

S5 : Construire un problème pour développer les compétences de lecture critique des élèves

Mots clés : milieu didactique, compétences de lecture critique, problème, contexte, enquête, contrefactuels

Introduction

Cette communication s'appuie sur l'analyse de trois séquences d'histoire, menées lors de la première année (2021-2022) du projet ANR-CCEH en classe de CM2 (élèves âgés de 10 ans) par une professeure expérimentée dans une école primaire française. Ces séquences ont été filmées et transcrites à des fins d'analyse. Pour la première année de la recherche, les séquences, centrées sur l'analyse de documents, ont été réalisées selon les pratiques habituelles de l'histoire enseignée. Il convient de préciser que, en classe d'histoire, les documents sont des sources venues du passé, qui ont été choisies et mises en forme pour servir aux apprentissages, en fonction d'une logique scolaire (Audigier, 1993). Lors des séquences évoquées ici, les élèves ont été invités à chercher dans les documents des informations factuelles sur le déroulement d'événements du passé, en fonction d'une logique *réaliste* (Audigier, 1995). Il s'agissait d'établir ainsi la réalité des événements du passé auxquels ces documents donneraient directement accès, comme s'ils disaient la vérité sur le passé. Or, une lecture critique des documents susceptible de donner lieu à des apprentissages, davantage conforme aux usages historiens des documents, consisterait plutôt à comprendre les raisons pour lesquelles les auteurs des textes étudiés ont tenu le discours que l'on peut y lire. Nous verrons donc que cette lecture critique est articulée à la formulation d'un réel problème historique.

Cette communication vise donc la compréhension des conditions auxquelles ces élèves peuvent être amenés à construire des compétences de lecture critique de documents, compétences conformes à celles des historiens et en rupture avec les habitudes de lectures de documents en classe d'histoire.

1. La modification du cadrage de l'étude pour la mobilisation de compétences critiques

Dans la première séquence, la classe a travaillé sur deux lettres écrites par un poilu à sa femme en 1915 dans lesquelles il raconte avoir assisté à une fraternisation avec des soldats allemands. Dans la deuxième séquence, les élèves ont lu un rapport d'incident dans un tramway à Bordeaux en 1942, lors duquel un feldgendarme allemand a exigé qu'une dame accompagnée de ses deux enfants et portant une étoile jaune soit expulsée du tramway. Le travail des élèves a surtout consisté à établir les faits évoqués dans les documents : Que raconte le poilu à sa femme ? Que s'est-il passé dans ce tramway à Bordeaux ? En outre, les séances ont été menées selon le modèle des *boucles didactiques* et du modèle question-tâche-réponse (Audigier et al., 1996) : la professeure interroge les élèves sur un document, les élèves cherchent la réponse dans le document puis répondent à l'enseignante, et ainsi de suite.

La troisième séquence a porté sur l'étude d'une situation d'actualité liée à la guerre en Ukraine que nous développerons plus loin car elle constitue le cœur de cette communication.

Les trois séquences ont donné lieu à des enregistrements vidéo qui ont été transcrits. L'analyse des transcriptions des séances se situe dans le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019) et mobilise principalement les concepts de contrat didactique et de milieu. Selon une première acception, le *contrat didactique* désigne « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 2009). Selon une relecture opérée en TACD, le contrat didactique articule deux dimensions complémentaires. Les élèves mobilisent des savoirs et des capacités déjà acquis (dimension épistémique du contrat didactique) pour interpréter les attentes du professeur à leur égard (dimension transactionnelle du contrat didactique) (Sensevy, 2011, p. 106). Le contrat didactique modélise donc ce qui permet aux élèves de savoir ce qu'il y a à faire. Quant à lui, le milieu permet de modéliser « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p. 32-33), que l'on peut considérer simplement comme les ressources mises à la disposition des élèves pour accomplir une tâche. Selon Guy Brousseau, pour être pourvoyeur d'apprentissage le milieu doit être *antagoniste* à ce que sait déjà l'élève et à ce qu'il sait déjà faire par lui-même afin que, guidé » par l'enseignant, il puisse envisager d'autres stratégies que celles qu'il sait déjà mobiliser pour s'orienter dans le milieu et accéder à des apprentissages. Selon la relecture du concept opérée par la TACD, le milieu se présente tout d'abord comme un ensemble de formes sémiotiques éparses, qui ne font pas sens aux yeux des élèves (CdpE, 2019, p. 18-19). Cette situation indéterminée au sens de Dewey (1938) pose problème aux élèves. S'efforçant de répondre aux attentes de l'enseignant, les élèves mènent alors une enquête dans le milieu afin de comprendre ce problème et d'organiser les formes sémiotiques du milieu en un ensemble cohérent de significations. Par la résolution du problème en question, l'enquête devient pourvoyeuse d'apprentissages.

