



**HAL**  
open science

# Construire un problème historique en classe d'histoire. quelles approches ?

Didier Cariou, Marie Coutant

► **To cite this version:**

Didier Cariou, Marie Coutant. Construire un problème historique en classe d'histoire. quelles approches?. De Boeck. Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête., De Boeck, pp.223-244, 2024, De Boeck supérieur, 9782807361744. hal-04881041

**HAL Id: hal-04881041**

**<https://hal.univ-brest.fr/hal-04881041v1>**

Submitted on 11 Jan 2025

**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.

Chapitre publié dans : Doussot, S., Ethier, M.-A., Fink, N. (2024). *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (pp. 225-246). De Boek supérieur.

Financement ANR (ANR-CCEH)

Didier Cariou, Univ-Brest / CREAD  
Marie Coutant, Lab E3D, Bordeaux

## **Construire un problème historique en classe d'histoire ? L'étude du problème selon la TACD et le CAP**

**Mots clés** : enquête, pensée historique, historiographie, problème, savoir, transfert, source

Ce texte cherche à envisager ce que le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) (Doussot, 2018) pourrait apporter à la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (CDpE, 2019 ; Sensevy, 2011). Le point de rencontre retenu ici entre ces deux cadres théoriques didactiques est celui du *problème* qui se tient au cœur du CAP (Fabre, 2009 ; Doussot, 2018) et qui fait l'objet d'une attention croissante du côté de la TACD. Ces deux cadres sont notamment mobilisés dans le champ de la didactique de l'histoire dans lequel s'insère l'étude présente. Cette préoccupation commune à l'égard du problème s'explique en partie par la référence partagée à l'œuvre de Dewey (1938) qui envisage l'exercice de la pensée en général et les situations d'apprentissage en particulier comme une enquête à partir d'une *situation indéterminée* qui pose problème. Les agents mènent une enquête à propos de ce problème, ils émettent et vérifient des hypothèses pour avancer dans la compréhension du problème afin de produire des *assertions garanties par des preuves* qui forment le résultat tangible de l'enquête aboutie. Dans le cadre scolaire, ces assertions garanties, validées et partagées par la classe à propos de l'objet de l'enquête, constituent les savoirs, objets de l'apprentissage, construits lors de cette enquête. Cependant, ce point de rencontre est également un point de divergence entre les deux cadres théoriques qui traitent différemment la question du problème.

Une modalité de croisement entre CAP et TACD a déjà été proposée pour analyser des séances de géologie à l'école primaire (Santini & Crépin-Obert, 2015). L'étude présente s'en distingue dans la mesure où la séance d'histoire à l'école primaire analysée ici ne croise pas les deux cadres. Elle se situe du point de la vue de la TACD et convoque le CAP pour aller plus loin dans la compréhension de ce qui pourrait constituer la construction d'un problème en classe d'histoire. En effet, l'approche du problème par les deux cadres théoriques reste encore très dissemblable. Comme l'indiquent les auteurs de l'article cité, le CAP se caractériserait par un *primat épistémique*. Il s'attache d'abord à la problématisation scientifique afin de rendre compte de l'action didactique qui permet la construction du problème dans la classe. De son côté, la TACD se caractériserait par un *primat grammatical*. Elle viserait d'abord la description de la logique et des règles de l'action didactique considérée comme une pratique de savoir, l'activité de problématisation étant envisagée comme découlant des pratiques de classe et visant plutôt la résolution du problème (Santini & Crépin-Obert, 2015, p. 47). Nous interrogeons ici l'écart entre

ces deux cadres théoriques qui tient notamment à des approches différentes du problème travaillé en classe. La mise en évidence de cet écart devrait nous permettre de comprendre comment, à partir des propositions du CAP, nous pourrions envisager les modalités de construction du problème en classe d'histoire à l'occasion des analyses développées dans le cadre de la TACD.

En mobilisant les outils de la TACD, nous analyserons ici une situation de classe peu problématisée menée lors de la première année de la recherche support de cette étude. Nous tenterons d'envisager, en allant voir du côté du CAP, à quelles conditions il serait possible de repenser et de réitérer cette situation de classe l'année suivante, de manière à ce que les élèves puissent véritablement construire un problème. Nous proposons à cet effet l'analyse d'une séance où sont étudiées deux lettres d'un poilu à sa femme, un type de situation de classe déjà étudié dans le cadre du CAP : dans chaque situation, les questions posées aux élèves conduisent ces derniers à remettre en cause leur première lecture littérale et réaliste des documents, afin de s'engager dans une démarche plus historique d'appréhension du problème historique porté par les documents (Doussot & Vézier, 2014, 2015 ; Doussot, 2018, p. 125-135).

## 1. L'analyse de la séance dans le cadre de la TACD

La séance analysée a été menée dans une classe de CM2 (élèves âgés de dix ans). Après plusieurs séances sur la Première Guerre mondiale abordée, selon les termes du programme, sous l'angle de la violence de guerre, les élèves effectuent la lecture de deux lettres adressées par un poilu, Léon Plantié, à sa femme Madeleine (Plantié, 2020, p. 316-318).

La première lettre est datée du 12 décembre 1915. Elle évoque un épisode de fraternisation au front entre les soldats français et les soldats allemands, sans s'attarder sur son issue.

### ***Document 1 : Lettre du 12 décembre 1915 adressée par Léon Plantié à sa femme Madeleine***

Le 12 décembre 1915  
Chère Madeleine,  
Ce soir en rentrant du travail, j'ai vu Elie Seguin j'ai été content de parler avec lui, il m'a dit t'avoir vue -  
Je te disais hier qu'on disait, que les Boches et les Français fraternisaient ensemble en 1<sup>re</sup> ligne, aujourd'hui j'ai eu l'occasion de m'en rendre compte car je travaillais à 400 mètres des 1<sup>res</sup> lignes et j'ai pu m'en rendre compte. J'étais parti pour aller leur serrer la main mais je n'ai pu, un incident que je ne puis relater ici m'en empêcher  
À présent si nos Messieurs voulait, la paix serait vite signée car le moment est propice car les troupes n'en veulent plus - Espérons toujours -  
Mille bons baisers de ton petit homme.  
Léon

La deuxième lettre est datée du 13 décembre 1915. Elle est beaucoup plus longue et nous n'en présentons que les extraits présentés aux élèves. Léon Plantié revient sur l'épisode de fraternisation de la veille et reproche ensuite à sa femme d'avoir souscrit un emprunt de la Défense nationale.

