

# Apprendre de l'histoire ou apprendre en faisant de l'histoire ? Interpréter historiquement le récit d'un événement d'actualité.

Guenoux Elise <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Cren, Université de Nantes, France.

## Résumé

Dans une classe de quatrième (élèves âgés de 13 ans), un récit d'un événement historique (la création d'un syndicat au Creusot) puis un récit d'actualité (l'attaque de l'Ukraine par la Russie) sont proposés comme support d'une enquête sur les causes de chaque événement. Ces deux séances sont l'occasion de mettre au travail dans la classe une compétence historique scolaire curriculaire, « utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique ». Nous la relierons à l'épistémologie de l'histoire pour identifier en quoi elle relève de la transposition d'une pratique d'enquête historique. Une comparaison épistémologique puis didactique de l'événement historique et de l'événement d'actualité nous permet de développer l'hypothèse selon laquelle il semble possible d'initier des élèves à l'interprétation historique du récit d'actualité afin de construire une explication de l'événement à l'étude.

## Mots clés

Récit ; événement ; enseignement histoire ; compétences critiques ; actualité

## Introduction

Dans une classe de quatrième (élèves âgés de 13 ans), un récit d'un événement historique (la création d'un syndicat au Creusot) puis un récit d'actualité (l'attaque de l'Ukraine par la Russie) sont proposés comme support d'une enquête à propos d'un événement. Ces séances s'inscrivent dans le cadre d'une démarche expérimentale en didactique de l'histoire<sup>1</sup> visant à documenter le développement de compétences critiques dans cette discipline. Cette communication s'inscrit dans l'axe 2 du colloque (La place des objets dans les curriculums et les pratiques). Nous prenons pour objet une compétence mentionnée dans les programmes du cycle 4 : « Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique ». Nous analysons comment cette compétence peut être envisagée par l'enseignant comme la transposition d'une pratique historique savante, et comment les élèves construisent un savoir sur cette compétence en classe. Nous comparons les écrits des élèves à propos de ces deux événements, afin d'identifier ce qui, dans les stratégies mises en place par les élèves, relèvent de l'apprentissage de cette compétence. Nous nous demandons notamment si les élèves parviennent plus facilement à mettre en jeu cette compétence historique scolaire en travaillant sur un événement d'actualité plutôt que sur un événement historique.

### 1. Des compétences en histoire, pour quoi faire ?

Les programmes scolaires affirment la nécessité d'apprendre aux élèves à mieux chercher et s'approprier l'information, « en faisant preuve d'esprit critique ». Concernant l'histoire-géographie, cet objet d'enseignement réapparaît explicitement dans la liste des compétences travaillées : « utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique »<sup>2</sup>. Ces formulations sont ambiguës. Il nous semble

---

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

<sup>2</sup> BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p.3. Cet « esprit critique » est bien envisagé comme un objet d'enseignement puisqu'il en est fait explicitement mention dans le détail de ce qui constitue le domaine 5 du socle : « au cycle 4, les élèves continuent à développer l'esprit critique », p. 10. Dans les programmes d'histoire, « l'esprit critique » est mentionné dans les « compétences travaillées », dans le détail de ce qu'il faut comprendre de la compétence « Analyser et comprendre un document », p. 80.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj1me2j4Y76AhUUhhoKHd->

nécessaire de caractériser, du point de vue de la didactique de l'histoire, les activités intellectuelles envisagées derrière cette expression. L'esprit échappant à l'analyse des pratiques, nous orientons notre propos vers l'identification et l'analyse de « compétences critiques ». Nous distinguons, à la suite de REY (2014), l'appropriation de méthodes et le développement de compétences. Développer des compétences critiques, ce serait apprendre à raisonner en utilisant les concepts propres aux disciplines scientifiques. Est compétent l'élève qui parvient à reconnaître dans une situation nouvelle des caractéristiques l'amenant à sélectionner et articuler des méthodes qu'il est parvenu à maîtriser en s'y entraînant. Comment la discipline scolaire histoire peut-elle contribuer à cet apprentissage ? L'historien travaille à partir de traces, nous nous centrons donc sur les modalités d'une enquête à propos des récits d'un événement du passé. Que pourrions-nous envisager de transposer, de l'activité historique vers la classe, qui permettrait d'éclairer le sens de la compétence « Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique », au regard de l'épistémologie de l'histoire ? Qu'est-ce que l'historien fait, dont il serait utile de s'inspirer, pour faire comme lui, mais à hauteur de classe et élève, et avec des objectifs distincts, notamment ceux de développer les compétences curriculaires évoquées ? L'historien « applique au passé des types d'explication qui lui ont permis de comprendre des situations ou des événements qu'il a vécus » (Prost, 1996, p. 159), « généralement, il s'efforce de ramener le phénomène à des phénomènes plus généraux, ou d'en trouver des causes profondes ou accidentelles » (Prost, 1996, p. 158).

