

Introduction générale

MISE EN DOUTE

Cet ouvrage traite de l'enseignement de l'histoire sous l'angle de la recherche en didactique. Celle-ci focalise son travail sur les difficultés et les conditions d'apprentissage des élèves pour étudier historiquement le passé en classe. Il prend ses distances avec l'acception de la didactique en tant qu'art de la transmission, lui conférant un rôle de petite sœur de l'histoire académique qu'il s'agirait de distiller pour en répandre l'essence à l'appui de quelques clés pédagogiques. Celles et ceux qui sont quotidiennement sur le terrain, face à leurs élèves, maîtrisent leur métier ; notre ouvrage ne cherche pas à préconiser des solutions clés en mains dont on sait qu'elles sont rarement exploitables en l'état. Il prend pour objet les difficultés que rencontrent les enseignantes et enseignants à faire réussir leurs élèves dans leurs apprentissages disciplinaires. C'est le cœur de l'activité didactique, en tant que science sociale, que d'étudier la question du rapport (de l'enseignant ou l'enseignante, de l'élève, de la classe) aux savoirs qui sont en jeu et de chercher à comprendre, pour les prendre en charge, les problèmes d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et de pratiques de savoir spécifiques aux disciplines scolaires. Il s'agit ici de proposer des savoirs théoriquement fondés et empiriquement documentés – et donc des arguments – pour explorer les conditions d'une pratique renouvelée de l'enseignement de l'histoire.

Pourquoi faudrait-il renouveler l'histoire telle qu'elle se pratique à l'école, pourrait-on nous rétorquer d'emblée ? Parce que l'histoire scolaire n'est pas toujours en phase avec l'évolution de nos sociétés, en particulier avec la fragilisation de l'espace démocratique sous la pression des nouvelles technologies numériques et de la multiplication des voies d'accès et de circulation d'informations en tout genre. Si cette vaste circulation d'informations a des effets positifs sur la vie quotidienne, elle devient problématique dès lors qu'il s'agit de s'accorder en démocratie. La parole individuelle du citoyen et de la citoyenne fonde sa validité essentiellement sur le registre de l'expérience vécue, à laquelle peut s'opposer le récit de toute autre expérience. Ce qui vaut pour la parole individuelle peut s'étendre à tout document attestant d'un pan de l'expérience humaine dans un passé lointain ou récent. Si l'on doute de tout, si le moindre document est soupçonné de mensonge, aucune connaissance fondée n'est possible. Mais, inversement, sans mise en doute, sans questionnement de la validité d'un propos en fonction de critères partageables, communicables, le monde des idées et des préjugés prend le dessus sur l'irréfutabilité des faits. Dans ce règne du sens commun, chaque interprétation en vaudrait une autre et le choix de la plus convaincante

ne reposerait que sur son adéquation avec ce que l'on pense ou sait déjà. C'est l'enjeu au cœur de cet ouvrage que de donner corps à de tels critères de confrontation des interprétations du point de vue des apprentissages des élèves. Sur ce plan, l'enseignement de l'histoire a un rôle crucial à jouer, parce que la critique de documents y occupe une place primordiale. Pas d'enquête historique sans documents ; pas de documents sans enquête critique pour les appréhender. C'est de ce point de vue et à ces conditions que l'histoire peut contribuer à la formation citoyenne.

