

Quand des élèves enquêtent sur un journal télévisé à propos de la guerre en Ukraine dans une démarche historienne scolaire

Doussot Sylvain ⁽¹⁾

⁽¹⁾ CREN, Nantes Université – France

Résumé

Ce texte questionne le rôle des compétences disciplinaires des enseignants d'histoire lorsqu'ils participent à l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Il le fait par comparaison de séquences menées en histoire et en EMI, dans lesquelles les élèves (secondaire) mobilisent une même démarche d'enquête critique sur des récits d'évènements (en histoire et dans l'actualité internationale – sur la guerre en Ukraine). La démarche d'enquête, conçue conjointement par l'enseignant et les chercheurs est spécifiée épistémologiquement à l'histoire, ce qui délimite le sens de l'EMI ainsi prise pour objet. L'analyse comparative montre que les élèves argumentent sur plusieurs explications possibles sans parvenir à les évaluer les unes par rapport aux autres. Ce relativisme peut être dépassé par l'appui du professeur sur une norme telle que les principes des institutions internationales, qui se substituerait à la norme historiographique utilisée dans les séquences d'histoire.

Mots clés

Apprentissage ; éducation ; histoire ; médias ; enquête

Introduction

Faire travailler les élèves sur des productions journalistiques est un moyen habituel d'éducation aux médias et à l'information (EMI). Nous proposons d'en examiner les enjeux

sous un angle didactique à l'aide d'une situation expérimentale menée en classe dans le cadre d'une recherche collective en didactique de l'histoire¹.

Des élèves de collège français (4^e, 13-14 ans) étudient deux extraits d'un journal télévisé (JT) au moment de l'attaque de l'Ukraine en février 2022. Les élèves regardent les extraits puis travaillent sur la transcription de ce qui est dit (présentateur, journaliste en reportage en Ukraine, témoins ukrainiens, V. Poutine), quelques jours après leur diffusion. L'objectif des chercheurs, partagé par l'enseignant, consiste à faire lire de manière critique ce journal télévisé pour pouvoir produire un texte expliquant ce qu'on peut comprendre de ce qui s'est passé en écoutant ce journal sans dépendre du point de vue des journalistes, et ce qui reste en question. Cette lecture critique est au cœur du projet de recherche lui-même, conçu comme l'expérimentation d'une démarche d'enquête critique élaborée par référence au travail d'enquête des historiens, modélisé, transposé et mis en œuvre dans la classe à deux reprises sur des objets historiques, puis sur cet événement d'actualité.

Ce faisant nous examinons l'EMI sous un angle spécifique. Son intérêt est d'abord professionnel et pour la formation. Au collège en France les enseignants d'histoire-géographie sont aussi ceux qui portent l'enseignement moral et civique (EMC), ce qui pose la question du transfert de leurs compétences disciplinaires – celles pour lesquelles ils sont formés – pour traiter l'EMC et en particulier l'EMI. L'intérêt de ce cas réside dans la comparaison du savoir et des compétences enseignés en histoire avec ce qui est requis pour déployer une EMI, en particulier dans sa visée essentielle d'attitude critique². Le champ de l'EMI, d'ailleurs défini au secondaire comme de la responsabilité de tous les enseignants, gagne ainsi à être rapporté aux disciplines de compétence des enseignants pour qu'ils puissent y prendre appui. Il s'agit donc de mettre en relation didactique ce que les élèves doivent apprendre et apprendre à faire en histoire et en EMI.

C'est la raison pour laquelle notre regard didactique en histoire pour questionner l'EMI repose, *dans un premier temps*, sur une analyse épistémologique. Si actualité et histoire semblent s'opposer, les médias qui rendent compte de l'actualité travaillent souvent sur le passé, certes très récent, mais un passé auquel les journalistes ne peuvent accéder que par les traces qu'il a laissées (effets matériels, témoins, etc.), comme les historiens. Notre

¹ <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>

² Sans développer ce point, nous relierions « éducation » (aux médias et à l'information) et « enseignement » (de la discipline histoire) par l'idée que des savoirs et compétences sont nécessaires au développement de savoir-être, ce qui permet d'interpréter le Vademecum de l'EMI (p. 5) : « Parler « d'éducation », en effet, et non pas, par exemple, d'instruction, d'apprentissages, d'enseignement ou de formation, c'est exprimer d'emblée des exigences qui ne concernent pas seulement les savoirs et les savoir-faire, mais également le savoir-être ».

approche didactique est donc ancrée, pour commencer, dans une analyse épistémologique des écarts entre les manières de connaître des historiens et celles des journalistes.

