

UNIVERSITÉ DE NANTES
UFR *Lettres et langages*
École doctorale *Cognition, éducation, interactions*
Centre de recherche en éducation de Nantes - CREN

Année 2009

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ de NANTES
Discipline : SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Présentée et soutenue publiquement
Par
Sylvain DOUSSOT
Le mercredi 2 décembre 2009

**Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire.
Des pratiques langagières instrumentées par des
listes et tableaux pour construire un savoir
problématisé (collège, cycle 3)**

Directeur de thèse : Christian ORANGE
Co-encadrement de thèse : Yannick LE MAREC

Jury

M. Michel FABRE, professeur, université de Nantes
Mme Martine JAUBERT, professeur, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux IV
M. Yannick LE MAREC, maître de conférences, IUFM des Pays de la Loire, université de Nantes
M. Christian ORANGE, professeur, université de Nantes
M. Gérard SENSEVY, professeur, IUFM de Bretagne, université de Bretagne occidentale
Mme Nicole TUTIAUX-GUILLON, professeur, IUFM du Nord-Pas de Calais, université d'Artois

« Mais dites-moi, Watson, qu'est-ce que vous dites de la canne de notre visiteur ? Puisque nous avons été assez malchanceux pour le rater et que nous n'avons aucune idée du but de sa visite, ce souvenir, qu'il a laissé par hasard, prend quelque importance. Voyons un peu comment vous reconstruisez l'homme en examinant la canne. »

Sherlock Holmes

in A. Conan Doyle, *Le chien des Baskerville*, Librio, 1996 (trad. L. Maricourt, 1947).

Remerciements

Je veux commencer en remerciant tous ceux qui de près ou de loin ont participé, suivi, accompagné ou porté une attention à ce travail.

En premier lieu Yannick Le Marec et Christian Orange. Depuis mon entrée en « éducation » pour le premier, il y a déjà quelques années, sans lequel l'envie de faire de la recherche ne serait sans doute pas née ; depuis mon master pour les deux qui m'ont accompagné toujours avec la bonne distance, faite de sollicitude, d'encouragement et de confiance. Si ce travail a aussi été un plaisir, c'est d'abord grâce à eux.

Les différentes équipes de recherche que j'ai côtoyé, ensuite.

- Celle qui se retrouve régulièrement autour d'une recherche collective avec les IUFM d'Aquitaine, de Basse-Normandie et des Pays de la Loire, accompagnée par l'INRP. Chacune de ces rencontres a conduit à des questionnements, des réflexions et des doutes nouveaux et productifs. Je tiens particulièrement à remercier Martine Jaubert et Maryse Rebière pour leur disponibilité et le soutien qu'elles ont pu me fournir.
- Celle, plus réduite, de didactique de l'histoire de l'IUFM autour de Yannick Le Marec et avec Anne Vézier. A travers cette collaboration régulière, ce sont les participations à différents colloques de didactique qui ont pu devenir plus fructueux.
- Celle, enfin, du séminaire *Problématisation* du CREN et particulièrement Michel Fabre dont l'écoute et la lecture attentives de mes premiers travaux (master 2) et en séminaire doctoral ont été de précieux encouragements.

Tous mes remerciements pour avoir accepté de lire ce texte à Michel Fabre, Martine Jaubert, Nicole Tutiaux-Guillon et Gérard Sensevy.

Les enseignants qui m'ont permis de confronter mon travail de recherche aux questions de terrains et à des approches différentes m'ont également beaucoup aidé. C'est vrai pour les enseignants expérimentés dans leur classes mais aussi pour les enseignants en formation à l'IUFM.

Enfin, un tel travail, par son exigence de presque tous les instants, n'aurait pas eu lieu sans le soutien lui aussi constant et régulièrement actif – dans sa classe, dans son travail de traduction et dans sa relecture attentive – de Cécile ; et la compréhension de Rémi, Juliette et Éva.

Sommaire

Sommaire	7
Introduction générale	11
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	17
Chapitre 1 : Produire du savoir historique et produire de l'apprentissage Historique	17
Introduction	17
1. La place des pratiques dans les classes d'histoire	17
2. Des pratiques ancrées dans une épistémologie	20
3. Problèmes historiques et activités des élèves	21
4. Exploration des possibles et pratiques langagières : la distance entre mots d'aujourd'hui et d'hier	26
5. Obstacles et construction du récit explicatif : la question de la rupture	29
Conclusion	30
Chapitre 2 : Artefacts graphiques, activités langagières et production de savoir	33
Introduction	33
1. Des listes et tableaux pour reconstruire le monde ainsi mis en mots	34
2. Les technologies de l'intellect pour penser et diriger sa pensée	38
3. De l'anthropologie à la didactique : des potentialités à actualiser en situation	41
4. Des exemples d'effets d'outils graphiques sur l'apprentissage en didactique du français	44
Conclusion	48
Chapitre 3 : Faire des outils graphiques des instruments efficaces pour les Elèves	49
Introduction	49
1. Un cadre pour observer et analyser l'activité des élèves au-delà de la tâche	50
2. Conceptualiser les pratiques de mise en texte de l'histoire	53
3. La situation de travail pour souligner la dimension collective de la situation de classe	60
4. Dialectique du requis et du possible : les effets d'un nouvel outil	61
Conclusion	64
Chapitre 4 : Des relations savoir/langage chez les historiens aux relations savoir/langage en classe d'histoire	67
Introduction	67
1. Langage et savoirs dans la communauté discursive des historiens	71
2. Communauté discursive historique, communauté discursive historique scolaire	76
3. Observer les traces de secondarisation dans l'usage des listes et tableaux	79
Conclusion	83

Chapitre 5 : Les pratiques historiennes de référence	85
Introduction	85
1. Les pratiques des historiens : le métier	85
2. L'épistémologie des historiens et leurs pratiques	89
3. Des historiens en action : récits d'expériences en contexte	102
Conclusion de la première partie : cadre problématique et méthodologie de la recherche	115
DEUXIÈME PARTIE : CONSTRUCTION ET EXPLORATION DES CORPUS	119
Chapitre 6 : Comprendre un changement historique à partir d'un texte de manuel et d'un tableau	123
Introduction	123
1. Cadre didactique de la séance	123
2. Transformer le tableau pour reconstruire le savoir	135
Conclusion	159
Chapitre 7 : Comprendre la période de la Guerre froide avec un tableau travaillé individuellement et collectivement	161
Introduction	161
1. Cadre didactique de la séquence	161
2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème	165
3. Catégorisation et conceptualisation : le tableau comme aide à la construction d'un problème épistémologiquement pertinent	172
4. L'intervention didactique : le cadrage par le tableau de la communauté historique en construction	186
Conclusion	189
Chapitre 8 : Un tableau pour travailler historiquement les personnages d'une fiction sur l'année 1788.	191
Introduction	191
1. Cadre didactique de la séquence	192
2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème	194
3. Observation à l'échelle d'une case : comparer et réécrire collectivement	198
4. A l'échelle du tableau : proximité et distance entre les cases	214
Conclusion	222
Chapitre 9 : Lister pour poser des hypothèses et les critiquer	225
Introduction	225
1. Cadre didactique de la séquence	225
2. Des listes préparatoires hybrides	231
3. La liste structure la gestion collective de l'hétéroglossie	235
Conclusion du chapitre	244