Les documents historiques sont centraux dans les pratiques historiques et dans les pratiques scolaires. La manière de les appréhender de part et d'autre constitue à ce titre un point de comparaison productif pour tirer des enseignements de la manière de faire de la communauté historique et servir de point d'appui au travail en classe d'histoire. Il ne s'agit pas d'imaginer former de petits historiens et historiennes, tout comme l'on ne cherche pas, par l'enseignement des mathématiques, de la littérature ou de l'éducation physique, à fabriquer des mathématiciennes, des écrivains ou des athlètes. La pratique de critique documentaire en histoire, parce qu'elle instaure un rapport au savoir en tant que produit d'un processus de construction de connaissances, est un instrument démocratique pour que chacune et chacun puisse individuellement et librement se forger, dans l'interaction avec autrui, un jugement à la fois personnel et fondé. Sans critique documentaire, l'histoire verserait dans un réalisme qui reposerait sur la transparence supposée d'un document, indépendamment de son contexte d'énonciation et de sa structure argumentative. Le document dirait le vrai, sans qu'il ne soit nécessaire de le questionner, de le faire parler, d'établir des faits à partir des informations qu'il contient. Or, malgré l'enseignement de techniques incitant les élèves à situer les documents étudiés, cette appréhension réaliste, qui consiste à penser qu'il existe une réalité extérieure indépendante de l'interprétation des documents, domine radicalement dans les pratiques de savoir des élèves. Cela contrevient à la qualification de formation critique de cette discipline scolaire et donc à sa justification dans le système éducatif ¹. Certes, l'histoire pourrait – certains et certaines l'appellent de leurs vœux – se limiter à transmettre des connaissances définitives que les élèves auraient à mémoriser pour assurer, et c'est tout, leur culture générale et leur sentiment d'appartenance à une histoire collective partagée au sein d'une communauté sociopolitique. Nous ne discutons pas cette vision de la fonction de l'enseignement que les programmes scolaires ont abandonnée depuis les années 1970 et dont la réfutation a déjà été largement argumentée, notamment dans les écrits en didactique de l'histoire. Nous prenons la pratique de critique documentaire, dans sa double tradition historique et scolaire, comme objet d'investigation de notre livre pour décrire le déploiement possible de cette activité d'apprentissage en histoire, dans une perspective de formation citoyenne.

L'apprentissage de savoir-faire en histoire scolaire repose principalement sur la pratique d'étude de documents dont il s'agit, pour les élèves, de saisir le contexte de production et le sens du propos pour en extraire des informations pertinentes du point de vue des savoirs visés par la leçon. La logique de cette pratique réside dans le fait de profiter de la succession des chapitres traités et des connaissances historiques abordées pour mettre les

1. CARIU Didier, *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2022.

élèves en activité sur l'analyse de sources. Il s'agit ainsi de les entraîner à pratiquer des activités historiennes scolaires pour les rendre progressivement compétents dans cette discipline tout en favorisant l'assimilation des connaissances factuelles ou conceptuelles visées. Il s'agit aussi de limiter la parole magistrale en incitant les élèves à élaborer du savoir par des activités menées individuellement ou en petits groupes. Nous n'entrons pas ici dans les différentes modélisations de pratiques documentaires scolaires qui ont cours actuellement². Relevons simplement qu'elles se concrétisent généralement par des règles à appliquer, sans liens explicites ni évidents entre elles, par exemple établir la carte d'identité d'un document, en extraire des informations, synthétiser ces informations pour décrire un événement. Si de telles activités rythment certainement le temps scolaire, en rendant la leçon moins monotone, rien ne nous assure – et le corps enseignant s'en inquiète – que les élèves apprennent de l'histoire et encore moins à faire de l'histoire. Le décalage entre, d'une part, des pratiques préconisées dans les programmes ou dans la formation initiale du corps enseignant et, d'autre part, la question des apprentissages possibles pour les élèves qui constitue un problème professionnel indubitable, tend à élargir un fossé déjà bien creusé. C'est à ce problème professionnel que s'attelle cet ouvrage.

Pour ce faire, nous choisissons de réduire le champ de nos investigations pour mieux les approfondir, en nous intéressant à un type de document, le témoignage. Ce choix n'est pas dû au hasard. Il est fondé par la place singulière qu'occupe le témoignage dans les travaux qui se sont intéressés, en épistémologie de l'histoire, à ce qui établit la validité de la connaissance historique. La fonction du témoignage est centrale dans la transition qu'il permet d'opérer entre ce qui appartient à la mémoire des actrices et des acteurs des événements passés – le témoignage en est le support matériel – et ce que l'histoire produit comme discours explicatif de ces événements à l'appui des témoignages qui les renseignent. Il fait transition, nous y reviendrons au chapitre III, parce qu'il permet d'établir ce qui a été tout en obligeant à exercer le soupçon pour en évaluer le bien-fondé. Il fait transition aussi, parce qu'il est une institution sociale au sens où nous en avons toutes et tous une expérience quotidienne qui nous permet de croire ce qu'on nous dit : j'ai fait les courses, je vais chercher les enfants à l'école, je vais boire un verre avec ma sœur, je t'aime. Si les deux premières affirmations peuvent être vérifiées par observation quasi immédiate, la troisième exigerait un contrôle pour s'assurer de la vérité du propos. La quatrième nécessiterait une enquête plus approfondie : un sentiment n'est pas évident à prouver matériellement et il n'est pas certain qu'il ait la même signification pour l'émetteur ou l'émettrice et le récepteur ou la réceptrice. Normalement, nous ne faisons pas ce type de contrôle ou d'enquête pour des témoignages du quotidien, et, en somme, nous ne le faisons quasi pas pour l'ensemble des témoignages qui alimentent ce que nous savons, disons, pensons. La confiance en la sincérité de la parole d'autrui conditionne les interactions entre individus, comme elle conditionne le rapport de l'historien et de l'historienne à l'archive. Mais, nous le verrons, elle ne s'y limite pas. C'est là, précisément, que réside la potentialité didactique du témoignage qui constitue le cœur de notre livre : faire accéder les élèves à une manière historienne de traiter du passé, à partir de leurs capacités déjà-là

