HAL
open science

Lire pour trouver des informations ou pour verifier des hypothèses de lecture? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3

Didier Cariou

To cite this version:

Didier Cariou. Lire pour trouver des informations ou pour verifier des hypothèses de lecture? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2019. hal-02346213

HAL Id: hal-02346213

https://hal.univ-brest.fr/hal-02346213

Submitted on 4 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didier CARIOU

LIRE POUR TROUVER DES INFORMATIONS OU POUR VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES DE LECTURE ?

LA LECTURE D'UN OUVRAGE DOCUMENTAIRE EN CLASSE D'HISTOIRE AU CYCLE 3

Résumé : Cet article analyse les échanges enregistrés entre quatre élèves de CM1 qui lisent les extraits d'un ouvrage documentaire sur le Moyen Âge écrit pour les jeunes lecteurs, afin de produire un texte sur les invasions barbares. L'étude de leur *dire* sur leur manière de *lire* montre qu'ils développent parallèlement deux pratiques de lecture. Une *lecture littérale* vise le prélèvement d'informations dans les documents comme si ces derniers donnaient directement à voir le passé. Dans ce cas, il n'est pas certain que les élèves s'approprient des savoirs historiques. À l'opposé, une *lecture indiciaire* envisage les documents comme pourvoyeurs d'indices à interpréter à l'occasion d'une enquête pour résoudre un problème. Les élèves parviennent alors à construire un concept et à proposer une explication historique.

Mots-clefs : didactique de l'histoire, contrat didactique, milieu, sémiose, document, enquête.

INTRODUCTION

Depuis les années quatre-vingt-dix, en Europe comme en Amérique du Nord, la lecture de documents occupe une place centrale dans les classes d'histoire de l'enseignement primaire et secondaire. Auparavant, la leçon d'histoire consistait surtout en une transmission magistrale de savoirs. Désormais, l'usage des documents en classe est destiné à favoriser des méthodes d'enseignement plus « actives » et à faire de l'histoire une discipline scolaire dotée de démarches et de procédures reconnues et partagées, telles que la lecture critique des documents supports des apprentissages ou la production de textes argumentés (Lee & Ashby, 2000 ; Reisman, 2012 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Doussot, 2011). Nous entendons par « documents » aussi bien les sources historiques héritées du passé, telles que des textes et des documents iconographiques, que les textes, les illustrations, les schémas ou des graphiques produits aujourd'hui par des auteurs de manuels scolaires et d'ouvrages documentaires pour la jeunesse. Sans oublier les extraits de films et les capsules vidéo de plus en plus en vogue dans les classes d'histoire. Aujourd'hui, il n'est plus concevable d'envisager une leçon d'histoire qui ne soit pas fondée sur la lecture de documents, comme l'indiquent diverses enquêtes nationales (Braxemeyer & Guillaume, 2007 ; IGEN, 2013).

Les professeurs assignent pourtant une fonction paradoxale à la lecture des documents en classe d'histoire (Audigier, 2018). Elle permettrait de développer la formation intellectuelle et l'esprit critique des élèves qui questionneraient les documents pour en produire une *interprétation*. L'objectif étant de rédiger un texte argumenté, fondé sur les preuves documentaires obtenues par la lecture des documents. Cette pratique de lecture se rapprocherait de la pratique des historiens qui établissent et reconstruisent les faits

historiques sur la base de leur interprétation des sources. Cependant, les documents peuvent également être vus par les professeurs comme donnant *concrètement* accès au passé. Cette dimension « concrète » de manipulation des documents rendrait possible, selon eux, l'activité de construction du savoir par les élèves, à l'instar de la manipulation en classe de sciences par exemple. Cela supposerait alors de voir les documents comme transparents au passé et donnant directement à voir la réalité du passé (Lee & Ashby, 2000 : 200 ; Wineburg, 2001 : 89-112 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 : 120-122). Lire un document consisterait à *retrouver,* par une lecture littérale, les faits du passé qui seraient exposés explicitement par les documents. La lecture de documents en classe d'histoire pose donc des difficultés de mise en œuvre : le risque est grand de glisser d'une lecture interprétative à une lecture littérale (Cariou, 2016).

Nous cherchons à comprendre cette contradiction en étudiant les échanges oraux entre quatre élèves d'une classe de CM1 (élèves âgés de 9 ans) confrontés à la nécessité de lire des textes à visée pédagogique et une carte figurant sur trois pages d'un ouvrage documentaire pour la jeunesse, afin de produire un récit des invasions barbares. Ces échanges ont été analysés ailleurs selon une perspective différente (Cariou, 2019). À l'aide des concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy, 2011 ; Collectif DPE, 2019), nous analyserons l'enregistrement de ces échanges qui donne à entendre le *dire* des élèves et permet de comprendre la logique de leur manière de *lire* des documents. Ce lire et ce dire étant orientés par une finalité de production d'écrit que nous n'analyserons pas ici, faute de place.

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET DU CADRE THÉORIQUE

Qu'est-ce qu'un document en classe d'histoire ?

Pour les historiens, un document est un objet ou un vestige archéologique, une source écrite, peinte ou gravée et aussi, depuis le XXe siècle, une source enregistrée sur un support audio ou vidéo. Ces sources sont conservées la plupart du temps dans des fonds d'archives. Alors que les historiens ont longtemps pensé que les sources consistaient principalement en des documents écrits, les historiens des *Annales* ont montré que les sources de l'historien sont innombrables, elles sont tout ce qui nous vient du passé (Febvre, 1953 : 428). L'historien construit son corpus de sources et donne à une source le statut de document quand celle-ci lui permet de répondre à la question qui oriente sa recherche (Febvre, 1953 : 8). C'est la question de l'historien qui transforme la source en document. La modalité de lecture historienne des documents a été théorisée notamment dans un texte célèbre de Febvre (1953 : 18-33). Ce dernier explique que la méthode historique doit se conformer aux pratiques scientifiques de son temps. Si, au XIXe siècle, les physiciens et les biologistes pensaient pouvoir atteindre leur objet d'étude par la simple observation, à l'instar de la lecture littérale d'un texte en histoire, il n'en va plus de même à l'époque de la physique quantique, de la théorie de la relativité et de la microbiologie où le raisonnement découlant d'un problème l'emporte sur l'observation. C'est pourquoi Febvre affirme que le travail de l'historien ne peut pas consister à lire des textes sans les questionner au préalable car : « Poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problèmes, pas d'histoire. Des narrations, des compilations » (Febvre, 1953 : 22). Il précise que le problème permet de mener une « étude scientifiquement conduite » par la question posée aux documents qui conduit à formuler des hypothèses. Ces dernières sont vérifiées au cours de l'enquête par la lecture critique des documents afin de produire des résultats justifiés par des preuves documentaires. Les modalités de cette enquête ont été

précisées par le *paradigme indiciaire* de Ginzburg (1986) caractérisant la lecture historienne de documents. Confronté à un problème historique, l'historien choisit les documents dans lesquels il repère les indices nécessaires à son enquête sur ce problème. À partir de ces indices, il produit des inférences permettant d'établir une conjecture à propos d'un événement passé à découvrir ou à comprendre. La lecture d'un document historique s'apparente à une enquête policière par recherche et interprétation d'indices.