Conclusion de la deuxième partie	247
TROISIÈME PARTIE : OPÉRATIONS HISTORIOGRAPHIQUES ET OUTILS GRAPHIQUES	251
Chapitre 10 : Temps historique, inventaire et récit	251
Introduction	251
1. Histoire et travail des temporalités : un état des lieux	254
2. Des outils scolaires pour prendre en charge les temporalités variées de l'histoire	260
3. Décontextualiser et recontextualiser : de l'inventaire à la problématisation	276
Conclusion	280
Chapitre 11 : Hétérogénéité des voix et mises en intrigues encadrées par des listes et des tableaux	281
Introduction	281
1. L'histoire comme récit spécifique	282
2. Des activités langagières pour produire un récit historique	286
3. Listes, tableaux et gestion des voix pour produire un récit historique	292
4. Dialogues simulés dans le débat sur les relations seigneur/paysans : contextualiser les intrigues	303
Conclusion du chapitre	308
Chapitre 12 : Situer son interprétation pour prendre conscience de son point de vue	309
Introduction	309
1. De la distance passé/présent à la construction du point de vue	310
2. Construire un point de vue scientifique dans la classe d'histoire	317
3. Listes et tableaux comme médiateurs de la distance entre la voix de l'enseignant et celle de l'élève : co-construction de l'instrument et du savoir	325
Conclusion : construire ensemble les limites de validité des énoncés	330
Conclusion de la troisième partie	333
QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE	335
Introduction de la quatrième partie	335
Chapitre 13 : Explorer et cartographier le problème pour construire un savoir historique scolaire	337
Introduction	337
1. Explorer et cartographier l'espace-problème en classe d'histoire : quelles références ?	337
2. Inventer et organiser des repères pour cheminer dans l'enquête historique en classe	348
3. Des écrits instrumentalisés pour élaborer l'espace du problème et de la recherche	355
Conclusion	367

Chapitre 14 : De l'espace de la recherche à la communauté historique scolaire : des outils pour l'intervention didactique 369

Introduction	369
1. Pratiques instrumentées en vue de l'institution d'une communauté historique scolaire	370
2. De la communauté historique à la communauté historique scolaire : la médiation des écrits non linéaires	375
3. Pratiques de mise en texte de l'histoire pour instituer une communauté historique scolaire : le rôle des écrits non linéaires	380
Conclusion du chapitre	388

Conclusion générale 391

Bibliographie 396

Table des matières 405

Annexes 413

Table des annexes

Annexe 1 : Corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 1	414
Annexe 2 : Corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 2	418
Annexe 3 : Corpus Guerre froide : les tableaux produits en groupes	424
Annexe 4 : Corpus Guerre froide : transcription de la discussion collective	431
Annexe 5 : Corpus 1788 : questionnaire sur le film <i>1788</i>	437
Annexe 6 : Corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 1	438
Annexe 7 : Corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 2	442
Annexe 8 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 3	445
Annexe 9 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 4	451
Annexe 10 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 5	459
Annexe 11 : Corpus Château fort : transcription des affiches de la première séance	464
Annexe 12 : Corpus Château fort : tableau séance 2	465
Annexe 13 : Corpus Château fort : ensemble des tableaux des groupes séance 2	466
Annexe 14 : Corpus Château fort : documents de la séance 3	474
Annexe 15 : Corpus Château fort : étude de documents (séance 4)	475
Annexe 16 : Corpus Château fort : Tableau préparatoire à la discussion collective (séance 5)	478
Annexe 17 : Corpus château fort : tableau de recensement des listes préparatoires	480
Annexe 18 : Corpus Château fort : transcription du débat (séance 5)	481
Annexe 19 : Corpus Révolution : transcription du groupe 3	488
Annexe 20 : Traduction du texte de P. Seixas (2000)	492

Introduction générale

Dans les débats sur l'École, la place et la nature des savoirs sont parmi les enjeux principaux. Ils sont au cœur de la démarche didactique qui cherche à « *raisonner l'enseignement*¹ » d'une discipline (Moniot, 1993). C'est pourquoi l'épistémologie tient une place centrale dans cette démarche. Pour l'histoire, la question de la nature des savoirs scolaires s'inscrit d'emblée dans leur relation aux savoirs scientifiques du fait de l'évidence et du poids de cette référence. Mais la gamme des positions possibles est large : de la référence exclusive à la référence inaccessible aux enfants ; l'histoire scolaire peut être instrumentalisée (comme culture cultivée pour briller en société, comme élément culturel discriminant dans certains examens ou concours) mais elle est aussi officiellement destinée à forger une « culture humaniste » et « l'esprit critique » des nouvelles générations. C'est pourquoi la question de la nature des savoirs reste centrale pour la didactique, qui peut tenter de poser le problème autrement qu'à travers ces dichotomies réductrices pour examiner la « *saveurs des savoirs* » (Astolfi, 2008) à l'école.

Dans son rôle de critique des contenus de savoir, la didactique doit mettre à jour les contraintes qui pèsent sur les savoirs enseignés lorsqu'on les transpose de l'univers savant. Mais cette transposition (Chevallard, 1985/1991) ne peut se réduire à une perspective textuelle des savoirs et doit prendre en compte les pratiques sociales de référence (Martinand, 1981). Parmi ces pratiques, celles liées au langage jouent un rôle essentiel pour les savoirs scolaires (Bautier, 1995 ; Lahire, 1993 ; Rey, 1996). Prendre en considération les activités langagières, c'est dépasser le stade des « difficultés d'expression » pour interroger celles des activités langagières qui permettent de s'appropriier et d'élaborer des savoirs. Pour l'histoire scolaire, c'est tenter de ne pas poser la question de l'argumentation sans la relier aux pratiques qui la rendent possible². Autrement dit, il semble difficile de penser le langage et la discipline en subordonnant le premier à la seconde comme s'il n'était qu'un outil de communication. Dans le prolongement des travaux de Vygotski et Bakhtine, des didacticiens et des sociolinguistes ont montré que savoirs et langages sont liés de manière profonde pour penser, et que les pratiques langagières sont spécifiques à chaque domaine de savoir. Il ne semble dès lors pas envisageable de penser un savoir en

¹ « *La didactique d'une discipline n'est pas quelque chose qui viendrait après elle, en plus ou à côté, pour lui donner une sorte de supplément pédagogique utile – ou qui viendrait avant elle, déjà porteuse de règles et de lumières. Elle s'occupe d'en raisonner, au plus près, l'enseignement* » (p. 5).