### ***Document 2 : Lettre du 13 décembre 1915 adressée par Léon Plantié à sa femme Madeleine***

Le 13 décembre 1915  
Ma chère Madeleine,  
Tu me dis qu'il fait mauvais temps chez toi, ici aussi c'est pas rare, et en plus de la pluie qui nous mouille du matin au soir, nous travaillons tous les jours, dans la boue que l'on peut dire en moyenne 50

centimètres de hauteur, mais souvent un mètre, c'est honteux de faire travailler des hommes dans de pareilles conditions et surtout tant de temps.

Voici nôtre travail de chaque jour ; le matin réveil à 4 heures ; un quart de café que l'ont prend au réveil, un quart de vin pour le repas de 11 heures et un morceau de viande frigorifiée cuite depuis la veille et c'est tout, et avec cela il faut faire une journée à jeter de la boue comme celle du Ricaud, qui se tient à la pêle et que l'on jette à 3 mètres et souvent 4 de hauteur, c'est un travail de forçats et pire que les forçats, car eux ne sont pas en danger (...).

Et dire que derrière, ces messieurs, nos amis devenus nos ennemis, pour question d'intérêts où autre chose, nos assassins sans mentir, versent de l'or et de plus, font une propagande ignoble pour le faire verser ; Oui, assassins, et plusieurs fois assassins, au moment où nos soldats esquinés de fatigues de misères et de souffrances morales, ne veulent plus se battre, au moment où d'accord avec les Boches, ils se tendent la main et se disent franchement qu'ils n'en veulent plus, et continuent chaque matin et chaque jour à fraterniser ensemble malgré la défense qui leur à été faite par nos officiers généraux qui au besoin pour les faire entrer dans leur tranchées et éviter ces relations, n'ont pas hésité à leur faire tirer dessus par l'artillerie qui à déjà fait des victimes, Et bien, vous autres derrière vous n'hésité pas non plus à leur fournir de l'argent et de l'or pour acheter et faire des choses, qui peut-être serviront à tuer un des vôtres, Ah ! si vous entendiez toutes les malédictions qui vous pleuvent dessus et vous tombent sur la tête, sûrement vous ne le feriez pas, mais on vous berne et on vous bourre le crâne et vous vous laissez faire, les uns bien volontairement et les autres innocemment (...).

Nous proposons dans un premier temps une analyse de la séance en mobilisant des outils de la TACD, et notamment le concept central de *milieu didactique*. Selon une première acception, le milieu peut être considéré comme « tout ce qui agit sur l'élève et tout ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p. 32). Nous considérons que les deux lettres de Léon Plantié, l'affiche de l'emprunt de la Défense nationale et le tableau à remplir, supports de l'activité des élèves, constituent le milieu de la séance envisagée. Mais, selon Brousseau, « Le milieu est le système antagoniste du système enseigné, ou plutôt, précédemment enseigné » (Brousseau, 1998, p. 93). En effet, un milieu susceptible de produire un apprentissage nouveau est *antagoniste* aux savoirs précédemment acquis par l'élève. En ce sens, et selon une seconde acception issue d'une relecture du concept par la TACD, le milieu peut être considéré comme un ensemble de formes sémiotiques qui, dans un premier temps semblent éparées, inorganisées, et ne font pas sens aux yeux des élèves (CDpE, 2019, p. 18-19). Le milieu est potentiellement porteur d'un problème, si les élèves le reconnaissent comme ce qui constitue une situation indéterminée qui, au sens de Dewey (1938), est susceptible de provoquer leur enquête. Selon la TACD, par leur enquête, les élèves cherchent alors, avec l'aide de leur professeur.e, à organiser les formes sémiotiques éparées du milieu en un ensemble cohérent de significations. Ce qui fait problème est précisément ce qui est à apprendre dans un milieu antagoniste. En menant leur enquête et en résolvant le problème, les élèves sont en mesure d'acquérir un savoir nouveau.

Dans sa seconde lettre, Léon Plantié, reproche à sa femme d'avoir souscrit un emprunt de la défense nationale. Ce reproche constitue une forme de situation indéterminée, au sens de Dewey (1938) : pourquoi un soldat reproche-t-il à sa femme d'avoir souscrit un emprunt de guerre qui permettra de financer l'achat des armes dont ce soldat a besoin ? La lecture des deux lettres permet de comprendre que Léon Plantié fut témoin d'une fraternisation avec les soldats allemands et que cette dernière fut interrompue par un bombardement ordonné par les généraux français contre leurs propres soldats. Il explique donc que les emprunts de guerre servent à financer les armes destinées à tirer sur les soldats français. Les camarades de Léon voulaient mettre fin à la guerre en fraternisant avec les soldats allemands, mais ils en furent empêchés par le bombardement ordonné par les

généraux français. Cette description s'appuie sur la définition de l'enquête selon Dewey : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938, p. 169). Comme nous le verrons plus loin, cette définition du problème, envisagé à partir d'une situation indéterminée et abordé par le prisme grammatical de l'action décrite par la TACD, est ce que nous questionnons ici. A cet effet, il nous faut comprendre précisément à quelles conditions le milieu antagoniste est un « milieu-problème ».

Pour cette première année de la recherche, la professeure de la classe a mobilisé les pratiques habituelles de l'histoire enseignée. Lors de la séance, les lettres sont d'abord lues collectivement dans la classe. L'extrait de transcription n°1 montre que le problème travaillé se résume à un problème de lecture d'un document opaque qui résiste à la compréhension immédiate des élèves (la professeure des écoles est notée PE).