Ce rapide rappel d'éléments d'épistémologie de l'histoire nous permettra de comprendre ultérieurement les écarts entre le mode de lecture des historiens et celui des élèves en situation habituelle de classe. En effet, l'usage habituel des documents en classe d'histoire diffère de celui qu'en font les historiens. Dans les manuels scolaires, certains des documents de l'historien sont traduits, découpés, coupés et simplifiés à destination des élèves. En conséquence, un « bon » document historique scolaire ne sert pas à répondre à la question d'un historien à propos d'un problème mais plutôt à une question du professeur du type : « Qu'est-ce que ce document va me permettre de faire apprendre aux élèves au sujet du passé ? » (Venayre & Boucheron, 2012 : 17 et 123-128). Certains documents servent à illustrer ou authentifier les propos du professeur, d'autres à construire une activité au service de l'apprentissage (Audigier, 2018). Certains sont des sources primaires, des objets, des vestiges archéologiques, des textes, des images fixes ou animées produits par les hommes du passé, mis en forme et parfois même réécrits par les auteurs des manuels scolaires (comme l'atteste l'indication « D'après… » devant le référencement de certains textes des manuels de l'école primaire ou du collège) pour en permettre l'étude en classe. D'autres sont des textes, des cartes, des schémas ou des dessins reconstituant des lieux du passé, élaborés par les auteurs des manuels. Nous cherchons donc à comprendre ici le mode de *lire* de certains d'entre eux.

Présentation du cadre théorique mobilisé

Les échanges à l'intérieur d'un groupe de quatre élèves donnent à entendre certains des ressorts de la lecture des documents en classe d'histoire. Au cours de la séance analysée, ils lisent trois pages d'un ouvrage documentaire pour la jeunesse concernant les invasions barbares à la fin de l'empire romain (Doustaly-Dunyach, 2004 : 16-18). Leurs échanges ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone déposé sur leur table et transcrits intégralement. Pour l'analyse, nous nous référons à la Théorie de l'Action Conjointe en didactique (TACD) et principalement aux concepts de contrat didactique et de milieu, développés par Brousseau (1998) et revisités par Sensevy (2011 : 97-116).

Le *contrat didactique* désigne d'une part les capacités, les dispositions et les savoirs incorporés par les élèves au cours de leur expérience sociale et scolaire. Cette dimension *épistémique* (relative aux savoir), déjà-là, du contrat didactique est très largement implicite. Elle est, d'autre part, mobilisée par les élèves pour interpréter les attentes du professeur à leur égard et pour savoir ce qu'ils ont à faire. C'est la dimension *transactionnelle* du contrat didactique. Mais le contrat didactique ne peut pas se penser sans le *milieu*. Ce dernier désigne tout ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème, et concerne notamment les ressources matérielles et immatérielles mises à la disposition des élèves au cours d'une situation d'apprentissage. Le savoir à travailler dans ce milieu se présente tout d'abord aux élèves comme un ensemble épars de formes sémiotiques (relatives aux signes) apparemment dépourvues de signification (Sensevy, 2015). En ce sens, le milieu se présente comme opaque et pose problème aux élèves. Il leur appartient de mener une enquête parmi les formes sémiotiques du milieu en s'appuyant sur leurs capacités et leurs ressources déjà-là, incorporées dans le contrat didactique et qui leur permettent de savoir ce qu'il y a à faire dans le milieu, afin de les reconfigurer en un ensemble cohérent et signifiant. Les élèves peuvent alors

résoudre le problème posé dans le milieu. Cette conception de l'apprentissage doit beaucoup au « schème de l'enquête » selon Dewey (1938 : 169-183).

C'est en ce sens que nous envisageons la pratique de lecture en classe d'histoire. Les élèves interprètent la consigne du professeur en recourant aux savoirs et aux compétences de lecture qu'ils jugent pertinents (le déjà-là du contrat didactique) pour questionner et interpréter les documents (les formes sémiotiques présentes dans le milieu), afin de reconstruire les explications et les concepts historiques (le savoir) actualisés dans ces documents. Il convient alors de se demander à quelles conditions la lecture de documents organisée par cette dialectique du contrat didactique et du milieu est susceptible de contribuer à la construction du savoir historique.

Présentation de la séance de lecture de documents en CM1

Nous analysons une séance habituelle d'histoire au cours de laquelle les élèves doivent chercher des éléments dans un ensemble de documents pour produire un écrit en réponse à une consigne. Le chercheur n'est nullement intervenu dans la construction et le déroulement de la séance car sa visée était d'analyser les pratiques habituelles de lecture de documents à visée pédagogique. Cette séance est insérée dans une séquence consacrée aux migrations de populations qui ont marqué la fin de l'empire romain. En effet, le programme du cycle 3 (MEN, 2015), stipule qu'il convient d'étudier en classe de CM1 : « Les grands mouvements et déplacements de populations (IV-Xe siècles) », définis en ces termes : « À partir du IVe siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths, s'installent sur plusieurs siècles dans l'empire romain d'Occident, qui s'effondre définitivement vers la fin du Ve siècle ». Le texte du programme se trouve en phase avec l'évolution de la science historique qui a banni le terme de « grandes invasions » pour caractériser les déplacements de populations concomitantes de l'effondrement de l'empire romain, car les fouilles archéologiques de ces dernières décennies n'ont pas fourni la preuve des exactions et des destructions évoquées par les sources écrites de l'époque (Demoule, 2012 : 153-156). Cependant, comme l'ouvrage support de la séance est un peu ancien (Doustaly-Dunyach, 2004), il reprend l'expression : « invasions barbares ».