² Ainsi, les auteurs d'une étude sur les acquis des élèves en fin de collège s'interrogent sur les difficultés à rédiger constatées par les enseignants et par l'enquête menée auprès des élèves en posant la question suivante : « *qu'est-ce qu'apprendre à rédiger et quel temps accorder à cet apprentissage ?* » (MEN, 2007, p. 162) ; ils rappellent également que l'institution demande qu' « *au fil du collège, les élèves [soient] formés à l'écrit pour passer d'une phrase simple (sixième) à des phrases plus élaborées (cycle central) et à la rédaction du paragraphe argumenté (troisième)* » (*ibid.*). De ce point de vue, pratiques de recherche et écriture argumentée sont séparés.

dehors de toute pratique et de toute communauté de pratiques.

Forme scolaire de l'histoire et référence scientifique

En classe d'histoire cette perspective qui mêle langage, pratiques et savoirs est présente mais ne cesse d'interroger. Sous la forme de l'étude de documents, du cycle 3 au lycée, la mise en activité des élèves ne fait plus débat³ par rapport au cours magistral même si elle n'est que rarement exclusive⁴. Pourtant, l'usage du document diffère fondamentalement en classe et chez les historiens :

« Dans l'enseignement secondaire, on commence en donnant à l'élève un petit bout de document, qu'il n'a pas choisi, on l'invite ensuite à trouver des questions à lui poser, et à critiquer un matériau sur lequel il faut lui apporter ou lui faire chercher toutes les prises qui resteront de toute façon très spécialisées : quelle bizarre façon de prétendre installer la méthode historique, puisque c'est à peu près son antithèse qu'on accomplit là ! » (Moniot, 1993, p. 177).

Autrement dit, il ne suffit pas de faire entrer en classe des documents sur lesquels ont travaillé des historiens pour introduire les pratiques et les problèmes qui vont avec. D'une certaine manière, la situation-problème telle qu'elle a été envisagée en histoire scolaire est le prototype de l'étude de documents dans sa visée de proximité avec la situation savante. Elle tente de répondre aux critiques émises sur l'étude de documents. Pourtant, là aussi, les pratiques sont remises en cause : le modèle de l'histoire scolaire en France serait *« résistant aux débats et aux controverses »* comme le constate N. Tutiaux-Guillon (2003), ce qui fait dire à l'institution, par exemple dans une présentation de programme de 2nde (1986), qu' *« il va de soi que le débat sur l'historiographie de la Révolution restera toujours présent à l'esprit des enseignants, se reflétera dans la problématique, mais à ce niveau ne sera pas engagé pour lui-même »* (cité par Tutiaux-Guillon, *ibid.*, p. 276). De la problématique mais sans débat, en quelque sorte.

On voit par là que la question de la dimension pratique des savoirs historiques reste entière pour l'école, entre nécessité ressentie d'une mise en activité⁶ et difficultés à en faire une

³ Ou plutôt le débat se centre sur la part respective de l'activité des élèves par rapport au « récit » du maître notamment, comme l'attestent les programmes de 2008 pour le cycle 3 et pour le collège (voir respectivement le BO spécial n°6 du 28 août 2008, et BO hors-série n°3 du 19 juin 2008). Dans le domaine de la recherche, le récent ouvrage d'E. Bautier et P. Rayou (*Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*) paru au PUF en juillet 2009 a pour objectif notamment de questionner les effets des mises en activité des élèves selon leur situation sociale et scolaire.

⁴ Une étude du ministère de l'éducation nationale (2007, p. 97) montre après enquête auprès de 113 enseignants que 91,4% d'entre eux mettent *« les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents »* en histoire.

⁵ Depuis les années 80 la position de l'institution a peu varié et dans les manuels, la notion de problématique bien souvent avancée tend à se réduire à une question introductive. Dans les pratiques des enseignants, l'étude du ministère (2007) indique qu' *« au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement 51,4 % des enseignants privilégient la problématique du sujet »* (MEN, 2007, p. 96), mais seuls 22,2 % affirment mettre leurs élèves *« en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes »* (*ibid.*, p. 97).

⁶ Qui existe depuis très longtemps comme le rappelle F. Audigier (2005) en citant Seignobos en 1906 (*L'histoire dans l'enseignement secondaire*, Paris : A. Colin) : *« Tous les professeurs savent qu'un exercice,*

dimension du savoir scolaire. C'est sur cette contradiction que notre attention s'est d'abord portée.

Une entrée par les pratiques outillées par les listes et tableaux

L'entrée par les outils graphiques – entendus ici comme toute sorte de listes et de tableaux, en référence aux travaux de J. Goody – est une manière de réduire la question et le champ d'investigation : il s'agit d'observer les élèves au travail, à travers toutes leurs activités y compris celles qu'on nomme parfois « intermédiaires », qu'elles soient écrites ou orales, lorsqu'elles mettent en jeu ce type de support graphique. Cette entrée est par ailleurs une manière d'interroger les pratiques scolaires en questionnant certains de leurs instruments matériels et intellectuels (Astolfi & Develay, 1989). Pourtant ce choix n'est pas d'abord méthodologique : il est avant tout lié à la volonté de prendre en considération le poids de l'écrit dans sa dimension productive. Pour l'anthropologie historique et culturelle de l'écrit (Vernant, 1962 ; Goody, 1979 ; Olson, 1998), c'est par l'usage de l'écrit et notamment de listes et tableaux que sont nées des manières scientifiques de penser, et particulièrement de penser le monde : le penser par l'intermédiaire de l'écrit, c'est lui retirer l'évidence qui naît de l'observation pour entrer dans le domaine de la science.

L'extrapolation qui s'appuie sur l'évolution des sociétés pour envisager l'apprentissage de l'individu est là pour nous relier à notre contradiction. Si ces usages spécifiques de l'écrit jouent un rôle dans l'histoire de la construction scientifique du monde, leur analyse dans des situations de classe peut nous aider à aborder les conditions de possibilité de pratiques théoriques pertinentes en classe d'histoire. En bref, que font-ils lorsqu'ils travaillent sur des documents et des questions historiques ?

Transposer des pratiques : outils graphiques et construction de savoirs historiques

Ce type d'entrée dans l'apprentissage scolaire et les conditions pour penser les rapports entre savoirs, pratiques et langage dans la classe d'histoire réclament un cadre théorique adapté.

Notre recherche s'inscrit dans un axe de recherche développé au *Centre de recherche en éducation de Nantes* (CREN, EA 2661, Université de Nantes) qui pense les apprentissages à partir des activités de problématisation (Fabre, 1999 ; Orange, 2005a). Ce cadre épistémologique et didactique nous semble à même de prendre en charge les conditions et contradictions évoquées ci-dessus, tout en favorisant l'intégration des pratiques langagières dans la réflexion. Il met en avant non pas la résolution des problèmes mais leur construction, faisant des savoirs scientifiques (au sens large) des savoirs toujours liés à des problèmes. Le savoir de ce point de vue n'est pas propositionnel⁷ ou déclaratif⁸ (*savoir que*)

pour être efficace, doit mettre l'élève en activité (...) Il m'a semblé que les exercices de l'enseignement historique doivent être modélés sur les opérations de la connaissance historique » (p. 107).

