de la séance précédente, Cédric assimile la démocratie à l'existence d'un vote : l'absence de vote est une condition pour pouvoir que l'action du gouvernement n'est pas démocratique.

Associer la démocratie au vote relève d'une idée générale que l'élève a de la démocratie, qu'il tire de son expérience du politique[49], alors que le CNRTL définit la démocratie comme

[49] L'encyclopédie en ligne Vikidia, qui se définit comme une encyclopédie à destination des 8-13 ans, explique en ces termes la démocratie : « *La démocratie (du grec dêmos, le peuple, et krateïn, gouverner) est un système politique où les citoyens ont le droit de voter pour prendre des décisions qui impactent la vie de tous les habitants du pays*. https://fr.vikidia.org/wiki/D%C3%A9mocratie

« Régime politique, système de gouvernement dans lequel le pouvoir est exercé par le peuple, par l'ensemble des citoyens. ». Définir la démocratie par le vote fait obstacle à la conceptualisation de la démocratie comme l'exercice du pouvoir par le peuple et à l'explication de l'événement, car pour le moment, elle est, pour Cédric, suffisante pour expliquer l'opposition populaire. Le lien qu'il établit entre l'information tirée du récit et l'idée de démocratie pour expliquer qu'il est vrai que c'est parce que le gouvernement ne respecte pas la démocratie que le peuple est en colère est formalisé par une flèche. Par cette flèche, Cédric produit une déduction et non une mise en tension de cette idée avec les informations disponibles. L'information du récit médiatique ne suffit pas pour entrer dans un processus de conceptualisation de la démocratie, car elle conforte l'idée générale selon laquelle la démocratie, c'est le vote. Le paradoxe formulé par l'enseignant lors de la séance précédente, après l'intervention de Tom, n'a pas suffi à dépasser cette première conception de la démocratie.

b) Effets des étayages par l'enseignant sur la critique des idées explicatives de la classe

Transcription temps collectif séance A2.L.S3.s2, extrait (annexe 45)

1	Enseignant	Allons-y. Si on prend l'IEG 1, je répète « quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et ils expriment leur colère » qu'est-ce que vous avez trouvé dans le texte, levez la main hein, ce qui montre à la fois que le gouvernement ne respecterait pas la démocratie et que les Français expriment leur colère ? Je vous écoute, c'est ouvert
2	Antoine	Pour infirmer l'IEG j'avais le silence du rassemblement national lors de l'annonce du 49-3
3	Enseignant	Le silence du Rassemblement national. En quoi ça confirme que le gouvernement ne respecte pas la démocratie et que les Français expriment leur colère ?
4	Antoine	Bah non, mais que les Français ne se révoltent pas quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie
5	Enseignant	Ha donc le silence du RN c'est-à-dire c'est des députés élus par le peuple et eux ne se revoltent pas, pourtant, on peut le discuter 5 minutes car il y a eu une motion de censure après, une motion de censure, il y en a une qui a été déposé par le FN et une autre qui a été voté par le FN, donc ils se sont opposés en fait… Donc là je validerai pas vraiment. Parce que le Rassemblement national est quand même opposé à la démarche du 49-3.
6	Eleve A	« JL Mélenchon « pas de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue »
7	Enseignant	Donc ça confirme ou ça infirme
8	Eleve A	Confirme

9	Enseignant	Donc JL Mélenchon qui dit « il n'y a pas de légitimité parlementaire ». Alors là peut-être il faut s'arrêter sur ce mot, c'est quoi « légitimité parlementaire », légitimité et puis parlementaire. Parlementaire on voit bien ce que c'est, c'est quoi parlementaire ? C'est le Sénat et l'Assemblée Nationale ça forme le Parlement, c'est les représentants de la nation, les représentants des Français. Et légitimité alors ?
10	Eleve B	Parce que personne n'est d'accord, personne n'a voté, donc c'est pas normal que ça passe.
11	Enseignant	Quand vous dites personne n'a voté ?
12	Eleve B	On sait pas si, on connait pas les résultats du vote
13	Enseignant	On connait pas les résultats du vote et pour cause
14	Eleve B	Parce qu'Elisabeth Borne a fait un 49 3
15	Enseignant	Donc quels sont les membres du gouvernement qui n'ont pas voté cette loi ?
16	Eleve B	L'Assemblée Nationale (AN)
17	Enseignant	L'AN. Le sénat a voté, mais l'AN n'a pas voté parce qu'il y a eu le 49 3. alors L'AN a voté après mais sur la motion de censure, qu'est pas le vote de la loi mais est-ce qu'on renverse ou pas le gouvernement, effectivement si on renverse le gouvernement, la loi est abandonnée mais c'est pas ce qui s'est passé. Donc on est bien d'accord, la légitimité c'est le fait qu'une partie des parlementaires qui sont élus par les Français n'ont pas pu voter. Et il dit, y 'a pas de légitimité parlementaire et vous dites quoi après, si on finit la citation ?
18	Eleve A	«il n'en a pas dans la rue
19	Enseignant	« et pas dans la rue » donc la légitimité parlementaire on comprend bien, c'est les représentants des Français à l'AN qu'ont pas pu voter sur ce texte, et légitimité dans la rue c'est quoi alors ?
20	Eleve A	C'est pour faire référence du coup aux citoyens qui vont se révolter
21	Enseignant	Aux citoyens qui vont se révolter, qui vont manifester. Et si on prend les articles de 1789 normalement la loi c'est l'expression de la volonté générale. Donc normalement ça doit être approuvé par les Français où leurs représentants. Donc là, problème de légitimité. Nino, allez-y. Bien fort.
22	Nino	[inaudible]
23	Enseignant	Qu'est-ce que vous voulez dire exactement, si vous revenez au texte ?
24	Nino	Bah je crois que c'est un syndicaliste qui dit que si ce serait passé au vote, il l'aurait mal pris mais ça aurait quand même été voté, mais comme c'est pas passé au vote.
25	Enseignant	[fait redire à l'élève en notant au tableau]. Du coup, si on regarde bien ce qu'il dit exactement, il l'aurait quand même mal pris, donc ils auraient pu continuer à se révolter, donc ça infirme pas vraiment. Mais ça aurait été moins pire. Du coup ça confirme, on pourrait le basculer de l'autre côté
26	Nino	Ha oui oui
27	Samuel	Je suis pas sur mais Macron avant de devenir président il avait dit qu'il changerait pas les retraites, et une fois qu'il est devenu président il a changé les retraites du coup c'est pas très démocratique.
28	Enseignant	Là on est sur un autre problème, Je crois qu'il l'avait dit dans sa campagne qu'il changerait l'âge de départ, et puis surtout, je vois bien votre argument, mais c'est pas dans le récit. Si on veut revenir à ce qui est dit là dans le récit… Mais je crois qu'il l'avait dit. Du coup, si on s'écarte un peu du texte, la légitimité de Macron, il dit moi j'ai été élu sur un programme, du coup je fais mon programme, les Français sont d'accord avec moi

29	Samuel	Du coup ça infirmerait
30	Enseignant	Bah oui, mais on est en dehors du texte. Mais je peux le rajouter [note au tableau] Election du Président sur son programme donc on peut dire qu'il a sa légitimité. Antoine ?
31	Antoine	C'est un syndicaliste qui dit que le 49.3 [cite le récit]
32	Enseignant	Ça veut dire que si on faisait un referendum, les Français, si on prend l'opinion publique, si on prend les sondages seraient plutôt contre. Vous voyez ça revient à la notion de la légitimité, la légitimité de qui ? Les députés, les Français, Le président qui a aussi été élu par les Français. Nino ?

Un temps d'échange suit ce temps de travail individuel. Cet échange vise à analyser plus en détail certaines informations du récit médiatique. Pour cette classe, cette activité correspond à une quatrième étape de la procédure d'enquête (« Étape 4 : Analyser en détail le contenu des phrases les plus intéressantes du récit pour construire des explications plus précises»), qui n'apparaît plus dans la procédure d'enquête modélisée lors de la troisième année de l'expérimentation.

Ce temps de mise en commun est l'occasion pour l'enseignant de cadrer l'enquête en revenant à la procédure par un étayage méthodologique. Il formule une question dans le but d'inciter les élèves à partager avec la classe ce qui, selon eux, infirme la première idée explicative. En insistant dans sa question sur les deux parties de l'idée explicative, il cadre le travail par la procédure : puisque l'étape 3 vise à évaluer l'idée explicative générale, il faut, pour l'infirmer, trouver dans le texte « ce qui montre à la fois que le gouvernement ne respecterait pas la démocratie et que les Français expriment leur colère » (tp1). Il insiste sur la nécessité de s'appuyer sur le récit (tp 28,30). Il fait la remarque que l'information sélectionnée pour infirmer l'idée (tp27*)* n'est pas dans le récit, et il en conteste la véracité («Je crois qu'il l'avait dit dans sa campagne qu'il changerait l'âge de départ »). Ces deux remarques devraient suffire à écarter l'information, puisqu'on ne peut pas en tirer un fait tenu pour vrai dans la classe. Pourtant, l'enseignant décide de noter l'information au tableau. Cela s'explique par la difficulté qu'a l'enseignant à ce stade de cadrer l'enquête avec la procédure.

L'intervention de Mélenchon (« pas de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue ») est relevée par un élève et fait l'objet d'un échange guidé par l'enseignant pour conceptualiser la légitimité. L'enseignant détaille ce qu'il faut entendre par légitimité parlementaire (tp17) et demande ensuite aux élèves le sens de « légitimité dans la rue ». Un élève dit que « C'est pour faire référence du coup aux citoyens qui vont se révolter » ce que l'enseignant commente

(tp21). Cette intervention de l'enseignant est une forme d'étayage disciplinaire, puisqu'il montre, en le faisant, la manière dont les articles de 1789 (dont les élèves ne se sont pas saisis) peuvent cadrer l'interprétation des informations du récit médiatique pour conceptualiser la légitimité ou l'absence de légitimité de l'action du gouvernement.

Cette analyse fondée sur le concept d'étayage (Bruner, 2011b) montre qu'il est sans doute nécessaire de systématiser ce type d'intervention, ou d'envisager des dispositifs didactiques mettant les élèves en situation de faire ce que l'enseignant a fait dans cette situation. C'est ce qui est visé par la répétition de situations toujours cadrées et étayées par la procédure et l'enseignant.

La discussion se prolonge avec un travail similaire, mais plus rapide à propos de la seconde idée explicative, puis l'enseignant propose aux élèves de formuler, à partir de tout ce qui a été discuté, une nouvelle idée explicative générale. Nous pouvons interpréter ces idées explicatives générales proposées par les élèves en fin de séance comme des traces de la progression de l'enquête.

c) Processus de conceptualisation de la démocratie par le développement de l'argumentation

Suite à ces échanges, un court temps de travail individuel est consacré à la reformulation de l'idée explicative, puis un nouveau temps de discussion collective a lieu.

Transcription A2.L.S3.s2, temps collectif n°2 (retour à l'étape 2, reformulation de l'IEG), deuxième extrait (annexe 45)

61	Killian	Quand le gouvernement ne détient pas une majorité politique, alors il utilise la constitution à l'encontre de l'avis du peuple
62	Enseignant	D'accord. Merci. Et Noël
63	Gaël	Quand la constitution s'écarte des droits et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte
64	Enseignant	Parce qu'en fait, Noël il demandait c'est quoi la différence entre la constitution et la déclaration. Donc on a bien précisé, la DDHC c'est 1789 c'est des principes qui sont cités dans le préambule de la constitution. Et ce qu'on disait, c'est que les principes ils peuvent pas changer, ils sont là depuis 1789. C'est pour ça qu'il dit la constitution s'écarte, sous-entendu y a des principes qui sont là, qui bougeront pas, et le peuple se révolte. Nino ?
65	Nino	Quand le peuple ressent que le gouvernement a trop de pouvoir, alors il se révolte.
67	Enseignant	Antoine.

68	Antoine	J'aurais dit autre chose que le gouvernement a trop de pouvoir. J'aurais dit plutôt que le gouvernement abuse de ses pouvoirs.
69	Enseignant	Alors pourquoi vous dites je changerai “le gouvernement a trop de pouvoir” en “Le gouvernement abuse de ses pouvoirs”?
70	Antoine	Quand le peuple ressent que le gouvernement abuse de ses pouvoirs
71	Enseignant	Je la mets juste en dessous avec une autre couleur pour qu'on puisse les mettre à discuter. Redites-le.
72	Antoine	Quand le peuple ressent que le gouvernement abuse de ses pouvoirs, alors il se révolte.
73	Enseignant	Les deux se ressemblent, mais ça a pas le même sens. Parce que là, vous dites, il a trop de pouvoir. Que là c'est pas qu'il a pas trop de pouvoir c'est qu'il abuse de ses pouvoirs. Sous-entendu là c'est la Constitution qui donne trop de pouvoir. Ou là c'est le gouvernement qui abuse des pouvoirs que lui donne la Constitution. C'est pas exactement la même chose.
74	Antoine	Il utilise entre guillemets sans modération.
75	Enseignant	Il utilise quoi, la Constitution sans modération?
76	Antoine	Oui enfin ce qui les avantage, donc le 49.3.
77	Enseignant	Le 49-3. Mais il a le droit de l'utiliser puisque c'est dans la Constitution.
78	Antoine	Oui ils ont le droit, mais c'est quand le peuple ressent que le gouvernement franchit un petit peu une ligne de… Ils abusent de cet article.
79	Enseignant	Ils abusent de cet article. Le 49.3 c'est un peu comme l'alcool, faut l’utiliser avec modération. Nino, allez-y.
80	Nino	Je pense que… après toutes les retraites, tous les événements comme ça. Je pense que les gens pourront se révolter même si le gouvernement n'utilise plus le 49.3. Parce que du coup les gens auront pris conscience de ce que peut faire le 49.3. Et du coup ils voudront l'enlever de la Constitution pour plus jamais que ça arrive. C'est pas forcément que quand il abuse que les gens se révoltent.
81	Enseignant	En fait, vous avez dit le gouvernement a trop de pouvoir, ce qui pose problème c'est que la constitution donne trop de pouvoir au gouvernement.

L’enseignant met en évidence l’existence d’une controverse (tp 73) entre ce que disent Nino (tp65) et Antoine (tp68). Pour Antoine, le gouvernement a abusé de l’article 49-3 (tp 70,72,74). En réaction, Nino contre-argumente. Cette seconde proposition de Nino (tp80) est bien plus explicative que la première (tp65), puisqu’il dit ce qui, dans de ce qui advient lors de l’usage du 49-3 pour faire passer la réforme des retraites, provoque un changement dans la manière dont le peuple considère le 49-3. Ce n’est pas que la disposition a été dans ce cas-là trop ou mal utilisée, c’est que l’usage du 49-3 dans le contexte de la réforme des retraites rompt l’adhésion tacite populaire qui existait antérieurement. En mettant en avant cette rupture dans la manière qu’a le peuple d’interpréter l’usage de 49-3 par le gouvernement, Nino contextualise le caractère non démocratique de l’article 49-3. La nécessité de devoir

convaincre un tiers (l'enseignant) dans le cadre d'une controverse oblige Nino à fonder son argument en utilisant les informations disponibles. C'est donc la situation qui rend l'argumentation nécessaire : il faut pouvoir, sur le modèle de Toulmin (Plantin, 2005), rendre plus solide son explication.

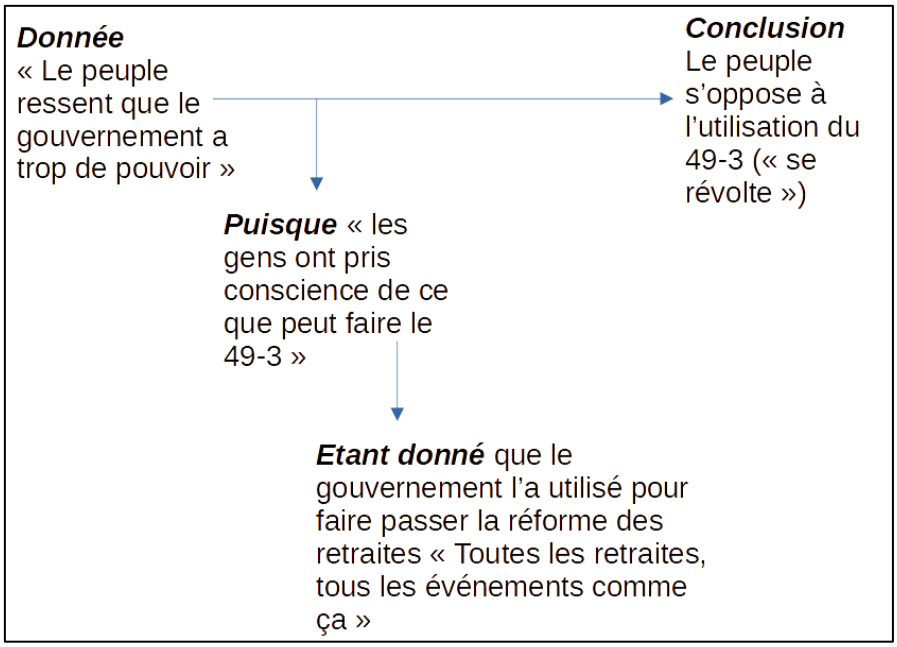


Figure 64- Schématisation de l'argumentation de Nino selon le modèle de Toulmin (Plantin, 2005), à partir de la transcription des échanges, A2.L.S3.s2. (Annexe 45)

Il ne s'agit plus de savoir si le 49-3 est démocratique, mais de savoir pourquoi, pour le peuple qui manifeste, l'utilisation du 49-3 n'est pas démocratique à *ce* moment-là pour faire passer *cette* réforme. Définir la démocratie par le vote ne suffit plus pour expliquer ce qui n'est pas démocratique dans cette situation, puisqu'avant cet événement, l'utilisation du 49-3 n'était pas considérée comme non démocratique, alors qu'il n'y avait pas de vote. La schématisation de l'argumentation de Nino met en évidence ce qu'il y a encore à construire à ce stade de l'enquête : ce qui fait rupture, avec la réforme des retraites, n'est pas explicité.

d) Explications intermédiaires des élèves

L'équipe de recherche sélectionne l'idée explicative générale proposée à la fin de la séance précédente (tp4) : « Quand la constitution s'écarte du droit, et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte » parce qu'elle oppose explicitement la constitution et les principes de 1789. Ce choix permet de stabiliser l'état de la discussion, de garder la trace de la fin de la séance précédente.

L'enseignant avait alors expliqué que « les principes ne peuvent pas changer. Ils sont là, ils ont été créés en 1789. Alors que la Constitution, elle, elle peut changer». Il ne suffit pas que l'enseignant ait précisé ce qui distingue l'article 49-3 des principes constitutionnels pour qu'il y ait apprentissage, il faut que cela soit mis au travail. L'explication doit être améliorée en précisant ce qui, dans la disposition 49-3, s'écarte des principes de 1789.

Une nouvelle consigne est expérimentée pour mettre en tension l'idée explicative avec les faits tirés des informations disponibles[50].

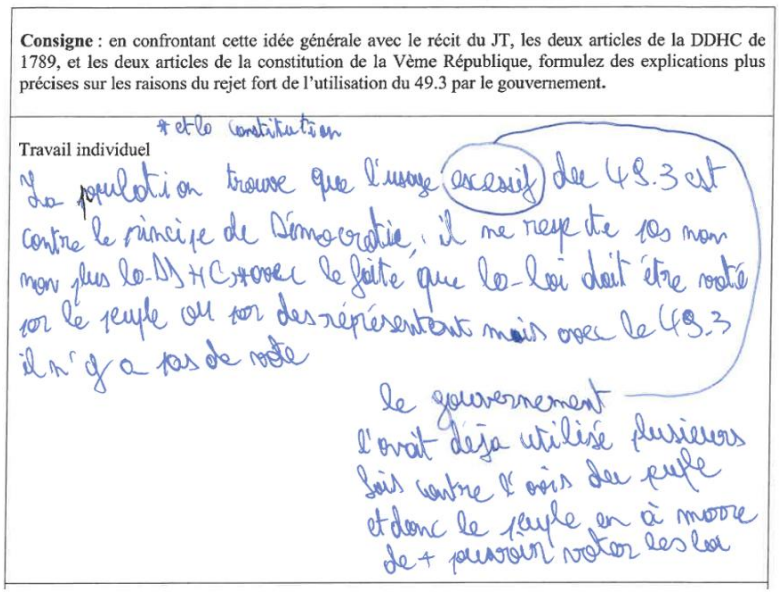
Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Figure 73- Enoncé de la consigne correspondant à l'étape 4 de la procédure distribuée au début de la séance A2.L.S3.s3.

L'action du gouvernement dans le cadre de la réforme des retraites s'inscrit dans un contexte politique : le gouvernement fait face à une opposition importante à la réforme dans la société et ne dispose pas de la majorité à l'Assemblée. Dans la discipline savante, l'historien contextualise l'événement qu'il inscrit dans des contextes emboités (Andro, 2024). Nous catégorisons les explications intermédiaires des élèves selon les contextes qu'elles permettent de construire (annexe 49) : 8 élèves se focalisent sur le contexte juridique, en confrontant l'article 49-3 aux principes de la DDHC, pour expliquer que l'article 49-3 n'est pas démocratique. 5 élèves se focalisent sur l'action du gouvernement, en confrontant les faits du récit médiatique avec les principes de la DDHC. Cela permet d'expliquer que ce que fait le gouvernement n'est pas démocratique. Enfin, 9 élèves abordent le double contexte, en confrontant l'utilisation du 49-3 dans la situation particulière de la réforme des retraites avec les principes de la DDHC. Cela permet d'expliquer ce qui n'est pas démocratique dans l'action du gouvernement lorsqu'il utilise le 49-3 pour faire passer la réforme des retraites.

[50] Pour cette séquence, qui a lieu la seconde année de l'expérimentation, la procédure telle que nous l'avons analysée dans le chapitre 8 n'est pas encore stabilisée ; l'étape 3 est couplée à une quatrième étape qui vise à se focaliser sur certaines phrases du récit médiatique. Mais lors de cette séquence, c'est encore un autre dispositif qui est testé, et qui s'éloigne de l'énoncé de la procédure tel qu'il a été communiqué lors de la première séquence aux élèves.

Nous prenons pour exemple les productions de deux élèves pour mieux identifier les caractéristiques d'une explication de la troisième catégorie.



Transcription :

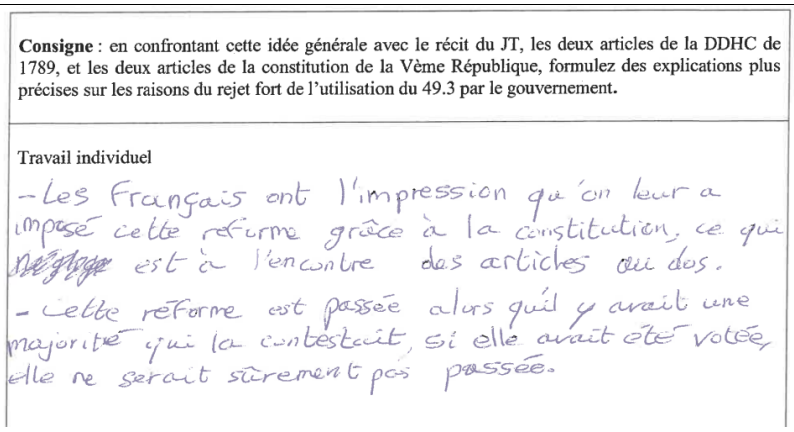
« La population trouve que l'usage excessif du 49-3 est contre le principe de démocratie, il ne respecte pas non plus la DDHC (*et la constitution) avec le fait que la loi doit être votée par le peuple ou par les représentants, mais avec le 49-3 il n'y a pas de vote. »

« Le gouvernement l'avait déjà utilisé plusieurs fois contre l'avis du peuple et donc le peuple en a marre de plus pouvoir de voter les lois. ».

Figure 65- écrit intermédiaire de Naël, A2.L.S3.s3 (annexe 49)

Naël rédige deux raisons de penser que l'usage du 49-3 par le gouvernement est « excessif » : l'absence de vote et un recours trop fréquent au 49-3. Cet élève fonde son explication sur les principes constitutionnels (« il ne respecte pas non plus la DDHC avec le fait que la loi doit être votée »). En se focalisant sur l'absence de vote, l'élève n'insère toujours pas cette opposition au 49-3 dans le contexte de la réforme des retraites. Pour expliquer pourquoi c'est à ce moment-là que le 49-3 n'est pas accepté, il a recours au modèle de « la fois de trop », ce qui lui permet d'en rester à la définition de la démocratie par le vote. Le peuple en a marre, car le gouvernement utilise trop souvent le 49-3.

D'autres élèves font référence à l'article 6 de la DDHC (« la loi est l'expression de la volonté générale ») dans leur écrit. C'est le cas de Nino :



Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Travail individuel

- Les Français ont l'impression qu'on leur a imposé cette réforme grâce à la constitution, ce qui est à l'encontre des articles au dos.
- Cette réforme est passée alors qu'il y avait une majorité qui la contestait, si elle avait été votée, elle ne serait sûrement pas passée.

Transcription :
Les Français ont l'impression qu'on leur a imposé cette réforme grâce à la constitution, ce qui est à l'encontre des articles au dos.
Cette réforme est passée alors qu'il y avait une majorité qui la contestait, si elle avait été votée, elle ne serait sûrement pas passée.

Figure 66- Ecrit intermédiaire de Nino, A2.L.S3.s3 (annexe 49)

Nino développe un argument, comme s'il se représentait à l'avance un contradicteur qui douterait de son affirmation en imaginant ce qui se serait passé si le gouvernement n'avait pas utilisé le 49-3. Pour Nino, la réforme « ne serait sûrement pas passée ». En produisant cette forme sommaire d'imputation causale, Nino reconstruit mentalement le futur d'un passé très proche, c'est-à-dire ce qu'a pu supposer le gouvernement au moment où la décision est prise d'utiliser le 49-3 pour faire passer la réforme des retraites. Ce qui permet à Nino d'en déduire que c'est pour imposer aux Français une réforme dont ils ne voulaient pas que le gouvernement a fait ce choix. « Cette réforme est passée alors qu'il y avait une majorité qui la contestait » est une raison plus solide que celle de Naël (« la fois de trop »), car elle prend davantage en charge le contexte de la réforme des retraites.

Comme Nino, d'autres élèves ont confronté l'usage du 49-3 dans le contexte de la réforme des retraites avec l'article 6 de la DDHC. Hamed note que « cette loi n'est pas l'expression de la volonté générale » et Cédric que « le gouvernement empêche le peuple de s'exprimer à propos de cette loi ». Nous nous interrogeons sur la fonction de ces articles dans l'enquête menée par les élèves. Sont-ils pris comme des références pour juger de l'action gouvernementale, ou des indices pour mieux comprendre l'événement ? Lorsque les élèves s'appuient explicitement sur les énoncés des principes de 1789 pour dire que l'article 49-3 de la constitution n'est pas démocratique, alors ils construisent une forme de jugement sur l'action du gouvernement. La prise de position est plus ou moins argumentée. La qualité de

cette argumentation dépend de la construction des raisons les moins susceptibles de contradiction pour dire pourquoi le rejet du 49-3 (qui fait événement) doit être expliqué de cette manière.

C'est un problème de connaissance qui se pose alors pour la classe qui doit construire des faits à partir d'une lecture indiciaire des articles de loi, guidé par l'enseignant lors de la seconde séance : ce qui n'est pas démocratique dans l'utilisation du 49-3, c'est que le gouvernement n'est pas élu, mais nommé et qu'il n'est pas suffisamment représentatif de la population pour respecter les principes de 1789.

C'est ensuite en confrontant la nouvelle idée explicative générale de la classe (*« Quand la constitution s'écarte du droit, et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte »)* aux faits construits à partir du récit (la population était contre la réforme, il y a eu des manifestations…) qu'il est possible d'expliquer pourquoi c'est à ce moment-là que l'usage du 49-3 par le gouvernement a été vécu par le peuple comme une menace pour la démocratie.

Pour pouvoir expliquer le problème historique (pourquoi la réforme des retraites fait voir autrement l'article 49-3 de la constitution ?) Il est nécessaire de conceptualiser la démocratie. Cette conceptualisation passe par l'interprétation de la loi : que signifie faire un usage démocratique du 49-3 du point de vue des principes de 1789, dans le contexte de la réforme des retraites ? L'interprétation des deux principes de 1789 permet de dégager deux conditions : Il est nécessaire que la souveraineté émane de la nation (donc le pouvoir appartient au peuple); il est nécessaire que la loi soit l'expression de la volonté générale (donc il faut tenir compte de l'opposition populaire à la loi).

e) Le processus collectif de contextualisation de l'opposition populaire à l'utilisation du 49-3 à partir de la mise en discussion des écrits intermédiaires des élèves dans la classe.

Nous analysons à présent ce que produisent les échanges collectifs dans la classe. À quelle conceptualisation de la démocratie aboutissent ces échanges ? Nous nous intéressons dans cette perspective à la forme et aux effets de l'étayage de l'enseignant sur la construction collective d'un contenu de savoir sur les conditions d'un usage démocratique de la

constitution dans le contexte de la réforme des retraites. Ce temps d'échange fait suite à une première mise en commun par petit groupe et dure environ 12 minutes.

Transcription, séance A2.L.S3.s3 (annexe 48)

1	Enseignant	Je vais prendre quelques propositions si vous voulez bien. Maxime ?
2	Maxime	Le gouvernement il a été élu sans aucune autorité du peuple, donc une décision qui n'émane pas du peuple, et pourtant il décide de décisions importantes, comme la réforme des retraites.
3	Enseignant	Vous pouvez redire? Le gouvernement?
4	Maxime	heu… a été élu sans aucune autorité du peuple. C'est une décision qui n'émane pas du peuple et pourtant il décide de décisions importantes.
5	Enseignant	.. et pourtant prennent des décisions importantes. Est-ce que ça vous va si je note cette explication? Oui, Nino?
6	Nino	Qu'est-ce que ça veut dire être élu sans autorité du peuple?
7	Enseignant	Oui, voilà, c'est peut-être ça. Qu'est-ce que ça veut dire être élu sans autorité du peuple?
8	Maxime	Bah en gros le peuple il a aucun.. fin il a pas vraiment un lien direct. Ils élisent le président, mais c'est le président qui élit tous les.. membres
9	Enseignant	Alors quand c'est une personne qui décide qui seront les ministres, est-ce que c'est une élection?
10	Maxime	non c'est… je sais pas comment ça s'appelle
11	Enseignant	c'est une nomination, ils sont nommés donc peut-être on peut modifié. Je vais barrer. Le gouvernement n'a pas été élu, il est nommé. Par contre je garde la suite? "Sans autorité du peuple. Donc c'est une décision qui n'émane pas du peuple et pourtant il prennent des décisions importantes". Ça va pour tout le monde ou pas? Oui? Ok. D'autres?
12	Cédric	La majorité du peuple et de leurs représentants ne veulent pas de cette réforme et pourtant, la réforme est passée en force par le 49-3.
13	Enseignant	Ok, donc là ça peut même aller plus loin, c'est que la majorité du peuple et de leur représentant, ça revient à.. l'article… 3 vous dites?

14	Cédric	Oui.
15	Enseignant	l'article 3 de la Déclaration des Droits de l'Homme "nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément" c'est-à-dire là on a la majorité du peuple et de leur représentant, donc ça ça émane du peuple, qui veulent pas de la réforme, et pourtant ça passe quand même, par le gouvernement qui est nommé sans autorité du peuple.
16	Cédric	oui
17	Enseignant	Donc on est en contradiction avec les articles, c'est ce que vous pointez?
18	Cédric	Oui
20	Naël	La population trouve que l'usage excessif du 49-3 est contre le principe de démocratie. C'est excessif, car le gouvernement a déjà utilisé plusieurs fois le 49-3 contre l'avis du peuple, et donc le peuple en a marre de ne plus pouvoir voter les lois, soit par référendum soit via leurs représentants.
21	Enseignant	Pourquoi vous dites "l'usage excessif"?
22	Naël	parce qu'il a déjà été utilisé plusieurs fois par le même gouvernement
23	Enseignant	Il a déjà été utilisé plusieurs fois par le même gouvernement, le gouvernement d'Elisabeth Borne. Et là ce que vous dites, il a été utilisé plusieurs fois, ça n'a pas provoqué de heurts, mais là ça provoque un rejet. Alors pourquoi celui-là il pose problème?
24	Naël	parce que c'est contre en même temps l'avis des Français.
25	Enseignant	C'est contre l'avis des Français, donc c'est les Français et leurs représentants qui ne veulent pas de la réforme et pourtant elle passe donc là ça suscite une révolte, alors que les 49-3 précédents ça apparaissait moins clairement. OK. Et donc du coup ils ne peuvent pas voter les lois par référendum ou par leurs représentants.
26	Elève A	Mais si les Français ils étaient en faveur d'autres lois, il y aurait pas eu besoin du 49 3
27	Enseignant	alors là du coup qu'est-ce qui change par rapport aux situations habituelles d'utilisation du 49-3 et que ça suscite pas de révolte, qu'est-ce qui fait que là ça puisse susciter des oppositions?
28	Elève B	Parce que les Français sont impactés directement

29	Enseignant	ils sont impactés, ça va les toucher directement, et pour les autres lois, pas nécessairement? A priori toutes les lois votées ça va avoir des conséquences sur les Français. Qu'est-ce qu'il y a de particulier là, avec cette réforme ?
30	Elève C	ça touche au travail
31	Enseignant	ça touche au travail, et puis surtout qu'est-ce qu'il y a également ? Avant même le 49-3.
32	elève D	y a des manifestations
33	Enseignant	y a des manifestations. y a une partie du peuple qui s'exprime, qui descend dans la rue, qui manifeste, et donc vous voyez bien que le 49-3 a suscité un fort rejet parce qu'il y avait déjà une opposition. Donc c'est l'idée de Clément, la majorité du peuple et de leurs représentants ne veulent pas de réforme, donc on sait, y a des sondages, y 'a la majorité des députés qui n'auraient pas voté la réforme, y a des manifestations, c'est la question des différentes légitimités qu'on avait vues la dernière fois, et pourtant ça passe en force par une autorité qui est nommée, sans autorité qui émane directement du peuple. Ça va pour tout le monde? Est-ce qu'il y a d'autres éléments? Théo, ou votre groupe ?
34	Théo	Le 49-3 est en contradiction avec l'article 2 al 5 de la constitution de la Ve République, parce qu'il dit "le gouvernement du peuple" alors que le 49 3 c'est pour l'État et non pas pour le peuple.
35	Enseignant	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Allez-y, faites comme la dernière fois. Je répète ce qu'a dit Théo, l'article est en contradiction avec l'article 2, vous l'avez l'article 2 ? Le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple et Théo il dit là le 49-3 c'est pour l'État et non pas pour le peuple.
36	Mathis	Ce n'est pas pour l'État. C'est pour des aspects économiques.
37	Enseignant	Je modifie du coup ? L'État, le gouvernement, celui qui dirige l'État, c'est pour des aspects économiques. Qu'est-ce que vous voulez dire pour des aspects économiques ?
38	Mathis	Les gens travaillent plus longtemps, comment expliquer, ça rapporte plus d'argent dans les caisses de l'État et du coup ça permet de financer des choses, d'économiser, pas prendre de l'argent pour payer.

Suite à une première proposition, Nino demande ce que veut dire « être élu sans autorité du peuple » (tp6) ; cela incite l'élève à expliciter le sens de sa proposition, aidé par l'enseignant qui fournit le vocabulaire adéquat en distinguant élection et nomination. Cette intervention

de l'enseignant est un étayage disciplinaire qui enquête avec eux, mais en apportant ses catégories (textes de savoirs) au moment où une difficulté émerge. Une seconde explication est ensuite proposée (tp12). Elle suscite d'emblée une réaction de l'enseignant qui la met en relation avec le principe 3 de la DDHC (tp 15) pour mettre en évidence la contradiction entre le principe de la DDHC et la disposition constitutionnelle suggérée par l'explication de l'élève. Cette intervention constitue là encore un étayage disciplinaire, l'enseignant poursuit l'explication de l'élève en rendant explicite la référence à l'article de la DDHC (Bruner, 2011a) pour pouvoir formuler des explications plus complètes.

La troisième explication (tp20), celle de Naël, permet d'enrichir la seconde, puisqu'elle ajoute à la référence à la DDHC une référence aux informations tirées du récit, bien que cela reste d'une certaine manière implicite. L'enseignant lui demande de préciser ce qu'il entend par « excessif » (tp 21), ce que l'élève explique selon le modèle de la fois de trop (tp22). Cette explication par la lassitude fait obstacle à une explication historienne, car elle empêche de penser la singularité de l'événement : pourquoi c'est cette fois-ci qui a été la fois de trop ? L'enseignant insiste sur cette nécessité de se rapporter à l'événement (tp 23, 27). Le fait que la réforme passe « contre l'avis des Français » (tp24) ne suffit pas à convaincre un autre élève : l'idée du 49-3 est justement de provoquer un passage en force, « Mais si les Français ils étaient en faveur d'autres lois, il y aurait pas eu besoin du 49-3 ». Cette critique de l'explication oblige à poursuivre l'argumentation. Plusieurs élèves prennent part à la discussion guidée par l'enseignant, et mettent ainsi en relation l'idée de Naël et des informations du récit pour mieux dire ce que signifie « usage excessif du 49-3 ». Il y a ici, sans que cela ne soit explicité, une distinction faite entre l'opposition des représentants du peuple, qui existe, par principe, dès lors que le gouvernement fait usage du 49-3, comme le souligne un élève (tp 26), et l'opposition populaire. En interrogeant les élèves sur ce qui est exceptionnel dans cette situation (tp 27), l'enseignant guide les élèves dans leur recherche d'indices : ce qui change, c'est qu'il y a des manifestations, c'est qu'en plus de l'opposition des représentants du peuple à l'Assemblée, il y a une opposition populaire exprimée par des manifestations et des sondages (tp 32, 33). Cela aboutit à la construction du fait suivant : « il y avait déjà une opposition [avant l'utilisation du 49 3] ».

Une dernière explication est discutée dans la classe, il s'agit de celle de Théo (tp34) : pour cet élève, « Le 49-3 est en contradiction avec l'article 2 al 5 de la constitution de la Ve République,

parce qu'il dit "le gouvernement du peuple" alors que le 49 3 c'est pour l'État et non pas pour le peuple. ». L'élève confronte la disposition constitutionnelle au principe de la DDHC. Mais son explication n'est pas convaincante pour Mathis (tp 36). Dire que « le 49-3 est pour l'État » révèle la confusion que fait Théo entre l'État et le gouvernement. Cela n'a sans doute pas échappé à l'enseignant, mais celui-ci décide, comme dans le cas précédent (lorsqu'un élève confondait « élection » et « nomination »), d'ouvrir directement la discussion plutôt que de corriger l'élève (tp35). La discussion n'a pas pour effet de faire clarifier par l'élève et pour la classe le concept d'État, mais se centre sur la proposition de Mathis (tp 37, « Qu'est-ce que vous voulez dire pour des aspects économiques ? »). En expliquant les enjeux économiques de la réforme la rendant selon le gouvernement nécessaire, les élèves et l'enseignant poursuivent le processus de contextualisation de l'événement. La mise en tension de l'article 49-3, des principes de la DDHC et des informations tirées du récit permettent de conclure que « pour l'État, c'est nécessaire. C'est nécessaire, mais alors l'idée c'est que c'est pas démocratique puisque le peuple et les autorités qui émanent expressément du peuple veulent pas de cette réforme-là »

Dans ces échanges, l'enseignant occupe trois rôles distincts permettant à la fois d'enrichir l'argumentation collective (Plantin, 2007) et de fournir un étayage disciplinaire en faisant, en tant qu'expert, donc mieux, ce que doivent faire les élèves (argumenter selon les principes de l'enquête historienne), qui peuvent en retour l'imiter (Bruner, 2011b).

Du point de vue des théories argumentatives de Plantin, l'enseignant agit comme un tiers pour inciter les élèves à entrer en discussion et à produire arguments et contre-arguments (par exemple, concernant la première explication, tp 7 : « Oui, voilà, qu'est-ce que ça veut dire être élu sans autorité du peuple ? »). Deux formes d'étayage disciplinaires peuvent être distinguées dans ses interventions. Parfois, il donne des précisions de vocabulaire (tp 11). D'autres fois, il poursuit l'explication amorcée par un élève. L'enseignant fait l'enquête avec les élèves. Il peut argumenter pour rendre plus solide l'explication d'un élève. C'est ce qu'il fait par exemple pour la seconde explication (tp 15). Mais cette forme de guidage par l'exemple peut aussi prendre la forme d'une question, qu'il faudrait que l'élève puisse, avec l'habitude, envisager a priori (tp 21, tp 24).

L'enseignant a donc le rôle de tiers, dans le cadre d'une controverse entre deux propositions d'élèves ; de guidage, en disant ce qu'il faut faire (étayage méthodologique ou pédagogique) ; d'expert, qui sait faire et que les élèves peuvent imiter (étayage disciplinaire).

5. Analyse des écrits finaux des élèves : la construction de conditions à un usage démocratique du 49-3 par l'explication d'un événement d'actualité.

L'analyse des écrits finaux des élèves (annexe 50) vise à identifier des apprentissages rendus possibles par la transposition d'une enquête historienne scolaire à un événement d'actualité. Premièrement, nous cherchons à repérer dans les productions des élèves des traces d'un processus de contextualisation par référence aux pratiques de savoirs des historiens : les élèves ont-ils cherché à expliquer ce qui fait rupture dans cet événement, ce qui change dans la manière dont le peuple considère l'article 49-3 de la constitution dans le contexte de la réforme des retraites ? Deuxièmement, nous cherchons des indices d'un processus de conceptualisation de la démocratie, par référence à la construction de nécessités dans le cadre de l'apprentissage par problématisation : les élèves identifient-ils des conditions à un usage démocratique de la disposition 49-3 de la constitution, les conduisant à mieux dire ce qui n'est pas démocratique dans cette situation, pour une partie du peuple français et de ses représentants ?

a) La construction de caractères de la démocratie (processus de conceptualisation)

Dans le cadre de l'apprentissage de la problématisation, nous rapportons les caractères d'un concept aux nécessités :

> Ce sont bien les nécessités qui constituent la partie essentielle de ces savoirs. D'une part, parce qu'elles ont une valeur bien plus générale qu'une solution ; d'autre part, parce que ce sont elles qui fondent en raison les solutions possibles, donc qui font que les savoirs scientifiques ont une certaine apodicticité, une certaine nécessité. (Orange et coll. 2022 P. 29)

L'analyse du processus d'enquête menée dans cette classe nous conduit à envisager deux conceptions de la démocratie dans les textes finaux des élèves : la première conception

renvoie à l'idée de règle à appliquer. La seconde conception conduit à la construction de caractères de la démocratie, elle relève donc de la conceptualisation de la démocratie comme un idéal type. Cette conception implique de confronter les informations médiatiques aux caractères de la démocratie pour pouvoir interpréter la situation comme démocratique ou non ; dans le même temps, la critique interprétative du récit médiatique d'information et la critique des idées des élèves doivent permettre d'affiner les caractères de la démocratie.

La première conception caractérise le récit médiatique d'information diffusé dans la classe : dans ce récit, la raison du rejet du 49-3 a le caractère de l'évidence (c'est un « doigt d'honneur » à la démocratie). Ce récit médiatique construit une forme d'« illusion rétrospective de la fatalité » (Aron, 1986), les Français allaient évidemment s'opposer au 49-3 puisque c'est une atteinte à la démocratie. La conceptualisation de la démocratie oblige à prendre en compte les faits pour identifier « les circonstances, inventions, interaction, adversité, fortune et infortune » (Ricœur, 2003), tout ce qui conduit à interpréter d'une certaine manière et pas autrement les principes de 1789 pour pouvoir dire ce qui, dans cette situation du contexte de la réforme des retraites, n'est pas démocratique lorsque le gouvernement fait usage du 49-3.

Une telle enquête contribue à éduquer au politique et donne une autre perception à l'adage « nul n'est censé ignorer la loi » : la connaissance de la loi n'est pas seulement la mémorisation du texte de la loi, mais la construction du sens de la règle de droit.

Dans les productions finales des élèves, nous identifions trois formes de conceptions de la démocratie comme une règle à appliquer : D'abord, « la démocratie c'est le vote ». C'est le premier critère que les élèves ont relevé, dès la première séance, et qui est encore visible dans des textes finaux. Avec la confrontation aux principes de 1789, un deuxième critère apparaît : « la démocratie, c'est le respect de la constitution » ou « la démocratie, c'est le respect de la DDHC ». Les élèves qui formulent ce type de critère ont commencé à conceptualiser la démocratie, mais c'est une conceptualisation inachevée, qui nécessite d'explorer le problème du paradoxe entre ce que prévoit le 49-3 et ce que dit l'article 6 de la DDHC. Des règles peuvent se contredire. Enfin, le dernier critère évoqué par un élève est « la démocratie, c'est le peuple ». Cet élève a dépassé une première définition autour du vote pour aller vers l'idée de la démocratie comme un régime politique dans lequel le peuple a le pouvoir. Mais son explication tend à défendre l'idée que le 49-3 n'est pas démocratique puisque c'est une action

du gouvernement, et non du peuple. Pour expliquer ce qui n'est pas démocratique dans cette situation, il est nécessaire d'interpréter les principes de la DDHC en contextualisant l'usage du 49-3.

b) La construction d'un récit explicatif de type historien structuré par la mise en évidence de ce qui fait rupture dans cet événement.

Des élèves conceptualisent la démocratie et formulent des conditions à l'usage démocratique du 49-3 en disant ce qui, dans cette situation, n'était pas démocratique. Nous en relevons quatre. La première, c'est la nécessité qu'il n'y ait pas d'opposition populaire à la loi. C'est par exemple le cas de Naël qui explique « cet article avait déjà été utilisé, mais là les Français manifestaient contre la réforme et donc avec ce passage en force le peuple trouve que l'on bafoue la démocratie ». La seconde est la nécessité d'utiliser le 49-3 dans l'intérêt des Français. Pour Mathys, « l'article 2 alinéa 5 de la Constitution dit bien que "gouvernement du peuple par le peuple pour le peuple" donc l'utilisation du 49-3 est un rejet de la population, car c'est " pour l'État non pas pour le peuple", car la réforme fait travailler plus longtemps les Français donc pour un aspect économique ». Cet élève interprète le texte de loi en distinguant l'État et le peuple d'une part, et l'intérêt du peuple et « l'aspect économique » d'autre part. Une troisième nécessité est que l'usage du 49-3 doit rester exceptionnel. Selon Antoine, « Pour les Français, cette nouvelle utilisation du 49.3 est l'utilisation de trop. Certains Français expliquent ne plus être dans une démocratie et ne se sentent plus écoutés par le gouvernement. ». En analysant les écrits intermédiaires des élèves, nous avons considéré ce type d'explication comme une première manière de prendre en compte le contexte de la réforme des retraites, mais qui restait embryonnaire compte tenu du fait que les spécificités de cet événement n'étaient pas prises en compte. Cette explication peut également être analysée comme une interprétation de l'article 49-3 quand cet élève suggère que cet article décrit une exception. Bien que cela ne soit pas évoqué dans l'extrait diffusé, la question de l'usage très fréquent de cette disposition par le gouvernement d'Elisabeth Borne avait été régulièrement soulignée dans les reportages médiatiques. Enfin, une dernière nécessité peut être caractérisée dans l'explication de Maxime, « pour les citoyens il y a un fort sentiment de non-démocratie, car on ne sait pas si l'Assemblée nationale aurait eu la majorité à ce texte ». Cette explication témoigne d'une interprétation erronée de la disposition 49-3 par cet élève, puisque c'est justement lorsque le gouvernement pense qu'il n'obtiendra pas la majorité à

l'Assemblée qu'il peut utiliser cette disposition. Cependant, c'est bien une interprétation des principes de la DDHC que propose cet élève en associant la démocratie à la représentation du peuple par l'Assemblée ; une loi votée par l'Assemblée est donc plus démocratique qu'une loi passée en force par le gouvernement. Cette nécessité de passer par l'Assemblée avait en outre été discutée par le groupe, plusieurs élèves avaient fait valoir que l'Assemblée était davantage représentative que le gouvernement. Nino note que « la majorité du peuple et de ses représentants ne veut pas de cette réforme et pourtant elle est quand même passée par un gouvernement nommé sans autorité du peuple. »

Si ces nécessités sont visibles dans les écrits des élèves, seule la première (l'opposition populaire à la loi) implique une contextualisation de l'événement. Les autres peuvent découler d'une interprétation de la DDHC par la mise en tension avec la disposition 49-3 de la constitution. Sur les 24 productions écrites, 9 ne mentionnent pas le contexte de la réforme des retraites, mais se focalisent sur l'opposition populaire à l'usage du 49-3. Pour ces élèves, le problème est déplacé vers l'usage excessif du 49-3 et la non-représentativité du gouvernement. Ce qui fait événement est effacé par un questionnement sur les institutions politiques. Ces élèves ont construit un savoir sur les conditions de l'exercice démocratique du pouvoir du gouvernement. Dans la perspective d'une éducation au politique et, contrairement à ce qui est le plus souvent visé en histoire (la construction de faits relatifs à un événement historique, par exemple), les savoirs visés en EMC sont davantage de cet ordre. En partant d'une question préalable portant sur un événement, le processus d'enquête a mené dans cette classe à une prise de position des élèves, fondée en raison, sur la légitimité de l'usage d'un article constitutionnel dans le contexte de la Ve République.

QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE

> Ce que, au mieux, on peut donner, c'est la définition ou la description d'un espace des possibles pour penser une pédagogie effective. Or, la demande sociale adressée à la didactique n'est pas du même type que celle qui sollicite la sociologie. Elle est plus proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne. Je pense que la situation est à peu près la même [pour la didactique] et qu'il n'est pas étonnant que le monde social exige du didacticien des prescriptions directes (Joshua et Lahire, 1999, p. 35-36).

Nous avons cherché, à travers nos analyses, à décrire ce qu'il se passait dans des classes d'histoire quand des élèves enquêtent sur des événements. Il s'agit maintenant de discuter ce que ces résultats permettent de produire : non pas des prescriptions, mais des possibilités d'une éducation aux médias et d'une éducation à la citoyenneté par l'apprentissage d'une procédure d'enquête historienne scolaire. Que peuvent construire comme savoir pour enseigner des didactiques disciplinaires à propos d'objets adisciplinaire ? Quelle légitimité des recherches en didactique de l'histoire pour éclairer les conditions d'apprentissages d'une éducation aux médias ? Nous apportons quelques éléments de réponse en mettant en discussion l'écart entre des activités de la classe modélisées par une épistémologie historienne scolaire (une histoire scolaire référée aux pratiques de savoir des historiens) et non une épistémologie scolaire historienne (une histoire scolaire référée aux pratiques de l'école et des élèves). Apprendre à l'école à améliorer une première explication d'un événement d'actualité, ou plus largement d'un fait de société, par la critique des informations médiatiques et par l'interprétation de principes juridiques, est possible en transférant des pratiques de savoirs historiennes, et constitue une modalité possible d'éducation à la citoyenneté pour l'enseignant d'histoire-géographie.

CHAPITRE 10. DISCUSSION

Nous avons exploré théoriquement et empiriquement la thèse selon laquelle il est davantage possible d'initier des élèves à l'enquête historienne sur un événement d'actualité que sur un événement historique. D'abord, nous discutons de nos résultats concernant les effets des différentes consignes expérimentées, résultats qui peuvent constituer des savoirs pour enseigner à destination de la formation des enseignants. La consigne apparaît comme une modalité essentielle de l'interaction pédagogique, déterminant l'activité des élèves. Nous discutons de ses effets potentiels sur le processus d'apprentissage de compétences critiques historiennes (I). Ensuite, et puisque notre recherche explore les apprentissages possibles sur un événement d'actualité à partir d'informations médiatiques, elle nous conduit à discuter de ce que nos résultats permettent de produire comme savoirs pour une éducation à la citoyenneté et une éducation aux médias plus émancipatrices (II).

I. Consignes et développement de compétences critiques

En explorant l'hypothèse qu'il serait davantage possible d'initier des élèves à des compétences critiques en travaillant sur un événement d'actualité, nous avons mis en évidence l'effet des consignes sur le sens que les élèves donnent aux activités. Les consignes sont incontournables dans les classes, mais sont rarement interrogées en didactique de l'histoire (Basuyau et Guyon, 1994). Cette section vise donc à mettre en discussion nos résultats sur les effets des consignes, au regard de la littérature sur les consignes d'une part, et de la forme scolaire de l'histoire (Cariou, 2022, p. 39) d'autre part. Cela nous conduit à caractériser la procédure d'enquête historienne scolaire comme un type de consigne spécifique et à discuter des effets des consignes ajoutées par les enseignants lors des différentes séquences.

1. Les effets de la consigne sur les activités des élèves : état de l'art

a) Qu'est-ce qu'une consigne, et à quoi sert-elle ?

La consigne renvoie pour sa définition à la forme militaire de l'ordre donné[51]. La consigne scolaire correspond à cette définition générique : elle désigne une tâche à effectuer, et elle est donnée par quelqu'un qui a autorité à quelqu'un qui doit lui obéir. La consigne scolaire symbolise, davantage que le cours magistral, le déséquilibre entre l'enseignant qui ordonne de faire une tâche, et l'élève qui fait ce qu'on lui dit de faire. « La situation d'enseignement est une interaction sociale dans laquelle un adulte impose des tâches à des élèves par le biais d'une consigne dont la forme varie de l'interrogatif à l'exécutoire » (Basuyau et Guyon, 1994) La mise en activité des élèves n'est donc pas une garantie d'une plus grande participation des élèves dans la construction du savoir scolaire : l'activité de recopier une correction peut être d'une intensité intellectuelle moindre que celle de prendre en note un cours magistral. Les consignes « éclatées » (Basuyau et Guyon, 1994) permettent de lire un texte, mais pas de donner du sens à l'activité dans son ensemble. Toutes les fois où un élève est mis en activité dans la classe, c'est qu'il a reçu une consigne, c'est-à-dire une injonction ou une question de l'enseignant visant directement la réalisation d'une activité (Zakhartchouk, 2000). Les consignes sont considérées comme incontournables pour les apprentissages (Meirieu, 2017).

L'analyse des pratiques ordinaires a pu rendre compte d'une focalisation de l'enseignant sur les savoirs visés quand il évalue la production d'un élève suite à la réalisation d'une consigne :

> Quand l'enseignant examine les productions d'élèves en ayant en tête les savoirs visés, il est conduit à les analyser en fonction de leur écart à la norme que représentent les savoirs académiques : tel élève a-t-il « bon » ou « faux » ? On est dans la logique de la vérité : les élèves produisent et l'enseignant corrige. L'activité intellectuelle des élèves n'est aucunement prise en compte. (Orange, 2006)

La consigne n'est donc pas mise en discussion, son sens est considéré comme évident ; l'erreur est donc interprétée comme une ignorance des savoirs visés et rarement comme une marque que la consigne n'a pas fait sens. Pourtant, c'est souvent l'implicite des consignes qui explique

[51] Le CNRTL la définit ainsi : « Ordre formel, instruction ou série d'instructions que l'on donne à un militaire, à un gardien, et, par extension, à un subordonné pour lui prescrire ce qu'il doit faire. », https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/consigne consulté le 29/04/2024

l'écart entre la production et l'attendu (Rayou, 2018, p. 98). Centrés sur leur discipline scolaire, les enseignants peuvent perdre de vue qu'un verbe d'action tel qu'expliquer peut prendre un sens différent dans une autre discipline ou dans un autre contexte.

Nous mettons en relation ces considérations à propos de la consigne avec le contrat d'ostension défini par Guy Brousseau :

> Le professeur "montre" un objet, ou une propriété, l'élève accepte de le "voir" comme le représentant d'une classe dont il devra reconnaître les éléments dans d'autres circonstances. La communication de connaissance, ou plutôt de reconnaissance, ne passe pas par son explicitation sous forme d'un savoir (Brousseau, 1998)

Pour Sylvain Doussot, ce concept donne du sens à ce qu'il nomme un *rituel* de l'enseignant qui demande aux élèves de « présenter le document ». L'ostension de l'activité intellectuelle à mener est *furtive* quand celle de la tâche à faire (donner le nom de l'auteur ou la date du document) est au contraire *théâtrale* (Doussot, 2024).

Si les élèves, du moins les plus motivés, acceptent de jouer le jeu et de faire comme s'ils voyaient ce que l'enseignant voit, c'est plus difficile lorsque justement ce qui est en jeu est l'apprentissage de pratique de savoirs (dans nos expérimentations, les compétences critiques historiennes). Il peut donc arriver que l'activité proposée soit dotée d'un fort potentiel d'apprentissage, mais que cet apprentissage soit délaissé au profit d'une *pédagogie de l'activité* (Orange, 2006).

Cette *logique de réussite*, lorsque l'accent est mis sur la réalisation de l'activité et non sur les apprentissages, conduit à considérer l'erreur d'un élève comme un accident à éviter alors qu'elle pourrait au contraire être considérée comme un levier pour apprendre, en réfléchissant à ce qui a posé problème à l'élève (ce que l'élève ne sait pas encore qu'il faut faire pour « expliquer », par exemple) pour que celui-ci améliore progressivement le sens qu'il donne à l'activité (Astolfi, 1997).

Les enseignants ont l'habitude de se référer aux résultats de la recherche en histoire comme des textes de savoir à vulgariser (Audigier, 1995). Se référer aux pratiques des historiens pour les transposer dans les classes pourrait constituer une alternative aux savoirs pour enseigner traditionnels. Les consignes ne seraient plus justifiées par la nécessité d'aboutir à la rédaction

d’une information à mémoriser ou par la nécessité d’occuper les élèves, mais par les apprentissages qu’elles visent.

b) La consigne en didactique de l’histoire

Les effets de la consigne sont peu documentés dans les recherches en didactique de l’histoire. S’il ne fait pas de doute que la consigne ne doit pas être isolée du reste du dispositif lorsque les pratiques ordinaires sont analysées, la focale sur les productions des élèves ou sur le discours de l’enseignant, ou plus précisément, la focale sur la relation « enseignant/savoir » ou « apprenant/savoir) tend parfois à mettre de côté les effets propres à cette consigne dans laquelle le rapport au savoir est indirect et concerne plutôt le rapport entre enseignant et élèves. C’est pourquoi les articles sur les consignes sont davantage visibles dans des parutions à destination des enseignants (par exemple, *Les Cahiers pédagogiques*). C’est peut-être le nombre réduit de recherches en didactique de l’histoire reposant sur l’observation de séquences dans les classes (Cariou, 2022, p. 26) qui explique cette faible place de la consigne dans la littérature scientifique.

L’article de Clause Basuyau et Simonne Guyon est à recontextualiser : il est rédigé en 1994 et semble mettre en opposition ce que les auteurs nomment des « consignes éclatées » et des « consignes globales » (les auteurs en donnent différents exemples) renvoyant à un dispositif du type des situation-problème. L’intérêt pour les apprentissages est que l’activité est moins « balisée » qu’avec les consignes ordinaires.

> Cette liberté impose, plus encore que dans d'autres formes d'apprentissage, l'appropriation personnelle du contenu de la consigne et du contenu des textes pour y découvrir l'enjeu masqué. La lecture et la re-lecture fréquente du dossier et de la question témoignent de cette volonté de comprendre ce dont il est question et du désir de relever le défi que représente l'énigme. Quand l'élève se trouve dans une impasse, conscient de ses contradictions ou des contradictions entre ses propos et ceux des textes, à lui de repenser son cheminement et de trouver une autre voie. La souplesse de la consigne, en ce qui concerne la démarche, permet de multiples itinéraires. La consigne n'est contraignante que sur le résultat : l'élucidation de l'énigme. (Basuyau et Guyon, 1994, p.45)

La description faite du dispositif tend à suggérer que l’enseignant est en retrait, les élèves apprennent par eux-mêmes à partir de la situation mise en place. Ce modèle est donc très

différent de ce que nous envisageons dans nos expérimentations : l'enseignant a un rôle à jouer.

Dans le cadre du projet CCEH, l'implication des chercheurs au côté des enseignants dans la construction du dispositif didactique a sans doute contribué à faire de la consigne un objet d'intérêt.

c) De l'expérimentation de dispositifs didactiques à la remise en cause des consignes comme artefact mouvant

C'est l'introduction d'une forme spécifique de consigne, la procédure d'enquête historienne scolaire, qui nous a conduits à nous intéresser aux effets des consignes. Chercheurs et enseignants ont collaboré à la construction de ces consignes ; cette collaboration a abouti à faire converger problèmes de recherche (que transmet l'enseignant et avec quels effets ?) et problème professionnel (comment faire une « bonne consigne » ?). Pour autant, le problème de l'enseignant n'est pas devenu le problème du chercheur (qui construit des résultats, et non des solutions aux problèmes professionnels des enseignants). Mais c'est bien cette convergence qui a orienté notre regard sur les effets des consignes sur les apprentissages des élèves. Nous proposons de discuter des effets des consignes dans la perspective de la construction de savoirs pour enseigner. Il ne s'agit donc pas de prescrire de bonnes consignes, mais d'établir un savoir sur le rôle et les conditions d'efficacité des consignes dans le processus d'apprentissage de compétences critiques historiennes.

En ce sens, la collaboration des chercheurs et enseignants dans ces expérimentations peut être assimilée à une forme micro de communauté d'amélioration :

> La recherche pour l'amélioration construit des données dont le but n'est pas de classer les individus ou les organisations, mais d'apprendre comment les pratiques d'enseignement et les processus organisationnels fonctionnent réellement. Nous avons besoin de preuves (evidences) pour nous aider à discerner si les essais de changements spécifiques sont effectivement des améliorations (…) Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou faire empirer les choses, mais de développer le savoir-comment nécessaire pour rendre les choses réellement meilleures. (Bryk, 2017, p. 25)

Produire des consignes de manière collaborative, et observer la manière dont les enseignants utilisent la procédure d'enquête historienne scolaire, l'expérimentent, conduit à construire un savoir non pas sur *ce* qui fonctionne, mais sur *comment* cela fonctionne. Nous faisons nôtres

les questions listées par Marie Toullec-Terry lorsqu'un problème commun aux chercheurs et aux enseignants constitue le cœur d'une recherche collaborative :

> « De quelle(s) manière(s) les enseignants prennent-ils en main de nouveaux dispositifs et les négocient-ils au sein de leurs pratiques effectives ? Quelles retouches ou modifications plus profondes opèrent-ils pour mettre à leur main un dispositif souvent « prêt-à-porter » ? Quelles difficultés rencontrent-ils, quelles solutions construisent-ils ? Qu'est-ce que cela produit à court et à plus long terme ? Qu'en disent-ils ? » (Toullec-Théry, 2017, p. 55)

Puisque nous entrons dans l'analyse du système didactique dans nos corpus par l'apprentissage des élèves, et non sur les questionnements des enseignants, cet angle tend à laisser de côté le problème professionnel de l'enseignant. Décrire comment cela fonctionne dans la classe ne dit pas encore si c'est mieux, car on ne sait pas exactement ce que les élèves apprennent. Autrement dit, il ne s'agit pas de tirer de nos observations et de nos résultats des solutions à transmettre aux enseignants, mais des savoirs sur les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire « passer en revue les stratégies, y compris et surtout celles qui ne sont pas habituellement suivies, mais qui sont possibles, afin de dégager les conditions de possibilité de telle ou telle manière de faire » (Doussot, 2018b, p. 148). Il ne suffit pas, rappelle Sylvain Doussot, de préciser comment ce qui marche peut marcher, il faut aussi savoir faire ce qui marche : il importe donc de documenter ce qu'ont fait les enseignants de cette procédure d'enquête historienne, comment ils l'ont intégré à leurs manières de faire classe et d'enseigner, et quels effets cela a eus sur les apprentissages.

Dans notre recherche, nous catégorisons deux types de consignes. Les premières sont des consignes particulières au dispositif didactique mis en œuvre pour une séance, elles se rapprochent en ce sens des consignes habituelles en histoire. Les secondes sont des consignes génériques, mobilisables pour n'importe quelle séance et sont de ce fait plus originales par rapport aux consignes ordinaires. Ce sont, dans nos expérimentations, les étapes de la procédure d'enquête historienne scolaire. Dans les sections suivantes, nous discutons des effets des consignes expérimentées, en distinguant parmi les consignes singulières celles proposées la première année de celles proposées ensuite, en parallèle de la procédure d'enquête historienne scolaire.

2. Les effets des consignes singulières (première année de l'expérimentation)

- **Une question formulée en amont pour discuter d'un fait-cause**

Les consignes sont une composante de l'expérimentation et ont donc suscité de nombreuses discussions au sein de l'équipe de recherche. Il est assez révélateur de considérer la première consigne construite pour la première séance de l'expérimentation. Il s'agit de la question de savoir *pourquoi le peuple de Paris a attaqué alors qu'il aurait pu avoir peur des menaces du duc de Brunswick.* Nous avons décrit la manière dont l'enseignant réagit dans la classe alors que les élèves n'ont pas évoqué le manifeste de Brunswick comme cause de l'attaque.

En nous référant au concept de topogénèse de Chevallard, nous avions émis l'hypothèse que le déséquilibre était lié au fait que l'enseignant maîtrisait les savoirs visés, tandis que les élèves non, et que cela expliquait que les deux n'occupent pas le même *topos.* Cette hypothèse nous conduisait à considérer que, si la classe travaillait sur un événement d'actualité, l'enseignant ne disposant pas de références savantes sur l'événement, l'écart entre les deux se réduirait et permettrait davantage une construction collective du savoir plutôt qu'une logique descendante du savoir.

Lors de la première séquence expérimentée, la consigne prévue en amont impose à l'enseignant d'aboutir à une certaine hypothèse de cause (le roi est emprisonné à cause de la diffusion du manifeste de Brunswick). L'analyse de cette séance fournit une autre explication au déséquilibre entre les élèves et l'enseignant. La construction du dispositif didactique contraint le déroulement de l'enquête en faisant de cette cause un passage obligé.

Nous pouvons supposer que si l'enseignant avait prévu, pour l'événement d'actualité, des consignes de ce type en amont de la séance, en envisageant a priori la cause principale de l'événement pour la classe, le même écart aurait été visible. Cette consigne, connue de l'enseignant, mais pas encore des élèves aux moments des échanges collectifs, place l'enseignant dans une situation surplombante par rapport aux propositions des élèves. Nous savions déjà que les enseignants ont tendance à évaluer les productions des élèves selon l'écart entre le contenu de ce qu'ils écrivent et les textes de savoir visés.

Notre recherche met en évidence un autre obstacle à l'exploration des hypothèses des élèves dans la classe, donc à l'exploration d'un problème : la contrainte pour l'enseignant de suivre le dispositif didactique mis en œuvre en amont. Or, ce qui le contraint, ce sont les intitulés de consignes formulés sur des supports pédagogiques prêts à être distribués. Pour cette classe d'histoire, ce qui distingue le *topos* de l'enseignant de celui des élèves, ce n'est donc pas que l'un a la connaissance des faits historiques et les autres non, mais que l'un a anticipé les questions qui doivent émerger dans la classe. L'enseignant est dans la classe le metteur en scène, et les élèves sont les acteurs de la pièce écrite par l'enseignant, sans en avoir toujours le script, puisque les consignes sont fluctuantes. La grande hétérogénéité des consignes en histoire scolaire semble donc accentuer la nécessité pour l'enseignant de contrôler la direction des échanges de la classe, d'orienter les réflexions vers ce qui lui a semblé en amont essentiel, quitte à ne pas explorer des énigmes ou des paradoxes pointés par les élèves.

- **Des consignes pour faire expliquer**

Nous articulons le concept d'ostension (Brousseau) aux théories argumentatives (Plantin) pour discuter ce que nos analyses montrent de la manière dont l'enseignant cadre par sa consigne ce que veut dire *expliquer*. En expliquant, c'est-à-dire en donnant les raisons de penser qu'un fait est la cause principale de l'événement, la classe produit une activité intellectuelle de haute intensité. Nous rapprochons cette activité de la double critique documentaire et réflexive des historiens ; c'est parce qu'il est nécessaire de convaincre un tiers (enseignant, élèves, classe) que des élèves argumentent et construisent des raisons de penser que leur hypothèse de cause est la meilleure pour expliquer l'événement. Être capable d'expliquer un événement (historique ou d'actualité) suppose donc un processus d'apprentissage de compétences critiques et n'est donc pas directement accessible.

Lors des premières séances, cela n'est pas explicité dans la consigne ni même discuté au moment des temps collectifs. Nous rappelons ici par un exemple comment la consigne « expliquer » est présentée aux élèves, la première année :

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- Il y a des injustices : salaire trop faible pour les	les Schneider s'enrichisse mais ne donne pas plus d'argent aux ouvriers alors ils ont

Figure 67- Document de travail A1.C1.S2.s1

Nous avons analysé a priori cette séance ainsi que la production de ce groupe d'élèves (voir infra p. 228 et s.). Des élèves pouvaient, à partir de cette consigne, argumenter, mais ce n'était pas explicitement demandé par la consigne. Lors de la reprise, le rapport de ce que les élèves ont noté dans la deuxième colonne n'est pas rapporté à la consigne pour évaluer s'ils ont bien expliqué. D'ailleurs, nous avons relevé que la juxtaposition justifier/expliquer pouvait être la marque d'une confusion entre les deux mots, ou d'un indice de ce que l'enseignant sait que le sens de ce vocabulaire épistémologique n'est pas stabilisé pour les élèves. Cette consigne repose sur un contrat d'ostension : l'enseignant écrit le mot « expliquer » et les élèves sont supposés y voir l'activité à mener, or elle ne peut être visible par nature, puisqu'elle est ce qui est à apprendre, ce qui est non su.

Durant l'expérimentation, ces premières consignes ne permettent pas de produire suffisamment d'argumentation. Pour que les élèves produisent davantage de mises en lien entre le fait considéré comme une cause et l'événement, des consignes beaucoup plus denses sont expérimentées (p.185 et s.): dans le jargon du groupe de recherche, nous avons qualifié ce type de consigne de « monstre didactique » en supposant que c'était les enjeux de l'expérimentation qui avaient conduit à une telle complexité. Cette volonté de tout dire en amont n'est finalement pas efficace, car les élèves ne parviennent pas à construire le sens de l'activité. Cette « sur-ostension » empêche finalement les élèves de *voir* ce que veut dire expliquer. Le résultat de cette activité conduit l'équipe de recherche à renoncer à ce type de consignes trop denses au profit de questions argumentatives (Doussot & Guenoux, 2023).

La succession des expérimentations et la multiplication des moments de négociations entre les chercheurs et les enseignants conduisent à considérer qu'il est davantage pertinent, pour apprendre des pratiques de savoir, de concilier une consigne générale avec un étayage de l'enseignant pour donner un sens nouveau aux activités intellectuelles à maîtriser. Il faut que l'étayage de l'enseignant conduise les élèves à voir autrement ce que veut dire *expliquer* lorsque la classe enquête sur un événement et qu'il faut *expliquer* pourquoi un fait est la cause principale de cet événement.

3. Procédure et étayage (deuxième et troisième année de l'expérimentation)

La procédure d'enquête historienne scolaire tel qu'elle a été élaborée et expérimentée dans la recherche CCEH se distingue des consignes singulières. C'est une consigne générale, à deux points de vue : d'abord, parce qu'elle est stabilisée : c'est la même consigne qui sert à dire ce qu'il faut faire quand la classe enquête sur l'emprisonnement du roi, sur les grèves au Creusot, ou sur le port d'une tenue unique dans les établissements scolaires. Elle ne comporte pas de référence au contenu de savoir. Deuxièmement, elle est concise, elle n'entre pas dans le détail des tâches à mener pour réaliser l'activité.

a) La procédure comme outil de transfert de l'enquête historienne vers la classe, pour l'enseignant

L'enjeu de la procédure est de systématiser des activités de critique et stabiliser un vocabulaire de la pratique pour favoriser l'apprentissage de compétences critiques historiennes. Dans notre recherche, la procédure a trois statuts (voir p. 194) : modélisation de l'enquête historienne scolaire, transposition didactique de l'enquête historienne scolaire, catégorie d'analyse pour modéliser des conditions d'apprentissage de compétences critiques historiennes. Nous nous centrons sur la procédure en tant que consigne (deuxième statut), correspondant à la transposition didactique de l'enquête historienne sous la forme d'une liste rédigée et distribuée aux élèves.