Nous nous appuyons sur le cadre de l'apprentissage de la problématisation (FABRE, 2017, Doussot, 2017) pour modéliser le processus d'enquête historique scolaire. L'histoire scolaire est envisagée comme une discipline qui apprend à questionner et comprendre les discours sur l'événement. Ainsi, l'enjeu de l'enquête n'est pas de déterminer le vrai (« je sais que cela s'est passé comme ça»), mais de retrouver le sens (« pourquoi cela s'est passé comme cela et pas autrement? »). Les explications reposent alors sur des arguments que l'on peut qualifier de scientifiques et non simplement adossés à des expériences sensorielles.

## **2. L'interprétation historique des discours sur l'événement, une pratique transférable au récit d'actualité.**

Envisager d'interpréter le récit de l'événement d'actualité un peu comme le ferait un historien peut susciter des interrogations. Si l'on se place du côté de la critique documentaire de l'école méthodique, cela peut même paraître tout à fait contestable. En effet, la critique documentaire décrite par Langlois et Seignobos (1898) se déploie en critique interne et externe du document. Du point de vue externe, il s'agit d'identifier ce qu'est le document, s'il est bien ce qu'il semble être (est-ce un faux ?). Du point de vue interne, il s'agit de prendre en compte les intentions et les connaissances de l'auteur (est-ce qu'il ment ou se trompe sur ce qu'il énonce ?). Cette enquête sur le document vise à évaluer le degré de véracité des informations énoncées. Elle permet la construction de faits qui, pour les tenants de l'école méthodique, « une fois construits, le sont définitivement » (Prost, 1996, p. 56). Cela s'est passé comme cela puisque c'est ce que nous dit cette trace, fiable puisque passé sous le feu de la critique documentaire. Cette vision réaliste a ensuite été remise en cause par l'école des annales et l'avènement d'une histoire-problème : l'histoire, ce n'est pas le passé, mais la mise en texte d'une explication, réponse à une question que s'est posé un historien, à partir des traces dont il a disposé pour son étude. C'est le questionnement de l'historien qui fait d'un objet du passé ou d'un artefact un document à interpréter. « On touche ici sans doute la différence majeure entre l'enseignement et la recherche, entre l'histoire qui s'expose didactiquement et celle qui s'élabore. Dans l'enseignement, les faits sont tout faits. Dans la recherche, il faut les faire » (Prost, 1996, P. 55). Pour l'actualité, il n'existe pas de fait tout fait à retrouver dans les traces. S'il y a bien nécessité d'une critique documentaire en histoire, celle-ci ne semble pas directement transférable aux récits d'actualité. L'expertise de l'historien ne le rend ainsi pas meilleur que le journaliste pour débusquer les fake news (Wineburg, 2018). Il ne s'agit pas d'initier les élèves à une expertise technique du récit (est-ce que c'est vrai ou faux ?) mais d'acquérir des compétences permettant de réfléchir à propos de ce que dit le récit. Ces compétences sont envisagées plutôt comme des attitudes, des « savoirs êtres » et à ce titre, non identifiées comme des savoirs enseignables. Or c'est bien cela que nous envisageons derrière l'expression nébuleuse d'« esprit critique » : identifier, par l'analyse des pratiques intellectuelles des élèves, les aptitudes qu'ils déploient pour réaliser l'activité décrite par la consigne.

Lorsque le journal papier ou télé, auquel nous choisissons de nous fier, nous annonce par exemple que la Russie est entrée en guerre contre l'Ukraine, nous sommes portés à le croire. Certes, il convient de s'interroger sur la fiabilité de la source. Et il est nécessaire d'apprendre à sélectionner ces informations. Cela demande le développement de compétences particulières, dont il est bon que l'école se saisisse, notamment par le biais de nouveaux objets d'enseignement tels que l'éducation aux médias. Ce ne sont pas ces

compétences que nous interrogeons ici, mais bien la capacité de réfléchir à l'événement à partir des informations que nous, ou plus précisément le professeur, avons estimées suffisamment fiables.