⁷ Au sens de Delbos & Jorion (1984).

⁸ Au sens de Audigier (2005, p. 111).

mais fait état de nécessités (*savoir pourquoi c'est comme cela et pas autrement*). En histoire, on peut penser en première approche, par exemple, que savoir que Louis XVI a été exécuté après avoir pris la fuite (juin 1791), accepté la constitution (septembre 1791), déclaré la guerre à la Prusse et l'Autriche (avril 1792) et après la publication du *Manifeste de Brunswick* (juillet 1792) et son arrestation le 10 août 1792, ne suffit pas. Mais qu'il faut plutôt, par exemple, relier entre eux ces événements en évaluant leur valeur au regard des traces du passé et du problème de la prise de conscience et de l'action collective face au pouvoir dans le contexte de la France à la fin du XVIII^e siècle ; démarche qui passe par un certain nombre d'opérations notamment langagières pour poser le problème, le construire en discutant les traces pour en faire des indices pertinents et en proposant des hypothèses mises à l'épreuve des sources et des autres propositions.

Certains travaux (par exemple Lhoste, 2008) ont déjà été menés dans ce sens pour les sciences de la nature en associant au cadre de la problématisation une approche socio-historique des activités langagières croisant les théories énonciative et pragmatique du langage (Brossard, 1998 ; Jaubert, 2007) ; travaux fédérés en partie au sein d'une recherche collective⁹. Mettre à contribution ce double cadre théorique pour l'histoire, c'est donc également prendre en charge une visée prospective : comment penser la problématisation pour cette discipline ? A quelles conditions les outils théoriques de la problématisation sont-ils valables en histoire ? Quelles pratiques langagières scolaires ont à voir avec celles des historiens ?

Sur cette base, l'attention aux usages par les élèves des listes et tableaux qui leur sont proposés est un intermédiaire pour mettre en lumière les opérations mentales qui se jouent et les rapporter à celles qui caractérisent les pratiques historiennes. C'est se donner un espace d'observation, dans lequel peuvent se déployer des activités de problématisation ancrées sur des activités langagières propres à la classe. Espace qui donne aux élèves la possibilité de découper, comparer, associer et négocier les propositions des uns et des autres à l'oral comme à l'écrit (Jaubert, 2007). Par ce biais, on se donne des chances de penser ensemble la mise en texte des savoirs historiques à l'école – au sens large de constructions verbales –, et les pratiques historiennes. C'est-à-dire d'analyser les pratiques langagières d'argumentation et de négociation des significations (des documents, des propositions d'interprétation, etc.) qui peuvent mener à une exploration et une délimitation de ce qui est possible, impossible et nécessaire (Orange, 2005a) dans le but de construire un savoir problématisé qui ait à voir avec celui des historiens.

Pour ce faire, nous avons choisi de passer par des études de cas dont quatre nous sont apparues particulièrement heuristiques et qui concernent des élèves de différents niveaux scolaires (CM1, 4^{ème} et 3^{ème}). Ces niveaux et les âges correspondants nous semblent

⁹ Recherche collaborative (2006-2009) entre l'INRP et les IUFM des Pays de la Loire, d'Aquitaine et de Basse-Normandie intitulée *Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires*.

propices du fait de capacités déjà développées de travailler l'écrit et de la rencontre probable déjà opérée avec ces outils graphiques ; mais il s'agit en même temps de niveaux de la scolarité obligatoire où se rencontrent tous types d'élèves. Après la présentation de notre cadre théorique (première partie), ces quatre corpus sont soumis à une première analyse générale en termes d'usage des listes et tableaux : que font-ils de ces listes et tableaux et que font-ils avec (deuxième partie) ? Cette étude nous donne des pistes pour élaborer des hypothèses sur leurs pratiques ainsi outillées par rapport aux pratiques de référence des historiens. Hypothèses qui sont explorées dans la troisième partie (chapitres 10 à 12) : celle-ci mêle donc des éléments tirés de la deuxième partie mais à nouveau également des analyses directes des corpus qui sont réinterrogés. Il s'agira dans cette partie de rapporter les pratiques des élèves autour des outils graphiques en référence au travail de la pensée historique dans trois de ses dimensions fondamentales : les temporalités multiples, la structure narrative du texte de l'histoire et la construction du point de vue scientifique.

Sur cette base, la quatrième partie (chapitres 13 et 14) tente de discuter le rôle potentiel de ces outils graphiques sur les pratiques des élèves en termes d'accès à un savoir historique problématisé : à quelles conditions ces modes d'écriture non linéaire sont-ils efficaces ? Au-delà des effets directement graphiques de proximité et de catégorisations nouvelles des données du passé, il s'agit de comprendre comment les élèves travaillent ensemble ces instruments communs et comment cela les amène à modifier leur positionnement par rapport au savoir.

On le voit, l'enquête part des outils graphiques mais tente par ce biais de mieux comprendre les mécanismes qui lient pratiques de classe et pratiques théoriques en histoire : il ne s'agit pas de donner des indications sur les « bonnes » formes de listes ou de tableaux, mais bien d'en apprécier les conditions de validité pour faciliter la construction du savoir historique à l'école.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 1 : Produire du savoir historique et produire de l'apprentissage historique

Introduction

Situer notre recherche sur les usages des listes et tableaux en classe d'histoire dans le champ de la didactique de l'histoire, c'est d'abord aller voir du côté des activités des élèves. Les manières de manipuler et de transformer ces outils graphiques sont de l'ordre des pratiques et doivent, en tant que telles, être comparées avec ce que font habituellement les élèves – et leurs enseignants – en classe.

L'approche par les pratiques présente un risque : celui de les réduire à des techniques, en les séparant trop nettement des contenus. C'est pourquoi la question de la transposition des savoirs et des pratiques de référence se révèle centrale : il nous faut scruter la place des pratiques dans la production du savoir historique pour mieux comprendre l'apprentissage sous l'angle des listes et tableaux.

Cette approche n'est pas nouvelle en didactique de l'histoire. Certaines situations de classe qui relèvent d'une approche centrée sur un constructivisme raisonné ont déjà été étudiées, comme c'est le cas pour ce qu'on appelle les situations-problèmes. Leur usage en histoire est lié à une volonté de faire reconstruire en classe les activités qui permettent d'accéder à une conceptualisation et donc à des savoirs historiques. C'est ainsi que l'on peut commencer à dessiner la problématique de la recherche : en reposant la question de la transposition des savoirs par le biais d'une problématisation (centrée sur les processus de construction du problème) qui permettrait de relier pratiques de classe et pratiques scientifiques.