Toutefois, ces définitions du contrat didactique, du milieu et du problème selon la TACD conduisent à envisager le problème qui se pose aux élèves essentiellement comme un problème de lecture et de compréhension littérale des documents. Les élèves tentent de comprendre l'action décrite dans les documents étudiés en mobilisant des savoirs et des capacités déjà acquis, incorporés dans le contrat didactique. Ils produisent des inférences de lecture en mobilisant leur connaissance du contexte historique plus large, déjà abordé en classe, pour donner du sens aux documents : le courrier des soldats était contrôlé donc le poilu devait rester évasif sur l'issue de la fraternisation qu'il décrit dans sa lettre, le feldgendarme exigeait l'expulsion de la dame juive et de ses enfants puisque, en tant que gendarme, il devait faire appliquer la loi dans la France occupée de 1942. Les élèves se sont inscrits ainsi dans un certain *cadrage* interprétatif (Fabre, 2023) qui les a conduit à articuler ces documents au contexte historique qui avait été abordé en classe et qui leur a permis de résoudre simplement ce qu'ils ont perçu comme un problème de lecture (le poilu sait que son courrier est contrôlé, le feldgendarme applique la loi nazie).

Or, si l'on adjoint à ces documents des documents connexes, le cadrage interprétatif en est modifié. En effet, dans sa seconde lettre, le poilu explique en détail l'issue de la fraternisation. Le rapport d'incident de la compagnie de tramway a conduit le secrétaire de mairie à demander à la Kommandantur s'il existait un règlement interdisant l'accès des juifs au tramway. Cet échange de courriers montre qu'il n'existait rien de tel. Pour une exploration approfondie du milieu, il convient donc de lui adjoindre d'autres documents qui viennent l'éclairer et qui permettent de modifier le cadrage interprétatif de l'analyse. Cet enrichissement du milieu fournit davantage de données et permet de reformuler le problème. La seconde lettre du poilu montre en effet qu'il était impossible

de mettre fin à la guerre par la fraternisation car cette dernière fut brutalement réprimée par les officiers de l'armée française. Cette lettre renvoie alors à un problème historique et à une controverse historiographique, certes un peu dépassée aujourd'hui, visant à comprendre comment les soldats avaient pu « tenir » dans l'horreur des tranchées. L'échange de courriers entre la mairie de Bordeaux et la Kommandantur donne à voir les modalités de la collaboration administrative quotidienne, sujet d'histoire plus pertinent que la seule étude de la mauvaise humeur d'un feldgendarme antisémite.

L'enrichissement du milieu et des données travaillées permet de changer de cadrage interprétatif et d'inscrire l'étude dans un contexte historique et une problématisation renouvelés, faisant appel à une autre configuration historiographique (Prost et Winter, 2001). L'approche militaire de la guerre de tranchées ou celle de la persécution des juifs ne suffisent pas à formuler le problème posé par les documents étudiés. L'apport de nouveaux documents contribue à modifier le cadrage, à porter le regard sur un contexte historique transformé : non plus la guerre des tranchées (approche militaire de la guerre) mais l'expérience combattante (approche culturelle de la guerre), non plus la persécution des juifs mais la collaboration administrative au quotidien. Il contribue également à formuler un problème historique sur le consentement des soldats de la Première Guerre mondiale et sur la collaboration administrative.