Il nous faut comparer événement d'actualité et événement historique. Quelles caractéristiques partagent-ils, et qu'est-ce qui les distingue inévitablement, lorsqu'ils sont pris comme objet d'enquête scolaire historique ?

Examinons d'abord ces événements sous l'angle épistémologique. L'événement historique est passé et terminé. Il devient objet d'étude à partir du moment où des historiens s'interrogent à son sujet, en le mettant à distance par une opération historiographique. Les historiens cherchent à comprendre ce qui fait rupture, ce qui change et ce qui reste (Bensa et Fassin, 2003). Le temps pris en considération n'est pas le temps qui passe, mais le temps par rapport à l'événement : ce qui l'a produit, ce qu'il a produit. Alors que la chronique décrit l'événement par le détail des actions des acteurs, le récit de l'historien est un récit qui explique pourquoi cela s'est passé comme cela. Cela nécessite donc une mise à distance qui semble impossible pour l'événement d'actualité : en effet, celui-ci n'est pas terminé, se poursuit, beaucoup d'informations ne sont pas disponibles, notamment les archives, ce qui peut rendre difficile le passage de la chronique à l'explication.

Pourtant, l'étude historique de l'événement très récent est possible, comme l'illustre le travail de l'IHTP, qui s'est largement emparé de ces questions épistémologiques (Garcia, 2010). La mise à distance ne correspond pas au temps qui passe mais à un rapport au temps que l'historien peut construire, même avec un événement récent. Il peut l'expliquer en interprétant les traces disponibles, en premier lieu les témoignages, soit directs (les acteurs de l'événement qui décrivent ce qu'ils ont vu ou fait), soit indirects (les récits médiatiques).

D'ailleurs, il existe bien des explications des événements d'actualité, proposées aux citoyens, par le biais d'experts médiatisés, invités par les journalistes. Souvent, les récits médiatiques mêlent à la fois chronique et récit explicatif. Il en va ainsi des extraits de journaux télévisés à propos de l'attaque de l'Ukraine par la Russie sur lesquels les élèves ont travaillé : Un extrait prend l'aspect d'une chronique (montre le ciel ukrainien, des bruits de bombes, raconte ce qui vient de se passer ...). Le second extrait semble donner des explications à la question : « Pourquoi Poutine déclare la guerre à l'Ukraine ? » en diffusant des extraits du discours de Poutine, intégré au récit du journaliste. C'est une chose de s'interroger sur la fiabilité de la chronique médiatique (est-ce que ça s'est passé comme le dit le journal ?). C'est une autre chose de s'interroger sur le sens de l'événement (Pourquoi il se passe cela ? Pourquoi Poutine dit ça, pourquoi le journaliste dit cela ?...) C'est à ce niveau que nous pensons qu'un transfert de compétences historiques pour expliquer un événement non encore historicisé est possible.

Examinons maintenant, d'un point de vue didactique, ce qui diffère entre la mise au travail d'un événement d'actualité et celui d'un événement historique dans la classe. Pour Prost

(1996, p. 59), « Il faut déjà être historien pour critiquer un document, car il s'agit, pour l'essentiel, de le confronter avec tout ce que l'on sait déjà du sujet qu'il traite, du lieu et du moment qu'il concerne. » La relative ignorance des élèves à propos de l'événement à travailler pourrait faire obstacle à la pratique même d'enquête sur le récit. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que les élèves, ayant davantage de connaissances sur l'actualité, pourraient davantage exercer cette compétence si le récit traite d'un événement très récent. Cette hypothèse est au centre de l'analyse de corpus que nous souhaitons proposer dans le cadre de cette communication. Insistons pour le moment sur un aspect qui nous semble fondamental : ce qui diffère entre l'événement d'actualité et l'événement historicisé, c'est que, s'agissant de l'événement d'actualité, le professeur d'histoire ne dispose pas de savoirs de référence disciplinaire ou curriculaire sur cet événement. Aucun historien n'a publié de recherches sur « l'attaque de l'Ukraine par la Russie en février 2022 » lorsqu'il se demande, le 24 février, comment la classe peut chercher à interpréter les discours sur cet événement. Pour la grève au Creusot comme pour l'attaque de l'Ukraine par la Russie, l'enseignant peut interroger les élèves d'une même façon : que s'est-il passé à ce moment-là et pourquoi cela s'est passé comme cela et pas autrement ? Il peut concevoir la séance de travail comme une enquête sur des traces plus ou moins directes dont on dispose à propos de cet événement. En revanche, dans le cas des grèves au Creusot, il dispose de faits construits à transmettre aux élèves. Ils sont en général la transposition didactique des résultats de la recherche en histoire. Audigier (2005) y fait référence comme d'une vulgate caractéristique de la forme scolaire de l'enseignement de l'histoire. Cela constitue selon nous la différence principale avec l'événement d'actualité, pour lequel l'enseignant ne dispose pas de tels résultats à transposer. Loin d'être un obstacle à l'interprétation historique du récit, nous faisons donc l'hypothèse que cette absence de faits déjà construits pourrait inciter le professeur et les élèves à envisager la classe d'histoire comme un espace de construction de faits sur l'événement à partir des traces sélectionnées par le professeur.