Cette comparaison permet, *ensuite*, de penser certains enjeux d'apprentissage propres à l'étude de productions journalistiques. L'enquête qui permet au journaliste de « connaître et de faire connaître » un évènement relève d'une épistémologie intermédiaire entre le sens commun et les sciences sociales (Labasse, 2015). On peut alors prendre modèle sur la « potentialité didactique » du témoignage travaillée par Fink (2014) à partir des propositions épistémologiques de Ricœur (2000) pour envisager l'enquête des élèves sur l'enquête des journalistes comme une « structure de transition » entre le rapport de sens commun et le rapport historien au passé. Nous dégagons dans cette perspective des catégories didactiques pour outiller l'analyse des séquences menées dans la classe.

Dans un troisième temps, ces catégories sont mobilisées pour l'étude de cas des élèves qui enquêtent sur l'enquête journalistique, en référence notamment à (Dewey, 1993, 2014) et par comparaison avec les séquences menées en histoire avec la même classe. Il s'agit de dégager de ce corpus des conditions au développement des capacités de lecture critique des productions journalistiques par la mise en œuvre contrôlée d'une enquête en classe. L'expérience met en jeu les trois niveaux d'appréhension du passé récent étudié : celui de sens commun des élèves, celui des journalistes, et celui du cadrage historien tenu par l'enseignant. Sa comparaison avec les séquences d'histoire préalablement menées dans les mêmes conditions conduit à questionner ce qui peut faire référence pour un enseignant lorsqu'il s'agit de faire raisonner de manière critique sur un évènement d'actualité pour lequel il n'existe pas de savoir de référence.

1.Travail historien, travail journalistique

Chaque La proximité entre travail en sciences sociales et travail journalistique a souvent été soulignée (Gans, 2004, p. 304-335). Pour les journalistes eux-mêmes cette référence est importante (Labasse, 2015). La comparaison avec l'histoire des historiens peut se structurer selon deux axes.

Le premier est celui du rapport au passé en tant qu'il s'agit de rendre compte d'un évènement qui n'est plus observable que par ses traces. Sous cet angle la position du journaliste et de l'historien se ressemblent, mais leurs productions divergent. Le journaliste

veut avant tout donner à voir en effaçant son rôle d'interprète, tandis que l'historien vise à argumenter son interprétation par rapport à d'autres interprétations possibles³.

Le second axe pour la comparaison entre histoire et journalisme met en lumière une convergence à propos du *travail critique sur les sources*. Il correspond à l'idée dominante selon laquelle les capacités critiques des futurs citoyens résident d'abord dans la *critique des informations* qui circulent (en masse désormais), laissant de côté la dimension réflexive de la critique.

Du point de vue de l'épistémologie de l'histoire, ces deux axes analytiques n'ont de sens que couplés. Chez les historiens, la critique des sources sert la critique de leur propre interprétation de l'évènement sur lequel portent les sources, et réciproquement. La confrontation positive des informations et des idées doit, pour les historiens, s'inscrire dans une dynamique exploratoire, de découverte, d'autres informations et d'autres idées possibles. Cette caractéristique *exploratoire* et *argumentative* s'oppose à la *situation constative* et *unilatérale* du journaliste face à l'évènement et à l'urgence d'en rendre compte, qui observe ce qui est à sa disposition immédiate. La conséquence épistémologique de cette différence de situation de travail – le savant a le temps et est évalué avant publication, pas le journaliste⁴ – est fondamentale : le savant fait exprès de chercher les faits qui vont réfuter son idée pour anticiper les réfutations de ses pairs.