Rappelons que les élèves ne travaillent pas ici sur des sources produites par les hommes du passé, rares et difficiles d'accès sur ce sujet pour les élèves de l'école primaire, mais sur le texte d'un ouvrage de vulgarisation historique destiné à la jeunesse et portant sur l'ensemble de l'histoire du Moyen Age. Cet ouvrage a été rédigé par une professeure d'histoire-géographie détentrice d'un doctorat d'histoire médiévale. Il est constitué d'un récit des principales périodes du Moyen Age rédigé par l'auteure, accessible à des enfants de 9 ans bons lecteurs et accompagné de dessins et de cartes réalisées par un graphiste. Il a été choisi par la professeure comme support de la séquence car il lui semblait plus propice à un travail de groupe que les dossiers documentaires plus difficiles d'accès figurant dans les manuels scolaires. Les documents sur lesquels les élèves travaillent au cours de cette séquence ne sont pas des documents entendus au sens de sources érigées en documents par les historiens. Ce sont des documents à visée pédagogique, au sens étymologique du terme *documentum* entendu comme « ce qui sert à instruire » (Audigier, 1993). Cette séquence a donné lieu à une première analyse que nous développons ici (Colin & Le Guen, 2018).

Cette séquence s'est déroulée sur quatre séances. Au cours des séances 1 et 2, les élèves ont visionné une capsule vidéo proposée par un site académique de l'Éducation nationale[1]. Ils ont également consulté quelques pages de l'ouvrage de vulgarisation déjà cité (Doustaly-Dunyach, 2004). À l'occasion d'un travail de groupe, ils ont ensuite rédi-

[1]Capsule disponible en ligne : http://blogs.ac-amiens.fr/elementairemoulinvsp/index.php?post/2017/02/27/Histoire-%28CM1%29-%3A-les-invasions-barbares.

gé un écrit collectif afin de répondre à la question : « Qu'est-ce que les Barbares ? Leur mode de vie ? Où vivent-ils ? ». Lors de la séance 3, objet de notre analyse, qui a duré 52 minutes, les élèves ont d'abord rédigé individuellement un petit texte visant à raconter : « Comment l'empire romain a-t-il disparu ? ». Répartis ensuite en différents groupes, les élèves de chaque groupe ont confronté leurs écrits afin de produire un écrit commun sur le sujet. Ils devaient également enrichir leur écrit par la lecture des extraits de l'ouvrage à leur disposition. Nous analysons ici le travail d'un groupe composé de Louane, Louise, Corentin et Pierre (les prénoms ont été modifiés). Le groupe a surtout travaillé à partir de l'écrit individuel rédigé au préalable par Pierre : « Parfois, les Barbares allaient piller l'empire romain et les Huns sont venus chasser les Barbares. Du coup, ils se sont réfugiés dans l'empire romain ». Notons que la professeure est très peu présente au cours de ces échanges. Nous considérons qu'elle a fait *dévolution* aux élèves (Brousseau, 1998 : 300-303) du problème posé par la consigne d'écriture qui pilote les pratiques de lecture des élèves. Ce problème n'est pas un problème historique au sens épistémologique du terme mais un problème habituel dans un grand nombre de disciplines scolaires. Il s'agit de s'interroger sur la signification du concept de Barbares en cherchant des éléments de réponse dans les documents.

Une première approche conduit à déterminer la succession de quatre étapes au cours de l'activité du groupe (Tableau n° 1).

Étapes	*Tours de parole (TdP)*	*Intitulés des étapes*
1	1-78	Rédaction individuelle d'un court écrit racontant les invasions barbares
2	79-122	Vérification de l'écrit par la lecture de la carte et d'un extrait du texte de l'ouvrage
3	123-260	Prélèvement d'informations dans le texte de l'ouvrage pour définir les Barbares
4	261-307	Vérification de la correction orthographique de l'écrit des élèves

Tableau n° 1 : La succession des étapes dans le travail du groupe

La lecture des documents selon le programme du cycle 3

Les deuxième et troisième étapes de l'activité du groupe permettent de comprendre la logique des deux pratiques de lecture des documents habituellement observables en classe d'histoire et qui sont développées en parallèle dans le groupe. L'une consiste à « Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question », et l'autre à « Poser des questions, se poser des questions. Formuler des hypothèses, vérifier, justifier », selon les termes du tableau des « compétences » placé en préambule du programme d'histoire-géographie du cycle 3 (MEN, 2015) (Tableau n° 2).

Compétences :
Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués Poser des questions, se poser des questions. - Formuler des hypothèses. - Vérifier. - Justifier.
Comprendre un document - Comprendre le sens général d'un document. - Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. - Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un

document.

Tableau n° 2 : Extraits du tableau des compétences du programme d'histoire-géographie du cycle 3 (MEN, 2015)

La première « compétence »[2] figurant dans ce tableau (« Raisonner, etc. ») ne concerne pas explicitement la lecture de documents. Elle suppose que les élèves produisent un raisonnement initié par des questions conduisant à des hypothèses vérifiées au cours de la lecture des documents.

La seconde « compétence » (« Comprendre un document ») reprend la démarche canonique de critique des documents formalisée dans un manuel universitaire fondateur de la discipline historique (Langlois & Seignobos, 1898). La première étape de la démarche est celle de la *critique externe* d'authentification du document, d'identification de sa nature, de son auteur, du contexte de sa production. Elle correspond à ce que le texte du programme nomme : « identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié ». Elle est à l'origine du rituel de la « présentation des documents » très fréquent dans les classes d'histoire (nature du document, auteur, contexte). La seconde étape consistant à « savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document », correspond à celle de la *critique interne* d'interprétation du document. Il s'agit de déterminer la manière dont l'auteur du document a perçu et présenté les faits en question selon son point de vue sur les faits, afin de dévoiler l'implicite du document.

En revanche, la « compétence » : « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question » ne correspond pas à une démarche de l'histoire savante. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les faits historiques ne sont pas directement accessibles aux historiens sous forme d'informations qui seraient fournies directement par une lecture littérale des documents. La lecture visant à « extraire des informations » est habituellement qualifiée de *réaliste* car elle prétend retrouver directement la réalité du passé dans les documents (Audigier 1995). Au contraire, les historiens affirment depuis longtemps que l'histoire est « connaissance par traces » (Langlois & Seignobos, 1898 : 65-66). Une source est une trace du passé parvenue jusqu'à nous. Elle est érigée en document quand elle fournit aux historiens les indices – et non pas les informations – leur permettant de répondre aux questions qu'ils se posent afin de construire leur argumentation en réponse à un problème (Prost, 1996 : 67-77).