Cette transformation du cadrage interprétatif et l'articulation à un autre type de contexte historique transforme également l'appréhension du problème par les élèves. Il apparaît ainsi qu'il convient d'analyser plus finement les conditions auxquelles un milieu peut vraiment être antagoniste ou, selon les termes de la TACD, à quelles conditions les formes sémiotiques du milieu peuvent poser un problème qui ne soit pas seulement un problème de lecture et de compréhension de texte. Les propositions formulées par le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) permettent d'aller plus loin dans l'examen de ce qui pourrait constituer un problème (Doussot, 2018). Alors que la TACD envisage la *résolution* du problème posé par le milieu, le CAP met l'accent sur la *construction* du problème. Il s'agirait non pas seulement de chercher à s'interroger sur ce que disent explicitement les textes mais à s'interroger sur les raisons pour lesquelles les hommes et les femmes du passé ont écrit certaines choses et à explorer des hypothèses interprétatives permettant de balayer les différents possibles proposés par la situation évoquée dans ces écrits, en fonction du cadrage interprétatif retenu. Nous rejoignons ici la définition du problème historique tel que Koselleck l'a formulée : « Pourquoi cela est-il arrivé ainsi et pas autrement ? » (Koselleck, 1997, p. 229). Les élèves pourraient alors se demander pour quelles raisons le poilu a-t-il fait le récit de la fraternisation dans la lettre à sa femme, pour quelles raisons le secrétaire de la mairie de Bordeaux a-t-il demandé à la Kommandantur s'il existait un règlement concernant la fréquentation du tramway par les juifs. Nous envisageons donc le développement des compétences de lecture critique en classe d'histoire comme le passage de la résolution d'un problème de lecture d'un document à la formulation par les élèves d'un problème historique à partir de documents.

Pour aller plus loin sur cette question, nous proposons d'analyser plus précisément la séquence d'actualité qui constitue la troisième séquence réalisée en classe

2. Les conditions de la mobilisation des compétences critiques dans la séquence d'actualité

La séquence d'actualité, menée après les deux séances d'histoire, a porté sur l'intervention de la journaliste russe Marina Ovsianikova qui voulait dénoncer la guerre en Ukraine au cours du journal télévisé d'une chaîne de télévision russe, le 15 mars 2022.



Figure 1 : Capture d'écran de l'intervention de la journaliste russe

Source : <https://www.leparisien.fr/international/guerre-en-ukraine-qui-est-marina-ovsiannikova-la-journaliste-qui-a-proteste-contre-le-conflit-en-plein-jt-russe-15-03-2022-MR3YCZOEB5BRLA42A25TV7QVVMY.php>

Les élèves ont tout d'abord visionné une vidéo d'une durée de 1 minute 20 issue de la série « Un jour, une question » intitulée « C'est qui, Poutine ? ». Cette vidéo a fourni aux élèves le contexte politique général utile au déroulement de la séance. Conformément aux pratiques de classe habituelles, la présentation du contexte politique de la Russie par cette première vidéo devait permettre d'éclairer la seconde vidéo montrant l'action de la journaliste russe sur le plateau du JT. Ainsi, cette seconde vidéo ne devait plus présenter de difficulté de compréhension pour les élèves. Elle devenait ainsi non problématique, elle ne pouvait plus constituer un milieu antagoniste ou un milieu posant problème. Dans cette situation, les élèves n'avaient plus à développer des compétences critiques puisque la vidéo semblait fournir des informations directement accessibles sur la réalité d'un événement politique et médiatique.

La seconde vidéo, d'une durée de 2 minutes 30 est composée de deux parties. Elle montre tout d'abord l'intervention de la journaliste russe brandissant une pancarte contre la guerre en Ukraine, derrière la présentatrice, imperturbable, du journal télévisé de la principale chaîne de télévision russe, le 15 mars 2022. La vidéo se poursuit par l'enregistrement réalisé préalablement par Marina Ovsianikova, dans lequel elle explique ses motivations. Les élèves, répartis par groupes de quatre, ont été invités à remplir un tableau portant sur leur compréhension de la seconde vidéo. Ils ont ensuite rédigé individuellement un texte pour répondre à la question suivante : « Pourquoi cette manifestante fait-elle cette action ? »

Pour analyser cette séance d'actualité, nous citons d'abord la réponse individuelle rédigée en fin de séance par chaque élève. La réponse d'Arthur, un élève en réussite, est significative de l'ensemble des réponses des élèves.

