
Etudier le 7 octobre en Israël par les narratifs : développer des compétences critiques historiennes pour les questions socialement très vives

Lucie Gomes*^{1,2}

¹Théodile-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 : EA1764 – France

²Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Le Mans Université, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

Résumé

Le 7 octobre 2023, le Hamas mène une attaque meurtrière contre des civils en Israël, causant plus d'un millier de morts et une prise d'otages (Fassin, 2024). L'événement, immédiatement qualifié de tournant historique au Proche-Orient, suscite une forte émotion et une polarisation politique en France. Tandis que la Première ministre Élisabeth Borne évoque une " attaque terroriste barbare ", La France insoumise, tout en condamnant les violences, refuse d'utiliser ce terme et parle de " crimes de guerre ". Une polémique éclate alors autour de ce refus lexical, accusé de minimiser les crimes du Hamas. Cette tension sémantique, fortement médiatisée, constitue le point de départ d'une expérimentation didactique en classe de terminale HGGSP, au croisement des enjeux disciplinaires et citoyens de la pensée critique.

Notre recherche s'inscrit dans le Cadre de l'apprentissage par problématisation (Doussot, 2011 et 2018 ; Doussot et al., 2022 ; Fabre, 2017 ; Gomes, 2023 et 2025 ; Orange, 2012), qui vise à faire émerger des savoirs à partir d'une construction de problèmes référés épistémologiquement. L'objectif n'est pas seulement de transmettre des connaissances sur le conflit israélo-palestinien, mais d'amener les élèves à comprendre pourquoi les acteurs politiques produisent des discours différents sur un même événement. En d'autres termes : pourquoi nommer différemment le 7 octobre ? Quels récits se construisent ? Et à quelles intentions ou contraintes ces récits répondent-ils ?

Pour y répondre, nous avons conçu avec un enseignant une séquence forcée (Orange, 2010 et 2012) au sein du thème 2 du programme de HGGSP de Terminale : " Faire la guerre, faire la paix ". Les élèves ont d'abord analysé trois prises de parole politiques – celles de Benjamin Netanyahu, de La France insoumise, et d'Élisabeth Borne – dans les jours suivant l'attaque. En groupe, ils identifient les narratifs portés par chacun, puis formulent des hypothèses sur les raisons de leur diffusion. Ces hypothèses sont ensuite reformulées par la chercheuse sous forme de caricatures didactiques pour être débattues collectivement lors d'une deuxième séance.

Cette démarche a pour but de faire émerger des nécessités épistémologiques : les élèves justifient leurs interprétations en articulant les dimensions du contexte, de l'auteur et de la

*Intervenant

nature des discours. Ils saisissent progressivement que les termes employés ne sont pas interchangeable : qualifier un acte de " terrorisme " supposerait selon ces élèves une agression unilatérale contre une population en paix, tandis que parler de " crime de guerre " impliquerait l'existence de deux belligérants en situation de conflit. Ce raisonnement les conduit à contextualiser les discours, à interroger les fonctions politiques des auteurs (gouvernement, opposition), et à comprendre les contraintes diplomatiques ou électorales qui pèsent sur eux. D'ailleurs, les historiens et les historiennes n'ont pas de définition commune du terrorisme (Chaliand et Blin, 2016 ; Micheron, 2023 ; Raffik, 2023), ce qui en fait un défi d'étude en classe, sans concept stabilisé dans la communauté scientifique.

Ce travail sur les narratifs permet de revisiter les pratiques scolaires habituelles d'analyse de documents : les notions d'auteur, de contexte et de nature cessent d'être de simples cases à remplir pour devenir des outils d'interprétation. L'élucidation des narratifs oblige les élèves à dépasser le fact-checking pour adopter une démarche compréhensive, fondée sur une lecture située et critique des discours du passé comme du présent. Cela participe pleinement au développement d'une compétence critique historienne, entendue ici comme la capacité à problématiser à partir de sources, à interroger les récits construits, et à analyser les intentions derrière les mots.

En choisissant un événement aussi récent et controversé que le 7 octobre, notre expérimentation affronte aussi les difficultés spécifiques posées par les questions socialement vives (Chauvigné et Fabre, 2021 ; Fabre et Chauvigné, 2025 ; Legardez et Simonneaux, 2006), qui divisent la société, la sphère politique et parfois même le monde scientifique. Le cas étudié permet aux élèves de s'exercer à la mise à distance, sans esquiver les tensions. Contrairement à une approche purement morale ou civique qui chercherait à trancher entre des points de vue, l'ambition ici est d'outiller les élèves pour comprendre pourquoi ces points de vue existent et ce qu'ils disent du rapport entre histoire, politique et mémoire.

Enfin, ce travail montre que la pensée critique n'est pas une compétence générique décontextualisée, mais qu'elle s'incarne dans des démarches disciplinaires spécifiques, en l'occurrence ici une épistémologie historique fondée sur l'enquête, l'interprétation de sources et la mise en tension de concepts. Cette expérimentation propose ainsi un modèle transférable à d'autres objets d'étude et s'inscrit pleinement dans les finalités critiques et émancipatrices de l'enseignement des sciences sociales à l'école.

Chaliand, G., Blin, A. (2016). *Histoire du terrorisme*. Paris : Pluriel.

Chauvigné, C., Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52, 15-31.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.

Doussot, S., Hersant, M., Lhoste, Y., Orange-Ravachol, D. (Dir.) (2022). *Le cadre d'apprentissage par problématisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.

Fabre, M., Chauvigné, C. (2025). *Vous avez dit écocitoyenneté ? : Repères pour une éducation au politique*. Bordeaux : Éditions Le Bord de l'eau.

Fassin, D. (2024). *Une étrange défaite*. Paris : La Découverte.

Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Micheron, H. (2023). *La colère et l'oubli : Les démocraties face au jihadisme européen*. Paris : Gallimard.

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, Hors-série (2), 73–85.

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Rafik, J. (2023). *Terrorismes en France : Une histoire, XIXe-XXe siècle*. Paris : Les Éditions du Cerf.

Mots-Clés: Didactique, HGGSP, Compétences critiques, Questions socialement vives, Terrorisme