

LES NOTES DU CREN

Les notes du CREN ont pour objectif de diffuser, sous forme synthétique, les résultats des recherches produites par les chercheurs et chercheuses du CREN.



Sylvain Doussot

Éduquer les élèves à la critique. Ce que peut l'enseignement de l'histoire

À quelles conditions un ou une enseignante peut-elle agir efficacement pour développer chez ses élèves des capacités critiques, fondées sur une culture disciplinaire donnée ? Les recherches en didactiques disciplinaires servent à répondre à ce type de question. La recherche collaborative et expérimentale dont rend compte cette note¹ s'intéresse à la culture critique en histoire. Pendant trois ans, plusieurs équipes de chercheur·euses ont travaillé avec des enseignant·es pour concevoir et mettre en œuvre des séquences afin de tester des manières nouvelles de développer la démarche critique, dans des contextes de classe ordinaires.

On reconnaît la nature didactique d'une recherche à son objet *systemique* : culture disciplinaire, action enseignante et apprentissage des élèves forment un système². La valeur de chacun de ces trois éléments varie en fonction des deux autres. Dans ce texte,

¹ Recherche intitulée « Compétences critiques et enseignement de l'histoire » (CCEH) et financée par l'ANR (Agence nationale de la recherche) et la région Pays de la Loire, qui regroupait des équipes françaises, suisse et canadienne ; voir notamment : <https://cceh.hypotheses.org/presentation>

² Ce système didactique est souvent symbolisé par un triangle dit « didactique ».

je m'attache à décrire ce type de variations d'une expérimentation à l'autre³ : les effets des choix d'enseignement sur les savoirs et les capacités des élèves et, réciproquement, les effets des productions des élèves sur les ajustements du discours enseignant, du point de vue des savoirs qui circulent.

Cette note veut servir de pont entre les théories qui ont cours dans le monde de la pratique enseignante⁴, et quelques concepts issus de ce travail de recherche. L'observation de nombreuses séquences expérimentales, par le biais des données produites (enregistrements, écrits...) et traitées, et l'appui sur les résultats et les concepts de travaux précédents fait en effet émerger des phénomènes nouveaux qui, pour être décrits adéquatement, nécessitent des concepts nouveaux. Ces derniers peuvent, en retour, être utiles pour regarder autrement toute situation d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, la transposition de concepts comporte un risque, car comme toujours dans les sciences sociales, la recherche didactique « parle de choses communes avec la langue commune » (Lordon, 2013, p. 35). Il s'agit donc ici de montrer l'intérêt de ces nouveaux outils conceptuels.

Le terme « didactique » mérite lui-même être d'emblée discuté. L'usage ancien du terme désigne l'approche qui permet d'examiner l'enseignement en tant qu'il tient en même temps les actes d'enseigner, d'apprendre et de savoir, notamment chez Comenius au XVII^e siècle (Schneuwly, 2012). Plus tard, au XIX^e siècle, avec la structuration de l'École en *disciplines scolaires*, la didactique prend un sens professionnel : le terme décrit la partie du travail enseignant qui consiste à organiser le savoir pour sa transmission. Ce sens commun professionnel et institutionnel⁵ rend compte des formes habituelles d'organisation du savoir disciplinaire en vue de le transmettre, produites au fil du temps par la profession. Ce deuxième sens fait de l'« apprendre » une dimension secondaire de la réflexion didactique. Il est différent d'un troisième sens, celui de la recherche en didactiques disciplinaires. Dans cette dernière acception, le travail enseignant n'est pas pensé en dehors du travail des élèves, et la pédagogie (le savoir *pour enseigner*) n'est pas pensée en dehors du contenu (le savoir *à enseigner*).

1. Une recherche sur et pour le travail enseignant

Une activité essentielle des recherches en didactiques disciplinaires consiste à comparer différents équilibres possibles du système, pour en caractériser les effets sur le contenu en jeu (ici la démarche et les savoirs critiques), sur l'action enseignante, et sur l'apprentissage des élèves. Dans la recherche CCEH, les comparaisons ont porté sur différentes manières d'enseigner, expérimentées⁶ pour faire développer des compétences critiques historiennes⁷ chez les élèves.