~~Parce que~~ Car elle est contre la guerre en Ukraine car son père est Ukrainien et qu'elle a un peu honte. Elle essaye que la population s'allie avec elle contre Poutine. Elle veut protéger les

Ukrainiens. **Elle veut montrer que Poutine ment car il fait croire à la population qu’il est fort et qu’ils ne craignent rien alors qu’en fait il veut juste dominer la population. Elle veut leurs montrer que Poutine enferme tous les opposants et ceux qui essaient de s’exprimer librement et il envisage même de les tuer.** Elle veut leurs dire car la population n’est peut-être pas au courant de tout ceci. **Elle veut aussi montrer qu’il triche et ne respecte pas les règles. ex. il a réécrit une loi car en 2024 il y aura d’autres élections présidentielles et il n’avait pas le droit de se représenter mais il n’était pas d’accord.** Et son affiche est écrite en plusieurs langues car elle ne veut pas que le lire aux Russes mais aussi aux autres pays. Peut-être qu’elle a fait ça pour que Poutine soit exclue et emprisonner pour tous les soit disant crimes qu’il a comis.

Figure 2 : L’écrit d’Arthur

Cet écrit est une restitution partielle du discours des deux vidéos visionnées par la classe. L’intérêt de cet écrit réside en ce que Arthur explique l’action de la journaliste en mêlant des éléments des deux vidéos. Il reprend quelques arguments formulés par la journaliste dans la seconde vidéo et les explicite à l’aide d’informations vues dans la première vidéo (en gras dans le texte).

A l’instar de l’étude des documents étudiés en histoire, le cadrage interprétatif réfère à nouveau au contexte politique général présenté par la première vidéo qui rend apparemment la seconde vidéo explicite et ne posant aucun problème de lecture. La compréhension de la deuxième vidéo ne supposerait aucune mobilisation de compétences critiques puisque l’articulation des données de deux vidéos suffirait pour comprendre les motivations de la journaliste.

Cependant, le moment précédent, où les élèves avaient réalisé le premier écrit préalable à celui d’Arthur que nous venons de citer, permet d’envisager ce qui aurait permis de formuler un autre problème par la modification du cadrage de l’étude. Nous envisageons ici des *propositions contrefactuelles* (CdPE, 2019) qui peuvent être mises en évidence lors de l’analyse des échanges entre les élèves, au cours de leur lecture des documents. Il s’agit de repérer des moments où l’activité des élèves aurait pu bifurquer vers d’autres possibles, vers un mode de lecture critique des documents. Nous revenons ici au tableau rempli préalablement à l’écrit présenté ci-dessus, par le groupe d’élèves auquel appartenait Arthur.

La présentatrice Que fait-elle ? Quelle est son attitude ?	La manifestante Que fait-elle ? Quel est son message ?
Elle ignore pendant un moment avant de faire attention puis elle dit de ne pas faire attention l’écouter est quel dit des mensonges	Elle manifeste contre la guerre. Le message est le suivant : non à la guerre, ne croyait pas les médias, ils nous mentent

Figure 3 : le tableau rempli par le groupe d’Arthur

La présentation en tableau visait la production d’une comparaison entre l’attitude de la présentatrice du journal (première colonne) et l’action de la journaliste contestataire (deuxième colonne). L’action de la manifestante est décrite par les élèves. Cependant, la description de l’attitude de la présentatrice aurait pu conduire les élèves à formuler et à explorer un problème effectif. En effet, la réponse des élèves à propos de la présentatrice (« elle dit de ne pas l’écouter ») ne correspond pas à ce qui apparaît sur la vidéo puisque la présentatrice semble n’avoir jamais vu ni entendu sa collègue manifester juste derrière elle. Elle a continué à présenter imperturbablement le journal télévisé avant qu’un documentaire ne soit lancé par la production pour couper court à la manifestation de la journaliste Marina Ovsianikova.

Comme nous l'avons envisagé à propos de la lecture des lettres du poilu et du rapport d'incident dans le tramway, un changement de cadrage interprétatif semble envisageable pour construire et formuler un problème qui ne soit pas seulement un problème de compréhension littérale des vidéos. L'étude de la transcription des échanges à l'intérieur de ce groupe d'élèves qui a produit le tableau permet d'envisager cette piste contrefactuelle.