2. Pour une synthèse récente et particulièrement bien étayée, nous renvoyons le lectorat intéressé à la première partie de l'ouvrage de Didier Cariou, cité à la note précédente, qui traite exclusivement des enjeux de pratiques documentaires en classe d'histoire.

de l'appréhender de manière mémorielle. Il est difficile pour les élèves de comprendre que les mêmes documents du passé peuvent, dans le présent, donner lieu à différentes interprétations historiques d'un même événement. En revanche, la diversité des points de vue et les interprétations incertaines leur sont accessibles lorsqu'elles sont appréhendées à partir de ce qu'ils et elles savent d'expérience.

C'est en nous focalisant sur la fonction du témoignage dans l'enquête historique que nous avons exploré l'historiographie afin de documenter les pratiques de travail de la communauté historique. Nous avons ainsi pu cibler un certain nombre de travaux édifiants, en termes de méthodologie, pour questionner le sens des formulations générales de compétences en histoire scolaire. Autrement dit, nous sommes retournés du côté de productions historiographiques, qui donnent à voir une manière d'enquêter, pour mieux appréhender la manière dont ces pratiques peuvent inspirer l'histoire scolaire. C'est l'objet du premier chapitre de l'ouvrage, constitué des quatre études de cas que nous avons retenues pour reconstruire certains éléments de la culture – la pratique historique – qu'ils expriment et dont nous tirons plusieurs enseignements didactiques pour la suite de notre propos. Le premier cas (*Du témoignage*³ et *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*⁴) montre que la production du savoir est itérative, elle est une enquête de précision qui articule continuellement des faits, construits à partir des informations contenues dans les témoignages, et des idées, des schémas explicatifs qui sous-tendent le travail interprétatif à partir de ce que l'historien sait déjà d'expérience et par des travaux antérieurs. C'est cette nature itérative qui différencie une enquête disciplinaire d'une approche de sens commun. Le second cas (*Des mémoires contradictoires. Histoire et récits d'une pendaison au camp de Majdanek, 1943*⁵) est exemplaire du travail critique en tant que pratique réflexive qui porte autant sur les témoignages considérés que sur les problématiques qui guident le questionnement. Ce dernier se modifie au gré du travail d'interprétation, conduisant progressivement l'historienne à reconfigurer le problème initialement posé sous un angle judiciaire, à partir de l'historiographie considérée et des intuitions premières de recherche. Ainsi, des contradictions entre différents témoignages, parce qu'elles empêchent de valider une première série d'hypothèses, peuvent amener à déplacer la focale vers ce que ces témoignages révèlent sur des aspects inattendus et les ré-exploiter sous un angle nouveau. L'intérêt didactique est qu'une telle pratique peut s'appuyer sur la faculté de critique des témoignages que les élèves maîtrisent déjà par expérience sociale. Le troisième cas (*Des mots qui tuent*⁶) illustre le déploiement de cette faculté naturelle en critique historique, au-delà des témoignages. Le travail de l'historien est nécessairement circonscrit par un cadre interprétatif, une configuration historiographique permettant de contrôler son argumentation en fonction d'un certain type de questions (par exemple d'ordre politique, économique ou culturel) qui détermine le type de problème exploré et les sources considérées. Or à l'école, l'hétérogénéité des cadres interprétatifs mobilisés fragilise la qualité des questions traitées et renforce le rapport

3. CRU Jean Norton, *Du témoignage*, Paris, Allia, 2008.

4. BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, Paris, Allia, 1999.

5. MAILÄNDER Elissa, « Des mémoires contradictoires. Histoire et récits d'une pendaison au camp de Majdanek, 1943 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 139, vol. 3, 2018, p. 153-163.