Au total, la présentation de la démarche proposée par le tableau des « compétences » éloigne les pratiques de classe de la pratique historienne problématisée mise en évidence par Febvre (1953). Elle reprend la dichotomie fixée par Langlois et Seignobos (1898) entre l'établissement des faits par la critique des documents (compétence : « Comprendre un document ») et leur construction par un raisonnement (compétence : « Raisonner, etc. »). Sans oublier que, dans le programme, l'établissement des faits se résume à : « extraire des informations ». Cette dichotomie obéit à une logique didactique d'exposition de la méthode historique dans un manuel universitaire. Elle ne correspond pas à la pratique des historiens : ces derniers construisent les faits à partir du problème et du questionnement qu'ils adressent aux documents (Prost, 1996 : 73-75). Pour décrire la pratique des historiens, il est donc impossible de dissocier ce qui est décrit dans le programme d'histoire-géographie comme deux « compétences » distinctes.

[2]Nous conservons par commodité le terme de « compétences », même si le sens de ce mot dans les programmes est éloigné du sens que lui accordent les chercheurs.

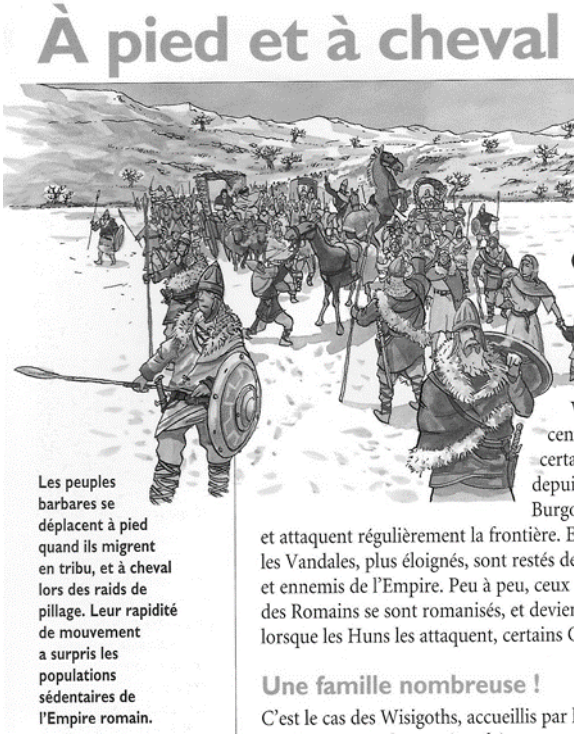
Les compétences énoncées dans le programme se réfèrent donc au discours d'un manuel universitaire qui ne décrit pas la pratique réelle des historiens. Nous verrons qu'elles irriguent les pratiques habituelles de lecture de documents en classe d'histoire. Mais la réalité de la classe est plus complexe car les échanges entre les élèves au cours de la séance étudiée – leur *dire* sur leur *lire* – montrent qu'ils développent deux pratiques différentes et parallèles de lecture des documents à visée pédagogique.

DEUX PRATIQUES DE LECTURE DES DOCUMENTS

Extraire des informations ou produire des inférences ?

Nous analysons tout d'abord le déroulement de la troisième étape de la séance que nous avons nommée (Tableau n° 1) : « prélèvement d'informations dans le texte de l'ouvrage pour définir les Barbares ». Nous commençons par cette étape qui fait apparaître les deux modalités de lecture des documents qui constituent l'objet de cette étude.

Un événement signale en effet certaines caractéristiques de la lecture d'un document qui seront utiles pour analyser d'autres événements de la séance. Les élèves sont confrontés à une tâche qui ne constitue pas en soi un problème : ils doivent caractériser les Barbares. Ils cherchent à cet effet des informations dans les documents à leur disposition. Cet événement est initié par Corentin lisant la légende d'un dessin (Document n° 1) représentant une tribu barbare en déplacement (Extrait de transcription n° 1).



Document n° 1 : Extrait de l'ouvrage (en bas à gauche) lu par Corentin (Doustaly-Dunyach, 2004 : 18)

200	Corentin	(*Lisant le document p. 18*) « Leur rapidité de mouvement a surpris les

		populations sédentaires de l'empire romain ». Ben, y avait une rapidité, euh, de mouvement, une surprise.
201	Élèves	Ben.
202	Corentin	Qui surprenait.
203	Louane	La rapidité de mouvement, ça veut dire qu'ils allaient vite, quoi.
204	Corentin	Ils avaient une rapidité qui surprenait l'empire romain.
205	Louise	C'est presque la même phrase que ça, on doit inventer une phrase.
206	Corentin	Mais non ! On doit pas inventer des phrases.
207	Louane	Ben, on doit pas recopier. Ben, sinon…
208	Louise	C'est comme la dernière fois le groupe a recopié tout ce qu'il fallait pas et…
209	Pierre	Ça servirait à rien si on devait recopier. Ben, du coup, on marque : Les Barbares se déplaçaient très vite.
210	Corentin	Ouais, les Barbares se déplaçaient très vite et ils surprenaient tous les pays.
211	Louane	C'est pas trop ça tout le temps.
212	Corentin	Ils surprenaient…
213	Louise	Les Barbares…
214	Corentin	Tout le monde.
215	Pierre	Les Barbares se déplaçaient très vite.
216	Louise	Du coup, ils se déplaçaient très vite.
217	Corentin	Ils se déplaçaient très vite. Moi, j'ai une idée : les Barbares sont nomades et vivent en groupe et ils chassent en groupe.
218	Louane	S'ils chassent, je pense pas qu'il y a qu'un qui chasse.
219	Corentin	Non, ils chassent en groupe.
220	Pierre	On a déjà marqué qu'ils chassaient, on va pas remettre une autre phrase.
221	Corentin	Les Barbares sont nomades.
222	Louise	C'est quoi des Germains ? C'est quoi les Germains ? Pierre, c'est quoi les Germains ?
223	Pierre	Ben, y a écrit la définition à côté.