**Extrait de transcription n° 1 : Une lecture littérale de la lettre**

206	Manon	Ben il dit que c'est aussi un moment propice pour faire la paix.
207	PE	Eh oui il le dit que c'est le moment propice pour faire la paix, parce qu'ils font quoi les Boches et les Français là ? On l'a dit. Octave ?
208	Auguste	La guerre.
209	PE	Oui mais on l'a dit au début justement. Paola ils font quoi ?
210	Paula	Bah ! ils s'entretuent ?
211	PE	(Montrant le mot « fraterniser » sur le paperboard du lexique) Là !
212	Auguste	Ah ! ils se fraternisent.
213	PE	Ils fraternisent, du coup ça veut dire qu'ils en ont un peu marre de la guerre. Quoi d'autre ? On ne parle que de ça dans les deux lettres ? Oui, Paul ?
214	Pierre	Aussi ils disent que c'est un travail de forçat et pire que les forçats. Ils disent qu'ils doivent toujours « creuser des fossés et dans la boue ».
215	PE	Il nous raconte sa journée et puis il travaille (écrivant sur le paperboard). Il travaille dans des conditions difficiles en fait c'est ça. Dans la boue, dans 50 cm, un mètre parfois. (...).
216	Mathieu	Après aussi, il dit que ceux qui reviendront de la guerre vivants ils auront plein de maladies, des poux.

L'enquête des élèves se résume ici à une lecture-déchiffrement, à une recherche d'informations dans le document afin d'en comprendre le sens explicite, comme l'indiquent les expressions : « Il dit que... » (TdP 206 et 216), « Ils disent que... » (TdP 214). Nous retrouvons ici la forme habituelle de l'histoire scolaire structurée par le modèle des *boucles didactiques* répétant la triade question-tâche-réponse (Audigier *et al.*, 1996) : la professeure en position haute pose des questions, les élèves lisent le document pour répondre à ses questions, et ainsi de suite. Cette modalité de lecture renvoie également à la dimension *réaliste* de l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1995) : les lettres de Léon Plantié diraient le réel de son expérience de combattant. Dans ce cas, la lecture des lettres ne saurait poser le moindre problème d'ordre historique.

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous mobilisons le modèle du jeu d'apprentissage, modèle central dans la TACD (Sensevy, 2011). Les situations d'enseignement-apprentissage sont décrites et modélisées en tant que *jeux d'apprentissage*. Les situations d'enseignement-apprentissage

ne sont pas considérées comme des jeux, elles sont modélisées et *vues comme* (Wittgenstein, 1953) des jeux afin d'en comprendre les ressorts (CDpE, 2019). Le jeu d'apprentissage modélise une situation d'apprentissage qui est sensée rendre les élèves capables de développer des *capacités épistémiques*, de s'approprier un savoir considéré comme une puissance d'agir en situation. Les capacités épistémiques servent à décrire la pratique d'appropriation du savoir par les élèves lors de la séance. Elles entretiennent un *air de famille* (Wittgenstein, 1953), une *parenté épistémique* avec le *jeu épistémique* qui, de son côté, modélise la pratique du savant de la discipline à savoir, ici, l'historien. Pour résumer, une situation d'enseignement-apprentissage, modélisée en tant que jeu d'apprentissage, est susceptible de rendre l'élève capable de développer ce que nous nommons une capacité épistémique parente du jeu épistémique modélisant la pratique du savant de la discipline. Cette modélisation rejoint un présupposé fort de la didactique de l'histoire affirmé par Henri Moniot (1993), selon lequel l'histoire scolaire est fortement ancrée à sa référence scientifique. L'épistémologie de l'histoire – la théorie de la connaissance qui décrit les pratiques et les démarches intellectuelles des historiens – est une dimension essentielle de la didactique de l'histoire qui étudie notamment les conditions d'entrée des élèves dans les modalités de la pensée historique. L'approche de la TACD et celle du CAP partagent cette préoccupation.

Au centre de la pratique de l'historien se trouve la formulation du problème plutôt que sa résolution. La formulation du problème oriente la recherche de l'historien, détermine son choix des sources et sa manière de les interroger. Lucien Febvre (1953, p. 22) a défini le problème comme ce qui permet de mener « une étude scientifiquement conduite ». Au cours de l'enquête, il s'avère que la mobilisation d'une explication immédiate, relevant du sens commun ou obéissant à une simple logique chronologique, pour répondre à ce qui semble faire problème, ne suffit pas à expliquer les données étudiées par la lecture d'un document. L'enquête naît d'un obstacle, d'une difficulté à répondre à une question, de la résistance d'un document à la lecture. Il convient alors de reformuler le problème par la confrontation d'hypothèses permettant d'envisager le champ des possibles et d'engager un type d'explication plus général qui conduit à relire le texte d'un autre œil et à analyser différemment les données. L'enquête se fait alors expérimentation et reformulation du problème (Vézier, 2012). Les hypothèses poussent non seulement à chercher à savoir comment les événements du passé se sont déroulés, mais surtout à comprendre comment ils ont été rendus possibles, pourquoi ils se sont déroulés ainsi et pas autrement (Koselleck, 1997, p. 217 et p. 229). Elles conduisent à produire un autre type d'explication par la reformulation du problème. A l'échelle de la classe, arrimer les situations d'apprentissage de l'histoire à la construction du problème historique, permettrait de substituer à l'apprentissage de savoirs factuels (« savoir que ») une pratique de construction du savoir historique par les élèves (« savoir pourquoi cela s'est passé ainsi et pas autrement ») (Doussot & Vézier, 2014).

Cependant, la définition du problème historique ainsi esquissée par Febvre et Koselleck se situe à une grande distance de la définition du milieu-problème par la TACD. Selon la TACD, le problème découle de la structure du milieu. Il devient un problème lorsqu'il est reconnu en tant que tel par les élèves confrontés au milieu. Le milieu produit le problème et l'enquête consiste à résoudre le problème posé par les formes sémiotiques du milieu. Or, en histoire, le problème est ce qui guide le regard de l'historien, il conduit ce dernier à sélectionner les sources qu'il juge pertinentes, et à soumettre ces sources à un questionnement orienté par le problème. D'une certaine manière, en histoire, le problème produit le milieu. Ces deux approches du problème semblent donc irréductibles voire même contradictoires. Comment rapprocher le problème en TACD des pratiques de problématisation des historiens ? En d'autres termes, comment faire en sorte que les élèves

développent des capacités épistémiques parentes des pratiques de savoir des historiens, que nous modélisons comme un jeu épistémique ?