### **3. Une compétence mise en œuvre dans deux séances.**

Notre corpus se compose de données collectées lors de la première séance d'une séquence sur la création d'un syndicat au Creusot en 1900, et de la première séance d'une séquence sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie en février 2022. Quels usages les élèves font-ils des informations extraites du récit ? Nous nous interrogerons en particulier sur les stratégies déployées par les élèves. Nous reprenons ce concept de Martineau (1999), qui définit les stratégies comme des « moyens que prend l'individu pour faciliter l'exercice de sa pensée ». Les stratégies correspondent à la fois à des pratiques (ce que l'élève fait) et des attitudes (comment l'élève envisage le document, l'événement...) que les élèves vont progressivement maîtriser. Nous repérons à travers ces stratégies ce qui peut se rapprocher

de la pratique historique d'interprétation des sources afin de documenter les potentialités d'une initiation à la compétence « Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique » en classe d'histoire.

Ces séances sont l'occasion de faire entrer la classe dans la première étape d'une enquête sur un événement. D'abord, les élèves découvrent le récit, par la lecture d'un texte pour l'événement « création d'un syndicat au Creusot » et par le visionnage de deux extraits de journaux télévisés, pour l'événement « attaque de l'Ukraine par la Russie ». Pour cet événement, une transcription écrite est distribuée. Ensuite, les élèves listent individuellement les causes de l'événement à partir du texte fourni. Enfin, regroupés par trois, ils mettent en commun leurs propositions, sélectionnent les causes les plus importantes, puis expliquent pourquoi selon eux ce sont ces causes qui expliquent le mieux pourquoi l'événement est survenu. Un tableau par groupe est ainsi rempli, la première colonne regroupant les causes sélectionnées, la deuxième colonne les raisons de sélectionner ces causes.

Dans chacune de ces séances, les élèves enquêtent à partir d'un récit. Le texte sur la création d'un syndicat au Creusot prend la forme d'une synthèse historique, il regroupe un certain nombre de faits construits à propos de cet événement. Le récit sur l'attaque de l'Ukraine par la Russie est une transcription d'un journal télévisé. Il constitue donc un artefact qui pourrait servir de source primaire pour une enquête historique ultérieure sur cet événement. Cette différence entre ces deux récits est pour nous importante car elle correspond au type de texte auquel n'importe quel individu pourrait se référer. Lorsque l'on s'interroge sur un événement passé, nous cherchons des informations factuelles, une synthèse de l'événement donnant à voir ce qui fait consensus. Wikipedia est à ce titre une encyclopédie massivement utilisée. A l'inverse, lorsqu'on s'interroge sur un événement qui est en train de se passer, on sera à l'écoute de ce qu'en dit notre média de prédilection, journal, radio ou chaîne télévisée. Mettre les élèves d'un côté face à une synthèse historique sur la création d'un syndicat au Creusot, de l'autre face à un extrait de journal télévisé à propos de l'attaque de l'Ukraine par la Russie nous permet de documenter les conditions du développement d'une compétence historique scolaire, pour une pratique non technique ou savante, mais citoyenne.

Comment les élèves ont articulé ce qu'ils savent avec les informations du récit ? Nous nous appuyons sur la pratique historique d'analyse de la trace écrite telle que la décrivent Ricoeur (1983) ou Prost (1996) pour établir deux critères à partir desquels analyser les écrits des élèves. Nous comparons les deux corpus (histoire et actualité) à partir de ces catégories.