³ Ce texte n'existe que par le travail collectif des membres de la recherche CCEH, dont les deux enseignants partenaires du pôle nantais pour les exemples développés (P. Heckel et P.-Y. Le Berre).

⁴ Au sens de Durkheim (2003) : la pédagogie est l'ensemble des théories produites par les praticien·nes.

⁵ Celui de l'Éducation Nationale par exemple.

⁶ Au cours des trois années de terrain, dans différentes classes (primaire, secondaire), avec plusieurs enseignant·es. Pour l'équipe nantaise, six séquences de trois séances ont été menées pendant trois ans avec deux enseignants (18 séquences), en 4^e (élèves de 13-14 ans) et en 1^{ère} (élèves de 16-17 ans).

⁷ La critique indissociable des documents et des interprétations des documents et des événements.

Par une telle démarche empirique, la recherche produit des connaissances sur le travail enseignant, dans sa relation systémique avec le savoir enseigné et avec ce qu'en font les élèves. Elle peut ainsi informer les enseignant·es (et sans doute leurs formateur·trices d'enseignant·es) sur ce qui se fait et peut se faire dans d'autres classes que les leurs. Les moyens en temps et en ressources d'une recherche didactique de ce type permettent une extension de ce que font, chaque jour, les enseignant·es sans avoir la possibilité de comparer, entre elles et eux, leurs pratiques et ce qu'elles permettent en termes d'apprentissage.

Les résultats de cette recherche n'informent cependant pas les enseignant·es de manière directe : les séquences menées ne sont pas des modèles à imiter, justement parce qu'elles ont été réalisées dans des conditions particulières. Car, si les moments de classe se déroulaient dans des conditions ordinaires, le reste du travail enseignant – la conception et surtout l'ajustement d'une séance à l'autre et d'une séquence à l'autre⁸ – était mené en collaboration avec les chercheur·euses. Ce sont les concepts produits par la recherche CCEH qui peuvent constituer des outils utiles pour les enseignant·es.

Nos comparaisons ont porté sur des données nombreuses et denses : les séances de classe ont été filmées, les échanges transcrits, et toutes les productions écrites des élèves et de l'enseignant (tableau, supports de travail) ont été récoltées. L'ensemble des échanges écrits et oraux de préparation entre chercheur·euses et enseignant·es a également été enregistré et archivé. Notre recherche didactique prend ainsi pour objet les discours de conception (entre enseignant·es et chercheur·euses) et de classe (entre enseignant·e et élèves), les activités qui produisent ces discours, et les rapports variables entre les deux.

2. Un outil pour l'enseignant·e et les élèves : une procédure d'enquête stable

Un premier résultat montre l'intérêt que représente l'usage d'une procédure d'enquête stable, qui remplace tout autre consigne. Une procédure stable répond à une difficulté d'apprentissage : les élèves trouvent généralement que les méthodes de travail en classe d'histoire changent constamment, contrairement à d'autres disciplines. Cette difficulté est contre-intuitive pour un·e enseignant·e car les méthodes, notamment les méthodes critiques, sont régulièrement entraînées en classe. Ce malentendu pourrait trouver sa source dans les programmes qui contraignent les enseignant·es à passer rapidement d'un évènement à l'autre. Or le travail critique qui accompagne ces savoirs changeants (les faits et les concepts étudiés) a beau être stable du point de vue enseignant, il porte constamment sur des nouveaux documents. Nouveauté qui empêcherait, par exemple, les élèves d'identifier une méthode pour caractériser la nature des documents afin d'y indexer l'interprétation des contenus (Doussot, 2024). Nos expérimentations ont mis ce malentendu en évidence en identifiant notamment l'instabilité du vocabulaire utilisé en classe pour désigner les tâches à accomplir (Doussot & Fink, 2024). Ce constat élaboré par croisement de séries d'expérimentations a conduit à tester avec les enseignant·es partenaires des formes stables de consignes pour mener l'enquête sur les documents, comme dans l'exemple suivant :

⁸ Trois séquences ont été menées par année avec les mêmes classes.