Nous supposons que la définition du problème par le CAP peut nous aider à relier entre elles ces approches du problème. Rappelons tout d'abord que, pour le CAP, il ne s'agit pas de résoudre un problème mais de le formuler et de le construire (Doussot, 2018, p. 69-74). En effet, résoudre le problème consisterait à articuler les données dont dispose la classe (ici : les deux lettres de Léon Plantié) à des modèles explicatifs du sens commun directement mobilisables (ici : les lettres nous renseignent sur une fraternisation et sur la pénibilité de la guerre des tranchées). C'est ce qui arrive dans l'extrait de transcription analysé ci-dessus : les élèves résolvent le problème de lecture en comprenant ce que dit explicitement la lettre, en réalisant ce que la TACD considère comme l'organisation des formes sémiotiques du milieu en un ensemble cohérent et signifiant. Or, la logique bachelardienne du CAP conduit à concevoir plutôt l'apprentissage comme le dépassement de l'obstacle consistant à mobiliser des modèles explicatifs qui semblent s'articuler immédiatement aux données textuelles pour résoudre un problème (Doussot, 2018, p. 69-77). Selon le CAP, la construction du problème se distingue de la résolution du problème en ce qu'elle va au-delà de l'obstacle de la simple mobilisation d'un modèle explicatif du sens commun pour examiner d'autres possibles qui appelleront la mobilisation de modèles explicatifs plus scientifiques.

L'objectif de cet article est d'envisager des pistes pour conduire les élèves à explorer d'autres possibles suggérés par la lecture des lettres de Léon Plantié à sa femme. Selon le langage de la TACD, il s'agirait d'explorer et d'organiser les formes sémiotiques du milieu non pas selon une simple logique de déchiffrement de la lettre mais selon une logique historienne. Pour cela, il nous faut examiner une autre critique adressée par le CAP à la TACD.

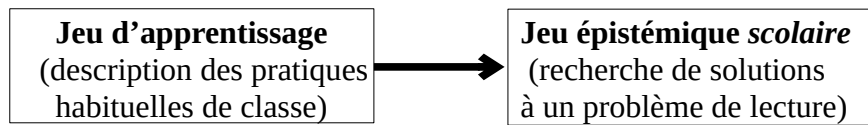
## 2. Éléments d'un débat entre la TACD et le CAP

La critique adressée à la TACD par le CAP porte en effet sur la détermination du problème travaillé par les élèves en classe d'histoire (Doussot, à paraître). Selon le CAP, la TACD s'en tient à la description du fonctionnement habituel de la discipline scolaire que modélise le jeu d'apprentissage. Comme son point de départ est la forme scolaire et la grammaire des pratiques habituelles de classe, la TACD ne pourrait envisager qu'un jeu épistémique « scolaire » qui ne retiendrait de la modélisation de la pratique de l'historien que ce qui serait compatible avec cette perspective scolaire. La référence effective du jeu épistémique serait le jeu d'apprentissage lui-même et non la pratique réelle des historiens. La TACD ne permettrait d'analyser que des situations de classe où des problèmes de lecture-déchiffrement de documents ne renvoient qu'à une infime partie de la pratique historique. Autrement dit, l'approche de la TACD s'en tiendrait à une forme d'empirisme, où le seul problème envisageable serait celui qui est mis en évidence par l'analyse de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique habituelle : le travail du chercheur ou de la chercheuse consisterait à analyser la lecture que les élèves font du texte qui leur est fourni, l'apprentissage se réduisant à la collecte d'informations factuelles dans le texte. Sans référence à la pratique historique, la TACD ne permettrait pas d'envisager le problème historique qui pourrait être traité à cette occasion pour engager les élèves dans une pratique historique de savoir.

Pour cette raison, l'extrait de la situation d'apprentissage analysé plus haut se résume à une explicitation des mots du texte sur la base d'une recherche d'informations dans le texte par les élèves, comme si le texte nous renseignait directement sur la réalité du passé, conformément au *modèle réaliste* de l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1995). Le problème travaillé est un problème de lecture et de déchiffrement, très éloigné de la lecture historique d'une source à partir

d'un problème historique (Cariou, 2016). Cette perception de l'articulation du jeu d'apprentissage au jeu épistémique est schématisée de la manière suivante :

**Schéma n°1 : une première articulation du jeu d'apprentissage au jeu épistémique**



L'aiguillon du CAP conduit à se demander comment, avec les outils de la TACD, pourraient être construites et analysées des situations d'apprentissage structurées par la construction d'un réel problème historique afin de penser l'articulation du modèle du jeu épistémique non pas au modèle du jeu d'apprentissage mais à la pratique historique d'une lecture problématisée des sources. En ce sens, dans le cadre de la TACD, pourrait être refondée la parenté épistémique entre le modèle du jeu d'apprentissage et le modèle du jeu épistémique, par le développement des capacités épistémiques des élèves. Nous supposons que cette orientation conduirait à penser l'élaboration de situations d'apprentissage dont l'analyse didactique permettrait de vérifier à quelles conditions l'exploration du milieu est susceptible de mener les élèves à l'examen des différents possibles suggérés par le milieu et permettant de construire un problème historique. A l'approche empiriste de la lecture-déchiffrement d'une succession de textes, réitérée tout au long de l'année scolaire voire même tout au long de la scolarité des élèves, pourrait se substituer l'habitude de la construction de problèmes historiques qui introduirait les élèves à la pensée historique. A la recherche objectiviste d'informations dans un document qui nous renseigneraient, croit-on, sur la réalité passé, pourrait se substituer la construction d'un problème organisant la lecture d'un document, et conduisant les élèves à penser collectivement un problème historique du type : pourquoi les acteurs du passé ont-ils agi ainsi et pas autrement ? Tout comme les sciences sociales se sont orientées depuis plusieurs décennies vers un paradigme culturel visant la compréhension des raisons d'agir des acteurs, les élèves pourraient ainsi non pas rechercher *ce que* dit ou écrit l'auteur des lettres sur la guerre, mais à essayer de comprendre *pourquoi* il le dit, ou ne le dit pas (Doussot & Vézier, 2015). Selon le langage du CAP, il s'agirait de dépasser l'obstacle présenté par le mode de lecture réaliste des lettres de Léon Plantié, pour envisager les différents possibles ouverts par la lecture de ces lettres.