6. POLLAK Michael, « Des mots qui tuent. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 41, 1982, p. 29-45.

réaliste aux connaissances historiques qu'il suffirait de juxtaposer pour obtenir une image conforme à l'évènement étudié. S'il est évident pour la communauté historienne et pour le corps enseignant qu'il n'existe pas de document sans question – une source reste muette si on ne l'interroge pas et elle parle différemment selon l'angle sous lequel on la considère –, ce n'est pas le cas des élèves. L'intérêt des témoignages est de rendre plus directement accessibles des controverses qui exigent un cadre interprétatif pour construire des faits fondés à partir de propos contradictoires. Le quatrième cas (*Eichmann à Jérusalem*⁷) nous intéresse même si l'autrice n'est pas historienne. C'est même cette différence qui permet à notre lecture de ce texte d'Hannah Arendt de signifier qu'un ancrage disciplinaire est requis pour situer explicitement les schémas explicatifs mobilisés et circonscrire le corpus mobilisé. Arendt écrit ce texte à la manière d'une historienne, sur la base des témoignages du procès d'Eichmann auquel elle assiste, mais sans expliciter ces repères disciplinaires. Les controverses à propos de son concept de *banalité du mal* s'enlisent dans des arguments qui ne traitent pas des mêmes questions et ne se réfèrent pas au même corpus documentaire. C'est une exigence scientifique essentielle qui est en jeu ici : une explication doit être assortie des raisons qui justifient cette explication au détriment d'une autre. Ces raisons rendent explicite le cheminement d'enquête qui a été mené et donnent toute sa valeur à l'explication. De la même manière qu'on ne peut pas peser ensemble des pommes et des poires qui n'ont pas le même prix, on ne peut pas comparer des explications qui ne portent pas sur le même type de problème, même si elles se fondent sur un même corpus de témoignages. Un cadre interprétatif, situé dans une discipline qui établit des critères partageables et communicables, s'impose à qui veut départager des points de vue contradictoires sans tomber dans le relativisme où toute explication en vaudrait une autre. Nous retirons de ces constats un principe didactique fort : on ne peut généraliser une démonstration indépendamment du problème qu'elle traite, du processus de questionnement qu'elle met en œuvre et des sources qu'elle mobilise.

Du fait de cette exigence de généralisation d'une démonstration inscrite dans un cadre circonscrit, l'enquête historienne présente des similitudes avec l'enquête judiciaire. De nombreux travaux ont exploré ce qui les rapproche et ce qui les distingue⁸. Là où la justice vise à produire un verdict, le « procès » historique conditionne son verdict à ce qu'il est possible de comprendre d'un évènement, d'un phénomène, au stade de l'enquête menée, sans fermer la porte à d'autres enquêtes à venir qui en approfondiront, voire modifieront les résultats en fonction du problème exploré. Cette distinction posée, le chapitre II s'intéresse à l'exercice du jugement en tant que processus de construction de connaissances qui suspend le verdict immédiat et qui garantit la capacité à « juger par soi-même »⁹ avec des catégories adaptées, dont nous nous proposons d'explorer quelques conditions. C'est l'exceptionnalité de l'évènement « Shoah » qui nous fournit ici un cas exemplaire pour étudier ce qui, en histoire, vaut comme justification à une explication et ce qui contraint à la réviser par le processus continu de critique. Celle-ci fonctionne comme contrôle réciproque des faits et des idées qui expliquent l'évènement : des faits sont proposés pour expliquer le cours des choses en étant reliés entre eux par des idées ; ces idées explicatives

7. ARENDT Hannah, *Eichmann à Jérusalem*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2002.

8. Nous indiquons les références les plus exemplaires au chapitre II.

9. ARENDT Hannah, *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 1991.

sont elles-mêmes révisées par la mobilisation d'autres faits. Au palais de justice comme au laboratoire de l'histoire, la situation de débat contradictoire institutionnalisé (l'historien ou l'historienne débat indirectement avec ce que d'autres ont déjà écrit) conduit à donner les arguments qui explicitent les raisons de la validité de telle explication plutôt qu'une autre. La comparaison entre procès et historiographie permet également de dégager les modalités d'une critique des sources et des moyens d'enquête pour la rendre possible. Alors que le travail qui sous-tend l'enquête historique est généralement peu visible pour le lectorat et difficilement accessible aux élèves, le travail judiciaire, circonscrit dans le temps et dans l'espace, ritualisé par un processus très cadré, raisonne avec les contraintes et conditions de l'histoire scolaire. La comparaison est particulièrement productive lorsqu'elle considère la fonction des témoins dans le processus de production de connaissances sur un événement qu'il s'agit de faire interpréter à des novices (jurés et jurées d'un procès d'assises dans un cas, élèves dans l'autre) qui n'ont ni les connaissances ni l'expérience de l'expert ou l'experte (juge dans un cas, enseignant ou enseignante dans l'autre). C'est cette potentialité didactique du témoignage, inscrit dans le dispositif judiciaire ou scolaire, que nous exposons au chapitre III.