- *Étape 1 : Rechercher des explications à l'événement.*
 - *Étape 2 : Formuler l'idée explicative qui rend compte de l'explication principale, sous la forme « Quand..., alors... »*
 - *Étape 3 : Relire le récit pour faire la liste de toutes les informations qui confirment ou infirment que notre idée (étape 2) explique l'évènement, en argumentant pourquoi elles l'infirment ou la confirment.*
- *Retourner à l'étape 2 (reformuler une meilleure idée explicative)*

Sans entrer dans le détail de sa conception, elle aussi progressive, la formulation de cette procédure résulte de diverses connaissances épistémologiques⁹ qui caractérisent les activités critiques que mènent les historien·nes dans leur travail. Après plusieurs ajustements au fil des expérimentations, cette version est apparue à la fois accessible aux élèves, et structurée par des principes épistémologiques essentiels (la différenciation entre faits et concepts ou idées, la double critique des documents et de ses propres interprétations, l'amélioration des hypothèses plutôt que leur vérification). Lorsque nous avons utilisé cette procédure lors de trois séquences dans une même classe, nous avons constaté des effets importants en termes d'acquisition de manières de faire nouvelles chez les élèves. Comment est-on parvenu à de tels constats ? Il est impossible dans la recherche, comme dans la pratique quotidienne, de mesurer directement les niveaux d'acquisition des capacités critiques des élèves, parce que nous n'avons pas un accès direct à leur activité mentale. Nous sommes obligés d'interpréter les traces de cette activité : produire ces traces (les données), et nous appuyer sur des théories pour les interpréter.

Le concept de « format » de Bruner (1983, chap. 7) joue ce rôle théorique concernant la *stabilité* produite par l'usage d'une procédure, puisqu'il désigne l'effet de cadrage d'un jeu avec ses règles et stratégies. Des études expérimentales en psychologie ont en effet montré comment se développaient chez de jeunes enfants la capacité à jouer au jeu « coucou le voilà ! » (l'adulte cache ses yeux et demande à l'enfant où il est). La répétition d'une activité cadrée par des règles stables crée un « microcosme » qui délimite les entraînements. S'expérimentent alors des « scénarios » stables, qui sont des occasions pour les élèves de développer leurs stratégies : le jeu avec les règles (les actions possibles/impossibles) pour se prendre au jeu.

Appliqué à nos données, le concept de format nous a permis de voir ce qui nous aurait sinon échappé, notamment les moments où des élèves inversent les rôles avec l'enseignant·e. Par exemple lorsqu'un élève rappelle à l'ordre l'enseignant et d'autres élèves sur l'usage précis de l'étape 3 : elle exige que tout le monde discute *précisément* de l'idée mise au travail à l'issue de l'étape 2. Ce type de fait didactique – l'élève qui observe et comprend l'intérêt d'une formulation fixe et précise d'une hypothèse travaillée collectivement – prend pour nous la valeur d'un indice de l'appropriation du sens de la procédure, par référence au concept de format. Il en va de même lorsque des élèves prennent l'habitude d'argumenter explicitement en appui sur des éléments tirés des documents (étape 3), ou réclament que les autres fassent de même pour argumenter. Si ce concept de psychologie cognitive (format) nous permet de constater des effets d'apprentissage, notre approche didactique (systémique) nous oblige à nous demander

⁹ L'épistémologie décrit le fonctionnement d'une discipline.