- **Sur l'idée explicative générale**

Les deux enseignants portent un regard différent sur ce qui au départ est nommé des « règles générales ». Pour l'enseignant qui a en charge les classes du collège, elles sont un risque de confusion : il craint que les élèves n'y voient une conception fataliste de l'histoire, comme quelque chose qui se répète, au lieu d'intégrer l'idée de la singularité des événements historiques. L'enseignant de lycée, qui a en charge la classe de première, craint moins cette confusion, d'autant que les élèves de sa classe parviennent, davantage que des élèves de quatrième, à faire la distinction entre l'idée explicative générale comme « une sorte de règle » qui s'applique à l'hypothèse, et non à la réalité de l'événement. C'est parce que les élèves dans la classe de première envisagent rapidement la première explication comme une

hypothèse à évaluer qu'ils font plus facilement usage de l'idée explicative générale comme un outil pour formuler et critiquer leur hypothèse d'explication que les élèves de collège qui peinent à distinguer deux activités distinctes. Pour le dire autrement, il n'est pas évident, pour ces élèves, de distinguer l'idée explicative générale (par exemple : « quand un roi trahi, il est emprisonné ») et « hypothèse d'explication » (par exemple : la fuite du roi a montré que c'est un traitre, donc le peuple l'arrête). L'explicitation de l'idée générale est essentielle, car tant qu'elle n'est pas mise au travail, elle fait obstacle à l'amélioration de l'explication ; dans la séquence analysée dans le chapitre 9 (élèves de première, sur le rejet du 49-3), c'est parce que des élèves ont expliqué le rejet par l'absence de démocratie « parce que la démocratie, c'est le vote » qu'il est possible d'entrer dans un processus de conceptualisation de la démocratie.

La mise au travail d'une idée comme un concept à construire, et la distinction avec une explication qui est d'abord une hypothèse, conduit à questionner la place d'un discours épistémologique dans la classe. Lorsque les enseignants font directement référence à la procédure d'enquête historienne dans la classe, au moment des temps collectifs, celle-ci peut devenir un objet d'apprentissage pour les élèves qui construisent progressivement le sens du vocabulaire épistémologique employé (fait, idée, hypothèse, explication) et des activités intellectuelles à mener (expliquer). C'est ce que nous discutons à présent.

b) La procédure comme objet d'apprentissage[52]

Nous venons de détailler en quoi la deuxième étape de la procédure d'enquête (formuler une idée explicative à partir du travail précédent, sous la forme « Quand..., alors... »). Prise comme une consigne, cette formulation est imprécise : elle ne dit pas ce qu'est une idée explicative, mais elle dit assez pour que les élèves s'y essayent. La forme imposée (« quand…alors… ») peut laisser entendre qu'il s'agit d'une sorte de règle et qu'elle est construite à partir de la première étape, c'est-à-dire « rechercher des explications à l'événement final dans le récit fourni ». Pour que les élèves parviennent à construire le sens de la construction d'une idée explicative, ils ont besoin de l'aide de l'enseignant. Nous discutons de ce que font les

[52] Ces questions ont fait l'objet d'un chapitre d'un ouvrage à paraitre.

enseignants à partir de deux séquences : celle sur le port d'une tenue unique à l'école en quatrième, et celle sur le rejet du 49-3 en première.

Nous avons repéré dans les discours des enseignants différents types d'étayage pour faire construire le sens de l'idée explicative dans la classe. Il s'agit des commentaires ou actions de l'enseignant qui ont pour effet d'éclairer le sens de l'activité et les conditions pour bien faire l'activité. Lorsque l'enseignant note au tableau une idée explicative générale (IEG), c'est une première forme d'étayage, puisque l'enseignant, en validant et recopiant la proposition, fournit un exemple d'IEG valable. Il s'agit d'un étayage méthodologique, qui s'inscrit dans l'activité traditionnelle du cours, et qui s'apparente à une forme de correction. Lorsque l'IEG n'est pas correcte, c'est l'occasion pour l'enseignant de rappeler ou de donner des critères d'une IEG correcte : c'est là encore un étayage méthodologique, l'enseignant dit ce qu'il faudrait faire. Dans les discours des enseignants, nous relevons plusieurs étayages de ce type. D'abord, le rappel de la forme « quand… alors… ». Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de sélectionner l'explication qui apparaît le plus : ce peut-être pour expliciter la première partie de la consigne-étape (« à partir du travail précédent ») :

Extrait transcription A3.C.S3.s1 (annexe 32)

23	Enseignant	Bon, quelle est l'explication qui apparaît finalement le plus ? Et celle qu'on va choisir pour aller, pour avancer un tout petit peu, si on essaie de la rédiger un petit peu ? E ?
24	Erwan	Pas de différence entre les riches et les pauvres.
25	Enseignant	Pas de différence entre les riches et les pauvres
26	Erwan	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination.
27	Enseignant	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination. Est-ce qu'on est capable, peut-être, si on avance un petit peu, de la mettre en forme, sous la forme de notre idée explicative ? Pour passer notre étape 2 ? Comment on pourrait proposer cette idée explicative, avec cette idée-là ? Comment on construit cette idée explicative dans cette étape numéro 2 ? Quelle forme, quelle formulation elle va avoir ? Allez, on essaie. Qu'est-ce qu'on pourrait proposer comme idée explicative pour aller un peu plus loin sur cette question-là ?
28	Erwan	Quand les enfants portent les mêmes vêtements, alors ils ne sont pas… il ne subissent pas de moqueries
29	Enseignant	Oui, alors… finissez votre phrase explicative, alors le président…
30	Erwan	Alors le président…
31	Enseignant	Propose
32	Erwan	Propose une tenue unique pour les écoles ?
33	Enseignant	On le redit en entier ?

38	Pauline	Quand les enfants sont habillés pareil, alors les enfants travaillent mieux
39	Enseignant	Alors ce n'est pas tout à fait la même, on essaie d'en formuler une
40	Tom	Quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moqueries, alors le président décide a mis des tenues uniques dans les écoles

Nous avons souligné (voir p.317) le paradoxe entre des élèves qui répondent à l'enseignant (critère IEG = « explication qui apparaît le plus »), en sélectionnant l'explication « les inégalités entre riches et pauvres » (TP 24-25) et l'IEG finalement retenue par l'enseignant *:* « Quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie, alors le président veut mettre une tenue unique dans les écoles ». L'exemple devenu canonique dans le groupe de recherche concernant la trahison du roi permet de mettre en évidence ce qui manque, dans la situation concernant la tenue unique. L'idée « quand le roi trahit, alors il est emprisonné » est une idée explicative qui permet de relier un fait-cause (la fuite du roi, le manifeste de Brunswick) au fait-conséquence (l'emprisonnement du roi). Or, ici, ce qui relie les moqueries au fait-cause « pas de différence entre les riches et les pauvres ») n'est pas explicité. Le risque est donc une forme de relativisme (on peut mettre n'importe quelle idée au travail du moment qu'elle a la forme quand … Alors, le président décide de mettre la tenue unique). Le contrat didactique d'ostension perdure ici, comme si les élèves voyaient déjà l'IEG comme la voit l'enseignant.

Dans la séance menée en classe de première, c'est différent (voir transcription p.352). Les idées explicatives générales de deux élèves sont discutées, mais pas pour signifier ce que rédiger une idée explicative générale veut dire ; la discussion collective porte sur l'interprétation des informations médiatiques qui a mené deux élèves à proposer des idées explicatives distinctes. L'analyse des propositions des élèves montre que, dans cette classe et pour cet événement, la formulation d'une IEG ne fait pas de difficulté. C'est donc peut-être pour cette raison (les élèves « voient » effectivement, la même chose que l'enseignant) qu'il n'est pas utile d'étayer cette activité.

Nous identifions un étayage disciplinaire quand la classe discute de l'étape 3 de la procédure d'enquête, sur laquelle nous avons longuement développé nos analyses. La troisième étape constitue la critique de l'idée explicative par un retour aux informations disponibles. C'est lors de cette étape que les élèves produisent le plus d'arguments, et donc apprennent, en argumentant, à critiquer leurs interprétations des informations disponibles et leur première explication de l'événement.

Extrait transcription A3.C.S3.s1 (annexe 32):

102	Tessa	C'en est une qui confirme. Ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent plus disciplinés, plus concentrés pour travailler
103	Enseignant	[Écrivant] Ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent plus disciplinés. Qui dit ça ?
104	Tessa	C'est le vendeur d'uniformes.
105	Enseignant	S'il vous plaît ! c'est le vendeur d'uniformes. Et, selon vous ça… ?
106	Tessa	ça confirme.
107	Enseignant	Qu'est-ce qui permet de confirmer ?
108	Tessa	ben, du coup, ils travaillent mieux, ben ils arrivent plus concentrés
109	Enseignant	Pauline ?
110	Pauline	Ben ça confirme que, quand on a un uniforme et qu'on est tous habillés pareil, on travaille mieux, on est plus attentif, on se met au travail

Lorsque Tessa cite le discours du vendeur d'uniformes pour confirmer que « quand les enfants sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie, alors le président impose la tenue unique », l'enseignant lui demande de préciser « qui dit ça ? ». En posant cette question, l'enseignant montre aux élèves les questions qu'ils doivent se poser quand ils critiquent des informations médiatiques. Il s'agit d'un étayage disciplinaire, car l'enseignant fait avec les élèves : lui, en tant qu'expert, se demande toujours en quelle qualité celui qui parle le fait. Mais dans cette situation, le fait que ce soit un vendeur d'uniformes n'a pas provoqué de réaction chez les élèves, alors que lors de la séance suivante, quand il le pointe à nouveau, cette fois, des élèves interprètent autrement cette information en disant que le vendeur ment.

Transcription A3.C.S3.s2, Extrait (Annexe 35)

50	Amel	Le vendeur d'uniformes dit « A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés. »
51	Enseignant	Et donc ? Est-ce que ce que dit le vendeur
52	Amel	Ha, mais il dit ça pour les vendre ! Il dit ça pour les vendre
53	Enseignant	Il dit ça pour les vendre. Creuser l'idée. Tessa ?
54	Tessa	Peut-être que du coup il ment pour que les gens ils disent oh c'est trop bien
55	Enseignant	Peut-être des fois il ment, préciser l'idée. Pauline ?
56	Pauline	Ben il ment pour avoir de l'argent

Au départ, l'étayage de l'enseignant est identique. Ce qui déclenche la critique d'Amel (tp52) c'est la question que l'enseignant n'a pas le temps de terminer (tp51). En faisant porter le regard sur l'auteur du discours plutôt que sur le contenu de discours, cela a un effet dans la classe. Ces types d'étayage sont une façon pour l'enseignant de dire comment utiliser le cadre de la procédure pour enquêter ; cet étayage implique cependant que les élèves puissent faire une partie de l'activité, puisque l'étayage n'arrive que lors de la mise en commun.

Les consignes ordinaires, des « consignes GPS » qui n'apprennent pas à se passer des consignes…

Pour rendre compte du rapport entre la consigne et les pratiques de savoirs, nous avons eu recours à une analogie : envisageons la construction d'un problème de connaissance et la construction d'un savoir nouveau dans la classe comme un voyage. Les savoirs visés correspondent à la destination. À la fin du voyage, le bon élève, qui a suivi les indications, est arrivé à destination, il dispose de connaissances supplémentaires sur l'événement. Des consignes ordinaires agissent comme un GPS, indiquant à l'élève le chemin à prendre, dans des situations qui ne sont jamais les mêmes d'une séance à l'autre. En lieu et place des actions à entreprendre (*tourner à gauche*), l'enseignant, par ses consignes, énonce la tâche à produire (surlignez, expliquez, décrivez…) ou pose des questions (en quelle année a lieu la prise des Tuileries ?). L'élève qui suit et applique les *consignes GPS* peut arriver à destination ; mais ce qu'il a accompli pendant le trajet ne le rend pas plus expérimenté, plus outillé pour faire la prochaine fois : pour se rendre ailleurs, il aura besoin de nouvelles instructions-consignes, spécifiques à la nouvelle destination-savoir. Nous opposons à ces *consignes GPS* des consignes qui seraient celles du bon lecteur de carte routière, qui apprend à l'élève novice à se servir de la carte. La carte est un outil qu'il faut apprendre à utiliser : mais dès lors qu'on sait l'utiliser, alors on devient capable de lire la carte pour se rendre dans n'importe quel autre lieu. La procédure nous apparaît comme la carte, un outil donc. Le rôle de l'enseignant n'est plus de donner des instructions à suivre, mais d'initier à l'usage de l'outil, en donnant des conseils et en faisant lui-même, en agissant comme modèle. Ses conseils sont une forme d'étayage, ou plutôt deux formes, selon que l'enseignant fasse avec les élèves, un peu comme le bon lecteur de carte discuterait avec le lecteur novice de l'itinéraire à prendre, ou qu'il décrive ce qu'il faut faire pour bien lire la carte.

c) Quelle place des consignes dans l'enquête historienne scolaire avec procédure ?

Dans l'ensemble des séquences analysées, les enseignants ont produit des documents de travail à destination des élèves sur lesquels figurent des consignes. Nous discutons à présent du statut de ces consignes complémentaires en proposant deux fonctions. Soit ces consignes sont la transposition didactique de la procédure d'enquête historienne scolaire. Dans ce cas, il faut envisager que la procédure d'enquête est un outil pour l'enseignant, pour qu'il s'approprie ces étapes. La procédure n'est ensuite pas directement un enjeu d'apprentissage pour les élèves, qui apprennent à développer des compétences critiques à partir des consignes formulées sur le document de travail. La deuxième fonction est que ces consignes supplémentaires sont un étayage méthodologique a priori : sachant que les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment la procédure pour pouvoir amorcer l'activité, l'enseignant produit un document de travail pour inciter les élèves à agir dans le sens de la procédure.

Lorsque la procédure est absente du dispositif didactique (les enseignants ne la projettent pas pendant la séance, ils ne relisent pas les énoncés de la procédure, ne demandent pas aux élèves de l'avoir sous les yeux), nous considérons que c'est la première fonction qui vaut : les enseignants se servent de la procédure comme une modélisation pour la classe de l'enquête historienne scolaire, qu'ils transposent par des consignes. D'ailleurs, il est caractéristique que, sur le document de travail, les formulations des étapes de la procédure ne soient pas rappelées, mais reformulées pour les adapter à l'événement sur lequel porte l'enquête, et pour donner un format à l'activité des élèves (le plus souvent, un tableau à double entrée). La procédure est *traduite* en consignes singulières. Cela peut empêcher la construction d'un savoir sur la pratique puisque la classe n'a pas à s'interroger collectivement sur ce qu'il faut faire de la procédure dans la situation didactique : c'est l'enseignant qui le fait en amont.

D'autres fois, le document de travail peut être analysé comme une forme d'étayage méthodologique a priori : en amont, l'enseignant anticipe ce qu'il manque aux élèves pour amorcer l'activité et leur fournit à travers un cadre formel (le tableau à double entrée) une aide à la réalisation de l'étape de la procédure. Nous interprétons dans ce sens la manière dont les enseignants, notamment concernant la troisième étape, commentent les propositions des élèves en les rapportant à la procédure d'enquête. C'est le cas lorsqu'ils

rappellent la forme que doit prendre l'IEG (« quand… alors… »), ou quand ils font la remarque que les informations « doivent venir du récit ». C'est un indice pour la chercheuse que ce qui fait référence dans la classe, c'est bien la procédure d'enquête, et non la consigne supplémentaire, pour évaluer les productions des élèves.

La question de la place des consignes supplémentaires dans le système didactique (à l'intérieur du triangle, à l'extérieur) mériterait d'être approfondie, notamment dans la perspective de la formation des enseignants. Pour trancher cette question de la place de ces consignes, il faudrait analyser plus en détail ce qu'en disent les enseignants lors des réunions de préparation, notamment pour repérer des indices d'une volonté d'étayer la procédure, ou d'une résistance à faire construire dans la classe un apprentissage de la procédure.

Cette recherche est focalisée sur les processus d'apprentissage, donc sur les élèves. Il semble que ces documents de travail, dont la forme est assez ordinaire (des questions, des encadrés ou des tableaux à compléter), contribuent à banaliser l'activité intellectuelle mise en œuvre : il s'agit de répondre à des questions posées par l'enseignant. Dès la seconde année, l'ajout d'une colonne « infirmer » a pu permettre de pallier une difficulté identifiée la première année, lors de la séquence sur l'attaque de l'Ukraine (le cas Yaelle et Clara) : les élèves ne disposaient pas d'espace pour mentionner des énigmes ou des paradoxes. Mais la colonne « infirmer », lors de la troisième étape, n'apparaît pas suffisante, tant la résistance des élèves est forte : rares sont les moments et les élèves qui sélectionnent des informations qui infirment.

L'activité écrite produite à l'occasion de cette troisième étape reste proche de ce que les élèves ont l'habitude de faire ; c'est davantage les activités orales qui peuvent être caractérisées comme des expériences d'enquête. C'est dans ces moments de discussion que l'enseignant produit le plus d'étayage. La difficulté cependant est que les activités intellectuelles auxquelles doivent s'exercer les élèves impliquent un retour à l'écrit (tous les élèves ne peuvent pas, au moment où l'enseignant étaye, faire avec lui). Pour qu'il y ait, chez les élèves, une expérience d'enquête, il est sans doute nécessaire d'articuler à ces temps d'étayage collectif des temps réguliers de retour à l'écrit pour que les élèves s'essayent, « dans la foulée » de l'étayage de l'enseignant. Dans cette perspective, il est sans doute nécessaire de repenser le document de travail, pour qu'il ait moins la forme d'un exercice, et davantage la forme d'un carnet d'enquête. Un étayage possible de l'enseignant pourrait être de

commenter des pages de ce carnet d'enquête, dans une articulation dynamique entre ces écrits et ce que la classe produit collectivement à l'oral.

En articulant des travaux en didactique de l'histoire sur les débats écrits (Albert et Doussot, 2021) aux résultats que nous produisons, il nous semble nécessaire, pendant les temps de mise en commun, d'intégrer des temps de travail individuels ponctuels, plutôt que de s'en remettre à des échanges spontanés ; lorsqu'une controverse est pointée, par exemple, l'enseignant peut proposer aux élèves de prendre position (sont-ils plutôt d'accord avec l'idée d'untel ou d'untel ? et pourquoi ?), en prenant quelques minutes pour expliquer leur positionnement à l'écrit. Les temps d'échange ne mobilisent en effet qu'une poignée d'élèves : la question se pose donc de savoir si l'étayage s'adresse à toute la classe, ou bien seulement à quelques-uns. En effet, puisque le concept d'étayage correspond à une aide ciblée au moment où l'élève rencontre la difficulté, on ne peut pas considérer que ce que fait l'enseignant en réaction à ce que produisent un ou deux élèves constitue un étayage pour l'ensemble des élèves. Le passage à l'écrit peut mobiliser davantage d'élèves qui partagent alors avec un élève qui a pris la parole la même difficulté. L'étayage de l'enseignant peut alors faire sens pour eux aussi.

Une autre piste à explorer concerne le choix du vocabulaire épistémologique à institutionnaliser dans la classe. Nous avons pu observer une meilleure appropriation de l'activité de formulation de l'idée explicative générale dans la classe de première. Si cela peut facilement être expliqué par la différence d'âge des élèves, nous avons également remarqué que, dans cette classe au profil scientifique, le terme d'hypothèse a été plus largement employé par l'enseignant. Ce terme a pu être utilisé par les élèves dès lors que l'enseignant a expliqué qu'il s'agissait de mener une enquête, par analogie avec l'enquête policière. Une fois posé dans la classe, il a peut-être pu faire voir autrement le savoir historique aux élèves de cette classe, comme le résultat d'une enquête après vérification et validation d'une hypothèse, plutôt que comme des faits à retrouver dans des documents.

4. Expérience de l'enquête historienne sur un événement d'actualité pour construire le sens d'une épistémologie historienne scolaire

L'étude d'un événement médiatique pourrait ainsi contribuer à dépasser le paradigme d'une histoire réaliste où la mémorisation et la récitation des faits transmis directement par l'enseignant ou trouvés dans un document prédominent. Cela nous conduit à envisager les apprentissages non seulement en termes de faits à retenir, ou de compétences à acquérir, mais en la maîtrise d'un vocabulaire épistémologique pour pouvoir reproduire l'expérience de l'enquête sur un événement. Pour devenir compétent en histoire, il s'agit de savoir quoi mettre derrière les mots fait, idée, explication. Ce vocabulaire épistémologique se distingue de celui de l'historien, car ce ne sont pas tout à fait les mêmes activités qui sont visées. Mais il se distingue aussi d'une épistémologie scolaire, car ils ne décrivent pas ce que l'élève fait dans la perspective d'un partage des tâches dans la classe entre les élèves et l'enseignant ; ils décrivent la place que prennent des mots dans une quête de savoir, pour l'enseignant comme pour les élèves. Il ne s'agit pas seulement de qualifier ce que fait l'élève dans la classe, donc une posture d'apprenant, mais de qualifier des pratiques de savoirs citoyens.

De ce point de vue, nous considérons que nos travaux permettent de voir autrement ce renversement de paradigme. En nous intéressant aux effets de la consigne et des interventions de l'enseignant pour expliquer l'écart entre un discours oral critique et un discours écrit réaliste dans des groupes d'élèves, nous considérons que le terme discipline doit être considéré dans ses deux sens, pour caractériser la discipline scolaire : la discipline est à la fois une « science, matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique » et une « règle de conduite imposée (par quelqu'un ou quelque chose) (ex : discipline scolaire) », précise le site du CNRTL[53]. Le passage d'une épistémologie scolaire historienne à une épistémologie historienne scolaire permet de donner sa place au premier sens de la discipline (c'est-à-dire sa référence à la discipline savante) et diminue la place du second sens, qui s'oppose à l'émancipation intellectuelle visée par le développement de compétences critiques.

[53] https://www.cnrtl.fr/definition/discipline, consulté le 26 août 2025

Cet enjeu d'éclaircissement du contenu et des modalités d'apprentissage d'un vocabulaire épistémologique intègre une seconde problématique que nos analyses mettent en discussion : que vaut l'activité intellectuelle de double critique documentaire et réflexive historienne pour éduquer à la citoyenneté, aux médias ou plus largement au politique ? Par la question de l'opportunité de traiter des enjeux de société à l'intérieur de la discipline scolaire, c'est aussi la question des apports d'une recherche en didactique de l'histoire pour construire des savoirs pour enseigner des *éducations à,* que nous discutons maintenant.

II. Quels savoirs construire en EMC et en EMI par la mobilisation de compétences critiques historiennes ?

La question du transfert est centrale en didactique de l'histoire, car une partie de l'enseignement de cette discipline est justifiée par la nécessité de comprendre la société, et de s'y insérer en adhérant à certaines valeurs partagées.

Notre recherche explore l'hypothèse qu'il est davantage possible de développer des compétences critiques historiennes en enquêtant en classe sur un événement d'actualité plutôt que sur un événement d'histoire. L'exploration de cette hypothèse nous a conduit à décrire les apprentissages possibles lorsqu'une classe est mise en situation de devoir expliquer un événement très récent à partir d'un récit médiatique d'information. Nous avons alors cherché à documenter les conditions du développement de compétences critiques référées aux pratiques de savoir des historiens. Nous avons pu exposer quelques résultats concernant la critique des informations médiatiques dans la classe, la construction et la critique d'une première explication par la mise en tension des faits tirés des informations et des idées des élèves.

Nous proposons à présent de mettre en discussion ces résultats du point de vue des savoirs pour enseigner que notre recherche contribue à produire : par exemple, le cadrage par les principes de la DDHC pour expliquer l'opposition à l'usage du 49-3 peut être analysé comme un dispositif pour penser l'éducation à la citoyenneté non comme la transmission de normes

ou l'expression libre des opinions variées, mais comme un espace de construction d'un jugement fondé en raison et s'appuyant sur des contenus et des pratiques de savoirs. Cet exemple illustre les potentialités d'un processus d'enquête historienne pour construire des savoirs en EMC (I).

En nous orientant plus précisément sur ce que nos travaux nous permettent de discuter concernant des objets qui ne sont pas directement liés à la discipline scolaire histoire, nous affirmons dans le même temps l'ancrage de cette recherche en didactique de l'histoire et discutons de la question suivante : quels apports d'une recherche en didactique de l'histoire pour penser l'éducation aux médias à l'école ? (II).

1. Opinions, valeurs et jugement : quels savoirs construire en EMC à partir de la transposition d'une enquête historienne ?

Nous abordons ici des résultats produits à partir de l'analyse de deux corpus : celui concernant l'événement d'actualité étudié en quatrième, le port de la tenue unique à l'école, et celui concernant l'événement d'actualité étudié en première, le rejet par la population de l'usage du 49-3 par le gouvernement pour faire passer la réforme des retraites. Il s'agit de deux séquences menées en éducation morale et civique, dans lesquels le savoir visé est directement relié à des valeurs ou principes républicains : l'égalité et la liberté pour la première, la démocratie pour la seconde. Concernant la tenue unique, les élèves n'ont pas expliqué l'événement, mais ont exprimé jusqu'au bout des opinions sur la tenue unique. Ces opinions n'ont pas beaucoup évolué entre le début et la fin de la séquence. La séquence analysée dans la classe de première nous fait porter un nouveau regard sur la séquence de quatrième : c'est peut-être parce que dans la classe, les principes (égalité et liberté) n'ont pas conduit à fournir un cadre légal pour expliquer l'événement au regard de ces valeurs. En effet, la situation était différente pour la classe de première, dans laquelle, dès la seconde séance, les principes de la DDHC font cadre pour pouvoir conceptualiser la démocratie. Ce questionnement fait écho à celui de Gaïd Andro, dont nous avons évoqué l'article (Andro, 2022) par lequel elle caractérise la place de l'opinion, des valeurs et des savoirs dans le cours d'éducation à la citoyenneté (voir p. 42).

a) Place de l'opinion des élèves, des valeurs et des savoirs dans l'éducation morale et civique

Dans cet article, Gaïd Andro met en opposition deux manières de considérer les principes républicains : « le cadre républicain démocratique comme un *contenu* de valeurs à transmettre » ou « un *cadre* d'apprentissage permettant de mettre en problème ces valeurs constituantes ». L'objectif de l'éducation morale et civique n'est pas de déconstruire l'opinion de l'élève, de remplacer cette opinion par un savoir sur les normes, mais de construire une « opinion critique ». Dans cet article, la chercheuse propose de voir autrement l'opinion de l'élève dans la perspective d'un apprentissage en EMC : « Identifier ce qui relève des savoirs/contenus et ce qui relève des valeurs/cadre permet de ne pas disqualifier l'opinion des élèves, mais au contraire de la didactiser afin de les aider à construire collectivement une opinion critique individuelle. ». L'opinion n'est pas le savoir, elle a à voir avec le jugement que permet le savoir. Construire un jugement et construire un savoir sont donc deux opérations intellectuelles différentes. Or en EMC, la construction du savoir sur l'objet étudié n'est pas la finalité ultime, c'est la construction d'un jugement, qui échappera donc en partie à l'enseignant, qui est visé, par la construction d'un savoir.

Pour autant, histoire et citoyenneté ne s'associent pas si facilement quand il s'agit des apprentissages, car les enjeux de savoirs peuvent être diamétralement opposés, comme le faisait remarquer François Audigier, en prévenant toutefois qu'il grossissait opportunément l'écart entre les deux :

> Troisième fissure, l'histoire étudie le passé, un passé dont la construction est, en principe, légitimée par la science même si les approches de l'histoire science sont plurielles. Il y a bien l'idée d'un savoir de référence qui devrait pouvoir unifier et donner ainsi un appui à la culture commune. La citoyenneté affronte le monde actuel et son futur un monde en mouvement, objet d'études de nombreuses sciences elles-mêmes productrices de savoirs instables, échos des points de vue qui traduisent la diversité de nos sociétés, écho des problèmes qui nous divisent et non eux-mêmes pas de solution scientifique, mais des solutions politiques. Une question historienne rigoureusement construite appelle une solution rangée dans un ensemble réputé scientifique ; une question citoyenne, même instruite par divers apports des sciences, n'a jamais de solution scientifique. Le citoyen comme être politique affronte, un monde divisé et conflictuel. Même si nous savons que l'histoire est aussi un objet de débat et de combat, l'horizon de vérité qui

> reste et doit rester le sien trace une différence essentielle avec la citoyenneté. (Audigier, 2003)

Intitulé « histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques », ce texte de François Audigier met en opposition question historienne et question citoyenne. Ces considérations vont dans le sens d'une différence importante qui a à voir avec la place de la solution à l'école : si la question historienne peut et doit pouvoir être résolue par la mise en tension des idées avec les faits disponibles, la solution à la question citoyenne ne peut être apportée par l'école, ne serait-ce que pour laisser au futur citoyen son pouvoir de juger lui-même de la situation, sans que l'école ne lui transmette la bonne solution (politique) au problème posé. Cette distinction est d'autant plus pertinente rapportée au cadre de la problématisation et à la distinction entre problème scientifique et problème pernicieux, dont la solution implique une prise de décision prenant en compte de multiples facteurs et ne pouvant les satisfaire tous. « L'horizon de vérité » de l'histoire n'a pas d'équivalent pour la question citoyenne : si deux propositions opposées ne sont pas satisfaisantes pour une question historienne, cela n'est pas impossible s'agissant de la question citoyenne. C'est aussi la temporalité qui, pour Audigier, distingue la question historienne de la question citoyenne. Face à cet écart a priori incommensurable, l'élucidation des enjeux liés à une question citoyenne par la critique des informations médiatiques constitue selon nous un pont pour identifier ce qui, dans la construction d'un jugement critique d'une situation politique par le citoyen, a à voir avec l'élucidation d'une question de type historienne, ou plutôt, une question de connaissance.

b) Discussion de nos résultats avec ces catégories

Considérons à présent la séquence sur le rejet du 49-3. L'enseignant peut se dégager de la contrainte de modifier l'opinion dissidente de l'élève. L'enjeu n'est pas de convertir l'élève qui penserait que le gouvernement ne devait pas utiliser le 49-3, ou l'inverse. La sentence (« l'opinion critique ») ne correspond pas à un savoir visé. Dans cette séquence, le savoir visé est la conceptualisation de la démocratie. C'est bien cette conceptualisation qui permet d'élever une première opinion d'un élève vers une opinion fondée en raison, lorsqu'il argumente en disant ce qui est démocratique, ou ne l'est pas, dans l'utilisation du 49-3 pour faire passer la réforme des retraites. Les valeurs ne sont pas évacuées : elles constituent le cadre de la construction d'un problème de connaissance.

Il nous semble qu'un autre aspect de cette recherche contribue à éclairer les potentialités d'un apprentissage en EMC : l'appui sur des informations médiatiques pour expliquer ce qu'il se passe. Il est en effet possible que, sans cette référence aux informations disponibles, les élèves (et les enseignants) ne peuvent discuter que des opinions exprimées, qu'ils rapportent les uns et les autres à leurs propres opinions, plus ou moins appuyées par l'allégeance aux principes républicains. Pour pouvoir construire une opinion critique, la mise en tension entre des idées et des faits, tirés d'une part du cadre de l'apprentissage par problématisation, mais aussi des pratiques de savoir des historiens, est incontournable. EMC et EMI se rejoignent dans ce dispositif qui conduit à apprendre aux élèves comment penser avec les informations médiatiques (et pas contre) pour construire leur jugement sur des situations sociales.

Dans la séquence considérée, des élèves considèrent que la population manifeste, car le 49-3 est anti-démocratique car il empêche le vote ; cela constitue leur première opinion ; le fait que le 49-3 a été utilisé plusieurs fois sans que cela ne fasse l'objet de l'opposition médiatisée à ce moment-là oblige à expliquer autrement l'opposition (en prenant en considération un autre fait : l'opposition populaire à la réforme des retraites). Cette critique réflexive n'a pas pour objectif que les élèves changent d'avis (alors que dans la situation décrite par Andro, les étudiants cherchent un moyen de faire changer d'avis l'élève, qu'il n'ait plus envie de « tout casser »). Cette critique vise à mieux dire ce qui provoque une modification dans la manière dont le peuple considère le 49-3. Cette enquête peut conduire les élèves à mieux identifier ce qui les fait considérer la disposition 49-3 comme un problème, ou ce qui fait qu'ils considèrent les manifestations comme excessives, par exemple, selon leurs premières interprétations. La séquence ne conduit pas à nier leurs valeurs ni à chercher à les « convertir » à une forme de catéchisme républicain. Le savoir construit dans la classe (conceptualisation de la démocratie et factualisation de l'opposition à la réforme) ne cherche pas à forcer un changement d'opinion, mais à les rendre plus rigoureux dans la construction de leurs argumentations.

Ces résultats peuvent constituer une entrée pour discuter d'une « formation à la prudence » abordée par Michel Fabre :

> Il ne s'agit pas ici d'une éducation morale, si l'on entend, par-là, la transmission de valeurs nécessaires à la vie en société. Il s'agit, plus fondamentalement, d'initier les élèves au jugement éthique en les faisant expliciter les principes qui fondent leur argumentation, en mettant en évidence la multiplicité des valeurs qui sous-tendent les conceptions de la vie,

> dans une société plurielle, en attirant également leur attention sur l'examen des conséquences qui découlent de telle ou telle décision. (Fabre, 2014)

Dans la séquence analysée, les « principes » qui fondent l'argumentation sont imposés par le dispositif (les principes de 1789). Ils permettent de conceptualiser la démocratie, qui est un des quatre principes qui fondent la République française. *L'examen des conséquences* implique la confrontation de faits propre à une situation (une « décision ») à ces principes, dans un processus d'argumentation.

c) De la légitimité des savoirs produits en didactique de l'histoire pour enseigner des contenus non historiens

En introduisant son article, Gaïd Andro relève une difficulté pour construire des savoirs en didactique pour apprendre en EMC :

> Traditionnellement, le cadre didactique ne facilite pas les recherches sur les pratiques de classe en EMC dans la mesure où cet enseignement ne correspond à aucune discipline scientifique de référence et donc à aucune épistémologie préalablement définie. C'est une difficulté à la fois pour les enseignants eux-mêmes qui peinent à identifier la démarche scientifique à mobiliser et les apprentissages attendus, comme pour les didacticiens pour lesquels la discipline de référence reste normalement le cadre privilégié pour observer la dialectique enseignement-apprentissage dans les classes. (Andro, 2022)

Ces questionnements nous ont accompagnés durant toute notre recherche, à mesure que nous nous focalisions sur des séquences menées en EMC. Le fait que le dispositif didactique soit construit par référence aux pratiques de savoir des historiens, et que la séquence en EMC soit menée par un enseignant d'histoire-géographie suffit-il à légitimer son analyse dans le champ de la didactique de l'histoire ?

Notre propos consiste justement à interroger ces enjeux dans l'autre sens que celui que l'on peut trouver dans des approches transversales. Nous ne nous demandons pas comment éduquer aux médias, comment éduquer à la citoyenneté, ni comment enseigner des questions socialement vives, mais nous nous demandons quels apprentissages sont possibles dans une classe, compte tenu des curriculums, et de l'expertise d'un enseignant formé en histoire. D'autres approches disciplinaires sont possibles (en droit, en philosophie, en sciences politiques) et il est essentiel qu'elles soient également documentées.

Le lien avec l'histoire n'est tout de même pas anecdotique : depuis qu'elle existe, cette discipline scolaire trouve une partie de sa légitimité dans l'importance de la construction de savoirs historiques des citoyens – nous avons développé cet aspect dans notre première partie (p. et s). En documentant les conditions d'une mobilisation de compétences critiques historiennes vers l'actualité, il ne s'agit pas de postuler que tous les savoirs en EMC ou en EMI peuvent être appris de cette manière. Nos recherches montrent par exemple que, concernant l'actualité, il est davantage possible de transférer une procédure historienne si c'est d'un événement dont il est question, alors que pour le traitement d'une actualité dans un registre de type « fait-de-sociétisation » (comme la séquence concernant la tenue unique dans les écoles), le transfert de compétences critiques historiennes est peut-être moins pertinents. Surtout, nous retenons de nos analyses que ce qui permet à la classe de construire des savoirs sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie ou sur le rejet du 49-3 est que, dans ces deux cas, le registre du récit médiatique d'information se rapproche de configurations historiographiques : registre géopolitique pour le premier, registre sociopolitique pour le second. En ce sens, la transposition d'une enquête historienne scolaire pour construire des savoirs en EMC est pertinente parce que les historiens enquêtent sur des événements politiques.

Concernant la deuxième question, elle a moins à voir avec la formation des enseignants qu'avec la délimitation du champ de la didactique de l'histoire : puisqu'un didacticien de l'histoire ne s'aventure pas à analyser une séquence en mathématiques, en langues ou même en sciences économiques et sociales, qu'est-ce qui le rend légitime pour construire des savoirs sur les apprentissages en EMC ou pour éduquer aux médias ?

Ce sont ces questions que nous examinons à présent en discutant de la manière dont notre recherche s'intègre dans le champ de la didactique de l'histoire.

Dans l'ouvrage issu de son HDR, Didier Cariou introduit la première partie par la question de savoir si la didactique de l'histoire existe. Il la définit comme « un champ scientifique éclaté » aux contours « toujours flous ». Il propose de considérer le champ de la didactique de l'histoire comme « l'espace dans lequel s'articuleraient et se confronteraient les positionnements et les divers points de vue des chercheurs sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire » (Cariou, 2022, p. 23-24). D'une certaine manière, cette conception peut contribuer à exclure du champ de la didactique de l'histoire l'analyse d'une séquence en EMC. C'est alors par le prisme des

savoirs visés (le développement de compétences critiques historiennes) que nos analyses de séquences en EMC intègrent ce champ, puisque des apprentissages d'un savoir-faire de l'histoire sont en jeu dans ces séquences. Une autre caractéristique du champ, soulignée par Didier Cariou, a à voir avec le statut des didacticiens de l'histoire : ce sont le plus souvent d'anciens professeurs d'histoire. C'est notre cas, puisque nous enseignons dans un collège français en histoire-géographie-EMC. Le fait que l'EMC au collège soit dispensé par des enseignants d'histoire constitue une autre raison, proche de celle-ci, d'intégrer des recherches portant sur le développement de compétences critiques dans le cadre de l'EMC dans le champ de la didactique de l'histoire.

Cependant, il n'est pas si évident de considérer que, parce qu'il est anciennement ou encore professeur en EMC, le didacticien ou la didacticienne de l'histoire est compétent pour produire des savoirs pour enseigner et des savoirs à enseigner dans cette discipline scolaire. Dans la dernière note de synthèse de la didactique de l'histoire dans l'espace francophone (Lautier & Allieu-Mary, 2008), il est fait référence à de nouveaux objets d'apprentissage (fait religieux, patrimoine, histoire et mémoire) reliés aux finalités civiques de l'enseignement de l'histoire. Mais l'éducation civique en tant que discipline scolaire semble a priori exclue des recherches en didactique de l'histoire synthétisées dans cet article.

Enfin, l'article de Sylvain Doussot et Nadine Fink sur la didactique de l'histoire dans l'espace francophone définit la didactique de l'histoire « comme discipline scientifique qui s'intéresse aux relations entre enseignement et apprentissage. » qui prend en considération les trois pôles du triangle didactique : « le processus de construction des connaissances historiques, les modalités de leur enseignement et les conditions de leur appropriation ». (Doussot & Fink, 2022). C'est donc encore une fois par le prisme des savoirs référés à l'histoire savante que nos recherches intègrent le champ de la didactique de l'histoire.

2. EMI et didactique de l'histoire : expliquer avec les informations disponibles, et non contre.

L'éducation aux médias et à l'information n'est pas référée à une discipline en particulier ; la question ne se pose pas dans le même sens que l'EMC : il ne s'agit pas de caractériser l'EMI par rapport à la discipline de l'enseignant qui en a la charge, mais de caractériser la manière

dont les savoirs constitutifs de l'EMI selon les curriculums sont au cœur des apprentissages dans les différentes disciplines.

Dans le contexte de la multiplication de l'information, nous avons mis en évidence comment l'une des réactions du monde scolaire était d'éduquer à la recherche de la bonne information. Si cet apprentissage a son intérêt, il relève de *savoir-être* en habituant les élèves à une certaine « hygiène » dans leur manière de s'informer. Il renforce cependant la conception réaliste du document, bien documenté en didactique de l'histoire depuis les années 1990, notamment sous le modèle des « 4R » de François Audigier (voir infra, p.93). Ces travaux ont conduit des didacticiens et didacticiennes de l'histoire à expérimenter des dispositifs didactiques inédits pour documenter des conditions d'une lecture critique du document en histoire. Ces recherches cherchent à documenter les effets d'un transfert à l'école de la pensée historienne, sous l'angle de la critique documentaire (Doussot et Fink,2022 ; (Doussot et coll., 2024). Nous ajoutons, dans la lignée du projet CCEH, le transfert de la pensée historienne vers l'actualité. Nos analyses conduisent à mettre en évidence les effets de la vérification d'une hypothèse d'explication par un retour aux informations médiatiques. Cette activité critique a conduit les élèves de ces classes à chercher à interpréter, à partir de leurs connaissances et des informations à leur disposition, certaines informations qui, dans une activité habituelle, n'auraient pas été prises en compte. Cela conduit à un renversement de la manière dont les enseignants envisagent les informations médiatiques.

> La dérive vers des débats de sens commun où les informations médiatiques, produites dans l'urgence et selon des procédures et des impératifs qui ne répondent pas à des critères scientifiques dont se réclament au moins en partie les savoirs scolaires, jouent le premier rôle, voire constituent la référence principale des élèves. Dans ce cas, les modes de pensée disciplinaire, dont les spécialistes continuent d'affirmer la pertinence pour analyser, comprendre et décider des enjeux sociaux présents dans ces éducations à et leur rôle formateur pour les élèves, peinent à prendre place (Audigier, 2005, p. 118)

Les informations médiatiques sont ainsi opposées aux « modes de pensées disciplinaires » par lesquels les enseignants mettent en jeu des savoirs à apprendre. En documentant comment transférer, non pas la pensée historienne, mais des compétences critiques historiennes pour interpréter ces informations médiatiques, les élèves apprennent à l'école à construire des savoirs avec ces informations, et non pas contre elles. La critique du récit médiatique d'information a conduit les élèves à interpréter des points de vue que nous nommons des

« faits-discours ». Lorsque des élèves disent qu'une information correspondant à ce type de fait (par exemple, ce que dit le vendeur d'uniformes) infirme l'idée de la classe et que d'autres disent qu'elle confirme la même idée, l'enseignant peut pointer cette controverse qui oblige à critiquer cette information en tant que point de vue sur la situation, et non comme le réel de l'événement. Le cadrage par la procédure d'enquête oblige à mettre en tension ce fait-discours avec les autres informations, ainsi que l'idée explicative de la classe. Ce dispositif peut permettre de dépasser à la fois le risque de relativisme (toutes les opinions se valent) et le risque de scepticisme (l'information est vraie ou fausse).

Toutefois, ces travaux méritent d'être prolongés, pour documenter des modalités de critique des idées implicites des journalistes : c'est une chose de critiquer les idées exprimées (par Poutine, par un vendeur d'uniformes), c'en est une autre de parvenir à schématiser les « idées reçues » (Bourdieu, 1996) qui irriguent ces productions médiatiques, dans une forme tellement consensuelle qu'elles apparaissent souvent « neutres » aux élèves. Une dernière séquence expérimentée dans le projet CCEH, sur les révoltes en Nouvelle-Calédonie, en classe de première, esquisse des possibilités, en mettant en tension le discours du journaliste, qui a les traits de la neutralité, et des images, qui mettent en évidence que le point de vue des Caldoches est surreprésenté, dans ce reportage, par rapport au point de vue des Kanaks. Le format vidéo du journal télévisé est donc particulièrement intéressant pour questionner les choix du journaliste. Dans nos expérimentations, les élèves ont particulièrement travaillé à partir de la transcription des récits médiatiques d'information, le reportage est visionné une fois, rarement deux. Les consignes font directement référence à un « récit » ; la vidéo n'étant pas un média utilisé pour les séquences en histoire, la volonté de formuler une procédure commune pour les trois enquêtes a conduit à favoriser ce terme pour faire référence aux informations disponibles. Les élèves ne commentent donc jamais directement les images qu'ils ont vues et qui ont sans doute un rôle important pour expliquer la première hypothèse d'explication qu'ils fournissent. Une piste pourrait être d'ajouter plus directement, par l'étayage de l'enseignant, des références à la construction du récit médiatique d'information pris pour trace. La critique produite par Tessa à la fin de la séquence sur la tenue unique va dans ce sens, lorsqu'elle écrit qu'il faudrait demander l'avis aux enfants et aux parents plutôt qu'au vendeur d'uniformes (p.335). En faisant cette remarque, elle critique indirectement la construction du journal télévisé et donc l'enquête menée par le journaliste.

CONCLUSION

Synthèse

Alors que la recherche CCEH consistait à faire enquêter les élèves d'abord sur des situations historiques, pour analyser les conditions de transfert des situations non historiques, nous avons envisagé la problématique du transfert sous un autre angle : il est selon nous davantage possible que les élèves apprennent à développer des compétences critiques en travaillant sur l'actualité, pour ensuite mobiliser ces compétences pour expliquer des événements historiques. Sur un événement très récent, l'enseignant et les élèves disposent des mêmes informations ; la différence réside dans la capacité de l'enseignant à critiquer ces informations et à les mettre en tension avec ce qu'il sait déjà. Les élèves ont déjà des connaissances sur l'événement et peuvent se sentir plus légitimes pour construire et explorer des hypothèses d'explication.

L'analyse des séquences expérimentées a permis de conforter partiellement cette hypothèse. D'abord, l'analyse comparative des activités menées en histoire et sur l'actualité permet de confirmer qu'il est possible d'enquêter en classe d'histoire sur un événement d'actualité à la manière d'un historien, c'est-à-dire par la critique d'un document dont on tire des faits que l'on confronte à ce que l'on sait déjà (ou que l'on pense déjà savoir) à propos de cette situation ou de ce type de situation. Nous nous sommes appuyées sur le cadre de l'apprentissage par problématisation pour décrire la manière dont textes et pratiques de savoirs sont mis en relation dans la classe, afin de comparer ce que font les élèves quand ils enquêtent sur l'actualité et quand ils enquêtent sur l'événement historique, et ce que cela change quand l'enquête est cadrée par une procédure par rapport à des consignes mouvantes. La description que nous proposons des activités mises en œuvre confirme qu'il est pertinent d'envisager un transfert d'activités de critique documentaire et réflexive référées à l'histoire savante pour l'actualité.

En enquêtant sur l'attaque de l'Ukraine, les élèves ont pu faire autre chose qu'exposer des divergences d'opinions, en mettant en tension ces idées sur le conflit avec les informations disponibles (La Russie attaque parce qu'elle est menacée par la volonté de l'Ukraine d'entrer dans l'OTAN / pour protéger des populations / pour agrandir son territoire). Le travail sur le récit médiatique a permis d'envisager un certain nombre d'informations non comme

l'expression du réel de l'événement, mais comme des idées sur l'événement dont il était nécessaire de faire la critique. Le processus de contextualisation a pu se rapprocher de la pratique de l'historien : pour la séquence en classe de première sur le rejet du 49-3, le contexte n'est en effet pas exposé en amont, mais construit au fil de l'enquête (en se demandant ce qui, dans cette situation, n'était pas démocratique pour une partie du peuple). Parce qu'ils vivent, au moins indirectement, ces événements, les élèves semblent davantage pouvoir envisager des futurs du passé (avec quelle vision du futur, pour quels possibles, tel groupe agit de telle manière ?) permettant de limiter dans la classe les effets d'une conception fataliste de l'histoire. Nous le constatons, par exemple, lorsque des élèves dépassent l'idée que « la démocratie c'est le vote » en cherchant à expliquer pourquoi, au moment de la réforme des retraites, l'utilisation du 49-3 est devenue, pour une partie de la population, un acte antidémocratique, alors que dans une autre situation, ça pouvait ne pas l'être.

Toutefois, l'analyse de séquences en histoire conduit à relativiser notre hypothèse : l'écart entre ce que produisent les élèves pour l'histoire et pour l'actualité n'est pas aussi fort que nous l'avons cru ; c'est d'ailleurs ce qui nous engage à penser que, dans une autre situation expérimentale, dans laquelle les élèves font une enquête sur l'actualité, puis en histoire, il serait possible de mobiliser les compétences critiques initiées pour expliquer l'événement très récent vers l'explication de l'événement historique. Nous avons pu observer les potentialités, en histoire, de développement de compétences critiques : avec une question faisant émerger un paradoxe (pourquoi les Français ont emprisonné le roi alors qu'ils auraient pu avoir peur ?) nous avons analysé par exemple comment un groupe d'élèves produit une hypothèse d'explication en confrontant les informations du récit (le pouvoir de l'Assemblée) avec ce qu'ils pensent savoir (les Français pensent qu'ils sont plus forts que le roi). D'un autre côté, nos résultats montrent également que les élèves, lorsqu'ils travaillent sur l'événement d'actualité, ont tendance à produire une forme de censure des hypothèses explorées à l'oral quand ils passent à l'écrit : seules les propositions faisant consensus dans le groupe sont notées ; le discours du journaliste est considéré comme neutre, objectif et n'est pas questionné.

Ces éléments tendent à montrer que les potentialités du travail sur l'actualité pour enquêter sur l'événement très récent peuvent être affaiblies par d'autres éléments inhérents au système didactique, et en particulier le rapport entre l'enseignant et les élèves. Nous avions

d'abord considéré ce rapport en lien avec le déséquilibre que l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre entretiennent avec le savoir visé : l'enseignant ayant en tête ce qu'il faut apprendre, il dirige le cours d'une manière qui ne favorise pas forcément la « rencontre » entre les élèves et le savoir. Les résultats de nos analyses nous conduisent plutôt à conclure que ce qui fait obstacle à la construction d'hypothèse d'explication de la classe tient davantage à deux autres phénomènes : d'abord, du point de vue de l'enseignant, la nécessité d'anticiper le déroulement de la séance se traduit par la préparation de consignes spécifiques. Les questions, les hypothèses des élèves risquent alors de devenir des détours pour l'enseignant, qui résiste donc à les suivre. Ensuite, du point de vue des élèves, nous observons, grâce à l'analyse des transcriptions réalisées lors des échanges en groupe, une forme de contrat d'abstention : les élèves en groupe se mettent d'accord (le plus souvent, cet accord est implicite) pour ne noter que ce qui est considéré comme une bonne réponse. De nombreuses hypothèses, paradoxes, controverses ou énigmes soulevés par les élèves ne sont donc jamais rapportés à l'enseignant. Il est donc difficile, dans ces conditions, d'accéder aux idées des élèves puisqu'ils sont réticents à les dévoiler. Cette réticence trouve sans doute à s'expliquer dans la représentation réaliste de l'histoire scolaire ; tant que les élèves pensent que la réponse existe quelque part (dans le document, dans la tête de l'enseignant) et qu'il faut la trouver et non la construire, ils ne *voient pas* l'intérêt d'expliciter leurs idées. L'écoute des échanges montre cependant que, pour l'actualité, les idées des élèves émergent lors des échanges en petit groupe plus facilement que lorsqu'ils travaillent sur un événement historique. Cela tend à confirmer qu'en enquêtant sur l'actualité, il y aurait moins de difficulté à dépasser l'obstacle d'une conception réaliste du document, puisque, au moins lors des échanges informels, les élèves osent exposer des idées qui contredisent une première explication.

Bilan et ouverture.

Nous retenons de ces différents résultats les conclusions suivantes s'agissant des conditions à la réalisation d'une enquête collective de la classe d'histoire pour développer des compétences critiques : d'abord, les consignes mouvantes sont un frein au partage des activités intellectuelles dans la classe, puisque pour faire ces consignes l'enseignant anticipe fortement les hypothèses à explorer dans la séance à venir, ce qui accentue le déséquilibre entre l'enseignant et les élèves. Ces derniers peuvent avoir plus de difficultés à partager leurs

hypothèses s'ils sont convaincus que l'enseignant sait déjà ce qu'il va vouloir travailler : l'enjeu devient de deviner ce qui est dans la tête de l'enseignant, et non plus d'expliquer l'événement. Des consignes standardisées, comme la procédure d'enquête historienne scolaire, peuvent pallier cet obstacle. Pour pouvoir être menée à bien, l'enquête implique une nouvelle forme de contrat entre l'enseignant et les élèves ; l'enseignant a besoin que les élèves expriment leurs idées, proposent des hypothèses d'explication pour que l'enquête avance. Deuxièmement, la réalisation collective de l'enquête implique que l'évaluation des hypothèses d'explication de la classe ne soit pas de la responsabilité de l'enseignant. Pour que les élèves construisent des raisons de penser qu'une hypothèse d'explication est pertinente, il faut qu'ils puissent référer à des textes de savoir stabilisés. Pour l'histoire, il s'agit des informations historiographiques transmises par l'enseignant. Dans nos expériences, le récit historique correspond à la fois au registre des données et fait référence ; concernant les événements médiatiques, le récit médiatique d'information comporte des données, mais ne cadre pas la construction de conditions. Dans nos expérimentations, deux types de documentations ont pu être apportées pour cadrer l'enquête : pour l'Ukraine, il s'agit d'informations factuelles stabilisées, donc des textes de savoir qui se rapprochent du récit historique. Pour la séquence sur le rejet du 49-3, il s'agit de principes juridiques (les articles de la DDHC). Concernant la séquence sur le port d'une tenue unique à l'école, il est possible que l'absence d'informations stabilisées pouvant faire cadre (principes juridiques définissant l'égalité, informations factuelles concernant des recherches sur les effets des tenues uniques à l'école…) ait pu contribuer à empêcher la construction d'explications de l'événement.

À ces deux conditions, consignes stabilisées, documentation pouvant faire référence dans la classe pour évaluer les explications, le cadrage de l'enquête dans la classe ne dépend plus de l'enseignant et est accessible à tous, les élèves peuvent évaluer la pertinence d'une hypothèse d'explication proposée par d'autres ; pendant l'enquête, l'enseignant n'est plus l'évaluateur, mais un enquêteur parmi d'autres ; son expertise (puisqu'il maîtrise les compétences critiques visées et dispose d'un savoir conceptuel plus important) lui permet de guider les élèves vers la construction d'une explication plus précise de l'événement, et la maîtrise progressive des compétences critiques initiées. Son rôle est alors davantage dans l'étayage (comment aider l'élève à réaliser l'activité) que dans la formulation de consignes et la correction de l'activité.

Cette recherche comporte cependant un certain nombre de limites. D'abord, si nous avons documenté des apprentissages possibles de compétences critiques lorsque les élèves enquêtent sur l'actualité, nous n'avons pas pu examiner si cela modifiait leurs conceptions du travail sur des documents pour expliquer un événement historique, puisque l'expérimentation sur l'actualité était chaque année la dernière menée dans les classes. Il serait donc intéressant de poursuivre des expérimentations en introduisant la procédure d'enquête sur un événement d'actualité, puis d'analyser ce qui change ensuite dans la manière dont des élèves appréhendent des événements historiques.

La seconde limite tient à la nature des documents mis au travail dans cette enquête : le choix de l'équipe de recherche de faire travailler les classes sur des récits historiques plutôt que des sources primaires a été expliqué. Il est possible que les élèves, s'ils enquêtent sur une source primaire, formulent davantage d'idées, alors que la présentation du récit historique renforce la conception d'une histoire réaliste. Ces séquences d'histoires n'ont pas été l'occasion de travailler sur une forme de critique externe. Cependant, nous avons pu partiellement pallier à cette limite en nous appuyant sur la littérature existante sur ces questions en didactique de l'histoire.

Une troisième limite tient justement à l'exploration des possibles d'une critique de sincérité et d'exactitude du récit médiatique d'information. Dans nos analyses, nous avons peu approfondi cette question, du fait justement de l'impossibilité pour cette recherche de comparer avec ce que des élèves pouvaient faire en histoire. Il nous a semblé que les élèves ne se sentaient pas le droit de critiquer le récit médiatique présenté, pensant que, pour l'enseignant, le récit médiatique d'information était sélectionné parce qu'il était très bien. Cela pourrait s'expliquer parce qu'habituellement, c'est ce que fait l'enseignant, il choisit pour la classe le meilleur document et c'est pour cela qu'on peut lui faire confiance. Ce malentendu a pu être accentué par le fait que lors des séances en histoire, les récits historiques étaient présentés de cette façon. Cela a pu accentuer l'abstention dont ont fait preuve les élèves, mais cela serait à explorer davantage.

Cette limite constitue une forme d'ouverture : notre recherche s'est focalisée sur la mobilisation de la critique d'interprétation (transfert de la critique interne historienne) et de la critique réflexive pour expliquer l'actualité. Nous avons en effet postulé que la critique de sincérité et d'exactitude de l'historien était difficile à transposer pour l'actualité : la critique

de sincérité, parce que l'historien (et l'enseignant d'histoire) n'est pas expert pour débusquer les *fake news* ; la critique d'exactitude, parce que s'agissant d'un événement qui vient de se produire, l'historien (et l'enseignant d'histoire) ne dispose pas de documentations suffisantes (archives, témoignages…) pour produire cette forme de critique. Cependant, il est sans doute possible de produire des formes de critique se rapprochant de la critique externe des historiens, par exemple, en confrontant les images et les textes, les différents témoignages insérés dans le récit médiatique d'information. Dans les corpus analysés, ces formes de critiques sont apparues : les raisons invoquées par Poutine, par le vendeur d'uniformes. Concernant l'attaque de l'Ukraine, les trois idées extraites du journal ont été mises en tension avec les informations disponibles, mais l'enquête n'a pas permis d'établir quelle idée expliquait le mieux l'attaque. Il n'était pas possible, à ce moment-là, de le faire, même pour l'enseignant, car les informations manquaient. Cela peut conduire à renforcer un certain relativisme (toutes les explications se valent). Concernant le vendeur d'uniformes, l'idée qu'il puisse mentir a conduit à mettre cette information de côté. Il pourrait être intéressant de questionner : pourquoi, alors qu'il ment peut-être, son opinion est réclamée par le journaliste ? C'est donc une enquête sur l'enquête du journaliste que la classe pourrait mener plus directement, et qui aurait, elle aussi, à voir avec ce que font les historiens, lorsqu'ils enquêtent sur des enquêtes des hommes et femmes du passé, comme par exemple la recherche que mène Ginzburg sur le procès de Menocchio (Ginzburg, 2019). Ce type d'analyse a commencé à être envisagé dans la recherche CCEH, notamment à travers l'article de Nadine Fink et Etienne Honoré déjà cité (Fink & Honoré, 2024). Il s'agirait de poursuivre dans ce sens ; dans les expérimentations menées par le pôle nantais, un corpus que nous n'avons pas intégré à notre thèse, la séquence sur les émeutes en Nouvelle-Calédonie, pourrait se prêter à une analyse de ce type : les élèves et l'enseignant commentent par moment certains choix éditoriaux des journalistes.

Si certains films comme *Will Hunting* se terminent par un « happy ending », notre recherche, elle, prend plutôt le sens d'une série, tant le corpus de la recherche CCEH est riche et n'a pas fini d'être exploré. C'est donc par un « À SUIVRE… » que nous concluons cette thèse.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, T., § Doussot, S. (2021). Par groupe et par écrit. *Les cahiers pédagogiques*, *56*, 16-19.

Andro, G. (2022). Distinguer entre savoir critique et opinion critique : Quelle posture de neutralité pour l'enseignant en EMC ? *Éducation et socialisation*, *64*. https://doi.org/10.4000/edso.19148

Andro, G. (2024). « Mise en contexte » scolaire et « contextualisation » historienne : Une lecture épistémologique du cas français. *Revue française de pédagogie*, *223*(2), 41-54. https://doi.org/10.3917/rfped.223.0041

Andro, G., § Doussot, S. (2023). Historiens, didacticiens et professeurs : Étude d'un cas de transposition didactique collective. In M. Ḥasanī Idrīsī, *Henri Moniot : Historien et didacticien [actes du colloque, Paris, Sciences po, 16-17 juin 2022]*. L'Harmattan.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1961)

Aron, R. (1986). *Introduction à la philosophie de l'histoire : essai sur les limites de l'objectivité historique*. Gallimard (1ère édit. 1946).

Astolfi, J.-P. (2010). Retrouver le sens et la saveur des savoirs scolaires. In *Enseigner autrement* (p. 65-81). Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.fleur.2010.01.0065

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner* (1e ed). ESF sciences humaines.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *15*(1), 61-89. https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907

Audigier, F. (1996). La didactique, comme un oignon. *Educations*, *7*, 34-38.

Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. In M.-C. Baques, A. Bruter, § N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens : Textes offerts à Henri Moniot* (p. 241-266). L'Harmattan.

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini et C. Montandon, *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 103). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0103

Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.

Balle, F. (2020). *Les médias: Vol. 10e éd.* Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/les-medias--9782715403116.htm

Barnett, S.-M., § Ceci, S.-J. (2002). When and where do we apply what we learn ? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, *28*(4), 612-637.

Basuyau, C., § Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : Contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 39-46. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1271

Bautier, É., § Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2013.01

Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde : L'anthropologie autrement.* Anacharsis.

Becker, H. S. (1931). *Everyman his own historian*. The University of Chicago Press.

Bédarida, F. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *n ° 69*(1), 153-160. https://doi.org/10.3917/ving.069.0153

Bensa, A. § Fassin, E. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain*, *38*, 6-20. https://doi.org/10.4000/terrain.1888

Bloch, M. (1946). *L'étrange défaite : Témoignage écrit en 1940*. Société des Éditions Franc-Tireur

Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (7. éd). Colin.

Bloch, M. (1990). *L'étrange défaite : Témoignage écrit en 1940*. Gallimard.

Bonneau Gomes, L. (2019). *Le développement des compétences critiques des élèves : Une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée*. [Thèse de doctorat, Nantes université]. https://theses.fr/2019NANT2048

Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision : Suivi de L'emprise du journalisme*. Liber éditions.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2005). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de minuit.

Bradley, F.-H. (1965). *Les Présupposés de l'histoire critique*, Les Belles-Lettres.

Braxmeyer, N. § Guillaume, J-C. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège.* (Dossiers EF). Ministère de l'Education nationale (MEN). Paris.

https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12676/image-de-la-discipline-et-pratiques-d-enseignement-en-histoire-geographie-et-education-civique-au-co

Bronner, G. (2022). *Les lumières à l'ère du numérique* (p. 124) https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation

Brousseau, G. P. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In G. Brousseau (Éd.), *La théorie des situations didactiques* (p. 115-160). La pensée sauvage. https://hal.science/hal-00516595

Bruner. (2011a). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Le développement de l'enfant* (p. 261-280). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01.0261

Bruner, J. S. (2011b). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Trad.). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686.htm

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, *11*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796

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*(1), 57-67. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3120

Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *197*, p. 63-77. https://doi.org/10.4000/rfp.5160

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice : Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Presses universitaires de Rennes.

Cariou, D., § Coutant, M. (2024). Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, *223*(2), 101-112. https://doi.org/10.3917/rfped.223.0101

Champagne, P. (2011). Le coup médiatique. Les journalistes font-ils l'événement ? *Sociétés & Représentations*, *32*(2), 25-43. https://doi.org/10.3917/sr.032.0025

Champy, P., et Durand-Prinborgne, C. (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2. éd.). Nathan.

Chauvigné, C., § Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : Quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, *52*(2), 15-31. https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *19*(2), 221-266. https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/

Corroy-Labardens, L. (2022). *Éducation aux médias en Europe : Histoire, enjeux et perspectives*. L'Harmattan.

Dalongeville, H., et Hubert, M. (2001). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale.

De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*. Libertalia.

Delacroix, C. (2011). Histoire sociale. In Dosse, Offenstadt, Garcia, et Delacroix, *Historiographies. 1*. Gallimard.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Éd. de Minuit.

Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3e cycle primaire* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/1304/

Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête* (2e éd). Presses universitaires de France.

Dosse, F. (2015). La fabrique de l'événement historique moderne. *Hermès, La Revue*, *71*(1), 58-66. https://doi.org/10.3917/herm.071.0058

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*. Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2012). Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg. *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, *12*, 111-125.

Doussot, S. (2018a). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. https://www.peterlang.com/document/1057306

Doussot, S. (2018b). Quelques conditions à l'institution d'une communauté d'amélioration. *Éducation & didactique*, *12*(3), 145-150. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3650

Doussot, S. (2023, juin 28). *Quand des élèves enquêtent sur un journal télévisé à propos de la guerre en Ukraine dans une démarche historienne scolaire* [Communication]. Colloque ARCD 2023, Genève. https://arcd2023.sciencesconf.org/428793

Doussot, S. (2024). Texte hommage à G. Brousseau. *Éducation & didactique*, *18*(1), 167-168. https://doi.org/10.4000/11nya

Doussot, S., Éthier, M.-A., § Fink, N. (2024). *Didactique de l'histoire et compétences critiques : Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête*. De Boeck supérieur.

Doussot, S., § Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. Analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation & didactique*, *16*(3), 115-135. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10773

Doussot, S., § Fink, N. (2023). Les relations entre recherche historique et enseignement universitaire de l'histoire: Enjeux pédagogiques et historiographiques. *20 & 21. Revue d'histoire*, *159*(3), 161-173. https://doi.org/10.3917/vin.159.0161

Doussot, S., § Fink, N. (2024). La contextualisation en histoire : Une étude didactique sur les rapports entre épistémologie scolaire et épistémologie de référence. *Revue française de pédagogie*, *223*(2), 9-26.

Doussot, S., § Gomes, L. (2024). Cadrage historiographique et transposition du travail d'enquête : Une négociation entre des didacticiens et un enseignant d'histoire. *Revue française de pédagogie*, *223*(2), 69-85. https://doi.org/10.3917/rfped.223.0069

Doussot, S., Gomes, L., Hersant, M., Lebouvier, B., & Orange, C. (2022). Le cadre de l'apprentissage par problématisation et les questions de l'évaluation: *Recherches en didactiques*, *N° 33*(1), 37-58. https://doi.org/10.3917/rdid1.033.0037

Doussot, S., & Guenoux, E. (2023). Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : Le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement. *Didactica Historica*, *9*, 91-98. https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.91

Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., & Orange Ravachol, D. (2022). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation : Apports aux recherches en didactique*. Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S., & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : Une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, *8*(3), 111-139. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2097

Doussot, S., & Vézier, A. (2015). Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : Des références pour la classe ? *Didactica Historica*, *1*(1), 83-88. https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2015.001.01.83

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *Vol. 38*(3), 53-67. https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *36*, Article 36. https://doi.org/10.4000/edso.875

Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme, lecture de John Dewey*. Librairie philosophique J. Vrin.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.

Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : L'épreuve des faits*. Hermann.

Feroc Dumez, I. (2022). *Vademecum Education aux médias et à l'information*. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/document/33370/download

Fink, N. (2021). Enseigner des questions socialement vives. Une approche interdisciplinaire pour l'éducation à la citoyenneté. In *Zwischen Welten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* (p. 173-185). Waxmann.

Fink, N., & Honoré, É. (2024). La contextualisation comme catégorie d'analyse de la construction de savoirs en classe d'histoire : Exemple de deux expérimentations au primaire. *Revue française de pédagogie*, *223*(2), 87-100. https://doi.org/10.4000/12vdd

Forchtner, B. (2016). Historia Magistra Vitae : Le topos de « l'Histoire comme maître de la vie » dans les controverses publiques sur la représentation de Soi et de l'Autre. *Argumentation et Analyse du Discours*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/aad.2170

François, P., & Lemercier, C. (2021). *Sociologie historique du capitalisme*. La Découverte.

Garcia. (2011). Histoire du temps présent. In Dosse, Offenstadt, Garcia, & Delacroix, *Historiographies. 1* (p. 282-294). Gallimard.

Garcia, P., & Leduc, J. (2011). L'enseignement de l'histoire en France. In Dosse, Offenstadt, Garcia, & Delacroix, *Historiographies. 1* (p. 124-139). Gallimard.

Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, *106*(1), 25-37. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1270

Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes: Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, *6*(6), 3-44. https://doi.org/10.3917/deba.006.0003

Ginzburg, C. (1983). *Enquête sur Piero della Francesca*. Flammarion.

Ginzburg, C. (2001). *À distance : Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Gallimard.

Ginzburg, C. (2007). *Le juge et l'historien : Considérations en marge du procès Sofri*. Verdier.

Ginzburg, C. (2010). *Le fil et les traces : Vrai faux fictif*. Verdier.

Ginzburg, C. (2019). *Le fromage et les vers : L'univers d'un meunier du XVIe siècle* (M. Aymard, Trad.). Flammarion.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Aldine.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2022). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative* (2d ed.). Armand Colin.

Goetschel, P., & Granger, C. (2011). Faire l'événement, un enjeu des sociétés contemporaines: *Sociétés & Représentations*, *n° 32*(2), 7-23. https://doi.org/10.3917/sr.032.0007

Gomes, L. (2019). La problématisation historienne au lycée : Articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation & didactique*, *13*(3), 109-125. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5126

Gomes, L. (2025). L'élève-origine dans une recherche en didactique de l'histoire : Le cas Louna. *Revue des sciences de l'éducation*, *50*(1), 69. https://doi.org/10.7202/1115505ar

Granger, C. (2011). Le match et la grève, ou les usages militants de l'événement (années 1970). *Sociétés & Représentations*, *32*(2), 111-134. https://doi.org/10.3917/sr.032.0111

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Presses universitaires de France.

Guenoux, E. (2024). L'enquête en didactique de l'histoire : Revue de textes. In S. Doussot, N. Fink, & M.-A. Ethier, *Didactique de l'histoire et compétences critiques* (p. 23-40). De Boeck Supérieur.

Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think : Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, *5*(1), https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586

Heimberg, C. (2001). *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF Éd.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique* (3e éd). P.Lang.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Aire apprendre l'histoire : Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Erasme.

Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M. (2018). Le concept de chien n'aboie pas. *Cahiers pédagogiques*, *544*(3), 32-33. https://doi.org/10.3917/cape.544.0032

Jost, F. (2018). *La méchanceté en actes à l'ère numérique*. CNRS éditions.

Kant, I. (2020). *Qu'est-ce que les Lumières ?* (J.-F. Poirier & F. Proust, Trad.). Flammarion.

Kolly, B., & Joigneaux, C. (2023). La forme scolaire, un concept à (re)travailler : Illustration avec le cas limite de la pédagogie Montessori. *Raisons éducatives*, *27*(1), 115-129. https://doi.org/10.3917/raised.027.0115

Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Seuil.

Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.

Labasse, B. (2015). Du journalisme comme une mésoépistémologie. *Communication. Information médias théories pratiques*, *Vol. 33/1*, Article Vol. 33/1. https://doi.org/10.4000/communication.5093

Lacombe, P. (1894). *De l'histoire considérée comme science.* Hachette.

Ladage, C. (2016). Les fondements épistémologiques de la pédagogie de l'enquête en question. *Penser l'éducation*. https://amu.hal.science/hal-01444596

Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques*. Éditions Kimé. https://doi.org/10.3917/kime.langl.1992.01

Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *162*, Article 162. https://doi.org/10.4000/rfp.926

Legardez, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.4000/edso.15952

Lemercier, C. (2011). Révolution industrielle. In Dosse, Offenstadt, Garcia, & Delacroix, *Historiographies. 2*. (p.1214-1222) Gallimard.

Lemkin, R. (1944). *Axis rule in occupied Europe : Laws of occupation, analysis of government, proposals for redress* (1 ed). D.C: Carnegie Endowment for International Peace. http://www.preventgenocide.org/fr/lemkin/RegneDeLAxe1944.htm

Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. De Boeck.

Lits, M. (2019). Focus 2. Récits médiatiques. In *Médias et médiatisation* (p. 137-144). Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.lafon.2019.01.0137

Lits, M., & Desterbecq, J. (2017). *Du récit au récit médiatique: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.lits.2017.01

Mangeot, P. (2002). De près, de loin. Des rapports de force en histoire:Entretien avec Carlo Ginzburg. *Vacarme*, *18*(1), 4-12. https://doi.org/10.3917/vaca.018.0004

Marguin, M. (1990). *La Grève au Creusot et à Montceau-les-Mines Archives Départementales. Service Educatif*. Impr. du Conseil général de Saône-et-Loire. https://bm.dijon.fr/Default/doc/SYRACUSE/4512918/la-greve-au-creusot-et-a-montceau-les-mines-sous-la-resp-de-michelle-marguin-et-saone-et-loire-archi

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.

Meirieu, P. (2017). *Apprendre oui, mais comment* (25e éd). ESF éditeur.

Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. In P. Meirieu, M. Develay, D. Durand, & Mariani, Y, *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 11-20). CRDP.

Mercier, A. (2006). Logiques journalistiques et lecture événementielle des faits d'actualité. *Hermès, La Revue*, *46*(3), 23-35. https://doi.org/10.4267/2042/24051

Mercier, A. (2018). De l'événement au traitement événementiel des faits d'actualité. *Hermès, La Revue*, *80*(1), 134-138. https://doi.org/10.3917/herm.080.0134

Moniot, H. (1993a). *Didactique de l'histoire*. Nathan.

Moniot, H. (1993b). L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire. In F. Audigier, *Documents : Des moyens pour quelles fins ?* Institut national de recherche pédagogique.

Mousseau, M.-J., & Pouettre, G. (1999). Histoire, géographie, sciences économiques et sociales. In J. Colomb, *Un transfert de connaissances : Des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques*. INRP, Institut national de recherche pédagogique.

Noiriel, G. (1996). *Sur la « crise » de l'histoire*. Belin.