1. La place des pratiques dans les classes d'histoire

Si l'on veut d'emblée s'inscrire dans le champ récent de la didactique de l'histoire, on peut situer notre étude à la fois dans le troisième et le quatrième ensemble de recherches recensées sous forme de bilan dans l'introduction d'un numéro des *Perspectives documentaires en éducation* (Gérin-Grataloup & Tutiaux-Guillon, 2001, p. 6). Le troisième ensemble englobe la question des langages « *autour des activités et des productions des élèves* » et le quatrième se centre sur « *les situations d'enseignement et d'apprentissage* ». Nous verrons cependant que l'approche par les pratiques et les outils n'est pas très éloignée

d'un autre ensemble de recherches portant sur l'appropriation des savoirs en relation avec les représentations sociales, dans lequel s'inscrit Nicole Lautier ; bref, une approche qui touche à plusieurs aspects didactiques déjà identifiés dans le champ, mais qui marque aussi la jeunesse de ce dernier. Penchons-nous d'abord sur le premier ensemble.

Que peut-on dire aujourd'hui de ces recherches qui étudient les pratiques de la classe d'histoire ?

A la lecture des bilans régulièrement produits concernant les recherches en didactique de l'histoire (*Revue Française de Pédagogie*, n°106, 1994 ; « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie », *Perspectives documentaires en éducation*, 2001 ; « Note de synthèse, la didactique de l'histoire », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, 2008), la référence aux pratiques « normales » ou « effectives » des classes d'histoire apparaît essentielle pour comprendre l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Il nous semble que cette place centrale est la marque d'un questionnement constant des rapports de la discipline scolaire à la discipline de référence, rapports qui articulent de manière spécifique pour l'histoire les concepts de *transposition didactique*, de *discipline scolaire* et de *forme scolaire* (Audigier, 1995, 2005).

Dès le début des années 1990, F. Audigier (1993) souligne avec son modèle des « 4R » que les disciplines scolaires et l'histoire tout particulièrement, « font croire qu'elles disent la "Réalité" du monde et transmettent des "Résultats" réputés issus des sciences éponymes ; elles tiennent un discours consensuel, gommant les débats scientifiques et sociaux, et visent à faire construire à tous les élèves des "Références" communes. Cela se traduit surtout par un "Refus" du politique ». Cette formule traduit en l'analysant la contradiction des objectifs depuis longtemps assignés à l'histoire scolaire de former des individus autonomes par un regard historique scientifiquement fondé, tout en formant des citoyens ayant des références communes, pour participer à l'unification de la nation (Tutiaux-Guillon, 2003). Contradiction maintes fois constatée, et qui pousse aujourd'hui à questionner la place même des deux disciplines (histoire et géographie) dans leur capacité à former le futur citoyen alors que les questions socialement vives remettent au cœur de leur enseignement la question politique, et par là une éducation à la citoyenneté (Audigier¹⁰, 2005). Les manuels scolaires¹¹ comme les pratiques dominantes chez les enseignants¹² tendent à se conformer

¹⁰ Questionnement que l'auteur thématise comme lié aux « changements des modes de socialisation qui sont à l'œuvre dans nos sociétés. (...) Ainsi, pour répondre aux évolutions du monde, de nouveaux objets, de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs frappent à la porte de ces disciplines ; "cahin-caha", certaines de ces nouveautés prennent peu à peu place, principalement celles qui relèvent des contenus au sens le plus habituel du terme, d'autres mettent en cause la forme scolaire elle-même dans laquelle l'histoire et la géographie se sont inscrites et s'inscrivent encore » (p. 105).

On peut également prendre à témoin les thèmes des dernières éditions du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.

¹¹ Voir Y. Le Marec (2005) qui développe les implications épistémologiques des textes des manuels par rapport aux controverses historiographiques qui animent le monde savant, et notamment les difficultés à rendre compte des différentes voix qui se croisent sur un objet d'étude ; car les manuels ont tendance « à privilégier la clôture du sens ».

¹² Voir notamment sur ces points : Leduc, Le Pellec & Marcos-Alvarez (1998) ; Lautier (1997, 2003),

aux « 4R » en proposant aux élèves des savoirs communs mais radicalement scolarisés ; c'est-à-dire coupés de leur contexte de production – la communauté historique, ses méthodes et ses pratiques. Dans ce cadre dominant, il apparaît que l'activité des élèves est réduite.

L'observation de classes et l'analyse de questionnaires à grande échelle offrent une image de ces pratiques habituelles et précisent leurs spécificités et la faible place laissée à l'activité des élèves (Lautier, 1997, 2003). Reprenant l'analyse de séquences d'histoire enseignées en collège et lycée, N. Lautier constate que « *la communication asymétrique du cours dit "magistral dialogué" a fait l'objet de nombreuses enquêtes. Les résultats montrent la prédominance de l'oral, la rapidité des échanges, le niveau peu élaboré des explications fournies. (...) La rupture entre le familier et le distant, rarement soulignée, n'est jamais constituée en objet de réflexion* » (2003, p. 365). Elle met en garde contre l'illusion d'une pédagogie « active » du cours dialogué si l'on n'y regarde pas en détail et avec un cadre didactique. Au total, il y a loin des intentions aux pratiques si l'on analyse ce qui se passe dans les classes et si l'on questionne les enseignants. Du point de vue des élèves, le constat se renforce : « *les premiers résultats témoignent de l'énorme influence qu'exercent sur [les] élèves leurs représentations de la situation scolaire : la recherche de la "bonne réponse" les prive souvent d'une réflexion personnelle pertinente. Pour faire son "métier d'élève", on cherche la réponse "cachée" dans le dossier documentaire* » (2003, p. 368).

C'est en ce sens que N. Tutiaux-Guillon (1998) a pu de son côté mettre en évidence les types d'interactions langagières spécifiques à ce cours magistral dialogué. Sous le terme de « boucles » didactiques, elle met en évidence un modèle dominant à partir de travaux précédents (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996) : « *ce modèle (question/réponse/évaluation/formalisation/compléments) donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait l'"argumentation didactique" en disant le "vrai" et assoit, par son propos, l'"autorité" des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'"adhésion" d'un "texte" à apprendre* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 112). On voit apparaître ici les ingrédients d'une analyse qui questionne les relations entre texte de l'histoire – comme produit, et mise en texte – comme processus. Quelle place est laissée à l'élève dans l'énonciation ? Quelle est la nature de l'autorité de l'enseignant ?

D'autres recherches montrent que ces décalages entre objectif déclaré et pratiques réelles sont liés à une position spécifique de l'enseignant et des textes dans la classe d'histoire. Comme le constatent Leduc, Le Pellec et Marcos-Alvarez (1998), l'évolution « *d'une histoire qui se contente de raconter le passé à une histoire qui livre aux lecteurs le schéma interprétatif dans lequel elle insère les faits, n'est guère perceptible dans les manuels scolaires et dans les salles de classe* » (p. 150). Les pratiques dominantes en classe

Tutiaux-Guillon & Mousseau (1998).

d'histoire sont le plus souvent peu enclines à donner aux élèves des clés de lecture des textes proposés ou produits par l'enseignant. Il est pourtant impossible d'ignorer que « *le professeur intervient en tant que pédagogue* » (il attire l'attention des élèves, il pose des questions, etc.) et qu'il « *intervient en tant qu'individu qui prend parti, juge* » (Leduc, Le Pellec et Marcos-Alvarez, 1998, p. 144) : il qualifie les événements, donne un ton, et, finalement, la narration qu'il propose de l'histoire est souvent « *implicitement déterministe*¹³ ».