si ces apprentissages sont bien ceux visés¹⁰ (la critique historique). Nous allons répondre à cette question en observant la manière dont la recherche a produit cette procédure (la formulation des étapes). À nouveau, la réponse repose sur l'interprétation de traces : celles de l'activité collaborative de conception de ces consignes stables, interprétées à l'aide de ressources théoriques disciplinaires. Les données sont les formulations successives de la procédure, qui aboutissent à celle ci-dessus, par ajustement avec ce qu'en ont fait enseignant·es et élèves. Les ressources théoriques sont, quant à elles, ancrées dans la méthodologie et la didactique de l'histoire, et¹¹ dans le concept psychologique de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski (1997, p. 351). En première approche, une telle zone délimite ce que sait faire seul·e un·e élève, et ce qu'il sait faire avec l'aide d'un·e adulte, à propos d'une tâche particulière.

Ce que savent habituellement faire les élèves en classe d'histoire est établi par les recherches didactiques. Par exemple, ils et elles savent sélectionner des informations dans des documents¹², ce qui nous a permis de formuler et de tester les étapes 1 et 3 de la procédure. En constatant que les élèves savaient faire ce travail sans l'aide de l'enseignant·e nous avons défini le « bas » de la zone de développement. Savoir le faire ne signifie cependant pas nécessairement savoir bien le faire. Ce qui importe, d'après le concept de ZPD, c'est que les élèves soient en mesure de se lancer dans l'activité requise par la consigne.

Parallèlement, nous avons formulé et testé les procédures en appui sur les méthodologies critiques des historien·nes, afin de définir le « haut » de la ZPD : ce que les élèves ne savent pas faire seul·es, mais avec l'aide de l'enseignant·e, et que nous voulions leur faire apprendre. Sur la base de ces concepts de psychologie cognitive, nous avons mobilisé certains principes épistémologiques pour formuler progressivement une procédure historique adaptée à la classe. Ainsi, l'étape 3 opérationnalise le principe d'*exhaustivité* selon lequel une explication peut toujours être contredite (« infirmée ») par une information disponible sur l'évènement. C'est alors le principe de *cohérence* qui entre en jeu, et est porté dans la procédure par la boucle (symbolisée par la flèche) : face à une information contradictoire, il faut améliorer l'explication initiale pour qu'elle reste cohérente. Par ailleurs, la distinction qu'opère l'étape 2 entre les faits et les idées explicatives, confondus dans l'explication (étape 1), renvoie au concept proprement didactique de *problématisation* (Doussot, 2018; Fabre, 2016; Orange, 2012) : l'interprétation d'un évènement en histoire passe par la différenciation et la mise en tension d'idées explicatives (de l'évènement) et de faits (tirés des documents ou des savoirs déjà-là).

Toutes ces opérations que structure la procédure ne sont pas maîtrisées par les élèves : ils et elles le font en suivant ces consignes (qu'ils ont sous les yeux), et avec l'aide des interventions de l'enseignant·e lorsque des difficultés émergent. C'est ce qui définit le « haut » de la ZPD : ce que l'élève « sait faire en collaboration avec quelqu'un » qui en a la maîtrise pratique. On peut dire que l'enquête ainsi menée est collective :

¹⁰ Johsua montre par la métaphore du rugby que l'approche didactique se distingue en ce qu'elle focalise l'étude de la relation sur son enjeu, la construction des connaissances : on peut toujours étudier ce qu'est une mêlée sans se préoccuper de l'enjeu des joueurs de gagner le ballon, mais cela intéressera moins les joueurs et les supporters.

¹¹ On voit par là que la didactique est une interdisciplinarité en voie de disciplinarisation. Elle associe systématiquement les composantes d'un triptyque : les contenus (historiques), l'épistémologie (de l'histoire) et des théories d'apprentissage (par exemple issues de la psychologie).

¹² Avec quelques différences entre collège et lycée. Pour les collégien·nes, un schéma supplémentaire est fourni par l'enseignant pour aider au travail de l'étape 2, moins aisée à comprendre.

l'enseignant·e enquête avec ses élèves et tout le monde suit la procédure; dans cette configuration, les élèves ne font plus *pour* l'enseignant·e, mais *avec* elle ou lui. Les moments de classe entière ne sont plus des validations du savoir sur l'évènement, mais la poursuite de l'enquête dans une autre configuration.