Noiriel, G. (1999). *Les origines républicaines de Vichy*. Hachette Littératures.

Nora, P. (1972). L'événement monstre. *Communications*, *18*(1), 162-172. https://doi.org/10.3406/comm.1972.1272

Nora, P., & Le Goff, J. (1974). *Faire de l'histoire*. Gallimard.

Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* PUF.

Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, *37*(1), 83-107. https://doi.org/10.4267/2042/8821

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *Vol. 38*(3), 69-94. https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0069

Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants : Un point de vue didactique. *Recherche & formation*, *51*, 119-131. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.506

Orange, C. (2007a). Apprentissages scientifiques : Ce qui se construit et ce qui se transmet. *Recherches en éducation*, *4*. https://doi.org/10.4000/ree.3938

Orange, C. (2007b). Spécificité de la problématisation scientifique : Le travail d'abstraction et de généralisation. *Recherches en éducation*, *3*. https://doi.org/10.4000/ree.3751

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, *HS2*. https://doi.org/10.4000/ree.8864

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.

Orange, C., & Fabre, M. (2022). Postface. In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste, & D. Orange Ravachol, *Le cadre de l'apprentissage par problématisation : Apports aux recherches en didactique*. Presses universitaires de Rennes.

Orange, C., Orange Ravachol, D., Lhoste, Y., & Chalak, H. (2022). L'apprentissage par problématisation en SVT. In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste, & D. Orange Ravachol, *Le cadre de l'apprentissage par problématisation : Apports aux recherches en didactique*. Presses universitaires de Rennes.

Orange Ravachol, D. (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la terre : Entre phénomènes et événements*. Presses universitaires de Rennes.

Paillé, P. (2017). Chapitre 3. L'analyse par théorisation ancrée. In *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 61-83). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0061

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In *Penser par cas* (p. 9-44). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.19921

Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, *10*(3), 5-16.

Peschanski, D., Pollak, M., & Rousso, H. (1991). Le temps présent, une démarche historienne à l'épreuve des sciences sociales. *Bulletins de l'Institut d'Histoire du Temps Présent*, *18*(1), 9-24. https://doi.org/10.3406/ihtp.1991.2168

Pinker, R. (2020). *Fake news et viralité avant internet : Les lapins du Père-Lachaise et autres légendes médiatiques*. CNRS éditions.

Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire théories et perspectives* (Numéro 2087). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.plant.2005.01

Plantin, C. (2007). Théorie du débat. *TDC*, *927*, 6-13.

Plantin, C. (2011). Analogie et métaphore argumentatives: *A contrario*, *n° 16*(2), 110-130. https://doi.org/10.3917/aco.112.0110

Prost, A. (1984). L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *2*(1), 103-108.

Prost, A. (1996a). *Douze leçons sur l'histoire*. Éd. Points.

Prost, A. (1996b). Histoire, vérités, méthodes : Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*, *n° 92*(5), 127-140. https://doi.org/10.3917/deba.092.0127

Prost, A., & Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre : Un essai d'historiographie*. Éditions du Seuil.

Raymond, C., & Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, *14-1*, Article 14-1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.rebo.2010.01

Reuter, Y. (1994). La notion de scène : Construction théorique et intérêts didactiques. *Pratiques*, *81*(1), 5-26. https://doi.org/10.3406/prati.1994.1707

Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles : La micro-analyse à l'expérience*. Le Seuil.

Rey, B. (2008). La notion de compétence et ses avatars dans le monde scolaire. *Éducation et socialisation*, *24*, 33-46. https://doi.org/10.4000/edso.15928

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : Enjeux et problèmes* De Boeck.

Rey, B. (2015). La notion de compétence : Usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, *191*(4), 15-24. https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1991). Événement et sens. In J.-L. Petit (Éd.), *L'événement en perspective* (p. 41-56). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.9600

Ricœur, P. (1992). Le retour de l'Événement. *Mélanges de l'école française de Rome*, *104*(1), 29-35. https://doi.org/10.3406/mefr.1992.4195

Ricœur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Editions du Seuil.

Roqueplo, P. (1997). *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*. Éditions Quæ. https://doi.org/10.3917/quae.roque.1997.01

Rouiller, S. (2022). *Théories du complot et adolescence » : Enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Doctorat es science des religions]. Université de Lausanne.

Rousso, H. (avec Petit, P.). (1998). *La hantise du passé*. Textuel.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter, *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14905

Serna, P. (2021). *La Révolution française : Une histoire toujours vivante*. CNRS Éditions.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions Logiques.

Teurtrie, D. (2022). Ukraine, pourquoi la crise. *Le Monde diplomatique*, édition du 1/02 https://www.monde-diplomatique.fr/2022/02/TEURTRIE/64373

Toullec-Théry, M. (2017). Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve. *Éducation et didactique*, *11*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2724

Tutiaux Guillon, N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In M.-C. Baquès, A. Bruter, & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens : Textes offerts à Henri Moniot*. l'Harmattan.

Tutiaux Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01

Tutiaux Guillon, N., & Mousseau, M.-J. (1998). Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. In F. Audigier, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. INRP.

Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : Entre opportunités et résistances. In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (p. 139-150). De Boeck Supérieur.

Veyne, P. (1971). Comment on écrit l'histoire. Seuil.

Vidal-Naquet, P. (1994). Chronique du procès Touvier. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, *22*(1), 7-25. https://doi.org/10.3406/chime.1994.1944

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon. https://doi.org/10.4000/books.pul.9552

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trad.). Presses pocket.

Werth, N. (2022). *Poutine historien en chef*. Gallimard.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Wineburg, S. S. (2018). *Why learn history : When it's already on your phone*. The University of Chicago Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The journal of child psychology and psychiatry*, *17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, *22*(1), 61-81. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343

Zancarini-Fournel, M. (2016). *Les luttes et les rêves : Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*. Zones.

ANNEXE

Annexe 1 : Tableau de synthèse des séances 434

Annexe 2 : Les récits distribués aux élèves 451

Annexe 3 : Synopsis des séances analysées dans la thèse 462

Annexe 4 : Corpus Séance A1.C1.S1.s1 : Transcription des échanges du groupe -classe 512

Annexe 5 : Corpus Séance A1.C1.S1.s1 : Groupe Cédric, Noah, Dylan 513

Annexe 6 : Corpus Séance A1.C1.S1.s1 : Trace écrite des élèves (travail de groupe) 522

Annexe 7 : Corpus Séance A1.C1.S2.s1 : Transcription des échanges du groupe Clara, Yaelle, Théo 527

Annexe 8 : Corpus Séance A1.C1.S2.s1 : Les traces écrites individuelles 532

Annexe 9 : Corpus Séance A1.C1.S2.s1 : Les traces écrites de groupes 537

Annexe 10 : Corpus Séance A1.C1.S3.s1 : Questionnaire-type distribué aux élèves en amont de la séance 540

Annexe 11 : Corpus Séance A1.C1.S3.s1 : Transcription des échanges du groupe Yaelle (Y) et Clara (C) 541

Annexe 12 : Corpus Séance A1.C1.S3.s1 :Les écrits individuels 545

Annexe 13 : Corpus Séance A1.C2.S3.s1 et A1.C1.S3.s1:Les écrits de groupe 551

Annexe 14 : Corpus Séance A1.C1.S3.s2 : Document de travail distribué aux élèves 559

Annexe 15 : Corpus Séance A1.C1.S3.s3 : Transcription du groupe Yaelle (Y) et Clara (C) ... 562

Annexe 16 : Corpus Séance A1.C1.S3.s3 : Transcription du groupe Greg (G), Melvin (M) et Samuel (S) 576

Annexe 17 : Corpus Séance A1.C1.S3.s3 : Trace écrite (travail de groupe) 586

Annexe 18 : Corpus Séance A1.C2.S3.s2 : Document de travail distribué 589

Annexe 19 : Corpus Séance A1.C2.S3.s2 : Travail individuel relatif à l'idée que la Russie est menacée 591

Annexe 20 : Corpus Séance A2.C.S1.s1 : Document de travail distribué aux élèves 606

Annexe 21 : Corpus Séance A2.C.S1.s1 : Photographies du tableau 607

Annexe 22 : Corpus Séance A2.C.S1.s3 : Documents de travail distribué aux élèves 608

Annexe 23 : Corpus Séance A2.C.S2.s1 : Documents de travail distribué aux élèves ou projeté au tableau..... 609

Annexe 24 : Corpus Séance A2.C.S2.s2 : Document de travail distribué aux élèves 611

Annexe 25 : Corpus Séance A2.C.S2.s3 : Document de travail distribué aux élèves 611

Annexe 26 : Corpus Séance A3.C.S2.s1 : Document de travail distribué aux élèves 613

Annexe 27 : Corpus Séance A3.C.S2.s1 : Transcription des productions des élèves (tableau « étape 3 »)..... 614

Annexe 28 : Corpus Séance A3.C.S2.s2 : Documents de travail distribués aux élèves..... 617

Annexe 29 : Corpus Séance A3.C.S2.s2 : Transcription des échanges en groupe-classe..... 619

Annexe 30 : Corpus Séance A3.C.S2.s2 : Transcription des traces écrites des élèves correspondant à l'étape 3 (tableau à compléter) 621

Annexe 31: Corpus Séance A3.C.S3.s1 : Documents de travail distribués aux élèves..... 623

Annexe 32 : Corpus Séance A3.C.S3.s1 : Transcription des échanges en groupe-classe..... 625

Annexe 33: Corpus Séance A3.C.S3.s1 : Traces écrites individuelles..... 631

Annexe 34 : Corpus Séance A3.C.S3.s2 : Documents de travail distribués aux élèves..... 637

Annexe 35 : Corpus Séance A3.C.S3.s2 : Transcription..... 639

Annexe 36 : Corpus Séance A3.C.S3.s2 : Traces écrites 643

Annexe 37 : Corpus Séance A3.C.S3.s3 : écrits finaux des élèves..... 649

Annexe 38: Corpus Séance A2.L.S3.s1: Documents de travail distribués aux élèves 652

Annexe 39 : Corpus Séance A2.L.S3.s1: Photographies du tableau..... 653

Annexe 40 : Corpus Séance A2.L.S3.s1: Transcriptions..... 655

Annexe 41 : Corpus Séance A2.L.S3.s1: Traces écrites individuelles (étapes 1 et 2)..... 659

Annexe 42: Corpus Séance A2.L.S3.s2: Documents de travail distribués aux élèves 676

Annexe 43 : Corpus Séance A2.L.S3.s2: Traces écrites individuelles (étapes 3) 679

Annexe 44 : Corpus Séance A2.L.S3.s2: Photographie du tableau (étape 3) 699

Annexe 45 : Corpus Séance A2.L.S3.s2: Transcription des échanges en groupe-classe 700

Annexe 46 : Corpus Séance A2.L.S3.s3: Documents de travail distribués aux élèves 707

Annexe 47 : Corpus Séance A2.L.S3.s3: Photographies du tableau 709

Annexe 48 : Corpus Séance A2.L.S3.s3: Transcriptions des échanges en groupe-classe 710

Annexe 49 : Corpus Séance A2.L.S3.s3: Traces écrites individuelles (écrits intermédiaires) 714

Annexe 50 : Corpus Séance A2.L.S3.s3: Traces écrites individuelles (étape 5) 723

ANNEXE 1 : TABLEAU DE SYNTHÈSE DES SÉANCES

Codage des 54 séances mises en œuvre par le pôle nantais dans le cadre du projet CCEH

Les tableaux suivants recensent l'ensemble des séances. Ils incluent la manière de les référencer (codage) et un résumé de chaque séance. Ces résumés font référence à des événements historiques ou événement d'actualité, ainsi qu'aux modalités de travail et aux consignes transmises.

A	Numéro de l'année (A1 = première année, A2 = deuxième année, A3 = troisième année)
C / L	C= séquence expérimentée dans une classe de collège (quatrième) C1 correspond à la première classe, C2 à la seconde classe. L = séquence expérimentée dans une classe de lycée (Première)
S	Numéro de Séquence (S1 = première séquence…)
s	Numéro de séance (3 séances par séquence)

1. PREMIÈRE ANNÉE (2021-2022) – CLASSE 1. NIVEAU : COLLÈGE – QUATRIÈME (A1.C1)

Codage des séances	Résumé des séances
Séquence 1 **Histoire** *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :*** **A1.C1.S1.s1.** Les élèves devaient lire un récit distribué par l'enseignant et répondre à la question « quelles sont les raisons principales qui, selon vous, expliquent cet emprisonnement du roi ». Le **récit** décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. 1. Enseignant questionne les élèves sur le contenu du cours des séances précédentes et rappelle la différence entre monarchie absolue et monarchie parlementaire. 2. Dialogue entre l'enseignant et les élèves, le premier interroge les seconds sur les informations du récit 3. Projection et présentation par l'enseignant du Manifeste de Brunswick 4. Projection et commentaire par l'enseignant de l'activité à mener 5. Les élèves complètent un document de travail distribué par l'enseignant, travail par groupes de 3 à 4 élèves – le support écrit est un tableau à double entrée mentionnant la question suivante : « *Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick alors qu'il pouvait avoir peur ?* ».
	Séance 2 : **A1.C1.S1.s2.** 1. Retour collectif sur la séance précédente, puis lecture collective du récit.

	2.Travail individuel écrit : décider, parmi deux affirmations, laquelle est la plus vraie : « *Le peuple doit protéger la monarchie parlementaire car l'Assemblée est de son côté* » / « *Le peuple doit protéger la monarchie parlementaire parce que l'Assemblée et ses lois ne suffisent pas face au roi* ». 3. Travail de groupes de 3 à 4 élèves avec un support écrit : mise en commun pour se mettre d'accord (même consigne que travail précédent) 4. Travail de groupes de 3 à 4 élèves avec un support écrit : les élèves doivent proposer une réponse à la question suivante : « *Comment expliquer que les citoyens français qui ne sont pas soldats de métier n'ont pas peur de perdre contre les armées de rois et de nobles ?*"
	***Séance 3 :* A1.C1.S1.s3.** 1. Rappel de ce qui a été fait lors des séances précédentes (recherche d'hypothèses pour expliquer l'emprisonnement du roi.) 2.Travail individuel écrit : Trois hypothèses d'explication (caricatures) sont proposées aux élèves qui doivent les évaluer en recherchant des indices dans le récit. 3. Reprise collective du travail individuel. 4. Rédaction collective de notes de bas de page sous le récit.
Séquence 2 **Histoire** *Les grèves au Creusot*	**Séance 1. A1.C1.S2.s1.** 1. La séance débute par un rappel de ce qui a déjà été étudié sur le Creusot. 2. Distribution et lecture collective du récit (écrit par les chercheurs et l'enseignant de la classe) 3. Discussion collective à partir des informations du récit. 4. Travail écrit individuel : Les élèves doivent lister des causes de la création d'un syndicat au Creusot en 1900. 5. Par groupe de trois élèves, avec un support écrit : les élèves doivent justifier leurs propositions à l'oral afin que le groupe s'accorde sur les plus pertinentes. Celles-ci sont notées dans un tableau à double entrée, dans lequel ils doivent écrire, pour chaque hypothèse de cause sélectionnée, une justification.
	Séance 2. A1.C1.S2.s2. 1.Travail collectif : L'enseignant formulent deux causes possibles, sélectionnées parmi celles proposées par les élèves lors de la séance précédente. D'abord, chaque explication est projetée, l'enseignant fait repérer le fait pris dans le texte, l'événement final à expliquer, et, entre les deux, une idée générale qui permet de relier le fait du texte à l'événement et donc de mieux expliquer. 2.Par petits groupes (2 à 4) Les élèves travaillent à partir d'un tableau sur lequel figure une liste de faits extraits du récit : pour chaque fait, ils doivent écrire si celui-ci valide plutôt la première idée générale (*« quand le patron est gêné, il cède »),* ou la seconde (« *quand les ouvriers sont regroupés en syndicat, ils sont plus forts* »).
	Séance 3. A1.C1.S2.s3. 1.En classe entière, à l'oral : La classe travaille à partir d'un tableau à double entrée présentant une liste de faits extraits du récit. Chacun de ces faits est associé à une idée générale (quand le patron est gêné, il cède). Les élèves

	doivent essayer d'expliquer la relation entre le fait, et l'idée générale, afin de rédiger une explication de l'événement. 2.Travail individuel : les élèves doivent rédiger un récit qui explique pourquoi les ouvriers veulent un syndicat.
Séquence 3 EMC[54] *L'attaque de l'Ukraine par la Russie*	**Séance 1 - A1.C1.S3.s1.** Les élèves enquêtent sur les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie à partir d'un récit médiatique d'information : il s'agit de la transcription de deux extraits du journal télévisé de TF1, datés du 22 et du 24 février 2022. 1.L'enseignant introduit la séance en expliquant que l'objectif est de mieux comprendre les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie. 2.La classe visionne les deux extraits vidéo des journaux télévisés, puis l'enseignant distribue la transcription. 3.Travail individuel : Les élèves doivent lire la transcription et lister les causes de l'attaque à l'écrit. 4. Par groupe de 2 ou 3 élèves, avec un support écrit : Les élèves ont pour consigne de se mettre d'accord sur les causes les plus importantes et d'identifier des idées explicatives derrière ces causes. En donnant les consignes, l'enseignant fait explicitement référence au travail fait en histoire durant la séquence sur le Creusot.
	Séance 2- A1.C1.S3.s2. 1.La séance débute par un visionnage collectif des extraits des journaux télévisés, puis un rappel de la séance précédente. 2.Un document comportant des informations supplémentaires (sur l'OTAN, sur la Crimée) est distribué et lu collectivement. 3.L'enseignant projette et commente successivement trois explications proposées par des élèves lors de la séance précédente. Chaque explication est reliée à deux ou trois informations tirées du récit. 4. Travail individuel, avec un support écrit : les élèves doivent évaluer pour chacune de ces informations si elles valident ou invalident la première explication. 5. Reprise collective menée par l'enseignant 6.Travail individuel, avec un support écrit : les élèves doivent évaluer pour chacune de ces informations si elles valident ou invalident la seconde puis la troisième explication.
	Séance 3- A1.C1.S3.s3. 1. l'enseignant présente l'activité : Trois explications à l'attaque sont formulées à partir du travail de la séance précédente. Deux explications renvoient à des raisons exprimées par V. Poutine, La troisième renvoie au discours du journaliste. 2. Les élèves sont regroupés par 2 ou 3, avec un support écrit : pour réaliser l'activité suivante : En utilisant des informations complémentaires (sur l'ONU, sur la Crimée…), il faut évaluer si V. Poutine pour les deux premières,

	le journaliste pour la dernière, ont « plutôt raison » ou « plutôt tort » de dire cela.

2. PREMIÈRE ANNÉE (2021-2022) – CLASSE 2. NIVEAU : COLLÈGE – QUATRIÈME (A1.C2)

Codage des séances	Résumé des séances
Séquence 1 Histoire *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :*** **A1.C2.S1.s1.** Lors de la séance précédente, distribution du récit qui décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. 1. Lecture collective du récit. Retour collectif sur le travail à faire à la maison (« *d'après le récit, quelles sont les causes de l'emprisonnement du roi ?* »). 2. L'enseignant formule une idée générale implicite dans les explications des élèves qui serait la trahison du roi. 3. Discussion collective pour évaluer cette idée de trahison. 4. Travail individuel écrit : les élèves doivent identifier d'autres causes de l'arrestation du roi à partir d'une sélection d'extraits du récit initial. 5. Mise en commun du travail individuel en petits groupes, avec un support écrit.
	Séance 2 : **A1.C2.S1.s2.** 1.La séance débute par un retour collectif sur la séance précédente, l'enseignant résume les principales causes proposées par les élèves, la première autour de l'idée de trahison du roi. Il expose un paradoxe (*si le roi a trahi en 1791, pourquoi il n'est pas arrêté à ce moment-là mais un an plus tard ?*). 2. Travail individuel écrit : Deux informations du récit sont extraites. Les élèves doivent essayer d'expliquer pourquoi l'Assemblée et le peuple ont attendu. 3. Reprise collective. Une seconde hypothèse de cause (« *les menaces autrichiennes et la guerre poussent le peuple à faire emprisonner le roi* ») est évaluée par un retour au récit.
	Séance 3 : **A1.C2.S1.s3.** 1. Retour sur les propositions des élèves formulées lors de la séance précédente. Quatre phrases du récit sont pointées par l'enseignant comme posant problème car elles sont interprétées de différentes façons. 2.Travail individuel écrit : Une phrase du récit est associée à deux interprétations possibles, les élèves doivent sélectionner l'interprétation qui leur parait la plus juste. 3. Reprise collective de l'activité individuelle 4. Travail en petits groupes, avec un support écrit : les élèves font la même activité sur trois autres phrases du récit. 5. Reprise collective de l'activité de groupe
Séquence 2 Histoire	**Séance 1. A1.C2.S2.s1.** 1. La séance débute par un rappel de ce qui a déjà été étudié sur le Creusot.

Les grèves au Creusot	2. Distribution et lecture collective du récit écrit par les chercheurs et l'enseignant de la classe 3. Travail écrit individuel : Les élèves écrivent des causes de la création d'un syndicat au Creusot en 1900. Ils doivent justifier les causes proposées. 4. Par groupe de trois élèves : les élèves doivent justifier leurs propositions à l'oral afin que le groupe s'accorde sur les plus pertinentes. Celles-ci sont notées dans un tableau à double entrée, dans lequel ils doivent écrire, pour chaque hypothèse de cause sélectionnée, une justification.
	Séance 2. A1.C2.S2.s2. 1.Lecture silencieuse du récit 2.L'enseignant projette une proposition de cause tirée des travaux de la séance précédente. L'enseignant fait repérer le fait pris dans le texte, l'événement final à expliquer, et, entre les deux, une idée générale qui permet de relier le fait du texte à l'événement et donc de mieux expliquer. 3.Travail individuel écrit : les élèves doivent compléter un tableau à double entrée présentant une liste de faits extraits du récit. Chacun de ces faits est lié à l'idée générale (*quand le patron est gêné, il cède*). Les élèves doivent essayer d'expliquer ce qui, dans chaque fait, gêne le patron. 4. Mise en commun et poursuite collective de l'activité (en classe entière) 5. L'enseignant propose une seconde idée générale 6. Travail en petit groupe : les élèves font la même activité sur cette seconde idée générale.
	Séance 3. A1.C2.S2.s3. 1 L'enseignant distribue un tableau reprenant le travail des séances précédentes. Le tableau est complété en classe entière. 2. Travail individuel écrit : Les élèves rédigent un premier texte pour expliquer la création du syndicat, en reliant les informations du récit avec l'idée que « *les ouvriers sont dépendants et faibles quand ils n'ont pas de syndicat* ». 3. Un second tableau, déjà complété, est distribué puis commenté collectivement, autour de l'idée que « *quand le patron est gêné, il cède* ». 4. Travail individuel écrit : Les élèves commencent à rédiger un second texte en reliant les informations du récit avec l'idée que « *quand le patron est gêné, il cède* ». Le texte est à terminer à la maison.
Séquence 3 EMC *L'attaque de l'Ukraine par la Russie*	**Séance 1 - A1.C2.S3.s1.** Les élèves enquêtent sur les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie à partir d'un récit médiatique d'information : il s'agit de la transcription de deux extraits du journal télévisé de TF1, datés du 22 et du 24 février 2022. 1. L'enseignant introduit la séance en expliquant que l'objectif est de mieux comprendre les causes de l'attaque de l'Ukraine par la Russie. 2. La classe visionne les deux extraits des journaux télévisés, puis l'enseignant distribue la transcription des extraits visionnés. 3. Travail individuel écrit : Les élèves lisent la transcription distribuée puis listent les causes de l'attaque. 4. Travail de groupe : Les élèves sélectionnent les causes les plus importantes et essayent d'identifier des idées explicatives qui sont des raisons de penser que ces faits sont des causes de l'attaque de l'Ukraine.

	Pour expliquer cette activité, l'enseignant fait référence à l'enquête menée en histoire à propos des grèves du Creusot.
	Séance 2- A1.C2.S3.s2. 1.La séance débute par un rappel de la séance précédente. Trois explications possibles sont proposées. 2.Un document comportant des informations supplémentaires (sur l'OTAN, sur la Crimée) est distribué. 3. Travail individuel écrit : Les élèves travaillent sur la première explication, ils doivent évaluer à partir des informations disponibles si V. Poutine a « plutôt tort » ou « plutôt raison » de dire que la Russie est menacée. 4. Reprise collective menée par l'enseignant 5.Travail individuel : les élèves doivent évaluer de la même façon la seconde puis la troisième explication.
	Séance 3- A1.C2.S3.s3. 1. L'enseignant s'appuie sur le travail des séances précédentes pour mettre en évidence des explications contradictoires repérées dans les écrits des élèves. Trois contradictions sont listées. 2. En classe entière : une première contradiction est projetée. L'activité consiste à sélectionner, parmi les deux interprétations que les élèves ont fait d'une même information du récit, celle qui est la plus convaincante. 3. Travail individuel écrit : les élèves font la même activité pour deux autres duos d'explications contradictoires. 4. Classe entière : Une mise en commun permet de discuter de chacune de ces contradictions. 5. Travail écrit individuel : Les élèves rédigent un texte répondant à la question « *pourquoi il y a la guerre en Ukraine ?* ».

3. DEUXIÈME ANNÉE (2022-2023) NIVEAU : COLLÈGE – QUATRIÈME (A2.C)

Codage des séances	Résumé des séances
Séquence 1 Histoire *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :* A2.C.S1.s1.** Lors de la séance précédente, distribution du récit qui décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. 1. Lecture collective du récit. 2. Travail individuel écrit : Les élèves listent des explications à l'arrestation du roi. 3. Retour collectif : A partir de ces propositions, une idée explicative générale est formulée, pour donner les raisons de penser que l'explication privilégiée par les élèves est pertinente. 4. Travail individuel écrit : Les élèves doivent sélectionner dans le récit des informations qui confirme ou infirme cette hypothèse d'explication.
	***Séance 2 :* A2.C.S1.s2.** 1.La séance débute par un retour collectif sur la séance précédente, l'enseignant expose à la classe le problème auquel ils sont parvenus à la fin de la première séance : *pourquoi le roi, qui était d'accord pour une monarchie parlementaire, a changé d'avis* ? 2. Travail individuel écrit : Les élèves s'appuient sur le récit pour proposer une explication et formuler une idée explicative générale. 3. Retour collectif : L'idée explicative générale retenue par la classe à la fin de la séance est la suivante : « Q*uand quelqu'un se sent plus fort, plus puissant, a des alliés, il en profite pour essayer de reprendre son pouvoir* ».
	***Séance 3 :* A2.C.S1.s3.** 1. Retour sur les propositions des élèves formulées lors de la séance précédente. Quatre phrases du récit sont pointées par l'enseignant comme posant problème car elles sont interprétées de différentes façons. 2.Travail individuel écrit : Un premier document de travail est distribué aux élèves. Une phrase du récit est associée à deux interprétations possibles, les élèves doivent sélectionner l'interprétation qui leur parait la plus juste. 3. Reprise collective de l'activité individuelle 4. Travail en petits groupes : les élèves font la même activité sur trois autres phrases du récit. 5. Reprise collective de l'activité de groupe
Séquence 2 Histoire *Les grèves au Creusot*	**Séance 1. A2.C.S2.s1.** 1. Distribution et lecture du récit par l'enseignant. 2. Travail individuel écrit : Les élèves sélectionnent dans le récit des informations qui expliquent « *pourquoi les ouvriers du Creusot se sont mis en grève à ce moment-là ?* ». 3. Reprise collective et rappel de la seconde étape de la procédure d'enquête. 4. Travail individuel écrit : les élèves rédigent une idée explicative sous la forme « *quand il se passe ceci alors il se passe cela* ».

	5. Reprise collective : l'idée explicative « *Quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève* » est sélectionnée. 6. travail individuel écrit : Les élèves évaluent cette idée explicative générale en se demandant pour chaque information du récit si elle infirme ou confirme cette idée.
	Séance 2. A2.C.S2.s2 1. L'enseignant distribue un document listant les 5 étapes de l'enquête. 2. Travail écrit : Etape 3 de la procédure d'enquête - Les élèves recherchent dans le récit des informations qui pourraient infirmer ou confirmer que l'idée explicative de la classe explique bien pourquoi les ouvriers se sont mis en grève à ce moment-là. (« Q*uand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève »)* 3. La reprise collective de ce travail débouche sur une autre explication possible : *les ouvriers feraient grève car ils veulent plus de liberté*. 4. Travail individuel écrit : les élèves doivent interpréter deux informations du récit pour expliquer *ce que signifie, pour les ouvriers du Creusot en 1900, le fait de ne pas être contents.* 5. Reprise collective.
	Séance 3. A2.C.S2.s3. 1 Rappel de la séance précédente et critique d'arguments formulés (par exemple « *contre un salaire, il contrôle toute leur vie* ») 2. Ces échanges débouchent sur la mise en évidence d'une *différence entre vie professionnelle et vie privée.* 3.L'enseignant fait un bilan de l'enquête menée par la classe jusqu'ici, en mettant en évidence les limites des premières hypothèses d'explications. 4. Travail individuel écrit : Deux phrases du récit sont interprétées.
Séquence 3 EMC *L'opposition d'une majorité des Français à la réforme des retraites*	**Séance 1 - A2.C.S3.s1.** Les élèves enquêtent sur l'opposition d'une majorité de Français à la réforme des retraites à partir d'un extrait du journal télévisé de TF1. 1. L'enseignant introduit la séance en expliquant qu'il s'agit d'enquêter comme la classe l'a fait en histoire, même si là on ne dispose pas encore de travaux d'historiens sur cet événement. 2. La classe visionne l'extrait du journal télévisé, puis l'enseignant distribue la transcription de la vidéo. 3. Echange collectif pour que les élèves se remémorent la première étape de la procédure. 4. Travail individuel écrit : Les élèves réalisent la première étape de la procédure (rechercher des explications à l'événement dans le récit) 5.Mise en commun des propositions des élèves 6. Travail individuel écrit : formulation d'une idée explicative générale à partir des explications sélectionnées *(« l'idée des conditions de travail difficiles » et « les employeurs veulent des personnes expérimentées »)* 7. Reprise collective
	Séance 2- A2.C.S3.s2. 1.La séance débute par un rappel de la séance précédente. L'enseignant formule une idée explicative générale à partir des propositions notées par

	les élèves lors de la séance précédente : *« Quand les gens pensent qu'une réforme est injuste, ils s'y opposent »*. 2.Travail individuel écrit : étape 3 de la procédure – les élèves cherchent dans la transcription du journal télévisé des informations qui infirment ou confirment que l'idée explicative générale de la classe explique bien *l'opposition des français à la réforme des retraites.* 3. Reprise collective de l'étape 3 4. Lors de cette reprise collective, quelques informations du récit sont sélectionnées et font l'objet de discussion pour en éclaircir le sens (étape 4 de la procédure)
	Séance 3- A2.C.S3.s3. 1. L'enseignant propose une nouvelle idée explicative générale à partir du travail de la séance 2. « *Faire partir à la retraite tout le monde plus tard peut être perçu comme injuste quand il y a des différences de pénibilité entre les métiers* » 2. Travail individuel écrit : les élèves recherchent dans le passage sélectionné par l'enseignant des informations qui confirment ou infirment la nouvelle idée. 4. Reprise en classe entière 5. Travail individuel sur deux autres extraits de la transcription du journal télévisé. 6. Reprise en classe entière

4. DEUXIÈME ANNÉE (2022-2023) NIVEAU : LYCÉE – CLASSE DE PREMIÈRE (A2.L)

Codage des séances	**Résumé des séances**
Séquence 1 **Histoire** *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :* A2.L.S1.s1.** 1. Distribution du récit qui décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. Lecture du récit à voix haute par l'enseignant 2. Travail individuel écrit : Les élèves listent des explications à l'arrestation du roi. 3. Travail en petits groupes (3 à 4 élèves) : les élèves se mettent d'accord sur les causes principales de l'arrestation du roi. 4. Retour collectif : A partir de ces propositions une idée explicative générale est formulée, pour donner les raisons de penser que l'explication privilégiée par les élèves est pertinente. 5. Travail individuel écrit : Les élèves doivent expliquer quelles sont les raisons de considérer quatre propositions de causes comme les plus importantes.
	***Séance 2 :* A2.L.S1.s2.** 1.L'enseignant explique que trois hypothèses ont émergé du travail de la première séance. La classe travaille successivement autour de ces trois hypothèses d'explication de cet événement. Il s'agit à chaque fois de formuler une idée générale qui est une formulation des raisons de penser

	que l'hypothèse d'explication est pertinente, et de l'évaluer par un retour au récit. L'enseignant présente l'exemple pour la première idée *« le peuple arrête le roi car il se sent trahi »* 2. Travail individuel écrit : les élèves sélectionnent des faits du récit qui permettent de confirmer ou infirmer l'idée générale « quand un peuple est trahi par ses dirigeants, il se révolte » 3. Mise en commun qui tend à rejeter cette première hypothèse d'explication 4. Travail de groupe pour formuler une idée générale correspondant à la seconde hypothèse d'explication *« le peuple arrête le roi pour empêcher un retour à la monarchie absolue* » et sélectionner les faits du récit qui permettent de confirmer ou infirmer cette idée. 5. Mise en commun – formulation de plusieurs idées générales et clarification de ce qu'est une idée générale. 6. Travail individuel écrit concernant la troisième hypothèse d'explication (« *le peuple arrête le roi pour mettre en place une république* »)
	***Séance 3 :* A2.L.S1.s3.** 1. Suite au travail des séances précédentes, deux hypothèses d'explication sont retenues. *1/ Le peuple voudrait un changement (fin de la monarchie, vers la république). 2/ le peuple rechercherait au contraire une stabilité : il se révolte car les droits et libertés acquis sont menacés*. 2.Travail individuel écrit : les élèves doivent fournir des arguments pour infirmer ou confirmer les deux hypothèses d'explication. 3. Reprise collective. 4. Travail écrit individuel : Les élèves rédigent un récit explicatif avec la consigne suivante : *« finalement, après enquête, que s'est-il passé en France en 1791-1792 ? ».*
Séquence 2 Histoire *Les grèves au Creusot*	**Séance 1. A2.L.S2.s1.** 1. Distribution et lecture du récit par l'enseignant. 2. Travail individuel écrit : Les élèves répondent à la question « *Quelles sont selon vous les causes des grandes grèves du Creusot entre 1899 et 1900 ?* » 3. Reprise collective, discussion autour des propositions des élèves. L'enseignant formule la proposition suivante : *« les ouvriers défendent l'idée d'un seul syndicat (pas lié au patron) pour peser dans les négociations »* 4. Travail individuel écrit : à partir des causes listées, les élèves rédigent une idée explicative générale sous la forme d'une sorte de théorème universel : « *quand il se passe ceci…. Alors, il se passe cela… »* 5. Mise en commun 6. Travail individuel écrit : les élèves rédigent une seconde idée générale à partir d'une autre cause proposée : « *les ouvriers luttent contre les lois libérales par exemple (le règlement qui permet de renvoyer sans motif)* » 7. Mise en commun
	Séance 2. A2.L.S2.s2 1. L'enseignant rappelle l'idée explicative retenue lors de la première séance : *« Quand les ouvriers manquent de droits et de pouvoir, alors, ils se regroupent pour peser lors des négociations avec les patrons »* 2. L'enseignant explique l'activité à faire (étape 3) en prenant pour exemple la première information proposée sur le document de travail. Il faut dire si cette information infirme ou confirme l'idée de la classe. 3.Travail individuel écrit (étape 3) : les élèves évaluent pour chaque information du récit si elle confirme ou infirme l'idée.

	4. Mise en commun 5. Travail en groupe de 4 élèves : les élèves formulent une nouvelle idée explicative générale 6. Mise en commun, une nouvelle idée explicative est retenue : *« Quand les travailleurs manquent de droits et de pouvoir, alors certains pensent qu'il vaut mieux être du côté du patron et d'autre du syndicat ».*
	Séance 3. A2.L.S2.s3. 1. L'enseignant rappelle l'idée explicative formulée à la fin de la séance précédente : *« Quand les travailleurs manquent de droits et de pouvoir, alors certains pensent qu'il vaut mieux être du côté du patron (syndicat « jaune », favorable au patron) et d'autres dans un syndicat qui s'oppose au patron »* 2. Travail individuel écrit : Les élèves confrontent cette idée aux informations sélectionnées par l'enseignant (deux extraits du récit) 3. Mise en commun 4. Travail individuel écrit : les élèves font la même activité sur un nouvel extrait 5. Mise en commun 6. Travail individuel écrit : les élèves rédigent un texte pour expliquer *ce qui se passe au Creusot en 1899-1900, et pourquoi cela se passe ainsi.*
Séquence 3 EMC	**Séance 1 - A2.L.S3.s1.** Les élèves enquêtent sur l'opposition des Français à l'utilisation de la disposition 49-3 de la constitution pour faire passer la réforme des retraites à partir des informations médiatiques disponibles. 1. L'enseignant distribue la transcription de la vidéo et la classe visionne l'extrait du journal télévisé. 2. Travail individuel écrit : les élèves doivent rechercher des explications à la question *« Pourquoi l'utilisation du « 49-3 » suscite un fort rejet ? »* 3. Mise en commun, plusieurs explications sont proposées ; les élèves sélectionnent ensuite deux causes comme étant les explications principales. 4. Travail en petits groupes : les élèves formulent des idées explicatives générales sous la forme « *quand… alors* » à partir des deux hypothèses d'explications sélectionnées. 5. Mise en commun
	Séance 2- A2.L.S3.s2. 1. L'enseignant fait un rappel de la séance précédente et propose de discuter de deux idées explicatives proposées par les élèves. Il distribue des documents supplémentaires (textes de loi) 2. Travail écrit individuel : les élèves confrontent les idées explicatives aux informations médiatiques et aux textes de lois. 3. Mise en commun 4. Travail écrit individuel : Reformulation d'une idée explicative générale sous la forme « quand… alors… » 5. Mise en commun
	Séance 3- A2.L.S3.s3. 1. L'enseignant distribue aux élèves des textes de loi. Il rappelle une idée explicative générale proposée à la fin de la deuxième séance : *« Quand la constitution s'écarte de la démocratie, alors le peuple se révolte »* 2. Travail écrit individuel : les élèves confrontent cette idée explicative aux textes de loi mentionnés sur le document distribué.

	3. Travail en petit groupe : les élèves partagent leurs réflexions et formulent une proposition commune. 4. Mise en commun- discussion collective à partir des propositions formulées par les groupes. 5. Travail individuel écrit : les élèves rédigent un texte : « *Étape 5 : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi.* »

5. TROISIÈME ANNÉE (2022-2023) NIVEAU : COLLÈGE – QUATRIÈME (A3.C)

Codage des séances	**Résumé des séances**
Séquence 1 **Histoire** *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :* A3.C.S1.s1.** Distribution de la **procédure d'enquête** et du **récit** qui décrit des événements politiques se déroulant de juin 1791 au 22 septembre 1792. 1. Lecture collective du récit et distribution d'un document de travail 2. Travail individuel écrit : étape 1 de l'enquête ; Les élèves écrivent l'explication principale de l'arrestation du roi et dire pourquoi selon eux c'est l'explication principale. 3. Retour collectif : Des élèves partagent leur proposition. 4. L'enseignant : étape 2- A partir de l'explication donné par un élève (*« parce qu'il est prêt à tout pour retrouver son pouvoir »*) l'enseignant formule une idée explicative générale. (« *quand un roi trahi pour retrouver son pouvoir, il est arrêté* »). 4. Travail individuel écrit : étape 3 de la procédure - Les élèves doivent sélectionner dans le récit des informations qui confirme ou infirme cette idée explicative.
	***Séance 2 :* A3.C.S1.s2.** 1.La séance débute par un retour collectif sur la séance précédente, l'enseignant fait noter dans le cahier une synthèse de ce que l'enquête en cours a permis d'apprendre à ce stade. 2. L'enseignant expose à la classe une autre **idée explicative** tirée des propositions des élèves formulées lors de la première séance : *« quand un roi est une menace, alors il est arrêté* » 3. Travail individuel écrit : étape 3 de la procédure - Les élèves doivent sélectionner dans le récit des informations qui confirme ou infirme cette **idée explicative**. 4. Retour collectif : Interprétation collective des informations du récit sélectionnées par les élèves qui confirment ou infirment l'idée explicative.
	***Séance 3 :* A3.C.S1.s3.** 1. Ecriture d'un bilan de la progression de l'enquête avec la seconde idée explicative explorée.

	2.Travail individuel écrit : Les élèves doivent expliquer ce qui, dans les trois informations sélectionnées par l'enseignant, infirment l'idée que le roi est une menace et que c'est pour cela qu'il est arrêté. 3. Reprise collective de l'activité individuelle
Séquence 2 **Histoire** *Les grèves au Creusot*	**Séance 1. A3.C.S2.s1.** 1. Rappel par l'enseignant du cours précédent sur l'industrialisation du Creusot et le paternalisme. Distribution et lecture du récit par l'enseignant. 2. Travail individuel écrit : Les élèves sélectionne dans le récit des informations qui expliquent *pourquoi les ouvriers du Creusot ont créé un syndicat en 1900 ?* 3. Reprise collective, l'explication la plus partagée est « *pour ne plus dépendre du patron* ». L'enseignant fait formuler l'idée explicative « *quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils créent un syndicat* » 4. Travail individuel écrit : Les élèves évaluent cette **idée explicative** en recherchant dans le **récit** des informations qui infirment ou confirment cette idée.
	Séance 2. A3.C.S2.s2 1. Reprise collective du travail précédent en s'appuyant sur des propositions formulées par les élèves. L'enseignant met en évidence une controverse à propos d'une information du récit qui est interprétée de façon contradictoire par deux élèves. 2. Travail écrit individuel : les élèves doivent prendre position pour l'une des deux interprétations possibles de deux informations du récit (*autour de l'idée d'indépendance des ouvriers*). 3. Reprise collective de ce travail 4. Travail individuel écrit : les élèves formulent une nouvelle **idée explicative**
	Séance 3. A3.C.S2.s3. 1 L'enseignant fait noter dans le cahier des élèves un bilan d'étape de la progression de l'enquête et propose à la classe une nouvelle idée explicative à partir des productions des élèves lors de la séance 2. (« Quand les ouvriers veulent améliorer leur condition de travail par la négociation avec le patron, alors ils veulent un syndicat ») 2. Travail individuel écrit (étape 3 de la procédure) : les élèves évaluent cette nouvelle idée explicative en la confrontant à trois informations sélectionnées par l'enseignant. 4. Reprise collective : la classe discute successivement des trois informations.
Séquence 3 **EMC** *L'opposition d'une majorité des Français à la réforme des retraites*	**Séance 1 - A2.C.S3.s1.** Les élèves **enquêtent** sur la volonté présidentielle d'imposer une tenue unique à l'école. 1. L'enseignant introduit la séance en expliquant qu'il s'agit d'enquêter comme la classe l'a fait en histoire, même si là on ne dispose pas encore de travaux d'historiens sur cet événement. 2. La classe visionne deux extraits du journal télévisé diffusé quelques jours auparavant, puis l'enseignant distribue la transcription des vidéos.

	3. Travail individuel écrit : Les élèves réalisent la première étape de la procédure (rechercher des explications à l'événement dans le récit) 4.Mise en commun des propositions des élèves puis formulation collective d'une idée explicative générale (« *Quand les enfants sont habillés pareils, il n'y a pas de moquerie, alors le président décide d'imposer une tenue unique à l'école* »). 5. Travail individuel écrit : étape 3 de la procédure – les élèves cherchent dans la transcription du journal télévisé des **informations** qui infirment ou confirment **l'idée explicative** de la classe. 6. Reprise collective.
	Séance 2- A3.C.S3.s2. 1. Echange en classe entière : L'enseignant met en évidence une première controverse à propos d'une information du récit qui est interprétée de façon contradictoire par deux élèves. 2. Travail écrit individuel : les élèves doivent prendre position pour l'une des deux interprétations possibles de l'information du récit. (*Le vendeur d'uniforme dit que les élèves travaillent mieux*) 3. L'enseignant met en évidence une seconde controverse à propos d'une information du récit qui est interprétée de façon contradictoire par deux élèves (*un enfant dit qu'il préfère s'habiller comme il veut*). Discussion en classe entière. 4. Travail écrit individuel : les élèves doivent prendre position pour l'une des deux interprétations possibles de l'information du récit. 5. Travail individuel écrit : les élèves formulent une nouvelle **idée explicative**
	Séance 3- A3.C.S3.s3. 1. La classe visionne une nouvelle fois les extraits du journal télévisé. 2. L'enseignant projette une nouvelle idée explicative construite à partir des propositions des élèves formulées lors de la séance précédente (« *Quand les élèves sont habillés pareils que certaines égalités se voient moins, alors le président choisit de mettre la tenue unique à l'école* ») 2. Travail individuel écrit : les élèves évaluent si les trois informations sélectionnées par l'enseignant confirment ou infirment la nouvelle **idée explicative**. 4. Mise en commun en classe entière- discussion collective autour de trois informations. 5. Travail individuel – étape 4 de la procédure d'enquête : les élèves rédigent un texte qui explique pourquoi la deuxième idée explicative est meilleure que la première pour expliquer pourquoi le président veut imposer la tenue unique à l'école.

6. TROISIÈME ANNÉE (2023-2024) NIVEAU : LYCÉE – CLASSE DE PREMIÈRE (A3.L)

Codage des séances	Résumé des séances
Séquence 1 **Histoire** *La prise des Tuileries*	***Séance 1 :* A3.L.S1.s1.** 1. Distribution et lecture du récit à voix haute par l'enseignant 2. Travail individuel écrit : Les élèves recherchent dans le récit deux explications à l'arrestation du roi. 3. Travail en petits groupes (3 à 4 élèves) : les élèves échangent sur leur proposition, se mettent d'accord sur la cause principale de l'arrestation du roi et écrivent les raisons de penser que c'est l'explication principale. 4. Retour collectif : les groupes interviennent successivement pour partager leurs propositions à la classe. L'enseignant les note au tableau. 5. Travail individuel écrit : Les élèves doivent choisir une des explications et la rédiger sous la forme d'une loi générale, « quand il se passe ceci, alors il se passe cela »
	***Séance 2 :* A3.L.S1.s2.** 1.L'enseignant lit et commente la procédure d'enquête distribuée aux élèves sous la forme d'une liste de 5 étapes. 2. Travail individuel écrit : les élèves sélectionnent des informations du récit qui permettent de confirmer ou infirmer **l'idée explicative générale** (hypothèse) « *quand le roi trahit son peuple pour rétablir la monarchie absolue, alors le peuple veut la république (un régime politique sans roi)* » 3. Mise en commun 4. Travail individuel écrit : les élèves formulent une nouvelle une idée générale.
	***Séance 3 :* A3.L.S1.s3.** 1. Travail individuel écrit : les élèves évaluent la nouvelle idée explicative (« Quand le roi est menaçant pour la souveraineté du peuple, alors, le peuple et ses représentants agissent pour ne pas retourner en arrière. »). Ils doivent sélectionner des informations qui infirment ou confirment cette idée en expliquant pourquoi cela confirme ou infirme. 3. Mise en commun. 4. Travail écrit individuel : Les élèves rédigent un texte avec la consigne suivante : « *Expliquez pourquoi la dernière idée explicative générale est la meilleure pour expliquer pourquoi les évènements se sont passés comme cela est raconté dans l'ensemble du récit.* » (Etape 5 de la procédure d'enquête)
Séquence 2 **Histoire** *Les grèves au Creusot*	**Séance 1. A3.L.S2.s1.** 1. Distribution et lecture du **récit** par l'enseignant. 2. Travail individuel écrit : Les élèves répondent à la question « *Quelles sont selon vous les causes des grandes grèves du Creusot entre 1899 et 1900 ?* » 3. Mise en commun, discussion autour des propositions des élèves.

	4. Travail en petite groupe : étape 2 de la procédure d'enquête, les élèves rédigent une idée explicative sous la forme « quand il se passe ceci…. Alors, il se passe cela… » 5. Mise en commun – les élèves proposent successivement leurs idées explicatives
	Séance 2. A3.L.S2.s2 1. L'enseignant présente aux élèves l'**idée explicative** à partir des propositions des élèves à la fin de la séance précédente : *« Quand les ouvriers ne sont pas écoutés, il y a la création de syndicats et/ou de grèves »* 2. Travail individuel écrit : (étape 3 de la procédure d'enquête) : les élèves évaluent pour chaque information du récit si elle confirme ou infirme l'idée. 4. Mise en commun 5. Travail individuel : les élèves formulent une nouvelle idée explicative générale 6. Mise en commun, discussion autour de deux propositions d'élèves : *« quand les ouvriers souhaitent faire entendre et que les ouvriers savent qu'ils ne risquent pas le renvoi ou l'arrestation, alors il y a création de syndicats / grèves », « quand les ouvriers sont surs de ne pas être renvoyés, alors ils peuvent se manifester en étant gréviste ou en créant des syndicats »* 7. Travail individuel – formulation d'une nouvelle idée explicative générale
	Séance 3. A3.L.S2.s3. 1. L'enseignant propose à la classe un bilan d'étape résumant l'enquête faite par la classe lors des deux premières séances. Il propose à la classe de travailler sur une nouvelle idée explicative qui a émergé à la fin de la séance précédente : *« Quand les ouvriers sont protégés par la loi et/ou les syndicats, alors ils sont en mesure de se faire entendre par la grève ou sans la grève »* 2. Travail individuel écrit : Les élèves confrontent cette idée aux informations du récit (plus particulièrement un extrait du récit sélectionné par l'enseignant) 3. Mise en commun, les informations sélectionnées sont critiquées. 4. Travail individuel écrit : les élèves proposent une nouvelle idée explicative 5. Travail individuel écrit : les élèves rédigent un récit pour expliquer de la meilleure façon possible les grandes grèves ouvrières du Creusot en 1899-1900.
Séquence 3 EMC **Les émeutes en Nouvelle Calédonie (Journal télé du 14 mai 2023)**	**Séance 1 – A3.L.S3.s1.** Les élèves **enquêtent** sur les émeutes en Nouvelle-Calédonie qui ont débuté 10 jours avant la séance, à partir d'un extrait de journal télévisé 1. L'enseignant distribue la transcription de la vidéo et relit la procédure d'enquête. La classe visionne l'extrait du journal télévisé. 2. Travail individuel écrit : Etape 1, les élèves doivent rechercher des explications à la question *« Quelles sont les causes des émeutes en Nouvelle-Calédonie en mai 2024 ? »* 3. Mise en commun, plusieurs explications sont proposées, notées au tableau par l'enseignant et discutées dans la classe. 4. Travail individuel écrit : les élèves formulent des idées explicatives générales sous la forme « quand… alors » à partir des causes proposées lors de l'étape 1. 5. Mise en commun, quelques élèves proposent leurs idées explicatives
	Séance 2- A3.L.S3.s2. 1. La classe visionne l'extrait de journal télévisé 2. Travail écrit individuel : étape 3 les élèves sélectionnent des informations qui confirment ou infirment que l'idée explicative choisie par l'enseignant parmi celles proposées par les élèves lors de la séance précédente explique bien l'événement. (« *Quand les indépendantistes veulent imposer leurs idées face à un nouveau projet de loi, alors ils manifestent jusqu'aux émeutes* »)

	3. Mise en commun, **critique** des informations sélectionnées par les élèves 4. Travail écrit individuel : étape 2 ; Reformulation d'une idée explicative générale sous la forme « quand… alors… »
	Séance 3- A3.L.S3.s3. 1. L'enseignant fait un bilan d'étape de l'enquête sur l'événement d'actualité et au tableau des informations supplémentaires issues d'un article de la revue Histoire : Présentation de l'évolution de la population de Nouvelle-Calédonie via un schéma, lecture d'un texte de M. Naepels, résultats des référendums de 2018-2020-2021 2. Discussion autour de l'interprétation des différents documents 3. Travail écrit individuel : Les élèves rédigent un texte avec la consigne suivante : *« En reprenant les idées explicatives travaillées et les arguments produits ensemble à partir du JT, rédiger l'explication des émeutes qui vous parait la meilleure, en argumentant en détail »* 4. Deux élèves volontaires lisent successivement leur texte à la classe.

ANNEXE 2 : LES RÉCITS DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

1. A1.C.S1 : L'EMPRISONNEMENT DU ROI

Après l'été 1789, la France a changé de régime politique pour devenir une monarchie constitutionnelle : la loi devient supérieure au roi. Le roi ne détient plus le pouvoir souverain, ce sont les représentants (réunis dans l'Assemblée), élus par les citoyens, qui rédigent et votent les nouvelles lois auxquelles tout le monde doit obéir. Et ce sont des citoyens également élus qui font appliquer ces lois (ils peuvent devenir juges, ou maires). De nombreux nobles refusent ce nouveau système politique et la suppression de leurs privilèges, alors ils émigrent dans les monarchies voisines (Autriche, Angleterre, Prusse[55]…). Ils poussent les rois étrangers à intervenir contre la France.
En juin 1791, le roi s'enfuit de Paris et tente de rejoindre l'armée autrichienne pour marcher sur la capitale et rétablir son pouvoir absolu par la menace et la force. Reconnu en chemin, il est ramené au château des Tuileries (à Paris). Cette tentative de fuite rompt la confiance entre le roi et le peuple. A Paris, certains révolutionnaires commencent à réclamer une République. Pourtant, l'Assemblée soutient le roi et le rétabli dans ses pouvoirs.
En avril 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'Empereur d'Autriche pour permettre la diffusion des idées politiques de la Révolution et pour pousser le roi à choisir son camp. Le roi accepte cette guerre car il espère une défaite des troupes françaises et ainsi retrouver son pouvoir absolu. Les premières batailles menacent les frontières d'une invasion étrangère et l'Assemblée déclare « la patrie en danger » pour que les citoyens rejoignent l'armée en plus grand nombre. Beaucoup de citoyens volontaires se mobilisent sur l'ensemble du territoire pour défendre le nouveau système politique qui leur donne des droits et des devoirs. D'ailleurs, ils sont déjà nombreux à Paris pour fêter l'anniversaire du 14 juillet.
Fin juillet 1792, **le duc de Brunswick**, qui commande les armées autrichiennes et prussiennes, menace Paris de destruction s'il est fait violence au Roi. Le 10 août 1792 des citoyens armés attaquent le château des Tuileries, le Roi se réfugie à l'Assemblée.
Sous la pression du Peuple, l'Assemblée accepte d'**emprisonner le Roi**, puis des élections sont organisées pour une nouvelle Assemblée. Elle proclame la République **le 22 Septembre 1792**.

2. A1.C.S2 : LA CRÉATION D'UNE SYNDICAT AU CREUSOT

Récit : Le Creusot au XIXe siècle : la création d'un syndicat.

[55]Ancien nom d'une partie de l'Allemagne

Dans la 2ème moitié du XIXe siècle, du fait du paternalisme, il y a moins de grèves (autorisées depuis 1864) au Creusot que dans les autres villes industrielles. En 1870, des ouvriers tentent, sans succès, de s'organiser pour créer une association indépendante du patron qui accorderait des aides financières aux ouvriers ne pouvant plus travailler (maladie, âge, …). Après une crise économique, **les années 1890** sont une période de croissance économique en France. Les produits industriels comme ceux fabriqués au Creusot se vendent de plus en plus, ce qui permet aux Schneider de s'enrichir. Mais cet argent supplémentaire n'est pas partagé avec leurs ouvriers. Pour pouvoir produire plus, le rythme de travail augmente sous la pression des contremaîtres, des chefs d'équipe au service du patron. Alors que les Schneider vivaient jusque-là au Creusot à côté des usines et rencontraient leurs ouvriers, Eugène Schneider, le nouveau patron, part s'installer à Paris pour faire de la politique. Le paternalisme évolue.

Pour produire plus, également, de nouveaux travailleurs venus d'autres villes industrielles sont embauchés au Creusot augmentant encore le nombre des ouvriers. Certains diffusent des idées nouvelles pour améliorer la situation des ouvriers et pour qu'ils s'organisent collectivement en syndicat[56] comme le permet la loi depuis 1884. Le nouveau gouvernement promet en parallèle de faire voter des nouvelles lois pour améliorer la vie des ouvriers.

De 1899 à 1900, la plupart des ouvriers du Creusot font grève et ne sont donc plus payés pendant trois longues périodes de plusieurs semaines. Ils veulent des augmentations des salaires et pouvoir créer un syndicat pour les représenter et les défendre face au patron. Car le syndicat qu'ils réclament pourra, selon la loi de 1884, aller devant un tribunal pour obliger le patron à négocier et respecter ses engagements en faveur des ouvriers. Le syndicat pourra aussi être une caisse de secours pour aider financièrement les ouvriers en cas de maladie par exemple. Ces grèves et celles qui ont lieu en même temps en France font la une des journaux de l'époque. La production de l'usine s'arrête. Chaque jour, ils organisent des défilés pacifiques et des réunions dans la ville. Le nouveau gouvernement impose aux Schneider d'accepter des délégués ouvriers et la création d'un syndicat. Les salaires sont augmentés.

56 Un syndicat est une association, une organisation qui regroupe une partie des ouvriers d'une usine. Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail (durée, relations avec les contremaîtres) et des augmentations de salaire. Quand ces délégués du syndicat négocient avec le patron, ils ont plus de poids que si chaque ouvrier y allait individuellement.

3. A1.C.S3 : L'ATTAQUE DE L'UKRAINE PAR LA RUSSIE

Jeudi 24 février 20h

Présentateur : « Il était 3h55 ce matin heure de Paris lorsque la guerre a officiellement commencé. Depuis son bureau du Kremlin Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date pour dit-il « dénazifier et démilitariser ce pays ». La deuxième armée du monde est immédiatement entrée en action.

Reportage : la Russie envahit l'Ukraine.

« Nous sommes aux portes de Kiev, et dans le ciel une dizaine d'hélicoptères de combat russes prennent d'assaut l'aéroport International d'Hostomel, à 30 km à peine de la capitale. « Là c'est à 1 km, tout prêt. Ils ont complètement bombardé la ville, l'aéroport. Nous nous sommes enfuis, nous ne savons pas où aller » [Une témoin interviewé]. Les tirs de missiles frôlent les civils. Juste au-dessus des habitations, combat aérien entre des chasseurs russes et ukrainiens. L'armée ukrainienne semble dépassée. Les hélicoptères russes se protègent avec des leurres, pour éviter les tirs de roquettes. Les ukrainiens ripostent à l'arme automatique, sans effet. Et ce n'est là qu'un seul des théâtres d'opérations. « La Russie a vraiment déclaré la guerre à l'Ukraine, oh mais qu'est-ce que c'est ? Un missile, c'est un missile » [Un soldat ukrainien interviewé]. D'ouest en est, en passant par Kiev, en une nuit, l'armée russe a bombardé l'ensemble des régions ukrainiennes. Elle a notamment conquis Tchernobyl et sa centrale nucléaire. Vladimir Poutine a déclenché une guerre totale : « J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev [capitale de l'Ukraine] » [V. Poutine, président de la Russie, à la télé russe]. »

Mardi 22 février 20h

Présentateur : « Essayons d'y voir plus clair à présent. Le plus grand pays d'Europe, l'Ukraine, 600 000 kilomètres carrés est donc amputée depuis hier soir d'une nouvelle partie de son territoire. Elle avait déjà perdu la Crimée en 2014 [voir la carte jointe]. Que représente exactement le Donbass ? Quel est le but ultime de Vladimir Poutine ? Cet après-midi, le président russe est revenu à la charge menaçant l'Ukraine d'intervenir encore davantage militairement exigeant que ce pays jusqu'à présent indépendant devienne neutre. »

Reportage : Les dessous de l'offensive russe.

« D'un geste Vladimir Poutine a tiré un trait sur tous les espoirs d'apaisement. Le président russe autorise ses troupes à entrer en Ukraine pour soutenir deux territoires séparatistes [qui veulent se séparer de l'Ukraine] qu'il considère désormais indépendants. Au cœur du Donbass dans l'est de l'Ukraine depuis 2014, ces régions pro-russes de Donetsk et Lougansk, chacune grande comme la Corse se sont autoproclamées Républiques populaires. Or jusqu'à hier aucun État ne leur reconnaissait ce statut.

Que veut Vladimir Poutine ? Ses ambitions vont-elles au-delà de ces deux territoires ? Il l'écarte totalement : « Nous attendions à des spéculations [hypothèses] comme quoi la Russie voudrait restaurer un empire. C'est complètement faux ». Et pourtant quelques heures plus tard, il ajoute vouloir : « une démilitarisation de l'Ukraine ». Car à ses yeux, il s'agit d'une « colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur » (V. Poutine à la télé russe) ».

Carte du reportage du 24 février.



4. A2.C.S1 : L'EMPRISONNEMENT DU ROI

Journée révolutionnaire n°2 : le 10 août 1792. **Le récit des événements**.

Après l'été 1789, la monarchie absolue n'existe plus. Le roi ne détient plus le pouvoir de gouverner. La loi devient supérieure au roi. Ce sont les représentants (réunis dans l'Assemblée), élus par les citoyens, qui rédigent et votent les nouvelles lois auxquelles tout le monde doit obéir et qui donnent à chacun des droits et des libertés. Et ce sont des citoyens également élus qui font appliquer ces lois (ils peuvent devenir juges, ou maires). De nombreux nobles dont les frères du roi, refusent ce nouveau système politique et la suppression de leurs privilèges, alors ils émigrent dans les monarchies voisines (Autriche, Angleterre, Prusse[57]…). Ils poussent les rois étrangers à intervenir contre la France.

En juin 1791, le roi s'enfuit de Paris et tente de rejoindre l'armée autrichienne installée à la frontière qui vient l'aider pour rétablir son pouvoir absolu par la menace et la force. Reconnu en chemin, il est ramené au château des Tuileries (à Paris). A Paris, certains révolutionnaires commencent à réclamer l'arrestation du roi.. Pourtant, l'Assemblée soutient Louis XVI et

[57] Ancien nom d'une partie de l'Allemagne

décide qu'il doit rester roi.

En avril 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'Empereur d'Autriche pour permettre la diffusion des idées politiques de la Révolution et pour pousser le roi à choisir son camp. Le roi accepte cette guerre car il espère une défaite des troupes françaises et ainsi retrouver son pouvoir absolu. Les premières batailles menacent les frontières d'une invasion étrangère, l'Assemblée déclare « la patrie en danger » pour que les citoyens rejoignent l'armée en plus grand nombre. Beaucoup de citoyens volontaires se mobilisent pour défendre les droits et devoirs conquis depuis 1789. . D'ailleurs, ils sont déjà nombreux à Paris pour fêter l'anniversaire du 14 juillet.

Fin juillet 1792, **le duc de Brunswick**, qui commande les armées autrichiennes et prussiennes, menace Paris de destruction s'il est fait « la moindre violence au roi ». Le 10 août 1792 des citoyens armés attaquent le château des Tuileries, le Roi se réfugie à l'Assemblée.

Le même jour, sous la pression du Peuple, **l'Assemblée accepte d'arrêter et de faire emprisonner Louis XVI.**

5. A2.C.S2 : LES GRÈVES AU CREUSOT EN 1899-1900

Récit : Le Creusot au XIXe siècle : Les grèves de 1899/1900.

A partir de 1836, dans une petite ville isolée, se développe un important centre industriel contrôlé
par les Schneider. La ville-usine du Creusot est située à proximité des gisements de charbon et de fer, utiles à la sidérurgie. Elle est à la pointe de la technologie de l'époque et produit des locomotives, des machines et des armes. En échange d'un contrôle important de leur vie, les Schneider offrent à leurs ouvriers, souvent venus des campagnes alentours, des conditions de vie meilleure (logement, école, hôpital, crèches...) qu'ailleurs en France : c'est le paternalisme.

Dans la 2ème moitié du XIXe siècle, du fait de ce paternalisme, il y a moins de grèves (autorisées en France depuis 1864) au Creusot que dans les autres villes industrielles. En 1870, des ouvriers tentent, sans succès, de créer une société de secours mutuels. Les ouvriers volontaires y verseraient chaque mois une petite somme d'argent pour aider ceux qui ont des difficultés financières (par exemple en cas de maladie qui empêche de travailler), sans dépendre du patron.

Après une crise économique, les années 1890 sont une période de croissance économique en France. La forte demande de produits industriels permet aux Schneider de s'enrichir, mais sans que tout cet argent soit partagé avec leurs ouvriers. Le rythme de travail augmente pour satisfaire cette demande, sous la surveillance des contremaîtres. De nouveaux travailleurs venus d'autres villes industrielles arrivent au Creusot augmentant encore la masse des ouvriers. Ils diffusent des idées nouvelles pour améliorer la situation des ouvriers. Le nouveau gouvernement promet de voter des lois pour améliorer la situation des ouvriers (la loi autorisant les syndicats[1]date de 1884).

Entre 1899 à 1900, Les ouvriers du Creusot disent qu'ils veulent des augmentations de salaires

et
pouvoir créer un syndicat pour les représenter et les défendre face au patron. La plupart des ouvriers du Creusot font grève pendant trois longues périodes. Pendant la grève ils ne sont plus payés et défilent pacifiquement dans la rue. La production de l'usine s'arrête. Le nouveau gouvernement impose aux Schneider d'accepter la création d'un syndicat et les salaires sont augmentés.

[1] Un syndicat est une association, une organisation qui regroupe une partie des ouvriers d'une usine. Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail (durée, relations avec les contremaîtres) et des augmentations de salaire. Quand ces délégués du syndicat négocient avec le patron, ils ont plus de poids que si chaque ouvrier y allait individuellement.

6. A3.C.S1 : LA CRÉATION D'UN SYNDICAT AU CREUSOT

Récit : Le Creusot au XIXe siècle : la création d'un syndicat.

Dans la 2ème moitié du XIXe siècle, du fait du contrôle important de la vie des ouvriers par les patrons (c'est le paternalisme), il y a moins de grèves (autorisées depuis 1864) au Creusot que dans les autres villes-usines. En 1870, des ouvriers tentent, sans succès, de créer une association de secours mutuels. Les ouvriers volontaires y verseraient chaque mois une petite somme d'argent pour aider ceux qui ont des difficultés financières (aux malades par exemple) sans dépendre du patron.

Après une crise économique, **les années 1890** sont une période de croissance économique en France. La forte demande de produits industriels permet aux Schneider de s'enrichir sans partager tout cet argent avec leurs ouvriers. Le rythme de travail augmente pour satisfaire cette demande, sous la surveillance des contremaîtres. Le nouveau gouvernement promet de voter des lois pour améliorer la vie des ouvriers. En 1884, une loi autorise la création de syndicat. Un syndicat est une association d'ouvriers volontaires. Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail. Quand les délégués du syndicat négocient avec le patron, ils ont plus de poids qui si chaque ouvrier y allait seul.

En mai 1899, une grève éclate dans un atelier pour obtenir un une augmentation des salaires et « plus d'attention de la part des chefs ». Un syndicat est créé le 31 mai, 6000 ouvriers y adhèrent. La grève s'étend à l'ensemble de l'usine. Finalement, le patron accepte une augmentation des salaires mais refuse de reconnaître le syndicat.

A partir de **septembre 1899** débute une grève longue (pendant une grève les ouvriers ne sont pas payés). Ils veulent que le patron applique les augmentations de salaire prévues et veulent pouvoir créer un syndicat pour se défendre. Ces grèves font la une des journaux, la production de l'usine s'arrête. Chaque jour, ils défilent pacifiquement dans la ville. Le nouveau

gouvernement, favorable aux ouvriers, impose aux Schneider d'accepter **la création d'un syndicat**.

Cette victoire des ouvriers qui ont fondé le syndicat est menacée par la création d'un autre syndicat, favorable au patron, fin octobre. Ce qui permet au patron de rester le maître de son entreprise.

7. A3.C.S3 : LA TENUE UNIQUE AU COLLÈGE

Le président : « La tenue unique qui a donné lieu à tant de débats ces derniers mois dans notre pays et qui efface les inégalités entre les familles en même temps qu'elle crée les conditions du respect sera expérimentée dès cette année dans une centaine d'établissements, tous volontaires. Cette expérimentation sera évaluée méthodiquement et sur la base des résultats, s'ils sont concluants, nous la généraliserons en 2026. »

Présentateur : « Sur le plateau de première édition, il est un peu plus de 7h15, l'uniforme à l'école. Donc vous savez que la France a fait un pas hier puisque l'expérimentation commencera à la rentrée prochaine : septembre. Dans les collectivités qui sont d'accord pour la tenter, cette expérience, non seulement à l'école, l'école primaire, mais aussi au collège et au lycée, un guide de quatre pages a été dévoilé hier. »
Présentatrice : « Alors les enfants se posent déjà la question, quel genre d'uniforme ? On va en parler dans un instant avec vous, Frédéric Garcin, vous êtes le patron de l'entreprise Uniforme Prestige qui crée et fabrique des uniformes professionnels et scolaires. Vous êtes venu avec quelques exemplaires parmi les plus demandés actuellement sur le marché de la blouse. Les villes de Tourcoing, Reims, Nice, Perpignan, les Alpes-Maritimes, l'Allier, la région Rhône-Alpes sont déjà candidats à cette expérimentation. Chaque famille concernée va recevoir 5 polos, 2 pulls, 2 pantalons par enfant, selon les informations du ministère des Collectivités territoriales. C'est un kit qui va valoir environ 200 euros, mais les familles n'auront rien à payer. Le détail avec Clément Gauvin. »
Journaliste (à Nice) : « À la sortie de cette école niçoise, l'idée de troquer ses habits contre l'uniforme laisse ses élèves songeurs. »
Enfant 1 : « Parce que moi j'aime bien m'habiller comme j'aime, comme je veux, tout ça. »
Enfant 2 : « Je préfère m'habiller comme je veux. »
Journaliste : « Car Nice est l'une des villes candidates pour expérimenter le port de l'uniforme dans certains de ses établissements scolaires. École, collège, lycée, tout se ferait sur la base du volontariat dès l'an prochain. Ces parents sont plus ou moins convaincus. »
Parent 1 : « Je pense que c'est une très bonne chose que tous les enfants soient habillés de la même manière, au moins il n'y a pas de discrimination. »
Parent 2 : « Il y a d'autres priorités, je pense, à faire au niveau de l'éducation nationale. Je ne pense pas que ce soit la priorité. »
Journaliste : « La tenue serait alors composée de 5 polos, 2 pulls et 2 pantalons. Une tenue identique dans tout l'établissement, mais personnalisable. »
Parent 3 : « Le t-shirt est déjà super avec le logo de l'école ou de la mairie, peu importe, mais c'est déjà montrer qu'on appartient à quelque chose et ça pourrait peut-être remettre en place des règles de vie et des règles de civisme. «
Journaliste : « Son coût, 200 euros par élève, mais les familles n'auront rien à payer. La somme sera prise en charge intégralement par l'État et les collectivités. Mais pour ce syndicat

d'enseignants, imposer l'uniforme peut créer de nouvelles tensions au sein des établissements. »
Un syndicaliste : « Que se passera-t-il si l'élève se présente au portail sans uniforme ? On sera opposé à toute sanction. Tout élève se présentant au portail d'une école doit être accueilli. »
Journaliste : « Certains détails restent encore à trancher, comme la couleur de l'uniforme ou le remplacement des pièces usées, ou trop petites. »

Présentateur : « Est-ce que ça apaise les tensions dans les établissements scolaires ? Parce que l'idée, effectivement, c'est que tous les enfants, qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants les plus riches et les plus pauvres, ça joue un rôle ?
Le vendeur d'uniformes : « A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif. »

8. A2.L.S3 : LE REJET DU 49.3 EN CLASSE DE PREMIÈRE

Retranscription des extraits du journal télévisé du jeudi 16 mars 2023, 20h00.