Extrait de transcription n° 1 : Dégager une caractéristique des Barbares

Dans un premier temps, la lecture du document semble fournir les informations nécessaires à la rédaction du texte attendu : les élèves apprennent que les Barbares se déplaçaient très vite. Dans ce cas, le milieu – ici, les pages de l'ouvrage mises à la disposition des élèves – est vu comme pourvoyeur de significations directement accessibles et transparentes, sous la forme d'informations n'appelant ni enquête ni interprétation de la part du lecteur. Cette lecture réaliste est ancrée aux pratiques habituelles de classe visant à « extraire des informations du document », conformément aux instructions du programme du cycle 3. Elle conduit les élèves à interpréter les attentes de la professeure comme une demande de prélèvement d'informations dont l'énumération suffirait à définir les Barbares. Les élèves reprennent l'information fournie par le document en utilisant « leurs propres mots », conformément à une coutume elle aussi très répandue dans les classes. Cette coutume explique le long débat sur la manière d'écrire autrement : « leur rapidité de mouvement ».

Dans un second temps, Corentin propose un autre mode de lecture du document quand il s'exclame : « Ils se déplaçaient très vite. Moi, j'ai une idée : les Barbares sont nomades […] » (TdP 217). Il répète ensuite : « Les Barbares sont nomades » (TdP 221). Rappelons que le début de cet extrait de transcription avait été initié par la lecture de la phrase suivante de l'ouvrage par Corentin : « Leur rapidité de mouvement a surpris les populations sédentaires de l'empire romain » (TdP 200). Cette phrase renvoie implicitement au couple conceptuel du nomadisme et de la sédentarité. Il semble alors que Corentin perçoit l'opposition entre la « rapidité de mouvement » et les « populations sédentaires » non pas comme une information à prendre au pied de la lettre mais comme un problème de lecture.

En d'autres termes, les formes sémiotiques du milieu sont vues par Corentin comme opaques, comme posant problème et ne permettant pas un accès direct à la réalité du passé. Elles sont considérées comme des formes à interpréter par une enquête qui permettrait de les organiser en un ensemble cohérent et signifiant, par l'établissement d'un lien entre la rapidité de mouvement des Barbares et leur nomadisme (Sensevy, 2015). Cependant, cette modalité de lecture reste très éloignée de la pratique de lecture historienne qui procède d'un problème historique à partir duquel l'historien produit des conjectures sur la base des indices qu'il recherche dans les documents. Le problème rencontré par Corentin n'est pas un problème historique, il s'agit d'un problème scolaire de lecture qui pourrait se rencontrer également dans une autre discipline. C'est l'opacité et la résistance du texte – que les didacticiens du français nommeraient un « texte réticent » (Tauveron, 1999) – qui le conduisent vraisemblablement du côté du couple conceptuel du nomadisme et de la sédentarité. Cependant, Corentin n'est pas suivi sur cette voie par ses camarades.

La double sémiose du contrat didactique et du milieu

La distinction entre deux pratiques de lecture d'un document en classe d'histoire permet de comprendre un autre événement ce qui s'est déroulé un peu auparavant (Extrait de transcription n° 2).

145	PE	On est en train de parler des Barbares depuis tout à l'heure, mais vous ne m'avez pas dit qui étaient les Barbares.
146	Corentin	Les Barbares c'est des, c'est des guerriers.
147	Louise	Je peux dire une phrase ? Je suis pas sûre que c'est bon.
148	PE	Oui ?
149	Louise	(*Lisant l'extrait du document p. 18*) « Leur rapidité de mouvement… »
150	Pierre	(*Inaudible*)
151	PE	(*À Pierre*) Attends.
152	Louise	(*Lisant la suite de l'extrait p. 18*) «… a surpris les populations sédentaires de l'empire romain ».
153	PE	C'est intéressant en effet. Mais Pierre a dit autre chose qui est intéressant en parlant des Barbares.
154	Pierre	C'est parce que les Romains les appellent des Barbares parce qu'ils ne parlent pas la même langue.
155	PE	Ah !
156	Corentin	Ils parlent quoi déjà ?
157	PE	Ils parlent leur langage. Les Romains, ils parlent quoi ?

158	Corentin	Latin.
159	PE	Ça peut être intéressant de le dire dans votre texte. Et ensuite comment ils vivent les Barbares ? Est-ce qu'ils vivent comme les Romains ?
161	Corentin	Non. Ils s'alimentent de viandes, ils chassent.
161	PE	Pourquoi ils chassent et pas les Romains ?
162	Corentin	Pour survivre parce que les Romains ont des richesses.
163	Pierre	Non, parce que les Romains ont l'agriculture.
164	PE	Ah ! Écrivez tout ça car c'est très intéressant ce que vous me racontez là.

Extrait de transcription n° 2 : Premier essai de définition des Barbares

Ce passage est initié par l'intervention de la professeure qui demande aux élèves de définir les Barbares. Dans un premier temps (TdP 149 et 152), Louise lit la phrase opposant implicitement les Barbares nomades aux Romains sédentaires, qui sera lue plus tard par Corentin et dont nous venons d'examiner la signification implicite. Cependant, la professeure laisse de côté l'intervention de Louise et retient la définition proposée par Pierre : « Les Romains les appellent des Barbares parce qu'ils ne parlent pas la même langue » (TdP 154). Cette définition renvoie à l'étymologie grecque du mot « barbare ». Elle ne se trouve pas dans les documents lus à ce moment-là par les élèves car elle avait été évoquée dans la capsule vidéo visionnée au cours de la séance précédente. Pierre se réfère donc à un savoir acquis précédemment et incorporés dans le déjà-là du contrat didactique.

La professeure, par l'exclamation « Ah ! » (TdP 155 et 164), produit un effet de sémiose. En effet, une situation d'apprentissage est tissée d'un ensemble de signes produits et déchiffrés par le professeur et les élèves. Ces signes orientent leur action conjointe que nous assimilons à un processus de *sémiose* (Sensevy, 2011 : 191-193 ; Collectif DPE, 2019). Par sa première exclamation, la professeure produit une *sémiose du contrat didactique* en orientant l'attention des élèves vers le savoir déjà-là dans le contrat didactique qui est énoncé par Pierre. Le contrat didactique *envahit* alors le milieu (Sensevy, 2011 : 196) jusqu'à l'effacer puisque la lecture du document est délaissée au profit de la restitution de ce savoir mémorisé qui, seul, fait signe pour la professeure et les élèves. La professeure produit ensuite une *sémiose du milieu* qui valide le mode de lecture littéral et réaliste du texte. Elle demande en effet aux élèves de chercher dans le texte des informations sur le mode de vie des Barbares (TdP 159). Les élèves s'en tiennent alors à la recherche d'informations explicites sur l'opposition entre les Barbares chasseurs et les Romains agriculteurs, qui sont considérées comme faisant suffisamment signe, sans aller jusqu'au couple conceptuel suggéré plus tard par Corentin