Ce bilan nuance notre premier constat : des activités existent en classe d'histoire, mais elles tendent en moyenne à réduire le savoir au vrai et donc à faire rechercher la bonne réponse dans des documents fournis par l'enseignant. Ceci nous pousse à inscrire notre recherche en marge des pratiques dominantes dans les classes. Se pencher sur l'usage par les élèves de listes et de tableaux suppose en effet qu'on les laisse agir et que leurs manipulations puissent se déployer dans la durée.

2. Des pratiques ancrées dans une épistémologie

Le point de vue choisi, centré sur les outils et leur manipulation par les élèves ne doit cependant pas réduire le champ d'observation et d'analyse à celui des méthodes. Une des exigences didactiques fondamentales repose en effet sur l'ambition d'un travail scientifique qui ne peut se limiter à un ensemble de techniques qui fourniraient la matière d'une ingénierie scolaire interchangeable. C'est sur ce plan que la référence savante revient au devant de la scène : non plus seulement pour fournir des résultats (au sens des quatre "R" d'Audigier), mais pour garantir qu'une activité de classe n'est jamais réduite à sa seule dimension technique – toujours « *aux prises avec la forme scolaire* » – et qu'elle se rapporte toujours, à un moment donné de l'analyse, à une construction scientifique validée dans une communauté reconnue (celle des historiens).

Les études évoquées précédemment (1.1) font apparaître l'existence d'une épistémologie propre aux enseignants d'histoire : une « *épistémologie de l'histoire scolaire* » dit N. Lautier (2003, p. 370) ; lorsqu'on les interroge, ils invoquent des raisons à leurs choix didactiques. Ce qui nous intéresse ici, c'est le rapport qu'entretient cette épistémologie de l'histoire scolaire avec celle des historiens ; ce que la notion de situation d'enseignement-apprentissage favorise¹⁴.

¹³ Dans ce cadre, la continuité et l'idée de progrès pèsent lourd, et le modèle cause-événement-conséquence semble structurer leur approche (Lautier, 1997, p. 144) : « *De la recherche légitime des régularités à la pratique insidieuse de la rétrodiction en passant par l'occultation du poids de la contingence, la fréquentation de l'histoire favorise la tentation de la logique explicative* ». L'attachement à ce modèle est justifié par les professeurs de deux manières (Lautier, 2003, p. 372) : « *ce sont les besoins des élèves – qui risquent de confondre l'avant et l'après – qui sont mis en avant. Plus implicitement se retrouvent d'autres arguments tels que le respect de la chronologie, appuyé sur un recours à des facteurs explicatifs différenciés* ».

¹⁴ Ainsi, à titre d'illustration, les deux auteurs de l'article introductif du dossier de *Perspectives documentaire*

On ne peut envisager en première analyse d'appréhender ce rapport sans référer l'épistémologie scolaire aux multiples dimensions de la réflexion historique en termes de causalité et de contingence, de rupture et de continuité entre passé et présent, et de relation entre histoire et mémoire (Lautier, 2003, p. 371-379). C'est la prise en charge ou au contraire l'évacuation de ces questionnements qui permet d'évaluer les relations entre histoire savante et histoire scolaire : il s'agit, précise N. Lautier, de comprendre comment les professeurs parviennent à « *retravailler dans le cadre de la situation didactique [les catégories de l'épistémologie savante]* » (2003, p. 377).

On commence ainsi à dessiner les contours de notre problématique, centrée sur ce « *re-travail* » de la référence savante dans la classe. Problématique qui implique un décalage du regard des produits vers les processus : il convient d'aller voir de près le travail des historiens et leurs pratiques de communauté savante pour mieux envisager celles qui pourraient permettre une (re)production de connaissance en classe. De ce point de vue, les pratiques de la communauté savante sont toujours aussi des pratiques théoriques, jamais des méthodes sans contenu.

3. Problèmes historiques et activités des élèves

Ce cadre problématique n'est pas nouveau dans la didactique de l'histoire. Bien que marginal, nous venons de le voir, du fait de la faiblesse des activités des élèves dans les pratiques normales de classe, il a été exploré à travers un certain nombre de situations scolaires qui ont été volontairement construites en décalage par rapport aux pratiques « normales ». C'est pourquoi il nous faut maintenant aller voir du côté des recherches qui se focalisent sur des situations d'enseignement-apprentissage (quatrième ensemble de recherches selon le dossier des *Perspectives documentaires en éducation*, 2001). Parmi elles, les situations-problèmes nous semblent particulièrement pertinentes pour notre étude. Elles ont en effet pour caractéristique, d'une part, de se centrer sur une volonté de proposer aux élèves une situation qui les fasse réfléchir et travailler de manière analogue aux historiens et d'autre part sur la notion de problème telle qu'elle est fondée par L. Febvre et M. Bloch dans les années 1930¹⁵ avec ce qu'ils nomment l'histoire-problème. La situation-problème en histoire se centre d'abord sur un problème valable pour les élèves – donc pas trop éloigné de leurs capacités et intérêts – et en même temps propice à leur faire construire

en éducation (2001) citent dans ce domaine une étude menée par l'IUFM de Caen sur « le statut du problème dans la didactique de la géographie et de l'histoire ».

¹⁵ E. Castelli Gattinara (1998) donne une interprétation de cette évolution historique en la resituant dans les évolutions scientifiques du début du XX^{ème} siècle, notamment en physique : « *L'histoire, pour Febvre, ne se constitue plus en fonction des événements, selon le cours temporel continu de leur succession, parce que le sens d'une forme du savoir lui est donné par les problèmes qu'elle est en mesure de poser. La science, pourrait-on dire, consiste à réécrire la réalité, et, à cet égard, le seul critère de vérité possible d'un point de vue épistémologique est celui qui se réfère à la dynamique du rapport entre complexité objective du réel et sa reconstruction rationnelle (ce qui est d'ailleurs la conséquence des théories de Brunshvicg, de Rey et de celles, plus radicales, de Bachelard)* » (p. 206).

et résoudre des problèmes historiques. Dans ces situations, les élèves sont donc appelés à déployer des activités qui, dans la durée, sont censées leur donner l'occasion de s'essayer à des pratiques spécifiques et d'accéder à une certaine conceptualisation.

3.1 La situation-problème pour faire pratiquer le raisonnement historique et faire accéder à des savoirs scientifiques

Pour l'histoire, l'introduction de ce type de situations de classe remonte à la fin des années 80 et au début des années 90 (Le Marec, 2008a et 2008b) avec des dénominations variables et en s'inspirant des didactiques des sciences expérimentales et des mathématiques. C'est autour de 1990 – l'ouvrage de synthèse de P. Meirieu (*Apprendre... oui, mais comment ?*) date de 1988 – que ces pratiques sont explorées en didactique comme l'indique un dossier spécial de la *Revue Française de Pédagogie* de 1994, et particulièrement l'article de Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994) ou encore un article de S. Guyon (1996) dans la revue *Historiens et Géographes*.