Présentateur du JT :

« Rarement une annonce aura été faite dans une atmosphère aussi chaotique. Il fallait tendre l'oreille cet après-midi pour entendre Élisabeth Borne annoncer que le gouvernement et Emmanuel Macron avaient choisi d'utiliser l'article 49-3 de la Constitution pour faire adopter la réforme très contestée des retraites. »

Reporter :

« Au moment de son arrivée au pupitre, les députés le savent déjà. Élisabeth Borne va enclencher le 49-3. Et ça ne se fera pas sans mal. Huées, Marseillaise, pancarte à la main, La France insoumise, bien décidée à perturber sa prise de parole en dépit du règlement de l'Assemblée. Après quatre minutes de chaos, la Première ministre débute enfin son discours, élevant la voix et justifiant le 49-3. »

Élisabeth Borne (Première ministre) :

« On ne peut pas faire de pari sur l'avenir de nos retraites. Cette réforme est nécessaire. »

Reporter :

« Dans l'hémicycle, le gouvernement fait bloc. Élisabeth Borne contre-attaque, pointe le silence du Rassemblement national, l'absence de fiabilité des Républicains. »

Éric Ciotti (président du parti Les Républicains):

« Ce 49-3, c'est l'échec de plusieurs années de politique. »

Reporter :

« Un spectacle politique avec Jean-Luc Mélenchon en spectateur. »

Jean-Luc Mélenchon (leader du parti La France insoumise) :

« C'est donc un texte incapable de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue. »

Reporter :

« Après ce passage en force, certains demandent la tête de la Première ministre. »

Marine Le Pen (présidente du groupe Rassemblement national à l'Assemblée nationale):

« Mais elle ne peut pas rester. Elle ne peut pas rester dans ces circonstances. Elle le sait d'ailleurs, puisqu'elle a elle-même indiqué qu'elle était prête à jouer les fusibles. »

Reporter :

« Des oppositions qui ne souhaitent pas en rester là. Elles ont déposé cet après-midi des motions de censure pour faire tomber le gouvernement. Si elles sont rejetées, alors la réforme des retraites sera adoptée. Ce soir, Élisabeth Borne a été réconfortée par son camp, car elle le sait, son avenir est fragilisé. »

Présentateur du JT :

« Comment ont réagi les salariés qui, depuis plusieurs jours sont en grève ? Que vont faire ceux qui bloquent les raffineries, les ports, les ramassages des poubelles ? Vous le voyez à Marseille, à Lille, à Paris, place de la Concorde, juste en face de la Chambre des députés. Plusieurs milliers de manifestants se sont rassemblés après l'annonce du recours au 49-3. »

Reporter :

« Ils l'ont appris en direct sur leur téléphone. »

Syndicaliste CGT :

« C'est dégueulasse. »

Reporter :

« Les syndicalistes réunis devant l'Assemblée nationale au moment de l'annonce du 49-3 donnent de la voix. »

Syndicaliste CGT (secrétaire général CGT Cheminots) :

« Aujourd'hui, le président Macron et son gouvernement sont totalement illégitimes, sont aux abois, en vérité complètement coupés de la réalité. »

Reporter :

« Très vite, une foule s'est rassemblée sur la place de la Concorde à Paris. Plusieurs syndicats et l'article 49-3 sur toutes les lèvres. »

Syndicaliste (secrétaire national Solidaires) :

« L'utilisation du 49-3, après avoir expliqué que le gouvernement ira au vote, il prouve qu'il n'a aucune majorité, qu'il n'y a pas de majorité dans le pays. Il n'y a pas non plus de majorité à l'Assemblée nationale. Il y a des grèves aujourd'hui qui continuent et on a l'impression que c'est une forme de mépris. »

Reporter :

« Un sentiment partagé ici à Bruges, près de Bordeaux. Ces syndicalistes bloquent l'accès à une zone de fret depuis ce matin et entendent désormais continuer. Ils avaient envisagé que la réforme soit adoptée, mais ne s'attendaient pas à un passage en force. »

Syndicaliste près de Bordeaux :

« Ce serait passé au vote, bah on l'aurait mal pris aussi, mais au moins ça aurait été voté par une majorité. Là, le 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie. »

Autre syndicaliste :

« Il y a des nouveaux mouvements qui sont prévus dès demain et ça va se généraliser nationalement. »

Reporter :

« Même détermination à poursuivre la mobilisation à Lille. Plusieurs milliers de personnes réunies ce soir. L'UNEF, syndicat étudiant, prévoit déjà un blocage des universités et même de s'attaquer au baccalauréat. »

Syndicaliste étudiant (secrétaire général UNEF) :

« On continue à se mobiliser et donc les prochaines élections vont être de plus en plus dures et on va essayer de continuer à massifier le mouvement. On ne doit pas avoir ce bac tant que la réforme, elle est pas enlevée. Effectivement, c'est un signal qui est très très fort qui est envoyé oui de la part des lycéens, des lycéennes. »

Reporter :

« À 300 kilomètres de là, une épaisse fumée noire devant l'hôtel de ville du Havre. Parmi les syndicalistes présents de nombreux enseignants. »

Enseignant (syndiqué au SNUIPP-FSU) :

« Nous, ici, on est en grève reconductible depuis lundi et on ne s'arrêtera pas pour l'instant. Nous, en tout cas, on construit la mobilisation jusqu'à ce qu'ils retirent. »

Reporter :

« Des rassemblements spontanés partout en France, ce soir comme ici à Marseille, à l'initiative des syndicats et de plusieurs élus locaux. »

Fin de l’extrait à 4 minutes et 43 secondes.

ANNEXE 3 : SYNOPSIS DES SÉANCES ANALYSÉES DANS LA THÈSE

1. SÉANCE A1.C1.S1.s1

Min. vidéo	Fonction, Document	Contenu
		Installation des élèves
5'	Echange/ temps de révision sur les séances précédentes	P. interroge les élèves, en lien avec les réponses données, sur des éléments étudiés précédemment (quel régime politique ? Qu'est-ce qu'une monarchie absolue?) rappelle la différence entre monarchie absolue et monarchie parlementaire.
7'30	Reprise du travail à faire à la maison (en groupe-classe) Récit de l'emprisonnement du roi	P. rappelle la question (« quelles sont les raisons principales qui, selon vous, expliquent cet emprisonnement du roi ») et note les propositions des élèves au tableau (mots clés). T. évoque la fuite du roi, P demande pourquoi il fuit. Note « il veut retrouver une monarchie absolue » ; « il a peur du peuple » Une autre élève donne la même cause (« il s'enfuit en Autriche ») « le peuple a plus confiance en lui » vers 12'30, un élève lit « Cette tentative de fuite rompt la confiance entre le roi et le peuple. ». P : « on est en quelle année-là ? » « 1791 » Quand est-ce que le peuple attaque le palais du roi ? « 1792 » « donc il se passe un peu moins d'un an, qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ? ».
16'	(dialogué) lecture du dernier paragraphe et travail à l'oral. - Récit de l'emprisonnement du roi - Projection du texte de Brunswick (reproduction sur Gallica)	P. interroge les élèves sur le duc de Brunswick (« qu'est-ce qu'on fait de ce personnage ? Qu'est-ce qu'il fait là?). Projection du manifeste : que veut le duc ? Un élève : « il veut aider le roi » lecture d'un extrait du manifeste par un élève (P contextualise : « il était affiché dans les rues de Paris, pour que le peuple puisse le lire »). Explicitation du texte. P. essaye de faire formuler par les élèves les raisons que le duc de B. a de publier se manifeste. vers 23' : P « ça c'est ***notre petit problème*** »
23'	Projection question 2 Explication de la consigne	Lecture à voix haute de la question projetée au tableau « pourquoi le peuple a désobéi au duc de Brunswick alors qu'il aurait dû avoir peur de ses menaces ? » Explication de la consigne. P. fait référence à un travail précédent « on vous l'a demandé une fois en géographie » « on va vous demander d'essayer de proposer des ***hypothèses,*** pourquoi selon vous ce peuple n'a pas eu peur ? Et pour poser ces hypothèses, l'idée c'est de **retourner dans le texte,** de chercher dans le texte des ***indices***, ***des traces*** qui pourraient justifier vos ***hypothèses*** »

26'	Feuille consigne élève : question 2 + tableau à deux colonnes. Travail de groupe	Les élèves se mettent librement par groupe (indication du P : « par trois »), avec pour consigne de compléter un tableau par groupe. P circule de groupe en groupe pour guider le questionnement.

2. SÉANCE A1.C1.S2.s1

Min. vidéo	Fonction, Document	Contenu
		Installation des élèves
7' - 19'	Classe entière/ magistral dialogué **Récit initial**	*Retour séance précédente* P. rappelle la situation du Creusot en renvoyant au résumé qui était à lire (synthèse de la première partie du cours sur l'industrialisation). P : Est-ce que quelqu'un en deux phrases peut me résumer ce qu'on sait de cette ville du Creusot au XIXe siècle ? » E « on sait que c'est une ville industrielle » P : « (…) paternalisme (…) Une relation entre les ouvriers et les patrons… » *Introduction du sujet de la séance.* P : « Au creusot va se passer un **événement important** qui est la création d'un syndicat vers 1900 » « pour comprendre comment cet événement a pu avoir lieu on vous a mis la suite du petit texte de l'autre jour » *Prise de connaissance du récit.* P : « on vous a mis dans ce texte tous ***les faits,*** tout ce qui s'est passé dans cette ville du Creusot jusqu'au moment où le syndicat est créé » Lecture du récit, à voix haute, par différents élèves. P : « on vous a mis un début de définition de **syndicat** » E : « J'ai pas compris (…) pourquoi il dit « d'après la loi de 1884… » c'est peut-être que le patron ne respecte pas ses engagements ? » P. renvoie à plus tard le traitement de cette question et revient au syndicat. *Consigne explicitée par le P :* « **à partir de ce texte, et en revenant au texte**, on va vous demander quelles sont les ***causes principales*** de la création d'un syndicat ? » « Deuxième question (…) pourquoi vous avez choisi cette cause principale ? » « l'idée étant de se regrouper après en groupe de 3 pour que la deuxième partie de l'heure vous puissiez **mettre en commun, vous mettre d'accord** » « Quels sont les **faits** du texte ? »
19' - 32'	Travail individuel Document élève individuel	Les élèves relisent le texte, rédigent leur réponse (certains répondent sous forme de tirets), P. circule.
32' - 55'	Travail de groupe Document élève groupe : Tableau	groupe de 3, échangent et remplissent un tableau en groupe à partir de leur travail individuel et de leur discussion.

3. SÉANCE A1.C1.S3.s1

Min. vidéo	Fonction, Document	Contenu
		Installation des élèves
3’	Classe entière/ magistral dialogué ***Projection vidéo*** *extrait de journal télévisé (annexe 2)* ***Récit initial*** *(annexe 2bis)*	*Présentation de la séance par l’enseignant* : P : « On va parler (…) d’un événement d’actualité, quelque chose qui est en train de se dérouler. On ne connait pas l’évolution. L’événement c’est l’attaque de l’Ukraine par la Russie » P : « comme on l’a fait dans les séances précédentes, c’est-à-dire on va essayer de rechercher et de comprendre les causes, pourquoi cette attaque a eu lieu, (…) en reprenant un petit peu les étapes du travail qu’on avait déjà fait, sur le Creusot principalement en essayant de voir comment on peut expliquer, et donc mieux comprendre les causes d’un événement qui lui est en route, qui n’est pas terminé à la différence des autres événements d’histoire dont on connaissait, du moins les historiens, la fin » « comme on l’a fait pour le Creusot la fois dernière, la première étape ce sera de **trouver selon vous quelles sont les causes principales de cette attaque de l’Ukraine par la Russie** » *Visionnage classe entière des deux extraits* (durée totale : 3’36) *Distribution du récit transcrit aux élèves.* P « les éléments entre crochet c’est pour vous aider un petit peu » Projection du document élève et explication consigne (12’11) « **Relire le texte, et faire la liste sous forme de tirets ou de petites phrases,** quelles sont les causes qui peuvent expliquer l’attaque d’un pays comme l’Ukraine par un pays comme la Russie »
15’ - 25’	**Travail individuel** *Document élève individuel (Annexe 3)*	P « le texte que vous avez c’est ce qu’on appelle une transcription, c’est exactement ce qu’a dit le journaliste mot à mot sauf ce qu’il y a entre crochet [qui est là] pour vous aider à mieux comprendre qui parle » *Lecture individuelle silencieuse du récit.* *Les élèves écrivent sur le document fourni.*
27’ - 55’	**Travail de groupe** Document élève groupe : Tableau (Annexe 4)	*Explication consigne par l’enseignant* (25’30 – 30’) : P : «Ici c’est pas un texte d’historien mais un texte de journaliste donc c’est un petit peu différent ». Comme on l’avait fait sur le Creusot, comme on va le faire maintenant, cette première colonne qui était la recherche des causes. On se souvient pour le Creusot, l’une des causes principales que l’on avait repérées était le fait qu’ils fassent grève. Donc deuxième étape de notre raisonnement, on va faire comme on a fait sur le Creusot, *Distribution du document de groupe* *Mise au travail des élèves en groupe (à partir de 33’)* Les élèves sont répartis en groupe de trois, sur deux salles.

4. SÉANCE A1.C1.S3.s2

rep audio (vidéo Arrière)	Fonction, Document	Contenu
		Installation des élèves
6’ - 23’	Classe entière Cours dialogue Récit (transcription) Doc « informations »	*Visionnage des extraits vidéo.* *Retour enseignant sur la séance précédente.* *Distribution et lecture de documents : « informations complémentaires »* P. questionne S. sur L’Otan : « *c’est une organisation militaire, créée par les Etats-Unis et l’Europe de l’Ouest (…) si un pays se faisait attaquer et en guerre tous les pays devaient le défendre* » P. résume les idées sur la Crimée, E. lit le passage sur le Donbass. P : « ces faits nouveaux, vous allez en avoir besoin pour comprendre ce qui s’est passé ». « ce qu’on va faire maintenant, comme on avait fait sur le Creusot, on va essayer de réfléchir sur les causes principales » *Projection d’un document sur lequel sont listées les trois caricatures* (sur le même format que ce qui a été proposé lors de la séquence 2). (17’35) P. fait une mention explicite au travail d’un groupe (S, M et G) : « Poutine veut une démilitarisation de l’Ukraine et ils le justifie ainsi : « la Russie a envahi l’Ukraine pour qu’elle ne rejoigne pas l’OTAN » E: « l’Ukraine veut rejoindre l’OTAN pour être protégée des russes par l’armée de l’OTAN et les russes du coup ils attaquent l’Ukraine par peur que une fois que l’Ukraine aura rejoint l’OTAN que tout l’OTAN envahisse la Russie » P : et donc quelle serait l’idée plus générale qui se cacherait derrière ? » « essayez de le dire sous la forme d’une idée un peu générale… vous vous souvenez quand on avait sur le Creusot, on avait une idée générale qui commençait par « quand » ; on essaye de la formuler un petit peu, si on essaye de généraliser, en restant dans tous les pays on pourrait dire quoi par rapport à ces deux éléments là ? « donc ça ce serait une première idée explicative » Enseignant va ensuite rapidement sur la seconde idée puis la troisième.
23’- 36’	Travail individuel Document de travail *(« annexe 2 »)*	*Présentation consigne (22’30)* « on vous a mis deux phrases de Poutine [issues du récit/journal télé travaillé dans séance 1]. Est-ce qu’elles confirment ou pas l’explication qui est au-dessus ? (…) Il s’agit aussi d’aller chercher dans les documents supplémentaires » Travail individuel sur l’idée 1 (25’30)
36’- 46’	Classe entière	*Correction du travail* («… dotée d’un régime fantoche »)
46’	Travail	*Présentation des deux autres idées*

- 55’	individuel	« Défendre les populations pro-russes » « Quand un pays veut être plus puissant il envahit son voisin » *Mise au travail (individuel)*

5. SÉANCE A1.C1.S3.s3

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves*
0	5’			*E. précise aux élèves les documents dont ils vont avoir besoin, le récit et le texte contenant les informations supplémentaires, et précise que c’est la dernière séance de la séquence*
0	5’29			*E. résume les séances précédentes en rappelant qu’il s’agissait de repérer les causes les plus importantes, mais que pour cela des informations supplémentaires étaient nécessaires et ont été fournies en séance 2. Pourtant, il a constaté que peu d’élèves s’en était saisi.*
1				**Travail d’argumentation en vue de la validation ou non des causes proposées**
1.1		**Cours dial.**		**Explicitation de la consigne en faisant ensemble à l’oral**
1.1.1	7’06		Projection « cause 1 » avec tableau à compléter	E. projette au tableau le nouveau document de travail en précisant que pour faciliter le travail, les « informations supplémentaires » utiles ont été à chaque fois reliée à une cause précise.
1.1.2	7’30		Projection « cause 1 » avec tableau à compléter	E. Propose aux élèves de réfléchir ensemble à la première cause (« Poutine dit que la Russie attaque l’Ukraine parce qu’elle est menacée »). Il demande alors aux élèves Pourquoi Poutine dit cela, pourquoi il se sent menacé. Louna dit que l’Ukraine veut faire partie de l’OTAN, Un autre élève évoque que c’est une colonie américaine, Simon dit que Poutine veut démilitariser l’Ukraine. E fait définir « démilitariser ».
1.1.3	8’30		Projection « cause 1 » avec tableau à compléter	E insiste sur la différence entre la consigne de cette séance par rapport à celle de la séance précédente : on ne cherche pas à dire que c’est vrai ou faux, mais on cherche ce qui va dans le sens de « Poutine a plutôt raison », et ce qui va dans le sens de « Poutine a plutôt tort ». Puis il relit la consigne et incite les élèves à rechercher dedans, en faisant référence aux faits supplémentaires.
1.1.4	9’10		Projection « cause 1 » avec tableau à compléter	N. dit que Poutine a plutôt tort parce que l’Ukraine ne fait pas partie de l’OTAN. Un autre élève relève que si l’Ukraine fait partie de l’OTAN elle pourra accueillir des forces américaines. Ens. résume donc qu’il y a des « éléments » pour les « deux côtés ».
1.1.5	10’28		Projection « cause 2 »	E. évoque le Donbass, ce qui se rapporte à la deuxième cause. Quelques échanges se poursuivent alors sur la seconde cause
1.1.6	12’10			Ens. résume le travail à faire, en relisant les trois causes et en présentant le document de travail. Il insiste sur l’importance des informations supplémentaires dans lesquelles il faut repérer des « éléments ». Il donne quelques indications organisationnelles.
0	14’40			*Déplacements, Mise en place des groupes*
1.2		**Trav de gr**		**Echange par groupe de 2 ou 3 pour discuter et sélectionner les faits afin de compléter les tableaux pour chaque cause.**

	16’30		Document de Travail	Les élèves sont répartis dans deux salles, ils se mettent en groupes, correspondant aux séances précédentes, par deux ou trois. Les groupes ont été constitué assez aléatoirement. Les élèves s’installent et discutent des éléments à noter dans chaque case. Dans chaque groupe, un élève écrit sur la feuille de consigne.
0				*Fin du cours, les documents de travail (les grandes feuilles format A3) sont relevés.*

6. SÉANCE A1.C2.S3.s2

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description (P = professeur)
0				*Installation des élèves*
0				
1	**4’27**			**Enonciation des idées explicatives**
1.1		**C dial**		**Remémoration des idées explicatives (IE) proposées par les élèves en séance 1**
1.1.1				*P. . résume la séance précédente en rappelant qu’il s’agissait de repérer les causes les plus importantes de l’attaque de l’Ukraine par la Russie. Il rappelle aussi que dans la dernière partie de la séance, certains groupes ont essayé de formuler des idées générales qui correspondraient à ces causes et demande aux élèves de citer leurs propositions ; mais la réponse d’un élève (qui propose une cause et non une idée générale) laissant à penser que la distinction entre les deux n’est pas bien comprise, P. insiste sur ce qu’est une IE en rappelant la formulation « quand… alors ».*
1.1.2				Plusieurs élèves proposent successivement des IE, que P. fait parfois reformuler, préciser, puis aboutit à trois IE (conquête des terres, menace, protection de population, cette dernière étant directement apportée par le P.)
2				**Evaluation des hypothèses de cause (« explication », c’est-à-dire idée générale appliquée à l’événement)**
2.1.		**C. dial**		**Explication du travail à faire : épistémologie fait/idée.**
				P. projette au tableau le document de travail reprenant les trois IE reformulées (caricatures) et explique qu’il s’agit maintenant de voir dans quelle mesure elles trouvent à s’appliquer dans la situation particulière de l’attaque de l’Ukraine par la Russie. Pour cela, comme le dit un des élèves suite au questionnement du P, il est nécessaire de prendre connaissance de faits supplémentaires, qui correspondent aux « informations » écrites sur le document de travail, au-dessus des tableaux à compléter. P. prend alors l’exemple de la première IE pour expliquer le travail à faire : en utilisant les informations données, est-ce que Poutine a plutôt tort ou plutôt raison de dire que la Russie est menacée ?
2.2		**Trav. Ind.**		**Evaluation de la première IE**
2.2.1	15’		**Document de travail individuel**	Les élèves ont 5 minutes pour remplir le premier tableau, correspondant à l’idée de menace. P. intervient pour repréciser ce que sont les faits supplémentaires, en pointant où ils se trouvent

				dans la consigne. Il précise aussi qu'il peut y avoir des arguments dans les deux colonnes du tableau.
2.2.2	21'20			Temps de reprise, les élèves qui prennent la parole argumentent autour de la volonté de l'Ukraine qui veut intégrer l'Otan, en envisageant comment cela peut constituer, ou pas, une menace pour la Russie.
2.3		**Trav. Gr.**		**Evaluation des deux autres IE**
2.3.1			**Document de travail groupe**	P. reprécise la consigne, qui est la même que pour l'IE mais cette fois les élèves travaillent en groupe. Il insiste sur le fait que chaque case doit être complétée.
0	30'25			*Déplacement des élèves qui se regroupent par deux ou trois, certains vont dans la seconde salle.*
2.3.2	32'30		**Document de travail groupe**	Une fois installé, les élèves lisent les consignes, discutent et un document est complété par groupe. P. circule dans les groupes.
0	54'30			*Fin de la séance, les élèves quittent la classe.*

7. SÉANCE A2.C.S1.s1

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Présentation de l'évènement et recherche des explications**
1.1				**Explication consigne générale**
1.1.1		collectif		P. présente le projet en précisant que le travail sera sur un événement, un peu comme un rapport de police, enquête. On part d'un récit. « on a besoin d'informations, ce texte raconte ce qui s'est passé ».
1.2				**Lecture du récit**
1.2.1		**collectif**	**Récit**	[le récit a été distribué la veille aux élèves] Lecture collective du récit (un élève lit le premier paragraphe à haute voix, puis un second, etc)
1.3				**Recherche d'explication**

1.3.1		**collectif**	**Récit + doc consigne**	Explication de la consigne : Prof souligne l'événement au tableau en précisant que l'événement qui nous intéresse c'est l'arrestation finale. On essaye de comprendre pourquoi. La première étape de raisonnement est de trouver dans le récit les explications possibles. Prof distribue la consigne aux élèves (annexe 2- Recto). Prof explique le tableau. Il faut donner deux ou trois explications en disant quel extrait du texte a permis de dire que c'était une explication.
1.3.2		**Individuel**	**Récit + doc consigne**	Les élèves travaillent quelques minutes individuellement.
1.3.3		**Collectif**	cahier	Retour collectif- formalisation de la première partie du bagage : Prof demande aux élèves ce qu'ils ont fait. Un élève dit que l'on cherche des preuves, un autre des faits. P. note au tableau : « il s'agit d'aller chercher dans le texte des explications » « c'est ce qu'on fait d'habitude » (première partie du bagage- annexe 5). Les élèves recopient cela sur leur cahier.
1.3.4		**collectif**	Doc consigne élève	P. demande ensuite aux élèves de proposer leurs explications [en gras, ce que P. note au tableau) Eleve 1 : **le roi s'est enfui de Paris**. Prof demande si d'autres élèves ont noté cela, beaucoup d'élèves lèvent la main. Prof note au tableau. Eleve 2 : **le roi accepte la guerre contre l'Autriche** alors que il est avec eux Eleve 3 **: le roi veut rétablir la monarchie absolue** Eleve 4 : les citoyens voulaient pas se battre. Prof : vous avez-vu ça où ? Eleve 4 : je l'ai pas vu je l'ai pensé. P. dit qu'il faut rester sur le récit.
2				**Construction de l'idée explicative**

		Collectif	Schéma fait par le P. au tableau	P. ne conserve au tableau que la première explication : « le roi s'est enfui de Paris ». Il rend compte du raisonnement par une flèche (voir photo en annexe 4) P.: « est-ce que quand quelqu'un s'enfuit on l'emprisonne » ? Quelques échanges qui amènent à dire que « il manque quelque chose entre les deux ». Un élève évoque « une idée ». P.: « une idée qui permettrait de mieux comprendre le fait qu'il ait été envoyé en prison. Cette idée, appelons là « idée explicative » pour mieux comprendre, mieux expliquer cet événement » P : comment relier l'ensemble ? Il écrit au tableau : « quand un chef trahi, il doit être puni » « une idée explicative c'est une idée générale ». « Est-ce que cette idée est dans le texte ? Elle vient d'où cette idée ? de votre cerveau à vous. Dans la vie de tous les jours, on a des règles comme ça, quand je fais une bêtise, je suis puni »
3				**Evaluation de l'idée explicative par un retour au récit**
		Collectif	Doc consigne verso	P. explique la consigne : « ce qu'il faudrait qu'on vérifie, c'est est-ce que cette idée marche ? est-ce que cette idée fonctionne pour notre événement ? la réponse est ni oui ni non (…) on va retourner dans le texte… maintenant on sait ce qu'on cherche » (annexe 5- verso du doc consigne) P. demande aux élèves de recopier deux phrases qui soit confirment que la fuite est une trahison ou qui invalident.

		Individuel	Doc consigne	Les élèves travaillent individuellement quelques minutes.
		Collectif		P. note au tableau 2e partie du bagage : on est parti d'une explication qui est censé nous permettre d'expliquer l'événement. On s'est rendu compte qu'il nous fallait trouver cette IE pour mieux comprendre (il faudra le faire la prochaine fois pour les deux autres explications). Une fois qu'on a construit l'IE, il faut la prouver dit un élève, vérifier qu'elle fonctionne, dit le Prof. Retour au texte qui raconte (le récit)
		Individuel		Trois élèves prennent successivement la parole pour proposer des phrases du récit qui montrent que le roi a trahi : « le roi espère la défaite des troupes françaises (…) », le manifeste de B, « le roi s'enfuit de Paris ». P. projette ensuite le document-consigne élève mais complété avec deux des propositions. Une discussion s'engage sur la première phrase (le roi s'enfuit…). Un élève fait remarquer que la fuite a pour objectif de reprendre le pouvoir. Cela fait relativiser la fuite : Prof demande « est-ce que la fuite reste l'explication principale ? » un élève : « c'est pas le plus important ». Prof demande ce qui est plus important, un élève répond que « il a fait une autre alliance ».
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

8. SÉANCE A2.C.S1.s3

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – Prof demande aux élèves de reprendre le récit.*
1				**Initiation à l'étape 4 du bagage : évaluer l'idée explicative en la reliant aux informations du récit.**
1.1				**Présentation de la consigne de travail**
		collectif	Tableau (projection consigne)	Reprise du cours précédent, rappel et formulation de la construction d'idées explicatives. Prof renvoie explicitement aux propositions des élèves *(« à partir de ce qu'on dit Maël ou d'autres »*). Prof projette et lit la première IE Prof rappelle aux élèves ce qu'on fait ensuite, *« on va aller chercher dans le texte des phrases (…) pour confirmer ou pas cette idée explicative »* Prof projette ensuite la consigne de la séance, montre au tableau et lis les phrases du récit reprise sur le document puis la consigne telle qu'elle est écrite sur le document. *« on va reprendre chaque élément pour essayer de voir quelles sont les informations qui confirment l'explication »*
1.2				**Evaluation de l'idée explicative 1**
1.2.1		Individuel	Document élève recto	Prof distribue la consigne aux élèves. Prof repose la question *« Qu'est-ce qui confirment ou infirme l'idée que le roi croit en sa victoire ? »* et précise que les élèves ont 5 minutes pour faire ce travail.

				Les élèves travaillent individuellement. Prof circule, vérifie que les élèves travaillent sur la première des deux explications (recto de la feuille) Une élève questionne le prof sur le sens de la consigne (inaudible) Prof : *« confirmer ça veut dire est-ce que ça nous donne raison ? Infirmer ça dit le contraire »* Prof circule et explique à nouveau à un élève le travail
1.2.2		Collectif	Tableau (projection du doc consigne, complété par prof au tableau)	Retour classe entière, Prof précise aux élèves de changer de couleur pour qu'on identifie ce qu'ils ont notés Eleve 1 : releve un élément de la phrase, prof l'entoure au tableau : *qu'est-ce que ce fait (« menace Paris de destruction ») a comme conséquence ?* Pas de commentaire Eleve 2 : relève une partie de la phrase 2 : *utilisation pas de la force mais de la dissuasion*. Eleve 3 : *[le roi] peut se sentir en sécurité.* Elève 4 : *« l'armée autrichienne le soutient ».* Prof ajoute au tableau « le roi se sent en sécurité » Plusieurs élèves prennent la parole pour donner leur interprétation sur ce que cela peut dire. Prof fait la synthèse *: tout ce qu'on a vu là* (relis ce qui a été écrit), *tout ces éléments là lui permettent de penser qu'il va gagner, donc il fonce, et cette guerre, il la déclare*.
1.3				**Evaluation de l'idée explicative 2**
1.3.1		Collectif	Projection du tableau (explication/idée	Prof propose aux élèves de mettre des flèches pour la deuxième idée - Projection de la deuxième idée, en faisant référence à un élève qui l'avait proposé. « c'est comme si il refusait d'obéir aux lois des autres ».

			explicative) Projection de la consigne	Prof lit l'idée explicative projetée : « quand un roi est roi, il ne veut pas obéir aux lois des autres » *Est-ce que cette idée explicative fonctionne ? est-ce qu'on peut la confirmer ou l'infirmer ?* Entourez les petits bouts de phrase que vous voulez expliquer.
1.3.2		Individuel puis par deux		Les élèves travaillent individuellement sur la seconde consigne. Un élève demande au prof de répéter la consigne. Prof propose aux élèves de travailler à deux. (quelques binomes/ et un trio sont enregistrés)
1.3.3		collectif		Une élève : *le roi n'est plus au même niveau qu'avant (…) c'est plus lui qui la fait [la loi] donc il veut pas y obéir* Eleve : *c'est pas au peuple de lui donner des ordres* Eleve *il croit encore qu'il a du pouvoir* Eleve : *il décide plus tout seul. D'autres personnes sont au même grade que lui* Eleve : *avant la France elle appartenait au roi, il avait tout dans les mains. Maintenant il doit partager ; il est en obligation d'appliquer et obéir [à la loi] et il veut pas* Eleve *La France vote ses lois* Prof : *la France ou le peuple ? ça veut dire quoi la France ?* Prof conclu le cours en évoquant le cours du lendemain (« on fera une conclusion »)
0	59'			*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

9. SÉANCE A2.C.S2.s1

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Présentation de l'évenement et recherche des explications**
1.1				**Explication consigne générale et référence au bagage**
		collectif	Tableau blanc (recopié par les élèves)	P. rappelle les séances précédentes (Creusot, industrialisation) et précise qu'il s'agit de mener une enquête à la façon des historiens. P. fait le lien avec la séquence sur l'arrestation du roi. Présente « l'événement à expliquer », les grèves du Creusot en 1899 et 1900. Les élèves notent l'intitulé au tableau. P. demande comment on va procéder, un élève dit qu'il faut partir des informations d'un texte. P. distribue le récit. P. dit aux élèves qu'ils peuvent retourner dans leur cahier voir ce qu'ils ont fait sur la séquence sur l'arrestation du roi, et demande aux élèves de rappeler les différentes étapes. Un élève dit qu'on va chercher des explications.
1.2				**Lecture du récit**
		collectif	**Récit**	Le récit est lu collectivement (différents élèves se succèdent pour lire le récit à voix hautes). Pendant ce temps, P. distribue la consigne.

				P. précise que le texte rassemble des informations sur la période.
1.3				**Recherche d'explication**
		collectif	**Feuille de travail élève « étape 1 »**	P. précise la consigne, la première étape étant de chercher les explications principales. Il lit la consigne puis explique « ce que l'on veut précisément c'est que vous retrouviez dans les phrases quels éléments expliquent pourquoi ils ont fait grève »
		Individuel	Feuille de travail élève « étape 1 » colonne 1	Les élèves travaillent individuellement (cinq minutes) sur le récit. Un élève demande une précision de vocabulaire que le P. donne pour toute la classe (sidérurgie). Une partie des élèves semble relire le récit, d'autres sont plus attentistes.
		Collectif	**Feuille de travail élève « étape 1 » colonne 2**	Reprise en classe entière, des élèves donnent leurs propositions Un élève propose l'augmentation de travail et cite le texte « le rythme de travail augmente ». P. demande aux autres élèves ce qu'ils en pensent, pas de réaction, il note au tableau, les élèves recopient sur leur feuille Un élève : « le rythme de travail augmente, mais les salaires n'augmentent pas » Y : « ils ont personne pour les écouter » « ils sont pas entendus par les autres » Une autre élève : « ils veulent des augmentations de salaire » P. dit que c'est la même chose en soulignant la deuxième proposition (« des salaires qui n'augmentent pas »)

				Un autre élève dit qu'ils veulent créer un syndicat.
2				**Construction de l'idée explicative**
		collectif	Tableau blanc, projection exemple schéma séquence 1	P. demande ce qu'ils avaient fait la fois précédente, quelques élèves cherchent dans leur cahier, une élève dit qu'ils ont fait un schéma. P. projette au tableau le schéma de la séquence 1. Un élève : « on avait pris l'idée de départ et l'idée de fin et on avait cherché comment on était passé du premier à […] » Un élève dit qu'il faut trouver une idée explicative P. demande à quoi ça sert, quel est l'objectif de l'enquête Un élève dit que c'est pour expliquer l'enquête, P. précise « mieux comprendre ce qui se passe entre les deux »
		Collectif	**Feuille de travail élève « étape 2 » projetée au tableau**	P. revient à la question de la grève, en complétant la première partie du schéma (augmentation de salaires/rythme de travail) Un élève revient sur l'idée que quand on augmente le rythme de travail on devrait avoir plus de salaire, mais ce n'est pas le cas. Un élève dit qu'ils sont fatigués, P. demande est-ce que ça suffit, je suis fatigué donc je fais grève ? Elève : « ils en ont marre » « ils sont énervés », P. résumé « ils sont pas contents, ils sont pas satisfaits de cette situation. » Les élèves recopient sur leur feuille ce qui est noté au tableau (concernant l'explication, et l'idée explicative) P. dit qu'il faut essayer de rédiger une formule dans son ensemble, en reprenant l'exemple de la séquence

				précédente « quand un roi est puni, il est arrêté » et demande aux élèves de rédiger une formule, une idée générale
		Individuel	Feuille de travail élève « étape 2 » Partie « formulation »	P. projette à nouveau le schéma de la séquence 1 avec l'exemple « quand un chef trahi, il doit être puni ». Les élèves essayent de rédiger une idée sur leur feuille (partie formulation)
		collectif	Feuille de travail élève « étape 2 » Partie « formulation » projetée.	Temps de reprise collective, une élève reprend l'explication (augmentation de salaire) P. insiste sur le besoin de faire apparaitre l'idée explicative (« pas content ») Eleve : « quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève » ; élève « quand les conditions de travail ne sont pas satisfaisantes… » P. insiste sur l'importance de commencer l'explication par « quand ». P. commence à formuler, des élèves complètent, P. note au tableau : « quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève »
3				**Evaluation de l'idée explicative par un retour au récit**
		Collectif		P. demande aux élèves quelle est la troisième étape, qu'est-ce qu'il faut faire de cette idée explicative. Maël dit qu'on la vérifie en recherchant dans le texte des informations. P. précise la consigne : on retourne au récit pour chercher des informations qui vont confirmer ou qui vont permettre de dire que l'idée explicative ne marche pas, phrase par phrase

			Feuille de travail élève verso « étape 3 » Récit projeté au tableau	Un élève lit la seconde phrase. Toujours rien qui explique que les ouvriers ne soient pas contents, pareil avec la phrase suivante. Un élève lit la dernière phrase. Ambre relève « un contrôle important de leur vie ». P demande si c'est une raison pour pas être content ? les élèves répondent par l'affirmative. P. dit que « contrôle important de leur vie » va dans la première colonne. Un autre élève relève « conditions de vie meilleure » pour dire que ça infirme qu'ils ne seraient pas contents. P. dit de noter dans chaque colonne les deux éléments, un qui infirme, un qui confirme. P. demande aux élèves de continuer seuls pour le reste du texte. Un élève demande la différence entre « confirmer » ou « infirmer », P. explique
		Individuel	Feuille de travail élève verso « étape 3 » Récit projeté au tableau	Les élèves travaillent individuellement pour proposer d'autres phrases. (deux minutes)
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

10. SÉANCE A2.C.S2.s2

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Initiation à l'étape 3 du bagage** (retour au récit, sélection des faits qui confirment/infirment l'IE)

1.1				**Référence au bagage**
		collectif	Projection document « mener une enquête « à la manière des historiens »	P. rappelle le travail en cours : « type de travail un peu différent qu'on avait appelé une enquête » demande aux élèves de dire ce qu'on est en train de faire Un élève parle de l'idée explicative, qui doit aider à « mieux comprendre l'événement que l'on cherche à expliquer » précise le P P. Rappelle l'étape 3 : vérifier si l'idée explicative s'applique (vérifier avec enregistrement) P. distribue un document à coller dans le cahier qui résume les étapes de l'enquête, le projette au tableau puis le lit en faisant le lien avec l'enquête en cours, en demandant aux élèves l'idée explicative sur laquelle la classe a travaillé en séance 1.
1.2				**Réalisation de l'étape 3 par les élèves**
		collectif	**Document consigne élève projeté et distribué**	P. donne la consigne de travail, il s'agit de continuer le travail amorcé à la fin de la séance précédente (étape 3 de l'enquête). Un document de travail est distribué. « Retournez dans le récit et allez chercher des informations dans la phrase qui pourraient infirmer ou confirmer que quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève » « aux informations déjà notées, est-ce qu'il est possible d'en rajouter d'autres ? »
		individuel	**Document de travail + récit**	Les élèves recherchent individuellement des informations dans le récit. Un élève demande la définition de contremaitre, P. répond que ce sont des ouvriers qui ont un peu plus de pouvoir, des chefs d'atelier.

1.3				**Mise en commun de l'étape 3**
		collectif		Un élève propose la création d'un syndicat, P. note au tableau « créer un syndicat pour les défendre ». P. demande d'expliquer pourquoi ça confirme Un élève dit que l'absence de syndicat empêche d'être représenté. Eleve parle des schneider qui garde l'argent, P. dit qu'il s'agit d'un point dont la classe a déjà parlé (« on a réglé ce point dans la première série d'explication ») Eleve : il y a plus d'ouvrier, il y aura plus de salaire a payé donc le salaire va baisser. Eleve : il faut partager les salaires P. résume un peu ce qui a été dit, d'abord sur la question du revenu, ensuite sur le contrôle important, et enfin sur le syndicat. « qu'est-ce que ça veut dire avoir un contrôle important de sa vie quand on est ouvrier au XIXe siècle ? » Eleve donne des éléments en disant « peut-être », P. questionne, pourquoi peut-être ? Eleve dit « parce qu'on n'a pas de preuve », P. le fait revenir au récit. Ce qui fait aboutir à l'idée d'absence de liberté. P. « Ne pas avoir de liberté, est-ce que ça pourrait être un élément qui explique pourquoi on fait grève ? » Oui ; « donc on a une deuxième série d'explication, peut-être qu'ils font grève pour avoir plus de liberté »
2				**Etape 4**

		collectif	Document élève (verso-projeté)	P. projette le verso du document de travail : « chercher spécifiquement dans ces deux phrases là ce que cela veut dire ne pas être content » « on les reprends, morceau par morceau, vous vous souvenez quand on avait fait pour Louis XVI… » « on essaye de chercher dans ces phrases-là pourquoi ils ne sont pas contents. « qu'est-ce que ça veut dire, pour des ouvriers au Creusot, eux, à leur époque, ne pas être content ? » Ça c'est l'étape 4.
		Individuel	Document élève (verso-projeté)	Temps de travail individuel – les élèves écrivent sur leur document
		collectif	Document élève (verso-projeté)	Reprise collective. P. demande aux élèves de proposer un début d'explication. Youness : « ils montrent leur colère car ils ont de meilleures conditions de vie mais ils sont contrôlés … ils ont des obligations … ils sont obligés d'aller au travail, ils peuvent pas faire certaines choses. T « ils sont pas contents du système, du salaire, du patron » « à cause de lui ils sont surveillés, ils doivent se lever tôt, leur vie est contrôlée par la patron » R « les ouvriers étaient pas au courant qu'en échange (de certains droits- reprendre l'enregistrement) on allait leur prendre leur liberté, leur vie privée » P : « qu'est-ce qu'ils n'acceptent plus » Eleve : en échange du salaire, le patron contrôle leur vie P. oriente ensuite sur la deuxième phrase

				Y « il veulent un syndicat pour les aider, améliorer leurs conditions de travail… » L « quand ils sont malades, arrêter de dépendre du patron… » R « créer un syndicat pour montrer qu'ils dépendent plus de leur patron et montrer qu'ils peuvent faire ça tout seul. Signe de révolte… (vérifier enregistrement) P. : les interroge sur « sans succès » et insiste sur le moment (1870) : ils font grève « 30 ans après » P. interroge sur le laps de temps, ce qui change/ne change pas pendant les trente ans.
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

11. SÉANCE A2.C.S2.S3

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Initiation à l'étape 4 du bagage** (retour au récit, sélection des faits qui confirment/infirment l'IE)
1.1				**Construction de l'explication « ils souhaitent plus de liberté »**
		collectif	Document « mener une enquête à la manière des historiens »	P. présente la séance du jour, demande aux élèves de reprendre le document « qui résume la procédure ». Il revient sur ce qui a été fait, rappelle l'idée générale « Quand les ouvriers ne sont pas contents, ils font grève », « on cherche les raisons d'être pas contents ». P. présente le travail comme une correction du travail précédent.
			Document de travail élève, verso – projeté	P. distribue le document de travail et le projette « on va voir dans ces propositions les éléments qui feraient qu'on n'est pas contents ». Travail sur la première proposition (caricature) : « on leur a tout promis » Eleve : « on leur offre « tout pour vivre » mais pas de vie privée » P. demande de définir la vie privée P : « ils seraient pas contents alors qu'on leur offre l'école … ? Elève : ils sont contrôlés, surveillés, chez eux. Elève : ils sont surveillés partout, Ils peuvent rien cacher à leur patron

				Elèves et P. construisent une distinction entre vie professionnelle et vie privée. P : on accepte que le patron décide au travail mais pas ailleurs. Ils veulent qu'on sépare le travail de la vie privée. Comment on appelle le système qui ne sépare pas ? Elève : le paternalisme.
			Cahier élève + tableau	P. note au tableau les deux phrases qui résument « ce qu'on a trouvé », les élèves notent dans leur cahier « les grèves s'expliquent - Les conditions de travail (faibles salaires, rythme de travail) P. commente : « ça c'était l'explication première, mais on sait que l'explication première ne suffit pas » - Ils souhaitent plus de libertés mais ce n'est pas assez précis dit P. une élève propose « pouvoir vivre sans être surveillé » par le patron.
1.2				**Construction de l'explication « ils veulent un syndicat »**
		collectif	**Document de travail verso**	P. rappelle qu'une autre explication avait été laissée de côté lors de la S1, un élève propose « créer un syndicat ». P. rappelle l'idée explicative « parce qu'ils ne sont pas contents » en expliquant qu'il s'agit de faire le même travail (« comme on déjà fait »), mais avec deux autres phrases. Il s'agit de « repérer les informations » dans les phrases pour dire qu'ils ne sont pas contents
		individuel		Les élèves font le travail individuellement, une dizaine de minutes. Prof ajoute « qu'est-ce qui montre qu'ils ne sont pas content au-delà de ce qu'on a déjà expliqué ? »

				P. lit une proposition d'un éleve : « ils sont pas contents car il leur manque quelque chose » et rappelle ce qui manquait dans les deux autres explications (un bon salaire, la liberté) : ici, qu'est-ce qui manque ?
			Cahier – tableau	Mise en commun Y « Ils sont pas écoutés car aux yeux du patron ils sont pas importants (…) c'est que des ouvriers » Suit une discussion/conceptualisation du syndicat « envoyer des personnes pour négocier » « les personnes ont le poids de tous les ouvriers » M : « il faut des délégués » P : pourquoi le patron écouterait des délégués ?Elève : « ils sont élus par les ouvriers » P : avec un syndicat, est-ce qu'on a besoin de faire grève ? S'ils avaient un syndicat, ils seraient peut être écoutés, et on éviterait une grève » « vous pensez que les ouvriers sont contents de faire grève ? » Eleve : ils n'ont plus de salaire P : grèves longues, ils n'ont plus d'argent, ils ne sont pas écoutés. Si ils sont écoutés avant il n'y aura pas besoin de faire grève » « le syndicat négocie avec le patron pour éviter les grèves qui gènent les ouvriers parce qu'ils n'ont pas de salaire, qui gênent le patron parce que l'usine ferme » Les élèves notent cette explication dans leur cahier.
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés. P. précise le travail de la prochaine séance : « on fera un petit texte écrit qui résume ces idées là »*

12. SÉANCE A2.L.S3.S1

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Présentation de l'évenement et recherche des causes**
1.1				**Explication générale**
		collectif		L'enseignant présente le projet en précisant que cette fois c'est en EMC et que au lieu d'être un récit d'histoire, c'est un journal télévisé. Dit qu'on va utiliser la même procédure, « la démarche est toujours la même » donc on peut s'appuyer sur ce que la classe a fait sur le Creusot. P. distribue la transcription.
1.2				**Visionnage de l'extrait du JT**
		collectif	**Projection de l'extrait**	P. projette l'extrait sur le tableau. La plupart des élèves regarde l'écran, quelques élèves suivent sur leur document (transcription)
1.3				**Recherche de causes (étape 1 de la procédure)**
		collectif	**Document de travail élève**	Prof lit le document de travail distribué aux élèves : c'est un rappel de la procédure d'enquête puis lit la première étape : « recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49-3 » suscite un fort rejet ? ».
		Travail individuel		Les élèves travaillent individuellement, P. indique 5 minutes de travail individuel.

		Travail collectif	Tableau blanc	Mise en commun : Eleve : non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés étaient contre Eleve 2 : le 49-3 suscite une obligation. P. essaye de faire reformuler/ préciser : « qu'est-ce qui oblige » Eleve : l'Etat P : demande de préciser « légitime »
		collectif		Prof demande aux élèves de sélectionner les explications sur lesquelles il faudrait travailler. Un élève sélectionne la première, un autre la seconde. P. relit aussi la troisième.
2				**Rédaction d'une idée générale explicative (étape 2)**
		Individuel		Prof. Demande aux élèves de réaliser la deuxième étape, d'abord individuellement, à partir des deux premières causes listées. Les élèves travaillent quelques minutes individuellement.
		Groupes		Les élèves sont regroupés par 2, 3 ou 4 et échangent sur leurs propositions pour rédiger ensemble une idée générale explicative sous la forme « quand… alors… ». Prof circule, échange avec certains groupes.
		collectif		Mise en commun E : « quand les français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent » T : « quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère »

				Prof : il utilise la constitution. La constitution est là pour faire fonctionner la démocratie. S : « quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste ». prof fait remarquer que cette explication est plus précise que la précédente. Prof : ce qui suppose que si le gouvernement avait demandé l'avis au peuple, le peuple n'aurait pas manifesté ? T : si, je pense qu'ils auraient manifesté, mais pas pareil… là ils manifestent contre la réforme et aussi parce qu'ils sont pas écoutés. N : « quand le gouvernement s'oppose à la volonté du peuple français, alors le peuple français se révolte »
0				*Fin du cours.*

13. SÉANCE A2.L.S3.s2

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Etape 3- (évaluation de l'hypothèse)**
1.1				**Présentation de la séance et des documents**
		Collectif	Récit (passage surligné en jaune)	Prof revient sur la séance précédente et lit les deux IEG proposées par deux élèves, sur lesquelles les élèves vont avoir à travailler lors de cette seconde séance. P. indique le passage du récit sur lequel travailler (à partir de Borne « réforme nécessaire » à « autre syndicaliste : de nouveaux mouvements prévus… »
		Collectif	Document de travail élève n°1	P. précise qu'on s'appuie aussi sur d'autres textes : Il projette la constitution (version numérique) et sélectionne l'article 49 alinéa 3 et le lit à voix haute. Il présente aussi deux articles de la DDHC
1.2	**9'00**			**Réalisation de l'étape 3**
		Individuel	Document de travail élève n°1	Les élèves travaillent individuellement, ils doivent dire, dans le récit, ce qui valide et ce qui invalide l'IEG. Au bout de quelques minutes, P. intervient pour aider la classe en disant que certains élèves bloquent : il relit à voix haute le début de l'IEG (*quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie)* et demande qu'est-ce qui valide ou invalide l'idée que le gouvernement ne respecte pas la démocratie ?

	19'	**Collectif**	Tableau blanc	Mise en commun, un premier élève relève comme élément qui infirme « le silence du RN » P. note la proposition mais explique qu'il n'est pas complètement d'accord puisque les députés RN ont voté la motion de censure* Eleve 2 : JL Mélenchon dit qu'il n'y a pas de légitimité parlementaire. Un autre élève précise que c'est parce que la loi n'a pas été voté. Prof demande à quoi renvoie la légitimité dans la rue ? L'élève répond que ça évoque les Français qui sont contre la loi et qui manifestent. Nicolas : parle d'un syndicaliste qui si c'était passé au vote il l'aurait mal pris mais que c'est le fait que c'est pas voté qui pose problème donc ça confirme. P ajoute pour infirmer l'IEG l'argument de E. Macron : il applique son programme, pour lequel il est élu. Autre élève cite le récit : un syndicaliste dit qu'il n'y a pas de majorité dans le pays. A : pourquoi avoir écrit cet alinéa dans l'article 49 alors que c'est non démocratique ? Un élève : si le parlement est opposé politiquement au gouvernement, ça permet de faire passer des lois quand même. P : la constitution estime qu'il faut donner plus de pouvoir au gouvernement qu'au parlement (l'article est placé dans la partie qui décrit les relations entre gouvernement et parlement). Et demande si c'est démocratique. Il demande : que dit le gouvernement (Borne) dans le texte ? Eleve : « c'est nécessaire » A : le gouvernement ne représente qu'une partie de la population, alors qu'à l'AN, tous les Français sont représentés par les différents partis. Le président, choisi au

				second tour, n'est pas celui qui est choisi mais celui qui n'est pas rejeté, donc il ne représente pas les Français. N demande si c'est arrivé que le parlement ait plus de pouvoir que le gouvernement, P cite la 4e République, dans lequel le parlement peut renverser plus facilement. P. interroge : qu'est-ce qui est démocratique A propose de changer la constitution, de ne pas utiliser le 49-3 lorsque le gouvernement n'est pas majoritaire à l'AN.
2				**Etape 2 bis (modification de l'IEG)**
		Individuel	Document de travail élève n°2	P. dit qu'on revient à l'étape 2, à partir du travail précédent, il faut reformuler une idée générale qui semble plus précise, plus pertinente. Travail individuel : après une minute, P. rappelle la formulation de l'IEG (« quand… alors…)
		Collectif	Tableau blanc	Mise en commun : M : « quand le gouvernement ne détient pas une majorité politique, alors il utilise la constitution à l'encontre de l'avis du peuple » Nl : « quand la constitution s'écarte des droits et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte ». P. explicite rapidement. N : « quand le peuple ressent que le gouvernement a trop de pouvoir, alors il se révolte » A : dit qu'il abuse des pouvoirs. P. fait la distinction : dans l'IEG de N, le 49-3 donne trop de pouvoir au gouvernement (la constitution est le problème) ; dans l'IEG d'A, le gouvernement n'utilise pas correctement le 49-3 (l'usage du 49-3 est le problème)

0				*Fin du cours.*

14. SÉANCE A2.L.S3.S3

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Etape 4**
1.1				**Mise au travail des élèves sur la nouvelle IEG**
		Collectif	Texte supplémentaires : Articles DDHC + principes de la Ve République.	P. lit une des IEG proposées en fin de séance 2 « quand la constitution s'écarte de la démocratie, alors le peuple se révolte » en expliquant qu'il s'agit maintenant d'y réfléchir en s'appuyant sur les grands principes de la DDHC, qu'il cite. Il cite ensuite les deux principes de la Ve République : ces quatre textes ont été fourni aux élèves dans un document distribué en début de cours.
		Individuel	Document de travail élève	Les élèves ont 5 minutes pour réfléchir individuellement à la manière dont les informations supplémentaires fournies permettent de mieux expliquer l'IEG
		Groupe	Document de travail élève	Les élèves se regroupent par 3 ou 4 pour discuter de leurs propositions et formuler une explication pour le groupe.
1.2				**Mise en commun des explications**

		Collectif	Tableau blanc	M : le gouvernement a été élu sans aucune autorité du peuple, c'est une décision qui n'émane pas du peuple, et pourtant ils prennent des décisions importantes. Qu'est-ce que ça veut dire 'sans autorité du peuple' : Un élève précise que c'est une nomination, P. corrige donc ce qui a été noté au tableau. C: la majorité du peuple et de leur représentant ne veut pas de cette réforme et pourtant la réforme est passée en force par le 49.3 Prof fait le lien avec l'article 3 de la DDHC « nul corps, nul individu qui n'en émane (de la nation) expressément » Donc il y a une contradiction avec l'article. N : la population trouve que l'usage excessif du 49.3 est contre le principe de démocratie car le gouvernement a utilisé plusieurs fois contre l'avis du peuple. Le peuple ne peut plus voter les lois, par référendum ou pas leurs représentants. P. pourquoi cette fois ci ça pose problème ? N : car c'est contre l'avis des Français. Eleve : les Français sont impactés directement ; S : des manifestations P : donc la l'usage du 49.3 suscite le mécontentement car il y a déjà une opposition à la loi. T: le 49 .3- est en contradiction avec l'article 2 (« le gouvernement du peuple ») car le 49.3 c'est pour l'Etat et non pas pour le peuple. M : c'est pas pour l'Etat l'usage du 49.3. C'est pour des aspects économiques : les Français travaillent plus longtemps, apporte plus d'argent dans les caisses de l'Etat.

				P : idée que c'est nécessaire. C'est nécessaire mais pas démocratique. Donc là y a contradiction.
2				**Etape 5**
		Collectif		P propose aux élèves d'essayer de réécrire, en reprenant tout le travail, de rédiger **un texte qui raconte ce qui se passe et pourquoi ça se déroule ainsi.** Vous voyez toutes les explications qui ont été mises. P. reprend les différentes idées exposées au tableau.
		Individuel	Document élève n°2	Les élèves rédigent individuellement un texte. P. circule, donne quelques précisions.
0				*Fin du cours.*

15. SÉANCE A3.C.S2.s1

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1	**(9h10)**			**Présentation de l'événement et première étape**
1.1				**Rappel procédure**
1.1.1		Collectif	***Tableau blanc*** ***Procédure affichée***	Rappel le cours précédent (paternalisme) III/ La création du premier syndicat au CREUSOT Rappel avec seq 1 « enquête » « mieux comprendre des événements » « comme les historiens » « on l'avait déjà fait pour l'arrestation du roi de France » « on a besoin d'une procédure » (elle est accrochée au-dessus du tableau)
1.2				**Découverte du récit de l'événement**
1.2.1		Collectif	***Récit***	P. distribue le récit aux élèves. Le récit est projeté au tableau. Lecture collective (plusieurs élèves se succèdent pour lire à voix haute)
1.3				**Etape 1 procédure**
1.3.1		Collectif		P. rappelle ce qu'on fait à partir du récit. « Qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse ? » A : « rechercher des explications à notre événement final P : il faut revenir au texte « pourquoi ont-ils besoin, pourquoi veulent-ils, un syndicat ? » P. précise que la définition de syndicat est dans le texte et qu'il faut relire le texte.

1.3.2		Individuel	***Doc élève***	Les élèves travaillent individuellement sur l'étape 1
		Collectif	***Doc élève*** ***Tableau blanc (à gauche : colonne gauche du doc élève.*** ***A droite, colonne droite du doc élève.)***	P. demande aux élèves de proposer des explications. E : « avoir une meilleure condition de vie ». P. demande pourquoi (et note ce que dit l'élève), « il y a plus de travail alors ils ont besoin d'une augmentation de salaire pour ne plus dépendre du patron » Autre élève « une augmentation des salaires » P : « comment vous justifiez pourquoi c'est lié à une augmentation du syndicat » P « il y a une forte augmentation du travail » P : « quel est le lien avec le syndicat » Paulo : « du coup ils ont fait grève (…) pour avoir une augmentation P : « que vient faire le syndicat ? » Paulo : « ils va les aider pour obtenir une augmentation de salaire » P. reformule : « ils veulent un syndicat pour aider ceux qui ont des difficultés financières » C « c'est le syndicat qui va prendre plus de pouvoir par rapport au patron » P. « ça veut dire quoi prendre plus de pouvoir ? » J: « en fait toutes les idées ça revient au même, c'est pour pas dépendre du patron » Patricia répond (inaudible) Prof : « si on résume, ils ont besoin du pouvoir, comme l'a dit J, pour ne plus dépendre du patron » P. projette le doc élève au tableau et complète explication choisie par la classe : « pour ne pas dépendre du patron »
2				**Etape 2**

2.1		Collectif		Qu'est-ce qu'on fait ensuite, dans l'étape 2 « on fait une petite phrase », « on formule une idée explicative » « elle doit commencer par quand, puis une deuxième proposition » P. complète au tableau d'abord la seconde partie (« … alors ils veulent un syndicat ») « Quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat » , les élèves recopient cette idée sur leur feuille. P. précise « Pour l'instant ce n'est qu'une hypothèse. »
3	**(9h40)**			**Etape 3**
		collectif		« étape suivante, qu'est-ce qu'il reste à faire ? » « je vais chercher des informations, attention, courtes, et d'expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre idée explicative. P. relit l'idée explicative qui vient d'être reformulée.
		Individuel	Doc élève (verso)	Les élèves travaillent individuellement sur l'étape 3, P. rappelle l'étape (ce qu'il faut faire, « chercher dans le texte » « des informations »)
		collectif	Tableau blanc (doc élève projeté au tableau)	Reprise du prof A « les ouvriers versent une somme d'argent pour aider ceux qui sont en difficulté » P : « en quoi ça confirme ? » A « parce qu'ils peuvent faire sans lui demander » P : « c'est ce genre d'idées qu'on cherche, une information dans le récit qui confirme notre idée »
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

16. SÉANCE A3.C.S2.s2

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1	**(9h10)**			**Etape 3**
1.1				**Reprise collective**
1.1.1		Collectif	***Procédure Récit***	P. fait relire le récit aux élèves puis distribue la procédure. Un élève lit l'étape de la procédure P. distribue document de travail élève et le projette au tableau.
		collectif	***Doc de travail élève projeté au tableau***	P. explique qu'il s'agit de propositions d'élèves de la séance précédente. Une élève relit la première proposition (autour de l'information « les ouvriers versent une somme d'argent…). P. explique que cette proposition ne permet pas de confirmation le lien qui existe entre « ne plus vouloir dépendre » et la création du syndicat. P. cite ensuite trois élèves qui ont travaillé à partir de l'info (« délégués chargés de négocier avec le patron (…) »). Il demande à N d'expliquer sa proposition. P demande : qu'est-ce que vous avez voulu nous dire en écrivant « ils font face » N : « se faire entendre ». P. note au tableau.

				J : « pour avoir des droits » P : « avoir des droits, ça veut dire ne plus dépendre ? » Joey : ne plus dépendre du patron Un élève : « c'est eux qui font tourner l'usine » Un autre « ont besoin d'être plusieurs » P. passe à la troisième, demande à A pourquoi elle pense que cette info infirme l'IEG : « ils font un syndicat pour plus dépendre du patron, mais il peut encore dire non dans ces négociations » P : « pour A. le fait de demander la permission montre qu'ils dépendent encore du patron » « donc on a sur la même phrase deux façons de la lire »
1.2				**Travail individuel sur la controverse**
1.2.1		Collectif		P demande que chaque élève « se repose la question, est-ce que je pense que ces phrases-là confirment qu'ils ne sont plus dépendants, ou qu'elles infirment qu'ils ne sont plus dépendants » « chacun se repose la question »
		Individuel	***Doc de travail***	Eleves rédigent sur leur feuille
1.3				**Retour collectif sur la controverse**
				Une élève dit que ça infirme car ils sont obligés d'être plusieurs Une autre élève : « à plusieurs ils peuvent négocier » « ils ont plus de pouvoir », Eleves : « le patron peut pas tous les virer »P : « est-ce qu'ils y vont à plusieurs ? » Les élèves évoque l'idée qu'il y a des délégués qui « parlent au nom du groupe » A « le patron a assez de pouvoir si ils viennent un à un »

				J « ils continuent de dépendre de leur patron » « le syndicat c'est un moyen de négociation » « pour trouver un terrain d'entente entre le patron et les ouvriers » Pa « ils vont plus dépendre du patron dans la vie privée » P : « le syndicat c'est vie privée ou usine ? » J : « à l'usine »
2				**Etape 2 – formulation d'une nouvelle idée explicative**
2.1		Collectif		P. « on n'a pas le temps de tout reprendre, mais est-ce qu'il serait possible de réfléchir à une autre idée explicative. On est partie de cette idée là, on garde la deuxième idée, est-ce qu'il y aurait une autre explication. Une élève demande si il faut faire le « quand…alors », prof confirme que c'est ce qui est demandé. « on essaye d'en trouver une autre »
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

17. SÉANCE A3.C.S3.s1

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1	**9h10**			**Présentation de l'événement et première étape**
1.1				**Présentation de l'événement**
1.1.1		Collectif	***Tableau blanc/cahier élève***	Prof précise qu'aujourd'hui le travail est en EMC, « sur un sujet d'actualité » sur la proposition du président de la République de mettre une tenue identique dans les écoles. L'intitulé est noté au tableau et les élèves recopient dans le cahier. P. dit qu'il s'agit de s'inspirer de ce qu'on a fait « sur la chute du roi de France », « la création du syndicat » pour essayer de comprendre un peu mieux ce qu'il a voulu dire à ce moment-là. P. fait ensuite référence à la procédure.
1.2				**Présentation du « récit »**
1.2.1		Collectif	***Doc « récit »*** ***Vidéo projetée***	P. annonce que la classe va visionner deux vidéos : un court extrait du discours du Président et un extrait d'un journal télévisé. Il distribue la transcription de la vidéo projetée. La vidéo est ensuite projetée. Réactions de plusieurs élèves (font non de la tête ; une élève dit « je fais pas ça moi »)
1.3				**Etape 1 de la procédure – recherche de la meilleure explication**

1.3.1		Collectif		Prof fait référence au texte qui reprend les discours. « il y a une diff avec ce qu'on a fait en histoire, les historiens ont eu le temps de réfléchir alors que là on n'a pas eu beaucoup le temps d'y réfléchir » « on va partir de la première étape » « rechercher les explications pourquoi le Président veut imposer l'uniforme dans les écoles » Un élève (F) demande au P. s'il est pour ou contre, P répond que on travaille selon la procédure, « on aura ces moments de discussion mais plus tard ».
1.3.2	**9h21**	Individuel		P. distribue le document de travail, les élèves réalisent individuellement la première étape de la procédure.
	9h29			Retour collectif – les élèves proposent leurs explications et P. note au tableau. Eleve : « pour qu'il n'y ait pas de différence entre les richesses » P: pour que les élèves travaillent mieux et plus d'attention dans les établissements » I « pas d'inégalités entre les riches et les pauvres » P. Quelle explication apparait le plus ? « pas de diff entre riche et pauvre »
2				**Etape 2 – construction d'une idée explicative**
2.1				P. demande aux élèves quelles IE on pourrait construire ? Eleve : « quand les enfants sont habillés pareils, il n'y a pas de moquerie, alors le président décide de (…) »
3				**Etape 3- Evaluation de l'hypothèse explicative**

		Collectif	Doc de travail élève (verso)	P. demande à E d'expliquer l'étape 3 « il faut écrire l'information du récit, dire si ça infirme ou confirme, et expliquer pourquoi »
	9h40	Individuel	Doc de travail élève (verso)	Les élèves complètent le document – travail individuel sur l'étape 3 , Un élève demande ce qu'est l'étape 3, Prof redit.
	9h54	Collectif	Tableau blanc	Reprise collective : P demande une proposition qui infirme à P : « Je préfère m'habiller comme je veux » P : qui dit ça ? Pa : l'enfant « il pense pas que c'est la meilleure idée pour enlever les inégalités » P « on porte des uniformes à cause des pauvres » I: « Pour qu'il y ait pas de diff entre les pauvres et les riches » « ça confirme parce que vu que les pauvres ont des habits moches, et si on leur donne des habits normal, les élèves ils vont pas se moquer d'eux » P : « qui dit ça dans le texte » « on a besoin d'une information du texte » - Issa : ça vient du président - P : ça vient de vous T : « les élèves arrivent plus disciplinés » P : qui dit ça ? T : « le vendeur d'uniforme » I : « ça infirme, le fait de mettre une tenue ça va pas nous faire évoluer. Faut réfléchir » T: « vu qu'ils ne reçoivent pas de moquerie, ils sont pas déconcentrés »
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

18. SÉANCE A3.C.S3.s2

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Etape 3 – travail sur les controverses**
1.1				**Rappel cours précédent**
1.1.1		Collectif	***Tableau blanc***	Rappel de la séance précédente et l'objectif de l'étape 3 « se mettre d'accord sur… » P. explique qu'il a sélectionné des écrits des élèves- Distribue le document de travail. Les élèves lisent les propositions qui sont notées sur le document et projetées au tableau
1.2				**Controverse 1 – à propos du vendeur d'uniforme qui dit que les élèves travaillent mieux**
1.2.1		Collectif	***Tableau blanc*** ***Récit***	La première proposition est celle d'I qui prend la parole pour justifier ce qu'il a écrit P : « qu'avez-vous voulu dire ? » « essayez de convaincre vos camarades que votre explication… » P : « la deuxième proposition qui confirme c'est T » « les profs ont dit que les élèves auront de meilleures notes, mais moi je pense pas… je vois pas pourquoi des vêtements changeraient » J : « je crois que y a une étude qui dit que les enfants sont plus disciplinés » P : c'est dans le récit ? Je vous laisse chercher. « ce que nous disent les professeurs c'est que les

				élèves (….) donc c'est assez positif » P :« il faut choisir, qu'est-ce qu'on fait de cet extrait-là » A: « il dit ça pour les vendre » P : « il ment pour avoir de l'argent » J : « ça veut rien dire l'uniforme, les gens ils connaissent l'élève, ils vont continuer à se moquer » Pa: « il vaut mieux faire confiance aux élèves et aux parents, ils ont rien à gagner »
1.2.2	**9h31**	Individuel	***Doc de travail (recto)***	P. demande aux élèves « que chacun se repositionne, est-ce que cette information confirme ou infirme notre idée explicative » en écrivant sur le document de travail.
1.3				**Controverse 2 – à propos de l'enfant qui dit qu'il préfère être libre**
1.3.1		Collectif	***Doc de travail (verso)*** (projeté au tableau)	Passage à une autre information du récit, prof projette le verso du document de travail, deux propositions d'élèves à propos de l'information « je préfère m'habiller comme je veux » N : « ils veulent la liberté de s'habiller comme ils veulent » P : « les élèves sont contre, ils veulent pas » P : « quel lien avec les moqueries ? » Eleve : ça change rien T : « c'est pas un enfant qui décide, ça va pas changer » J : « c'est la liberté des enfants de s'habiller comme ils veulent » I : « c'est le droit des enfants » P lit une autre information du récit (« il y a d'autres priorités… ») il y a aussi des parents qui sont contre.

1.3.2	**9h50**	Individuel	***Doc de travail (verso)***	P : « on est parti d'une info du texte, un enfant qui dit je préfère m'habiller comme je veux (…) je vous laisse en dessous, comme on l'a fait, dire si cette information confirme ou infirme l'idée que le fait d'être habillé pareil, il n'y aura plus de moquerie » on a des infos sup » Les élèves écrivent sur leur feuille leur raison de penser que cette info infirme ou confirme.
3				**Etape 3 – amélioration de l'IE**
3.1.	9h57	Individuel		P : « on a vu que des informations infirment notre IE » « est-ce qu'il y aurait d'autres explications pour dire pourquoi le président veut imposer la tenue unique à l'école » « rédigez une autre qui paraitrait meilleure » A : « il faut garder la fin » Prof : « il faut garder la fin puisque c'est ce qu'on essaye d'expliquer » Les élèves rédigent individuellement des propositions.
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

19. SÉANCE A3.C.S3.s3

Niv.	Rep. tps	Forme de travail	Matériel	Description
0				*Installation des élèves – distribution du récit par l'enseignant*
1				**Etape 3 – Evaluation de l'IEG1**
1.1.				**Rappel et nouveau visionnage vidéo**
1.1.1	15h02	Collectif		P. demande aux élèves d'avoir sous les yeux le récit Regarder la vidéo pour se rappeler « ce qu'on avait un peu oublié » on travaille « à partir des informations de la vidéo » « qui sont dans le texte ».
1.1.2	15h04	Collectif	***projection extraits vidéo***	P. projette la vidéo au tableau, les élèves regardent P. résume le premier extrait : « La proposition du président qui propose de tester la mise en place de la tenue unique »
2.				**Etape 2 et 3 - IEG 2**
2.1				**Etape 2 – formulation IEG 2**
1.2.1		Collectif	***Tableau blanc (doc de travail élève)***	P. « on a vu que le président dit que ça efface les inégalités » « que le vendeur était d'accord » P. projette le doc de travail des élèves. « on pourrait travailler sur une autre IE qui serait celle-là » « selon vous, le fait de mettre une tenue, certaines inégalités se voyaient moins »

				P. lit l'IE retenue : « Quand les élèves sont habillés pareils que certaines égalités se voient moins, alors le président choisit de mettre la tenue unique à l'école »
2.2				**Etape 3 – Evaluation IEG 2**
2.2.1	15h12	Individuel	***Doc de travail***	P. distribue le document de travail, les élèves travaillent individuellement. « On va travailler comme on fait d'habitude » « est-ce que chaque intervention, information du récit, infirme ou confirme »
2.2.2		Collectif		P. demande aux élèves ce qu'ils ont noté concernant la première information. T : « ça confirme car il y a moins de discrimination mais y aura toujours des discriminations » T « ça infirme car on peut se moquer du physique » J « ça infirme parce que les moqueries vont rester »
2.2.3		Collectif		Sur la 2e Info P : « la personne dit que c'est pas la priorité, elle parle des inégalités, elle est contre » A« si les inégalités partaient vraiment, elle aurait dit que c'était une priorité »
2.2.4		Collectif		3e information : T: ça confirme « car il y a des profs qui disent que les élèves travaillent mieux » P : « pas de rapport entre la concentration et les inégalités » A « c'est par parce que t'es plus concentré que y a moins d'inégalité » P. insiste sur le bout de phrase « ce que nous disent les professeurs » P « qui nous prouve que des professeurs ont dit ça au vendeur ? » P : « si on s'arrête aux informations, personne ne peut prouver que des professeurs soient allés le voir pour dire ça » « qu'est-ce qu'on peut faire de cette idée-là ? »

3				**Etape 4**
3.1.		Collectif		Etape 4 : on va revenir à nos deux idées explicatives successives pour dire pourquoi la deuxième est meilleure et comment on pourrait avancer vers quelque- chose qui serait meilleure » A : «elle est pas meilleure »
		Individuel	Document de travail	Les élèves travaillent individuellement – verso de la feuille
0				*Fin du cours, les documents de travail (les docs consignes RV) sont relevés.*

ANNEXE 4 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S1.S1 : TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES DU GROUPE -CLASSE

Tp 1	Tom	Le roi s'enfuit de Paris
2	Enseignant	C'est quel rôle ça, selon vous ?
3	Tom	Il fait plus confiance à son pays. Il a peur
4	Enseignant	Il a peur de quoi ?
5	Tom	Du peuple
6	Enseignant	Pourquoi il a peur du peuple ?
7	Tom	Il sait qu'ils peuvent se révolter à tout moment
8	Enseignant	Qu'est-ce qui permet de dire ça ?
9	Tom	On a vu dans la vidéo...
10	Enseignant	D'autres idées dans ces causes ? On cherche à savoir pourquoi le peuple cherche à emprisonner le roi. Le fait qu'il ait peur n'est pas tout à fait dans cette logique-là.
11	A.	Il tente de s'échapper en Autriche
12	Enseignant	On a déjà vu ça. Pourquoi il tente de s'échapper ?
13	B.	Il échappe au gouvernement
14	Enseignant	Quel gouvernement ? C'est quoi le gouvernement à l'époque ?
15	B.	L'Assemblée
16	C.	Le peuple n'a plus confiance en lui
17	D.	Est-ce qu'on note sur le cahier ?
18	Enseignant	[hoche la tête] Qu'est-ce qui montre qu'il a peur ?
19	C.	Est-ce qu'on peut citer le texte ? « cette tentative de fuite rompt la confiance... »
20	Enseignant	On est en quelle année, là ?
21	Plus.élèves	1791
22	Enseignant	Quand est-ce que le peuple attaque ?
23	Plus. Élèves	1792
24	Enseignant	**Il se passe environ un an. Qu'est-ce qu'il se passe cette année-là ?**
25	A	Le peuple réfléchi à comment attaquer
26	B	L'Assemblée met en place de nouvelles lois
27	Enseignant	Cette idée de confiance et de trahison, où est-ce qu'on peut la retrouver dans le texte ?
28	C	« le roi se réfugie à l'Assemblée » Il accepte la guerre le roi
29	Enseignant	Ça veut dire quoi ?
30	C	Il veut se battre contre son pays, car il veut récupérer tous ses pouvoirs Il pourrait vouloir prendre la place d'un autre roi
31	Enseignant	Cette façon d'agir du roi entraîne quoi chez le peuple ?