Au tribunal comme dans le laboratoire d'histoire, les témoignages entrent en tension entre eux ou avec d'autres récits, et notamment avec les interprétations de leurs propos pour construire des faits à validité contrôlée. Par contraste, pour les élèves, dans leur quotidien, la ou le témoin est la personne la mieux placée pour décrire un événement passé, puisqu'elle y était. En cela, élèves et témoins partagent le même mode d'appréhension du passé dans lequel la mémoire fait écran aux interprétations possibles et en empêche le contrôle. Comment envisager cette appréhension mémorielle comme un point d'appui pour développer leurs capacités de critique historique? En prenant nos distances avec une distinction trop radicale entre mémoire et histoire, avec laquelle l'historiographie a elle-même pris ses distances, nous considérons le témoignage en tant que « structure fondamentale de transition » de la première à la seconde¹⁰. Le témoignage incarne cette transition parce qu'il crée potentiellement un double espace de controverse – entre témoignages contradictoires et entre explications possibles de ces contradictions – qui engage le travail critique des faits et des idées explicatives. C'est ce travail de critique réflexive qui est au cœur de la pratique historique, mais qui se concrétise difficilement dans la pratique scolaire. Ce chapitre analyse des recherches didactiques antérieures pour documenter à la fois les limites de l'usage des témoignages en classe d'histoire et leurs potentialités didactiques d'une mise au travail possible avec des élèves. Il s'agit de délimiter quelques conditions pour dépasser le réalisme dominant dans l'appréhension de la parole des témoins ou son contraire, une mise en doute systématique, et développer des compétences critiques permettant de juger par soi-même. Ces conditions puisent dans l'expérience sociale universelle de ce que témoigner veut dire et de ce qu'en sont les limites de crédibilité. Parce qu'elles exigent la formalisation d'un espace de controverse, peu visible dans la pratique historique, nous puisons à nouveau dans la comparaison judiciaire pour concevoir un cadre propice à son déploiement en classe d'histoire.

10. RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2000, p. 26.

Le fonctionnement de la cour d'assises tel qu'il existe encore, à ce jour, en France est ausculté au chapitre iv à partir de deux études ethnographiques qui nous servent de références pour penser les conditions de l'usage formalisé du témoignage dans la pratique documentaire scolaire. L'analogie du fonctionnement de la cour d'assises avec la classe d'histoire permet de formaliser l'espace de controverse et l'apprentissage de l'enquête critique des témoignages par des novices. L'enseignement de l'histoire a tendance à se focaliser sur les résultats, c'est-à-dire des contenus dont l'acquisition par les élèves est prédéterminée. Or, prendre au sérieux la contribution à la formation critique des élèves appelle à mettre l'accent sur le processus qui conduit à de tels résultats. Ce processus d'enquête et d'écriture est fait de questionnements, de tâtonnements, de réajustements et de gestion des incertitudes, autant de gestes inhérents aux pratiques historiennes et judiciaires. L'analogie avec le procès d'assises ouvre de nouvelles pistes pour définir les contours d'un espace d'enquête spécifique à l'histoire scolaire. Elle permet de centrer l'attention sur quelques dimensions didactiquement inspirantes : la place de l'enseignant ou de l'enseignante par rapport à celle du président ou de la présidente de la cour (ils et elles ont connaissance des conclusions de l'enquête qui a été menée avant, par les policiers et policières/les historiens et historiennes) ; la place des élèves/jurés et jurées par rapport à l'enseignant ou l'enseignante/au président ou à la présidente (ils et elles ne sont pas experts et expertes mais doivent enquêter et tirer des conclusions ; ils et elles apprennent pendant ce processus, l'enseignant ou l'enseignante/le président ou la présidente leur enseigne des principes et leur montre comment faire pour enquêter) ; le cadrage délimité et formel de l'enquête (rôles précis, maîtrise du temps, maîtrise des pièces/documents/témoins/expertes et experts présentés). La présentation d'expérimentations menées en classe nous permet de montrer comment peut se jouer la pratique d'enquête en classe sous certaines conditions. Il faut notamment que l'enseignant ou l'enseignante ait fonction d'expert pour des élèves novices dans la manière questionner des témoins, que les élèves participent à la transformation des témoignages en archives historiques (de l'appréhension spontanée de la mémoire vers la pratique réflexive de l'histoire), qu'ils et elles travaillent à partir de questions qu'ils et elles ont eux-mêmes et elles-mêmes construites et qu'ils et elles transforment au gré de l'enquête, que leurs conclusions prennent le statut d'interprétations basées sur des preuves vérifiables et sur des incertitudes, que la classe puisse progressivement travailler par analogie avec la pratique historienne.