D'abord, nous repérons des traces d'une lecture réaliste, ou au contraire critique, du document. La vision réaliste conduit à considérer le récit comme une fenêtre sur le passé. Il suffirait de prélever l'information du récit pour dire le réel de l'événement. Nous identifions dans les écrits des élèves différents niveaux de mise à distance du document : Le texte est parfois cité aléatoirement. D'autres fois, des extraits du récit sont sélectionnés,

cités ou paraphrasés. D'autres élèves construisent des « faits-cause », non visibles dans le récit, puisés dans le savoir déjà-là. Enfin, certains élèves mettent en lien des informations du récit avec ce qu'ils savent déjà sur l'événement.

L'analyse critique ne vaut pas que pour le document, mais aussi pour l'événement. Il s'agit en effet, à travers le document, de s'interroger sur un événement pour mieux l'expliquer. Faire preuve d'esprit critique, en ce sens, serait de parvenir à envisager l'événement dans son ensemble, en évitant l'écueil d'une vision déterministe de l'histoire. Nous identifions quatre types de réponse dans les écrits des élèves. Un premier niveau correspond aux écrits ne proposant qu'une seule cause, relative aux raisons qu'auraient les acteurs d'agir. Un second niveau envisage la multiplicité des causes, mais celles-ci se limitent toujours aux raisons des acteurs. Un troisième niveau commence à envisager les circonstances, mais les causes sont envisagées dans une linéarité renforçant une conception déterministe de l'histoire : A cause B, qui cause C. Enfin, un dernier niveau regroupe les productions des élèves articulant différentes causes, sans les envisager chronologiquement mais plutôt comme faisant système, mêlant les raisons des acteurs et les circonstances.

Nous concentrons notre analyse à ce stade sur les productions des élèves durant la séance « histoire », que nous mettrons en comparaison lors de notre communication avec la séance « actualité ».

Concernant la séance en histoire, lorsque les élèves ont à lister les causes de la création d'un syndicat au Creusot, Sur les 24 élèves, 2 ne répondent rien, 10 élèves sélectionnent des informations dans le récit, semblant penser que la cause est quelque chose à trouver dans le récit. Ces dix élèves réfèrent alors à deux types de causes. Certains citent des extraits du récit évoquant les difficultés des ouvriers au travail, notamment le faible salaire. La cause que l'on pourrait formuler à partir de ces extraits seraient « les ouvriers veulent un syndicat car cela pourrait leur permettre d'avoir un meilleur salaire » mais cela reste très implicite au vu des extraits cités. D'autres citent l'extrait du récit qui semble être une réponse à la question posée : « Ils [les ouvriers] veulent des augmentations de salaires et pouvoir créer un syndicat pour les représenter et les défendre face au patron. ». Cette information du récit ne dit rien des causes de la création d'un syndicat au Creusot, elle peut en revanche permettre aux élèves de comprendre à quoi sert un syndicat. 12 élèves construisent des faits-causes à partir du récit ou plus rarement à partir de ce qu'ils pensent savoir de ce type de situation. L'information du récit est interprétée à partir de la question et devient une cause, pour l'élève, de la création du syndicat. Ce n'est pas le récit qui affirme que c'est une cause, c'est l'élève (figure 1).

<b>« Fait-cause » construit par les élèves</b>	<b>Nombre d'occurrence</b>
La nécessité d'une augmentation du salaire des ouvriers	10
La nécessité de protéger les ouvriers affaiblis (maladie, vieillesse)	2

La grève	2
Liberté, reconnaissance politique dans l'entreprise	5
Loi autorise la création d'un syndicat	1
Le gouvernement oblige la création du syndicat au Creusot	2

Figure 1- Liste des faits-causes identifiés dans les écrits des élèves, séance « histoire », 3 janvier 2022

Une majorité des élèves ne semblent pas penser la cause comme une donnée à retrouver dans le récit, mais interprète celui-ci pour construire des faits-causes. Les travaux de groupes confirment cette faculté des élèves à mettre à distance le récit pour interpréter ce qui est dit à partir de la question posée. La seconde partie du travail de groupe renforce cette activité intellectuelle ; Les élèves doivent en effet expliquer les raisons de penser que les faits cités dans la première colonne sont des causes de la création du syndicat. Nous référons à Cariou (2022) pour opposer deux attitudes face au document, selon que l'on considère l'énoncé comme une information faisant preuve, ou que l'on considère l'énoncé comme un indice à interpréter. Nous reprenons cette distinction en analysant quel usage les élèves font du récit pour expliquer les causes sélectionnées. Nous relevons trois stratégies différentes.