Lire des documents pour vérifier une hypothèse

L'événement de la partie de séance que nous nommons (Tableau n° 1) : « vérification du récit par la lecture de la carte et de l'extrait d'un texte de l'ouvrage », permet de comprendre le fonctionnement du mode de lecture à partir d'un problème initié par Corentin et que nous avons vu plus haut. Il consiste à « formuler une hypothèse, vérifier, justifier », comme l'indique le programme du cycle 3 (MEN, 2015), dans la continuité de la pratique de lecture indiciaire déjà initiée par Corentin (Extrait de transcription n° 3). Les élèves lisent alors les pages 16 et 17 de l'ouvrage (Document n° 2).

200 250 300 350 400 450 500

Rome est vaincue

Rome et les autres villes romaines attirent les pillards. Les Barbares savent qu'ils peuvent y trouver des réserves alimentaires et des objets précieux.

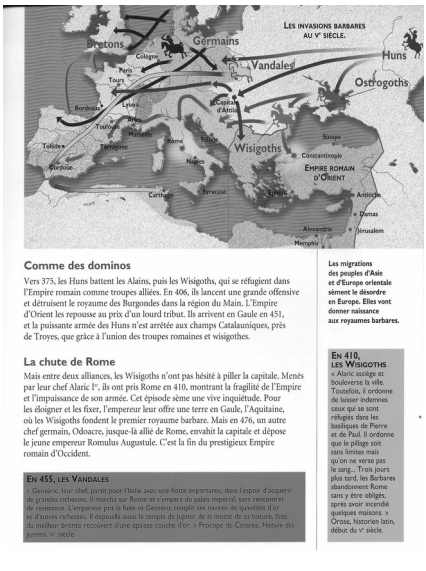
Pendant que l'Empire romain prospère, des mouvements de populations ont commencé en Asie centrale. En quelques années, se dirigeant toujours vers l'ouest, ils arrivent aux frontières du monde romain.

Le peuple déclencheur : les Huns

En quittant la Sibérie au IIIe siècle, ils sont les premiers à se mettre en mouvement. Leur vie nomade épuise les richesses naturelles, et ils manquent de nourriture. Or l'Occident est plus humide, plus boisé, et des habitants sédentaires y pratiquent l'agriculture et un commerce fructueux. À la recherche de ces richesses, ils chassent les peuples germains d'Europe centrale et déclenchent ainsi une migration qui va finalement bouleverser toute l'Europe.

Saint Jérome témoigne

« Une rumeur effrayante nous arrive : Rome est encerclée. Les citoyens rachètent leur vie à prix d'or, mais sitôt dépouillés, ils sont encerclés de nouveau. Après avoir perdu leurs biens, ils doivent encore perdre la vie. Ma voix s'étrangle et des sanglots m'interrompent tandis que je dicte ces mots. Elle est conquise, cette ville qui a conquis l'univers... elle meurt de faim avant de périr par l'épée. » Lettre de saint Jérome.



Comme des dominos

Vers 375, les Huns battent les Alains, puis les Wisigoths, qui se réfugient dans l'Empire romain comme troupes alliées. En 406, ils lancent une grande offensive et détruisent le royaume des Burgondes dans la région du Main. L'Empire d'Orient les repousse au prix d'un lourd tribut. Ils arrivent en Gaule en 451, et la puissante armée des Huns n'est arrêtée aux champs Catalauniques, près de Troyes, que grâce à l'union des troupes romaines et wisigothes.

La chute de Rome

Mais entre deux alliances, les Wisigoths n'ont pas hésité à piller la capitale. Menés par leur chef Alaric Ier, ils ont pris Rome en 410, montrant la fragilité de l'Empire et l'impuissance de son armée. Cet épisode sème une vive inquiétude. Pour les éloigner et les fixer, l'empereur leur offre une terre en Gaule, l'Aquitaine, où les Wisigoths fondent le premier royaume barbare. Mais en 476, un autre chef germain, Odoacre, jusque-là allié de Rome, envahit la capitale et dépose le jeune empereur Romulus Augustule. C'est la fin du prestigieux Empire romain d'Occident.

En 455, les Vandales

« Genséric, leur chef, partit pour l'Italie avec une flotte importante, dans l'espoir d'acquérir de grandes richesses. Il marcha sur Rome et s'empara du palais impérial, sans rencontrer de resistance. L'empereur prit la fuite et Genséric remplit ses navires de quantités d'or et d'autres richesses. Il dépouilla aussi le temple de Jupiter de la moitié de sa toiture, faite du meilleur bronze recouvert d'une épaisse couche d'or. » Procope de Césarée, Histoire des guerres, VIe siècle

Les migrations des peuples d'Asie et d'Europe orientale sèment le désordre en Europe. Elles vont donner naissance aux royaumes barbares.

En 410, les Wisigoths

« Alaric assiège et bouleverse la ville. Toutefois, il ordonne de laisser indemnes ceux qui se sont réfugiés dans les basiliques de Pierre et de Paul. Il ordonne que le pillage soit sans limites mais qu'on ne verse pas le sang... Trois jours plus tard, les Barbares abandonnent Rome sans y être obligés, après avoir incendié quelques maisons. » Orose, historien latin, début du Ve siècle.