Au-delà du seul champ de la didactique de l'histoire, les analyses proposées par M. Fabre (1999, 2009) concernant la notion de problème, la problématisation et les situations-problèmes en général nous permettent de mieux situer ces études pour l'histoire¹⁶. Il s'agit d'abord pour les auteurs de l'article de 1994 de prendre en compte ce que M. Fabre appelle le pôle pédagogique de la situation-problème. Ainsi, « *la formulation du problème est déterminante : dans un premier temps les données dont dispose l'élève (...) ne doivent pas lui permettre de solution – mais il doit être suffisamment intrigué par le problème posé pour vouloir le résoudre* » (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994, p. 26). Mais cet aspect motivationnel doit, selon les trois auteurs, être mis en relation avec l'épistémologie. La représentation dominante du texte d'histoire racontant le passé et disant le vrai est en effet « *éloignée de celle que propose l'épistémologie. (...) En elle-même cette distorsion n'est pas un obstacle : elle résulte plutôt de la scolarisation des documents et de leur usage. Elle devient obstacle si l'on veut que l'élève prenne conscience que le texte de l'histoire (...) exprime un point de vue (...). Elle s'oppose à l'acquisition de l'esprit critique, du raisonnement historique* » (p. 27). C'est cette exigence que la situation-problème étudiée tente de prendre en charge. Mais, selon ces auteurs, elle n'y parvient pas vraiment. Le dispositif analysé sur le cas d'une séquence sur le 6 février 1934 en classe de 3^{ème} aboutit à un constat d'échec. Au bout du compte, et malgré quelques moments qui méritent attention, « *théories du sens commun et effort pour se conformer aux attentes scolaires aboutissent [...] à gommer ici tout enjeu scientifique* » (p. 33).

Certes, il se produit des moments où les élèves « *circulent dans des textes de statut varié* » (p. 31), des moments de « *réajustements interprétatifs* », des moments où « *le problème est*

¹⁶ « *Dans son acception positive, le vocabulaire du problème envahit l'éducation et la formation. À l'école, on peut parler d'une véritable injonction à problématiser. (...) Enfin, que les élèves soient sommés de problématiser dans les matières traditionnellement vouées à l'apprentissage de mémoire, si non "par cœur", comme l'histoire ou la géographie, marque bien l'avènement d'un nouveau paradigme épistémologique et didactique issu du Problem based learning des anglo-saxons* » (2009, p. 11).

(...) pour les élèves, l'interprétation de la position des acteurs et non la véracité de l'événement », où « l'expression des raisonnements fait place aux connecteurs logiques » (p. 32). Mais rien de ce genre ne s'institue au cours de la séquence qui se termine par un retour assez radical aux habitudes de la discipline scolaire en contradiction avec la science historique elle-même (« absence totale de référence temporelle », « défaut de prise en compte du contexte de production des textes »...). Phénomène que les auteurs expliquent de la manière suivante : « La situation n'était pas suffisamment contraignante, dans ses dernières phases, pour rendre obligatoires problématisation et prise en compte du contexte historique. Elle n'imposait pas non plus la prise de distance entre texte et interprétation que nous espérions » (p. 31).

3.2 Enjeux de savoir pour les historiens et pour les élèves

Comme le souligne Y. Le Marec (2008a), ce constat est généralisé au cours de cette période (les années 1990) et, « d'une façon générale c'est l'usage de la notion de problème qui est interrogée. Pour S. Guyon (1996) qui rend compte de l'introduction de la problématique dans les programmes, la conclusion est claire : "problématiser en histoire, c'est introduire un point de vue, c'est donc introduire un médiateur supplémentaire entre l'élève et le savoir", cela "contribue à déstabiliser le rapport au savoir, et à la discipline en particulier" ; "la problématique dans son acception la plus exigeante est incompatible avec la culture scolaire" » (p. 3). Depuis lors, cette approche est délaissée par la recherche didactique en France ; une minorité d'enseignants continue cependant de la mettre en pratique, relayés par certains textes comme les ouvrages de A. Dalongeville¹⁷ et M. Huber, celui de Rey et Staszewski (2004) ou des revues destinées aux enseignants¹⁸.

Tentons de mieux cerner les raisons de cet abandon dans les classes et dans la recherche en didactique de l'histoire.

Comme le souligne Y. Le Marec (2008a, p. 7), dans le cas du 6 février 1934 évoqué ci-dessus, les difficultés qu'ont les élèves à problématiser, et à interpréter en les contextualisant les points de vue divergents des acteurs et témoins de l'événement qui leur

¹⁷ En marge, sur un plan scientifique, A. Dalongeville publie sa thèse en 2001 qui est une étude approfondie du problème en histoire et dans son enseignement : « S'il y a bien un enjeu primordial, c'est celui du sens. L'analyse situationnelle, ou situation de problème de Popper, que nous transposerons à la notion pédagogique de situation-problème, nous intéresse non pas comme tentative de réeffectuation du passé (voir les travaux de R.-G. Collingwood), mais comme analyse de la situation, de sa conjoncture historique, comme reconstruction idéalisée et raisonnée » (p. 14).

¹⁸ Voir par exemple Echanger, (2007), qui publie un texte de P. Meirieu sur un bilan des situations-problèmes et des expériences, dont une en histoire. Plus largement comme le confirment N. Lautier et N. Allieu-Mary (2008, p. 114), « cette problématisation est aujourd'hui sévèrement remise en cause. En effet, dans son application, ni les enseignants, ni les élèves ne semblent s'y conformer. Les inspecteurs en dénoncent régulièrement les dérives. Les enseignants répondant à l'enquête DEPP de 2005 pour le collège témoignent de leurs pratiques privilégiées : s'ils disent (pour 91 % d'entre eux) privilégier l'analyse des documents comme moyen de faire élaborer leurs savoirs par les élèves, ils ne sont plus que 50 % à se fixer une problématique au moment de préparer les séquences s'enseignement. Les manuels, raliés à la problématisation, en font le plus souvent une utilisation mécanique... ».

sont proposés renvoient à « *la formulation du problème et au fait qu'il n'est pas centré sur les enjeux de savoirs (quels problèmes posés par les historiens sur le 6 février 1934 ?) mais plutôt sur des aspects méthodologiques et épistémologiques (les sources, leur construction, leurs usages)* ». De fait, il paraît difficile d'envisager que des élèves reconstruisent un problème qui n'est pas au cœur de l'enquête induite par la situation. Ils travaillent bien sur certaines dimensions des pratiques historiennes, mais pas sur la construction du problème qu'ont eu à affronter les historiens. Bref, dans la situation analysée, la classe tend à séparer enjeux de savoir et méthode historiques.