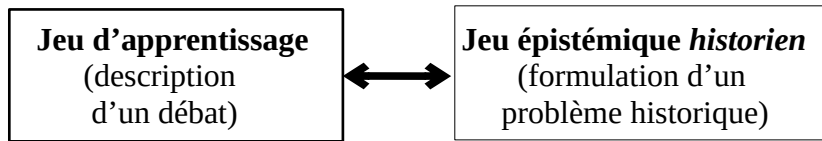
La relecture des échanges entre les élèves et de leurs productions écrites permet d'envisager des pistes non abouties et seulement suggérées par les élèves, mais qui auraient pu orienter leur enquête vers d'autres possibles. Des amorces de débats apparaissent au détour de certaines transactions orales ou de certains écrits, lorsque les élèves produisent les raisons pour lesquelles ils défendent telle explication ou telle interprétation plutôt que telle autre, et lorsqu'ils balayent des explications possibles du fait étudié. Parallèlement, il convient de déterminer *a priori* le problème historique qui permettra de structurer la situation d'apprentissage qui sera rejouée ultérieurement. Comme cela est pratiqué dans le cadre du CAP, le problème historique à travailler n'émerge pas de la seule analyse d'une situation d'apprentissage, il est déterminé à partir d'une étude de l'historiographie qui décrit la façon dont les problèmes et les savoirs ont été construits et reconstruits par les générations successives d'historien.ne.s. L'articulation de l'historiographie à l'épistémologie devrait permettre de proposer une modélisation du jeu épistémique qui renvoie à la pratique effective des historien et non pas au seul jeu d'apprentissage.

Dans ce cas, le jeu d'apprentissage, qui modéliserait non plus une situation de déchiffrement de texte mais une situation de débat dans la classe, permettrait de développer des capacités



épistémiques qui entretiendraient une parenté épistémique avec un jeu épistémique historien de formulation d'un problème historique. Nous pourrions alors schématiser l'articulation du jeu d'apprentissage au jeu épistémique d'une nouvelle manière :

**Schéma n°2 : une autre articulation possible du jeu d'apprentissage au jeu épistémique**



L'objet de l'analyse que nous menons ici consiste donc à se demander à quelles conditions la construction du problème aurait été possible et à quelles conditions elle pourrait advenir dans une situation d'apprentissage organisée plus systématiquement en direction du problème ainsi identifié. Cette analyse s'appuie sur transcriptions et les écrits d'élèves recueillis lors de la séance au cours de laquelle les élèves ont lu les deux lettres de Léon Plantié.

### 3. Des démarches pour travailler un problème historique

Notre projet de recherche suppose la réitération d'une situation d'apprentissage d'une année sur l'autre. L'analyse des transcriptions avec les outils de la TACD donne à voir des orientations possibles pour la réitération de la situation d'apprentissage l'année suivante. Pour reprendre les catégories du CAP, nous chercherons à construire des situations où les élèves dépassent l'obstacle de la lecture réaliste des lettres de Léon Plantié pour s'orienter vers un registre explicatif historien. Commençons par l'analyse de l'extrait de transcription n°2.

**Extrait de transcription n° 2 : L'évocation de la fraternisation**

176	PE	Est-ce qu'il parle vraiment de la guerre ?
177	Élève	Non parce qu'il a pas le droit.
178	Auguste	<i>(Inaudible)</i>
179	PE	Quoi ?
180	Auguste	Ils ont pas le droit. Ils ont pas le droit.
181	PE	Ils ont pas le droit ? C'est pas très clair ce que tu dis. Paula ?,
182	Paula	Mais par exemple, y'a un moment où il dit il y a eu un incident et il peut pas en parler, parce que je crois que c'est le moment où ils contrôlent les lettres. Je sais plus comment ça s'appelle.
183	PE	Ouais mais du coup, là, ça ne nous dit pas de quoi il parle. Il y a des choses dont il ne peut pas nous parler, OK, ça je peux le noter. OK des choses dont il peut pas nous parler. De quoi il parle ? (...)
184	Anna	Il parle de ce qu'il se passe au front, de ce qu'il vit et mais aussi ce qu'il pense. Par exemple, il pense, par exemple, ils nous traitent comme des prisonniers.

Dans l'extrait de transcription n°2, les élèves s'interrogent sur les raisons pour lesquelles, dans sa première lettre, Léon Plantié ne raconte pas l'issue de la fraternisation. En l'absence d'indications claires à ce sujet, les élèves sont contraints d'émettre des hypothèses de lecture et à s'interroger sur les raisons du silence de la lettre. Auguste (TdP 180) suppose que Léon Plantié n'a

pas le droit d'en parler. Paula (TdP 182) propose comme interprétation l'effet du contrôle postal. Cependant, Léon Plantié raconte tout ce qui s'est passé dans la deuxième lettre : un bombardement de l'artillerie française a dispersé les soldats français et allemands qui fraternisaient. Donc, craignait-il vraiment le contrôle du courrier ? En conséquence, le problème historique ne tient pas à la question du contrôle du courrier. Cette hypothèse engage une impossibilité qui nécessite une poursuite de l'enquête et une reformulation du problème.

La façon dont les élèves lisent la deuxième lettre de Léon Plantié suggère une autre piste. Léon Plantié expose tout d'abord ses conditions de travail : comme il était âgé de plus de trente-cinq ans, il faisait partie de l'infanterie territoriale. Son travail consistait à creuser et à consolider des tranchées, en pataugeant constamment dans la boue. Léon évoque à cet égard un travail de forçats. Le mot « forçats » a été traduit dans la classe par « prisonniers », alors que ce mot évoque certes la prison mais surtout le travail forcé. C'est pourquoi Paula dit : « Il pense, par exemple, ils nous traitent comme des prisonniers » (TdP 184). Léon reproche ensuite à sa femme Madeleine d'avoir souscrit un emprunt de guerre. Il explique que cet argent sert à produire des armes pour l'armée française qui n'hésite pas à s'en servir pour tirer sur ses propres soldats quand ils fraternisent avec l'ennemi. Léon raconte ainsi la répression de la fraternisation évoquée dans sa lettre de la veille.