Document n° 2 : La double page support de lecture de la séance étudiée
(extrait de : Doustaly-Dunyach, 2004 : 16-17)

82	Corentin	(*Lisant son texte*) « Les Huns ont pris les richesses des Romains ».
83	Louise	Vérifie.
84	Corentin	Ouais, mais après les Huns sont venus et ils ont envahi les Barbares.
85	Louane	Non, je sais pas si ils sont venus.
86	Corentin	Ils ont envahi, attends….
87	Pierre	Non, les Huns sont pas venus envahir, ils ont juste bougé les….
88	Corentin	(*Lisant son texte*) « Un jour, les Huns pourchassent ». Ouais, ils ont forcé les Barbares et après ils ont volé les richesses.
89	Pierre	Les Barbares se sont réfugiés à Rome et après, ben, les Huns, c'est plus les Romains qui avaient le contrôle mais les Barbares. Du coup, ben, ça a causé la chute de l'empire romain.
[…]		
95	Corentin	(*Lisant le texte p. 16*) Ben : « Pendant que l'empire romain prospère, des mouvements de population ont commencé en zazie centrale ».
96	Louise	Asie.
97	Corentin	(*Montrant la carte p. 17)* Là.
98	Louise	Asie.
99	Pierre	C'est par là qu'ils arrivent.
100	Corentin	Non.
101	Louise	Ben si, regarde ! (*montre la carte p. 17*).
102	Corentin	Ouais. C'est pour ça qu'ils arrivent là-bas. (*Lisant un titre p. 20*) « Le peuple déclencheur, les Huns ».
103	Pierre	(*Lisant le texte p. 20*) « En quittant la Sibérie… »
104	Corentin	(*Lisant la suite du texte p. 16*) «… au troisième siècle, ils sont les premiers a se

		mettre en mouvement. Leur vie nomade épuise les richesses naturelles, et ils manquent de nourriture ».
[…]		
108	Corentin	Regarde (*Montre le texte p. 16*) : la nature des Barbares et la richesse des Romains. Là, tu vois pas : Barbares ? (*Lisant la suite du texte p. 16*) « A la recherche de ces richesses, ils chassent les peuples germains d'Europe centrale… ». C'est bon ?
109	Louane	Non.
110	Corentin	Non, mais attends, je lis. (*Montrant la carte p. 17*) Attends, elle est où l'Asie centrale, là ?
111	Pierre	(*Montrant la carte p. 17*) Là, il y a la France. Elle arrive par ici.
112	Corentin	(*Montrant la carte p. 17*) Elle arrive là. Elle va là. L'Asie, elle arrive là, après elle va au Royaume Uni. Elle va ici… Je pense que c'est les Barbares… Ils envahissent les Romains. Non, ils vont là… ouais. Là, ici, comment ça s'appelle ?
113	Louise	(*Lisant la carte p. 17*) Capitale d'Attila
114	Corentin	(*Lisant la carte p. 17*) Là, c'est les Barbares, c'est quoi ? C'est l'Asie, ouais, ils arrivent et comme là y a les Barbare barbares, ils vont à Rome.
115	Louane	Du coup, ils envahissent Rome.
[…]		
128	Corentin	(*Lisant son texte*) « Les Huns pourchassaient les Barbares qui se sont réfugiés à Rome, ce qui a donc causé la chute de l'empire romain ».

Extrait de transcription n° 3 : Lire une carte et un texte pour vérifier une hypothèse

Ce passage débute par la lecture d'une phrase écrite au préalable par Corentin et par l'adresse de Louise à Corentin : « Vérifie » (TdP 83). Cette remarque lance l'enquête sur les agissements des Huns et suppose un examen de la carte (Document n°2) pour comprendre les deux paragraphes du texte de l'ouvrage (Documents n° 2 et 3), afin de vérifier la proposition de Corentin.

Rome est vaincue
Pendant que l'empire romain prospère, des mouvements de population ont commencé en Asie centrale. En quelques années, se dirigeant toujours vers l'ouest, ils arrivent aux frontières du monde romain.
Le peuple déclencheur : les Huns
En quittant la Sibérie au IIIe siècle, ils sont les premiers à se mettre en mouvement. Leur vie nomade épuise les richesses naturelles et ils manquent de nourriture. Or, l'Occident est plus humide, plus boisé et les habitants sédentaires y pratiquent l'agriculture et un commerce fructueux. À la recherche de ces richesses, ils chassent les peuples germains d'Europe centrale et déclenchent ainsi une migration qui va bouleverser toute l'Europe.

Document n° 3 : Transcription de l'extrait de l'ouvrage lu par Corentin
(Doustaly-Dunyach, 2004 : 16)

Un débat s'engage entre Pierre et Corentin à propos des agissements des Huns qu'ils ne considèrent pas comme des Barbares : ont-ils *envahi* les Barbares (Corentin, TdP 84 et 88) ou bien ont-ils *poussé* les Barbares vers l'empire romain (Pierre, TdP 87 et 89). Les élèves se trouvent à nouveau face à un problème de lecture qui reste éloigné du problème historique présenté par Febvre (1953). Plus qu'un problème historique, il

s'agit d'un problème de compréhension d'un phénomène historique. Les documents à visée pédagogique de l'ouvrage constituent alors une ressource pour vérifier les hypothèses émises par Pierre et Corentin. L'enquête n'a pas été suscitée par la professeure et résulte de la nécessité de raconter les invasions barbares, que nous considérons comme le facteur de dévolution du problème aux élèves. En effet, la professeure n'a pas demandé aux élèves d'utiliser la carte pour expliciter le sens du texte. L'enquête pousse les élèves vers une lecture conjointe du texte de l'ouvrage qui raconte les invasions barbares et de la carte qui les localise pour en comprendre le déroulement.

Le texte de l'ouvrage seul n'est pas compréhensible en lui-même et pose problème quand Corentin lit : « Des mouvements de population ont commencé en zazie [Asie] centrale » (TdP 95). Il est alors nécessaire de lire la carte pour localiser l'Asie centrale et comprendre la nature de ces mouvements de population. La carte se présente comme une ressource pour la compréhension du texte de l'ouvrage. Cependant, l'expression « Asie centrale » ne figure pas sur la carte. La situation du mot « Huns » sur la carte constitue un indice pour la localisation géographique de l'Asie centrale, puisque le texte indique que les Huns viennent d'Asie. La carte permet de constater ensuite que les flèches indiquant les mouvements de populations partent de l'est pour aller vers l'ouest de l'Europe (Tdp 95-102). L'enquête menée par les élèves passe par une *sémiose du milieu* orchestrée par chacun, comme le signalent les nombreux déictiques (« là », TdP 97, 99, 110, 111, 112, 114 et « regarde » TdP 101, 108) qui émaillent le dialogue. Les élèves génèrent eux-mêmes la *mésogenèse*, la construction du milieu qui relève habituellement du professeur (Sensevy, 2011 : 146). En effet, le milieu actuel constitué du texte de l'ouvrage n'est pas assez efficace et, pour les besoins de l'enquête, il est nécessaire de lui ajouter la carte qui vient l'expliciter. Cette sémiose du milieu, qui vise la compréhension d'un problème de lecture diffère de la sémiose du milieu initiée précédemment par la professeure et qui visait le seul repérage d'informations sur les Barbares.