Du point de vue de l'apprentissage des élèves, l'enjeu de la critique des récits et des informations qui les sous-tendent découle de ces éléments épistémologiques. Les spécificités historiennes de la critique font écho aux mécanismes psychologiques de l'esprit critique, qui en rendent le développement si exigeant. Le chapitre 6 du rapport « les Lumières à l'ère du numérique » (Bronner, 2022), qui porte sur « le développement de l'esprit critique et l'EMI », conclut sa revue de travaux en psychologie par le constat suivant : « l'esprit critique ne peut pas non plus se résumer aux exercices de démythification des fausses informations que proposent les fact-checkers. [...] On aboutit à la conclusion que la critique la plus efficace est celle qui vient... de nous-mêmes. [...] Notre esprit est fortement tenté d'accepter des idées vraisemblables et qui n'entraînent pas des processus analytiques coûteux en termes intellectuels ». On peut tirer une double conséquence de ces constats : ce qui fait obstacle au

³ Pour (Ricœur, 2000, p. 228), en histoire il s'agit de rendre compte de la vie des hommes telle qu'elle fut, « et la première chose que l'on en dit, c'est que cela est arrivé. Tel qu'on le dit ? C'est toute la question ».

⁴ « The social scientist methods aim for explanation and prediction, whereas journalists' methods are concerned mainly with description. In addition, social scientists spend a larger share of their budget on the empirical phase of their work ; journalists, on the production and dissemination of their findings. But perhaps most important, social scientists report to their expert peers, while journalists report to a lay audience » (Gans, 2004, p. 307).

travail critique des élèves réside dans la tendance naturelle à renforcer ses idées préconçues par la sélection des informations qui les confirment, et, paradoxalement, *cet obstacle est renforcé* par toute démarche critique sur la fiabilité des sources qui soutiennent ces confirmations⁵.

On le voit, cette comparaison entre enquête scientifique, et enquête journalistique et mécanismes psycho-cognitifs des élèves, fait émerger des pistes et des conditions pour caractériser les productions médiatiques en tant que possibles structures de transition pour l'apprentissage du travail critique du passé par les élèves.

2. Spécificités épistémologiques du journalisme : critères d'analyse pour la classe du point de vue de l'histoire

Les analyses historico-épistémologiques de Labasse (2015) permettent d'identifier les spécificités de ce qu'il appelle une « épistémologie intermédiaire » du journalisme dont on peut tirer des indicateurs pour mener nos analyses didactiques sur des situations de classe. Il montre en effet que le rôle du journaliste est depuis l'origine pensé en termes de relation entre une visée d'enquête qui tend vers le travail en sciences sociales, et le public qui est visé qui se situe dans le sens commun d'appréhension du monde. Trois spécificités de l'épistémologie journalistique la distinguent de l'histoire scientifique.

a) L'objectivité (parfois aussi l'impartialité) des productions journalistiques est généralement associée au travail de terrain pensé comme observation. Le journaliste a le loisir de se rendre sur le lieu des événements pour regarder et interroger les témoins, puis d'interroger des experts, etc., pour le compte du public, comme s'il ne faisait qu'enregistrer ce qu'il voit et entend. Cependant, l'effacement de l'enquêteur-auteur ne correspond pas au travail d'objectivation de l'historien qui, au contraire, confronte ouvertement son point de vue, à d'autres points de vue possibles pour une double objectivation, de ce qu'il voit et de sa position pour le voir ainsi (Bourdieu, 2001). Cet écart met au jour : (1) que l'opinion du reporter n'est pas questionnée ; (2) que cela peut conduire à une équivalence accordée à toutes les opinions (cf. débats en pour/contre).

⁵ Comme le confirme (Bloch, 1997, p. 95) pour le travail en histoire : « avant d'accepter une pièce comme authentique, les érudits se donnent tant de mal pour la peser dans leurs balances qu'ils n'ont pas toujours ensuite le stoïcisme d'en critiquer les affirmations ».

b) « La conception moderne du journalisme factuel » (Labasse, 2015, p. 7) comme « discipline de vérification » (Kovach & Rosenstiel, 2001, p. 12). Cela se formule dans les guides de « bonnes pratiques » des journalistes par la distinction sacralisée entre avis ou opinion, et information, et l'idée que ce que fabrique le journaliste est l'*information*, et que celle-ci rend compte de *faits* qui existeraient en eux-mêmes. Ce qui s'apparente à une position réaliste : le passé serait immédiatement visible à travers ses traces, sans interprétation. La vérification consistant à croiser des sources différentes à propos d'un même fait pour trancher, non pour reconsidérer le fait lui-même. On peut lui opposer l'idée que « le fait n'est pas l'évènement [...] mais le contenu d'un énoncé visant à le représenter. En ce sens, il faudrait toujours écrire : le fait de ceci ou cela est arrivé. Ainsi compris, le fait peut être dit construit par la procédure qui le dégage d'une série de documents dont on peut dire en retour qu'ils l'établissent » (Ricœur, 2000, p. 227).