Léon Plantié critique les conditions de travail dans les tranchées, les généraux qualifiés d'assassins puisqu'ils ont fait tirer sur leurs propres soldats pour mettre fin à la fraternisation, ainsi que les emprunts de la Défense nationale et la propagande afférente qu'il qualifie de « bourrage de crâne ». Il manifeste sa volonté de terminer immédiatement la guerre par la fraternisation avec les soldats allemands. Mais le texte de la lettre ne permet pas d'aller plus loin dans la compréhension d'un problème historique. Par l'historiographie, nous savons que ces éléments pourraient conduire les élèves à se demander comment il se fait que Léon Plantié continue à se battre malgré toutes les critiques qu'il formule. En ce sens, cette lettre constitue un *cas* qui pose problème, au sens où nous ne pouvons pas proposer une explication simple de la contradiction dans laquelle semble se tenir Léon Plantié (Passeron & Revel, 2005). Elle renvoie à la difficulté de dire l'expérience combattante conformément à l'orientation culturelle de l'historiographie actuelle de la Grande Guerre (Prost & Winter, 2004). Cette orientation obéit à une perspective anthropologique qui conduit à interroger les intentions des acteurs du passé, leur vécu, leur expérience individuelle. En suivant cette voie, les élèves pourraient s'éloigner du modèle des soldats souffrants et victimes pour approcher quelques bribes de l'expérience combattante qui constitue le savoir en jeu ici : la dureté de l'expérience du front, les contraintes et la répression que les soldats pouvaient subir, mais également les transgressions possibles telles que la fraternisation, le refus du « bourrage de crânes » et l'espoir d'arrêter cette guerre au plus vite.

#### **4. Travailler un problème historique dans la classe**

Une fois identifié le problème historique, il convient de se demander comment le travailler dans la classe. Les données recueillies à l'occasion de la séance suggèrent également des pistes de travail pour une réitération ultérieure.

Après avoir déchiffré le texte selon les orientations évoquées plus haut, les élèves ont examiné une affiche appelant à souscrire à l'emprunt de la défense nationale en montrant que l'argent recueilli permettait de fournir des armes aux soldats français afin de hâter l'avènement de la victoire et la fin de la guerre. Les élèves, répartis en petits groupes, ont ensuite rempli un tableau visant à comparer les arguments de l'affiche et les arguments de la Léon Plantier contre cette

souscription (nous indiquons ici le tableau rempli par le groupe auquel appartenait Anna, dont nous lirons le texte plus loin).

**Document 3 : Le tableau rempli par le groupe d'Anna et de Paula au cours de la séance**

<b>Question : Fallait-il donner son argent pour acheter des armes ?</b>		
	<b>Réponse à la question</b>	<b>Explique pourquoi</b>
<b>Selon l'affiche</b>	Certains sont d'accord de donner leur argent	Pour pouvoir continuer la guerre et la gagner
<b>Selon Léon Plantié</b>	Non, il n'est pas d'accord	Car il veut sympathiser avec l'ennemi , mais les généraux ne sont pas d'accord donc il ne veut pas qu'ils fabriquent des munitions sinon ils vont le tuer lui et les soldats

A partir de ce tableau, les élèves ont produit individuellement un petit texte confrontant ces arguments, en répondant à la question : « Fallait-il donner son argent pour acheter des armes ? ». Conformément aux pratiques habituelles de la classe d'histoire, la grande majorité des élèves a repris successivement l'argument de l'affiche appelant à souscrire aux emprunts de la défense nationale puis celui de Léon Plantié, en se rangeant finalement à l'avis de Léon qui venait en second. Ces élèves n'ont donc pas traité la contradiction proposée par le tableau, ils l'ont transformée en une juxtaposition d'arguments. Pour sortir de la forme habituelle de l'histoire scolaire, il conviendrait plutôt de construire des situations d'énonciation permettant aux élèves de se construire en auteurs de leur texte pour formuler un problème et énoncer un propos sur le monde, conformément à ce que préconise l'approche historico-culturelle des pratiques langagières (Jaubert, 2007). Le texte de deux élèves signalent les difficultés et les potentialités d'une telle approche.

**Le texte de Paula**

Moi à mon avis il y avait plutôt des avantages et des désavantages. Ces avantages sont qu'on n'a pu continuer la guerre et même la gagner et les désavantages sont que la France se est en quelque sorte « ruiner » (l'armée n'a plus d'argent et les citoyens n'auront plus beaucoup!) et en plus les généraux tire avec l'artillerie sur les soldats qui s'impatise avec les boches. Donc pour moi cette question a plusieurs réponses, et ces réponses dépendent du point de vue de chacun (les soldats / les citoyens / l'armée... ils ont tous de très très différents points de vue).

A la différence des autres élèves qui ont recopié les arguments figurant dans le tableau, Paula fait de la situation d'écriture l'occasion d'une réflexion personnelle qui, pour le moment, ne peut trouver de solution. Selon elle, la réponse à la question posée dépend du point de vue des protagonistes, les citoyens qui donnent leur argent, les soldats qui veulent fraterniser avec les Allemands et les généraux. En conséquence, s'en tenant à un positionnement relativiste, elle ne peut pas assumer une décision tranchée. Elle montre que la question posée (« Fallait-il donner son argent pour acheter des armes ») ne permet pas vraiment aux élèves d'examiner un problème historique. Une autre piste est fournie par le texte d'Anna.