1	Margot	Alors, heu, la présentatrice télé (<i>lisant</i>) « Que fait la présentatrice ? »
2	Arthur	Elle dit de ne pas faire attention, elle fait un peu comme si la dame n'était pas là.
3	Ethan	Ah non !
4	Arthur	Un peu si, quand même ! Elle fait un peu comme si la dame n'était pas là. Un peu si, quand même.
5	Ethan	Non, regarde, y a marqué : (<i>lisant la consigne</i>) « La présentatrice, quelle est son attitude ? »
6	Arthur	Son attitude c'est de continuer l'émission, comme si elle était pas là, et après de faire un peu attention et de dire que, bah, elle dit des mensonges en fait. Moi j'ai trouvé que c'était plus ça.
7	Margot	Bah, déjà on répond à la première question.
8	Ethan	Qu'est-ce qu'elle avait dit la manifestante ?
9	Arthur	Arrêtez, ne croyez pas à ces mensonges, arrêtez la guerre, je crois
10	Margot	Arrêtez la guerre, ne croyez pas les médias, ils mentent.
11	Arthur	Oui, un truc comme ça, ouais.

Extrait de transcription n°1

Les questions posées aux élèves envisagent séparément l'attitude de la présentatrice et l'action de la journaliste. Une première piste de transformation du cadrage interprétatif consisterait à croiser le discours de la journaliste avec celui de la présentatrice du journal télévisé, la première disant qu'il ne faut pas croire aux mensonges énoncés par la seconde. Le nouveau cadrage orienterait la réflexion des élèves vers l'étude de la situation d'énonciation qui a été esquissée par Arthur (tdp 2 : « elle [la présentatrice] fait un peu comme si la dame n'était pas là », tdp 6 : « elle dit des mensonges en fait »). En effet, la seconde vidéo laisse entendre distinctement la parole de la journaliste que la présentatrice feint de ne pas entendre. Dès lors, le contexte référentiel de l'action n'est plus seulement le contexte politique à l'échelle large de la Russie et de la guerre en Ukraine et il ne vise plus seulement la compréhension de ce que dit la journaliste et ce que signifie sa pancarte. Le contexte devient également celui de l'action, à l'échelle plus réduite du plateau de télévision et qui met aux prises la présentatrice et la journaliste qui s'exprime derrière elle. Selon les élèves, comme l'indique l'extrait de transcription ainsi que le tableau rempli par les élèves, la journaliste dit que la présentatrice ment et que celle-ci dit en retour de ne pas faire attention au propos de la journaliste.

Or, il n'en est rien, puisque la présentatrice reste imperturbable et ne dit rien. Il aurait été pourtant possible de conduire les élèves à s'interroger sur les raisons de l'attitude de la présentatrice. Les élèves auraient pu explorer différentes hypothèses du type : elle lit son prompteur et n'entend pas la journaliste, son responsable lui dit dans son oreillette de ne pas réagir, elle veut

montrer qu'elle ne se laisse pas intimider par le discours de la journaliste, elle a peur de paraître solidaire de la journaliste, elle ne sait pas comment réagir, etc.

L'extrait de transcription n°2 signale une piste qui aurait pu être empruntée par la transformation du cadrage interprétatif, au moment où les élèves s'interrogent sur la nationalité de la présentatrice : « Tu crois qu'elle est Russe, la présentatrice ? » (tdp 40), « Elle passe au journal télévisé russe » (tdp 42).

35	Arthur	Bah, on parle de la présentatrice ! Non. Elle, la présentatrice, elle, elle présente le journal.
36	Ethan	Peut-être, mais à un moment, elle dit de pas faire attention à la dame de derrière.
37	Margot	Ouais.
38	Arthur	Marque.
39	Ethan	(<i>Écrivant</i>) « Puis elle dit de ne pas faire attention à la dame derrière ».
40	Éléonore	Tu crois qu'elle est Russe la présentatrice ?
41	Arthur	La présentatrice ? Oui, hein. Elle est Russe. Une présentatrice sur un plateau russe, heu.
42	Ethan	Elle passe au journal télévisé russe.