Ce qui importe en termes didactiques – et donc d'apprentissage, pas seulement d'activité historique – ce sont les stratégies que les élèves développent peu à peu par ces activités répétées (où alternent du travail individuel, en groupe et systématiquement en classe entière). Ce sens stratégique est construit progressivement à chaque enquête, chaque étape, par l'étayage systématique qui permet aux élèves de mesurer la signification qu'ils et elles donnent aux mots de la procédure, et ce qu'en fait avec elles et eux l'enseignant·e. Ces micro-situations de difficulté dans l'usage de l'instrument manifestent pour les élèves des discordances entre ce qu'ils et elles savent et savent faire et ce que fait et dit l'enseignant·e pour dépasser la difficulté. Elles sont des occasions de construire de nouvelles significations aux mots organisés de la procédure, et résultent de l'effet propre d'une ZPD (Rochex, 2017, p. 56). Ainsi, avec l'étape 3, et par contraste avec l'étape 1, les élèves expérimentent que la formulation d'une hypothèse explicative (étape 2) sert à savoir qu'il faut exploiter exhaustivement un document en histoire pour argumenter, et à savoir comment y chercher ce qui est intéressant (en distinguant ce qui confirme et ce qui infirme l'hypothèse).

Dans ces séquences d'histoire, la zone d'activités des élèves, aidé·es de leur enseignant, est marquée par une grande densité d'occasions de tester leur compréhension du sens de ce qu'ils et elles font en enquêtant historiquement sur le passé avec cette procédure. Comme celle-ci incarne, par conception, la culture critique de la discipline, c'est cette dernière que s'approprient partiellement et progressivement ces élèves.

3. Des outils pour penser les changements dans l'activité enseignante

Il ne faudrait pas croire que l'usage d'une procédure de ce type est magique. Nos enregistrements des échanges de classe montrent systématiquement une activité intense et très ciblée des enseignant·es pour étayer son usage. Dans le prolongement des concepts de format et de ZPD, le concept d'*étayage* tel qu'il est initialement établi par Bruner et ses collègues (1983, chap. 10) nous permet de caractériser le type d'aide que fournit l'enseignant·e pour favoriser l'apprentissage critique, entre faire à la place des élèves et faire avec les élèves.

Un autre résultat de la recherche CCEH montre ainsi qu'une modalité d'enseignement des compétences critiques consiste pour l'enseignant·e à faire de l'histoire *avec* ses élèves pour qu'ils ou elles apprennent en *l'imitant*. Il ou elle imite tel·le élève en train d'argumenter au moment où une difficulté émerge de son point de vue d'expert·e, mais en le faisant mieux que l'élève, pour qu'il ou elle l'imité à son tour. Autrement dit, l'enseignant·e suit la même procédure que les élèves, et l'apprentissage se fait par imitation (Bruner, 1983, p. 279), qui est une caractérisation essentielle du concept de ZPD (Vygotski, 1997, p. 352). En parallèle, nous avons identifié un autre étayage récurrent chez les enseignant·es observé·es lors des phases les plus formatives de nos séquences. Il relève plus simplement de la méthodologie : lorsque l'enseignant·e constate que les élèves ne suivent pas complètement ou n'explicitent pas leur usage de telle ou telle étape de la procédure, il ou elle rappelle simplement la règle écrite (et affichée).

La nouveauté de ce type d'enseignement – ce double étayage pour l'usage de la procédure – se voit si l'on distingue l'action sur le contenu (l'évènement historique) et sur l'activité des élèves. Cet enseignement ne consiste pas à valider ou invalider les propositions des élèves, comme dans une série de questions sur des documents, mais seulement concernant le respect de la procédure. S'agissant du contenu – les faits et les concepts historiques – l'action enseignante est de même nature que celle demandée aux élèves, mais elle est exemplaire, à imiter, notamment dans la construction argumentative. Mais en faisant l'enquête *avec* les élèves, comment parvient-il ou elle à ne pas faire à *la place* des élèves, tout en faisant aboutir l'enquête ?