c) L'absence de spécialisation, l'hétérogénéité des objets traités, qui se définit d'ailleurs en partie par différence avec le « discours savant » spécialisé (Labasse, 2015, p. 6). Cette approche empiriste – le récit journalistique obéit à ce que le cours du monde impose – est rendue possible par l'absence de mémoire active. Elle laisse dans l'ombre la question des catégories choisies pour décrire qui s'inscrivent dans une approche parmi d'autres possibles. En histoire, au contraire, les configurations historiographiques (Prost, 2006) organisent le travail en tenant ensemble des types de questions, de sources, et des paradigmes (ou modèles d'interprétation et d'analyse). Cette structuration homogénéise et rend productive la recherche contrôlée de sources et d'hypothèses à la fois variées et pertinentes : on ne peut comparer des hypothèses qu'au sein d'un même cadre, c'est-à-dire d'une même manière de relier informations et idées.

Il s'agit maintenant d'utiliser ces catégories (a, b, c) pour identifier et caractériser les potentialités de développement des compétences critiques des élèves à la lecture active d'une production journalistique. Nous le faisons sur l'étude d'une séquence expérimentale, étude dont l'objet n'est pas de montrer ce qui a été atteint avec les élèves, mais plutôt d'analyser le rapport entre nos choix d'intervention didactique et leurs effets sur le travail critique des élèves.

3. Analyse d'un cas d'enquête scolaire sur un journal télévisé

Dans notre cadre deweyzien, nous pensons l'enquête des élèves en deux temps, d'abord leur appréhension immédiate du journal, qui est ensuite elle-même prise pour objet de travail. Les trois séances sont donc envisagées comme des aller-retour répétés entre le texte du JT (et certains de ses énoncés en particulier) et l'interprétation que les élèves en

font, sous le guidage de l'enseignant et de la procédure déjà mise en œuvre à deux reprises au cours de l'année en histoire.

3.1 Le journal télévisé sur l'attaque de l'Ukraine au regard de l'épistémologie

La transcription du JT illustre les effets des spécificités épistémologiques journalistiques identifiées précédemment. Ainsi, bien que l'opinion des journalistes soit régulièrement apparente – par l'usage de certains termes qui la trahissent : « une attaque planifiée de longue date » ; « les tirs de missiles frôlent les civils » ; « V. Poutine a déclenché une guerre totale » – la modalité journalistique de l'objectivité (a) conduit les journalistes à juxtaposer leurs commentaires et les témoignages ukrainiens et les extraits de discours de V. Poutine. L'effet de juxtaposition est particulièrement visible dans l'extrait suivant : « Vladimir Poutine a déclenché une guerre totale », dit le présentateur, immédiatement suivi d'un extrait de discours de V. Poutine: « J'ai décidé de mener une opération militaire spéciale dont le but est la protection des personnes ». Le travail de vérification (b) se révèle ainsi directement affaibli par cette construction visant l'objectivité (a) : l'extrait de discours s'oppose à sa présentation par le journaliste. Cette juxtaposition, qui correspond à l'hétérogénéité des énoncés (c), brouille l'accès à la logique de construction éditoriale. Comment peuvent-ils donner du sens à cet ensemble (c) quand les discours de V. Poutine ne sont pas reliés au reste du reportage ?

3.2 Quand les élèves recherchent des causes à l'attaque pour reconstruire le sens donné par le journal

Dans notre perspective épistémologique l'enjeu est de faire travailler la production du sens de l'évènement par le biais de la recherche des causes (de l'attaque de l'Ukraine), selon le modèle de l'imputation causale (Ricœur, 1983; Weber, 1965) : la recherche d'explications causales ne sert pas un déterminisme a priori, elle est un moyen pour contrôler l'interprétation qu'on peut faire de l'évènement parmi les interprétations possibles. Les trois séances s'enchaînent dans l'alternance de production d'hypothèses de plus en plus affinées, et de leur vérification par retour à la transcription du JT (recherche des informations qui confirment ou infirment).