Extrait de transcription n°2

Ce questionnement ramène également au contexte médiatique de l'action, articulé au contexte politique plus large évoqué dans la première vidéo visionnée en classe. Ces échanges montrent que le questionnement sur les raisons de l'attitude de la présentatrice articule tout un jeu d'échelles où l'échelle réduite du plateau de télévision renvoie à l'échelle plus large de la situation politique de la Russie de Poutine.

La proposition contrefactuelle produirait finalement un changement du cadrage interprétatif de l'événement. On ne rapporterait plus directement à la guerre en Ukraine (cadrage géopolitique global) l'attitude de la présentatrice et la protestation de la journaliste, envisagées séparément. En focalisant l'attention des élèves sur l'attitude de la présentatrice du JT en réponse à l'action contestatrice de la journaliste située juste derrière elle (cadrage restreint au plateau de télévision), on pourrait questionner le système politique de la Russie qui contrôle l'information et exige de la présentatrice du JT une adhésion pleine et entière à cette orientation politique. Par ce changement de cadrage interprétatif qui incite à regarder différemment la séquence du JT, les élèves pourraient l'envisager non plus seulement comme une dénonciation de la guerre en Ukraine, mais aussi comme une illustration du fonctionnement du pouvoir autoritaire de Poutine qui refuse tout débat et transforme les médias en instruments de propagande. On ajouterait alors, à une interprétation du sens commun de cette vidéo (l'admiration devant le courage de cette journaliste dénonçant la guerre en Ukraine), une analyse plus politique de l'exercice du pouvoir politique en général par Poutine.

Conclusion : passer d'un problème à l'autre pour développer une lecture critique

L'étude des séquences de cette première année d'expérimentation permet d'envisager en quoi pourrait consister l'exercice de compétences de lecture critique des documents par des élèves de l'école primaire. Cet exercice suppose une modification du mode de lecture des documents en

classe d'histoire. On abandonnerait le mode de lecture littéral et réaliste des documents conçus comme donnant directement accès à la réalité du passé, en référence à un contexte historique général, et ne posant qu'un problème de compréhension littérale du texte, comme si les intentions de leurs auteurs étaient transparentes. On se tournerait vers un mode de lecture critique consistant plutôt à s'interroger sur la situation d'énonciation, pour questionner les raisons des acteurs : pour quelles raisons le soldat a-t-il raconté la fraternisation à sa femme, pour quelles raisons le secrétaire de mairie a-t-il questionné la Kommandantur, pour quelles raisons la présentatrice du JT semble-t-elle rester imperturbable ?

Ce changement de mode de lecture des documents par les élèves suppose un changement de conception du problème en jeu dans ces séquences. A la recherche de solution à un problème de lecture (« Que dit l'auteur ou la journaliste ? », « Que s'est-il passé dans cette tranchée, dans ce tramway, sur ce plateau de télévision ? »), se substitue la formulation d'un problème historique : pourquoi les soldats ont-ils « tenu » malgré leur désir de fraternisation, pourquoi est-ce la Kommandantur de Bordeaux qui décide si les juifs peuvent, ou non, prendre le tramway, pourquoi la présentatrice du JT reste-t-elle impassible ? Il semble donc que l'exercice de compétences de lecture critique en classe d'histoire est inséparable des modalités de lecture historique des sources à partir de la formulation d'un problème situé dans un cadre interprétatif qui se réfère non pas au contexte historique général mais à un contexte historique situé qui serve à rendre raison du contexte d'énonciation des documents travaillés.

Référence bibliographiques

- BROUSSEAU, G. (1980/2009). Le cas de Gaël. Version française d'origine et commentée de l'article de Guy Brousseau et Virginia Warfield (1999) *The case of Gaël*, *Journal of Mathematical Behavior*, 18 (1), 7-52. En ligne : <http://guy-brousseau.com/1201/le-cas-de-gael-2009>
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Collectif didactique pour enseigner (CdpE) (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR., « Paideia ».
- DOUSSOT, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Berne : Peter Lang.
- FABRE, M. (2023). Contextualisation et problématisation. Intervention lors du séminaire ANR-CCEH, Nantes, 17 janvier 2023.
- KOSELLECK, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard / Le Seuil, « Hautes études ».
- PROST, A et WINTER, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Seuil, « Points ».
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, De Boeck.