L'étude de nos données montre que cette double activité d'étayage des enseignant·es repose sur une maîtrise approfondie des savoirs disciplinaires en jeu (faits et concepts historiques), et qu'ils ou elles font confiance à la procédure pour organiser l'avancée des séances. Cette confiance les libère de la préoccupation de concevoir ou modifier les consignes, pour se consacrer entièrement à l'analyse des interactions de classe¹³ afin d'y participer efficacement. Cette activité d'analyse *fortement réflexive* est, certes, inhérente au travail enseignant, mais dans les usages expérimentaux de la procédure, elle sert à évaluer les propositions non pour simplement les valider ou les invalider, mais pour une opération plus exigeante. Pour décider de la manière de poursuivre l'enquête avec les élèves, leur montrer comment argumenter, et les engager à le faire. C'est ce travail d'analyse spécifique qui déploie la ZPD.

Ces éléments dessinent une analyse réflexive de l'enseignant·e proprement didactique : elle porte sur les interactions réciproques entre elle·lui, les élèves, et le savoir ainsi mis en jeu. L'enseignant·e évalue une proposition d'élève, c'est-à-dire situe les faits et les concepts qu'elle mobilise, par rapport aux faits et concepts visés, et il ou elle évalue la manière dont cette proposition est construite par rapport à l'étape en cours (la procédure est-elle respectée ?). Cette double évaluation lui permet d'identifier d'éventuelles difficultés de l'élève dans sa manière de faire et avec les savoirs en jeu. Si l'énoncé de la proposition indique une difficulté à suivre l'étape, il ou elle l'explique en lui demandant de s'y conformer. Ou bien si les élèves ont des difficultés à identifier des faits contradictoires avec l'hypothèse en jeu (étape 3), il ou elle peut s'en charger : alors l'enseignant·e montre que faire de l'histoire c'est mettre en jeu et discuter de plusieurs solutions possibles. Mais la solution ainsi introduite doit ensuite faire l'objet d'un travail critique ou d'argumentation de leur incompréhension de la part des élèves.

La difficulté de cette nouvelle activité enseignante se mesure au fait qu'elle est de même nature que celle des chercheur·euses en didactique, mais se réalise dans le vif de la classe et non hors de la pratique. Nous proposons d'appeler cette activité – et la compétence correspondante – *réflexivité didactique*.

¹³ Celles-ci peuvent être orales ou écrites, et donc dans des temporalités variables.

Conclusion : reconceptualisation des outils d'analyse de la pratique

La réflexivité didactique ainsi décrite *ressemble* à des activités du quotidien professionnel, que l'on décrit souvent sous d'autres termes. Elle ressemble à l'évaluation des élèves, à l'étayage, dans son sens commun professionnel d'aide sur les savoirs et les activités, ou encore à la remédiation (dans son sens pratique, plus qu'institutionnel, de remède à des difficultés d'apprentissage) et à la différenciation¹⁴. S'agit-il alors seulement d'une formulation nouvelle, ou d'une reconceptualisation de ces catégories professionnelles ?

Un des objectifs d'une recherche sur la pratique consiste à mettre en discussion critique les manières quotidiennes de décrire les pratiques. Les recherches didactiques sont de cet ordre. Mais il faut alors élucider la signification de cette critique spécifique. Elle ne porte pas sur les enseignant·es ni leurs pratiques, mais sur les concepts utilisés pour les appréhender. La recherche peut fournir non des solutions toutes faites mais des outils conceptuels pour mieux comprendre les enjeux de sa propre pratique, et les situations quotidiennes de classe (Fink et al., 2026). Ils sont d'autant plus intéressants pour le métier d'enseignant·e qu'il est en partie constitué d'un moment hors de l'urgence pratique du face-à-face, qui repose sur des outils de compréhension, mais qui sont plus ou moins fondés empiriquement. Autrement dit, la critique de notre recherche didactique CCEH ne se veut pas surplombante mais utile (Fassin, 2009). Je donne, pour finir, deux exemples de cette utilité, tirés de ce qui précède.