32	C	Un manque de confiance
33	Enseignant	Qui peut conduire à quoi ?
34	C	À l'emprisonnement du roi

ANNEXE 5 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S1.S1 : GROUPE CÉDRIC, NOAH, DYLAN

1	Cédric	C'est combien d'hypothèses qu'il faut donner Monsieur?
2	Enseignant	une, deux… il faut réfléchir un petit peu, il n'y a pas de nombre
3	Cédric	Alors vous avez lu le texte ou pas vous?
4	Dylan	non
5	Noah	bah on l'a pas eu le texte
6	Cédric	non mais le texte là là [il pointe le récit] tu l'as lu ou pas?
7	Noah	Ouai
8	Cédric	non mais vraiment?
9	Noah	ben oui je l'ai lu chez moi
10	Cédric	Vous avez compris ou pas, un peu?
11	Dylan	attends on va le relire
12	Cédric	non là le but c'est de proposer des hypothèses. Pourquoi le peuple a attaqué pourquoi le peuple n'a pas eu peur alors que le duc de Brunswick avait menacé Paris
13	Dylan	bah…
14	Cédric	franchement je sais pas du tout
15	Noah	C'est une très belle hypothèse
16	Enseignant (s'adresse à la classe entière)	Je répète pour tout le monde on veut récupérer d'ici une vingtaine de minutes un document par groupe Permettant de comprendre… l'ensemble des éléments doit venir soit du cours soit du récit sur lequel vous avez travaillé déjà l'autre fois je vais passer pour voir si vous trouvez des idées intéressantes Et s'il y en a quelques-unes je les mettrai au tableau
17	Dylan	Ok

18	Noah	Ok
19	Cédric	objectif: qu'elles soient au tableau
20	Cédric	alors…Moi je fais la recherche sur le cours, Dylan tu fais la recherche sur le tableau,
21	Noah	moi je fais rien (rires)
22	Cédric	toi tu essayes de proposer des hypothèses sans rien
23	Noah	non non non non moi… non j'ai pas envie, j'ai pas envie de trouver des hypothèses moi, c'est pas moi qui fait ça
24	Dylan	Là tu as juste à lire ça (tend son récit à Nino). Là j'ai surligné les phrases… tu sais…
25	Noah	ah bah nickel
26	Dylan	des.. . trucs, là…
27	Cédric	Oui mais tu as surligné les phrases, mais… ce sera pas pour ça
28	Dylan	ben si justement
29	Noah	bah si peut-être
30	Cédric	mais n'importe quoi, ça c'était la question, c'était (recherche la trace dans son cahier)
31	Dylan	ah oui pourquoi il a été enfermé
32	Cédric	pourquoi il a été enfermé. mais là la question c'est pourquoi le peuple n'a pas eu peur
33	Dylan	ah oui rien à voir
34	Cédric	Moi j'ai peut-être une hypothèse
35	Dylan	vas-y
36	Cédric	vu que le peuple s'est déjà révolté et a vu qu'il s'était déjà emparé de la Bastille…
37	Noah	alors?
38	Cédric	vu qu'il s'était déjà emparé de la Bastille il s'est dit " nous.." il s'est dit "nous, on…" genre ils se sont crus, euh… on est fort quoi. ils se sont dit "On est fort on a déjà pris un symbole de Paris…
39	Noah	hmmm

40	Cédric	… on peut faire plus". donc ils se sont dit " pourquoi ce serait le petit duc de Brunswick qui nous ferait…" voilà t'a capté?
41	Noah	t'as capté! (rires)
42	Dylan	moi je dirais que ils avaient pas eu peur parce qu'il savait qu'ils allaient pas tirer vu que c'est leur peuple
43	Cédric	Non non moi je pense qu'il aurait vraiment tiré. ah si si vraiment tiré. je pense qu'ils se sont dit vu qu'on a déjà pris la Bastille, on peut faire plus. tu vois?
44	Dylan	ouai… bah on met ça du coup
45	Cédric	je sais pas comment le formuler
46	Noah	Oui, pas bête.
47	Cédric	Essaie de formuler moi j'ai proposé une hypothèse alors… toi tu as pas été capable de…
48	Dylan	attends redis la, pour voir comment on peut faire
49	Cédric	heu… en gros le peuple s'est dit on est déjà très fort, on a déjà, on s'est déjà emparé de la Bastille, on s'est déjà emparé d'un symbole de Paris, heu… pourquoi ce serait le duc de Brunswick qui nous ferait peur
50	Dylan	ha.. bah oui mais..
51	Noah	c'est pas vraiment une hypothèse
52	Dylan	l'hypothèse c'est… on pense que avec leur symbole qu'ils ont trouvé pour représenter leur peuple…
53	Cédric	Non. On peut mettre, heu… avec la prise de la Bastille, le peuple s'est déjà emparé d'un symbole de Paris, virgule, il n'a plus peur. Il n'a plus peur du roi ou de la royauté
54	Dylan	Oui parce qu'ils se sentent, heu… Ils pensent qu'ils ont plus de pouvoir avec leur symbole
55	Cédric	bah oui c'est ça, exactement
56	Noah	allez on met ça, qui veut faire le propre
57	Cédric	Toi tu écris ce que je veux moi j'écris ce que je veux, avec la même idée que ce que j'ai dit
58	Dylan	déjà je sais pas écrire ça va être compliqué
59	Dylan	Faut peut-être lire le texte… C'est bien leur symbole?

60	Cédric	oui leur symbole
61	Dylan	c'est ça en gros c'est ça je pense
62	Noah	Mais c'est pas une hypothèse
63	Cédric	(lit ce que Diego a noté) “Ils pense être plus fort avec leur symbole”
64	Noah	C'est pas une hypothèse
65	Dylan	c'est une hypothèse
66	Cédric	“ avec leur symbole mais faut que tu dises ce que c'est le symbole”
67	Dylan	Hein?
68	Cédric	Tu mets quoi? “je pense qu’ils pensent”?
69	Dylan	On va pas mettre ça, c'est moche, ça sert à rien de dire je pense au départ c'est quand même une hypothèse moi j'ai pas mis je pense “il a plus peur des menaces…” je vais mettre ça
70	Cédric	Monsieur, on en a une (continue de dicter à Dylan) “avec leur symbole qui est la Bastille”
71	Dylan	Voilà.
72	Noah	vas-y bah, un autre. combien d’hypothèse, trois, combien il a dit?
73	Cédric	il a dit le plus qu’on peut
74	Dylan	en vrai minimum trois je pense
75	Cédric	minimum, déjà deux, déjà,
76	Noah	déja deux, déjà une c’est pas mal!
77	Dylan	on peut mettre ils sont plus nombreux du coup ils pensent qu’ils sont plus fort
78	Cédric	Pas forcément, ça on le sait pas
79	Noah	bah oui, ça on peut pas le savoir, Parce que c'est pas marqué dans le texte
80	Dylan	mais avec la vidéo qu'on a vu!
81	Cédric	oui mais on sait pas ça
82	Noah	et oui
83	Cédric	et puis eux ils peuvent très bien être beaucoup parce que c'est les armées prussiennes et autrichienne quand même donc heu…

84	Noah	je suis d'accord avec Clément c'est vrai
85	Cédric	il y a pas mal de monde
86	Noah	c'est vrai
87	Cédric	ils se sont peut-être dit on est armé… on est armé… donc on a pas peur ils se sont peut-être dit ça ils sont armés on est armés
88	Dylan	ils ont joué le tout pour le tout aussi hein…
89	Enseignant	alors… qui est ce “il”?
90	Dylan	heu… ha oui. Bah, le peuple
91	Enseignant	Oui mais la question elle est pourquoi le peuple n'a pas eu peur?
92	Dylan	bah avec la prise de la Bastille
93	Enseignant	qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce qui fait avec la prise de la Bastille, qu'il n'a plus peur?
94	Cédric	Il s’est déjà emparé d’un symbole, donc heu…
95	Enseignant	bah notez le
96	Cédric	(montre sa feuille) moi j’ai déjà marqué ça
97	Enseignant	peu importe, moi je garde qu’une feuille à la fin
98	Dylan	Bah moi je pense que…
99	Enseignant	ils ont déjà attaqué la Bastille c'est-à-dire que ils ont déjà montré quoi?
100	Dylan et Cédric	qu'ils étaient puissants Et qu'ils voudraient…
101	Enseignant	oui et bien qu'est-ce que vous attendez? Ça ça fait partie de, est-ce que vous avez les moyens dans le texte de montrer que le peuple est puissant? cherchez dans le texte faut chercher dans le texte. Il faut que vous réfléchissiez avec le texte cette idée que le peuple est puissant c'est intéressant il faut chercher dans le texte
102	Dylan	Ok
103	Noah	faut mettre ce qu’il nous a dit?
104	Cédric	(lit la deuxième colonne du tableau) “des traces des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses”)
105	Noah	en gros faut répondre à …

106	Cédric	le peuple est puissant, heu…
107	Dylan	je sais pas pourquoi
108	Noah	on lit
109	Cédric	c'est parce que ils ont attaqué la Bastille
110	Dylan	moi je pense c'est parce que le roi.. Enfin, il perd de sa puissance Du coup ils se sont dit ça…
111	Cédric	allez, lit le texte et on verra à la fin.
112	Enseignant	(intervient pour toute la classe): L'idée qui est apparu plusieurs fois je la note au tableau vous la reprenez où vous la reprenez pas comme vous voulez, il y a l'idée que désormais ou à ce moment-là le peuple est puissant est venu chez plusieurs d'entre vous et que peut-être même je sais plus dans quel groupe l'idée que peut-être ce peuple (inaudible).. À préciser et retravailler un petit peu
113	Cédric	ça c'est plutôt hypothèse ou???
114	Enseignant	ça c'est deux autres hypothèses qui sont sortis ici et là qu'on n'est pas obligé peut-être de reprendre.
115	Cédric	On les reprend?
116	Dylan	ouai
117	Cédric	Non on les reprend pas d'abord on cherche et après si on trouve des choses on les prend (les élèves relisent le récit individuellement)
118	Cédric	"Le roi s'enfuit de Paris" ça ça peut être aussi un truc
119	Dylan	il perd du pouvoir du coup le roi peut-être le peuple il s'est dit que c'était le moment
120	Cédric	mais non. parce que il s'est dit le roi a peur
121	Diego	non la loi devient plus forte (cite le récit) " la loi devient supérieur au roi" du coup c'est qu'il perd de la puissance
122	Cédric	oui
123	Dylan	bah oui forcément
124	Cédric	mais ça ça va pas nous aider dans la question
125	Noah	c'est chaud c'est chaud

126	Cédric	hmm
127	Cédric	Ah j'ai un truc. tu vois l'assemblée?
128	Noah	Oui. L'assemblée générale? (rire)
129	Cédric	l'assemblée c'est une partie du peuple. le peuple se dit nous on a déjà, on est déjà limite pas le roi mais il dirige la moitié de ce pays, donc il se dit si on dirige ce pays on peut très bien avoir les armées de ce pays et combattre les fameux Prussiens et Autrichiens
130	Cédric	Donc faut peut-être trouver la preuve que le peuple est puissant dans le texte comme ça on est sûr
131	Cédric	on met le peuple est puissant Et donc comme trace d'indice ils ont une partie de l'assemblée, enfin ils sont l'assemblée,
132	Noah	… générale
133	Cédric	… générale, comme tu dis monsieur, Donc ils se disent on dirige le pays, on dirige une partie du pays donc on est puissant car on dirige une partie du pays. ça peut être ça
134	Noah	ça peut être ça
135	Cédric	ça peut être ça
136	Noah	superbement ça
137	Cédric	Monsieur, est-ce que ça marche si je met le peuple est puissant car, heu…
138	Enseignant	Le peuple est puissant ça veut dire quoi?
139	Cédric	ça veut dire qu'il..
140	Enseignant	Pourquoi ça joue un rôle là?
141	Cédric	Heu…
142	Enseignant	Vous aviez une première idée, prenez la vôtre et essayez de voir Qu'est-ce qui vous permet de dire cette idée que le peuple qui n'a plus peur avec la prise de la Bastille vous aviez commencé une réflexion avant quand je suis passé tout à l'heure…
143	Noah	C'était…je sais plus là
144	Enseignant	je vous ai dit qu'il fallait regarder un petit peu dans le texte,
145	Cédric	Oui

146	Enseignant	Qu'est-ce qui permet de dire que ces hypothèses peuvent être intéressantes dans le texte
147	Noah	d'accord… (moment de silence)
148	Cédric	donc, il a plus peur. pourquoi?
149	Noah	il a plus peur? ah oui…
150	Cédric	Ben oui le peuple a plus peur puisqu'il a pris la Bastille pourquoi il a plus peur
151	Cédric	Parce qu'il s'est pris un symbole et il s'est dit…
152	Noah	" moi je prends mes responsabilités, j'y vais"
153	Cédric	Faut lire le texte par contre
154	Noah	c'est parti dis-le à haute voix s'il te plaît
155	Cédric	non (les élèves lisent silencieusement)
156	Cédric	Ha… Intéressant sur le peuple veut la guerre j'ai une hypothèse
157	Noah	où ça?
158	Cédric	(lit le texte) " avril 1790. l'assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche pour permettre la diffusion nouvelles idées politiques et pousser le roi à choisir son camp" . ça peut être un truc
159	Noah	ça peut être une idée, une petite hypothèse
160	Cédric	Une hypothèse plus ça (je pense qu'il pointe la deuxième colonne du tableau) donc là on va faire ça à la place on va revenir sur notre idée de prise de la Bastille Le peuple veut la guerre (note en même temps qu'il écrit) car… pour permettre la diffusion des idées politiques de la révolution"
161	Noah	(dictant à Clément) "la diffusion des idées politiques de la révolution et pour pousser le roi à choisir son camp"
162	Cédric	Parfait, revenons à notre idée de la prise de la Bastille.
163	Noah	On lit le texte et on voit
164	Cédric	C'est bon je l'ai je l'ai monsieur ligne 14… non je sais pas j'ai pas compté (lit le texte à voix haute) " l'assemblée déclare la patrie en danger pour que les citoyens rejoignent l'armée en plus grand nombre beaucoup de citoyens se mobilisent sur l'ensemble du territoire pour défendre le nouveau système politique qui leur donne des droits et des devoirs d'ailleurs ils sont déjà

		nombreux à Paris pour fêter l'anniversaire du 14 juillet” voilà, avec la prise de la Bastille. Non c’est pas ça?

ANNEXE 6 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S1.S1 : TRACE ÉCRITE DES ÉLÈVES (TRAVAIL DE GROUPE)

Gr1

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »

Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
* Le peuple n'a pas eu peur car il ne veut pas de monarchie absolue, si le Roi ne meurt pas, ils ne se sentent plus en sécurité * Le peuple n'a plus peur car il veut garder leur monarchie parlementaire. Ils sont prêt à faire n'importe quoi pour obtenir leur liberté. *	Sous la pression du peuple, l'Assemblé accepte d'emprisonner le Roi "Beaucoup de citoyens sont volontaires pour défendre le nouveaux système politique"

Gr2

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »

Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
Des citoyens armés attaquent le château des Tuileries, le Roi se réfugie à l'Assemblée. Le roi n'a presque plus de pouvoir ce qui arrange le peuple et le peuple n'a pas peur d'attaquer le roi.	- Des citoyens - on a pris l'hypothèse de la vidéo

Gr3

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »

Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
Ils n'ont pas voulu retourner dans une monarchie absolue	Ils se sont donner du mal pour passé dans une monarchie parlementaire
Le peuple se bat pour garder leur pouvoir "Monarchie parlementaire"	Beaucoup de citoyens volontaires se mobilisent sur l'ensemble du territoire pour defendre le nouveau système politique qui leur donne des droits et des devoirs.
Une partie du peuple remarque que la monarchie parlementaire n'est pas suffisante et qu'une république serai un meilleur choix	Le peuple réclame une république car le peuple s'est rendu compte qu'il sont puissants (plus nombreux) donc ils se battent pour une république

Gr4

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »

Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
-Le roi a sous éstimer le pouvoir du peuple - vu que le peuple n'a pas fait confiance au roi alors ils ne lui font pas confiance au Duc de Brunswick. - Le peuple s'aise qu'il sont en danger même si le duc ne les attaques pas -Ils seraient près à tuer le roi pour engager la guerre aux autres peuple	-car il espère une défaite des troupes Françaises. - cette tentative de fuite rompt la confiance entre le roi et le peuple. - L'assemblé déclare : « la patrie est en danger » - L'assemblé pousse le peuple à continuer la révolution pour que le roi ne reprène pas ses pouvoirs.

Gr5

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
Le peuple n'a pas obéi car ils voulaient garder une demi monarchie absolue et garder un ~~ils~~ demi roi. Le peuple veut la guerre et l'assemblé	L'assemblé déclare la guerre a l'empereur d Assemblé d'autriche pour permettre la diffusion en Avril 1792. Sous la pression du peuple, l'assemblé emprisonne le roi puis l'assemblé se renouvelle. Après l'été 1789 la France a changé de régime politique pour devenir une monarchie constitutionelle Le roi s'enfuit de Paris et tente de rejoindre l'armée autrichienne pour marcher sur la capitale. L'assemblé déclare "La patrie en danger" Les volontaires se mobilisent sur l'ensemble du territoire défendre le nouveau système politique qui leurs donne des droits et des devoirs. Ils fêtent le 14 juillet

Gr6

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
1: Si ils tuent le roi ils seront que ceux qu'ils tuent le peuple	1
2: Le peuple n'a pas peur des menaces du roi car ils savent que le roi n'a pas confiance en lui car il essaye de s'échapper.	2
3: Le peuple se fiche de ce que dis le roi car leur vie n'est pas top. Alors que si ils se revoltent ils ont une chance de s'en sortir. (mort)	3

Gr7

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
- Avec la prise de la Bastille le peuple s'est déjà emparé d'un symbole et il n'a plus peur des menaces - Le peuple veut la guerre	Car il veut permettre la diffusion des idées politiques de la Révolution et pour pousser le roi a choisir son camp

Gr8

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
Le peuple sait qu'il a du POUVOIR comme le ROI a enfreint la loi en fuyant Paris. Comme le peuple a déjà tenté d'agresser le ROI et qu'ils avaient l'avantage, alors ils se disent qu'ils auront l'avantage pour les prochaines attaques	On peut savoir que le peuple avait l'avantage lors de l'attaque car il a reussi à convaincre une partie de l'assemblée et le peuple avait pas peur des armées autrichienne et prussienne donc le peuple et puissant. Ils ont pas peur car ils ont déjà attaqués le symbole du roi donc le peuple n'ai pas peur de toutes les armées.

Gr9

Nouvelle question : « Pourquoi le peuple n'a-t-il pas obéi au Manifeste de Brunswick, alors qu'il pouvait avoir peur ? »	
Des hypothèses	Des traces, des indices provenant du récit et du cours pour justifier vos hypothèses.
1* Il n'ont pas voulu retourner dans une monarchie absolue	ils sont donnés du mal pour passé dans une monarchie parlementaire
2* Le peuple se bat pour garder leur pouvoir à monarchie parlementaire Une partie du peuple remarque que la monarchie parlementaire n'est pas suffisante et qu'une république serai un meilleure choix	Beaucoup de citoyens soldats se mobilisent sur l'ensemble du territoire pour défendre le nouveau système politique qui leur donne des droits et des devoirs: le peuple veut rendre compte que réclame une république car le peuple s'est rendu compte qu'il sont puissant (plus nombreux) donc il se battent pour une république

ANNEXE 7 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S2.S1 : TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES DU GROUPE CLARA, YAELLE, THÉO

Pendant la première minute d'enregistrement, les élèves lisent le document, notent leur prénom. Les échanges démarrent à partir de 1'		
1	Yaelle	Mais les deux trucs c'est les mêmes questions ?
2	Clara	Bah là faut expliquer et là on met les causes
3	Yaelle	Ha ok. Heu.. en cause… bah parce que y'a des injustices déjà. Genre quand ils s'enrichissent, mais ils payent pas plus cher les ouvriers. Donc ça veut dire qu'y a des inégalités, fin c'est…
4	Clara	Non fin c'est pourquoi ils ont créé le syndicat
5	Yaelle	Bah justement parce que y a des inégalités et du coup ils avaient besoin de quelqu'un pour les représenter et pour les défendre contre le patron
6	Clara	Ha ok. Du coup est-ce qu'on met injustice et deux points heu…
7	Théo	Augmentation de salaire
8	Clara	Ouai. Donc… je met il y a des injustices…
9	Yaelle	T'écris juste injustice, faut pas faire des phrases là.
10	Clara	Ok…
11	Yaelle	Différence de salaire, salaire trop bas ou les Schneider s'enrichissent mais ne payent pas plus cher les ouvriers
12	Théo	Ou sinon salaire trop bas
13	Yaelle	Ou salaire trop bas pour les ouvriers
14	Clara	Ouai ça c'est bien… j'écris pas droit. Euh du coup j'pense que y 'a trois trucs à mettre, parce qu'il y a trois tirets
15	Yaelle	Ouai. Après là faut développer ça
16	Clara	Heu bah… bah là du coup on explique heu…
17	Théo	Pourquoi est-ce qu'on écrit ça.
18	Clara	Bah Parce que à un moment les Schneider ils se sont enrichis mais ils ont pas payé plus cher les ouvriers donc ça fait que…
19	Yaelle	Et c'est pour ça qu'ils ont fait grève
20	Clara	Et c'est pour ça qu'ils ont besoin d'un syndicat, parce que le syndicat il les défend. Comme là y a une grosse injustice et ben on…bah voilà quoi
21	Yaelle	Et c'est où que tu as vu ça par contre
22	Clara	C'est…
23	Théo	Dans le troisième
24	Clara	Ah ouai, « la forte demande des produits industriels permet aux Schneider de s'enrichir »... oui.
25	Yaelle	Oui
26	Théo	En fait on les paye pas assez pour le travail qu'ils fournissent
27	Clara	Oui. J'écris ?
28	Yaelle	Bah toi tu as écrit quoi sur ta feuille
29	Clara	Pas mal de choses. Fin ça va quoi.
30	Yaelle	Oui bah on peut écrire ça
31	Clara	« les Schneider… »

32	Yaelle	La suite, parce que on a déjà écrit le début
33	Clara	Et du coup je réécris ce que j'ai écrit ?
34	Yaelle	La fin oui, parce que le début on a déjà écrit
35	Clara	Mais les Schneider s'enrichissent on l'a pas écrit ça
36	Yaelle	T'as écrit quoi alors ?
37	Clara	« il y a des injustices : salaire trop faible pour les ouvriers»
38	Yaelle	Ha ok bah du coup t'écris depuis le début. Je pensais que tu l'avais écris
39	Clara	Non. C'est cool je vois les lignes à travers du coup je vais pouvoir écrire droit. Bref. Est-ce qu'il y a un s à Schneider ?
40	Yaelle	Non
41	Yaelle	Les ouvriers heu.. alors ils ont besoin de quelqu'un pour les défendre contre cette injustice
42	Clara	Oui, bah de défendre leur… pas leur droit, enfin si
43	Yaelle	Si un peu leur droit, parce que quand t'es mal payé…Ils ont besoin… pour les… défendre ou aider ?
44	Clara	Les défendre. C'est ceux qui les représente
45	Yaelle	J'ai pas vraiment écrit des causes, en fait j'ai fait un texte. En fait J'ai mis que vu qu'il y a des gens qui diffusent des nouvelles, ça va décider les ouvriers à vouloir faire des grèves
46	Clara	Oui ça ça peut être bien. J'avais aussi un truc. C'est que quand un ouvrier il est malade ou il est trop vieux pour travailler, et bah du coup il est plus du tout payé, enfin c'est normal quand il est à la retraite
47	Yaelle	Bah si t'es payé quand t'es à la retraite
48	Clara	Oui mais pas tout le temps, pas par mois…
49	Yaelle	Oui, fin pas quand ils travaillaient
50	Clara	Ce que je veux dire c'est que ça se fait pas. Déjà il gagnait pas beaucoup, mais en plus quand t'es malade ou vieux ça s'arrête net donc ils ont plus d'argent ils peuvent plus rien faire. Ça c'est injuste
51	Yaelle	Oui ça on peut le dire
52	Clara	J'pense c'est pour ça que ça a été créé la retraite
53	Yaelle	Oui mais c'est pas en rapport avec les syndicats
54	Clara	Bah si parce que du coup les syndicats ils vont essayer de trouver des idées, des trucs comme ça pour que justement les gens qui sont malade ou pas payé ils gagnent leur vie quand même
55	Théo	Ils touchent le même salaire quoi
56	Clara	Ouai
57	Yaelle	Y a écrit qu'ils tentent sans succès de créer machin. Et du coup après ça veut dire qu'ils ont pas continué sur ça
58	Clara	non
59	Yaelle	Donc le syndicat, c'est pas avec ça qu'ils ont…créé.
60	Clara	Bah j'sais pas
61	Yaelle	Toi t'as pas des idées…
62	Théo	Si moi j'avais mis que… à peu près comme ça là. L'augmentation des salaires et puis… pour les causes des grèves aussi. Qu'ils soient payés plus cher pour le travail qu'ils fournissent
63	Yaelle	Oui aussi

64	Clara	Ouai. Je trouve que les grèves c'est bien
65	Théo	Ils font des grèves pour que leur salaire il augmente
66	Yaelle	Ils font des grèves pour montrer qu'ils veulent un syndicat aussi en même temps
67	Clara	Ouai, donc cause, ils ont besoin d'un syndicat, j'sais pas si c'est bien, après pour expliquer ça, parce qu'ils ont besoin d'un syndicat pour les défendre
68	Yaelle	Attends je crois que j'ai écrit ça. Les ouvriers font… ha non ils ont fait des grèves pour avoir un syndicat. Ils ont besoin de syndicat pour représenter et défendre les ouvriers
69	Clara	On met quoi comme cause du coup
70	Yaelle	Cause. Ben… ils font des grèves pour montrer
71	Clara	Personne pour les défendre
72	Yaelle	En tout cas faut mettre grève
73	Théo	Oui on peut mettre grève
74	Yaelle	Ils font grève pour avoir un syndicat
75	Théo	Oui grève pour avoir un syndicat pour…
76	Yaelle	Et avoir une augmentation de salaire aussi
77	Clara	Ouai. Non, c'est juste le syndicat parce après le syndicat il va faire son…
78	Théo	Son rôle
79	Yaelle	Et aussi c'est pour améliorer leur vie surtout… en fait y a plusieurs trucs. Du coup on explique comment ?
80	Clara	Les ouvriers sont sans défense, en gros ils ont personne pour les défendre contre les injustices
81	Yaelle	Contre le patron, contre les Schneider
82	Clara	Le but c'est pas d'être contre le patron, c'est de… fin si, mais du coup ça dépend, contre ses idées, mais ça dépend quelles idées car le fait de loger et tout c'est bien, mais les salaires c'est pas bien
83	Théo	En fait ils sont pour l'augmentation de leur salaire sauf que leurs patrons veulent pas du coup ils font grève pour ça
84	Yaelle	Ouai. Du coup je dis ça comment ?
85	Théo	Jsais pas
86	Yaelle	Du coup ils travaillent plus mais pour gagner autant donc ils ont besoin de syndicat pour les défendre. Je sais pas comment le dire moi.
87	Théo	Moi non plus. Pour commencer on peut mettre « les ouvriers » ce sera un bon début. Tu vois les ouvriers sont contre… le patron.
88	Yaelle	Alors… j'ai mal écris là. Faudrait dire pourquoi ils font des grèves…
89	Clara	Les ouvriers font des grèves
90	Yaelle	On l'a déjà dit, je sais pas comment dire en fait
91	Clara	Font des grèves pour…
92	Théo	Avoir une augmentation de salaire
93	Yaelle	Mais ça on l'a déjà dit en haut je crois
94	Clara	Non je l'ai pas dit du coup
95	Yaelle	Non mais en haut, là
96	Clara	Ah oui, on a aussi parler de ça

97	Yaelle	Les ouvriers font des grèves mais pour avoir un syndicat qui les défend et qui les soutient et qui les représente devant le patron. J'ai l'impression de parler super fort
98	Clara	Oui parce qu'il y a des blancs du coup tout le monde écoute j'ai l'impression
99	Théo	Copiez pas
100	Clara	Vu comment on explique je vois pas comment ils peuvent copier
101	Yaelle	Bon pour avoir un syndicat qui les représente, les défendent, les soutiens
102	Clara	Et aussi diffuse leurs idées
103	Clara	Quoi ?
104	Yaelle	Diffusent leurs idées
105	Clara	Oui
106	Yaelle	Après faut trouver une troisième idée
107	Théo	Faut parler des maladies et des âges je pense
108	Clara	Mais c'est aussi que à force qu'ils diffusent leurs idées dans la rue que du coup le gouvernement au final il oblige les Schneider à accepter. Mais sinon si y avait pas eu… genre… c'est qu'ils sont un peu obligé, puisque tout le monde veut ça
109	Yaelle	Mais ça a pas de rapport avec le syndicat
110	Clara	Et si parce que c'est comme ça qu'il crée le syndicat parce qu'au final depuis le début les Schneider ils sont pas d'accord, sauf qu'ils sont obligés d'accepter du coup
111	Yaelle	Ha oui donc en gros le syndicat a été créé car des ouvriers… donc en cause c'est des ouvriers se rassemblent et diffusent des idées, et en explication c'est qu'ils étaient beaucoup, énormément
112	Clara	Du coup j'écris quoi ?
113	Yaelle	Les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées et…
114	Clara	Dans la rue
115	Yaelle	Oui mais ça dans la rue on s'en fiche. Ils diffusent des idées
116	Théo	Pour se faire remarquer par le syndicat
117	Clara	Non par le gouvernement
118	Théo	Ha oui m**
119	Yaelle	Des idées et montrent des injustices
120	Clara	Les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées et ensuite
121	Yaelle	Et après en explication, ils sont tellement nombreux que le gouvernement il peut pas les ignorer
122	Clara	Ils sont obligés au final
123	Yaelle	Ouai ils sont limite obligé
124	Clara	Du coup ils sont très nombreux, donc… ils sont très nombreux donc
125	Théo	A faire des grèves
126	Clara	Et au final le gouvernement il est du côté des ouvriers du coup
127	Yaelle	Oui.. en fait je crois ils sont tellement nombreux qu'ils peuvent pas les refuser sinon ça va tout leur tomber dessus. Y'aura peut-être des grosses manifestations…
128	Clara	Du coup, ils sont très nombreux et le gouvernement est de leur côté non ?

129	Yaelle	Et le gouvernement est un peu forcé d'être de leur côté, donc les Schneider sont obligés
130	Théo	D'accepter leur demande
131	Yaelle	D'accepter heu… d'accepter qu'ils aient un syndicat
132	Clara	Attend attend… ensuite
133	Yaelle	Comme les Schneider sont seuls contre tous, non, comme les Schneider sont seuls, ils sont obligés d'accepter qu'ils aient quelqu'un, ou un groupe, pour les défendre
134	Clara	Les Schneider sont obligés d'accepter la création d'un syndicat
135	Yaelle	Ouai voilà. Et après on a fini.
136	Clara	Bon bah on a fini
137	Yaelle	Ouai
138	Ens	Alors dites-moi, quelles sont les causes ? en essayant de me convaincre. Vous avez choisi laquelle en première ?
139	Théo	Les injustices des salaires pour les ouvriers
140	Ens	Et donc ?
141	Théo	Bah en fait, pour le temps de travail qu'ils fournissent ils dont pas assez récompensés
142	Clara	Payé
143	Ens	Oui, payé, récompensé. Et donc…
144	Théo	Ils ont besoin de quelqu'un pour les défendre du coup
145	Clara	Oui, Comme les syndicats pour…
146	Ens	C'est marqué quelque part ça ?
147	Théo	Si, là
148	Ens	« Qu'ils ont besoin de quelqu'un pour se défendre... ok, une autre cause ?
149	Clara	Que les ouvriers, ils font des grèves pour avoir un syndicat
150	Ens	Ça veut dire quoi ?
151	Clara	Ils ont besoin de quelqu'un pour les défendre et les représenter. Ils font des grèves pour avoir des droits. Plus de droit, enfin pas comme un avocat mais
152	Ens	Pas loin hein. Une autre idée ?
153	Yaelle	Ils se rassemblent dans la ville pour diffuser leurs idées
154	Ens	Quelles idées ?
155	Yaelle	Qu'il faut un syndicat ; et les injustices, c'est pas normal que ça se passe comme ça,
156	Théo	Au niveau des maladies et des âges
157	Yaelle	En injustice, Une personne qu'est malade elle fait pas exprès, ça veut dire qu'elle a déjà un problème et en plus de ça on arrête de la payer c'est un peu comme les congés maladie, fin je sais pas si…
158	Ens.	A l'époque ça existait pas mais on peut dire ça comme ça. Oui oui, c'est pas mal

ANNEXE 8 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S2.S1 : LES TRACES ÉCRITES

INDIVIDUELLES

yaelle

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

le syndicat à été créé car :
- une fois qu'un ouvrier est malade ou vieux il n'a plus payé
- alors le syndicat les aident financièrement
- les Schneider s'enrichisse mais ne donne pas plus aux ouvriers donc le syndicat dispense des idées nouvelles pour améliorer la conditions de vie des ouvriers
- les ouvriers ont fait des grèves pour avoir un syndicat
- il peut représenter et défendre les ouvriers face au patron

Clara

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Des nouveaux travailleurs venus d'ailleurs vont diffuser des idées nouvelles à l'usine ce qui va décider les ouvriers à vouloir faire des grèves pour avoir plus de droits et être plus payés. Les idées nouvelles circulent dans la ville et le gouvernement oblige aux Schneider d'accepter la création d'un syndicat.

M.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Les cause principal c'est que quand les ouvrié travaille plus ils ont pas payé

G.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Selon moi, ce qui explique la création du syndicat en 1900 sont :
- le salaire pour les ouvriers ne pouvant plus travailler car ils n'auront plus d'argent alors qu'ils ont travaillés pour le patron.
- l'augmentation du salaire

L. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

La forte demande des salariés. Car ils veulent faire face au patron. Après ça les salariés sont repartit de zéro et plusieurs personnes ont démissionner et quitté la ville.

Kimy **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

Selon moi les causes principales de la création du syndicat sont :
- beaucoup de travail réalisé par les ouvriers mais ils ont un petit salaire
- mauvaises conditions de travail.

Les ouvriers ont besoin de quelqu'un de puissant pour qu'ils se fassent entendres.

Lé **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

Les causes principales qui expliquent la création du syndicat sont que la plupart des ouvriers ont fais grève et donc il ne sont plus payées pendant trois longue periodes.

O. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

Les employés veulent faire grève car ils veulent une augmentation de salaire.

S **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

Les causes principales de la création du sydicat est il voulait créé un sydicats pour les représenté et defendre face au patron

R. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

augmentation de salaire

I.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Le plupart des ouvriers font des grèves et sont donc plus payés pendant trop longues périodes

Na.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Les principales causes de la création du syndicat en 1900 sont que les ouvriers veulent des augmentation au niveau des salaires donc c'est la cause la plus importante car ils en ont pas d'argent ils peuvent pas se nourrir et ils peuvent pas se nourrir leurs enfants peuvent mourir et la 2ème cause est que les conditions de travaux sont pas très bonne en sachant que le patron peut améliorer les conditions car le patron a beaucoup plus d'argent et si il veut que ses ouvriers restent travaillent et pas faire de grève ça serait mieux d'améliorer les conditions de travaux des ouvriers

T.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

La plupart des ouvriers font grève elle sont plus payés pendant trop longues périodes

Le.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Les causes principales de la création du syndicat en 1900, est le marque de revenu par personnes. Les ouvriers peuvent être mal payés, leur salaires baissent. Les ouvriers veulent être payé pour leur survie et la survie de leur famille

E.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Les causes principales qui expliquent la création du Syndicat sont pour éviter les grèves des ouvriers car avec un Syndicat les salaires sont augmenter donc cela donne moins envie aux ouvriers de faire grèves ensuite grace a la creation d'un Syndicat de nouveaux travailleurs viennent d'autres villes cela augmente encore la masse des ouvriers.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Am. Les causes principales de 1899 à 1900 :
pour représenter et se défendre face au patron.
Les ouvriers veulent être payer pour leur envie et leur
survie de leur famille.

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?

Théo Y'a augmentation du rythme de travail, le manque d'aide financière
et l'impossibilité de faire grève ou pousse les ouvriers à vouloir
un syndicat, de plus en 1884 une loi a autorisé la création de
syndicat. Le gouvernement a également obliger au Schneider d'accepter
la création du syndicat en 1900.

Les événements à pousser par l'augmentation du rythme de travail
et le faible salaire, en plus obtenir la création au syndicats.

Lo. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

- pour avoir un défense et être représenté à pour avoir des droit
- augmentation de salaire à pour se nourrir, vivre, payer le loyer
- se faire entendre l'droit de s'exprimer à pour être libre de ses choix

Ti. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

- Selon moi, les cause principales sont le fait que les ouvrier en on marre du patronalisme car il n'ont pas le droit de s'exprimé sous peine de tout perdre (maison, école, salaire...).
- Une autre cause est que un employé mecanicien ou à la retraite, on n'est plus payé et peut donc se retrouvé en difficulté.
- Dans les années 1890, la production augmente, le travail est plus intense mais leurs salaire reste les même contrairement au travail fournis.

S. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

ils veulent des augmentations de salaire et pouvoir créer un syndicat pour les représenter et les défendre face au patron

Le nouveaux gouvernement impose aux Schneider d'accepter des délégués ouvrier et la creation d'un syndicat

I. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

les cause principale sont :
- manque de salaire car il se sont des famille
- ils ont besoin d'argent pour vivre
- se défendre face au patron car il se prend pour le chef et il leur empêche tout

T. **Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?**

selon moi les causes principales qui explique la création du syndicat sont :
- ils ne sont pas assé payés

ANNEXE 9 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S2.S1 : LES TRACES ÉCRITES DE GROUPES

Gr1

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- l'augmentation du salaire	Ils font grève car ils n'ont pas assez d'argent pour vivre. Ils créent le syndicat pour se révolter contre le patron et espérer gagner plus d'argent pour avoir des bonnes conditions de vie.

Gr2

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
-la boite demande des employés - Les employés travaul beaucoup trop pour le salaire qu'ils reçoivent	Ils ont pas assez d'argents, donc ils font des grèves pour se plaindre les salariés travail beaucoup trop pour le salaire qu'ils reçoivent. Ils veulent crée un groupe pour être plus fort.

Gr3

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
~~- augmentation de salaire~~ la grève -	un syndicat pour les représenter et les défendre face au patron. Les ouvriers font une longue grève pendant trois longue periodes, ensuite la production de l'usine s'arrête. Les Shneider accepte l'augmentation de salaires. Les Shneider reprennent le pouvoir de l'usine, le syndicat est supprimé, la plupart des ouvriers quitte l'usine et la ville.

Gr4

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- la 1ère cause c'est que les ouvriers veulent des augmentation des salaires -	ils font des grèves ils ont réussi à crée le syndicat donc il a eu une augmentation des salaires mais
la 2ème causes les conditions de travail	

Gr5

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- Surplus de Grèves	Les Causes principales qui expliquent la création du Syndicat sont pour éviter les grèves des Ouvriers car avec un Syndicat les Salaires sont augmenter donc cela donne moins envie aux Ouvriers de faire grèves
- Manque de revenus	Les causes principales de la création du syndicat en 1900, est le manque de revenu par personnes. Les ouvriers pensent être mal payés, leur salaires baissent. Les ouvriers veulent être payé pour leur survie et la survie de leur famille.
- Droits du travail	Les causes principals sont qu'ils voudraient être payer legetivement

Gr6

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- le manque de liberter d'expretion	Les ouvriers aimeraient se révolté mais le Paternalisme les en empêche sous peine de perdre tout se que le patron leur donne.
- Manque d'aide sociale	Un employé malade ou âgé ne touchera pas de salair et pourrai se retrouvé sans aide financière.
- Mauvaise condition de travail et salaire faible	Suite à l'augmentation de travail fournit obligatoirement, les employés se plaigne de trop travaillé pour un salair qui lui n'augmente pas.

Gr7

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- la cause principal est : le manque de salaire	Selon nous ils veulent faire un syndicat pour que le gouvernement se mette face au patron et que le peuple peuvent avoir leur augmentation du salaire Selon nous le gouvernement est du côté du peuple car il oblige au patron d'accepter de créé un syndicat et d'augmenter la paye. le gouvernement a menace les schneider

Gr8

Quelles sont les causes principales qui expliquent la création du syndicat en 1900 ?	Expliquer/justifier pourquoi vous pensez que c'est une cause ?
- Il y a des injustices: salaire trop faible pour les ouvriers	Les Schneider s'enrichissent mais ne donne pas plus d'argent aux ouvriers alors ils ont besoin de quelqu'un pour les défendres.
- Les ouvriers font des grèves pour avoir un syndicat.	Les ouvriers font des grèves pour qu'un syndicat les défendent et diffusent leurs idées.
- les ouvriers se rassemblent et diffusent des idées dans la rue.	les ouvriers ↑ Ils sont très nombreux et le gouvernement est de leur côté. Les Schneider sont obligés d'accepter la création d'un syndicat

ANNEXE 10 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S1 : QUESTIONNAIRE-TYPE DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES EN AMONT DE LA SÉANCE

As-tu entendu parler des événements actuels en Ukraine concernant la Russie?
☐ OUI ☐ NON
Si OUI, comment as-tu eu des informations sur ce sujet ? (plusieurs réponses possibles)

☐ **J'ai entendu des gens en parler.** Qui ? ☐ Famille ☐ amis ☐ enseignant

☐ **J'ai posé des questions à des personnes.** Qui ? ☐ famille ☐ amis ☐ enseignant

☐ **J'ai vu des informations à la télévision.** Sur quelle chaine ? ….....

☐ **J'ai écouté des informations à la radio.** Quelle station de radio ?: ….....

☐ **J'ai vu des vidéos ou des photos** ☐ sur mon téléphone ☐ sur un ordinateur
Si tu as vu des vidéos peux-tu préciser si c'était :
☐ chaine you tube (laquelle : ….....)
☐ réseau social (lequel ? (exemple : Instagram, Tiktok, Facebook) ….....)
☐ autre : .....

☐ **J'ai lu un texte sur internet** (☐ sur mon téléphone ☐ sur un ordinateur)
Peux-tu préciser le site ou l'application? ….....

Ecris ci-dessous une à trois informations que tu as compris à propos de cet événement, même si tu n'es pas sur que ce soit vrai.
….....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 11 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S1 : TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES DU GROUPE YAELLE (Y) ET CLARA (C)

1	C	Alors... (Lecture du texte) Mettez vous d'accord sur les causes qui expliquent l'attaque...
2	Y	On en met que trois?!
3	C	Oui
4	Y	Moi j'en ai trois
5	C	J'en ai trouvé trois
6	Y	Alors moi j'ai mis... En premier j'ai mis « colonie américaine » et tout ça, Après j'ai mis « son but c'est dénazifier et démilitariser » et ensuite j'ai mis « protéger les personnes qui pendant machin »
7	C	Moi j'ai mis « Vladimir Poutine veut démilitariser »
8	Y	En fait ce que lui ce qu'il dit en fait
9	C	Ouai. Et il veut la démilitarisation car pour lui c'est une colonie américaine doté d'un
10	Y	Ha tu les as collé ensemble ?
11	C	Non. Fin, j'ai fait des tirets quoi C'est quoi un régime fantoche ?
12	Y	Ben j'crois que ça veut dire en mode... Bah en résumé un peu futile quoi, un peu... j'crois.
13	C	C'est quoi futile ?
14	Y	Bah je sais pas comment dire
15	C	[s'adresse à la chercheuse] Ça veut dire quoi un régime fantoche ?
16	E	[Chercheuse] – ce que je vous propose sur tout, pour l'instant, c'qui va être sur des questions de connaissances, des choses que vous comprenez pas c'est de mettre les questions qui vous bloquent sur la feuille. D'accord ?
17	C	Donc j'met c'est quoi un régime fantoche ?
18	ch	[Chercheuse] je pense que ça peut être intéressant de le noter
19	Y	Je crois que je sais ce que ça veut dire mais je sais pas comment expliquer en fait en mode...pas sérieux je crois.
20	Y	On peut commencer, moi j'ai trois trucs du coup
21	C	Bah on met les trois. Qu'est-ce qu'on met en premier ? On a mis les mêmes trucs
22	Y	Oui mais toi t'as mis un truc de plus
23	C	Ok. Alors le 1 c'est... L'Ukraine est une colonie américaine, doté d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur
24		…. [parle de mettre entre parenthèse mais veulent dire entre guillemet]
25	Y	« Il veut dénazifier » l'Ukraine. Dénazifier ça veut dire enlever les nazis de l'Ukraine. Enfin ça se trouve ça veut dire

		completement autre chose
26	C	Bah y'a pas d'autres trucs
27	Y	Ouai j'sais pas. Ouai c'est ça il veut enlever les nazis de l'Ukraine.
28	C	Mais j'comprends pas par contre
29	Y	Moi non plus j'ai pas compris, ça.
30	C	Parce que les nazis c'est...
31	Y	Et démilitariser En gros il veut un régime militaire pour démilitariser
32	C	C'est...
33	Y	J'sais pas. J'ai rien compris vraiment
34	C	Moi non plus
35	Y	Il veut dénazifier...Mais j'comprends pas parce que « pays nazi » c'est plutôt... fin c'est plutôt les allemands. Et après y'en avait dans d'autres pays mais la plupart c'est en Allemagne... J'pensais qu'il y avait plus de nazis. Enfin si, mais ils sont pas un groupe, ils sont pas assez nombreux
36	C	Pour moi y'en a plus beaucoup
37	Y	Non. J'peux écrire l'autre au pire.
38	C	« Dont le but est la protection et tout ça ». « La protection des personnes qui pendant huit ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev » Personnellement j'trouve que c'est... Ils sont en train de bombarder la ville et...
39	Y	J'ai mis des parenthèses [guillemets] « j'ai décidé de mener les troupes »
40	C	Après tu mettras... Enfin j'pense qu'ils ont compris que c'est Vladimir qui parle
41	Y	En fait il a pas pensé aux conséquences
42	C	Si j'pense qu'il l'a fait...
43	Y	Ou alors il s'en fiche
44	C	Oui voilà
45	Y	Parce que normalement quand t'es dans un truc... t'as pensé un peu à tout. J'espère pour lui en tout cas. Qu'il a réfléchi avant de faire ça parce que...Il ya clairement tout le monde qui meurt dans les villes d'Ukraine
46	C	Moi j'comprends pas pourquoi il fait ça.... Pourquoi il veut agrandir le pays alors que c'est déjà le pays le plus grand du monde...
47	Y	Oui c'est énorme
48	C	J'crois que ça fait... genre... Un huitième de la surface de la terre
49	Y	Un huitième c'est beaucoup quand même
50	C	Mais y'a pas toute cette partie où y'a des gens. Il fait froid
51	Y	J'crois c'est d'la toundra et... et la Sibérie voilà.
52	C	J'pensais que c'était en Amérique la Sibérie
53	Y	Alors... « expliquer pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes »
54	C	Alors la première c'est... colonie américaine dotée d'un régime fantoche »

55	Y	Ça c'est une des causes les plus importantes car il voudrait enlever les colonies américaines qui... j'crois que c'est l'armée la plus forte du monde, donc j'imagine que... il veut être plus fort et un peu tout posséder... « C'est une cause les plus importantes car cela montre qu'il veut enlever, enfin expulser la colonie américaine pour que l'Ukraine soit plus simple à battre et... je sais pas
56	C	Bah les Américains, comme c'est l'armée la plus puissante du monde, ils.. c'est plus simple, sans les Américains
57	P	Qu'est-ce qu'est plus simple ?
58	C	C'est écrit que il veut enlever la colonie américaine donc peut être que comme c'est l'armée la plus forte du monde ils sont obligés, pour que l'Ukraine soit plus simple à battre. Ça te va ça ?
59	Y	Oui
60	C	C'est une hypothèse là du coup.
61	Y	C'est une cause importante car
62	C	Car ça signifie qu'il veut renvoyer les Américains...Pour envahir l'Ukraine plus facilement
63	Y	T'as pas dit « parce que c'est un pays fort »
64	C	J'met après
65	Y	Comme c'est l'armée la plus forte du monde
66	C	T'es sure de ça ?
67	Y	Oui
68	C	Ok « C'est une cause importante car ça signifie qu'il veut renvoyer les Américains pour envahir l'Ukraine plus facilement comme c'est l'armée la plus forte du monde » Non ça va j'pense.
69	Y	Ouai
70	C	Ok. Ensuite... Dénazifier et démilitariser ce pays. Donc en gros il veut retirer
71	Y	Il veut enlever... Par contre je comprends pas « démilitariser » c'est retirer...fin retirer de la puissance
72	C	Plutôt le pouvoir de défense
73	Y	Oui
74	C	Et donc dénazifier c'est qu'il veut retirer les nazis... ceux qui sont contre les Juifs du coup. Non ils sont pour.
75	Y	Si ils enlèvent les nazis... Les nazis sont contre les Juifs. Donc dénazifier c'est ils retirent
76	C	Peut-être qu'ils veulent conquérir
77	Y	Ça j'ai pas compris.
78	C	Peut-être qu'ils veulent conquérir pour rendre juif, du coup ?
79	Y	Non, ça a aucun rapport.
80	C	Non, il a pas trop parlé de ça en fait
81	Y	Non, il a même pas parlé de religion. Non non. Ça se trouve dénazifier ça veut pas dire
82	C	Tout a un rapport avec l'Allemagne un peu.

83	Y	Avec l'Amérique. Ça se trouve dénazifier ça veut pas dire ça du tout.
84	C	Ça veut dire quoi du coup ?
85	Y	Je sais pas. En fait je trouve ça bizarre.
86	C	Oui on dirait que...
87	Y	Bon sinon on parle surtout de démilitariser
88	C	Oui. Démilitariser C'est une cause importante car si il n'y a plus de militaire dans le pays, ils pourront plus se défendre en fait.
89	Y	Ok bah ça on est sûr.
90	C	Peut-être que du coup on barre « dénazifier ». Bah sinon on met un point d'interrogation pour montrer qu'on n'a pas compris
91	Y	C'est une cause importante car si il n'y a plus de militaire dans le pays, l'Ukraine sera sans défense a la fin c'est quoi
92	C	« j'ai décidé de mener une opération.... [cite le texte]
93	Y	En gros il dit qu'il veut protéger les Ukrainiens... Les personnes c'est les Ukrainiens
94	C	Mais c'est pas logique en fait, il les tue entre guillemets, et il dit qu'il veut les protéger
95	Y	Genre en fait c'est eux qu'il attaque. Et il dit qu'il veut les protéger
96	C	Ouai là en vrai j'comprends pas. Ça c'est pas logique
97	Y	Peut-être que pour lui... J'pense que le but c'est pas de les tuer mais il veut démolir tout en fait. Bah c'est vrai c'est ce qu'il fait. Et ça il l'a pas dit pourquoi il voulait...
98	C	Parce que il veut
99	Y	En fait ces paroles elles ont aucun rapport avec ce qu'il fait
100	C	Ouai, limite on dirait qu'il cherche des excuses mais voilà
101	Y	Un peu.
102	C	Il veut juste démolir tout j'ai l'impression.
103	Y	Je pense il veut récupérer... enfin j'sais pas si c'était à lui Il veut récupérer l'Ukraine
104	C	Ha bah trop tard
105	Y	On finira plus tard
106	C	Attend faut que je mette c'est quoi « état fantoche » et « dénazifier »

ANNEXE 12 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S1 :LES ÉCRITS INDIVIDUELS

Clara **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Une cause est que pour le président de la Russie, Poutine, l'Ukraine est une colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur. Son but est de "dénazifier, démilitariser l'Ukraine" pour protéger des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev".

N. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Comme Vladimir Poutine a dit "j'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev.

Yaelle **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- Vladimir Poutine veut dénazifier le pays.
- Il veut aussi le démilitariser car pour lui c'est une colonie américaine dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur.

Ti. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Les causes qui peuvent expliquer l'attaque sont :
- Vladimir Poutine veut une colonie américaine

Tm. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- La Russie veut reformer son empire.
- La Russie veut récupérer l'Ukraine qui autrefois faisait partie de l'Union Soviétique.
- La Russie veut que ce pays soit neutre et non pas indépendant.
- La Russie veut "dénazifier" l'Ukraine.
- La Russie veut "libérer" l'Ukraine de l'empire "américaine et européne.
- La Russie veut bloquer l'Ukraine des contacts avec les autre pays.

Ln **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

V. Poutine a attaqué l'Ukraine pour plusieur raison mais nous ne savons pas laquelle est vrai. Le président souhaiterais dénazifier et démilitarisé car pour lui ce n'est pas un pays sur pour les Ukrainien, il voudrait la protection des personne, mais qu'il dit que c'est une colonie américaine, dotée d'un régime fantoch et d'une politique de la terreur.

Am **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

1ere cause : Il protège des personnes qui en subit des abus et le genocide de KIEV pendant 8 ans.

2ème cause : Car il veux que ce pays indépendant devienne neutre.

3ème cause : Il veux une demilitarisation de l'Ukraine.

Se **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Vladimir Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifier de longue date pour dit-il « dénazifier et démilitariser ce pays
dans le ciel une d'aine d'hélicoptères de combat russes prenent d'assaut l'aéroport international d'Hostomel
Nous nous sauve enfui nous savon pas où aller
L'armée russe a bombardé l'ensemble des regions Ukrainiennes.
D'un geste Vladimir poutine à tiré un trait sur tous
les espoir d'apaisement
Et pourtant quelque heure plus tard, il ajoute vouloir

Oc. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

La russie veut récuperer l'Ukraine, car la russie veut être le plus grand pays.

Ki **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

La Russie sait qu'elle est plus puissante que l'Ukraine. La Russie veut aussi rendre indépendant une partie qui appartenait à l'Ukraine

G. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- Poutine veut la démilitarisation de l'Ukraine.
- Poutine veut le Donbass
- Poutine veut que l'Ukraine devient un pays neutre.

Mo. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- dénazifié
- démilitariser le pays
- devienne un pays neutre

Si. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- Pour "dénazifier" l'Ukraine
- Pour "protéger les personnes qui ont subi les abus et les génocide du région de Kiev"
- Pour que l'Ukraine devienne neutre

Ca **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

1 Cause : Aux yeux de V. Poutine il s'agit d'une colonie américaine
2 cause : pour protéger des personnes qui ont subit des abus et le génocide ici pendant 8 ans
3 cause : il veut que ces pays indépendant deviene neutre

To. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Vladimir Poutine, présidents russe, veut envahir l'Ukraine car selon lui il faudrait « dénazifier et démilitariser ce pays » et il aurait également pour but de protéger des personnes qui auraient subis les abus et génocide du régime de Kiev et "pour sa territoires séparatistes" il veut par ailleurs que ce Pays indépendant devienne neutre

Th. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

Poutine veut que les personnes ont subi le génocide du régime de Kiev

colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et démilitarisation de l'Ukraine

M. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- l'Ukraine a une arme trop puissante
- La Russie veut protéger les intérêts de l'Ukraine
- Il ne voulait pas que l'UE et ses pays soit alliés
- Il veut tenter 2 tentatives de fascistes
- La Russie veut retarder un empire
- Il veut une démilitarisation de l'UE (colonie américaine)

L. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

- La Russie veut peut-être un bout de pays qui appartenait à la Russie et vu que l'Ukraine veut pas. Donc Vladimir Poutine essaye de détruire quelques ville pour que le président de l'Ukraine disent oui

E. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

M. Poutine a dit qu'il attaqué l'Ukraine pour cause de l'entrée de l'Ukraine dans l'Otant. Poutine est un Dictateur. Il a dit aussi qu'il envahissait l'Ukraine pour cause des abus et le génocide du régime de Kiev l'Ukraine a voulus négocier M. Poutine a refusé toute négociations. Il a dit à ses troupes de préparer les armes de dessuasions (bombe nucléaire)

Lu. **En relisant le récit des journalistes, fais la liste de toutes les causes qui peuvent expliquer l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie ?**

M' Poutine veut récupérer ces terres qui lui appartenait. Poutine est en fin de vie et il veut emmener tout le monde avec lui dans sa mort. Il est chauvin. Il se croit peut être roi du monde car il est président depuis 20 ans plus. Poutine veut envahir le monde car il a une grosse frappe de missile, il veut faire la dictature dans le monde car il se croit puissant. Il veut nous détruire avec Satan ? 😈

ANNEXE 13 : CORPUS SÉANCE A1.C2.S3.S1 ET A1.C1.S3.S1:LES ÉCRITS DE GROUPE

Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Gr1

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Vladimir Patine veut une démilitarisation de l'armé UKRAINIEN 2. La Russie veut protéger les habitants de l'UKRAINE	Il veut que l'armée UKRAINIEN DEVIENNE puissante face à l'armé Russe	

Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Gr2

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. L'Entrée de l'Ukraine dans l'Otant	L'Ukraine veut rentrer dans l'Otant pour être protégé par l'armée de l'Otant	
2. Récuppérer l'ancienne Russie	M. Poutine veut récuppérer l'ancienne Russie car il peur que l'Ukraine rejoint l'Otant tout les pays de l'Otant attaque la Russie	
3. Il veut protéger les personnes qui ont subi pendant 8 ans les abus et le génocide des régime de Kiev		

GR3 (Yaelle Clara)

Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. « Colonie américaine, dotée d'un régime fantoche et d'une politique de la terreur ». 2. « Dénazifier? et démilitariser ce pays. » 3. J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev. »	C'est une cause importante car ça signifie qu'il veut envoyer les américains pour envahir plus facilement l'Ukraine comme c'est l'armée la plus puissante du monde. C'est une cause importante car si il n'y a plus de militaires l'Ukraine sera sans défense.	

Gr4

Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Poutine veut protéger les personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev. 2.	Poutine se cache derrière son excuse pour faire croire qu'il veut protéger l'Ukraine pour l'envahir plus facilement	Quand Poutine veut quelque chose, il veut l'obtenir. quand Poutine veut quelque chose, il fait la guerre.

Gr5 Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. La Russie veut couper l'Ukraine de contacte avec les autre pays.	La Russie veut couper l'Ukraine des contactes avec les autres pays pour avoire le pouvoir économique.	Quand la Russie veut étendre son pouvoire elle attaque l'Ukraine
2. La Russie veut démilitariser l'Ukraine	La Russie veut démilitarisé l'Ukraine pour justifier l'invasion.	
3. La Russie veut rendre neutre l'Ukraine.	Pour avoire l'emprise sur l'Ukraine sans vraiment le dire.	

Gr6 Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Vladimir Poutine à lancer l'invation de l'Ukraine planifier de longue date pour dut. il ce demasifier et demilitariser ce pays	Car a ses yeux il s'agit d'une colonie americaine, dirigée d'un regime fantoche et d'une politique de la fenetre.	
2. Il veut que le pays independant devienne neutre.		
3. Aux yeux de Vladimir P. il s'agit d'une colonie Americain.		

Gr7 Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. La Russie veut rendre indépendant une partie de l'Ukraine 2.	Parce que La Russie veut être le plus grand pays du monde.	Poutine s'en prend à l'Ukraine car il sait qu'il est plus fort. Il a une bombe qui peut détruire un pays entier qui fait la taille de la France

Gr8 Consigne : remplir le tableau à partir du travail individuel (colonne1), ensemble justifier vos choix (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire en janvier sur les grèves au Creusot en 1900, identifier maintenant dans chacune des causes principales, l'idée qui explique.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales , l'idée qui explique. **Idée explicatives**
Exemple du Creusot : Les grèves	Exemple du Creusot : « la plupart des ouvriers font grève, la production s'arrête, donc le patron accepte la création du syndicat »	Exemple du Creusot : « Quand le patron est gêné, il cède »
1. L'Ukraine souhaite rejoindre l'OTAN. Alors que la Russie ne veut pas. 2. La dénazification	La Russie n'est pas d'accord parce que l'OTAN va devenir plus fort.	La Russie a envahit l'Ukraine, pour qu'elle ne rejoigne pas l'OTAN

G9 **Consigne : Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Dénazifier le pays	Prétexte pour déclare la guerre a l'Ukraine de facon logique venant du point de vue du President Russe.	quand un pays est nostalgique du passé alors il veut la reformé (URSS)
2. Démilitariser le pays		
3. Reformé l'URSS	Retrouver sa puissance économique et sa richesse mondial	quand un pays est nostalgique du passe alors il veut la reformé (URSS)

Consigne : Compléter, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les
Gr10 grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Démilitariser le Pays	1. Vladimir Poutine veut prendre les armes de l'Ukraine pour pouvoir les attaquer sans qu'il puisse se défendre.	
2. Reformer l'URSS	2. Je mit cette information mais je pense qu'il veut agrandir son pays et avoir plus de pouvoir sur le monde.	
3. Je a peur que l'Ukraine rejoigne l'otan	3. Poutine voit les pays de l'otan de plus en plus nombreux donc il a peur que ces pays l'attaque donc il les attaque.	3. Quand un pays se sent menacé alors il attaque

Gr11 **Consigne** : **Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique**. **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. V. Poutine, a peur que l'Ukraine rejoigne l'Otan 2. Il veut Dénazifier le pays. 3. Il veut reformer l'URSS.	1. Nous avons choisie cette information parce que c'est ce qu'on n'a appris en premier au info 2. On le met car c'est une Fausse ~~excuses~~ escuses parce que tous les ukrainien ne sont pas des NAZIES. 3	

Gr 12 **Consigne** : **Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique**. **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. La neutralité de l'Ukraine	Le Président de la Russie veut la neutralité de l'Ukraine pour plus tard pouvoir récupérer le territoire de l'Ukraine.	Quand un pays veut du territoire, il déclanche une guerre. récupère des territoires
2. Reformer l'URSS ~~tout entier~~ ancien	Pour récupéré les territoires des pays qui étaient avant dans l'URSS. Il veut gouverner plus de territoires	Quand un pays veut du territoire, il déclanche une guerre.
3. Je a peur que l'Ukraine rejoigne l'Otan.	Si l'Ukraine rejoin l'OTAN il ne pourra pas récupéré ~~ses~~ les territoires Ukrainiens. Donc il a déclenché la guerre car il n'est pas d'accord que l'Ukraine rejoingne l'OTAN.	Quand un pays veut du territoire, il déclanche une guerre.

Gr14 **Consigne : Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. ~~dénazifier et démilitariser ce pays~~. démilitariser le pays	car il a peur qu'ils se retourne avec les armes	
2. il a peur que l'Ukraine ~~se~~ rejoigne l'Otan.	car il a peur que l'Otan se retourne contre son pays	Quand un pays a peur alors il attaque
3. la protection des personnes	car ces personnes pendant 8 ans ont subis les abus et le génocide du régime de Kiev.	quand un pays est menacé alors il riposte.

Gr15 **Consigne : Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Reformer l'URSS	1. Parce-que l'Ukraine était dans l'URSS avant, et il veut reprendre le territoire de l'Ukraine.	
2. Il a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN	2. Il a peur parce-que si il continue d'attaquer l'Ukraine les pays de l'OTAN attaque la Russie.	
3. Demilitariser le pays	3- Il veut rendre le pays vulnérable/faible pour mettre ses lois, et controler le pays pour qu'il devient le pays faibles.	

Gr16 **Consigne** : **Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. démilitariser	Ont enlevé les armes de l'Ukraine pour mieux attaquer le pays	
2. La neutralité de l'Ukraine	car l'Ukraine veux rejoindre l'OTAN mais les russes veulent récupérer l'Ukraine	
3. Je a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN	si l'Ukraine rejoins l'OTAN il ne pourra plus reconquérir l'Ukraine.	

GR17 **Consigne** : **Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Dénazifier et démilitariser le pays, protéger des populations - Soutenir deux Territoires Séparatistes - Il a peur que l'Ukraine rejoigne l'otan. 2. Il veut que le Donbass soit libre	Il a pas confiance en lui, il a peur que l'Ukraine soit plus fort que lui	

Gr18 **Consigne** : **Compléter**, d'abord, la colonne 1, **les causes les plus importantes**, puis **justifier vos choix** (colonne 2), puis comme lors du travail en histoire sur les grèves du Creusot, identifier maintenant dans chacune des causes principales, **l'idée générale qui explique**.

Mettez-vous d'accord sur **les causes les plus importantes** qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. **Justifications/Explications**	Identifier dans chacune des causes principales **l'idée générale qui explique.** **Idée générale :** Quand un pays … alors ...
		Exemple du Creusot en histoire « Quand le patron est gêné, il cède »
1. Dezarmifier et démilitariser Démilitariser le pays	Il veulet démilitariser le pays pour que l'Ukraine se rendent	

ANNEXE 14 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S2 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Séance 2 : Informations complémentaires sur l'Ukraine et la Russie

L'OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) : c'est une alliance politique et militaire entre les Etats-Unis et de nombreux pays de l'Europe de l'ouest qui a été crée en 1949 pour défendre l'Europe contre la volonté de l'URSS (Russie et autres pays rattachés à elle comme l'Ukraine) d'étendre son influence. L'OTAN a continué d'exister après la disparition de l'URSS en 1991, quand l'Ukraine est devenue indépendante. Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des Etats-Unis.

La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique au sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

Le Donbass : les deux provinces du Donbass (Donetsk et Lougansk) font partie de l'Urkraine mais ont une population qui parle très majoritairement russe (russophones). Elles se sont révoltées militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014, révolte soutenue par la Russie. En 2015 un accord (l'accord de Minsk signé par la Russie, l'Ukraine, la France et l'Allemagne) prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine, ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Les combats ont continué depuis 2014 entre les séparatistes pro-russes et l'armée ukrainienne.

L'Ukraine : ancien pays de l'URSS jusqu'en 1991 quand elle devient indépendante. En 2021 V. Poutine a déclaré que « Russes et Ukrainiens sont une seule nation ».



A. Explication 1 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle

Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :

- 1/ il dit qu'il veut « démilitariser l'Ukraine »
- 2/ il dit que l'Ukraine est « une colonie des États-Unis, avec un gouvernement fantoche [un faux gouvernement, qui obéit aux États-Unis] »

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication A de V. Poutine :

B. Explication 2 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine pour défendre les populations pro-russes du Donbass

Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :

- 1/ il dit que son attaque est une « opération spéciale dont le but est la protection des personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime (du gouvernement) de Kiev »
- 2/ il déclare que ces régions sont indépendantes de l'Ukraine.

Le journaliste dit :

- 3/ jusqu'à hier aucun pays ne reconnaissait l'indépendance des 2 régions du Donbass

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication B de V. Poutine :

C. Explication 3 des journalistes : La Russie attaque parce qu'elle veut envahir l'Ukraine pour en faire une partie de la Russie

Dans le journal télévisé, les journalistes disent les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :

- 1/Poutine a lancé l'invasion de l'Ukraine planifiée de longue date
- 2/l'Ukraine avait déjà perdu la Crimée en 2014
- 3/l'armée russe a bombardé l'ensemble des régions ukrainiennes. Elle a conquis Tchernobyl.

Poutine dit :

- 4/ « nous attendions à des spéculations [hypothèses] comme quoi la Russie voudrait restaurer un empire. C'est complètement faux ».

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication C des journalistes :

ANNEXE 15 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S3 : TRANSCRIPTION DU GROUPE YAELLE (Y) ET CLARA (C)

(P = professeur ; Ch= chercheuse)

1.	C	Donc, le premier truc ça commence là ? Ah oui ça commence là. [Commençant à lire la consigne à voix basse]
2.	Ens.	Une chose ! Il faut absolument que pour chacune des trois idées les deux cases soient remplies. Il faut … euh l'idée … peut-être vous pensez plus d'un côté que d'autre mais il faut des arguments pour chaque idée. Il faut des arguments des deux côtés. Est-ce qu'il a tort ou est-ce qu'il a raison au moins … euh il faut tirer les deux. C'est l'avantage d'être en groupe de trois. On vous demande ce que vous pensez vous ! On vous demande ce que vous pensez de ce qu'il dit... ce qu'il dit ! Est qu'il a raison de penser comme ou Est-ce qu'il a tort. Je vous laisse faire.
3.	C	Du coup ! [Lisant la consigne] dans le journal télévisé on a compris que Vladimir Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. Fin du coup là … dans … euh il a plutôt raison car euh je pense que c'est possible qu'il ait raison parce que si l'Ukraine rejoint l'Otan et bah ils vont récupérer la Crimée qui appartient fin soi-disant à la Russie
4.	Y	D'où elle appartient à la Russie ?
5.	C	Bah elle appartient à la Russie elle va vouloir la récupérer et ça va pas plaire à la Russie.
6.	Y	Ou alors c'est juste pour qu'ils s'attaquent à la Russie quoi.
7.	C	C'est possible
8.	Y	Oui du coup il pense que la Russie est menacée parce que s'il fera partie du truc ils voudront attaquer la Russie

9.	C	Bah je pense que l'Ukraine veut vraiment attaquer la Russie parce que la Russie c'est grand et fin voilà... ils vont pas faire la guerre pour ça. Sinon je pense qu'ils font plusieurs tours pour récupérer cette terre.
10.	Y	Ils détruisent la Russie
11.	C	Parce que la Russie c'est grand et puis c'est une grosse menace
12.	Y	Je sais pas si c'est une vraie …
13.	C	Fin la Russie ils veulent avoir l'Ukraine et au fur à mesure et ça se trouve ils l'avoir parce qu'elle trop petite
14.	Y	Oui parce qu'en fait l'Ukraine je crois elle détient plein de gaz et tout fin en Europe on détient fin c'est l'Ukraine qui fournit tous les gaz et c'est intéressant pour la Russie parce que du coup ils peuvent tout … euh il raison car l'Ukraine va avoir récupérer la Crimée...
15.	C	Fin peut-être
16.	Y	[Écrivant] Donc si l'Ukraine rejoint l'Otan, elle pourrait peut-être vouloir récupérer la Crimée
17.	C	Et après d'autres trucs où il a raison je trouve pas trop
18.	Y	Il a plutôt tort du coup
19.	C	Oui
20.	Y	Donc... tiens tu veux écrire
21.	C	Oui
22.	Y	Dans le tort … Poutine a tort parce que euh …
23.	C	Peut-être l'Ukraine elle veut pas euh …
24.	Y	Il veut faire partie de l'Otan pour essayer...
25.	C	A cause des forces militaires mais pas forcément pour attaquer la Russie

26.	Y	Oui c'est juste pour au cas où la Russie attaque parce qu'elle a déjà commencé avec la Crimée et donc là la guerre
27.	C	Oui
28.	Y	C'est juste histoire de pouvoir se faire défendre mais pas se faire écraser quoi donc si tout ça commence euh …
29.	C	Donc il a plutôt tort car
30.	Y	[Écrivant] Car le … euh non l'Ukraine veut rejoindre l'Otan pour avoir plus de forces militaires si la Russie continue de récupérer le territoire de l'Ukraine.
31.	C	Pour se défendre en fait non ?
32.	Y	Je sais pas … bah c'est surtout si la Russie euh … oui de forces militaires pour se défendre contre la Russie
33.	C	Bah oui contre la Russie s'il veut récupérer encore plus de territoire ou pas
34.	Y	[Écrivant] Oui la Russie … ah j'écris mal là
35.	C	Non ça va
36.	Y	Là c'est bien je pense
37.	C	[Lisant la deuxième consigne] B euh dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous peut-on dire qu'il a raison ou tort ?
38.	Y	Donc il a raison euh on peut mettre euh … oui car euh ... attends c'est quoi le Donbass euh … attends
39.	C	Car peut-être il est euh …
40.	Y	Avec qui il a plus d'autonomie et tout ça regarde. Parce que donc la Russie fin Vladimir Poutine a raison car le Donbass veulent rejoindre la Russie car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement Ukrainiens en 2014. Et donc il a tort parce que les deux provinces du Donbass euh...