**Le texte d'Anna**

Moi je suis pour, et contre. Je suis pour, pour donner de l'argent pour fabriquer des armes car sinon on se fait envahir (mais on fait la guerre). Mais si on sympathise on aura pas besoin de faire la guerre et de donner de l'argent pour fabriquer des armes. Mais on prend des risques si ils nous

trahissent. Nos officiers généraux qui ont besoin pour les faire entrer dans les tranchées et éviter ces relations n'ont pas hésité à leur (faire) tirer dessus. Ça veut dire aussi que si on sympathise avec l'ennemi, notre pays, notre armée sera contre nous et n'aura aucune pitié pour nous tuer.  
(entre parenthèses : des ajouts signalés par des flèches)

Anna ne se contente pas de superposer les arguments « pour » et les arguments « contre » figurant dans le tableau, ni de les renvoyer dos à dos selon une simple question de point de vue, comme l'a fait Paula. Elle tient un débat avec elle-même, en construisant une situation d'énonciation spécifique où elle prend le parti de Léon et de ses camarades, comme le signale le pronom « on » qui l'associe à ces derniers (« si on sympathise... », « on prend des risques... ») (Jaubert, 2007, p. 86-96). Elle confronte les arguments pour explorer les possibles qui s'offraient à Léon Plantié et à ses compagnons, et que nous pouvons résumer ainsi :

1. Donner de l'argent pour fabriquer fabriquer des armes et éviter l'invasion allemande / contre-argument : mais on fait la guerre.
2. Sympathiser (fraterniser) avec les soldats allemands pour mettre fin à la guerre / contre argument : les soldats se feront tuer par leur propre armée.

Il semble que le positionnement énonciatif d'Anna était déjà construit lors du débat à l'intérieur de son groupe sur l'examen des arguments pour ou contre la souscription des emprunts de guerre, comme l'indique l'extrait de transcription n°3.

**Extrait de transcription n°3 : Le débat à l'intérieur du groupe d'Anna**

2	Anna	On voit très bien que là, il leur demande de l'argent, sur l'affiche oui il faut donner son argent pour fabriquer des armes...
3	PE	Oui.
4	Anna	Mais Léon Plantié là il dit : « versent de l'or et de plus, font une propagande ignoble pour le faire verser ».
5	PE	Oui.
6	Anna	Donc ça veut dire qu'il est pas d'accord, lui.
7	PE	Ben plutôt, oui, il est pas d'accord. Il faut essayer de comprendre pourquoi il est pas d'accord.
8	Anna	(Aux autres membres du groupe) Là vous pensez que sur l'affiche, ils sont d'accord ou pas ? Vous pensez qu'ils sont d'accord ou pas ?
9	Lyès	Nooon.
10	Timéo	De quoi ?
11	Anna	Qu'ils sont, qu'ils demandent s'il fallait donner de l'argent pour fabriquer des armes.
12	Lyès	Léon il est pas d'accord.
13	Timéo	Léon n'est pas d'accord mais sinon...
14	Anna	Oui ou pas ?
(...)		
19	Anna	Donc on peut écrire selon l'affiche, vous avez une idée ou pas ?

20	Timéo	Selon l'affiche euh certaines personnes ...
21	Anna	Certaines personnes sont d'accord de donner leur argent pour fabriquer plus d'armes pour le front.
(...)		
27	Alex	Oui mais il n'est pas d'accord parce qu'il veut sympathiser avec l'ennemi et que si on fournit des balles, ses généraux le tueront. Ils vont tuer ( <i>inaudible</i> ).
28	Anna	Ah ! pas bête. Non, il n'est pas d'accord.
29	Alex	Non il n'est pas d'accord. Explique pourquoi. Car il ne veut pas, car il veut sympathiser avec l'ennemi.
(...)		
32	Alex	Il n'est pas d'accord parce qu'il veut sympathiser avec l'ennemi et il faut pas qu'ils fournissent des balles parce que sinon les généraux vont tuer les soldats qui veulent sympathiser.
33	Timéo	Oui mais après s'ils sympathisent, c'est comme si au début, c'est quelqu'un de différent pour toi et après du coup tu deviens ami avec lui et après tu dois le tuer. C'est plus difficile de le tuer que quand c'est une personne que tu connais pas.
34	Alex	Si faut mettre ça parce que c'est dans le texte.
35	Timéo	Moi ce que je ferais, je sympathiserais pas.
36	Alex	C'est trop tard, maintenant, il a sympathisé.

Aux TdP 2 et 4, Anna met en regard le point de vue figurant sur l'affiche pour l'emprunt de guerre et le point de vue de Léon Plantié hostile à cet emprunt. Au TdP 8, Anna répond à l'attente de la professeure qui demande au groupe d'élèves de comprendre les arguments de Léon contre la souscription de l'emprunt de guerre. Au lieu de juxtaposer les arguments, il s'agit d'entrer dans la compréhension de la logique d'un acteur, selon une perspective d'histoire culturelle. Anna se situe en position haute dans le groupe en questionnant ses camarades alors qu'elle avait déjà résumé elle-même le propos de l'affiche et celui de Léon. Elle ramène leur attention vers les formes sémiotiques du milieu, sur l'argument développé par l'affiche et sur l'argument développé par Léon Plantié. Toujours en position haute, elle valide (TdP 28 : « Ah ! Pas bête ») l'analyse d'Alex : l'emprunt de guerre servira à financer des munitions pour tuer les soldats qui veulent sympathiser avec les Allemands. Alex attribue ainsi à Léon Plantié une intention qui ne figure pas dans les lettres : Léon souhaite la fraternisation (TdP 29 et 32 : « Il veut sympathiser avec l'ennemi ») donc il refuse les emprunts de guerre qui fourniront des munitions pour réprimer la fraternisation. Alexandre rend ainsi compte du propos de Léon contre les généraux qui avaient fait bombarder leurs propres soldats. Alors que la professeure avait questionné les élèves sur les arguments de Léon, les élèves transforment la consigne de travail en se questionnant sur les raisons qui fondent les arguments de Léon contre l'emprunt de guerre.