Des groupes utilisent des informations du récit pour expliciter les raisons de penser que les faits-causes sont ce qui a incité les ouvriers à vouloir un syndicat ou ce qui a conduit à la création du syndicat. Ce sont les groupes qui se rapprochent le plus de l'activité historique telle que nous la modélisons pour la transposer à la classe. Cela n'est observable que si les élèves se sont accordés sur plusieurs faits-causes, rendant possible une analyse de la situation dans son ensemble.

D'autres groupes se sont limités à un seul fait-cause, mais les explications sont détaillées, reliant plusieurs informations du récit. Nous analysons que ces élèves parviennent à interpréter le récit, mais sont bloqués dans leur compréhension de l'événement par une conception déterministe de l'histoire.

Un autre groupe interprète différemment la consigne et voit dans cette seconde question l'occasion de préciser le fait-cause. Il détaille le fait-cause, mais sans expliquer pourquoi il est une cause de la création du syndicat. La référence au texte sert à prouver la cause. Nous interprétons cela comme le maintien d'une forme scolaire classique, les élèves ne cherchent pas expliquer les raisons de penser comme ils le font mais à démontrer que leur cause est « la bonne réponse ».

## 4. Premiers résultats : des stratégies qui relèvent d'une interprétation historienne du récit ?

S'agissant d'une recherche en cours, nous proposons ici une synthèse de nos premiers constats, qui sera à préciser une fois analysé l'ensemble de notre corpus.

L'articulation des données du récit aux savoirs déjà-là semblent avoir, dans les stratégies mises en œuvre par les élèves, deux visées différentes : Pour le récit historique, ce que les élèves savent déjà semble être investi pour mieux comprendre le récit (sur le syndicat, les conditions de travail, le rapport patron/salarié). En revanche, le récit n'est pas questionné, les faits du récit sont peu mobilisés par les élèves. Ainsi, un énoncé du récit peut être mis en relation avec ce que sait l'élève des concepts en jeu (par exemple, la grève) mais les fait du récit sont rarement mis en relation pour construire une explication plus complète.

Concernant le récit d'actualité, l'interprétation se limite pour le moment à l'évaluation de l'adéquation entre les informations du récit et le savoir déjà-là des élèves. Or ce que savent les élèves est envisagé par eux comme la vérité sur l'événement, et non comme un autre discours. Dès lors, les élèves qui mettent à distance le récit sont plutôt portés à entrer dans une critique documentaire se rapprochant de celle décrite par l'école méthodique : est-ce que cette information est vraie ou fausse ? Alors que l'intérêt des propos rapportés, au-delà de cette question de leur correspondance à la réalité, est d'inciter à se poser des questions sur l'événement. Par exemple, se questionner à propos du fait que « Poutine dit qu'il veut protéger les populations du Donbass » peut prendre la forme d'une quête de vérité : est-ce que Poutine ment ou pas ? Alors que l'on peut aussi se questionner en se disant « Pourquoi Poutine dit qu'il veut protéger des populations du Donbass ? » et approfondir cet aspect de l'événement qui pose problème aux élèves.

Pour les deux récits, nous faisons le constat que la vision déterministe de l'événement reste très forte. Une cause principale est identifiée explicitement en histoire (les ouvriers sont mécontents à cause de leur salaire trop faible) ou implicitement pour l'actualité (Poutine veut agrandir la Russie) et fait obstacle à un questionnement global sur l'événement. Dans plusieurs situations, comme le groupe 1, nous observons que tout devient justification de cette cause. Ce qui n'irait pas dans ce sens est considéré comme faux. Dans le groupe 2, l'explication relève plus d'un déroulé linéaire. Poutine coupe l'Ukraine des autres pays, donc l'Ukraine devient plus faible donc l'Ukraine est plus facile à contrôler (figure 2). Cela nous amène à penser que les élèves raisonnent à propos des récits d'actualité de la même façon qu'en histoire. Cela renforce à notre sens notre hypothèse selon laquelle le développement d'une compétence historienne scolaire de mise à distance du récit est transférable à des événements non historicisés.