Une fois localisés et visualisés par la carte, les mouvements de population permettent de revenir sur la signification des invasions barbares décrites dans le texte. Corentin et Pierre reviennent à la lecture du paragraphe du texte intitulé : « Le peuple déclencheur : les Huns » (TdP 102-108) (Document 3). L'examen des flèches figurant les migrations des peuples barbares sur la carte (TdP 111-114) donne ensuite du sens aux indications du texte. Elles permettent à Corentin de résoudre le problème de lecture à l'origine de son enquête : il devient clair que les Huns ont poussé les « Barbares barbares » (Corentin, TdP 114), à savoir les peuples germaniques, vers l'empire romain, ce qui a finalement provoqué la chute de Rome.

CONCLUSION

Ces élèves de CM1 mobilisent deux pratiques de lecture déjà perçues à un autre niveau d'enseignement (Cariou, 2016) : une lecture littérale et réaliste de recherche d'informations et une lecture critique et interprétative découlant d'un problème de lecture face à un texte réticent. Seule la seconde conduit les élèves à approcher des concepts (Barbares, nomades et sédentaires) et des explications (le lien entre migrations des Barbares et la chute de l'empire romain) pour comprendre un fait historique. Il apparaît que le choix des documents soumis ici aux élèves détermine leur pratique de lecture et la dialectique du contrat didactique et du milieu : selon le degré d'opacité du milieu qui pose ou non un problème de lecture, les élèves mobilisent des compétences de lecture différenciées, déjà expérimentées en classe et incorporées dans le déjà-là du contrat didactique.

L'ambition de cet article était de contribuer à la clarification de ce que signifie le *lire* des documents à visée pédagogique en classe d'histoire en étudiant le *dire* des élèves à ce sujet. Proposer à la lecture des élèves des documents réticents qui posent des problèmes de lecture semble pouvoir constituer un premier pas vers une lecture plus experte des élèves qui reposerait sur l'interprétation d'indices textuels plutôt que sur le prélèvement d'informations. Cependant, beaucoup reste à faire pour que les pratiques de lecture habituelles en classe d'histoire s'éloignent d'une visée réaliste et contribuent à développer chez les élèves une approche critique des documents. Au-delà de l'étude du *dire* des élèves sur leur manière de *lire* ces documents à visée pédagogique, se pose plus largement la question de la contribution de l'histoire scolaire à la formation intellectuelle des élèves, à tous les niveaux de leur scolarité.

Didier CARIOU
CREAD EA 3875
Université de Bretagne Occidentale

Abstract : This article analyzes exchanges within a group of four fourth-grade pupils who read extracts from a documentary book to produce a text on barbaric invasions. The study of telling them about how they read shows that they develop in parallel two opposite reading practices. À literal reading refers to the taking of information from documents as if they were a direct reference to the past. In this case, it is not certain that pupils appropriate historical knowledge. On the other hand, seeking clues reading considers documents as providers of signs to be interpreted during an investigation to solve a problem. The pupils then manage to construct a concept and propose a historical explanation.

Keywords : history didactics, didactic contrat, didactic milieu, semiosis, document, enquiry.

Bibliographie

Audigier F. (1993) « Documents en classe : traditions, mythes, réalités » – in : F. Audigier (éd.) *Documents : des moyens pour quelles fins. Actes du 7e colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (13-23). Paris : INRP.

Audigier, F. (1995) « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves » – *Spirale. Revue de Recherches en Éducation,* 15 (61-89). En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1907

Audigier F. (2018) « L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? » – in : M.-A. Ethier, D. Le François et F. Audigier (dir.) *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (27-40). Bruxelles : De Boeck.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (2004) (dir.) *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire.* Paris : INRP.

Braxmeyer N. & Guillaume J.-C. (2007) *Images de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège.* Paris : Ministère de l'Éducation nationale, DEPP. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf

Brousseau G. (1998) *La théorie des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée sauvage.

Cariou, D. (2016) Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue Française de Pédagogie,* 197 (63-78). En ligne : http://journals.openedition.org/rfp/5160

Cariou. D. (2019). La double sémiose et la dialectique du contrat didactique et du milieu. Communication au 1er Congrès de la TACD, Rennes, 25 juin, 2019. En ligne : https://tacd-2019.sciencesconf.org/277120/document

Collectif DPE (2019) *Didactique pour enseigner.* Rennes : PU de Rennes.

Demoule J.-P. (2012/2014) *On a retrouvé l'histoire de France. Comment l'archéologie raconte notre passé.* Rééd., Paris : Gallimard.

Dewey J. (1938/1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Trad. fr. Paris : PUF.

Doussot S. (2011) *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne.* Rennes : PU de Rennes.

Doustaly-Dunyach A. (2004) *Le Moyen Age. Dix siècles d'ombre et de lumière.* Paris : Milan.

Febvre L. (1953/1992) *Combats pour l'histoire.* Rééd., Paris : Pocket.

Ginzburg C. (1986/1989) « Traces. Racines d'un paradigme indiciaire » – in : *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire* (139-180). Trad. fr., Paris : Flammarion.

Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN) (2013) *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008.* Rapport n° 2013-066. En ligne : https://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html

Lee P. & Ashby R. (2000) « Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14 » – in : P. Stearns, P. Seixas and S. Weinberg (eds). *Knowing, Teaching and Learning History : National et international Perspective* (199-222). New York : New York University Press.

Langlois C.-V. & Seignobos C. (1898/1992) *Introduction aux études historiques.* Rééd. Paris : Kimé.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015) « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) » – *Bulletin officiel* spécial n° 11 du 26 novembre 2015. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Reisman A. (2012) « The « Document-Based Lesson » : Bringing disciplinary inquiry into high school history classroom with adolescent struggling readers » – *Journal of Curriculum Studies* 44(2), 233-264.

Sensevy G. (2011) *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy G. (2015) « Analyzing Teacher's Pedagogical Content Knowledge From the Perspective of the Joint Action Theory in Didactics » – in : M. Grangeat (ed.) *Understanding Science Teacher Professional Knowledge Growth* (59-80). Dordrecht : Sense Publischer.

Tauveron C. (1990) « Comprendre et interpéter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » – *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle,* 19 (9-38).

Venayre S. & Boucheron P. (2012) *L'histoire au conditionnel. Textes et documents à l'usage de l'étudiant.* Paris : Mille et une nuits.

Wineburg S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia : Temple University Press.