41.	C	Ça fait déjà partie de l'Ukraine
42.	Y	Non, juste une population qui parle très majoritairement russe
43.	C	Ah
44.	Y	Bon déjà on met dans "il a raison"
45.	C	Mais je comprends pas en fait là tu vois il est écrit les deux provinces font partie de l'Ukraine
46.	Y	Oui?
47.	C	Et après y' un autre point il est écrit qu'ils font partie de la Russie genre euh...
48.	Y	C'est juste le moment... je sais pas je vais voir... c'est l'autre truc
49.	C	Attends, ah oui c'est la Crimée je me suis trompée avec
50.	Y	Ah voilà
51.	C	Mais oui du coup ça fait partie de l'Ukraine
52.	Y	Il a raison parce que veut protéger le Donbass pour qu'ils aient plus d'autonomie euh … attends juste au-dessus c'est écrit quoi ? Le Donbass veulent faire partie de la Russie car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014?
53.	C	Oui
54.	Y	Ok, [Écrivant] car le Donbass veut faire partie de la Russie … en 2014 du coup
55.	C	En fait ils disent du coup qu'ils se révoltent et tout pour faire partie de la Russie mais ça a jamais fonctionné en fait parce que là ils sont encore en Ukraine fin ils sont toujours rattachés à l'Ukraine. C'est ça qu'ils disent. Ils disent qu'ils ont continué à se révolter et tout mais que ça a pas changé en fait
56.	Y	Oui

57.	C	Donc j'ai mis le Donbass, euh non Poutine a plutôt raison car le Donbass veut faire partie de la Russie en 2014 car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement et que ça a pas fonctionné en fait
58.	Y	Oui
59.	C	Bah là ils sont toujours en Ukraine
60.	Y	Oui ils sont toujours en Ukraine
61.	C	Fin ils sont toujours rattachés ... euh fin je sais pas comment dire … euh ils font toujours partie de l'Ukraine
62.	Y	Oui
63.	C	Et donc il a tort mais euh car la Donbass a toujours fait partie de l'Ukraine. Donc le Donbass fait toujours partie de l'Ukraine fin sauf maintenant peut-être mais … fait toujours partie de l'Ukraine
64.	Y	Il a tort car
65.	C	Attends, en 2015 un accord prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine
66.	Y	Ah oui à la fin c'est écrit que ça n'a pas été fait parce que là ils ont … euh la Crimée … après là ils parlent de la Crimée pas du Donbass. Ah attends, ah oui qu'ils restent en Ukraine parce qu'ils n'ont pas …
67.	C	Faut qu'ils se mettent en accord parce que c'est important
68.	Y	Oui ! Ce qui n'a pas été fait
69.	C	Car
70.	Y	Car il est prévu
71.	C	Bah du coup il y'a eu un accord
72.	Y	Ah oui qu'un accord euh attends en 2015 un accord prévoit que l'Ukraine en 2015 parce que euh.. Attends [Écrivant] en 2015 un accord prévoit que l'Ukraine donne

		plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine. Mais ça va rien changer en fait. Mais ça n'a pas encore été fait... Euh [Écrivant] mais ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Voilà. Ok le dernier ! Euh il dit qu'il n'attaque pas l'Ukraine pour étendre son territoire. Bah c'est forcément pour ça
73.	C	Oui
74.	Y	Parce que c'est pas logique qu'il dit qu'il veut protéger le truc je trouve qu'il **…?**
75.	C	Je sais pas
76.	Y	Donc il a plutôt raison non il a plutôt tort car il a déjà récupéré la moitié donc du Donbass
77.	C	Il a déjà commencé
78.	Y	Il a déjà commencé à récupérer le Donbass, il a conquis Tchernobyl et avant il avait
79.	C	Attends
80.	Y	Mais non je te redis je pense juste à euh...
81.	C	Ok il a déjà commencé ?
82.	Y	Il a déjà commencé à récupérer le Donbass virgule il a conquis Tchernobyl et après
83.	C	Euh conquis Tchernobyl c'est "t "c" ?
84.	Y	N O B Y L
85.	C	Et?
86.	Y	Et en 2000 euh après la Crimée. Je sais pas quand … c'est en quelle année ça la Crimée ?
87.	C	2014
88.	Y	Donc en 2014 la Russie a récupéré la Crimée ce qui peut laisser penser que c'est ce qu'il veut en fait
89.	C	Oui

90.	Y	En vrai c'est facile. Et enfin il faut se défendre
91.	C	Euh en raison
92.	Y	Oui en raison juste ici on dit ce qu'il dit en fait. Aider le Donbass c'est ce qu'il a dit. Il faut dire ce qu'il a dit.
93.	C	Oui
94.	Y	Lui il veut juste aider le Donbass et se défendre dans le...
95.	C	Oui voilà c'est là
96.	Y	Oui enfin ça marche pas trop mais on peut
97.	C	Oui de toute façon euh....
98.	Y	On est obligé de mettre quelque chose. Il veut euh... donc c'est protéger le Donbass et se protéger des forces américaines.
99.	C	Se défendre plutôt ?
100.	Y	Oui, il veut se défendre juste de l'Ukraine qui peut avoir des …
101.	C	Des forces ukrainiennes
102.	Y	Parce que pour l'instant y'a pas les forces américaines du coup ?
103.	C	Et du coup et s'il rejoint l'Otan "des "forces américaines
104.	Y	Est-ce qu'on a fini
105.	C	Je pense comme il reste un peu de temps on peut éventuellement voir si on pouvait rajouter des faits à chaque fois. Ça pourrait aussi être dans d'autres choses que vous avez entendu pas forcément que dans les informations
106.	Y	D'accord
107.	C	Ou voir si y'a d'autres choses que vous pouvez relever dans les informations.
108.	Y	D'accord.

109.	C	Ah y'a pas de "t" à Otan
110.	Y	Ah bon
111.	C	Et attaquer la Russie du coup
112.	Y	Fin je sais pas en fait elle va peut-être vouloir récupérer la Crimée et attaquer la Russie c'est ce qu'il compte en fait. Je pense qu'ils veulent l'attaquer.
113.	C	Oui
114.	Y	T'écris le ou la Donbass ?
115.	C	C'est le
116.	Y	Euh je sais pas quoi mettre d'autres hein
117.	C	Oui
118.	Y	Le pire c'est qu'il reste 20 minutes déjà on a rien à faire. D'habitude on l'a au dernier moment et là on a tout fini.
119.	C	Oui
120.	Y	On plus ce qu'il fait, en fait, c'est qu'il conquit l'Ukraine. Alors qu'il dit... fin c'est bien ce qu'il dit qu'il veut pas mais...euh je pense qu'il a des raisons en fait j'ai l'impression qu'il ait raison pour laquelle il fait mais il va pas le dire.
121.	C	Bah non
122.	Y	Il dit un truc que tout le monde … euh c'est comme genre les plus petits quand il y'a une dispute où que tu veux énerver l'autre
123.	C	Tu vas pas dire pourquoi
124.	Y	Tu vas pas dire pourquoi tu vas trouver une solution genre je sais pas ou peut-être une excuse pour l'embêter
125.	C	Oui mais s'il dit

126.	Y	Mais s'il va se révolter tout le monde va comprendre et tout le monde va être contre lui parce que euh...
127.	C	Oui mais y'en a qui sont pour lui
128.	Y	Oui ! Bah certains russes et ça se trouve qu'il ait des écrivains qui sont plutôt cool
129.	C	Bah si les écrivains du Donbass je crois qu'il en a qui sont cool
130.	Y	Bah oui peut-être oui
131.	C	Fin du coup je crois qu'il sont russes mais … y'a les écrivains de la Crimée
132.	Y	Je crois aussi deux trois personne un peu partout dans le monde
133.	C	Du coup les écrivains de la Crimée c'est des russes ?
134.	Y	Oui et je pense dans toutes les manières il dira jamais les vraies raisons parce qu'après les gens en fait ils prennent ce qu'il veut faire en fait il sait que c'est pas la meilleure des façons il sait qu'il a tort et puis voilà
135.	C	Il s'en fiche un peu des égards il veut juste faire ce qu'il veut
136.	Y	Mais tu sais que fin du coup y'a la chine qui est là pour la Russie et en fait c'est un truc stratégique parce que personne n'allait les attaquer parce que c'est eux qui détiennent tout le gaz et la chine elle est surtout dangereuse un peu non ?
137.	C	Oui
138.	Y	Là fin je veux dire que c'est comme nous on a besoin du gaz pour nous réchauffer
139.	C	C'est eux qu'ils ont ?
140.	Y	Je crois oui et c'est l'Ukraine aussi c'est surtout l'Ukraine en Europe
141.	C	Ils ont peut-être trop la Russie
142.	Y	Oui je crois ils ont aussi et en Egypte
143.	C	Je sais pas où c'est en fait
144.	Y	C'est plutôt en Orient c'est vers les pays... euh

145.	C	Et en Amérique aussi
146.	Y	En Amérique du Sud... ça je ne connais pas mais en tout cas je sais qu'il y'en a
147.	C	Et du coup c'est stratégique parce que comme ça euh...
148.	Y	En fait personne comprend ce qu'il veut
149.	C	Oui mais du coup c'est stratégique parce que bien évidement il a réfléchit à tout ça avant
150.	Y	Tu fais pas ça comme ça. Si on l'attaque et bah il va fermer les frontières et donc on pourra plus faire déjà euh en plus il a dit s'il on l'attaque il allait tout exploser en fait dans le mode où il veut tout détruire. Il a dit qu'en mode si quelqu'un défend fin euh
151.	C	Il a dit ça à la télé ?
152.	Y	Oui bah j'ai vu que des extraits en fait j'ai pas tout vu
153.	C	Bah on fait il trouve ça drôle parce que personne peut l'arrêter en fait il est un peu fou. Surtout les gens qui peuvent lui dire que c'est pas bien et tout ils veulent le "tuer" et lui en fait il s'en fiche
154.	Y	Tu sais que Macron il a appelé Poutine ils ont discuté et tout
155.	C	Oui je sais
156.	Y	Ça change absolument rien
157.	C	Ah bah non il s'en fiche
158.	Y	Il se dit en fait tu vas rien changer quoi
159.	C	Oui
160.	Y	Et c'est vrai que la France c'est une minuscule comparée à la Russie
161.	C	Nous on fait partie de l'Otan
162.	Y	Oui

163.	C	Donc on est puissant [P arrive] on a fini nous
164.	P	On n'a jamais fini de réfléchir. Une fois vous aurez fini de réfléchir ce serait un grand deuil. Je pense que vous pouvez prendre 2 minutes plus le reprendre et voir si vous pouvez pas euh..
165.	C	C'est ce qu'on a fait
166.	P	Il va falloir refaire et refaire …
167.	C	C'est qu'on a à relire tout ?
168.	P	Vous vous penchez plus de quel côté ?
169.	C	Au tort
170.	P	Pourquoi ?
171.	C	Parce que ça apparait logique c'est comme là il veut protéger le Donbass et tout mais fin parce qu'en fait il dit qu'il veut protéger le Donbass et se défendre des forces militaires et on est sûr que le Donbass ils ont déjà fait un accord même si ça a pas encore été réalisé y'a déjà un accord en disant que euh prévoit que l'Ukraine prévoit plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'ils restent en Ukraine.
172.	P	Alors tu as donné ton avis ou pas ?
173.	C	Non pas encore
174.	P	Si l'auras pas encore donné l'Ukraine en disant qu'il a plutôt raison si l'Ukraine dit qu'elle va leur donner plus d'autonomie alors qu'elle l'a pas fait
175.	C	Oui mais
176.	P	T'as vu ? C'était bien son idée peut-être ? Vous pouvez rajouter quelque chose travaillez cette idée y'a des choses à dire
177.	C	Oui mais du coup c'est … attends c'est quoi la question B?

178.	Y	Il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass et donc là il a plutôt... Je pense que le but net c'est de récupérer du territoire mais peut-être juste une excuse mais faut trouver une porte
179.	C	Ah non c'est aucun des trucs qu'il a dit genre il a raison genre j'ai l'impression que c'est une raison hyper poussée car il a vraiment réfléchi. Bah en il a bien réfléchi parce qu'il a fait en sorte que personne puisse l'arrêter en fait. Parce qu'il savait très bien que l'Ukraine ils avaient plus... euh fin ils avaient pas ses armes et tout et bah du coup c'est l'idée s'simple d'envahir
180.	Y	Oui
181.	C	Et peut-être qu'il a fait ça avant qu'il soit dans l'Otan comme ça être sûr qu'il va
182.	Y	Bah oui fallait qu'il le fasse avant
183.	C	Pour pas qu'ils aient déjà des forces
184.	Y	Et en fait c'est vrai que c'était déjà perdu pour eux parce qu'ils sont beaucoup moins forts
185.	C	Donc nous on a vraiment fini là
186.	Y	Il reste la question B mais en fait j'arrive pas là en fait je me dis qu'il a tort je peux pas dire qu'il a raison e fait
187.	C	En fait là c'est pas bien parce quand on dit que cela n'a pas été fait du coup ça va plus dans le tort
188.	Y	Fin dans la raison
189.	C	Oui en fait oui
190.	Ch.	Faut vraiment que tu dises que on ne demande pas de dire ce qu'il a raison de le faire ou tort de faire mais le fait de comprendre pourquoi un pays attaquerait un autre pays
191.	C	Oui

192.	Ch.	C'est de voir ça veut pas dire si tu vas dans une seule case où y'a raison que t'es entrain de dire qu'il a raison d'attaquer
193.	C	Ça déjà je pense qu'il faut le mettre ici. Je le mets là. Du coup faut qu'on trouve un truc dans y'a tort. Et il a tort parce que de toute façon il était en danger
194.	Y	Bah en fait si toute à la base il disait doter d'un régime fondé sur la politique de la terreur
195.	C	Mais là sur ce point il a plutôt raison parce qu'on fait ça a pas été fait
196.	Y	Et un petit peu de qu'il a tort parce qu'ils ont continué la guerre longtemps en fait
197.	C	Mais là il dit qu'il y'a plus de guerre et c'est depuis 2014
198.	Y	Mais ils ont arrêté je crois
199.	C	Non mais là dans le tort faudrait mettre … faut qu'on trouve un truc dans le tort parce là y'a que " a raison"
200.	Y	Bah dans le tort on peut mettre : juste une technique pour pouvoir aussi récupérer du territoire
201.	C	Oui
202.	Y	OK Donc t'écris une technique juste pour récupérer le territoire
203.	C	Oui
204.	Y	C'est bon il reste 5 minutes
205.	C	Là je trouve que je suis fatiguée je fais n'importe quoi
206.	Y	Mais moi aussi pourtant je me suis couchée tôt
207.	C	Moi je me suis couchée vers 19H
208.	Y	Et ça faut le garder parce qu'on va le mettre en commun ?
209.	C	Ah bon?
210.	Y	Je crois

211.	P	Si vous avez écrit des choses en individuel on va les récupérer aussi
212.	Y	Bah non on l'a juste écrit ensemble

ANNEXE 16 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.S3 : TRANSCRIPTION DU GROUPE GREG (G), MELVIN (M) ET SAMUEL (S)

1.	S	S.
2.	G	G.
3.	M	M.
4.	G	J'ai mis deux fois S sur la feuille. Euh j'ai mis deux fois M.
5.	Ens.	Il y a une chose... il faut absolument que vous lisiez les arguments dans tous les stades.
6.	G	[Lisant la consigne] Euh dans le journal télévisé de la Russie on a vu que Vladimir Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous peut-on dire qu'il a raison ou tort ? Informations complémentaires le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fait partie de l'Otan pour accueillir des forces militaires des états unis.
7.	M	Il a raison parce que si l'Otan il fait une menace là il pourra pas le faire l'URSS
8.	G	Il a le droit l'URSS
9.	M	L'URSS c'est ...
10.	G	Oui mais je sais je ne suis pas c**
11.	M	Bah il dit qu'il veut reconstruire l'URSS
12.	G	Il a pas dit qu'il voulait le reconstruire il a juste dit qu'il voulait rattacher l'Ukraine à la Russie
13.	M	L'Otan lui a donné des propositions
14.	S	La Russie c'est les Russes.
15.	M	On gros la Russie… on peut parler de la Biélorussie
16.	G	Donc, il a raison parce que si l'Ukraine rejoint l'Otan il va être plus puissant et du coup ce sera une vraie menace. Mais il a tort parce que l'Ukraine ne pourrait pas être encore une menace parce qu'elle a pas encore rejoint l'Otan
17.	S	Bah oui

18.	M	Et la Russie elle va payer après donc c'est pas pratique
19.	S	L'Ukraine elle est foutue...
20.	G	Bon ! c'est moi qui écris. Alors … [écrivant] Poutine a raison car… On en fait un chacun ? De toute façon y'en a 3, ou on fait deux deux. [Écrivant] Poutine a raison car si l'Ukraine rejoint l'Otan elle sera menacée par l'URSS. (Chuchotement entre groupe)
21.	P	Vous en êtes où ?
22.	G	Bah on travaille
23.	M	Donc il a tort car …
24.	P	Je vais faire une version collective sur la grande
25.	G	Oui mais...
26.	P	Non, non, vous n'aurez pas le temps après de le rendre
27.	G	Ahh. Est-ce que vous pouvez voir si j'écris bien ?
28.	P	C'est juste pour que vous ayez les textes je vais revenir sur la collective…?
29.	G	Moi je veux bien écrire sur la grande, on écrit une …
30.	P	Ce n'est pas ça... Ce n'est vraiment pas ça la question qui est écrite
31.	G	Est-ce qu'il faut compléter les deux cases ?
32.	P	Oui il faut à chaque fois au moins une idée de chaque côté.
33.	G	Même s'il y a qu'une qu'on trouve bien ?
34.	P	Après, oui mais... Fin après il se peut qu'il y'en a euh vous pensez l'un à côté de l'autre mais pour l'instant on essaie de trouver les deux éléments.
35.	G	Mais si on pense ...
36.	P	Ça c'est déjà bien, commencez directement
37.	S	Il a tort on s'en fout
38.	G	Mais c'est bon, il a tort on s'en fout... l'urkaine [rigolant]
39.	M	C'est l'Ukraine
40.	G	Non mais après c'est vraiment écrit l'urkaine

41.	M	Voilà, voilà t'as vu cette écriture ? Lunette elle précise elle est forte ! Elle est flashée. Ses écritures elles sont grande hein pas comme toi. Tu vois ? T'écris en attaché comme ça
42.	G	Bah fais-moi voir comment t'écris toi ! T'écris pas tu es toujours en copie blanche. Donc si l'Ukraine rejoint l'Otan
43.	M	Et l'Ukraine attachée ? [Rigolant]
44.	G	Et toi t'écris pas alors pas besoin de …
45.	S	Rejoint comment ?
46.	G	Bah rejoint comme rejoint avec un "t"
47.	S	Est-ce que tout est attaché ?
48.	G	Bah oui rejoint y'a un "t". [Dictant] l'Otan, t'as marqué Otan ? Avec O majuscule puis virgule elle sera plus puissante. Non, elle sera très menaçante.
49.	M	Plus puissante ! Qu'est-ce tu racontes frère ? Menaçante ?
50.	G	Non parce que c'est marqué que la Russie est menacée. Donc on va pas mettre puissante. Fin on peut mais …
51.	S	C'est quoi les sources ? T'as dit qu'elle est menacée c'est pas normal hein
52.	M	Poutine
53.	G	Poutine a tort
54.	S	Oui mais on met plutôt il a tort car il ne fait pas parti de l'Otan
55.	G	[Écrivant] Euh car il ne fait pas encore … il avec un euh non sans "s" parce que... car l'Ukraine ne fait pas partie de l'Otan
56.	M	Il fait pas parti de l'Otan
57.	S	Eh il tort pourquoi on en a même pas discuté ?
58.	G	Tu feras le deuxième c'est moi qui fais le premier … [continuant d'écrire] partie de l'Ukraine euh de l'Otan me****
59.	M	[l'enseignant arrive] on a pu discuter avec G... euh par exemple …
60.	P	Faut pas se presser de passer à la deuxième vous avez le temps de regarder un petit peu les trois questions

61.	M	La Russie elle a tort d'attaquer l'Ukraine parce qu'elle est toujours pas dans l'Otan.
62.	G	Non c'est son idée genre là c'est son idée on parle de son idée qui est plutôt fausse
63.	M	Non on va pas attendre qu'elle rejoigne l'Otan parce qu'elle va n*** sa race.
64.	G	Non il dit on parle de ça elle attaque l'Ukraine parce qu'elle est menacée là.
65.	M	Non par exemple si t'embrouille avec un mec, le mec il va te dire vas-y je vais ramener une autre personne avec moi. Tu le laisses ramener personne tu vas le n*** direct.
66.	G	Mais là on parle de l'idée regarde quand il a plutôt tort car il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée mais elle n'est pas encore menacée vu qu'elle n'est pas dans l'Otan.
67.	S	Bah oui mais elle va pas attendre qu'elle soit menacée pour l'attaquer
68.	G	Mais non on termine on a pas terminé
69.	M	On a pas encore fini
70.	G	Euh on a fait quoi encore euh partie de l'Otan OK. [*Lisant la consigne*] Euh Dans le journal [*continue à voix intérieure puis reprend*] dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous peut-on dire qu'il a raison ou tort ? Le Donbass .. Euh [*continue à voix intérieure puis reprend*] … très majoritairement russophone.
71.	M	Ça se dit russophone ?
72.	G	Si ça se dit, ça se dit russophone ! Si, on dit anglophone, francophone, russophone
73.	M	Anglophone on dit que c'est en anglais et russophone ?
74.	S	C'est en espagnol [*rigolant*]
75.	G	Oh vas-y c'est pas moi qui va faire le deuxième
76.	M	C'est quoi l'Otan
77.	G	Oh c'est bon !
78.	M	Tu te rappelles… [*Rigolade entre groupe à voix basse*]
79.	G	Allez ! Euh .. [*Relisant la consigne*] les populations du Donbass …
80.	M	Ça dit quoi ?
81.	G	Pourquoi Poutine il aurait raison d'attaquer pour protéger les populations du Donbass ?

82.	S	Bah il a raison car il en profite que le Donbass se révolte face à l'Ukraine pour avoir leur indépendance.
83.	M	Ça veut dire quoi indépendance ?
84.	G	Ah oui d'accord, moi je demande ce que c'est l'Otan lui demande ce que c'est l'indépendance. Ah il y'a une différence de niveau-là. Indépendance c'est quand tu es tout seul. Genre autonome indépendant c'est la même chose.
85.	S	Il profite de l'indépendance du Donbass alors !
86.	G	Non, en fait il profite que le Donbass se révolte contre l'Ukraine pas de l'indépendance du Donbass. Le Donbass il est pas indépendant.
87.	M	Si, si si si le Donbass il est indépendant et c'est un pays neutre mais soutenu par la Russie.
88.	G	Mais pas du tout. Monsieur !
89.	P	Oui
90.	G	On est d'accord le Donbass ils sont pas encore indépendants ? Ils sont toujours rattachés à l'Ukraine ?
91.	P	Oui mais ...
92.	G	ils veulent devenir indépendants ou ils sont rattachés à la Russie ?
93.	P	C'est la même chose hein
94.	G	Et voilà donc ils profitent pas de l'indépendance du Donbass
95.	M	Bah le Donbass il est toujours pas indépendant hein
96.	P	Prenez cette idée là et essayez de vous mettre d'accord !
97.	G	[Corrigeant ce que son camarade a écrit] Mets virgule par contre parce qu'un point en plein milieu de phrase c'est … T'as mis quoi ?
98.	S	Se révolte face à l'Ukraine
99.	M	Vas-y du coup Poutine … attaque pour faire euh...
100.	S	Moi j'avais mis que euh je crois que c'était les militaires … que si y'avait … que si l'Amérique avait envoyé ses militaires et bah ils les auraient attaqués euh ils se seraient fait attaqués par les Amériques.

101.	G	Je sais pas venez on passe à la deuxième. Nous on veut vous faire travailler un peu parce que vous n'avez rien fait du tout depuis le début. A part demander qu'est-ce que c'est indépendant ... parce que j'avais demandé ce que c'est l'Otan.
102.	M	Bah Si
103.	S	Et oui c'est quoi votre question je connais tout
104.	G	Euh
105.	S	Dites-moi je connais tout dites-moi c'est quoi ?
106.	G	Emm
107.	S	Dites-moi une question je connais tout.
108.	G	Je sais plus
109.	S	Ah vas-y pose moi la question.
110.	G	Pourquoi il a tort ?
111.	S	Tort de quoi ?
112.	G	Le Donbass?
113.	S	Bah le Donbass il est parmi …
114.	G	Poutine dit qu'il n'attaque pas l'Ukraine … euh..
115.	S	Bah il a tort parce que ..
116.	G	bon ça fait du bien y'a du vent ..
117.	M	Ah bon ?
118.	S	Il leur met de la pression Poutine
119.	G	Je m'en fous je demanderai à D
120.	M	Ehh D
121.	G	D il me passe tout il m'a dit
122.	M	Vas-y je t'exclus du groupe
123.	G	Mais pourquoi tu veux m'exclure mais j'ai rien fait
124.	M	[Rigolant] Tu me menaces ... Tu me menaces de demander à D

125.	G	[*Rigolant*] non même pas une menace
126.	M	[*rigolant*] Et vraiment si tu veux être exclu si tu veux ça tomberas vachement bien
127.	G	Moi je veux bien .. euh venez on passera à l'autre parce que là on trouve pas les deux . Donc...
128.	M	On l'a cherché on l'a pas trouvé
129.	G	Tu comprends quoi toi dans le euh... t'as même pas tourné ta page depuis le début
130.	M	On essaiera de passer c'est bon
131.	G	Eh j'ai fait un trou dans ta feuille
132.	S	Nous on a compris que Poutine dit qu'il n'attaque pas l'Ukraine pour étendre son territoire. D'après les informations de l'Unesco il faut dire s'il a raison ou tort .
133.	P.	Il a raison de penser quoi ? De dire quoi ?
134.	S	Qu'il veut … euh qu'il veut étendre son territoire
135.	P	Qu'il veut ou qu'il ne veut pas ?
136.	S	Ah qu'il ne veut pas
137.	P	Alors, vous lui donnez raison ou pas?
138.	G	Non il a tort
139.	P	Qu'est qui vous permet de penser ou pas en revenant à chaque fois encore une fois aux informations qui sont là. D'accord ?
140.	S	Ça marche
141.	P	Essayez de suive un raisonnement
142.	G	Vas-y M c'est à ton tour de réfléchir un peu
143.	M	Ok, là faut que je relise ça là ?
144.	G	Oui
145.	M	Là ?
146.	G	Oui mais il faut que tu lises et que tu donnes une réponse.
147.	M	[M relis la consigne à voix basse] … Ukraine ancien pays de l'URSS jusqu'à 1991 il devient indépendant. En 2021 V. Poutine a déclaré que Russe et Ukraine sont une seule nation.

148.	G	Ah ça c'est important !
149.	S	Ça veut dire Russe et Ukraine sont une seule nation ça veut dire qu'il veut reformer l'URSS.
150.	G	Bah ça veut dire qu'il étendre son territoire en fait. Donc ça veut dire qu'il a tort.
151.	S	Bah ça veut dire ce qui dit ça n'a pas de sens
152.	G	Oui, Monsieur
153.	P	Oui
154.	G	Ce qu'il dit ça n'a pas de sens parce qu'il dit que les Russes et les Ukrainiens sont une seule nation mais il dit qu'il ne les attaque pas pour étendre son territoire.
155.	P	Donc vous lui donnez plutôt ?
156.	G	Ça a pas de sens, donc il a plutôt tort
157.	P	Bah au moins sur cette partie
158.	M	Il veut reformer cette nation
159.	P	Oui, s'il la veut vous pouvez lui donner … euh
160.	S	Il a raison … a bah non .. si …
161.	P	À ses yeux, oui
162.	S	Pour lui il a raison parce qu'il veut reformer cette nation unie d'Ukraine et la Russie
163.	P	Voilà. Et en même temps comment il se...
164.	M	Mais il a tort parce que c'est une forme d'agrandissement de territoire
165.	P	Non pourquoi ? c'est pas encore euh ...
166.	S	Voilà
167.	G	Vas-y M écris
168.	P	Voilà, vous pouvez y réfléchir... voilà très bien
169.	M	Il a dit que poutine a raison car il dit il veut reformer cette nation. Ah tu vois ? Moi C'est pour savoir que je suis très fort
170.	G	Mais arrête du mytho, c'est la première chose que tu dis depuis le début du cours
171.	M	Est que vous saviez ça ? Vous saviez ça ?

172.	G	Allez, moi j'allais le dire
173.	M	Non
174.	G	J'avais dit qu'il avait tort et t'avait dit qu'il avait raison
175.	M	Il veut reformer cette nation unie
176.	G	Cette nation*
177.	M	Cette nation unie
178.	G	Non ça se dit pas cette nation unie
179.	M	Cette nation d'Ukraine et la Russie euh non pour reformer cette nation voilà … euh et Ukraine aussi
180.	G	URSS
181.	M	Ah oui URSS
182.	G	URSS ça veut dire quoi ? Ukraine ? Russie ?
183.	S	Slovénie, Slovaquie...
184.	M	[Rigolant] Tu racontes quoi ?
185.	G	Mais y'a moyen. Russie, Ukraine, Slovénie, Slovaquie
186.	S	Suède
187.	G	Suisse
188.	S	Euh je sais pas. Donc, il veut reformer cette nation d'Ukraine et Russie
189.	M	Pour... euh parce qu'il est nostalgique de cette nation
190.	G	Il est pas nostalgique
191.	M	Bah pour agrandir son territoire
192.	G	Non, mais t'avait dit quoi au prof
193.	M	Il a dit qu'il veut reformer cette nation Ukraine-Russie
194.	G	Parce que?
195.	M	Parce que c'est bien une seule nation il veut la retrouver et c'est tout ! [Continue d'écrire] car il veut retrouver … comment on dit ça? Car il veut retrouver ?…

196.	G	Son... sa terre natale... son pays
197.	M	Il veut retrouver cette union ! Il veut retrouver cette union
198.	S	Car il veut reformer !
199.	M	qui veut reformer cette union unie
200.	G	Bah c'est normal si … attends. C'est marqué quoi depuis le début ?
201.	M	Cette Union… car il veut bien
202.	S	"Il dit qui veut" ? Oh G tu m'enlève le qui. Il c'est QU'IL pas QUI
203.	M	[Rigolant] Ah il dit qui veut … bah moi je fais pas cette faute

ANNEXE 17 : CORPUS SÉANCE A1.C1.S3.s3 : TRACE ÉCRITE (TRAVAIL DE GROUPE)

Gr1 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
Si l'Ukraine rejoint l'OTAN l'Ukraine sera plus puissance face à la Russie	L'Ukraine a dit qu'elle voulait faire partie de l'OTAN mais il ne font pas encore partie de l'OTAN donc il ne sont pas forcement menacent.

A

Gr2

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
Oui il a raison car si l'Ukraine rentre dans l'Otan des forces Américaine seront la pour aider les armées Ukrainiennes donc l'Ukraine pourrait essayer d'envahir la Russie.	Il a tort car l'Ukraine est un petit ~~pays~~ pays la Russie n'a pas à s'inquiéter car il n'ont pas ~~top~~ beaucoup de soldats et la Russie s'inquiète d'une invasion de l'Otan si l'Ukraine en fait partie

Gr3 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
- si l'Ukraine rentre dans l'OTAN, elle pourrait accueillir les forces américaine et mieux se défendre	- l'Ukraine n'est pas encore rentré dans l'OTAN. - même si l'Ukraine rejoin l'OTAN, elle n'attaquerait pas forcément la Russie. - l'OTAN est une alliance créer pour se défendre et non pas attaquer.

Gr4 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
Il a raison car il se sentira menacé car il a peur que les forces militaires des Etats-Unis viennent chez lui.	l'Ukraine ne fait pas encore partie de l'otan.

Gr5 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
~~si il~~ si l'Ukraine rejoint l'OTAN, elle sera plus puissant, menaçante.	L'Ukraine ne fait pas encore parti de l'OTAN.

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

Gr6 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
Si l'Ukraine entre dans l'OTAN, elle aura des pays pour l'aider.	L'Ukraine ne sont pas encore entrer dans l'OTAN.

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

Gr7 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
si l'UK rejoint l'OTAN, elle va peut-être valoir récupérer la Crimée et attaquer la Russie.	l'Ukraine veut rejoindre l'OTAN pour avoir plus de forces militaires pour se défendre contre la Russie si elle veut récupérer plus de territoires.

Gr8 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
si l'Ukraine s'assemble avec l'otan il seront menacé. l'ukraine a des faces millitaire des etats - unis	

gr10 **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…
si l'ukraine s'assemble avec l'OTAN la russie sera menacée	IL A TORT PARCE QUE SI IL DEMILITARISE L'UKRAINE, L'OTAN SERA TOUS SEUL FACE A LA RUSSIE DONC FACE A LA DANGER

ANNEXE 18 : CORPUS SÉANCE A1.C2.S3.S2 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…

B. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
- Le Donbass : les deux provinces du Donbass (Donetsk et Lougansk) font partie de l'Ukraine mais ont une population qui parle très majoritairement russe (russophones). Elles se sont révoltées militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014, révolte soutenue par la Russie. En 2015 un accord (l'accord de Minsk signé par la Russie, l'Ukraine, la France et l'Allemagne) prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine, ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Les combats ont continué depuis 2014 entre les séparatistes pro-russes et l'armée ukrainienne.
- La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique eu sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…

C. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il n'attaque pas l'Ukraine pour étendre son territoire. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort?

Informations complémentaires :
- La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique eu sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.
- Ukraine : ancien pays de l'URSS jusqu'en 1991 quand elle devient indépendante. En 2021, V. Poutine a déclaré que « Russes et Ukrainiens sont une seule nation ».

V. Poutine a plutôt raison car…	V. Poutine a plutôt tort car…

ANNEXE 19 : CORPUS SÉANCE A1.C2.S3.S2 : TRAVAIL INDIVIDUEL RELATIF À L'IDÉE QUE LA RUSSIE EST MENACÉE

Ma. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée.** D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
l'Ukraine pourrait très bien s'en prendre à la Russie lorsque l'Ukraine fera partie de l'Otan.	Ce n'est pas parce-que l'Ukraine veut faire partie de l'otan que la Russie est en danger.

A. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
	L'Ukraine n'irait pas chercher la guerre à la Russie qui est 2ème pays en 2ème position sur la guerre. 2ème pays le plus puissant du monde L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN donc veut être dans la même alliance militaire donc l'Ukraine ne va pas attaqué la Russie

E

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
2 L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN, qui est allié aux Etats Unis, donc il deviendrait plus vulnerable, moins fort. la menace augmente...	-La Russie a une grand surface qui leur appartient -L'Ukraine n'a pas demande a se faire attaqué, les tension était apaisé, c'est la Russie qui a attaqué en premier. -L'Europe n'avait pas encore dit son accord ou son refus.

V.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
L'ukraine voulait que son pays fasse partie de L'OTAN. . Le Donbass qui est Pro-Russe à subie depuis 8ans le génocide de Kiev.	L'Ukraine n'a pas réussi a regagner L'OTAN.

T.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
V. Poutine a raison de dire que son pays est menacé. Mais c'est lui qui a créé cette menace qui est l'OTAN en déclarant la guerre à l'Ukraine. En effet le pays le plus puissant est les Etats-Unis, avec les Etats-Unis il y a beaucoup d'autres pays d'Europe.	Mais l'Ukraine n'a pas encore rejoint l'OTAN

C.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
Les pays de l'Otan sont en train de devenir plus nombreux et s'étalent maintenant sur une partie de l'Europe de l'Est donc ils se sont menacé	Pas encore dans L'OTAN

N.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
Le président de l'Ukraine a dit qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires	personne a dit qu'il voulait faire la guerre pas encore dans l'otan

D.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
- si l'Ukraine rejoint l'otan, ils seront protéger par les autres pays qui se rejoind notamment les Etats-Unis qui sont la première force militaire au monde.	- si l'Ukraine rejoint l'otan, la Russie ne pourra pas les attaquer comme il le voulait car l'un objectifs est de rejoindre l'URSS.

An.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée.** D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
L'Ukraine n'est pas tout seul. Et que leurs armés est puissante. Ils en parlent partout aux informations.	La russie est en danger car l'Europe est avec l'Ukraine.

B.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée.** D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
- L'armée Ukrainienne est dangereuse pour la Russie - L'Ukraine n'est pas toute seul et qu'à tout moment des renforts peuvent venir contre la Russie	- L'armée Ukrainienne est dangereuse pour la Russie - Car la Russie est menacer par l'Ukraine

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est** No. **menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
	Vladimir poutine a plutôt tort de le dire car le président Ukrainien Volodymyr Zelenskyy a recemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des Etats-Unis. - Aussi le Président Poutine a dit qu'il aura l'Ukraine soit par la négociation soit par la guerre. Vladimir Poutine a aussi fait la guerre a l'Ukraine car Il veut le pays ce n'est pas la Russie qui est menacé c'est l'Ukraine. Alors oui, Vladimir Poutine a tort de dire que la russie est menacé

z

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
	Poutine il attaque l'Ukraine pas parce que il est menacée, c'est faux. Il attaque car il veut demilitariser le pays et prendre une territoire et mettre un leur pays que l'Ukraine n'est une pays faible. La Russie elle est pas menacée, c'est juste Poutine qu'il a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN et attaque la Russie. Alors que il le realise pas. Poutine il a detruit son pays, son beaucoup de marques et ne produisent plus dans la Russie. Elle aime pleins de pays avec qui elle pouvait être en bon état.

D. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
il a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN donc il va démilitariser l'Ukraine pour qu'il devienne faible.	c'est lui qui entre en guerre avec l'Ukraine avant que le pays rejoignent l'OTAN
- la menace augmente ...	- pas encore dan l'OTAN

M. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
POURQUOI pendant, si longtemps l'Ukraine a été alliée avec la Russie si au final, le pays s'ajoute à l'Otan. Comme s'il prépare une attaque la menace augmente.	L'Ukraine a eu durant différent président et tous sont resté dans URSS. Peut-être que celui-ci voulait être dans l'Otan. PLUS ENCORE DANS L'OTAN Peut-être que l'Ukraine a voulu aller dans l'Otan pour assurer une meilleure sécurité et ses frontières car l'Otan comporte une grande armée (réunissant les États-Unis et l'Europe de l'Ouest).

Ni. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
il s'agit d'une colonie américaine et qu'il veut restaurer Et il va dénazifier et ~~une~~ démilitariser ce pays	les tirs de missiles frôlent les civils, l'armée russe a bombardé l'ensemble des régions ukrainiennes

Ke. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

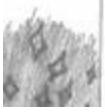
V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
1) Ukraine veut rejoindre l'Otan dans le but d'accueillir des forces militaires (des Etats-Unis)	2) Ukraine en rejoignant l'Otan deviendra en quelque sorte allié avec la Russie.

Ax. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
	c'est lui qui a déclaré la guerre



Z. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
il a peutôt raison car l'URSS se battait contre l'OTAN donc si l'Ukraine rejoins l'OTAN la russie est donc seule. et l'OTAN est donc plus fort.	la russie ne veux pas faire la guerre avec l'OTAN mais avec l'Ukraine seulement. mais si l'Ukraine fais partie de l'OTAN ça déclenche une guerre mondiale. seulement c'est pas ce que veux poutine il attaque donc l'Ukraine avant qu'elle ne rejoigne l'OTAN donc l'Ukraine es plus faible.

Ga. **A.** Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
-la menace augmente	c'est lui qui a commencer la guerre il veut pas d'apaisement. -pas encore dans l'otan

Et

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
L'Ukraine ne se laisse pas faire	Il a le pays le plus grand du monde, il a l'armée la plus grande, il a plus d'arme que tout le monde et le plus destructeur du monde

W.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
	tous les bombardement sont en Ukraine et qu'il veut denazifier et demilitariser le pays. "dans le ciel une dizaine d'helicoptères de combat russes prennent d'assaut l'aeroport international d'hostomel."

C.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
Car l'Ukraine essaie de se défendre face à l'attque de la Russie donc l'Ukraine attaque aussi la Russie	Car Poutine à un plus grand peuple que l'Ukraine et Poutine à commencer à attaquer l'Ukraine et beaucoup de villes sont Bombarder par la Russie

L.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
moi je pense que non car	oui il a raison de dire que la russie est menacée alors que c'est lui qui à commencer la guerre et qu'il menace les gens.

O.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'**il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée**. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison *de dire que la Russie est menacée car ...*	V. Poutine a plutôt tort *de dire que la Russie est menacée car ...*
mais la russie est menacer	Vladimir Poutine a tort de dire sa car lui même dit qu'il veut dénazifier le pays et le démilitariser et il se contredit il dit que la russie est menacer alors que lui même a commencer a attaquer l'Ukraine avec une dizaine d'hélicoptère dans le ciel et que des Soldat russe sont tous entouer autour de Kiev même les habitants ne peuvent pas partir. Et il dit que c'est la russie qui est menacer. et que V. Poutine dit qu'il ne sens menacer alors que l'Ukraine n'avait Pas attaquer la première en puissance nucléaire.

ANNEXE 20 : CORPUS SÉANCE A2.C.S1.S1 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Nom/Prénom : Séance 1

Quelles sont les explications principales qui conduisent à l'arrestation du roi le 10 août 1792 ?	Quelles sont les extraits du récit qui te permettent de le dire ?
-	

Nom/Prénom : Séance 1

Phrase 1.

……
……
……
……

Phrase 2.

……
……
……
……

ANNEXE 21 : CORPUS SÉANCE A2.C.S1.S1 : PHOTOGRAPHIES DU TABLEAU

Photographie du tableau correspondant à la phase 2.

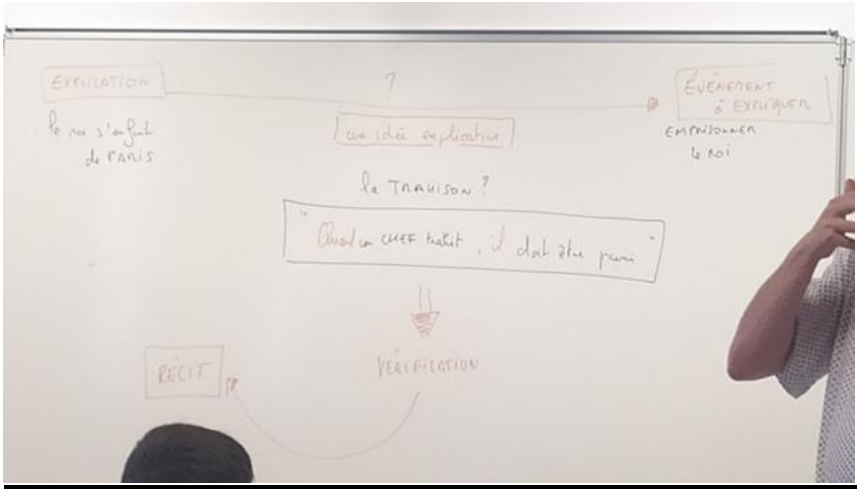
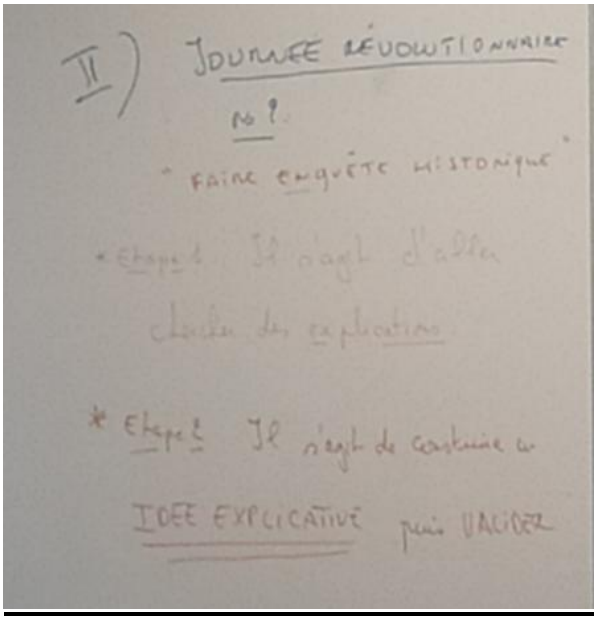


Photo du tableau et transcription des phases de l'enquête, texte recopié par les élèves.



II) JOURNEE REVOLUTIONNAIRE n°2

« Faire enquête historique »

- Etape 1 : il s'agit d'aller chercher les explications
- Etape 2 : il s'agit de construire une IDEE EXPLICATIVE puis VALIDER

ANNEXE 22 : CORPUS SÉANCE A2.C.S1.s3 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Document annoté et surligné par un élève :

Idée explicative 2. **Refus d'obéir aux lois des autres : « quand un roi est roi, il ne veut pas obéir à la loi écrite par d'autres »**
Phrases du récit :

- La loi devient supérieure au roi.

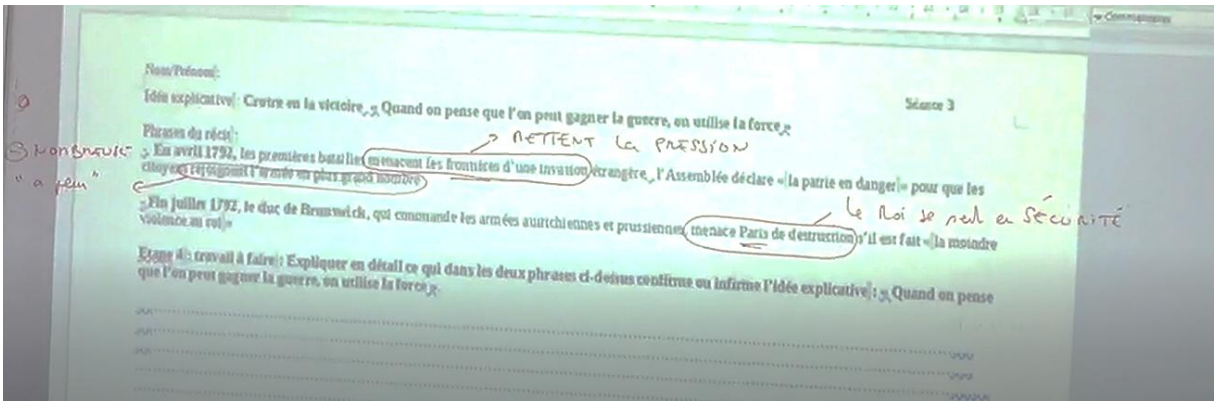
- Ce sont les représentants (réunis dans l'Assemblée), élus par les citoyens, qui rédigent et votent les nouvelles lois auxquelles tout le monde doit obéir et qui donnent à chacun des droits et des libertés

Etape 4 : travail à faire : Expliquer en détail ce qui dans ces phrases confirment ou infirment l'idée explicative : « quand un roi est roi, il ne veut pas obéir à la loi écrite par d'autres ».

1) Dans cette première phrase il confirme l'idée explicative

2) Dans cette phrase - Il montre

Document annoté par le professeur - photographie du tableau



ANNEXE 23 : CORPUS SÉANCE A2.C.S2.S1 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES OU PROJETÉ AU TABLEAU

Document distribué aux élèves

Nom/Prénom : SQ 2 Séance 1

Étape 1. La recherche des explications principales.

Relever quelques informations dans le récit qui expliquent pourquoi ils se mettent en grève.	Liste des informations de la classe (au tableau).
- - -	

Étape 2. La formulation de l'idée explicative.

Hypothèses d'explication → Événement à expliquer

Idée explicative

…….. « Les grèves de 1899/1900 »

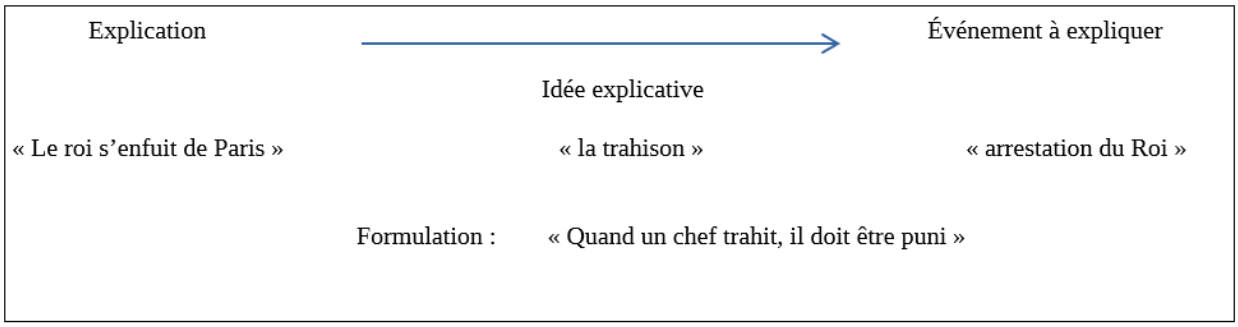
Essai de formulation de l'idée explicative :

……

Étape 3. La vérification de l'idée explicative par un retour au récit, la recherche des informations qui la confirment ou infirment.

Chercher/recopier **des informations** qui confirment l'idée explicative	Chercher/recopier **les informations** qui infirment l'idée explicative.

Schéma « exemplaire » en référence à la séquence 1, projeté au tableau pour formulation de l'idée explicative


Explication
Événement à expliquer
Idée explicative
« Le roi s'enfuit de Paris »
« la trahison »
« arrestation du Roi »
Formulation :
« Quand un chef trahit, il doit être puni »

ANNEXE 24 : CORPUS SÉANCE A2.C.S2.S2 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Mener une enquête à « la manière des historiens ».

La procédure :
- Étape 1 : Rechercher **des explications** à l'**événement à expliquer**.
- Étape 2 : Formuler une ou plusieurs **idées générales/explicatives** à partir des explications, sous la forme « Quand un chef trahit, il est puni »
- Étape 3 : Retourner au récit pour faire **la liste des informations** qui confirment ou infirment l'i**dée générale/explicative**.
- Étape 4 : Analyser/étudier en détail le contenu des phrases pour construire **des explications plus précises**.

ANNEXE 25 : CORPUS SÉANCE A2.C.S2.S3 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Scan du document d'un élève :

Étape 4 : Analyse en détail du contenu des phrases pour construire des explications plus précises.

Question :
Cela veut dire quoi, pour les ouvriers du Creusot au XIXe siècle, ne « pas être contents » dans les phrases qui suivent ?

« En échange d'un contrôle important de leur vie, les Schneider offrent à leurs ouvriers, souvent venus des campagnes alentours, des conditions de vie meilleure (logement, école, hôpital, crèches…) qu'ailleurs en France : c'est le paternalisme. »

« En 1870, des ouvriers tentent, sans succès, de créer une société de secours mutuels. Les ouvriers volontaires y verseraient chaque mois une petite somme d'argent pour aider ceux qui ont des difficultés financières (par exemple en cas de maladie qui empêche de travailler), sans dépendre du patron. »

« On leur a tout promis en échange de leur vie privée » (vie intime : logement, école, famille, ...)

« Les ouvriers dépendent tellement du patron qu'ils ne peuvent même pas s'entre-aider »

« ils sont surveillés » chez eux, partout

« Contre un salaire, il contrôle toute leur vie »

≠

« ne pas avoir une autre vie à côté du travail » professionnel

la liberté ...
plus libre, plus autonome

ANNEXE 26 : CORPUS SÉANCE A3.C.S2.S1 : DOCUMENT DE TRAVAIL DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES

Étape 1.

Quelle est **l'explication principale** de la création du premier syndicat au Creusot en 1900 ?	Pourquoi est-ce, selon toi, l'explication principale ?
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Étape 3.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
-			
-			
-			

ANNEXE 27 : CORPUS SÉANCE A3.C.S2.S1 : TRANSCRIPTION DES PRODUCTIONS DES ÉLÈVES (TABLEAU « ÉTAPE 3 »)

Ilyes	une grève éclate dans un atelier pour obtenir une augmentation » confirme car c'est grâce à cette grève que les ouvriers ont pu avoir leur augmentation et au final ils ont fondé leur syndicat donc ils dépendent plus du patron
Amel	« les ouvriers versent une somme d'argent sans dépendre du patron » confirme car ils aident d'autres ouvriers sans dépendre du patron ; « les délégués du syndicat négocient avec le patron pour avoir une meilleure condition de vie » ça infirme car ils demandent encore la permission du patron même en ayant un syndicat « Ils imposent aux Schneider d'accepter la création du syndicat » ça confirme car ils obligent les Schneider d'accepter donc veut bien dire qu'ils ne dépendent plus. « les ouvriers ont eu leur victoire » ça confirme.
Tom	les augmentations du salaire prévu et veulent pouvoir créer un syndicat pour se défendre » ça confirme
Noé	« grève longue où les ouvriers ne sont pas payés » ça confirme car le patron ne veut pas de syndicat donc les ouvriers font grève pour lui faire comprendre qu'ils ne sont pas contents « un syndicat est créé le 31 mai 6000 ouvriers y adhèrent » ça confirme, les ouvriers veulent un syndicat « ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration des conditions de travail. Quand les délégués du syndicat négocient avec le patron ils ont plus de poids que si chaque ouvrier y allait seul » ça confirme car ils font face au patron en créant un syndicat. Ils ne veulent plus dépendre du patron.
Camille	« aider ceux qui ont des difficultés financières sans dépendre du patron » ça confirme car ils ne veulent pas du patron car il ne veut pas aider ceux qui sont dans le besoin « le patron s'enrichit sans partager » ça confirme car ils ne veulent plus du patron car il ne pense pas à ses ouvriers « le patron accepte une augmentation » ça infirme car pourquoi ils ne voudraient plus du patron si il augmente les salaires.
Lola	« le patron garde son argent » ça confirme il ne veut pas partager l'argent avec ses ouvriers « refuse de reconnaitre le syndicat » ça confirme « aider les personnes pauvres » ça confirme il ne pense pas aux personnes dans le besoin
Peter	« des lois qui améliorent la vie des ouvriers » ça confirme c'est une bonne nouvelle pour la vie des ouvriers car ils veulent un syndicat mais les patrons ne veulent pas que les ouvriers obtiennent un syndicat. Ils vont alors faire un vote pour faire des délégués.

Tao	« plus d'attention de la part des chefs »ça confirme, ça veut dire qu'ils ne veulent plus que leur patron contrôle leur vie « le nouveau gouvernement promet de voter des lois pour améliorer la vie des ouvriers volontaires » ça confirme, le syndicat aiderait les personnes qui sont dans le besoin sans dépendre du patron et le nouveau gouvernement aide à créer le syndicat.
Karim	« la loi autorise la création du syndicat » ça confirme car c'est grâce à ça qu'ils ont pu ne plus dépendre du patron « pour aider ceux qui ont des difficultés financières sans dépendre du patron ça confirme car c'est pour ne plus dépendre du patron.
Kevin	« période de croissance économique en France, le rythme de travail des ouvriers est augmenté. Grâce à ça les Schneider s'enrichissent sans partager tous les revenus avec les ouvriers » ça confirme , les ouvriers fournissent un rythme de travail beaucoup plus fort sans obtenir des revenues un peu plus haut, pendant ce temps les Schneider s'enrichissent.
Tessa	« les ouvriers volontaires y verseraient chaque mois mais une petite somme d'argent pour aider ceux qui en ont besoin sans dépendre du patron » ça confirme car ils veulent aider ceux avec des problèmes d'argent et ne veulent plus dépendre du patron « le gouvernement promet de voter des lois pour améliorer la vie des ouvriers » ça confirme aussi car le gouvernement veulent les aider à avoir une meilleure vie. Donc eux aussi ils disent qu'ils ont besoin d'un syndicat.
Antoine	« Une longue grève éclate pour augmenter leur salaire et créer un syndicat. » ça confirme car ils font grève pour créer un syndicat même si ils ne sont pas payé pendant la grève « Cette victoire des ouvriers qui est fondé le syndicat est menacé par la création d'un autre syndicat favorable au patron » ça confirme ils ne veulent plus être contrôlé par le patron
Pauline	« améliorer la vie des ouvriers » ça confirme, ils font un syndicat pour avoir une vie plus **, libre « améliorer la vie au travail » ça confirme ; ne pas être sous l'emprise du patron, pour mieux travailler, être respecté « augmentation de salaire » ça infirme et confirme ; quand les ouvriers veulent une augmentation de salaire alors ils font une grève générale « les ouvriers versent de l'argent » (pour aider) ça confirme, ils sont indépendants
Elève A.	« Une grève éclate dans un atelier pour obtenir une augmentation de salaire » ça confirme
Nolwenn	« les ouvriers versent des sommes d'argent » ça confirme, (illisible)
Alix	« Ils choisissent des délégués/négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail » ça confirme car ils cherchent à négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail. « Une grève éclate dans un atelier pour obtenir une augmentation des salaires et « plus d'attentions de la part des chefs » » ça confirme « Un syndicat est créé le 31 mai, 6000 ouvriers y adhèrent »

Justin	« les ouvriers volontaires y verseraient une petite somme d'argent (…) ça confirme car les ouvriers sont en difficulté financière parce que le patron augmente le travail mais pas les salaires. Si le patron les vire ils perdent tout. « pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail » « Les ouvriers ne sont pas payés ils veulent que le patron applique les augmentations prévues »
Erwan	Les ouvriers versent une somme d'argent ça confirme, ils peuvent faire sans lui demander.
Victor	La grève confirme que les ouvriers veulent créer un syndicat (ça confirme)

ANNEXE 28 : CORPUS SÉANCE A3.C.S2.s2 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Nom/Prénom : Séance 2

Étape 3. idée explicative : « **Quand les ouvriers ne veulent plus dépendre du patron, alors ils veulent un syndicat** ».

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Les ouvriers versent une somme d'argent pour aider ceux qui sont en difficulté »		X	« parce qu'ils peuvent le faire sans lui demander »
« Ils choisissent des délégués chargés de négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail.		X	« car ils font face au patron en créant un syndicat. Ils ne veulent plus dépendre du patron. »
Quand les délégués du syndicat négocient avec le patron, ils ont plus de poids qui si chaque ouvrier y allait seul. »		X	« car ils cherchent à négocier avec le patron pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail. »
	X		« car ils demandent encore la permission du patron même en ayant un syndicat »

Nom/Prénom : Séance 2

Étape 3. Bilan.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

ANNEXE 29 : CORPUS SÉANCE A3.C.S2.S2 : TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES EN GROUPE-CLASSE

Transcription temps d'échange en groupe-classe en début de séance

1	Enseignant	Reprenons ce travail. On cherchait à mieux expliquer notre événement final en mettant en relation cette idée explicative et les éléments du texte qui permettraient de la confirmer ou de l'infirmer. On avait commencé en extrême fin de séance à travailler sur une première proposition qui était celle d'Amel si je me trompe pas, pour pouvoir repartir rapidement de celle-ci, Amel vous pouvez la relire ?
2	Amel	[lecture du document] Les ouvriers versent une somme d'argent pour ne plus dépendre du patron, ça confirme, parce qu'ils peuvent le faire sans demander
3	Enseignant	Alors, quel est le lien, ça confirme quelle partie de notre proposition ?
4	Amel	Qu'ils ne veulent plus dépendre
5	Enseignant	Ça confirme peut-être l'idée qu'ils ne veulent plus dépendre du patron mais quel est le lien ici avec l'idée de syndicat ? S'il y a pas de lien avec l'idée de syndicat, si on revient au texte, ça c'est ce qu'ils avaient appelé une société de secours mutuelle, votre proposition elle confirme qu'une partie de notre idée. Si elle confirme qu'une partie de notre idée explicative, on va considérer qu'elle ne suffit pas, qu'elle n'est pas valable. L'idée c'est pas qu'elle soit juste ou qu'elle soit fausse, c'est qu'elle ne permet pas de confirmer le lien qui existe, c'est la virgule, le lien qui existe avec « ne plus vouloir dépendre » et « vouloir un syndicat » Cette phrase là [l'explication dans la première ligne, colonne de droite du tableau], on peut la barrer, parce qu'on estime qu'elle est pas suffisamment correcte. Il y a plusieurs élèves qui ont choisi de travailler sur cette phrase là Noé, Amel et d'autres élèves ; On va les reprendre. Je crois que c'était Noé le premier là, vous pensez quoi de cette phrase, vous vous souvenez de ce que vous avez écrits,
6	Noé	Ils prennent un risque
7	Enseignant	Pourquoi ça a un lien avec notre idée ? Est-ce que la proposition de Nino on la garde ? On se réveille un petit peu. Qu'est-ce que ça veut dire « ils font face au syndicat ». Pourquoi ils ont besoin d'un syndicat ?
8	Noé	Pour se faire entendre
9	Enseignant	Justin, vous en pensez quoi vous ?
10	Justin	Avoir des droits.
11	Enseignant	Ça veut dire ne plus dépendre ?
12	Justin	Ils n'ont plus besoin d'être sous pression
13	Enseignant	Ça veut dire quoi ne plus être sous pression ?

14	Justin	Ne plus dépendre du patron.
15	Enseignant	Est-ce que ça leur permet de ne plus dépendre du patron
16	Justin	C'est eux qui font tourner l'usine
17	Enseignant	C'est eux qui font tourner l'usine. Je la note c'est intéressant, mais c'est pas la partie qu'on choisi vos camarades,
18	Tom	Ils ont besoin d'être plusieurs, si il y a plus de personne qui va se plaindre…
19	Pauline	Ils ont besoin d'un chef, qui lui demandera, c'est un syndicat pour avoir plusieurs personnes
20	Enseignant	Pour faire face, ça veut dire quoi ? quand on veut faire face à quelqu'un ? La troisième alors, le même texte, Amel elle trouve que, aller discuter avec le chef, ça infirme notre explication. Pourquoi ?
21	Amel	Je sais pas, mais logiquement c'est le syndicat mais ils ont plus besoin de demander la permission. Ils veulent un syndicat pour plus dépendre du patron mais il peut encore dire non dans les négociations
22	Enseignant	C'est pour ça que vous avez mis qu'avoir un syndicat ça ne suffit pas pour être indépendant ? […] Ce qu'on dit votre camarade, c'est que ils peuvent être plus nombreux… Pour Amel, le fait de demander la permission montre qu'il
23	Amel	Ils demandent encore
24	Enseignant	Ils dépendent encore du patron « on a sur la même phrase deux façons de la lire, celle de vos camarades qui pensent que le syndicat leur permet de négocier d'être indépendant, et d'autre qui pense que le syndicat les oblige encore à demander la permission et que du coup ils sont toujours dépendants du patron. Ce qu'on voudrait maintenant c'est que chacun d'entre vous se repose cette question-là et se dise « de quel côté je penche ? est-ce que je pense que ces phrases-là confirment qu'ils ne sont plus dépendants ? Est-ce que ces deux phrases là infirment, ils sont encore dépendants ? Chacun se forge un avis pour qu'après ensemble dans la classe on décide collectivement si on va le mettre de ce côté-ci [infirme] ou de ce côté-là [confirme]

ANNEXE 30 : CORPUS SÉANCE A3.C.S2.S2 : TRANSCRIPTION DES TRACES ÉCRITES DES ÉLÈVES CORRESPONDANT À L'ÉTAPE 3 (TABLEAU À COMPLÉTER)

Patricia	ça confirme car sinon le patron ne serre presque plus à rien si les ouvriers décident de tout. Sinon si tous les ouvriers avaient le pouvoir, ce serait le bazar.
Killian	ça confirme car pour pouvoir ne plus dépendre du patron il faut avoir un certain pouvoir (une voix) si un seul ouvrier va se plaindre il se ferait directement virer alors qu'un groupe (syndicat) il ne pourra pas tous les virer ça aurait un impact beaucoup trop néfaste.
Amel	ça confirme car ils peuvent négocier donc ils dépendent presque plus du patron car ils doivent demander mais ils peuvent le confronter, ils ont plus de poids que si chaque ouvrier y allait seul
Elève A.	ça confirme car ils veulent changer les choses, ils font face au patron, ils cherchent à négocier avec le patron.
Victor	ça confirme car ils peuvent défendre leur droit donc plus de liberté
Peter	Même si les ouvriers ont un syndicat ils peuvent quand même dépendre du patron, mais plus dans leur [vie] privée
Nolwenn	ça confirme car je pense qu'ils font face au patron en créant un syndicat, ils peuvent le faire virer en étant contre le patron. Ils lui font face en créant un syndicat car ils lui disent les choses qui ont à négocier.
Erwan	ça infirme car le patron reste un patron donc les ouvriers sont obligés de leur obéir
Rose	ça infirme car un patron reste un patron, donc les ouvriers doivent le respecter
Karim	ça infirme car selon moi ils dépendent encore un peu du patron vu qu'ils demandent la permission même si ils ont un syndicat le patron peut dire non
Laura	je pense que ça infirme car peut être tout le monde n'est pas d'accord
Tom	Les ouvriers ne demandent pas c'est les gens qui les aident.
Tessa	ça infirme car le syndicat les aide pour négocier mais ça ne change rien au fait qu'ils dépendent ou pas du patron. Car même avec des conditions meilleures ils restent moins puissants et peuvent toujours se faire manipuler par le patron.
Justin	ça infirme parce qu'ils sont toujours sous les ordres du patron donc ils dépendent encore, juste le syndicat est un moyen de négociation car le patron doit écouter ses ouvriers avec le syndicat et que le commandement est partagé en deux.
Ilyes	Cette information confirme notre idée car je pense que en choisissant des délégués ce serait plus simple de négocier et comme ça les autres membres du syndicat s'occupent de l'argent qu'il verse.
Camille	Je pense que c'est une information qui infirme car si le patron n'avait aucune autorité pourquoi on lui demanderait. Peut-être que le mouvement pour changer le patron par le syndicat est en train de se faire, peut-être que tous les

	employés ne sont pas d'accord avec le syndicat et préfère avoir un patron pour avoir de meilleures conditions de vie.
Alix	Ils sont obligés d'être plusieurs car ils dépendent encore de lui, le patron ne les écoute pas quand ils viennent un par un. Ils viennent à plusieurs pour que le patron soit obligé car si ils veulent ils font grève.

ANNEXE 31: CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S1 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Nom/Prénom : 4D

Étape 1.

Quelle est l'explication principale de la volonté du président d'imposer la tenue unique dans les écoles ?	Pourquoi est-ce, selon toi, l'explication principale ?
…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……

Explication choisie par la classe :

……
……

Étape 2. Formuler une idée explicative.

……
……
……
……

Nom/Prénom : 4D

Étape 3.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- - -			

ANNEXE 32 : CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S1 : TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES EN GROUPE-CLASSE

Transcription des échanges après travail individuel (étape 1 de l'enquête)

1	P	Je pense que tout le monde a eu l'occasion de proposer son explication. On va les reprendre. Ensemble. Je vais en lister un certain nombre au tableau. Pour l'instant c'est pas la peine que vous les recopiez. On va les prendre l'une après l'autre. On va essayer de voir laquelle on va pouvoir choisir. Alors on y va, il y a une explication surtout une explication de cette idée là
2	Laura	pour qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants, entre les plus riches et les plus pauvres
3	P	Pour qu'il n'y ait pas de différence [écrit au tableau] Pourquoi ça vous semble une explication principale ?
4	Laura	des fois il y a des gens qui se moquent de la différence parce que certains n'ont pas les mêmes habits.
5	P	Pour ne pas se moquer. S'il vous plait derrière ! Ilyes?
6	Ilyes	I : en tout cas ça sert à rien, parce que ils ont dit, ouais, on vote et
7	P	Non, Ilyes, on est dans la recherche des explications ; est-ce que « ça sert à rien » est une explication. On reste sur notre déroulement. On reprendra ça après. Tom ?
8	Tom	le respect il sera expérimenté… enfin, j'ai marqué que les conditions du respect sera expérimenté dès cette année
9	P	Donc le respect. Pauline
10	Pauline	P : pour que les élèves travaillent mieux que, ben l'attention dans les établissements soit [?]
11	P	Pour que les élèves travaillent mieux [écrit] Ilyes
12	Ilyes	Pour nous aider à nous concentrer
13	P	Pour que les élèves travaillent mieux, pour les aider à se concentrer. On est sur la même idée. D'autres éléments qu'on n'a pas encore entendu. Tom.
14	Tom	moi j'ai mis c'est pour qu'il n'y ait plus d'inégalités entre les riches et les pauvres.
15	P	Pour qu'il n'y ait pas de différence pas d'inégalité entre les riches et les pauvres. Est-ce qu'il y a d'autres éléments. Célia? S'il vous plaît tout le monde. Je veux pouvoir vous entendre.
16	Camille	Pour qu'ils soient égaux.
17	P	Pour qu'ils soient égaux. Qu'il n'y ait pas d'inégalité et qu'il soit égaux, je le mets la. Qu'est-ce qu'il peut apparaître d'autre comme idée ? Rose.
18	Rose	Il n'y a pas de discrimination.
19	P	Il n'y a pas de discrimination. [écrit au tableau] Quoi d'autre, autre élément ? Pourquoi c'est selon vous l'explication principale, qu'il n'y a pas de discrimination Rose ?

20	Rose	ben parce qu'ils sont tous pareils puisque ils sont habillés pareil… enfin
21	P	Ils sont tous pareils vu qu'ils sont habillés pareil. Pour ceux qui pensent aux différences aux inégalités, pourquoi ça vous apparaît comme l'explication principale ? Pour ceux qui ont proposé les inégalités. Pauline.
22	Pauline	Parce que si tout le monde avait les mêmes habits, il n'y aurait pas de différence et du coup pas de moqueries envers d'autres…
23	P	L'idée ce serait… l'idée ce serait qu'ils soient tous pareils. Oh eh ça se passe là ! Bon quelle est l'explication qui apparaît finalement le plus ? Et celle qu'on va choisir pour aller, pour avancer un tout petit peu, si on essaie de la rédiger un petit peu ? Erwan
24	Erwan	Pas de différence entre les riches et les pauvres.
25	P	Pas de différence entre les riches et les pauvres
26	Erwan	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination.
27	P	Pour qu'il n'y ait pas de discrimination. Est-ce qu'on est capable, peut-être, si on avance un petit peu, de la mettre en forme, sous la forme de notre idée explicative ? Pour passer notre étape 2 ? Comment on pourrait proposer **cette idée explicative, avec cette idée-là** ? Comment on construit cette idée explicative dans cette étape numéro 2 ? Quelle forme, quelle formulation elle va avoir ? Allez, on essaie. Qu'est-ce qu'on pourrait proposer comme idée explicative pour aller un peu plus loin sur cette question-là ?
28	Erwan	Quand les enfants portent les mêmes vêtements alors ils ne sont pas… il ne subissent pas de moqueries
29	P	Oui, alors… finissez votre phrase explicative, alors le président…
30	Erwan	Alors le président…
31	P	Propose
32	Erwan	Propose une tenue unique pour les écoles ?
33	P	On le redit en entier ?
34	Erwan	Quand les enfants ne sont pas ne sont pas habillés pareil
35	P	Plus fort : Quand les enfants ne sont pas habillés pareil
36	Erwan	Quand les enfants ne sont pas habillés pareil… je ne sais plus
37	P	Refaite-là alors Pauline
38	Pauline	Quand les enfants sont habillés pareil alors les enfants travaillent mieux
39	P	Alors ce n'est pas tout à fait la même, on essaie d'en formuler une
40	Tessa	Quand les enfants sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président décide a mis des tenues uniques dans les écoles
41	Rose	alors il n'y a pas de discriminations
42	P	Alors il faut que vous me la fassiez, me la donniez la proposition avec la formulation dans son ensemble. Rose, commencez par quand
43	Rose	R : quand les élèves ne sont pas habillés pareil, alors il n'y a pas de discrimination. Et le président choisi l'uniforme.
44	P	Alors si on essaie de la redire l'explication choisi, c'est l'idée de pas de différence ça. Pas de différence
45	Erwan	mais ça c'est pour l'étape 2.
46	P	Erwan
47	Erwan	ça c'est pour l'étape 2.

48	P	Pourquoi c'est pour l'étape 2
49	Erwan	Parce que moi avant j'ai l'étape 1, l'explication choisie par la classe, j'ai mis ça là
50	P	Laquelle ?
51	Erwan	J'ai mis pour qu'il n'y ait plus de différence entre les riches et les pauvres. Pour plus de respect
52	P	D'accord. Vous avez mis celle-là. Nous on en prend une qui est à peu près proche de la vôtre. C'est celle de Tessa, qui peut nous l'a redonner.
53	Tessa	Quand les élèves sont habillés pareil, il y a des moqueries… euh, il n'y a pas de moquerie, donc le président des sites de mettre des tenues unique
54	P	Je vais la mettre là, on va y arriver. Bon donc, elle est… Tessa.
55	Tessa	Il n'y a pas de moquerie alors le président décide de mettre des tenues uniques dans les écoles
56	P	Des tenues on va mettre identique [écrivant] ça vous avez raison. Erwan, mais votre camarade… ça c'est bien la deux. Donc quand les élèves sont habillés pareil, il n'y a pas de moquerie. Alors le président veut mettre une tenue unique dans les écoles. Elle va donc bien là en dessous puisque c'est celle-ci avec votre camarade. On a construit et on a choisi quand les élèves sont habillés pareil il n'y a pas de moquerie, alors le président veux mettre une tenue unique dans les écoles. On peut la mettre ici en dessous si on est d'accord sur celle-ci. Vous êtes allez plus vite que moi vous Erwan [en aparté]. Bon on va laisser Erwan dire puisqu'il a l'air décidé aujourd'hui. On a formulé notre hypothèse explicative qu'est-ce qu'on fait après Erwan ?
57	Erwan	Et bien, on fait l'étape 3
58	P	C'est-à-dire ? A vos camarades
59	Erwan	L'information du récit.
60	P	Expliquez-nous l'étape 3
61	Erwan	Et bien, il faut recopier l'information du récit. Après il faut infirmer ou confirmer et expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre idée explicative.
62	P	A part vos deux camarades qui déposent leur carnet sur mon bureau, tous les autres ont compris, je crois là, où on veut aller. On peut donc, vous avez raison, passer à l'étape 3. On peut la réécrire là au-dessus pour qu'il n'y ait pas de doute sur ce qu'on cherche à expliquer quand les élèves sont habillés pareil alors il n'y a pas de moquerie, alors le présent veut une tenue identique dans toutes les écoles et comme nous l'a expliqué Erwan à vous, étape 3, au boulot, c'est parti.
63		[qq minutes de travail individuel]
64	Laura	à la question une ils précisent pas, genre qu'est-ce que, ils demandent d'expliquer l'information du récit, mais quelle information ?
65	P	Qui peut réexpliquer l'étape 3 ? Tessa
66	Tessa	T : moi j'ai juste relu
67	P	Vous devez la lire. Comment on fait dans l'étape 3 ? Pauline
68	Pauline	ben dans le texte il y a des problématiques et il faut les mettre, enfin il y a des informations qui disent ben par exemple entre les pauvres et les riches ben on doit mettre si ça confirme **notre idée d'explication** ou pas.