Notre analyse porte sur les données produites à l'occasion de cette mise en œuvre de la séquence, et notamment l'ensemble des interactions de classe⁶. Il s'agit de voir ce que les élèves sont parvenus à faire de ce JT, et de la modalité d'enquête testée (et pilotée par l'enseignant). La séquence se conclut par la rédaction d'un nouveau récit à partir de trois explications hypothétiques construites au fil des séances : les élèves doivent dire s'ils pensent que « Poutine a plutôt tort ou plutôt raison d'affirmer que la Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle », ou qu'« il a plutôt tort ou plutôt raison de dire qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass », ou que « les Occidentaux ont plutôt tort ou raison de dire que la Russie veut agrandir son territoire ». Une première analyse, en cours de publication (Doussot & Guenoux, 2023), montre que le dispositif permet à la plupart des élèves de reconstruire une interprétation du JT qui favorise la compréhension des rapports de force en présence, et qui repose sur un processus d'argumentation des hypothèses, qui articule historiquement intentions des acteurs et circonstances politiques, stratégiques et militaires.

Pourtant, leur mise au travail ne permet pas aux élèves d'aller plus loin, dans l'ensemble de leurs textes, qu'une juxtaposition de ces explications. Par exemple, l'enjeu de la définition de ce qu'est une nation par rapport à un pays, qui pourrait permettre de discuter ensemble les hypothèses 2 et 3 n'est pas déployé et ce couple conceptuel nation/pays n'est pas travaillé. Or, en histoire, il s'agit de considérer que « la cause est le processus entier » (Ricoeur, 1983, p. 352) et non « le facteur le plus variable » : « la cause est *l'ensemble complet* d'occurrences ou d'évènements effectivement en cours, aboutissant à cet effet particulier et à nul autre » (Mandelbaum, 1977, p. 93, nous soulignons). Ici, la cause ou mieux, l'explication causale historique, doit être singulière et donc tenir l'idée de menace, de défense de populations et de visée d'agrandissement du territoire russe. D'une certaine manière, notre processus d'enquête expérimenté s'est arrêté en chemin. Les procédures d'analyse découpent, par définition, le processus historique en idées explicatives concurrentes⁷, et il reviendrait ensuite à « l'explication causale [...] de reconstruire la continuité rompue par l'analyse » (Ricoeur, 1983, p. 355), nécessaire mais insuffisante.

L'examen des productions de la première séance montre que les informations du JT sont la source d'hypothèses pertinentes qui dépassent la polémique du moment sur les seules

⁶ Le corpus est constitué de l'ensemble des productions écrites des élèves et du professeur, des enregistrements audio et vidéo de la classe et des groupes d'élèves, ainsi que des enregistrements des séances de préparation du professeur avec les chercheurs. La séquence a été mise en œuvre successivement dans deux classes du même professeur, à deux semaines d'intervalle, la seconde expérimentation ayant été adaptée selon les constats faits à partir de la première.

⁷ « L'explication par *un* antécédent discret est le signe d'une explication abrégée et tronquée » (Ricoeur, 1983, p. 353).

visées de V. Poutine (qui réduit le problème à la controverse pour ou contre Poutine). Ainsi, le fait que les journalistes ont choisi de montrer un extrait du discours de V. Poutine font retenir par les élèves les explications qu'il fournit comme méritant d'être examinées, malgré l'orientation éditoriale qui met en doute leur sincérité. On pourrait dire que *malgré eux*, les journalistes tiennent leur visées d'objectivité (a) dans la lecture qu'en font ces élèves du fait de l'hétérogénéité (c) du JT.

On peut voir dans ce constat un risque bien documenté qui ferait du travail historien « une école du soupçon » (Ricœur, 2000, p. 230), favorisant un relativisme susceptible d'alimenter une tendance au complotisme en plein développement (Fabre, 2019).

3.3 L'hypothèse comparatiste d'un manque de cadrage par absence d'une norme de référence pour l'enseignement

Pourquoi le processus d'enquête historique s'arrê-t-il en chemin, au niveau de l'analyse en facteurs multiples ? Comment le professeur pourrait-il mener ses élèves vers une véritable « explication causale » historique unifiée pour éviter tout renforcement relativiste souvent constaté en didactique de l'histoire (Gerin-Grataloup et al., 1994; Wineburg, 1991) ?