Avec le concept de procédure critique, la recherche CCEH fait la critique de l'émiettement des capacités critiques telles qu'elles sont formulées dans les programmes. Il est difficile pour les élèves d'y mettre du sens en classe parce que chaque opération décrite n'a de sens en histoire qu'en relation avec les autres. C'est cette condition théorique que nous avons suivie dans la conception de la procédure en jeu ici. C'est pourquoi son usage nécessite l'étayage de l'enseignant·e : pour que chaque enquête soit un entraînement *réussi*, qui montre aux élèves l'intérêt et le sens¹⁵ de chaque étape. Il faut, dit Bruner, que les élèves se fassent une image de ce qui est visé pour pouvoir être « enrôlé·es » *dans l'enquête* historique, pour que l'enseignant·e puisse « signaler les caractéristique déterminantes » de *cette* enquête nouvelle, et « maintenir l'orientation » vers l'amélioration de l'explication initiale de l'évènement.

Deuxièmement, avec la réflexivité didactique, la recherche CCEH fait la critique des notions telles que remédiation et différenciation. Cette critique est une reconceptualisation : elle dit à quelles conditions on peut remédier à quelle difficulté d'élève. Elle dé-généralise la notion trop vague de différenciation, et donc trop vaste pour être réellement utile dans le quotidien enseignant. Avec la réflexivité didactique, la difficulté d'apprentissage est non une pathologie mais une nécessité qui doit focaliser l'attention analytique de l'enseignant·e ; le remède n'est pas imposé à l'élève, il apprend au contraire à identifier le difficile dans l'usage de la procédure (auto-évaluation) et les manières d'y faire face en imitant l'enseignant·e.

¹⁴ Voir par exemple : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/remediation.htm>

¹⁵ « la compétence [est] le fait d'être capable d'accomplir une tâche déterminée [...] c'est-à-dire [...] fonctionnelle renvoyant à une finalité. Si on décompose au-delà, on n'a plus que des "comportements" [...] La finalité est alors évacuée » (Rey, 2006, p. 95).

Bibliographie

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Doussot. (2024). Former les enseignants à l'analyse didactique. Un cas en histoire. *Ripes. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 1(40). <https://doi.org/10.4000/ripes.5503>
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang.
- Doussot, S., & Fink, N. (2024). Apprendre aux élèves à enquêter comme des historiens : Contraintes didactiques et enjeux pédagogiques. In *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage par l'enquête* (S. Doussot, M.-A. Ethier et N. Fink, p. 277-303). De Boeck.
- Durkheim, É. (2003). *Education et sociologie*. PUF.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : Problématiser à l'école*. De Boeck.
- Fassin, D. (2009). Une science sociale critique peut-elle être utile ? *Tracés. Revue de Science humaines*, (#9), 199-211.
- Fink, N., Doussot, S., Ethier, M.-A., & Lefrançois, D. (2026). *Les savoirs pour enseigner l'histoire. Savoirs didactiques et pratiques pédagogiques* (N. Fink, S. Doussot, M.-A. Ethier et D. Lefrançois). De Boeck Supérieur.
- Lordon, F. (2013). *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*. Seuil.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : Des réalités conciliables ? In *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot, p. 83-108). Les Presses de l'Université Laval.
- Rochex, J.-Y. (2017). Vygotski : Une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 3(391), 50-64.
- Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : Transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. In *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (M. Mellouki et B. Wentzel, p. 29-51). Presses Universitaires de Nancy.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.; 3e édition, traduction revue). la Dispute.