69	P	On fait comme on a l'habitude de faire, on va voir dans le texte si on trouve des informations qui confirment ou qui infirment **notre idée de départ**. Juste cette consigne là. Est-ce que notre idée explicative est confirmée ou infirmée par ce qu'il y a de marqué dans le texte. On revient au texte.
70		[travail individuel]
71	P	Allez je vous laisse encore le temps de finir une phrase. On va essayer d'en prendre une ensemble pour essayer de voir ce que ça peut donner. Une information qui selon vous confirme et une information qui selon vous infirme. En essayant de voir ce qui peut expliquer pourquoi et on va commencer par infirmer. Pauline vous avez une proposition pour infirmer.
72	Pauline	P : Et bah, il y a un enfant qui dit je préfère m'habiller comme je veux.
73	P	Qui le dit, qui dit ça ?
74	Pauline	L'enfant
75	P	Un enfant. [écrivant] je préfère… Vous laissez ça. Vous tirez un trait sous les vôtres, c'est pas la peine de prendre ça, on fera un bilan ensemble. Je préfère m'habiller comme je veux [écrivant] dit l'enfant. Pourquoi selon vous ça infirme ?
76	Pauline	bah parce que l'enfant il est contre l'idée, il ne pense pas que ce soit la meilleure idée. Enfin, il ne veut pas.
77	P	Le « il ne veut pas » c'est pas suffisant pour expliquer.
78	Pauline	Bah, il ne pense pas que ce serait la meilleure idée pour réduire les inégalités entre les élèves.
79	P	Il ne pense pas que c'est la meilleure idée pour enlever les inégalités. Est-ce qu'on peut creuser ? Est-ce que quelqu'un a une idée. J'écris juste ce qu'a dit votre camarade, ce n'est pas… en quoi ce n'est pas la meilleure idée confirme cette idée-là ? Peter
80	Rayan	parce que ils vont dire on porte des uniformes à cause de vous les pauvres
81	P	Oui peut-être qu'on porte les uniformes à cause des pauvres. Qu'est-ce que ça entraînerait si on met tout ça dans un… si on essaie de tout remettre au complet Preston ? ça veut dire quoi si on reprend tout ? Non [autres prises de parole] Preston d'abord. Est-ce que vous pouvez nous faire votre explication au complet. C'est-à-dire que cette idée explicative, selon vous elle est infirmée par quoi.
82	Rayan	Parce que ils vont dire que c'est à cause des pauvres qui faut mettre l'uniforme
83	P	Alors on prend l'idée explicative est infirmée par l'information qui dit je préfère m'habiller comme je veux parce que… ? Plus fort Peter, redressez-vous un peu.
84	Rayan	A cause des pauvres
85	P	Parce que on pourrait accuser les pauvres d'être responsables de cette décision-là. Un commentaire sur cela, puis on essaie d'en faire une deuxième qui confirme avant de reprendre les autres, Ilyes.
86	Ilyes	Non, mais j'en ai une 2e
87	P	Qui confirme selon vous ?
88	Ilyes	Non, qui affirme.
89	P	Alors, moi j'en veut juste, après on reprendra la prochaine fois, qu'on en ait juste une de chaque côté pour trouver un équilibre.

90	Ilyes	j'en ai une alors
91	P	Qui confirme ?
92	Ilyes	Oui
93	P	Aller alors
94	Ilyes	pour qu'il n'y ait pas de différence entre les pauvres et les riches.
95	P	Pourquoi ça confirmerait selon vous ?
96	Ilyes	ça confirme parce que déjà si, vu que les pauvres en vrai, y'en a ils ont des habits moches un peu, et si on leur donne des habits normal, les autres élèves, ils ne vont pas se moquer d'eux.
97	Antoine	mais ça veut rien dire.
98	Ilyes	Mais si
99	P	L'un après l'autre. Reprenez moi la totalité reprenez moi l'ensemble. Qu'est-ce que j'écris moi ici, ça part de quelle information votre idée ?
100	Ilyes	il n'y a pas de différence entre les pauvres et les riches
101	P	Qui dit ça dans le texte ? D'où ça vient dans le texte ? Ilyes on a besoin ici d'une information si on suit la procédure, d'une information qui vient dans le texte ça ça vient plutôt de vous. Ce qui vient de vous ça va plutôt dans les explications. Allez Tessa.
102	Tessa	C'en est une qui confirme. Ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent plus disciplinés, plus concentrés pour travailler
103	P	[Ecrivant] Ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent plus disciplinés. Qui dit ça ?
104	Tessa	C'est le vendeur d'uniforme.
105	P	S'il vous plaît ! c'est le vendeur d'uniforme. Et selon vous ça… ?
106	Tessa	ça confirme.
107	P	Qu'est-ce qui permet de confirmer ?
108	Tessa	ben du coup ils travaillent mieux ben ils arrivent plus concentrés
109	P	Pauline
110	Pauline	Ben ça confirme que quand on a un uniforme et qu'on est tous habillés pareil, on travaille mieux, on est plus attentif, on se met au travail
111	Ilyes	non ça infirme.
112	P	Pourquoi
113	Ilyes	Bah parce que changer de tenue ça va pas nous faire évoluer.
114	P	Prenez l'ensemble de la proposition de votre camarade : le vendeur dit ce que me disent les professeurs, c'est que les élèves ou les enfants arrivent plus disciplinés. Selon Tessa ça confirme.
115	Axel	peut-être que ceux qui portent un uniforme, ils n'ont pas de moquerie et ils ne sont pas déconcentrer par les moqueries. S'il y a des gens qui se moquent d'eux.
116	P	Oui, un peut-être. Laura
117	Laura	J'ai juste une question est-ce que le présentateur enfin le mec qui vend les uniformes, il dit que on arrivera plus discipliné, mais discipliné dans le sens de la vie de tous les jours, on sera plus discipliné dans le travail plus tard ? Ou est-ce que c'est dans le présent ?
118	P	[sonnerie] juste on écoute Rose

119	Rose	moi j'ai dit ça infirme parce que ça se trouve ils ne se sentent pas bien dans l'uniforme

ANNEXE 33: CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S1 : TRACES ÉCRITES INDIVIDUELLES

Trace écrite des élèves correspondant à la troisième étape de l'enquête

Note : plusieurs élèves ont recopié sur leur document ce que l'enseignant a noté au tableau à la suite de la reprise collective (notamment : « Je préfère m'habiller comme je veux » (enf) Ce n'est pas la meilleure idée, « à cause des pauvres »)

E.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Tenue unique qui effacé les inégalités - je préfère m'habiller comme je veux (CONF) - ce que ne dis le prof.. " discipline "	X	X	appe confirme notre idée explicativement car si il y a une tenue unique alors les élèves ne pourront se moquer de personne car ils seront tous habillés pareil. ce n'est pas la meilleur idée, à cause des pauvres

Étape 3.
Erwan

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Plus de différence entre les riches et les pauvres		X	Sa confirme qu'il n'y aura plus de discrimination.
- Remplacement des pièces usées ou trop petites	X		Sa infirme car si on grandit trop vite les établissements devront en repayer d'autres.
-			

Étape 3. Quand les élèves sont habillés pareil il n'y a pas de moquerie alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école
Kevin

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Qui efface les inégalités entre les familles		X	
- Je préfère m'habiller comme je veux (enfant)	X		

Étape 3.

Tom

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- (...) qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants riches et les pauvres.		X	
- je préfère m'habiller comme je veux (enfant)	X		Ce n'est pas la meilleure idée," à cause des pauvres".

Étape 3. Quand les élèves sont habillés pareils, il N'y a pas de discipline alors le président veut mettre la Tenue Unique dans les écoles.

Rayan

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Portés des uniformes pour tous élèves afin d'éviter les moqueries avec les pauvres.		X	Sa permet d'éviter des problème d'harcelement
- Je préfère m'habiller comme je veux	X		Ce n'est pas la meilleure idée," à cause des pauvres"

Étape 3.

Rose

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
-Il n'y a pas de ~~différences~~ différences entre les riches et les pauvres		X	Ça confirme car les ~~différences~~ différences font parti des moqueries.
- Un enfant dit - "Je préfère m'habiller comme je veut"	X		Ça infirme car il préfère s'habiller comme il veut

Étape 3.

Laura

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- << je préfère m'habiller comme je veux >>	X		Cette idée infirme car les élèves n'ont pas tous envie de mettre des uniformes.
- << il y a d'autre priorité a faire au niveau de l'éducation nationale >>		X	Cette idée confirme car peut être il y a d'autre chose à changer avant les uniformes.

Étape 3. Justin

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- parent 1 Je pense que ses un très bonne chose que [illegible]		X	parce il y a des jamais plus pareil que d'autre alors y'a défaut des.
- e	X		il profite ses habille que il sont mieux comme ça

Étape 3. Noé

Quand les élèves sont habillés pareils il n'y a pas de moquerie alors le président veut mettre la tenue unique à l'école

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- au moins il n'y a pas de discrimination ?		X	cela confirme que quand dans les écoles il y a de la discrimination et que ça va aider les élèves discriminés.
- Je ne pense pas que ce soit la priorité ?	X		cela infirme car d'après des parents ce n'est pas la priorité.
- Je préfère m'habiller comme je veux	X		- ça montre que les élèves même si il y a de la discrimination ils veulent quand même s'habiller comme ils veulent.

Étape 3. Karim

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
parent 1 : Je pense que c'est une très bonne chose que tous les enfant sont habillé pareil au moins il n'y a pas de discrimination		X	parce que il dit que y aura moins de discriminat on aucun ça confirme cette idée n'autre
enfant 2 : Je préfère m'habiller comme je veux	X		ça infirme n'autre idée car nous ont dit qu'on doit des uniformes les enfants sont pas pour.

Étape 3.

Ilyes

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour qu'il n'y est pas de différence entre les pauvres et les riches - Pour que les élèves travaille mieux. -			Cette explication confirme notre idée explicative car comme dans toute les écoles, collège, lycée ect.., on peut avoir des moquerie sur nos vêtements et donc le fait que d'avoir l'uniforme c'est que personne pourras se moquer et vue qu'ilsauront la même tenue. Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donneras Pas une évolution, sa reste une tenue. Par exemple, une élève qui a des mauvaise note Peu par en avoir des meilleur note en mettant des habille, qui ne peut même pas choisir.

Étape 3.

Antoine

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- efface les inégalités entre les familles en même tant qu'elle crée les conditions du respect		X	il efface les inégalités et crée du respect
- Que se passera-t-il si l'élève se présente au portail sans uniforme ? Il sera opposé à toute sanction -	X		si il n'y a pas de sanctions tout le monde qui n'est pas avec l'uniforme viendra sans d'accord

Étape 3.

Tao

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- la tenue unique qui a comme lien et point de départ ce dernier mot clamé notre pays et qui efface les inégalités		X	Sa confirme qu'il ni nous de moquer car il son habillé le mêmes

Étape 3. Quand les élèves sont habillé pareil il n'y

A. a pas de moquerie donc le président propose de mettre des

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Je préfère m'habillé comme je veux (ENF)	X		Ce n'est pas la meilleur idée " à cause des autres "

Étape 3.

Axel.

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Enfant 1 : « Parce que moi j'aime bien m'habiller comme j'aime, comme je veux tout ça. »	X		Ça infirme car l'enfant préfère avoir ses propres vêtements même si ça diminuera les discriminations, moqueries ect...
-			

Étape 3.

Camille

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Je préfère m'habiller comme je veux »	X		Les élèves ne sont pas d'accord et veulent s'habiller comme ils veulent.
- Les élèves arrivent disciplinés		X	Les élèves peuvent plus se concentrer sur le travail que sur comment il sont habillés
- Conditions de vie du respect		X	Les élèves sont plus respectueux si ils sont tous habillés pareil. Ils ne peuvent plus se moquer sur les vêtements.

Étape 3.

Tessa

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Que se passera-t-il si l'élève se présente au Portail sans l'uniforme, On sera opposé à toute sanctions. tout élèves se présentant au portail d'une école doit êtres accueilli. »	X		Ça infirme car il ne peuvent pas renvoyé l'élèves chez lui car « tout élèves se présentant au portail d'une école doit êtres accueilli. » donc ils sont confronter à un problème.
- « Ce que nous disent les professeurs c'est que les élève arrive plus disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. »		X	Ça confirment car les élèves sont plus consentrés, disciplinés et travaillent mieux, donc c'est positif.

Étape 3.

Pauline

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- "Je préfère m'habiller comme je veux"	X		Car les enfants pense le contraire. Il pense que cela ne serai pas mieux.
- "Il y a d'autres priorité"	X		Les parents penne pas que ne soit l'idée la plus important.
- "Pour qu'on appartient à quelque chose et on pourrait peut-être remettre en place des règles définie"		X	Un des parent trouve que l'idée est bien car elle pense que les élèves seront plus respectueux envers les règles. Plus disciplinés.
"C'est parent sont plus ou moins convaincus"	X		Les parent ne sont pas totalement pour cette idée. Il ne penne pas comme le président.

Étape 3.

Tessa

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- «Que se passera-t-il si l'élève se présente au Portail sans l'uniforme, On sera opposé à toute Sanctions. tout élèves se présentant au portail d'une école doit êtres accueilli.»	X		Sa infirme car il ne peuvent pas renvoyé l'élèves chez lui car «tout élèves se présentant au portail d'une école doit êtres accueilli.» donc ils sont confronter à un problème.
- «Ce que nous disent les professeurs c'est que les élève arrive plus disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux.»		X	Sa confirment car les élèves sont plus consentrés, disciplinés et travaillent mieux, donc c'est positif.

Étape 3.

Pauline

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- "Je préfère m'habiller comme je veux"	X		Car les enfants pense le contraire. Il pense que cela ne serai pas mieux.
- "Il y a d'autres priorité"	X		Les parents penne pas que ne soit l'idée la plus important.
- "Parce qu'on appartient à quelque chose et ça pourrait peut-être remettre en place des règles. défini"		X	Un des parent trouve que l'idée est bien car elle pense que les élèves seront plus respectueux envers les règles. Plus disciplinés.
"C'est parent sont plus ou moins convaincus"	X		Les parent ne sont pas totalement pour cette idée. Il ne penne pas comme le président.

ANNEXE 34 : CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S2 : DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Nom/Prénom : 4D

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---

Nom/Prénom : 4D

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- « Je préfère m'habiller comme je veux »	X		Ça montre que les élèves même s'il y a de la discrimination, ils veulent quand même s'habiller comme ils veulent.
Je préfère m'habiller comme je veux ----------	X		Car les enfants pensent le contraire. Ils pensent que cela ne sera pas mieux. ----------
-			
-			

ANNEXE 35 : CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S2 : TRANSCRIPTION

1	Enseignant	On va reprendre notre enquête sur l'instauration de la volonté du président de mettre en place cette tenue unique au collège, on avait travaillé notre procédure, on avait bien avancé la fois dernière, on était arrivé à notre étape 3 qui consiste à faire quoi ?
2	Eleve A.	Heu.. à expliquer notre, à confirmer ou infirmer notre idée explicative
3	Enseignant	Voilà, à confirmer ou infirmer l'idée explicative sur laquelle on avait travaillé, et l'idée explicative sur laquelle on avait commencé qui était que quand les élèves sont habillés pareils, il n'y a pas de moquerie, alors ce que le président propose de mettre en place c'est une tenue unique à l'école, et on avait commencé à argumenter ensemble, à essayer de voir, avec cet objectif de l'étape 3, d'arriver à se mettre d'accord, pour que la classe, le groupe se mette d'accord sur ce que cette idée explicative confirme ou infirme. Alors on va partir de ce qu'on avait fait la fois dernière et de ce que vous aviez fait. On est reparti des propositions que vous aviez fait la semaine dernière, on en a mis deux séries de chaque côté et on va essayer de reprendre celles-ci avec cet objectif de finir cette étape 3. Donc je vais vous donner ce travail-là. Il y a deux côtés, on commence par cette partie-là. Je distribue. Vous avez pas loin votre récit. (…)
4		[les élèves prennent connaissance des informations sur le document distribué]
5	Enseignant	La première qui est là, qui infirme, c'est Ilyes, on peut lui donner la parole pour expliquer ce qu'il a voulu dire. Qu'est-ce que vous avez voulu dire ? Essayez d'expliquer ce que vous avez voulu dire, est-ce que selon vous, essayez de les convaincre que votre explication…
6	Ilyes	En gros… Bah sinon je relis ça.
7	Enseignant	Relisez ça et essayez de nous expliquer en relisant.
8	Ilyes	« Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue ne nous donnera pas une évolution, car ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes ne peut pas avoir des meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir »
9	Enseignant	Alors, pourquoi ça infirme selon vous ?
10	Ilyes	Parce que c'est une tenue. Fin.. je sais plus
11	Enseignant	La deuxième proposition qui confirme c'est Tessa. Qu'est-ce que vous avez-voulu dire puisque vous vous avez décidé de confirmer sur la même phrase. Qu'est-ce que vous répondez à Ilyes, car sur la même information, vous avez conclu une chose inverse
12	Tessa	C'est spécial ils ont dit que les élèves arrivaient plus disciplinés, auraient des meilleures notes des trucs comme ça mais…
13	Enseignant	Qu'est-ce qui vous fait changer d'avis ?
14	Tessa	Bah je vois pas pourquoi des vêtements changeraient les notes.
15	Enseignant	D'accord
16	Rayan	je crois que y a une étude qui dit que les enfants sont plus disciplinés avec l'uniforme

17	Enseignant	Y'a une étude qui dit que les enfants seront plus disciplinés avec l'uniforme… C'est dans le récit ça ? Je vous laisse chercher. Les autres, par rapport à ce positionnement, là. Qu'est-ce que vous pensez des deux propositions de vos camarades ? Puis qu'ils ne sont pas d'accord même si Tessa semble vouloir changer d'avis. On essaye d'avancer un petit peu là-dessus. Alors lisez-moi votre information du texte
18	Rayan	« *A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif.* »
19	Enseignant	« A priori, oui ». C'est la première partie du texte. Continuez de réfléchir là-dessus. A un moment il faut choisir, qu'est-ce qu'on fait de cet extrait-là. « a priori oui », ce que disent les professeurs ; « à priori, non » c'est ce que dit Ilyes. Les autres, qu'est-ce que vous pensez de ces propositions-là ? Est-ce qu'il y a d'autres informations qu'on pourrait ajouter ? Allez, on se réveille. Pauline, qu'est-ce que vous en pensez, vous ?
20	Pauline	Je suis plus pour l'idée de Ilyes, parce qu'il a dit ça va pas déterminer les notes
21	Enseignant	Quel est le lien que vous faites avec votre idée explicative et l'idée de moquerie
22	Pauline	Ben si y a pas de moquerie, les gens ils travaillent mieux non ?
23	Enseignant	Ils travaillent mieux. Donc s'il y a pas de moquerie les gens travaillent mieux donc on met une tenue. Ilyes ?
24	Ilyes	Et donc ils sont plus à l'aise
25	Enseignant	Ils sont plus à l'aise. Qu'est-ce que ça veut dire ils sont plus à l'aise ?
26	Ilyes	Si y a pas de moquerie. Il va se sentir à l'aise.
27	Enseignant	D'accord
28	Camille	Bah ils sont pas déconcentrés par les moqueries. Du coup, quand tu reçois des moqueries t'es pas bien, tu vas pas réussir à te concentrer
29	Enseignant	Autre idée ? Creuser encore un petit peu. Amel, vous vous placez de quel côté ?
30	Amel	Bah déjà j'étais plus sur l'idée d'Ilyes, mais en fait c'est vrai que si y a pas de moquerie, ils travaillent mieux. Jsais pas trop.
31	Pauline	Après si on harcèle, on se moque des autres, après on est puni.
32	Ilyes	Les moqueries ça va les endurcir. Plus ils vont se faire moquer, et du coup ça va leur donner la rage, ils vont faire le sport, ils vont faire les études et ils vont devenir trop forts.
33	Enseignant	Et le lien avec la tenue du coup ? Est-ce que ça, cette idée de devoir s'endurcir, a une relation avec notre idée explicative ? Notre idée explicative c'est on essaye de voir si cette information-là confirme ou infirme que des élèves habillés de la même façon, il y a pas de moquerie.
34	Pauline	Du coup ça marche pas mais je voulais dire que j'étais d'accord avec Ilyes, c'est une période dans la vie, c'est pas forcément facile dans la vie. C'est la vie quoi
35	Enseignant	Kevin, où vous vous placez vous ? par rapport à l'idée qu'il est dit dans le récit que ce que disent les professeurs, c'est que les élèves sont plus disciplinés, ils travaillent mieux si ils arrivent avec la même tenue
36	Kevin	Bah, j'suis plus sur si y a pas de moquerie les élèves travaillent mieux
37	Enseignant	Revenons au texte. Revenez à la partie du texte dont est tiré cet extrait-là. Est-ce que quelqu'un peut me relire la partie du texte dont est tiré cet extrait-là,

		la partie pour qu'on essaye de voir si il y a pas d'autres éléments auxquels ils faut réfléchir aussi, toute cette partie-là, autour de cette phrase-là, qui veut nous le lire en entier le dernier paragraphe
38	Eleve B	« a priori oui »
39	Enseignant	« non je crois pas que ça commence pas là »
40	Eleve B	Quand le présentateur demande ?
41	Enseignant	Non juste avant, dans ce paragraphe là
42	Eleve B	« A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, travaillent mieux. Donc c'est assez positif. »
43	Enseignant	Mais y a autre chose dans cette partie-là, que vous avez pas lu
44	Eleve B	« Est-ce que ça apaise les tensions dans les établissements scolaires ? Parce que l'idée, effectivement, c'est que tous les enfants, qu'il n'y ait pas de différence entre les enfants les plus riches et les plus pauvres, ça joue un rôle ? »
45	Enseignant	Ça c'est la question du présentateur…Après…
46	Eleve B	Après c'est ce que je viens de lire
47	Enseignant	Qui peut me lire en entier ?
48	Eleve B	Mais j'ai lu en entier !
49	Enseignant	Moi, sauf erreur de ma part, quand je lis le récit, ce texte là il commence par « le vendeur… » « …d'uniforme ». Reprenons maintenant. Amel?
50	Amel	Le vendeur d'uniforme dit « A priori, oui. Et ce qui est génial, ce que nous disent les professeurs, c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés. »
51	Enseignant	Et donc ? Est-ce que ce que dit le vendeur
52	Amel	Ha mais il dit ça pour les vendre ! Il dit ça pour les vendre
53	Enseignant	Il dit ça pour les vendre. Creuser l'idée. Tessa ?
54	Tessa	Peut-être que du coup il ment pour que les gens ils disent oh c'est trop bien
55	Enseignant	Peut-être des fois il ment, préciser l'idée. Pauline ?
56	Pauline	Ben il ment pour avoir de l'argent
57	Enseignant	Alors reprenons notre idée. Si on met en relation notre information et notre idée, notre idée explicative qui est « quand les élèves sont habillés de la même façon, il n'y a pas de moquerie, alors le président propose » et « le vendeur d'uniforme dit ça ». Ilyes ?
58	Ilyes	Même si on a les mêmes tenues ça veut rien dire. Parce que ils vont encore se moquer, ils vont se moquer de son visage, ils vont se moquer de ses formes, un truc comme ça. On peut pas… voilà.
59	Enseignant	Ils vont se moquer du visage, de ses formes… revenons sur le point de vos camarades. Justin ?
60	Justin	Ça veut rien dire l'uniforme parce que les gens ils ont vu les élèves sans l'uniforme du coup ils vont continuer à se moquer
61	Enseignant	Ils connaissent les élèves sans l'uniforme… Pauline ?
62	Pauline	Bah on va beaucoup plus se baser sur les idées des parents et des élèves parce que des gens qui vendent et tout bah ils vont mentir pour la plupart du temps. Donc il vaut mieux faire confiance aux élèves et aux parents
63	Enseignant	Il vaut mieux faire confiance… Pourquoi ?

64	Pauline	Parce que eux ils sont honnêtes ils ont rien à gagner en échange.
65	Enseignant	Alors maintenant qu'est-ce qu'on fait de tout ça, qu'est-ce qu'on fait de cette proposition-là ? Faut qu'on se mettre d'accord. Il faut qu'on se mette d'accord et puis il faut que chacun maintenant, pour avancer un petit peu, par rapport à tout ce qu'on a dit, dans les directions où on est parti il reste en dessous une autre partie du texte, où en reprenant l'information, la phrase qui est là sans que vous ayez besoin de la recopier, on reste sur cette information-là qui vient du récit maintenant chacun, par rapport à ce qui a été dit au début par vos deux camarade, par rapport à tout ce qu'on a dit maintenant de plus d'informations complémentaires pour essayer de mieux comprendre cette phrase-là, que chacun maintenant se repositionne, nous explique pourquoi cette information confirme ou infirme que quand on est habillé pareil, il n'y a pas de moquerie alors il faut un uniforme. On reste sur l'étape 3.

ANNEXE 36 : CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S2 : TRACES ÉCRITES

Première activité – tableau concernant l'information donnée par le vendeur d'uniformes

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Tessa

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
	X		Ça infirme car C'est le Vendeur qui ment et puis les élèves peuvent toujours se moquer du Visage, physique ... donc non l'uniforme ne sers pas a grand chose. pour en savoir plus il faudrais écouter les parent / élèves, après avoir essayé.

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Pauline

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
		X	Les élèves travailleront mieux si il n'y a pas de moquerie, il seront plus concentrer.

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Kevin

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---	X		Ils se moqueront plus entre eux mais les résultat changeront pas vraiment

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Ilyes

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
le vendeur d'uniforme « Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---
	X		Cette information infirme notre idée explicative car même si ont a tous le même uniforme il y aura toujour des élève que se moquerons des autre élève en fonctions de leurs physiques et même faut être plus fort faut se défendre aussi. Donc sa infirme comme même.

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les ~~élèvent~~ élèves sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Amel

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---
Le vendeur d'uniforme dit : les élèves sont + concentrés etc...	X		Ça infirme car le vendeur fait exprès pour que ça soit vendu, il ment.
~~ils sont~~ plus il y aura ~~moins~~ de discrimination	X		Les élèves peut-être quand même moquer sur le visage et les autres ~~qui~~ les connaissent sans l'uniforme donc ça sert à rien.

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Noé

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
----------			----------
	X		Ça infirme car le vendeur peut mentir et les moqueries ne vont pas s'arrêter avec ou sans les uniformes car il le connaît peut être sans son uniforme il vont peut être se moquer son son visage.

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Lili

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
----------			----------
Le vendeur d'uniforme : « ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »	X		Cette information infirme car il dit ça pour les vendres. Puis même avec les uniformes, ils peuvent comme même se moquer des formes de la personne.

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Karim

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
« A priori oui. et ce qui est génial c que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent disciplinés à l'école, plus concentré, travaille mieux »	X		on a dit qu'il mentirait est qu'il ferait sa juste pour plus vendre

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Peter

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
	X		Car infirme ~~donne des~~ car le Vendeur donne que du positif aux uniformes. Cela lui permet de se faire de l'argent dans le dos des gens.

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Erwan

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
		X	Pour moi on peut avoir plus de bonnes notes car on est dans une tenue de pro et donc on se sont plus travailleur.

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Tao

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
pour que les élève travaille mieux	X		une tenue ne change pas une notte où un comportement ça change juste mais abit et il y aura d'autre moqueri sur le visage par exemple chacun ça infirme

Étape 3. Idée explicative : « **Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école** »

Justin

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
	X		car une tenue change rien aux moqueries car des eleves sont comme avant et sa traverse le uniforme leurs na pas changer il peut comme des moqueries et l'uniforme sert pas beaucoup bah l'uniforme

Étape 3. Idée explicative : **« Quand les élèvent sont habillés pareil il n'y a pas de moqueries, alors le président propose de mettre la tenue unique à l'école »**

Antoine

Recopier l'information du récit	Infirme (cocher)	Confirme (cocher)	Expliquer pourquoi cette information confirme ou infirme notre l'idée explicative
- Pour que les élèves travaillent mieux	X		Cette information infirme notre idée car c'est juste une tenue et cette tenue nous donnera pas une évolution, ça reste une tenue. Par exemple, un élève qui a des mauvaises notes peut pas avoir de meilleures notes en mettant des habits qu'il ne peut même pas choisir.
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés à l'école, plus concentrés, et travaillent mieux »		X	Ça confirme car les élèves sont plus concentrés, disciplinés et travaillent mieux et donc c'est positif.
---			---
« Ce que nous disent les professeurs c'est que les élèves arrivent plus disciplinés a l'école, plus concentrés, et travaille mieux »	X		Ça infirme car une tenue ne change pas le comportement, les notes et la discipline des élèves.

ANNEXE 37 : CORPUS SÉANCE A3.C.S3.S3 : ÉCRITS FINAUX DES ÉLÈVES

*** Étape 4.** Noé

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Car la tenue unique efface les inégalités entre les familles et crée les conditions du respect. Son les raisons pour lesquelles le président veut que la tenue unique soit généralisé dans toute la France. Pour moi la 2ème est la meilleur car même si ça règle à peut près le problème riche pauvre, ça en crée des nouveaux. Même si il y a la tenue unique il y aura quand même de la discrimination.

*** Étape 4.** Laura

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Je pense que les deux idées explicatives veulent dire la même chose car ils disent tous les deux qu'il y aura encore de moqueries en habillant d'une autre façon. Il y aura toujours de la moquerie ou peut de la même façon.

*** Étape 4.** Camille

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Je pense que la dernière idée explicative est la meilleure car pour la première on peut quand même se moquer du physique et non des vêtements mais il y a moins d'inégalité.
Avec ce changement de vêtement il y a plus d'égalité mais ce n'est pas pour ça qu'il n'y a pas de moqueries. Peut-être qu'il y a moins de moqueries.

*** Étape 4.** Ilyes

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

*** Étape 4.** Antoine

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

La tenue unique réduit les discriminations car un élève se moquant d'un autre élève qui a la même tenue se moque aussi de lui même. Donc il ne se moque plus.

*** Étape 4.** Amel

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

La dernière n'est pas la meilleure ni la 1ère car tous infirme cette idée explicative car la vendeur peut mentir, il y aura encore des discriminations et apparement il y a d'autre priorités, le parent n'aurai pas dit ça si ça changeait vraiment les discriminations et d'ailleurs il n'y en moins il aurai dit que c'est la priorité donc les 2 sont pas bien.
donc la nouvelle idée serai : Quand ~~le vendeur~~ le vendeur dit des mensonges.
Alors le président choisis de mettre une tenue unique à l'école

*** Étape 4.** Tessa

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Pas la bonne réponse

Le président veut mettre la tenue unique à l'école car il sait qu'il y aura moins de moqueries / discrimination donc moins d'inégalité harcèlement et moins d'élèves mal donc des élèves plus contentes.

Les idées explicatives sont pratiquement les même et dise la même chose qu'avec les uniforme il y a moins de moquerie ou ou que les inégalités se voie moins.

*** Étape 4.** Justin

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

pour gagner plus d'argent. et parce que il croit que l'élèves se compare encore et à encore et encore et encore se moquer mais quelque personne gagne des batailles pardon.

*** Étape 4.** Tao

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

... ce n'est pas la meilleure car si on voit moins les moqueurs ca ne ..... veut pas dire qu'il y en n'a plus est il aura toujour des moqueurs ..
.....
.....

*** Étape 4.** Kevin

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

Et moi pour ce n'est pas la meilleure idée explicative car même si les élément ..... sont tous habillé de la même façon, il y aura toujours de la discriminations comme ... par exemple : (la physique), la orientation sexuelle, (les traits). Ils ont aussi dit comme bien sa allait appartenir tous ensemble plus de conversation alors que non .....
.....

*** Étape 4.** Pauline

« En reprenant les idées explicatives successives, expliquer précisément pourquoi a dernière est la meilleure pour dire pourquoi le président veut une tenue unique à l'école avec les informations disponibles dans la vidéo ».

~~Elle n'est pas meilleure la dernière car tout les explications sont une idée explicative. L'idée est même chose mais différente. Mais les inégalités ne vont jamais toujours, il y aura toujours des moqueries, des discriminations. Alors que la première~~
.....
Il n'y a aucune idée explicative qui est bien car, la première dit que quand il y a des moqueries l'emissaire ne viendra pas mais c'est pas possible car, même si tout le monde s'habille pareil, il y aura toujours des différences entre les élèves comme la physique, les personnalités etc... Et la deuxième dit quand il y a moins d'inégalités elle dit une bonne idée. Alors que non car il sera toujours des inégalités car il dit qu'il y en a moins mais il n'y en n'a plus .....
.....

ANNEXE 38: CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S1: DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Notre procédure d'enquête :

- **Étape 1** : Rechercher **des causes** à l'**événement** à expliquer.

- **Étape 2** : Formuler une ou plusieurs **idées générales explicatives** à partir des explications, sous la forme « Quand…, alors… »

- **Étape 3** : Relire tout le récit pour faire **la liste des informations** qui confirment ou infirment l'i**dée générale explicative**. Retourner si besoin à l'étape 2 pour reformuler l'idée explicative, ou passer à l'étape 4.

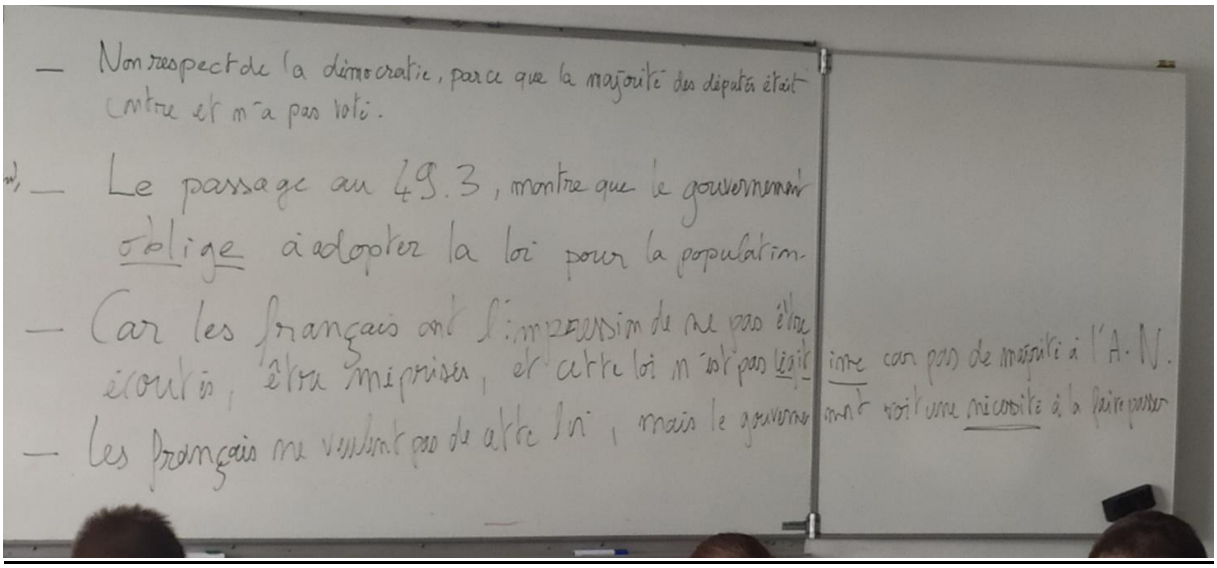
- Étape 4 : Analyser en détail le contenu des phrases les plus intéressantes du récit pour construire **des explications plus précises**.

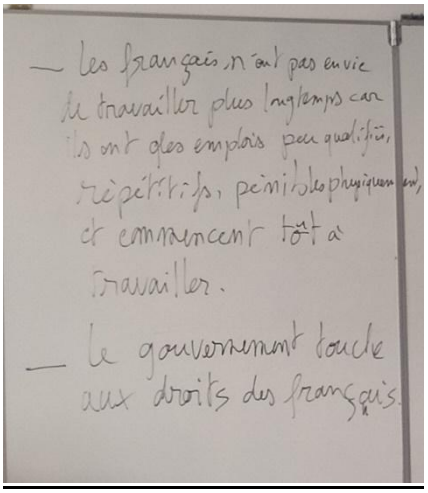
- Étape 5 : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

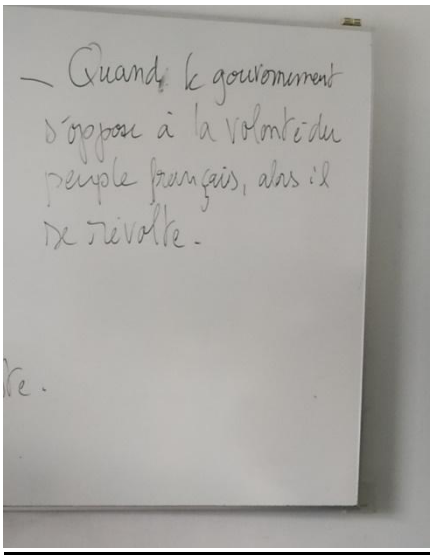
ANNEXE 39 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S1: PHOTOGRAPHIES DU TABLEAU

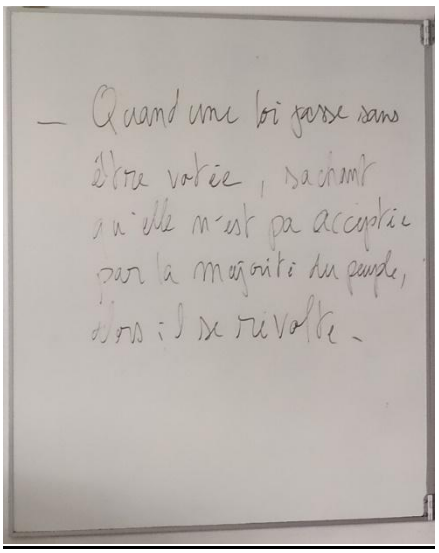
Etape 1 de l'enquête

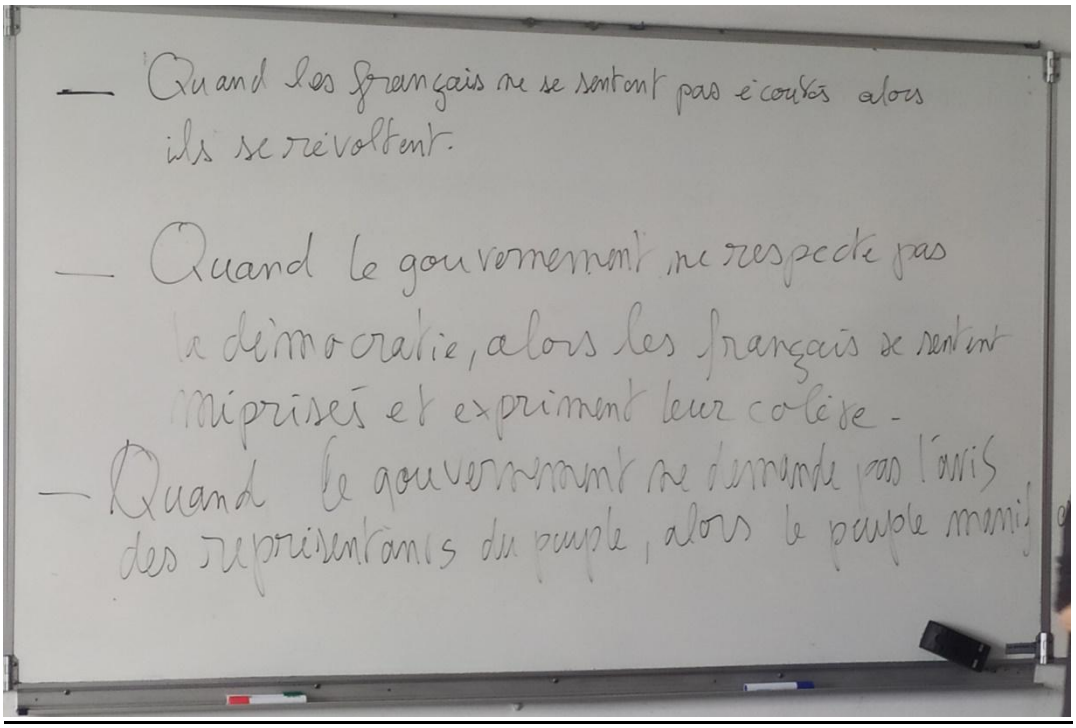




Etape 2 de l'enquête


— Quand le gouvernement s'oppose à la volonté du peuple français, alors il se révolte.


— Quand une loi passe sans être votée, sachant qu'elle n'est pas acceptée par la majorité du peuple, alors il se révolte.


— Quand les Français ne se sentent pas écoutés alors ils se révoltent.
— Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent mépriser et expriment leur colère.
— Quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple mani

ANNEXE 40 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S1: TRANSCRIPTIONS

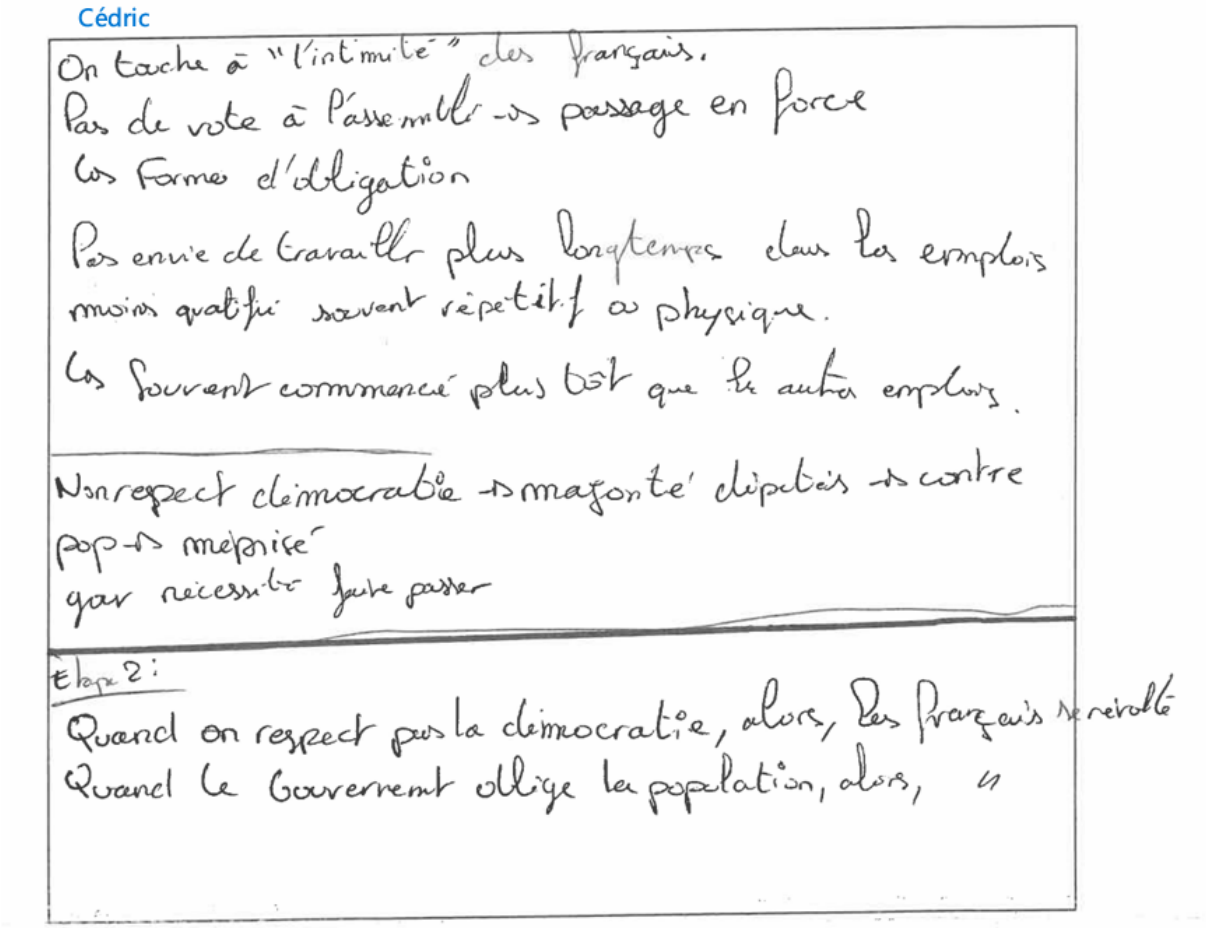
1	Enseignant	Pourquoi l'utilisation du 49.3 suscite un fort rejet ?
2	Malo	« Non respect de la démocratie. Parce que le peuple… La majorité n'est pas respecté y'a même pas eu de vote'
3	Enseignant	Vous entendez quoi par majorité ?
4	Malo	Les députés n'ont pas pu voter. La majorité des députés ils étaient contre et n'a pas pu voter
5	Cédric	Pour approfondir ce qu'il a dit on peut dire que ça peut tourner sur une forme d'obligation. Le passage au 49.3 suscite une obligation.
6	Enseignant	Qu'est-ce que vous voulez dire exactement ?
7	Cédric	C'est un peu comme si c'était une obligation de passer par le 49.3
8	Enseignant	La loi est obligatoire, on est obligé de la suivre… Qu'est-ce qui oblige du coup ?
9	Cédric	L'Etat
10	Enseignant	L'Etat c'est l'ensemble de toutes les institutions. C'est qui ? Qui déclenche le 49-3
11	Cédric	L'exécutif
12	Enseignant	L'exécutif, le gouvernement on va dire, donc le gouvernement oblige le passage de la loi. Il oblige qui ?
13	Cédric	La population
14	Enseignant	Est-ce qu'il y en a d'autres ? Simon ?
15	Samuel	J'ai mis « car les Français ont l'impression de ne pas être écoutés » heu… Ils ont l'impression d'être méprisés, et surtout que cette loi n'est pas légitime car on ne sait pas si le gouvernement aurait eu la majorité.
16	Enseignant	Alors… la Majorité… ?
17	Samuel	Si l'Assemblée aurait été en faveur de cette loi
18	Enseignant	La majorité à l'Assemblée nationale. Je relis : Car les Français ont l'impression de ne pas être écoutés, d'être méprisés, et que cette loi n'est pas légitime parce qu'elle n'a pas de majorité à l'Assemblée Nationale. Je peux vous demander un truc, qu'est-ce que vous entendez par légitime ? Pas être écouté on voit bien, méprisés on voit bien, qu'est-ce que vous entendez par pas légitime ?
19	Samuel	Les Français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement veut la faire passer. Parce que lui il pense que c'est… heu… pas obligatoire mais que sans cette loi là ça va mal… y'aura des conséquences. Du coup le gouvernement veut absolument le faire passer
20	Enseignant	[note et lit en même temps] les Français ne veulent pas de cette loi mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer ». Si je souligne les mots importants, vous avez dit… pour le gouvernement c'est une nécessité, mais pour le peuple c'est pas légitime notamment parce qu'il n'y a pas la majorité à l'Assemblée Nationale. C'est pour faire une autre proposition Malo ? Ce sera la dernière parce qu'après on a plus de place.

21	Malo	Les Français veulent pas travailler plus car la plupart du temps ils ont des emplois moins qualifiés ou redondants. Les emplois sont moins qualifiés et répétitifs, et physique
22	Enseignant	Répétitif, pénible physiquement on va dire
23	Malo	Après ces emplois ils sont souvent commencés tôt, du coup ça augmente la durée de travail
24	Enseignant	Vous dites un métier peu qualifié, et pénible physiquement, c'est souvent des métiers où on n'a pas fait de longues études et on commence à travailler tôt. Est-ce que quelqu'un veut en rajouter une absolument, un truc original ?
25	Baptiste	Ça touche à l'intimité des Français
26	Enseignant	Il faut que vous précisiez parce que ça porte un peu à confusion l'intimité des Français.
27	Baptiste	Je sais pas comment dire, fin, je sais pas comment formuler. Oui, on touche à leurs droits
28	Enseignant	« on » c'est le gouvernement ? On va mettre ça, le gouvernement touche au droit des Français, donc là en l'occurrence ce serait le droit de partir à la retraite à tel âge, l'âge légal. Merci à tous, Lesquelles on pourrait sélectionner, pour les mettre au travail, pour formuler une idée explicative générale ? Antoine ?
29	Antoine	La première
30	Enseignant	La première, on rappelle « non-respect de la démocratie des députés étaient contre et n'a pas pu voter » Une autre peut-être ?
31	Hamed	La deuxième
32	Enseignant	La deuxième, le passage au 49-3 montre que le gouvernement oblige à passer la loi pour la population. OK Et puis moi j'aimais bien l'idée de Samuel, « les Français ont l'impression de ne pas être écoutés, d'être méprisés, cette loi n'est pas légitime parce qu'elle n'a pas de majorité à l'Assemblée Nationale ». Y'a légitimité d'un côté et pour le gouvernement y'a une nécessité. Nécessité c'est on a pas le choix, c'est obligé, ça revient à une obligation. Si vous voulez on peut prendre les deux premières effectivement. D'abord individuellement, je vous laisse là aussi 5 minutes puis ensuite en groupe. Donc dans un premier temps individuellement, à partir des deux premières explications, vous essayez, donc c'est l'étape 2, vous essayez de formuler une ou plusieurs idées générales explicatives, sous la fameuse phrase « quand il se passe ceci, alors il se passe cela ». D'abord individuellement, je veux entendre personne, vous réfléchissez tout seul, 5 minutes, et après on passe en groupe pour confronter vos idées. Notez-les peut-être pour pouvoir ensuite argumenter.
[temps de travail individuel puis en petite groupe]		
33	Enseignant	Je pense que vous avez beaucoup échangé, vous avez bien notez. Je commence par vous Clément, je vous écoute bien fort.
34	Cédric	« Quand les Français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent »
35	Enseignant	Qu'est-ce qui vous fait dire que là c'est parce que les Français ne se sentent pas écoutés ?

36	Cédric	Parce qu'on les oblige
37	Enseignant	Parce que le gouvernement les oblige, parce qu'ils ne veulent pas de cette loi, qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ne veulent pas de cette loi ? En vous appuyant sur le récit
38	Cédric	Sinon y'aurait pas autant de manifestation
39	Enseignant	Y'a des manifestations, contre cette loi et le gouvernement veut la faire passer en force par le 49-3 donc ils se sentent pas écoutés, donc voilà, ça donne « quand les Français ne se sentent pas écoutés, alors ils se révoltent »
40	Tom	Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère
41	Enseignant	Alors là ce que je vais interroger, vous allez me dire tous, qu'est-ce qui vous permet de dire que le gouvernement ne respecte pas la démocratie ?
42	Tom	En utilisant le 49-3
43	Enseignant	Donc… qu'est-ce qui vous fait dire que le 49-3 c'est anti-démocratique ?
44	Tom	Bah parce que..Il utilise pas le vote.. il utilise pas le vote
45	Enseignant	Il utilise pas le vote, et alors
46	Tom	Le vote c'est démocratique
47	Enseignant	Le vote est démocratique. Donc la loi doit être votée par les députés pour que ce soit démocratique ?
48	Tom	Ouai
49	Enseignant	[relit la proposition] et le gouvernement ; en utilisant le 49-3… est-ce qu'il a le droit d'utiliser le 49-3 ?
50	Tom	Ouai, si il le fait il a le droit
51	Enseignant	Il utilise un élément de la constitution. Et la constitution elle garantie un fonctionnement démocratique
52	Tom	Ouai
53	Enseignant	… Donc est-ce qu'on peut préciser « ne respecte pas la démocratie »… ça devient un peu… On peut la garder votre idée. Merci. Le gouvernement ne respecte pas la démocratie mais l'idée c'est qu'il utilise une disposition qui est dans la constitution et la constitution est là pour faire fonctionner la démocratie… On pourra en rediscuter de ça… Non, vous avez pas l'air convaincu. Simon ?
54	Samuel	Quand le gouvernement ne demande pas l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste.
55	Enseignant	Vous voyez, on est sur un truc un peu plus précis Thomas, on ne dit pas que le gouvernement ne respecte ou pas la démocratie, en tout cas il demande pas l'avis des représentants du peuple parce qu'il y a pas eu de vote à l'AN et alors dans ce cas là le peuple manifeste. Ça sous-entend Simon, je sais pas si le groupe est d'accord avec ça, que si le gouvernement avait demandé l'avis des représentants du peuple, et que les représentants du peuple avaient voté la loi, le peuple n'aurait pas manifesté
56	Samuel	Si je pense qu'il l'aurait fait quand même mais pas pour les mêmes raisons que aujourd'hui
57	Enseignant	Là aussi c'est étonnant, on peut en discuter, si le gouvernement avait demandé l'avis des représentants du peuple, et que les représentants du

		peuple avaient voté la loi, le peuple aurait manifesté quand même mais pas pareil
58	Samuel	Il aurait manifesté contre la réforme, hors là il manifeste contre la réforme, etaussi parce qu'ils se sentent pas écoutés par le gouvernement
59	Enseignant	C'est-à-dire que maintenant y'a deux raisons de manifester, déjà l'opposition à la réforme, et en plus le fait qu'on demande pas aux représentants de voter.
60	Samuel	Oui je pense
61	Joé	Quand le gouvernement s'oppose à la volonté du peuple français, alors le peuple se révolte
62	Enseignant	Ça fait penser à la Révolution français, nous sommes ici par la volonté du peuple, donc la souveraineté du peuple, le peuple est souverain c'est le peuple qui décide. Donc quand le gouvernement s'oppose à la souveraineté du peuple alors le peuple se révolte contre le gouvernement
63	Elève A	Quand une loi passe sans être votée, sachant qu'elle n'est pas acceptée par la majorité du peuple, alors le peuple se révolte

ANNEXE 41 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S1: TRACES ÉCRITES INDIVIDUELLES (ÉTAPES 1 ET 2)


Cédric

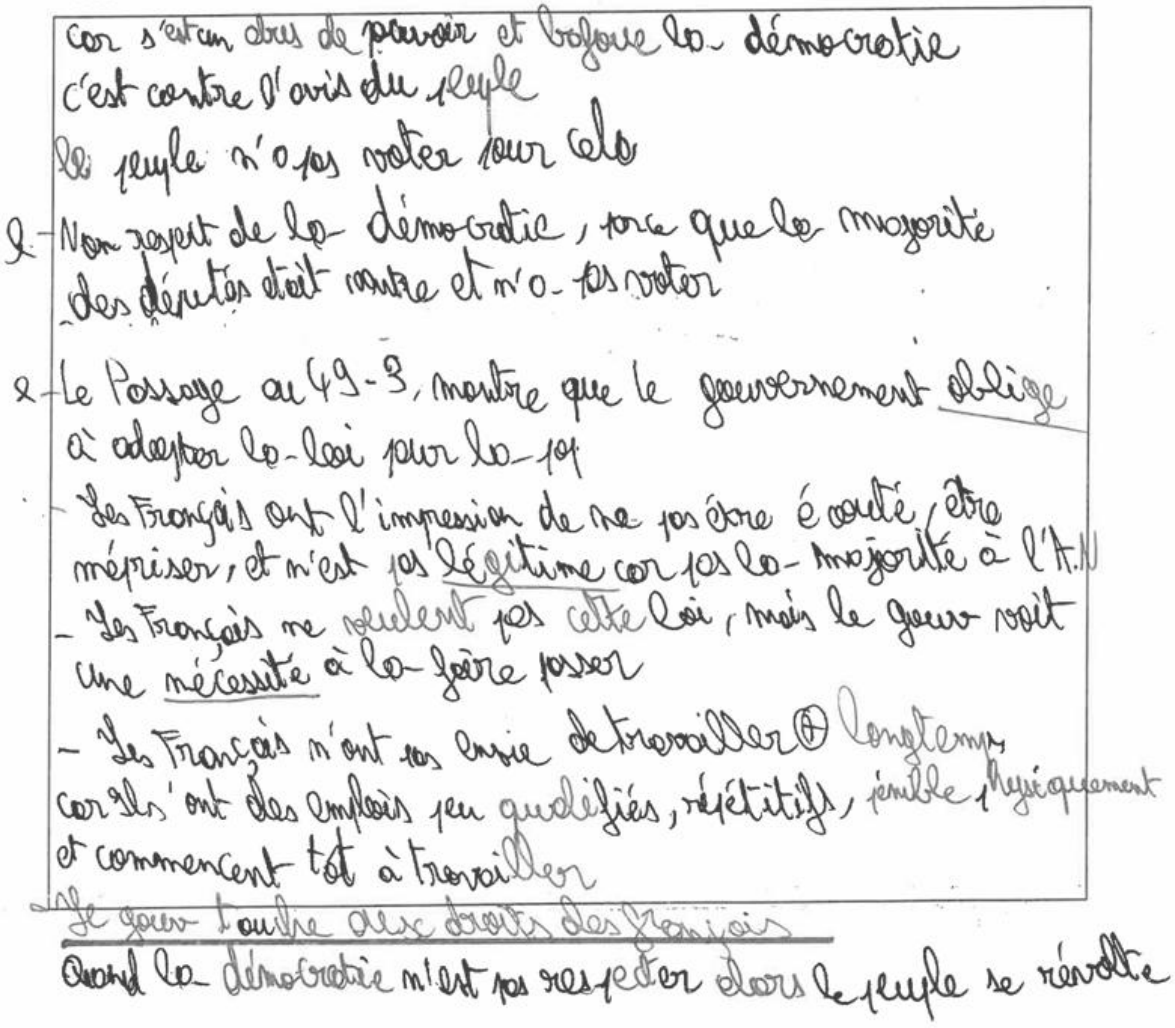
On touche à "l'intimité" des français.
Pas de vote à l'assemblé -> passage en force
Les Formes d'obligation
Pas envie de travailler plus longtemps dans les emplois moins qualifié souvent répétitif ou physique.
Les souvent commencé plus tôt que les autre emplois.

Non respect démocratie -> majorité députés -> contre pop -> méprisé
par nécessité faire passer

Etape 2:
Quand on respect pas la démocratie, alors, les français se révolté
Quand le Gouvernement oblige la population, alors, "

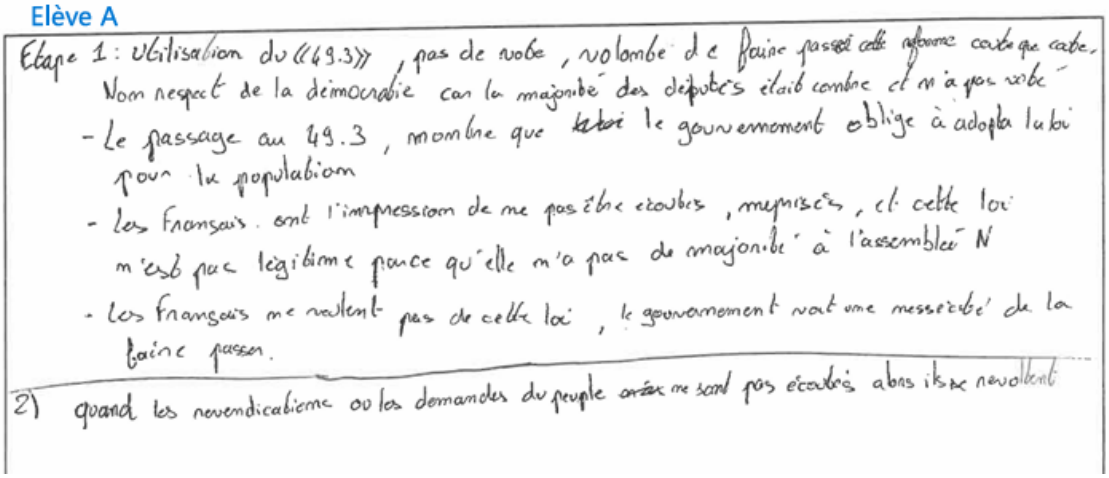
Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Naël



Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Elève A



Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Paul

utilisation 49.3

- non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté.
- le passage au 49.3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population.
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N.
- les français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer.

- Quand le gouvernement utilise le 49.3, les français ont l'impression d'être obligés, [illegible]

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Elève B

Etape 1: application du 49-3 sur la réforme des retraites

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté
- La passage au 49-3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population.
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitimes car pas de majorité à l'A.N
- Les français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une néccessité à la faire passer.

Quand il y a un non respect de la démocratie car la majorité n'a pas voté, alors ils se révoltent.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Eleve C

Premièrement, le peuple n'est pas d'accord avec cette réforme

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté.
- Le passage au 49.3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population.
- Car les Français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés,
- Quand les Français ne se sentent pas écoutés alors ils se révoltent.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Killian

Car il n'y a pas de majorité au vote de cette loi
Macron et Borne font entrave à la démocratie
Ils ne prennent donc pas en compte l'avis du peuple
mépris envers le peuple

- Non respect démocratique / majorité des députés était contre et n'a pas voté !
- ~~obligation~~ mais que le gouv oblige le passage de la loi pour le pop.
- peuple ne se sent pas être méprisé car pas légitime car pas de majorité à l'AN.

idée explicative : quand le ~~peuple~~ gouv ne respecte pas la démocratie, le peuple se sent méprisé alors.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Lucas

L'utilisation du 49-3 force le passage de la réforme. Ce n'est pas démocratique.
L'utilisation répétée du 49-3 entraine cet événement.

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté.
- Le passage du 49.3, montre que le gouvernement oblige à adapter la loi pour la population
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'AN
- des français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer
- des français n'ont pas envie de travailler plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, répétitifs, pénibles physiquement, et commencent tôt à travailler
- le gouvernement touche aux droits des français

Etape 2 Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie et oblige une réforme, alors, les français se rebellent.

Nolwenn

① → Non respect de la démocratie → la majorité des députés était contre

② → Montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population

→ Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime (pas de majorité à l'A.N)

→ les français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer

Topic 2

① Quand on ignore la majorité, alors le peuple se révolte

Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Maxime

Sentiment de non-démocratie pour les citoyens car on ne sait pas si l'Assemblée Nationale aurait voté ce texte de loi à la majorité. (1)

Le passage au 49.3, montre que le gvt oblige à adopter la loi par la pop. (2)

Car les (fr) ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de maj à l'A.N.

Les (fr) ne veulent pas cette loi, mais le gvt voit une nécessité à la faire passer.

Les (fr) n'ont pas envie de work plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, répétitifs, pénibles physiquement et commencent tôt à work.

Le gvt touche aux droits des (fr).

Étape 2 :

Lorsqu'une loi passe au 49.3, alors le gvt oblige la population à adopter la loi, même si elle n'est pas d'accord ou si l'A.N. n'a pas la majorité.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Yann

Etape 1: Alors que le 49.3 fut utilisé pour faire passer la réforme des retraites, de nombreuses manifestations eurent lieu. En effet, en faisant passer cette réforme de force un sentiment anti-démocratique et de trahison s'installent chez les français.
- obligation du gouvernement
Pas de majorité à l'A.N
- Non respect de la démocratie

Etape 2: Lorsque le gouvernement est en désaccord avec la loi votée alors celui-ci utilise le 49.3 afin d'obliger à adopter la loi pour la population.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Samuel

Car les Français on l'impression de ne pas être écouté, ils ont l'impression d'être méprisé et surtout que cette loi n'est pas légitime car on ne sait pas si le gouvernement avait eu la majorité.

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés étaient contre et n'a pas voté
- le passage au 49.3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la popular°
- Les Français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer

Quand le gouvernement ne ~~respecte pas la démocratie~~, alors, les gens manifestent.

demande pas l'avis des représentant du peuple, alors, les gens manifestent.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Mathis

-> passage en force d'une loi avec le 49,3.
- loi déjà réprimendée par les français et par les extrêmes de l'assemblée.
- anti démocratique, on ne demande pas l'avis des personnes et on l'impose (pas de vote) (obligé)

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité était contre et n'a pas voté
- Car les Français ont l'impression de ne pas être écouté, être imposés, et cette loi n'est pas légitime

Etape 2:
-> Quand le gouvernement passe de force une loi sans l'accord du peuple alors le peuple se révolte et manifeste
quand le gouv.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Victor

- aucun vote -> aucun respect démocratie
- passage en force
- peu de personnes acceptent la réforme des retraites
- la rue n'est pas écouté
- n'est pas très démocratique
- pas de majorité à l'assemblée
- 49,3 -> gouvernement oblige à adopter la loi

- nécessité de faire passer cette loi
- touche au droit des français

quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie et passe en force avec une réforme impopulaire, alors, la rue se soulève

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Théo

Le 49.3 est considéré comme illégitime et contre la démocratie. ↛ doit d'honneur à la démocratie
La majorité est contre, donc le peuple n'est pas écouté même avec les nombreuses manifestations.

Etape 2 :

Quand le gouvernement abuse de son pouvoir alors le peuple se révolte
/ / / le gouvernement ne respecte pas la démocratie / le peuple / / / / /

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Joé

① Les français se sentent méprisés par le gouvernement qui forcent l'adoption de leur projet de reforme des retraites, projet qui nuit donc aux travailleurs français :

~~Quand les français se sentent méprisés par leur gouvernement, alors ils vont utiliser leurs droits de grève & de manifestation.~~

Non respect de la démocratie parce que la majorité des députés était contre
Les Français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer

Le passage au 49.3 montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population.

② Quand les français ne se sentent pas représentés et méprisés ~~par~~ les élus ils se révoltent.

Quand le gouvernement s'oppose à la volonté du peuple français alors, il se révolte

quand le gouvernement se sent bloqué alors il utilise le 49.3

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

quand une loi menace la liberté du peuple alors il se révolte

Elian

L'utilisation du 49.3 suscite un fort rejet, car cette utilisation est considérée comme un abus de l'honneur de la démocratie par un syndicaliste de gauche, de plus, cette utilisation du 49-3 a servi à pousser une loi qui fait débat.

- non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté
- Le passage au 49.3, montre que le gouv. oblige à adopter la loi pour la population
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés et que cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N
- Les français ne veulent pas de cette loi mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer

Quand le gouvernement s'oppose à la volonté des français alors ils se révoltent

- quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie alors, les français se sentent méprisés et expriment leur colère
- Quand le gouvernement ne demande plus l'avis des représentants du peuple, alors le peuple manifeste

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Gaël

Puisque les français ne voulait pas cette lois de base, et de plus c'est un mouvement qui vas en dépit des réglement de l'Assemblé

Idée de la classe :

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté.
- Le passage au 49.3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population
- Car les français ont l'impressions de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N.
- Les français n'ont pas envie de travailler plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, respectifs et commencent tôt

Etape 1 : recherche d'explicationsà la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Emma

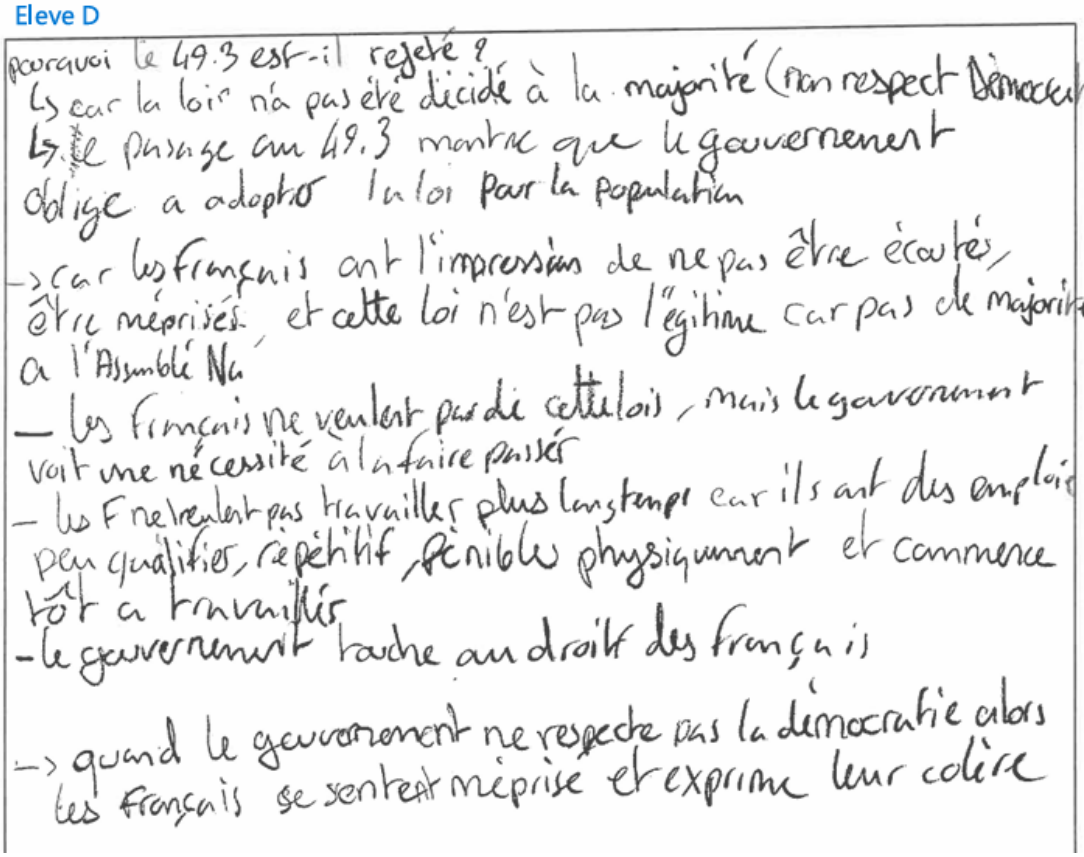
49.3 → faire accepter la loi de force. ≠ à la démocratie. donc comme le peuple n'est pas d'accord, il exprime son mécontentement.

quand on applique le 49.3, les français se révoltent.

- Le gouvernement touche aux droits des français
- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés étaient contre et m'a pas voté
- Le passage au 49.3, montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N.
- Les français ne veulent pas de cette loi mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer.
- Les français n'ont pas envie de travailler plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, répétitifs, pénible physiquement et commencent tôt à travailler.

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Eleve D


Pourquoi le 49.3 est-il rejeté ?
Ls car la loi n'a pas été décidé à la majorité (non respect démocratie)
Ls le passage au 49.3 montre que le gouvernement oblige a adopter la loi par la population
-> car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité a l'Assemblé Nu
— les français ne veulent pas de cette loi, mais le gouvernement voit une nécessité a la faire passer
— les F ne veulent pas travailler plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, répétitif, pénible physiquement et commence tôt a travailler
- le gouvernement touche au droit des français
-> quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie alors les français se sentent méprisé et exprime leur colère

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Nino

Etape 1 :- le gouvernement n'a pas la majorité à l'assemblée mais veut absolument faire passer cette réforme (pour sans doute, des raisons qu'on ignore)
- le gouvernement a peur que la réforme ne soit pas votée

Corrigé

- Non respect de la démocratie, parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté
- le passage au "49.3" montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population
- les Français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés et ~~[illegible]~~ cette loi n'est pas légitime car pas majorité Ass Nle
- les Français n'ont pas envie de travailler plus longtemps car ils ont les emplois pas qualifiés, répétitifs, pénibles, physiques... et commencent tôt à travailler
- le gouv touche aux droits des fr

Etape 2

Corrigé

Quand on se sent obligé, alors on se révolte

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Cédric

Des causes pour expliquer :

- Non-respect de la démocratie ; parce que la majorité des députés était contre et n'a pas voté.
- Le passage du 49,3 montre que le gouvernement oblige à adopter la loi pour la population
- Car les français ont l'impression de ne pas être écoutés, être méprisés, et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N.

Quand le gouvernement décide de faire passer une loi sans l'avis et le point de vue des représentants du peuple, alors ils se révoltent "

Etape 1 : recherche d'explication à la question suivante : pourquoi l'utilisation du « 49.3 » suscite un fort rejet ?