Un court débat s'engage alors entre Alex et Timéo (TdP 32-36) sur la difficulté de tuer des soldats avec lesquels on avait fraternisé car ils ne sont plus perçus comme des ennemis. Ce court débat est un moyen d'examiner une raison du propos de Léon Plantié. Pour la réitération de la séquence l'année suivante, il ouvre également une piste pour l'examen par les élèves des intentions possibles qui pouvaient animer les poilus. Selon le langage de la TACD, la seule lecture-déchiffrement des formes sémiotiques du milieu n'a pas suffi à faire identifier par les élèves ce qui

fait question. Les élèves sont contraints de formuler un problème (pourquoi Léon écrit-il cela?) pour cerner ce qui fait question dans les propos de Léon. L'identification des raisons qui organisent les arguments de Léon permet d'organiser les formes sémiotiques du milieu en un ensemble cohérent de significations. Le problème de lecture ne réside donc plus dans la compréhension littérale des textes (extraits de transcription n°1 et 2), il se tient plutôt dans l'identification des raisons de l'auteur de la lettre. L'organisation des formes sémiotiques du milieu résulte de la production d'hypothèses sur les intentions des acteurs : Léon ne veut pas souscrire aux emprunts de guerre car il veut fraterniser avec les Allemands ; il est difficile de tuer les Allemands après une fraternisation. La production d'hypothèses résulte de l'attente de la professeure qui ne demande plus aux élèves d'expliquer ce que dit Léon (extraits de transcription n°1 et 2) mais d'essayer de comprendre pourquoi il refuse les emprunts de guerre (TdP 7). Il semble que, à cette condition, le milieu peut devenir l'espace d'un problème et permettre la formulation d'un problème plus historique. Selon le langage du CAP, les données fournies par le texte obligent les élèves à mobiliser un modèle explicatif en rupture avec l'appréhension immédiate du texte. Le problème ne consiste plus à savoir si Léon Plantié est d'accord ou pas avec le fait de donner son argent pour acheter des armes mais de comprendre pourquoi il ne veut pas donner son argent. La reformulation du problème oriente vers la compréhension des intentions et des espoirs de Léon et de ses camarades : sans armes, les généraux français ne pourront plus empêcher les fraternisations qui mettront *de facto* fin à la guerre.

Ces remarques nous conduisent à expliciter davantage les analyses de Dewey (1938, p. 170-174) à propos de l'enquête. Il montre en effet que la « situation indéterminée » - selon la TACD : les formes sémiotiques éparses du milieu - ne suffit pas en elle-même à motiver l'enquête. Comme nous venons de la constater, c'est la mise en question de l'indétermination de cette situation par des agents qui motive l'enquête de ces agents. En d'autres termes, la situation indéterminée a conduit à la formulation d'un problème (« fallait-il donner son argent ? ») qui a amené les élèves à juxtaposer deux points de vue qui semblent inconciliables. Cette forme d'aporie pouvait conduire à questionner la situation indéterminée en reformulant le problème (« Pourquoi Léon refuse-t-il de donner son argent ? ») qui apporte un autre éclairage sur cette situation indéterminée. Le problème ne jaillit pas directement de la situation indéterminée. L'enquête suppose un va-et-vient entre la situation indéterminée et le problème qui s'interrogent et se reformulent réciproquement.

Le texte d'Anna ne reprend pas ce débat. Mais l'extrait de transcription et le texte d'Anna suggèrent des pistes pour ce qui pourrait constituer la construction d'un problème historique lors d'une réitération de la situation d'apprentissage, l'année suivante. Il s'agirait d'examiner les arguments et leurs contre-arguments potentiels suggérés par les deux lettres afin de balayer les différents possibles qui s'offraient à Léon Plantié et à ses camarades afin de comprendre l'articulation de la fraternisation au refus des emprunts de guerre. Il ne s'agit plus de chercher à comprendre ce que dit apparemment la lettre et de s'en tenir à un modèle explicatif dont nous avons constaté qu'il faisait obstacle, mais d'approcher l'écheveau des raisons contradictoires dans lesquelles se débattaient les poilus et qui renvoient partiellement à ce que les historiens nomment l'expérience combattante.

## Conclusion

Il semble que, sous réserve de vérifications empiriques ultérieures, le CAP pourrait contribuer à une double évolution des concepts et des modèles de la TACD. Il pousse à repenser la relation entre le problème et le milieu lors du travail en classe et à envisager les conditions de possibilité de l'introduction d'un problème historique dans les pratiques de savoir de la classe

d'histoire. Nous avons essayé de montrer ici comment la focalisation sur la formulation du problème historique correspondrait davantage à la pratique des historiens modélisée par le jeu épistémique. Il s'agira également de vérifier à quelle condition le renforcement de la parenté épistémique entre les capacités épistémiques dont les élèves seraient rendus capables et le modèle du jeu épistémique historique par le travail sur le problème historique pourrait contribuer à modifier le rapport des élèves aux documents utilisés en classe d'histoire. Il s'agirait non plus de savoir ce que l'auteur du document dit sur la réalité du passé, mais de chercher à comprendre les raisons qui le poussent à opérer certains choix formulés dans sa lettre parmi les choix possibles qu'il s'agit de reconstituer.

## Références bibliographiques :

- 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.
- Audigier, F, Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- Brousseau, G. (1998). *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.
- Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE) (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes, PUR : « Paideia ».
- Dewey, J. (1938). *Logique. Théorie de l'enquête*. Trad. fr. Paris : PUF.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Berne : Peter Lang.
- Doussot, S. (à paraître). Le didacticien, le professeur et l'historien : quelle fonction des jeux épistémiques sources dans la recherche didactique ? *Actes du 2eme congrès de la TACD*.
- Doussot, S. & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche sociocognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, 8(3), 111-140.
- Doussot, S. & Vézier, A. (2015). Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe ? *Didactica Historica*, 1, 83-88.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Febvre, L. (1953/1992). *Combats pour l'histoire*. Rééd. Paris : Pocket.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Trad. fr. Paris : Gallimard / Le Seuil.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. J.-C. Passeron et J. Revel (dir.). *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris : Éditions de l'EHESS.

- Plantié, C. (2020). *Que de baisers perdus... La correspondance intime de Léon et Madeleine Plantié (1914-1917)*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Prost, A. & Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Seuil, Points.
- Santini, J. & Crépin-Obert, P. (2015). Analyse comparée de séances de géologie à l'école primaire. Problématisation et action conjointe élève-professeur. *Revue de Didactique des Sciences et Techniques*, 11, 25-78.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Vézier, A. (2012). La leçon de Braudel, récit et problème en histoire. *Le Cartable de Clio*, 12, 99-110.
- Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Trad. fr. Paris : Gallimard, TEL.