Mettez-vous d'accord sur <b>les causes les plus importantes</b> 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
--	---

	<b>Justifications/explications</b>
<p><b>Groupe 1</b></p> <p>1. Poutine veut protéger les personnes qui pendant 8 ans ont subi les abus et le génocide du régime de Kiev</p>	<p>Poutine se cache derrière son excuse pour faire croire qu'il veut protéger l'Ukraine pour l'envahir plus facilement.</p>
<p><b>Groupe 2</b></p> <p>1. La Russie veut couper l'Ukraine du contact avec les autres pays</p> <p>2. La Russie veut démilitariser l'Ukraine</p> <p>3. La Russie veut rendre neutre l'Ukraine</p>	<p>La Russie veut couper l'Ukraine des contacts avec les autres pays pour avoir le pouvoir économique</p> <p>La Russie veut démilitariser l'Ukraine pour justifier l'invasion</p> <p>Pour avoir l'emprise sur l'Ukraine sans vraiment le dire</p>

Figure 2- Transcription des écrits de groupe de la séance actualité, 28 02 2022, gr. 1 et gr 2.

A la suite de notre analyse comparative, nous envisageons une distinction différente de celle identifiée au départ. La différence entre les deux récits ne porte pas seulement sur la nature du récit, ou l'éloignement dans le temps. Les différences observées entre les stratégies des élèves dans la première et la seconde situation ont également à voir avec les savoirs conceptuels en jeu. Sur un événement comme la création d'un syndicat, la nécessité de conceptualiser arrive sans doute plus rapidement : La question « pourquoi les ouvriers du Creusot voulaient un syndicat ? » oblige les élèves à se demander à quoi sert un syndicat, à quoi sert une grève. La généralisation, via la conceptualisation, est un passage obligé pour interroger ensuite les faits propres à l'événement.

Il nous semble en revanche que sur un événement comme l'attaque de l'Ukraine par la Russie, les élèves ont l'illusion de comprendre les concepts en jeu (la guerre). Le concept n'est pas interrogé et donc simplifié. La guerre c'est un pays méchant qui attaque un pays gentil dans le but de le conquérir. Pour expliquer l'attaque de l'Ukraine par la Russie, il n'y a qu'à connaître le maximum de faits propres à cet événement. La vision déterministe de l'histoire est sans doute renforcée lorsqu'il s'agit d'événements de ce type.

Enquêter sur l'événement en interprétant les informations dont on dispose, en les articulant à ce que l'on sait déjà, implique sans doute pour l'enseignant de réfléchir en amont au(x) concept(s) qu'il souhaite mettre au travail. Par exemple, s'agissant de l'attaque de l'Ukraine par la Russie, il peut s'agir de conceptualiser la menace, en évaluant si la volonté de l'Ukraine d'intégrer l'Otan constitue une menace pour la Russie. Il devient possible d'envisager un travail en histoire sur l'événement très récent. Il s'agira alors d'interpréter les informations du récit avec ce que l'on sait déjà du concept en jeu. Ainsi, même si les élèves n'ont pas de connaissances précises sur la Russie ou l'Ukraine, ils peuvent mettre à distance le récit et ne pas s'en tenir à l'évaluation, illusoire, de l'adéquation du récit au réel.

## Références bibliographiques

- Audigier, F. (2005), Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. Dans *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 103-122). De Boeck.
- Bensa, A. et Fassin, E. (2002) Les sciences sociales face à l'événement, *Terrain*, 38 p. 5-20. <https://doi.org/10.4000/terrain.1888>
- Cariou, D. (2022), *Le document et l'indice*, PUR.
- Doussot, S. (2018) *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Peter Lang.
- Fabre, M. (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.
- Garcia, P. (2010). L'histoire du temps présent, dans Delacroix, Dosse, Garcia, Offenstadt (dir) *Historiographies, concepts et débats*. Gallimard.
- Langlois, C.-V., et Seignobos, C. (1898), *Introduction aux études historiques*, Hachette.
- Martineau, R. (1999), *L'histoire à l'école. Matière à penser...* L'Harmattan.
- Passeron, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan.
- Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* PUF.
- Rey, B. (2014), *La notion de compétence en éducation et formation*. De Boeck.
- Ricoeur, P. (1983), *Temps et récit*, t.1, Editions du Seuil.
- Wineburg, S. (2018) *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, The University of Chicago Press.