Nous envisageons de répondre par comparatisme. Les deux séquences d'histoire mènent à une explication finale unifiée, qui prend ensemble les différentes explications causales initialement différenciées. Celles-ci sont en effet intégrées progressivement au cours des séquences par une modification des hypothèses et non une pesée mécanique et unique de leur validité. Qu'est-ce qui empêche ce processus dans la séquence d'actualité ?

La principale différence réside dans la référence que prennent l'enseignant et les chercheurs dans l'historiographie pour cadrer le guidage des élèves (Andro & Doussot, 2023). Ils sont outillés par les problèmes historiques structurants qui ont construit les concepts afférents. Sur la Révolution, l'hétérogénéité initiale des explications – d'abord d'ordre moral, puis militaire et politiques – s'atténue au fil des séances en une explication unique d'ordre politique par le cadrage que fournit le concept de souveraineté pour mettre en discussion l'évidence d'une explication par le changement de régime (linéarité monarchie, monarchie parlementaire, république). Le cadrage politique unifiant naît de la spécificité des problèmes historiques qui visent à articuler ce qui change et ce qui subsiste dans la continuité intrinsèque à l'histoire des sociétés (la France en Europe à la fin du XVIII^e siècle, l'Ukraine dans son voisinage avec la Russie). Cette articulation détermine le problème et sa norme d'analyse, qui permet de sélectionner les régularités (idées explicatives générales) et les faits pour en organiser la confrontation réglée.

Ce qui a manqué serait donc, pour l'étude du conflit en Ukraine, une norme pour articuler les changements dans les relations internationales au sein de la continuité des nations et pays de la région est européenne. Mais s'il y a une légitimité évidente des travaux

historiens pour penser la Révolution, qu'est-ce qui pourrait faire norme pour un évènement d'actualité ?

3.4 Cadrage historiographique, cadrage normatif

La première possibilité est celle qui domine dans le travail de construction et de régulation de la séquence par le groupe pour les deux classes : s'informer auprès des multiples sources disponibles, et notamment médiatiques, pour croiser et enrichir la connaissance actuelle. L'examen attentif et systématique⁸ des échanges au sein du groupe de recherche lors de la préparation et de l'ajustement, séance après séance, des choix pédagogiques, montre que ce sont des connaissances ponctuelles qui dominent les échanges. Tout se passe comme si le groupe adoptait une posture réaliste. On peut l'expliquer par le fait que l'absence de savoirs de référence pour le groupe conduit à un face-à-face entre savoir du groupe et savoirs des élèves, l'écart évident entre les deux suffisant à établir un enjeu pédagogique. Face à ces « faits » non problématiques pour le groupe, la dimension spéculative des interprétations est posée comme indépassable. Or il ne s'agit pas de viser un contenu explicatif sur l'attaque de l'Ukraine mais de cadrer un processus d'enquête.

On peut finalement penser que l'absence de norme de savoir (factuel et conceptuel) sur l'évènement met le groupe dans une configuration d'enquête pour la classe qui s'apparente à celle d'un policier dans des représentations de sens commun : une enquête qui serait dominée par l'intuition, le sens de l'observation et la connaissance générale du monde social. C'est-à-dire dans l'ignorance, d'une part, de l'expérience de l'enquêteur qui lui permet des inférences comparatives, et d'autre part, des normes pénales qui cadrent précisément tous ces gestes habituellement mis en avant. Ces deux points ouvrent deux perspectives alternatives.

N'existe-t-il pas un équivalent au code pénal qui pourrait normer le travail de préparation et de régulation de la séquence ? Sur le plan des relations internationales, s'il est difficile de référer à des théorisations légitimes scientifiquement (Aron, 1967), les réflexions sur ce plan théorique mettent en lumière des principes normatifs qui peuvent nous aider. L'article de Aron montre que toutes ces théories reposent sur une définition théorique – issu des travaux de M. Weber – qui établit « les variables principales nécessaires à l'explication des systèmes et des évènements » (p. 846) : « l'absence d'une instance qui détienne le monopole de la violence légitime » (p. 845). En l'espèce, la France fait partie de l'ONU, a

⁸ L'ensemble du corpus pour cette séquence a été examiné selon une grille de lecture qui identifie tous les moments effectifs de choix pour la classe, et sur cette base, les types de savoirs (médiatique, autres...) et les savoirs effectivement mobilisés pour faire ces choix.

signé de nombreux traités internationaux et souscrit aux principes de la Charte des Nations-Unies. Ces rattachements officiels et fondamentaux donnent à penser des principes qui président aux relations internationales telles que les défend officiellement la nation, parmi lesquels le multilatéralisme (« recourir aux institutions internationales »), la recherche de la paix, et la prééminence de la diplomatie (« accepter des principes et instituer des méthodes garantissant qu'il ne sera pas fait usage de la force des armes »).