Le chapitre v réinvestit les constats précédents pour questionner empiriquement ce qui, théoriquement, peut faire *bagage* pour les élèves, c'est-à-dire les rendre progressivement compétents sur des manières de faire avec des témoignages quels qu'ils soient – documents historiques ou médiatiques sur des événements – et juger par soi-même dans l'exercice de leur citoyenneté. C'est à la conceptualisation de ce *bagage* qu'est consacré ce dernier chapitre. Il se nourrit de l'expérimentation en classe de lycée d'un dispositif portant sur un objet d'actualité – les émeutes en Kanaky/Nouvelle-Calédonie de mai 2024 – qui confronte les élèves à des témoignages divers dans un journal télévisé. Les analyses de cette expérimentation portent sur l'exploitation des catégories déployées dans les deux chapitres précédents à propos de l'interprétation historienne des témoignages dans un espace de controverse ritualisé qui permet une manipulation de ces témoignages, cadrée par analogie au fonctionnement de la cour d'assises. En centrant l'attention sur ce que les élèves sont

capables de produire grâce au guidage de l'enseignant avec lequel nous avons travaillé, c'est l'action de ce dernier qui devient centrale. Son action joue à deux niveaux. Celui des consignes d'une part, qui sont ritualisées dans une procédure utilisée à trois reprises au cours de l'année par cette classe. Celui de ses interventions dans la mise en œuvre de la procédure d'enquête sur les témoignages proposés dans le journal télévisé et les apports factuels et conceptuels des élèves, des témoins, des journalistes. L'entraînement à travailler de manière critique les témoignages devient à la fois contrôlé par des critères valables épistémologiquement, et formatif puisque les interventions de l'enseignant permettent aux élèves de surmonter les difficultés propres à cette nouvelle manière de faire. Ces observations montrent comment s'instaure une norme disciplinaire pour juger par soi-même ce qui explique le mieux un problème d'actualité. Le dispositif joue son rôle de formation citoyenne parce qu'il apprend à suspendre son jugement premier, à travailler ce qui fait preuve en contrôlant le soupçon qui est de rigueur pour tout document et toute interprétation, et à produire, *in fine*, des connaissances solides sur un événement ancien ou récent.

L'ouvrage se conclut par les enseignements didactiques que l'on peut retirer de ce parcours pour penser le renouvellement de la pratique documentaire dans l'histoire scolaire. Les repères didactiques produits sont réinvestis non pas pour proposer un modèle pédagogique (l'enquête historienne comme marche à suivre pour le corps enseignant), mais pour caractériser l'activité enseignante en classe (l'enquête historienne comme paradigme d'action du corps enseignant). L'expertise de l'enseignante ou de l'enseignant permet aux élèves d'apprendre, par imitation des activités critiques disciplinaires collectivement mises en jeu dans la classe, à devenir compétents en histoire et à produire les connaissances procédurales et conceptuelles visées. Ce rôle de « chef d'orchestre », pour reprendre l'analogie avec laquelle Besnier¹¹ qualifie l'activité du juge ou de la juge d'instruction en cour d'assises, devient à ce titre un enjeu de formation didactique dans les institutions qui en ont la responsabilité. Ce rôle suppose deux types de savoir et de compétence distincts, l'un sur la pratique même de l'accompagnement par étayage, l'autre comme maîtrise conceptuelle des formats d'enquête historienne possibles. L'enseignant ou l'enseignante – chef ou cheffe d'orchestre – est celui ou celle qui sait écouter ses élèves, identifier ce qu'ils et elles savent déjà faire, pour ajuster ses préparations et ses interventions en classe. Ce qui met en lumière la réflexivité proprement didactique de la pratique enseignante.

11. BESNIER Christiane, *La vérité côté cour. Une ethnologue aux assises*, Paris, La Découverte, 2017, p. 40.