Eleve E

- les français se battent pour empêcher la réforme
- non-respect de la démocratie, majorité de députés contre et n'ont pas voté
- Le passage au 49. 3 montre que le gouvernmt oblige à adopter la loi par la force.
- Les français ont l'impression de ne pas être écoutés, d'être méprisés et cette loi n'est pas légitime car pas de majorité à l'A.N.
- les français ne veulent pas de cette loi mais le gouvernement voit une nécessité à la faire passer
- les français n'ont pas envie de travailler plus longtemps car ils ont des emplois peu qualifiés, répétitifs, pénibles physiquement et commencent tôt à travailler.
- le gouvernement touche aux droits des français

Quand les français ne sont pas écoutés, ils manifestent et expriment leur mécontentement

ANNEXE 42: CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S2: DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Etape 3 de la procédure :

L'idée générale explicative retenue est la suivante :

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Elle peut être complétée par celle de Noémie :

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Consigne : en revenant au récit du journal télévisé (voir plus précisément l'extrait indiqué à l'oral), précisez dans le tableau ci-joint, quels sont éléments qui infirment ou qui confirment ces idées générales explicatives ci-dessus :

- Les documents ci-dessous sont là pour appuyer votre réflexion.

Document 1 : Article 49. Alinéa 3 de la constitution de la Vème République en vigueur.

« Le Premier ministre peut, après délibération du conseil des ministres, engager la responsabilité du Gouvernement devant l'Assemblée nationale sur le vote d'un projet de loi de finances ou de financement de la sécurité sociale. Dans ce cas, ce projet est considéré comme adopté, sauf si une motion de censure, déposée dans les vingt-quatre heures qui suivent, est votée dans les conditions prévues à l'alinéa précédent. Le Premier ministre peut, en outre, recourir à cette procédure pour un autre projet ou une proposition de loi par session. »

Document 2 : Article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.

« - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. »

Document 3 : Article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.

« - La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leurs représentants à sa formation. »

Nom : .....
Prénom : .....

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »	
Les elements qui **confirment** cette idee generale explicative :	Les elements qui **infirment** cette idee generale explicative :
« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »	
Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :

Document de travail élève (étape 2 bis)

Nom : ……
Prénom : ……
….
Etape 4 : à partir du travail précédent, reformulez une nouvelle idée générale explicative qui vous semble plus précise et plus pertinente.

Travail individuel :
Travail en groupe :

ANNEXE 43 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S2: TRACES ÉCRITES INDIVIDUELLES (ÉTAPES 3)

Note : Quand l'élève n'a pas complété le second tableau, celui-ci a été retiré.

Cédric

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Après se passage en force," Gs démocratie = vote "Ce serait passé au vote, bah on l'a mal pris aussi, mais au moins ça aurait été voté par une majorité" Gs respecte pas démocratie	Slogan RN élection E. Macron sur son programme
JLM pas légitimité parlementaire et pas dans la rue	

Cédric

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Après se passage en force," Gs Pas de prise en compte pt deux de peuple "Là, le 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie" Gs Pas sentiment légitime	
L'utilisation du 49-3 après avoir expliqué que le gouv. irait au vote	

Axel

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
-J.L Mélenchon : il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue. -Syndicaliste près de Bordeaux : le 49-3 impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie.	-L'élection de E. Macron décrit dans son programme

Antoine

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
• J.L Mélenchon : "il n'y a pas de légitimité parlementaire" • Syndicaliste : "Pas de majorité dans le pays"	• L'élection d'Emmanuel Macron sur son programme

Antoine

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
-L'utilisation du 49.3, après avoir expliqué que le gouvernement irai au vote	

Baptiste

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- Les français sont prêts à continuer les grèves jusqu'à la suppression de la réforme - L'avis du peuple n'est pas demandé - Jean Luc Mélenchon : « il n'y a pas de légitimité parlementaire » « et pas dans la rue » - "il n'y a pas de majorité dans le pays" - utilisation du 49.3	-> Syndicaliste : "il y aurait eu un vote, on aurait mal pris, mais au moins ça aurait été voté"

Lucas

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"on a l'impression que c'est une forme de mépris" "il y a des grèves aujourd'hui" - Syndicaliste -> "si il y avait eu un vote, on l'aurait mal pris, mais au moins ça aurait été voté", "élu de majorité dans le pays" - l'élection de E. Macron sur son programme	de 49-3 est inscrit dans la constitution donc il respecte la démocratie - J-L Mélenchon : "il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue"

Lucas

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gouvernement irait au vote -> "déjà il aurait été élu" (syndicaliste)	

Nino

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Ce 49-3, c'est l'échec de plusieurs années de politique" - "Après ce passage en force certains demandent la tête de la Première ministre" - JLM : il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue - Syndicaliste : "pas de majorité dans le pays"	"Ça n'a pas été voté par une majorité" - Silence du RN - Elect° de M sur son prog

Nino

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Plusieurs milliers de manifestants se sont rassemblés après l'annonce du 49-3" "Il y a eu un vote pour les motions de censures" → respecte la Consti mais pas très démocratique	

Mathys

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"Ce 49-3, c'est l'échec de plusieurs années de politique." - Mélenchon "il n'y a pas de légitimité parlementaire ET pas dans la rue" - syndicaliste : pas de majorité dans le pays". - L'utilisation du 49-3 après avoir expliqué que le gouvernement va au vote.	- syndicaliste : "s'il y avait eu un vote, on l'aurait mal pris"

Hamed

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
JLM : il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue "s'il y avait eu un vote, on l'aurait mal pris, mais au moins ça aurait été voté." "pas de majorité dans le pays"	L'élect° de E. Macron sur son programme

Hamed

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
L'utilisat° du 49.3 après explicat° que le gouv. va au vote	

Naël

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Article 3 DDHC * JLM : il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue * Syndicat critique : pas de majorité dans le pays	

Naël

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
* 49.3, c'est l'impression de faire un bras d'honneur à la démocratie	

Paul

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"doigt d'honneur à la démocratie" "forme de mépris" - pas de légitimité parlementaire (JLM) et pas dans la rue - syndicaliste : "pas de majo dans le pays	- Le silence du RN - syndicaliste -> "s'il y avait pas eu un vote, on l'aurait malgré mais au moins ça aurait été voté - élection de EM s/ son programme

Paul

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"doigt d'honneur à la démocratie" - utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gouvernement irait au vote "doigt d'honneur à la démocratie" syndicaliste	

Joé

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Le peuple se rassemble pour contester l'utilisation du 49,3 L'utilisation du 49,3 s'oppose à l'article 3 de la DDHC	

Joé

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- L'utilisation du 49,3 s'oppose à l'article 3 de la DDHC. - Le peuple se révolte dans la rue.	- Le gouvernement est toujours en place - L'utilisation du 49.3 après avoir expliquer que le gouvernement ira au vote. - Doigt d'honneur à la Démocratie (Syndicaliste)

Elian *« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »*	
Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
art 2 DDHC syndicaliste près de Bordeaux Jean-Luc Mélenchon	49.3 fait partie de la démocratie FR l'élection de E.M suivant son programme 49.3 malgré que le gouvernement doit passer au vote

Elian *« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »*	
Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
art 6 DDHC autre syndicaliste	dépot motion censure

Kilian

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
La loi, incapable de légitimité parlementaire et pas dans la rue Certains demande la tête de 1er ministre - motions de censures - Macron et son gouv sont totalement illégitimes - Syndicaliste réunis devant AN - pas de majorité pour réforme de retraite	Ce 49-3 Syndicaliste : vote -> mal pas mais voté mais la pas de vote election de macron Si place du RN

Kilian

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Ce 49-3 c'est l'acte de plusieurs années de politique motions de censures - milliers de manifestants se sont rassemblés après l'annonce du 49-3 - Syndicaliste reunis devant AN	

Maxime

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Syndicaliste CGT: "C'est dégueulasse" La près de Bordeaux: "Là, le 49.3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie."	Syndicaliste "Pas de majorité donc le peuple" Elect° Em. Macron sur son programme.

Maxime

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Reporters: "Des syndicalistes réunis devant l'A.N. au moment de l'annonce du 49.3 donnent de la voix". Utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gvt irait au vote. "Doigt d'honneur" à la démocratie (syndicaliste)	

Yann

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
C'est dégueulasse C'est l'échec de plusieurs années politique Après le passage en force, certains demandent la tête de la 1re ministre. Si elles sont rejetés, alors la réforme sera adoptée	le silence du R.N

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Yann

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Des oppositions qui ne souhaitent pas en rester là Grève Blocage Election de Macron sur son programme.	L'utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gouvernement n'a aucune.

Nolwenn

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
• JL Mélenchon : "Pas la grande légitimité parlementaire et pas dans la rue" • Syndicaliste : "Pas de majorité dans le peuple"	L'article 49 alinéa 3 neste inscrit dans la constitution, le gouvernement a le droit de l'utiliser • Election de E. Macron sur son programme (légitimité)

Nolwenn

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
L'utilisation du 49-3 après avoir expliqué que le gouvernement irait au vote Syndicaliste : "doigt d'honneur à la démocratie"	

Samuel

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
5:2 Mélenchon : il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue Syndicaliste : s'il y avait eu un vote, on aurait mal pris mais moins "Pas de majorité dans le pays	L'élection de E. Macron sur son programme

Samuel

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Utilise un article de la constitution → 49.3 « L'utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gouvernement ira au vote	

Mathieu

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- dans l'hémicycle le gouvernement fait bloc. - pas raccord au vote : "par la majorité". - "pas de majorité dans le peuple" Syndicaliste -> "si il y aurait eu un vote on l'aurait mal pris mais ça aurait piété voter." - JLM : "il n'y a pas de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue."	(recours à une règle prévue dans la constitution.) - L'élection d'emmanuel macron sur son programme - Le silence du R.N.

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. » Mathieu

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- utilisation de l'article 49,3	

Victor

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
- le peuple provoque des grèves - démocratie -> vote avec majorité ≠ 49-3 - JLM : "il n'y a pas de légitimité parlementaire et pas dans la rue" - Syndicaliste : "si vote, aurait été mal pris mais il y aurait eu vote" - Syndicaliste : "pas de majorité dans le pays"	- le 49-3 fait partie de la constitution - l'élection d'Emmanuel Macron sur son programme

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. » Victor

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
le gouvernement utilise le 49-3 l'utilisation du 49-3 après avoir expliqué que le gouvernement irait au vote Syndicaliste : "doigt d'honneur à la démocratie"	

Théo

« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
« plusieurs millions de manifestants » « une foule » « doigt d'honneur » « mouvement social » « réaction » « C'est dégueulasse »	

Théo

« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
« cette réforme est nécessaire » « utilisation [illegible] » « aucune majorité »	

Emma *« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »*	
Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Autre syndicaliste : "Il y a des nouveaux mvts qui sont prévus dès demain et ça va se généraliser nationalement" Syndicat CGT : "C'est dégueulasse" J.L.M. : "c'est donc un txt incapable de légitimité parlementaire"	- L'élection de E. Macron sur son programme.
Emma *« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »*	
Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
Eric Ciotti : "Ce 49,3, c'est l'échec de plusieurs années de politique" Syndicaliste près de Bordeaux : "Là, le 49,3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie" L'utilisation du 49,3 après avoir expliqué que le gouvernement irai au vote.	

Malo
« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
« silence du rassemblement national" JLM c'est donc un texte incapable de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue »	élection de Macron sur son programme

Malo
« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
"syndicaliste gilets de Bordeaux" 49-3, c'est l'impression de faire un doigt d'honneur à la démocratie » *"L'utilisation du 49.3 après avoir expliqué que le gouvernement ira au vote"	

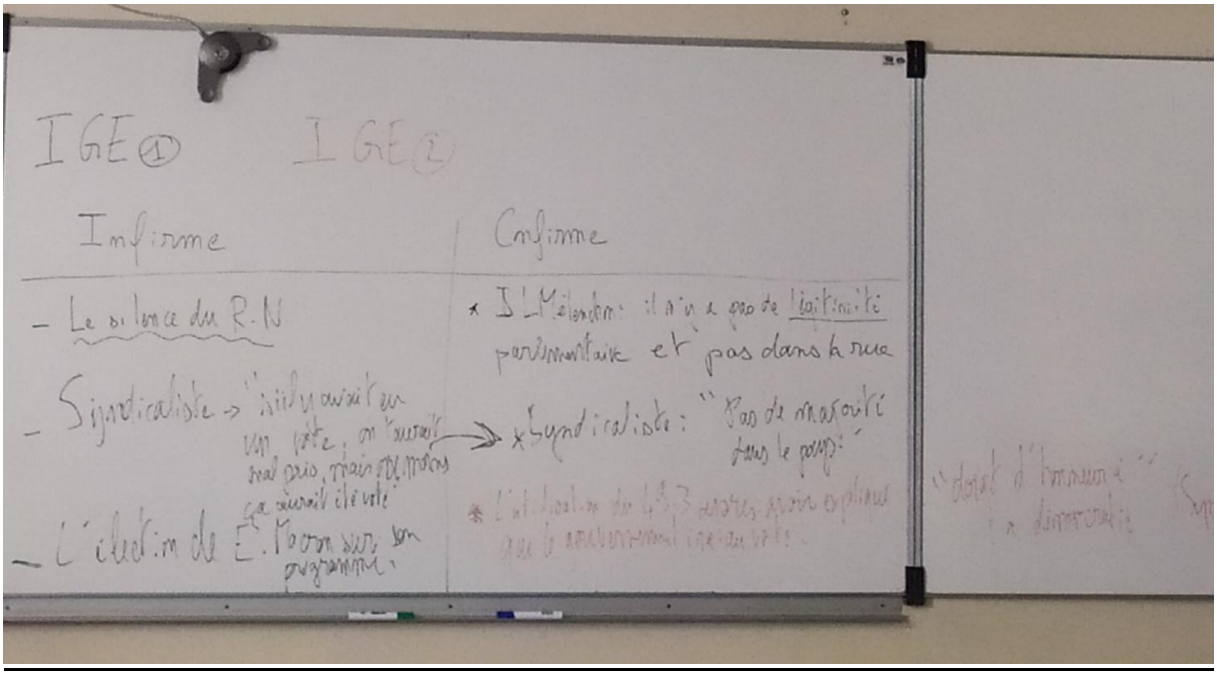
Tom
« Quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les français se sentent méprisés et expriment leur colère. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
certain veulent la tête de la première ministre (expriment leur colère) le 49.3 - le gouvernement n'a pas voté : il n'y a pas de légitimité parlementaire et plus dans l'avis de Macron sur son programme	le 49.3 est légitime de cette démocratie Silence du RN

Tom
« Quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte. »

Les éléments qui **confirment** cette idée générale explicative :	Les éléments qui **infirment** cette idée générale explicative :
le 49.3 est en contradiction avec l'avis du peuple loi et d'honneur	utilisation du 49.3 après avoir dit que le gouvernement n'a pas voté

ANNEXE 44 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S2: PHOTOGRAPHIE DU TABLEAU (ÉTAPE 3)



ANNEXE 45 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S2: TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES EN GROUPE-CLASSE

1	Enseignant	On a sélectionné, comme le prévoit la procédure, une idée générale explicative. L'idée retenue c'est la suivante : quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et expriment leur colère. On trouverait que celle-là elle était bien, on pouvait réfléchir. Et puis il y en a une qui a été proposé par Noémie, qui était la suivante : « quand le gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple, alors il se révolte ». Donc il y a deux idées explicatives qu'on a souhaité retenir. Alors la consigne, ça va être _ toujours cette idée c'est de faire un aller-retour entre le récit et l'IEG qu'on retient _ donc en revenant au récit du JT, je vais vous indiquer un extrait sur lequel vous allez cibler vos recherches, on va pas reprendre tout le récit. Prenez le récit du journal télévisé [montre au tableau le passage sur lequel se concentrer] Vous allez pouvoir mettre une croix ici, au moment où Elisabeth Borne dit « cette réforme est nécessaire », jusqu'au moment où il y a marqué « un autre syndicaliste ». Entre ces deux éléments Vous allez essayer de chercher des éléments, que vous citez hein, soit qui infirment, soit qui confirment les idées générales explicatives ci-dessus Sauf que on s'est dit que l'extrait de Journal télévisé, il fallait peut-être le compléter par deux ou trois autres éléments, que vous connaissez plus ou moins, Noémie a cité la constitution, le gouvernement utilise la constitution. Donc je vous ai mis un ou deux extraits d'un article de la constitution, qu'on peut trouver sur Internet. C'est la constitution en vigueur à ce jour, suite à la dernière révision, parce que la constitution peut évoluer, on peut changer, rajouter, enlever des articles, la modifier. La dernière fois qu'on l'a modifié la constitution c'était le 23 juillet 2008 » Et puis vous avez le préambule, mais qu'on avait étudié ensemble en début d'année, le peuple français proclame son attachement aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis dans la Déclaration des Droits de 1789 [Enseignant lit l'article 49 de la constitution] Et puis, comme dans cette constitution en préambule est cité la DDHC, on s'est dit que ça pouvait être intéressant d'ajouter pour

		votre réflexions deux extraits. Donc j'ai mis l'article 3 [lecture] et article 6 [lecture] Pas de question ? En fait, vous allez retourner au récit, essayez de voir ce qu'il infirme et confirme des IEG du groupe et de Noémie, et les éléments qu'on vous a donné, sur la constitution et la DDHC, c'est pour nourrir votre réflexion. C'est parti, c'est un temps de travail individuel, je pense qu'on peut prendre 10 minutes. Je prends vos propositions juste après.
Temps de travail individuel		
1	Enseignant	Allons-y. Si on prend l'IEG 1, je répète « quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie, alors les Français se sentent méprisés et ils expriment leur colère » qu'est-ce que vous avez trouvé dans le texte, levez la main hein, ce qui montre à la fois que le gouvernement ne respecterait pas la démocratie et que les Français expriment leur colère ? Je vous écoute, c'est ouvert
2	Antoine	Pour infirmer l'IEG j'avais le silence du rassemblement national lors de l'annonce du 49-3
3	Enseignant	Le silence du Rassemblement national. En quoi ça confirme que le gouvernement ne respecte pas la démocratie et que les Français expriment leur colère ?
4	Antoine	Bah non, mais que les Français ne se révoltent pas quand le gouvernement ne respecte pas la démocratie
5	Enseignant	Ha donc le silence du RN c'est-à-dire c'est des députés élus par le peuple et eux ne se revoltent pas, pourtant, on peut le discuter 5 minutes car il y a eu une motion de censure après, une motion de censure, il y en a une qui a été déposé par le FN et une autre qui a été voté par le FN, donc ils se sont opposés en fait… Donc là je validerai pas vraiment. Parce que le Rassemblement national est quand même opposé à la démarche du 49-3.
6	Eleve A	« JL Mélenchon « pas de légitimité parlementaire et il n'en a pas dans la rue »
7	Enseignant	Donc ça confirme ou ça infirme
8	Eleve A	Confirme
9	Enseignant	Donc JL Mélenchon qui dit « il n'y a pas de légitimité parlementaire ». Alors là peut-être il faut s'arrêter sur ce mot, c'est quoi « légitimité parlementaire », légitimité et puis parlementaire. Parlementaire on voit bien ce que c'est, c'est quoi parlementaire ? C'est le Sénat et l'Assemblée Nationale ça forme le Parlement, c'est les représentants de la nation, les représentants des Français. Et légitimité alors ?
10	Eleve B	Parce que personne n'est d'accord, personne n'a voté, donc c'est pas normal que ça passe.
11	Enseignant	Quand vous dites personne n'a voté ?
12	Eleve B	On sait pas si, on connait pas les résultats du vote
13	Enseignant	On connait pas les résultats du vote et pour cause

14	Eleve B	Parce qu'Elisabeth Borne a fait un 49 3
15	Enseignant	Donc quels sont les membres du gouvernement qui n'ont pas voté cette loi ?
16	Eleve B	L'Assemblée Nationale (AN)
17	Enseignant	L'AN. Le sénat a voté, mais l'AN n'a pas voté parce qu'il y a eu le 49 3. alors L'AN a voté après mais sur la motion de censure, qu'est pas le vote de la loi mais est-ce qu'on renverse ou pas le gouvernement, effectivement si on renverse le gouvernement, la loi est abandonnée mais c'est pas ce qui s'est passé. Donc on est bien d'accord, la légitimité c'est le fait qu'une partie des parlementaires qui sont élus par les Français n'ont pas pu voter. Et il dit, y 'a pas de légitimité parlementaire et vous dites quoi après, si on finit la citation ?
18	Eleve A	«il n'en a pas dans la rue
19	Enseignant	« et pas dans la rue » donc la légitimité parlementaire on comprend bien, c'est les représentants des Français à l'AN qu'ont pas pu voter sur ce texte, et légitimité dans la rue c'est quoi alors ?
20	Eleve A	C'est pour faire référence du coup aux citoyens qui vont se révolter
21	Enseignant	Aux citoyens qui vont se révolter, qui vont manifester. Et si on prend les articles de 1789 normalement la loi c'est l'expression de la volonté générale. Donc normalement ça doit être approuvé par les Français où leurs représentants. Donc là, problème de légitimité. Nino, allez-y. Bien fort.
22	Nino	[inaudible]
23	Enseignant	Qu'est-ce que vous voulez dire exactement, si vous revenez au texte ?
24	Nino	Bah je crois que c'est un syndicaliste qui dit que si ce serait passé au vote, il l'aurait mal pris mais ça aurait quand même été voté, mais comme c'est pas passé au vote.
25	Enseignant	[fait redire à l'élève en notant au tableau]. Du coup, si on regarde bien ce qu'il dit exactement, il l'aurait quand même mal pris, donc ils auraient pu continuer à se révolter, donc ça infirme pas vraiment. Mais ça aurait été moins pire. Du coup ça confirme, on pourrait le basculer de l'autre côté
26	Nino	Ha oui oui
27	Samuel	Je suis pas sur mais Macron avant de devenir président il avait dit qu'il changerait pas les retraites, et une fois qu'il est devenu président il a changé les retraites du coup c'est pas très démocratique.
28	Enseignant	Là on est sur un autre problème, Je crois qu'il l'avait dit dans sa campagne qu'il changerait l'âge de départ, et puis surtout, je vois bien votre argument, mais c'est pas dans le récit. Si on veut revenir à ce qui est dit là dans le récit… Mais je crois qu'il l'avait dit. Du coup, si on s'écarte un peu du texte, la légitimité de

		Macron, il dit moi j'ai été élu sur un programme, du coup je fais mon programme, les Français sont d'accord avec moi
29	Samuel	Du coup ça infirmerait
30	Enseignant	Bah oui, mais on est en dehors du texte. Mais je peux le rajouter [note au tableau] Election du Président sur son programme donc on peut dire qu'il a sa légitimité. Antoine ?
31	Antoine	C'est un syndicaliste qui dit que le 49.3 [cite le récit]
32	Enseignant	Ça veut dire que si on faisait un referendum, les Français, si on prend l'opinion publique, si on prend les sondages seraient plutôt contre. Vous voyez ça revient à la notion de la légitimité, la légitimité de qui ? Les députés, les Français, Le président qui a aussi été élu par les Français. Nino ?
33	Nino	C'était sur la constitution. Y a eu un vote pour la motion de censure, donc ça respecte la constitution.
34	Enseignant	Vous le mettez où ? on va changer de couleur, je vais mettre ici en rouge, dans l'IE 2 parce que Nolwenn elle a pointé la constitution. Qu'est-ce qui vous pose problème avec cette constitution.
35	Nino	Bah c'est que c'est constitutionnel d'utiliser le 49-3
36	Enseignant	Donc ça infirme selon vous parce que si c'est constitutionnel c'est démocratique ? Vous pouvez expliquer votre idée ou d'autres peuvent réagir. Si c'est constitutionnel, est-ce que c'est démocratique ?
37	Nino	Pas forcément
38	Elève C	Si parce que les gens aurait réagi avant. Pas que quand les gouvernements ils l'utilisent
39	Enseignant	Vous voulez dire que le 49-3 c'est pas très démocratique justement ?
40	Elève C	Bah si ça l'est parce que quand il est là les gens ils se plaignent pas mais quand il l'utilise, le gouvernement, et bah il se plaignent.
41	Enseignant	Donc le 49-3 c'est démocratique tant qu'on l'utilise pas ? Donc pour vous le 49-3 c'est démocratique ?
42	Elève C	C'est comme si il était là mais juste pour faire joli
43	Enseignant	Donc moi je met ça de ce côté, ça infirme. L'idée c'est que le gouvernement utilise la constitution contre l'avis du peuple, mais vous vous dites en fait c'est pas en contradiction avec l'avis du peuple puisque le 49-3…
44	Elève C	si la réforme elle avait été en faveur du peuple et que le gouvernement avait utilisé ça, bah ils se seraient pas plaint de cet.. du 49-3
45	Enseignant	si la réforme avait eu le soutien des Français, à ce moment là les Français auraient voté une majorité au gouvernement qui aurait voté la réforme et il n'y aurait pas eu besoin du 49-3. Donc au final ça va contre l'avis du peuple en fait ? C'est un passage en force. Ils ont le droit de faire ça, ils ont parfaitement respecté le 49-3. La constitution n'est pas forcément démocratique. Du coup je le mets où ? ça confirme, ou ça infirme ? Est-ce que le

		gouvernement utilise la constitution en contradiction avec l'avis du peuple ? ça confirme. [prof note au tableau]. Donc on est d'accord, […] l'idée à laquelle on arrive c'est qu'il y a dans la constitution des éléments qui sont pas très démocratiques, parce qu'on passe outre l'avis du peuple par ses représentants.
46	Eleve D	[cite le texte] Le 49-3 c'est un doigt d'honneur à la démocratie.
47	Prof	Doigt d'honneur à la démocratie, qu'est-ce qui dit ça ? [inaudible]
48	Antoine	Pourquoi on a mis le 49-3 dans la constitution alors que c'est non démocratique ?
49	Enseignant	Merci Antoine, pourquoi on a mis le 49-3 dans la constitution ?
50	Elève E	Si le parlement est du côté opposé politiquement du gouvernement, ça permet de faire passer des lois à l'insu du Parlement.
51	Enseignant	La constitution estime qu'il faut donner plus de pouvoir au gouvernement qu'au Parlement. On en avait parlé la dernière fois, c'est l'exécutif qui domine sur le législatif. Est-ce que ça c'est démocratique ? si on prend le point de vue du gouvernement ; Pour l'instant on a cité les syndicalistes, les Français, on n'a pas dit le point de vue du gouvernement. Qu'est-ce qu'elle dit E. Borne ? C'est nécessaire. Pourquoi pas, hein ? On demande pas l'avis du peuple, mais estime que c'est nécessaire. Dans la Constitution on estime que c'est mieux de passer outre l'avis du peuple et ses représentants parce que ça permet de faire des réformes qui sont nécessaires alors que le peuple veut pas.
52	Paul	Oui mais il y a un pb car le président et le gouvernement c'est une partie du français qui l'ont voté et il n'y a pas tous les Français qui sont d'accord avec ça, contrairement à l'AN qui est divisé en plusieurs parti politique et là chaque Français est un peu représenté.
53	Enseignant	Oui, c'est que l'Assemblée Nationale y 'a un panel de députés qui représentent les Français.
54	Paul	[inaudible]
55	Enseignant	Du coup ce que vous dites c'est que y a pleins de Français qu'on pas voté pour Emmanuel Macron mais pour faire barrage à Marine Le Pen, donc problème de légitimité. Mais ça peut être pareil avec les députés
56	Nino	Est-ce que c'est arrivé que le Parlement ait plus de pouvoir ?
57	Enseignant	Oui, celle d'avant, était plus parlementaire qui fait que le Parlement peut renverser plus régulièrement, plus facilement le gouvernement. C'est un régime parlementaire. Est-ce que ce serait plus démocratique ? Comment on définit la démocratie, comment on définit la constitution qui est la plus démocratique ?
58	Antoine	Est-ce que on pourrait faire que le président peut utiliser le 49-3 que si il a une certaine majorité ?
59	Enseignant	Ha vous vous êtes un constitutionnaliste […] On a beaucoup discuté et il faudrait qu'on avance ; Ce que je vous propose c'est l'étape suivante, un retour à l'étape 2.

Temps de travail en petits groupes pour formuler une nouvelle idée explicative		
60	Enseignant	Killian ?
61	Killian	Quand le gouvernement ne détient pas une majorité politique, alors il utilise la constitution à l'encontre de l'avis du peuple
62	Enseignant	D'accord. Merci. Et Noël
63	Gaël	Quand la constitution s'écarte des droits et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte
64	Enseignant	Parce qu'en fait, Noël il demandait c'est quoi la différence entre la constitution et la déclaration. Donc on a bien précisé, la DDHC c'est 1789 c'est des principes qui sont cités dans le préambule de la constitution. Et ce qu'on disait, c'est que les principes ils peuvent pas changer, ils sont là depuis 1789. C'est pour ça qu'il dit la constitution s'écarte, sous-entendu y a des principes qui sont là, qui bougeront pas, et le peuple se révolte. Nino ?
65	Nino	Quand le peuple ressent que le gouvernement a trop de pouvoir, alors il se révolte.
67	Enseignant	Antoine.
68	Antoine	J'aurais dit autre chose que le gouvernement a trop de pouvoir. J'aurais dit plutôt que le gouvernement abuse de ses pouvoirs.
69	Enseignant	Alors pourquoi vous dites je changerai "le gouvernement a trop de pouvoir" en "Le gouvernement abuse de ses pouvoirs"?
70	Antoine	Quand le peuple ressent que le gouvernement abuse de ses pouvoirs
71	Enseignant	Je la mets juste en dessous avec une autre couleur pour qu'on puisse les mettre à discuter. Redites-le.
72	Antoine	Quand le peuple ressent que le gouvernement abuse de ses pouvoirs, alors il se révolte.
73	Enseignant	Les deux se ressemblent, mais ça a pas le même sens. Parce que là, vous dites, il a trop de pouvoir. Que là c'est pas qu'il a pas trop de pouvoir c'est qu'il abuse de ses pouvoirs. Sous-entendu là c'est la Constitution qui donne trop de pouvoir. Ou là c'est le gouvernement qui abuse des pouvoirs que lui donne la Constitution. C'est pas exactement la même chose.
74	Antoine	Il utilise entre guillemets sans modération.
75	Enseignant	Il utilise quoi, la Constitution sans modération?
76	Antoine	Oui enfin ce qui les avantage, donc le 49.3.
77	Enseignant	Le 49-3. Mais il a le droit de l'utiliser puisque c'est dans la Constitution.
78	Antoine	Oui ils ont le droit, mais c'est quand le peuple ressent que le gouvernement franchit un petit peu une ligne de… Ils abusent de cet article.
79	Enseignant	Ils abusent de cet article. Le 49.3 c'est un peu comme l'alcool, faut l'utiliser avec modération. Nino, allez-y.
80	Nino	Je pense que… après toutes les retraites, tous les événements comme ça. Je pense que les gens pourront se révolter même si le gouvernement n'utilise plus le 49.3. Parce que du coup les gens auront pris conscience de ce que peut faire le 49.3. Et du coup ils

		voudront l'enlever de la Constitution pour plus jamais que ça arrive. C'est pas forcément que quand il abuse que les gens se révoltent.
81	Enseignant	En fait, vous avez dit le gouvernement a trop de pouvoir, ce qui pose problème c'est que la constitution donne trop de pouvoir au gouvernement.

ANNEXE 46 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S3: DOCUMENTS DE TRAVAIL DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

Etape 4 :

A la fin de l'étape 3, une nouvelle idée générale explicative a été formulée ainsi :

« Quand la constitution s'écarte du droit, et/ou des principes de 1789, alors le peuple se révolte ».

Document 2 : Article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.

« - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. »

Document 3 : Article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789. .

« - La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leurs représentants à sa formation. »

Article 2, alinéa 5 de la constitution de la Vème République.

Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

Article 3, alinéa 1 et 2 de la constitution de la Vème République.

La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum.

Nom : .....
Prénom : .....
...

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT et les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.
Travail individuel
Travail de groupe

- Étape 5 : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi.

.....

.....

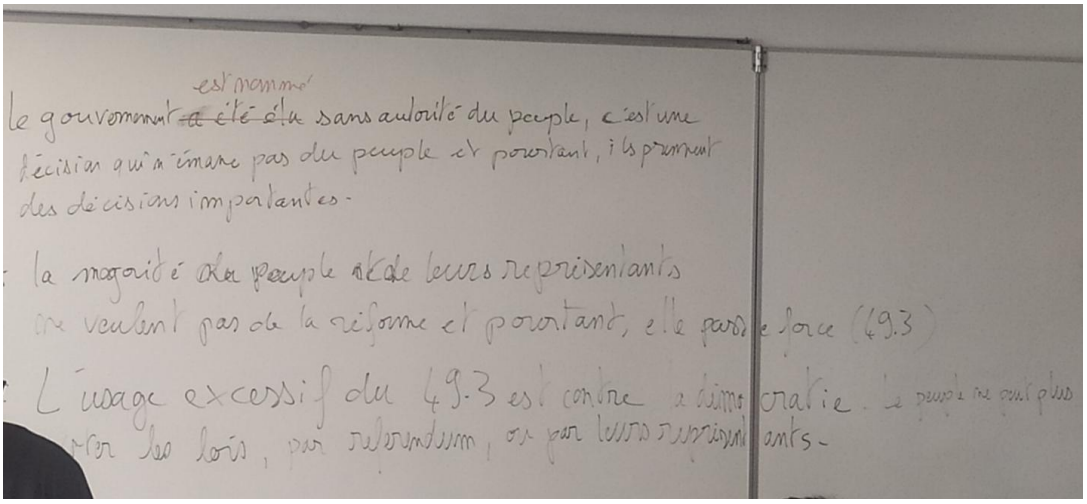
.....

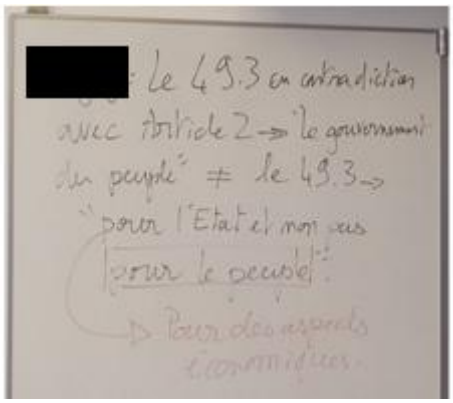
.....

.....

.....

ANNEXE 47 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S3: PHOTOGRAPHIES DU TABLEAU





ANNEXE 48 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S3: TRANSCRIPTIONS DES ÉCHANGES EN GROUPE-CLASSE

Temps d'échange collectif faisant suite à une première activité (explication intermédiaire)

1	Enseignant	Je vais prendre quelques propositions si vous voulez bien. Maxime ?
2	Maxime	Le gouvernement il a été élu sans aucune autorité du peuple, donc une décision qui n'émane pas du peuple, et pourtant il décide de décisions importantes, comme la réforme des retraites.
3	Enseignant	Vous pouvez redire? Le gouvernement?
4	Maxime	heu… a été élu sans aucune autorité du peuple. C'est une décision qui n'émane pas du peuple et pourtant il décide de décisions importantes.
5	Enseignant	.. et pourtant prennent des décisions importantes. Est-ce que ça vous va si je note cette explication? Oui, Nino?
6	Nino	Qu'est-ce que ça veut dire être élu sans autorité du peuple?
7	Enseignant	Oui, voilà, c'est peut-être ça. Qu'est-ce que ça veut dire être élu sans autorité du peuple?
8	Maxime	Bah en gros le peuple il a aucun.. fin il a pas vraiment un lien direct. Ils élisent le président, mais c'est le président qui élit tous les.. membres
9	Enseignant	Alors quand c'est une personne qui décide qui seront les ministres, est-ce que c'est une élection?
10	Maxime	non c'est… je sais pas comment ça s'appelle
11	Enseignant	c'est une nomination, ils sont nommés donc peut-être on peut modifié. Je vais barrer. Le gouvernement n'a pas été élu, il est nommé. Par contre je garde la suite? "Sans autorité du peuple. Donc c'est une décision qui n'émane pas du peuple et pourtant il prennent des décisions importantes". Ça va pour tout le monde ou pas? Oui? Ok. D'autres?

12	Cédric	La majorité du peuple et de leurs représentants ne veulent pas de cette réforme et pourtant, la réforme est passée en force par le 49-3.
13	Enseignant	Ok, donc là ça peut même aller plus loin, c'est que la majorité du peuple et de leur représentant, ça revient à.. l'article… 3 vous dites?
14	Cédric	Oui.
15	Enseignant	l'article 3 de la Déclaration des Droits de l'Homme "nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément" c'est-à-dire là on a la majorité du peuple et de leur représentant, donc ça ça émane du peuple, qui veulent pas de la réforme, et pourtant ça passe quand même, par le gouvernement qui est nommé sans autorité du peuple.
16	Cédric	oui
17	Enseignant	Donc on est en contradiction avec les articles, c'est ce que vous pointez?
18	Cédric	Oui
20	Naël	La population trouve que l'usage excessif du 49-3 est contre le principe de démocratie. C'est excessif, car le gouvernement a déjà utilisé plusieurs fois le 49-3 contre l'avis du peuple, et donc le peuple en a marre de ne plus pouvoir voter les lois, soit par référendum soit via leurs représentants.
21	Enseignant	Pourquoi vous dites "l'usage excessif"?
22	Naël	parce qu'il a déjà été utilisé plusieurs fois par le même gouvernement
23	Enseignant	Il a déjà été utilisé plusieurs fois par le même gouvernement, le gouvernement d'Elisabeth Borne. Et là ce que vous dites, il a été utilisé plusieurs fois, ça n'a pas provoqué de heurts, mais là ça provoque un rejet. Alors pourquoi celui-là il pose problème?
24	Naël	parce que c'est contre en même temps l'avis des Français.
25	Enseignant	C'est contre l'avis des Français, donc c'est les Français et leurs représentants qui ne veulent pas de la réforme et pourtant elle passe donc là ça suscite une révolte, alors que les 49-3 précédents ça apparaissait moins clairement. OK. Et donc du coup ils ne peuvent pas voter les lois par référendum ou par leurs représentants.

26	Elève A	Mais si les Français ils étaient en faveur d'autres lois, il y aurait pas eu besoin du 49 3
27	Enseignant	alors là du coup qu'est-ce qui change par rapport aux situations habituelles d'utilisation du 49-3 et que ça suscite pas de révolte, qu'est-ce qui fait que là ça puisse susciter des oppositions?
28	Elève B	Parce que les Français sont impactés directement
29	Enseignant	ils sont impactés, ça va les toucher directement, et pour les autres lois, pas nécessairement? A priori toutes les lois votées ça va avoir des conséquences sur les Français. Qu'est-ce qu'il y a de particulier là, avec cette réforme ?
30	Elève C	ça touche au travail
31	Enseignant	ça touche au travail, et puis surtout qu'est-ce qu'il y a également ? Avant même le 49-3.
32	elève D	y a des manifestations
33	Enseignant	y a des manifestations. y a une partie du peuple qui s'exprime, qui descend dans la rue, qui manifeste, et donc vous voyez bien que le 49-3 a suscité un fort rejet parce qu'il y avait déjà une opposition. Donc c'est l'idée de Clément, la majorité du peuple et de leurs représentants ne veulent pas de réforme, donc on sait, y a des sondages, y 'a la majorité des députés qui n'auraient pas voté la réforme, y a des manifestations, c'est la question des différentes légitimités qu'on avait vues la dernière fois, et pourtant ça passe en force par une autorité qui est nommée, sans autorité qui émane directement du peuple. Ça va pour tout le monde? Est-ce qu'il y a d'autres éléments? Théo, ou votre groupe ?
34	Théo	Le 49-3 est en contradiction avec l'article 2 al 5 de la constitution de la Ve République, parce qu'il dit "le gouvernement du peuple" alors que le 49 3 c'est pour l'État et non pas pour le peuple.
35	Enseignant	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Allez-y, faites comme la dernière fois. Je répète ce qu'a dit Théo, l'article est en contradiction avec l'article 2, vous l'avez l'article 2 ? Le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple et Théo il dit là le 49-3 c'est pour l'État et non pas pour le peuple.
36	Mathis	Ce n'est pas pour l'État. C'est pour des aspects économiques.

37	Enseignant	Je modifie du coup ? L'État, le gouvernement, celui qui dirige l'État, c'est pour des aspects économiques. Qu'est-ce que vous voulez dire pour des aspects économiques ?
38	Mathis	Les gens travaillent plus longtemps, comment expliquer, ça rapporte plus d'argent dans les caisses de l'État et du coup ça permet de financer des choses, d'économiser, pas prendre de l'argent pour payer.
39	Enseignant	Limiter la dette, éviter les dépenses… donc pour l'État, c'est nécessaire. C'est nécessaire, mais alors l'idée c'est que c'est pas démocratique puisque le peuple et les autorités qui émane expressément du peuple veulent pas cette réforme-là, donc là y a une contradiction entre les aspects économiques nécessaires, vous dites, c'est le gouvernement qui dit ça, et puis le peuple qui n'est pas d'accord avec ça. Oui, pas d'autres questions là-dessus ? Est-ce que quelqu'un veut rajouter un élément d'explication ? Ce que je vous propose, du coup, c'est de revenir à l'ensemble de ce qu'on a fait depuis le début, et d'essayer de réécrire, en reprenant le travail qui a été fait lors des quatre étapes précédentes, de rédiger un texte qui raconte ce qui se passe et pourquoi ça se déroule ainsi. D'accord? Donc, si, vous voyez toutes les explications supplémentaires, y a les aspects économiques, le gouvernement, on a dit le gouvernement c'est pas évident qu'il émane directement du peuple parce qu'il est nommé sans forcément avoir l'autorité du peuple, et puis la majorité du peuple et le peuple ne veulent pas de cette réforme et pourtant elle passe en force. Donc là l'idée ce serait de reprendre l'ensemble des explications pour rédiger ce qui s'est passé et pourquoi ça s'est passé ainsi.

ANNEXE 49 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S3: TRACES ÉCRITES INDIVIDUELLES (ÉCRITS INTERMÉDIAIRES)

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Noé

Travail individuel

- Contraire à l'article 2, alinéa 5

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Hamed

Travail individuel

Chaque citoyen a le droit de s'exprimer et de donner son avis à propos de la loi.
Le gouvernement ne doit pas agir contre le peuple

L'utilisation du 49.3 peut être vue comme un manque de respect envers le peuple français.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Axel

Travail individuel

Contraire à l'article 2, alinéa 5.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement. Elian

Travail individuel

« l'impression d'un coup de doigt d'horreur à la démocratie »
démocratie = le peuple s'est battu pour l'obtenir
sentiment d'insulte

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement. Tom

Travail individuel

Elisabeth abuse un petit peu du 49.3

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement. Cédric

Travail individuel

- Le peuple a l'impression d'être imposé à cette réforme
- Le peuple a l'impression de perdre de leurs droits.
- Le peuple a l'impression que le gouvernement respecte pas ou abuses de leurs droits.
- Ils n'ont veut pas
- Une obligation d'être passer.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Nino
Travail individuel

- Les Français ont l'impression qu'on leur a imposé cette réforme grâce à la constitution, ce qui est à l'encontre des articles qui dos.
- Cette réforme est passée alors qu'il y avait une majorité qui la contestait, si elle avait été votée, elle ne serait sûrement pas passée.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Paul
Travail individuel

Le peuple a l'impression que le gouvernement les méprise

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Naël

Travail individuel

* et la constitution

La population trouve que l'usage excessif du 49.3 est contre le principe de Démocratie, il ne respecte pas non plus la DDHC avec le faite que la loi doit être voté par le peuple ou par des représentants mais avec le 49.3 il n'y a pas de vote

le gouvernement l'avait déjà utilisé plusieurs fois contre l'avis du peuple et donc le peuple en a marre de + pouvoir voter les lois

Quand la constitution s'écarte des principes de 1789, alors le peuple se révolte.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement. Lucas

Travail individuel

Article 2. S -> le gouvernement est fait pour le peuple. Ce gouvernement doit donc écouter le peuple.

Si 49.3 -> Pas Article 3.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Théo
Travail individuel

- 49.3 est en contradiction avec l'article 2, alinéa 5 Constitution V Rép
  Ls "gouvernement du peuple" → 49.3, utilisation donc peuple est en contradiction
  mais le gouvernement peut être renversé donc il y a trace de l'idée du Art 2 alinéa 5 mais avec une phrase en contradiction.
- contradiction Art 3 DDHC → "Nul corps... autorité"
  Ls autorité gouvernement (49.3) en force

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Mathys
Travail individuel

Car dans l'article 2 alinéa 5 de la constitution on dit " gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple" alors que l'utilisation du 49.3 est un rejet de la population car le gouvernement est pour le peuple alors que c'est le contraire.

" la souveraineté nationale appartient au peuple ", le peuple n'a pas voté

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Baptiste
Travail individuel

- manque d'avis du peuple
- pas forcement de vote pour la loi, donc aucune majorité

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Malo
Travail individuel

~~une raison~~ comme inscrit dans l'article 3 « Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité »

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Emma
Travail individuel

Doc 3 : Art 2 : Al 5 : Vème république
le 49,3 n'est pas voté par le peuple donc pas content.

Act 3 DDHC :

Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. Or 1ère ministre choisit 49,3.

Si la loi est l'expression de la volonté générale or pas de volonté générale car pas eu de vote

Article 6 :

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Maxime
Travail individuel

Gvt = élus sans aucune autorité du peuple, décis° qui n'émane pas du peuple, et pourtant ils décident

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Yann
Travail individuel

- Car en utilisant le 49.3, le gouvernement s'écarte de la volonté générale.
- En utilisant le 49.3, le gouvernement n'est plus pour le peuple.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Killian
Travail individuel

" par le peuple pour le peuple " réforme n'est pas bénéfique pour le peuple et pas acceptée par le peuple

pas de référendum -> peuple non sollicité

Non vote de tout le parlement

Utilisation excessif du 49.3

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Joé
Travail individuel

" Nul corps, [redacted] nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément " → la constitution donne des pouvoir au gouvernement

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Gaël
Travail individuel

par le principe de l'article 2, alinéa 6 de la constitution, qui dit: " gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple, or, le 49.3 vient de E.B. qui représente le gouvernement et non le peuple: gouvernement du peuple, par le ~~gouverne~~ l'état et pour l'état

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Mathieu
Travail individuel

- "La Loi est l'expression de la volonté générale" -> Motion de censure avec le 49,3.
- "gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple" -> ici, avec le 49.3, c'est un gouvernement par l'Etat pour l'Etat et contre le peuple.

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Victor
Travail individuel

pas le gouvernement pas du peuple par le peuple doc 3
représentants du peuple n'ont pas voté doc 4
gouvernement -> autorité car pas de vote doc 1
réforme des retraites -> pas expression de volonté générale doc 2

Consigne : en confrontant cette idée générale avec le récit du JT, les deux articles de la DDHC de 1789, et les deux articles de la constitution de la Vème République, formulez des explications plus précises sur les raisons du rejet fort de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement.

Samuel
Travail individuel

le 49.3 ne respecte pas la DDHC car la nation ne veut pas de cette réforme, et l'article 3 dit que personne ne peut exercer d'autorité sur le peuple, pas même le gouvernement

ANNEXE 50 : CORPUS SÉANCE A2.L.S3.S3: TRACES ÉCRITES INDIVIDUELLES (ÉTAPE 5)

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Noé

Le peuple qui est censé agir pour le peuple se retrouve à subir les lois imposé par le gouvernement malgré que le peuple y soit opposé. Cela est causé par le cas 3 qui sert à forcer le passage des lois à réaliser sauf si une motion de censure est votée même si cela arrive très rarement car l'assemblée risque d'être dissous par la suite et ainsi ses occupants perdent leurs postes et donc leurs salaires. Le peuple n'a donc pas le pouvoir et leurs représentants élus n'ont pas envie de perdre leurs salaires. Les lois votés ne sont donc presque jamais inchangé malgré les réclamations du peuple.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Hamed

Une réforme est passée au 49.3, celle des retraites. Cette réforme a suscitée un énorme désaccord entre le gouvernement et le peuple. Le problème s'est amplifié après avoir appris que la réforme soit passée au 49.3. Cela a provoqué une énorme révolte du côté des citoyens français. L'utilisation du 49.3 est un passage en force d'une loi, son usage excessif est contre démocratique. Le peuple et ses représentants ne veulent pas de cette réforme (la majorité) mais comme le gouvernement détient le pouvoir, ils ne peuvent rien faire contre. Chaque citoyen doit pouvoir exprimer son avis sur une loi et le gouvernement devrait penser plus à eux. Par un manque de pouvoir, le peuple ne peut agir. Le gouvernement est nommé sans l'accès du peuple et prend cependant d'importantes décisions, ce qui montre encore une fois l'absence de pouvoir que détient le peuple. Le gouvernement oblige, par l'utilisat° du 49.3, à adopter cette loi pour la population. Si le gouvernement voit une nécessité avantageuse à leur égard, il fait passer une loi sans l'accord du peuple. Avec cet encore l'âge des retraites est évidemment mauvais pour le peuple puisqu'ils ont des emplois peu qualifiés, redondants... La réforme des retraite est la cause du chaos en France.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Axel

En France, Une grande partie de la population manifeste pour leurs droits et liberté. À cause de la réforme des retraites qui pousse l'âge de départ de 62 à 64 ans, beaucoup de Français sont en opposition avec cette réforme. En plus de l'utilisation du 49.3, les Français se sentent désespérés car cette réforme n'a pas été accepté par la démocratie mais en utilisant le pouvoir. En outre le peuple montre leur mécontentement et leur opposition grâce à la manifestation.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des **4** étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Elian

Le gouvernement a récemment proposé un projet de loi contraitre aux acquis sociaux gagné par le peuple français depuis 1789. Ensuite, le gouvernement a empêché le peuple de s'exprimer à propos de ce projet de loi à travers ses représentants, les députés, par l'utilisation du 49.3 qui permet au gouvernement de faire passer une loi sans le vote à l'assemblée. Cet utilisation du 49.3 couplé au mécontentement du peuple vis à vis de cette loi a causé une révolte majeure dans toute la France avec pour objectif l'annulation cette loi et de se faire entendre du gouvernement. L'utilisation du 49.3 est perçue des français comme "un crochet du nez à la démocratie", le peuple s'est battu pour l'obtenir et la démocratie c'est la plebe, est utilisation du 49.3 est donc perçue comme un manque de respect à la DDHC et aux acquis du peuple aussi une insulte directe au français.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Tom

Le jeudi 16 mars Elisabeth Born, la première ministre utilise le 49.3 pour la loi sur la réforme des retraite. les "Français" ne sont pas contant car par l'utilisation du 49.3 ils se sentes mepriser puisque cette loi n'est pas vraiment démocratique puisqu'elle enleve le vote.

Mais se n'est pas la première fois qu'Elisabeth Born utilise cette loi et bizarement les autres fois où elle en utilisé le 49.3 les "français" ne se sentaient pas mépriser et en colère. Mais pas eux Elisabet Born abuse du 49.3 et il s'en sert d'excuse pour montrer leur mécontentement en brulant des poubelles.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Cédric

Aujourd'hui la France connait de
forte période de manifestation, pour cause,
le rejet d'une loi passé à l'encontre de
la majorité du peuple et de leurs
représentants, le décalage de l'âge des retraite,
grâce à l'article 49 alinéas 3 de la
Constitution le mécontentement de la population
est clé à l'impression des l'obligation à
cette loi. Le peuple ainsi que leurs
représentants n'ont point eu l'occasion de voté.
De plus l'utilisation de cette article représente
par le peuple une contradiction à la démarche
et à leurs droits. Car cette loi a pour par
objectif des aspects économique de l'état.
Tous ces points font que la population se
révolte sorte dans les rues et montres
leurs mécontentement.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Nino

Le début de l'année 2023 a été mouvementé en France. Le gouvernement a proposé une ~~projet~~ réforme du système de retraite actuel mais qui ne convient pas à de nombreux français. Considérée comme impopulaire, cette réforme est contestée surtout à cause de son septième article: passer l'âge légal du départ à la retraite de 62 à 64 ans. Comme elle déplait beaucoup, beaucoup de personnes sont descendues dans la rue pour manifester. Même en étant rejeté par la majorité de la population et de l'assemblée nationale, le gouvernement actionne quand même l'article 49 alinéa 3 de la Constitution. Il y a donc eu de plus en plus de manifestants car la majorité du peuple et de ses représentants ne veut pas de cette réforme et pourtant elle est quand même passée par un gouvernement nommé sans autorité du peuple.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Paul

Le 16 Mars 2023, le gouvernement d'Élisabeth Borne a utilisé le 49ème article alinéa 3 de la Constitution pour faire que la réforme des retraites puisse être promulguée, alors qu'il y a de nombreuses contestations à l'Assemblée nationale mais aussi dans la rue. Le peuple a l'impression d'être méprisé par un gouvernement qui abuse de son pouvoir et de sa légitimité (contestable, car les français ont voulu voter contre Marine Le Pen) pour faire passer des réformes contestées. L'usage du 49.3 de par ce gouvernement est excessif, et prive le peuple de voter par ses représentants.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Naël

Le gouvernement a utilisé l'article 49.3 de la constitution pour forcer le passage d'une réforme des retraites. Le peuple qui manifestait contre cette retraite a l'impression d'être trahis. Cette article a déjà été utilisé mais là, les français manifestait contre la réforme. Et donc avec le passage en force le peuple trouve que l'on bafoue la démocratie. Pour cette raison, avant son utilisation les manifestations se sont intensifié en violence. Mais ce qui a ajouté de l'Amplitude c'est que la motion de censure n'ai pas été voté et donc on se retrouve avec des manifestations toutes les semaines et l'on ne sait pas si les députés vont à être viré ou si la loi passe réellement ou non.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Lucas

La réforme pour repousser l'âge de la retraite n'a pas été voter, mais est quand même passé à l'aide de l'article 49, alinéa 3 de la constitution. Celle-ci suscite des grèves et des manifestations.

Les français se révolte car ils ne sont pas écouté. L'utilisation du 49.3 empêche les représentants voté par les français (au contraire du gouvernement qui est nommé) de voter la réforme.

ou non

L'utilisation répétée du 49.3 n'est pas démocratique, car il n'y a pas de vote.

Cette article ne peut être utilisé que par le gouvernement or le gouvernement selon l'art 2.5 de la DDHC, ~~le gouvernement~~ est fait pour le peuple, pourtant celui-ci n'écoute pas le peuple.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Théo

Des manifestations se produit de plus en plus avec l'essor de la précarité, mais l'Etat n'est pas d'accord avec cette proposition. Donc le 49.3 est utilisé pour passer la réforme des retraites sans vote, par force. Suite à cela, des manifestations et des grèves se sont produites pour exprimer leurs colère et leurs désaccord avec l'Etat. Le peuple trouve l'utilisation du 49.3 anti-démocratique et veut encore continuer la manifestation et les grèves jusqu'à obtenir leur objectif.

- manif pour retraite plus tôt
- Etat dit non et utilise le 49.3 pour passer la réforme des retraites.
- peuple pas content, en colère → + manif + grève

seul moyen d'exprimer leur colère ...

↑ efficace

↑ un jour ou l'autre l'Etat va céder

↑ pas le choix

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Mathys

La loi sur la réforme des retraites est passer par force en utilisant le 49-3. Cela fait révolutionner les français car ils ont l'impression de ne pas être écoutés. Mais le 49-3 est dans la constitution donc c'est démocratique. Sauf que les contradictions sont que l'article 2 alinéa 5 de la constitution dit bien que "gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple" donc l'utilisation du 49-3 est un rejet de la population car c'est pour l'état mais pas pour le peuple" car la réforme fait travailler plus longtemps les français donc pour un aspect économique. De plus l'usage excessif du 49-3 est contre à la démocratie car le peuple ne peut même plus voter de loi, par référendum ou par leurs représentants. Enfin on dit que "le gouvernement du peuple" mais le gouvernement est nommé par le président et non voté par les français

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Baptiste

la réforme des retraites est une loi permettant à descendre l'age de départ à la retraite. Or cette réforme a été contestée dans tout le pays entraînant de grandes grèves massives. Le gouvernement n'a pas entendu ni l'avis du peuple ni celle de l'assemblée nationale pour utiliser le 49.3 afin de faire passer la loi au plus vite jugée nécessaire par le gouvernement. Le peuple lui ne se sentit pas écouté par le gouvernement, malgré sa présence dans la constitution l'article 49.3 a été beaucoup trop utilisé par le gouvernement d'après le peuple, ils ne se sentent plus écoutés dans les décisions importantes et remettent la démocratie en jeu.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Malo

Le jeudi 16 mars 2023 Elisabeth Borne déclare que "cette réforme est nécessaire" on recours du 49.3 pour faire passer ~~ce~~ augmentez l'âge des retraites qui ne plaisait pas au français qui commencèrent à se révolter car ne respectant pas la volonté général puisque le parlement n'a pas pu voter de plus nous pouvons remarquer que certain article de la DDHC ne sont pas respecter comme l'article 3 où le principe d'souveraineté n'est pas respecté

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Emma

La réforme des retraites, une réforme qui ne passe pas d'après l'avis du peuple.

Cette réforme a été proposée auprès des travailleurs car ils faisaient trop de grèves.

Pour faire passer cette réforme de façon musclée, le 49.3 a été utilisé.

Le peuple a désaprouvé totalement et l'a exprimé en mettant en place de nombreuses grèves.

Les représentants du peuple en même voter des motions de censure pour ne pas faire passer cette réforme.

Le 49,3 contredit la démocratie en violant l'article 2 alinéa 5. de la constitution de la 5ème République qui stipule que le gouvernement doit écouter le peuple.

La majorité du peuple et de leurs représentants ne veulent pas de la réforme des retraites et pourtant, elle passe en force avec l'utilisation du 49.3.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Maxime

Alors que le gouvernement décide de faire passer la réforme des retraites en force grâce au 49.3, le peuple français se révolte.

Pour les citoyens, il y a un fort sentiment de non-démocratie car on ne sait pas si l'A.N. aurait eu la majorité à ce texte. De plus l'utilisation du 49.3 montre que le gvt oblige la population à adopter la loi.

Ainsi, lorsqu'une loi passe au 49.3, alors le gvt oblige la pop à adopter la loi, même si elle n'est pas d'accord ou si l'A.N. n'a pas la majorité.

Mais on peut aussi expliquer que les nombreuses grèves sont dues au fait que la constitution s'éloigne des principes de 1789. En effet, le gvt est nommé sans l'autorité du peuple, c'est une qui n'émane pas du peuple et pourtant, ils prennent d'importantes décisions.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Yann

Alors que le 49.3 fut utilisé pour faire passer la réforme des retraites de nombreuses manifestations eut lieu. En effet en faisant passer cette réforme de force, un sentiment anti-démocratique et de trahison s'installa chez les français. De plus, cette réforme "nécessaire" ne respecte pas la démocratie car il n'y a pas eu de majorité à l'assemblée nationale. Ensuite, les raisons du rejet font de l'utilisation du 49.3 par le gouvernement sont nombreuses. En effet, le gouvernement est normé sous autorité du peuple, c'est une décision qui n'émane pas du peuple et pourtant, ils prennent des décisions importantes au lieu. La majorité du peuple et de représentants ne veulent pas de la réforme, et pourtant, elle passe de force grâce au 49.3.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Killian

Par des raisons économiques le gouvernement à décidé de créer la réforme des retraites. Mais les français n'y adhèrent pas et le gouvernement décide alors de ne pas faire voter tout le parlement et d'utiliser le 49 article 3 pour faire passer cette réforme. Cette acte n'étant pas en adhésion avec les principes de 1789 les français ont donc exprimé leur désaccords par des manifestations et des grèves répétées. Ce n'est plus le peuple qui gouverne pour le peuple mais le gouvernement qui gouverne pour le peuple car l'utilisation répété du 49.3 empêche le peuple de voté grâce à des referendum ou par des représentants.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Joé

L'État veut faire passer un projet de loi de réforme des retraites qui ne plaît pas aux français car ils devront travailler plus longtemps. Les français manifestent leur opposition dans la rue. En s'opposant aux principes fondamentaux de la DDHC, le gouvernement fait passer le projet à l'aide de l'alinéa 3 de l'article 49. Le peuple, représenté par l'Assemblée générale s'est senti offensé de cet acte a augmenter la colère qu'il manifestait. Certains se sentent humiliés c'est ici que la réforme va toucher. Une instance qui gouverne ne doit pas être en opposition avec la volonté du peuple, exprimée largement. Les aspects économiques d'une loi ou d'une réforme ne doivent pas contraindre le peuple de son droit et devoir de gouverner. Sachant que le gouvernement a seulement été nommé, mais par le président de la République élu par le peuple.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Gaël

Le 49.3 est une loi qui a été déclenché par le gouvernement, or cela montre un non-respect de la démocratie. Puis que la majorité des députés étaient contre et n'a pas voté, de plus, le passage du 49.3 montre que le gouvernement oblige à l'adapter pour le peuple. Ensuite, cette loi n'est pas légitime car elle n'a pas la majorité à l'Assemblée national. En outre, le gouvernement prend régulièrement des décisions importantes de lui même sans que cela n'émane point du peuple. En conséquence, le peuple lui réagit de manière proportionnelle au gouvernement, c'est-à-dire non pas un passage mais un refus de force d'une décisions qui va à l'encontre et divague de la constitution de 1789.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Antoine

Depuis plusieurs mois nous ne cessons d'avoir des manifestations contre la réforme des retraites, qui consiste à repousser l'âge légal de 62 ans à 64 ans. Le 20 mars 2023, la motion de censure échoue et la réforme passe par le biais de l'article 49 alinéa 3 de la Constitution de la Vème République. Pour les Français, cette nouvelle utilisation du 49.3 est l'utilisation de trop, certains Français expliquent ne plus être dans une démocratie et ne se sentent plus écouté par le gouvernement.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Mathieu

Suit à une mise place d'un projet de loi sur les retraite des français. Cette réforme d'entre de jeu fit débat et quelque manifestation débuta. Donc le gouvernement, pour faire tout de même passer la réforme, va utiliser une partie de la constitution l'article 49 alinéa 3. Cependant cette utilisation va provoquer un sentiments d'impuissance chez le peuple. Car aucun avis ou vote sera demander au peuple. Cela va donc ramener au faite que la constitution est elle vraiment démocratique. De plus les français n'ont pas d'autorité sur la nomination du gouvernement ce qui va alimenter l'impression de ne pas être ecouter et d'être mépriser du peuple. Et va alors provoqué des plus importantes manifestation Pié à se passage en force de l'état.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Victor

Le 49.3 est un article de la constitution de la Ve république qui permet au gouvernement de passer une loi sans vote et donc sans majorité. Il a été utilisé de nombreuses fois mais à chaque fois il n'y avait pas de manifestation car ce sujet touchait moins directement les Français. Le 49.3 utilisé pour la réforme des retraites suscite beaucoup de tensions car c'est un passage en force vu qu'il n'y a pas eu de vote à l'assemblé qui représente le peuple et ce dernier refuse avec une grande majorité cette réforme et le gouvernement n'écoute pas le peuple car il continue à vouloir faire passer la réforme. Ce n'est pas démocratique car il n'y a pas de vote et cela touche au droit des Français.

Le 49.3 a été employé même si il ne respecte pas des règles de 1789 inscrite dans la constitution car dans cette situation, le gouvernement ne prend pas cette réforme par le peuple et pour le peuple, les représentants du peuple n'ont pas voté, le gouvernement est autoritaire car il ne veut pas de vote et la réforme des retraites n'est pas l'expression de la volonté générale.

- **Étape 5** : en reprenant le travail fait lors des 4 étapes précédentes, rédiger un texte qui raconte ce qui se passe, et pourquoi cela se déroule ainsi. Samuel

~~Cité au Conseil 49~~ Le gouvernement à eu recours au 49,3 car il n'était pas sur d'obtenir une majorité de vote pour cette réforme à l'assemblé nationale. La réforme étant pour reculé l'âge de départ à la retraite, ~~elle est très~~ a provoqué de nombreuse manifestation, et encore plus avec le 49.3. Les français aurait quand même manifesté si le texte aurait été adopté à l'assemblé mais moins fort. L'utilisation du 49,3 par le gouvernement donne l'impression au français de ne pas être écouté voir méprisé. Ils ont l'impression que cette loi n'est pas légitime car il n'y a pas eu de vote. Ceci n'apparait pas comme démocratique car la majorité des députés semblaient contre cette réforme. Cela pourrait amener à remettre en cause la VRC qui nous explique que cette décision est contre la VRC et la constitution.

FIGURES

Figure 1 - Les deux modèles du journalisme (Balle, 2020) 29
Figure 2 - Extrait de la liste de compétences énoncées dans le programme d'histoire-géographie de cycle 4, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2000 49
Figure 3 - Distinction entre les représentations sociales et la connaissance scientifique sur la production de savoir (Fink, 2021, p. 181) 58
Figure 4 - Extrait d'un récit médiatique d'information (Annexe 2, n°8) 88
Figure 5 - Deux extraits du document d'accompagnement "le récit historique" édité par l'académie de Clermont 102
Figure 6 - Niveau d'éloignement du transfert selon les contextes (Barnett & Ceci, 2002) 121
Figure 7 - Modélisation du système didactique (Audigier, 1996, p. 36) 125
Figure 8 - Un exemple de losange (Fabre et Orange, 2022, p. 205) 137
Figure 9 - Exemple d'un espace de contraintes en SVT (Orange, 2005, p. 80) 139
Figure 10 - caricatures dans le cadre d'une séance en SVT (Orange, 2010) 149
Figure 11 - Tableau, support de problématisation (Doussot, 2018a, p. 95) 150
Figure 12 - Modélisation d'une argumentation de type preuve d'après le modèle de Toulmin, reproduit par Plantin (2005) 151
Figure 13 - Le texte de savoir sur les volcans (Doussot, Hersant, et coll., 2022, p. 36) 154
Figure 14- Document de travail, A1.C1.S3.s2 186
Figure 15- Procédure d'enquête (A3.C.S1.s1) 187
Figure 16- Extrait commenté du synopsis A2.C.S1.s1 201
Figure 17-Extrait du récit distribué aux élèves (A1.C1/C2.S1.s1) 217
Figure 18- Schématisation selon le modèle du losange de la problématisation 218
Figure 19- Liste des activités menées lors de la séance A1.C1.S1.s1 219
Figure 20- Schématisation du processus de problématisation A1.C1.S1.s1 223
Figure 21- Liste des activités menées lors de la séance A1.C1.S2.s1 228
Figure 22- Liste des informations du récit citées par les élèves A1.C1.S2.s1 228
Figure 23- Document de travail de groupe (gr8, Yaelle, Clara, Théo), A1.C1.S2.s1 230
Figure 24 - Extrait du récit distribué aux élèves, A1.C1.S2.s1 235
Figure 25- transcription de l'extrait du journal télévisé de TF1 du 24 février 2022, premier paragraphe. (Annexe 2, n°3) 238

Figure 26- Transcription de l'extrait du journal télévisé du 24 février 2022 238
Figure 27 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022 239
Figure 28 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022 240
Figure 29 - Transcription du journal télévisé de TF1 du 22 février 2022 240
Figure 30 - Consignes mentionnées dans le tableau distribué aux élèves, A1.C1.S3.s1 243
Figure 31- Résumé des activités menées durant la première séance "actualité", A1.C1.S3. 244
Figure 32 - Écrit individuel de Clara, séance A1.C1.S3.s1 (Annexe 12) 246
Figure 33- Écrit individuel de Yaelle, séance A1.C1.S3.s1 (Annexe 12) 247
Figure 34 - Écrit de groupe (binôme Clara et Yaelle), séance A1.C2.S3.s1. 247
Figure 35- Production écrite du groupe 14, A1.C2.S3.s1 (Annexe 13) 259
Figure 36 - Trace écrite du groupe 7 (Dylan, Noah et Cédric), A1.C1.S1.s1 269
Figure 37- document de travail distribué à chaque groupe, séance A1.C1.S3.s3 276
Figure 38 - Informations supplémentaires sur la Crimée fournies par l'enseignant 282
Figure 39- Trace écrite de Yaelle et Clara (A1.C1.S3.s3) 282
Figure 40- Trace écrite du groupe Greg, Melvin, Samuel – A1.C1.S3.s3 285
Figure 41- Tableau distribué aux élèves, séance A2.C.S2.s1 293
Figure 42- Document de travail formalisant l'étape 3, troisième année 293
Figure 43 - Photographie du tableau (Séance A2.C.S1.s3) 294
Figure 44- Document de travail des élèves (séance A2.C.S2.s3) 295
Figure 45- Liste des activités séance A3.C.S2.s1 297
Figure 46-Transcription des traces écrites des élèves ayant coché la case « infirme », A3.C.S2.s1 298
Figure 47- Document de travail distribué aux élèves séance A3.C.S2.s2. 301
Figure 48– Transcription de la production écrite de cinq élèves A3.C.S2.s2. 305
Figure 49- Structure conceptuelle de l'organisation discursive selon Toulmin, reprise par (Plantin, 2005) 305
Figure 50– Trace écrite recopiée par les élèves A3.C.S2.s3 307
Figure 51- Consigne rédigée sur le document de travail des élèves (A3.C.S3.s3) 310
Figure 52-Extrait de la transcription du journal télévisé distribuée aux élèves, A3.C.S3 312
Figure 53- Extrait de la transcription du récit d'information médiatique (A3.C.S3) 313
Figure 54- Extrait du document de travail distribué aux élèves 315

Figure 55- Modèle pour schématiser la mise en tension entre l'idée explicative, le fait tiré du récit à propos d'un événement qui s'est produit 316
Figure 56- Transcription des traces écrites des élèves A3.C.S3.s1. 320
Figure 57- Trace écrite de Karim (production n°6 dans le tableau précédent), A3.C.S3.s1. 320
Figure 58- Schématisation de la construction de l'argument 322
Figure 59- Extrait du document de travail distribué aux élèves lors de la séance A3.C.S3.s 324
Figure 60– Document de travail des élèves se rapportant à la critique de l'information donnée par le vendeur d'uniformes, A3.C.S3.s2. 333
Figure 61- Extrait du document de travail distribué aux élèves (A3.L.). 344
Figure 62 - photographie du tableau - (séance A2.L.S3.s1) 352
Figure 63- Trace écrite de Cédric, séance A2.L.S3.s2 358
Figure 64- Schématisation de l'argumentation de Nino selon le modèle de Toulmin (Plantin, 2005), à partir de la transcription des échanges, A2.L.S3.s2. 364
Figure 65- écrit intermédiaire de Naël, A2.L.S3.s3 366
Figure 66- Ecrit intermédiaire de Nino, A2.L.S3.s3 367
Figure 67- Document de travail A1.C1.S2.s1 386

COLLEGE DOCTORAL PAYS DE LA LOIRE
ED EDUCATION, COGNITION, LANGAGES, INTERACTIONS, SANTE

Nantes Université

Titre : Mobiliser des compétences critiques historiennes pour expliquer l'actualité. Etude de la transposition didactique de l'enquête historienne en classe pour l'éducation à la citoyenneté

Mots clés : Didactique, histoire, actualité, compétences critiques, citoyenneté

Résumé : Dans un monde saturé d'informations, la capacité à utiliser de manière critique les informations médiatiques est devenue un enjeu central d'apprentissage à l'école. Cette thèse interroge la manière dont l'enseignement de l'histoire peut contribuer au développement de telles compétences, en permettant aux élèves d'expliquer des événements d'actualité à partir des informations disponibles. Des recherches en didactique de l'histoire soulignent les obstacles liés à la forme scolaire de l'histoire ; les documents sont souvent perçus comme des reflets objectifs du réel plutôt qu'interprétés comme des points de vue. À travers une recherche expérimentale en classes de Quatrième et de Première, cette étude décrit comment des élèves, accompagnés par leurs enseignants, mènent une enquête en confrontant les informations médiatiques à leurs idées sur le monde social. Des controverses, énigmes ou paradoxes émergent de ces échanges, ouvrant des possibles pour l'exploration collective de problèmes. La démarche s'inscrit dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, qui permet de construire un savoir en tension entre idées initiales et nouvelles informations. Nous montrons comme cette pratique d'enquête, associée à l'étayage de l'enseignant, ouvre des perspectives intéressantes pour sortir d'un modèle structuré par la production, la réalisation et la correction des consignes.

Title : Mobilising critical historical skills to explain current events. Study of the didactic transposition of historical research in the classroom for citizenship education.

Keywords : didactic, history, current events, critical thinking skills, citizenship

Abstract In a world saturated with information, the ability to critically engage with media content has become a central learning objective in schools. This thesis examines how history education can contribute to the development of such competencies by enabling students to explain current events using the information available to them. Research in history didactics highlights the obstacles posed by the school form of history: documents are often perceived as objective reflections of reality rather than interpreted as points of view. Through an experimental study conducted in lower and upper secondary classrooms (Grade 8 and Grade 11), this research describes how students, guided by their teachers, engage in inquiry, by confronting media information with their existing ideas about the social world. Controversies, enigmas, or paradoxes emerge from these exchanges, opening up possibilities for collectively exploring problems. The approach is grounded in the theoretical framework of learning through problematization, which supports the construction of knowledge through the tension between initial conceptions and new information. We show how this inquiry-based practice, combined with teacher scaffolding, opens promising avenues for moving beyond a model dominated by the production, completion, and correction of tasks.