Notre étude de cas débouche ainsi sur la formulation d'une hypothèse renouvelée des modalités de cadrage par le professeur du travail en EMI à propos l'actualité. La substitution d'un cadrage normatif au cadrage scientifique impossible peut en effet fournir des pistes pour envisager une référence susceptible de fournir à l'enseignant des moyens de penser le guidage du travail des élèves qui a manqué lors de la séquence analysée.

Enfin, une deuxième piste émerge de notre corpus par le biais de l'usage réduit mais prometteur scientifiquement d'un travail comparatiste en histoire sous l'angle de l'article programmatique de (Bloch, 1928). En effet, à plusieurs reprises le groupe s'appuie sur des comparaisons d'évènements analogues à l'attaque de l'Ukraine. S'il n'en est rien fait du point de vue des choix d'intervention didactique pour la classe, cela révèle une potentialité forte de travail historien d'enquête spécifique par rapport à notre approche épistémologique générale (section 1). C'est alors le travail dialectique des questions et problèmes entre présent et passé (Loroux, 1993), ou passé et passé (Bloch, 1928) qui pourrait permettre de déterminer avec assurance des enjeux conceptuels et factuels à faire travailler.

Conclusion

Les multiples comparaisons menées – entre histoire et EMI, entre séquences – valent par les cadrages communs qui en rendent l'analyse possible. Le développement des compétences d'enquête ancrées dans un curriculum d'histoire montre ici ses potentialités de transfert, mais au-delà, la manière dont en retour ce transfert sur l'étude de l'actualité médiatique informe les conditions de possibilité de cet apprentissage de compétences critiques. Parmi ces conditions, le cadrage semble jouer une double fonction, dans le travail de conception de l'enseignant et dans la régulation qu'il peut mener en classe. En outre, s'il réfère assez aisément aux savoirs et à l'épistémologie de l'histoire pour cette discipline, émerge la possibilité d'une norme pour l'enseignant dans le champ moins balisé de l'EMI, avec les textes conventionnels qui cadrent les enjeux démocratiques et de paix à échelle mondiale.

Références bibliographiques

- Andro, G., & Doussot, S. (2023). Historiens, didacticiens et professeurs : Étude d'un cas de transposition didactique collective. In *Henri Moniot historien et didacticien* (M. Hassani Idrissi (dir.)). L'Harmattan.
- Aron, R. (1967). Qu'est-ce qu'une Théorie des Relations Internationales ? *Revue française de science politique*, 17(5), 837-861.
- Bloch, M. (1928). Pour une histoire comparée des sociétés européennes. *Revue de synthèse historique*, 46, Article 46.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (J. Le Goff & É. Bloch, Éd.; 1949 1 éd.). Armand Colin.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bronner, G. (2022). *Les Lumières à l'ère du numérique* (p. 124). Commission.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2014). *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*. Gallimard.
- 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 évènement. *Didactica Historica*, 9.
- Fabre, M. (2019). *Education et (post) vérité. L'épreuve des faits*. Hermann.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Peter Lang.
- Gans, H. J. (2004). *Deciding what's News. A study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Newsweek, and Time* (25th anniversary edition). Northwestern University Press.
- Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2001). *The Elements of Journalism*. Three Rivers Press.
- Labasse, B. (2015). Du journalisme comme une mésoépistémologie. *Communication*, 1(33).
- Loroux, N. (1993). Eloge de l'anachronisme en histoire. *Le genre humain*, 1(27), Article 27.
- Mandelbaum, M. (1977). *The anatomy of historical knowledge*. The Johns Hopkins University Press.
- Prost, A. (2006). Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre. *Le cartable de Clio*, 6, 11-21.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éd. du Seuil.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Plon.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts : Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), Article 3.