On le voit, la notion de situation, importante dans d'autres didactiques (des mathématiques, professionnelle), mérite réflexion ; nous y reviendrons plus loin (chapitre 3).

3.3 Une proposition de généralisation : ce que pourrait être une véritable problématisation en histoire scolaire

C'est là le point central de la critique que l'on peut envisager concernant cette notion de situation-problème à l'aide du cadre théorique de la problématisation¹⁹ telle qu'elle est construite depuis quelques années notamment au sein du CREN (EA 2661, Université de Nantes), et sur laquelle s'appuie Y. Le Marec (2008a). Nous allons développer ce point pour montrer en quoi l'approche par les outils graphiques peut s'y insérer en partant de l'observation des activités langagières des élèves. Il s'agit pour nous de tenter d'évaluer le rôle que ces outils peuvent jouer dans la possibilité d'une problématisation en classe d'histoire.

Le point focal de cette approche tel qu'il est travaillé par Y. Le Marec (2008a) en histoire à partir des travaux en sciences, tient au fait qu'une situation permet un processus de problématisation analogue à celui des historiens, si les élèves ont la possibilité « *d'explorer [...] les possibles d'une situation historique et produire des écrits qui construisent des raisons, conditions d'accès à de véritables savoirs historiques* » (p. 2). Cette approche s'éloigne du pôle pédagogique de la situation-problème (Fabre, 1999) pour s'ancrer radicalement sur le pôle didactique, puisque la référence à l'historiographie devient centrale : « *l'historiographie constitue la seule boussole du didacticien pour penser le problème* » (*ibid.*, p. 8). Dès lors, la question initiale proposée aux élèves ou l'anticipation des obstacles qu'ils pourraient rencontrer sont moins dépendants de conditions extérieures au savoir en jeu : cette question initiale doit s'ancrer dans l'enjeu de savoir. C'est ainsi que dans le cas proposé à l'analyse dans cette communication (qui traite des relations entre paysans et seigneurs au Moyen-Âge en CM1²⁰), la question²¹ qui trame l'ensemble de la

¹⁹ Dans notre texte, sauf indication contraire, le terme « problématisation » renvoie à ce qu'en proposent ces travaux du CREN.

²⁰ Il constitue notre quatrième étude de cas dans la présente recherche.

²¹ *Pourquoi les paysans acceptaient-ils de participer à la construction et à l'entretien du château de leur seigneur ?*

séquence doit permettre aux élèves de ne pas réduire l'enjeu à leurs conceptions premières sur le château fort comme forteresse. Elle laisse ouvert, malgré l'énigme, la possibilité d'explorer le rôle du château dans la relation entre seigneurs et paysans : le château-forteresse où les paysans trouvent refuge, le château-seigneurie banale où le seigneur fait travailler les paysans pour son compte et enfin le château-symbole de la domination et d'un statut social supérieur et séparé²². C'est lorsque la situation proposée dans la classe permet aux élèves d'explorer les possibles et de reconstruire les contraintes qui pèsent sur la situation historique qu'on peut parler de problématisation.

C'est en ce sens que les situations dans lesquelles les élèves utilisent des listes et des tableaux peuvent s'insérer dans ce type d'approche de l'apprentissage. Support de la réflexion des élèves, ces outils graphiques peuvent, si l'on se fonde sur les travaux anthropologiques et historiques de Goody (voir chapitre suivant), permettre un certain type de pratiques langagières propices à cette exploration et cette reconstruction : en guidant la recension, ils incitent à poursuivre le dénombrement, ils favorisent les confrontations entre les éléments des cases d'un tableau, etc. Bien construits, avec les bonnes étiquettes, ils peuvent devenir des auxiliaires – ou inducteurs²³ ? – de démarches de problématisation ; pris comme objets d'étude, ils peuvent se révéler sources d'informations sur les mécanismes de cette problématisation comme mode d'apprentissage. C'est du moins ce que suggère en science le cas d'utilisation de schémas et d'affiches qui favorisent la discussion collective qui suit et l'exploration de possibles et de contraintes (Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001).

On peut à ce stade résumer l'intérêt de ce cadre théorique pour notre recherche et mieux montrer dans quel genre de problématique elle peut s'inscrire. Pour ne pas être réduite à une technologie, la question des listes et tableaux en classe d'histoire doit être pensée au sein de pratiques qui ont à voir avec celles des historiens. Non pas pour les imiter, mais pour en comprendre les conditions de possibilité pour des élèves. Le cadre de la problématisation peut permettre de dessiner ces conditions par sa capacité à prendre en charge les enjeux de savoir à partir de ceux de l'historiographie : non pas sur le plan de la méthode et de la motivation, mais sur le plan d'une démarche d'enquête sur ce qui est possible et ce qui est nécessaire à une époque donnée. Prendre les listes et tableaux comme des outils possibles de cette enquête historique scolaire doit permettre de mieux comprendre leur rôle dans l'apprentissage de l'histoire. Tentons maintenant de préciser ce cadre.

4. Exploration des possibles et pratiques langagières : la distance entre mots d'aujourd'hui et d'hier

²² sur le plan historiographique, voir principalement la synthèse de J. Baschet (2006).

²³ Au sens de Fabre & Musquer (2009) : « *une aide aux dimensions cognitive, argumentative et didactique à la construction et à la résolution des problèmes* ». Nous revenons sur cette notion dans la quatrième partie.

Si on prend au sérieux cette idée centrale dans la problématisation de faire « *explorer et cartographier* » le champ des possibles » (Orange, 2005a, p. 77) par les élèves, il apparaît que la dynamique des situations-problèmes telles qu'elles ont été envisagées en histoire est à reconsidérer. Mettre les élèves face à des points de vue contradictoires pour qu'ils s'interrogent constitue un exemple de cette dynamique des situations-problèmes : cela peut créer des tensions heuristiques entre données et conditions de validité de ces données. Reste que le constat fait sur le cas du 6 février 1934 est celui de contradictions qui s'estompent et qui ne sont plus réellement prises en charge dans la classe ; les tensions s'amenuisent jusqu'à disparaître. Constat corroboré plus récemment par d'autres dynamiques de groupe dans des débats en classe de première²⁴ (Le Marec & Vézier, 2006) : dans ce cas, c'est la volonté de ne pas désagréger le groupe face à l'enseignant qui induit la mise entre parenthèses des contradictions soumises à la discussion ; ce n'est qu'individuellement, par écrit, et en fin de séquence (dans un temps quasiment hors scolaire) que certains élèves s'inscrivent dans la controverse en question (débat sur la Première guerre mondiale). La « recherche du consensus » (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 268) semble dominer dans la forme scolaire.

C'est donc bien la prise en charge dans la durée des contradictions qui est en jeu, c'est-à-dire la possibilité de développer des pratiques de recherche en classe. C'est au cœur des études dont fait état S. Wineburg²⁵ (2001) en didactique de l'histoire pour le cas nord-américain. Il l'analyse notamment en comparant les pratiques de mise en texte d'apprentis enseignants d'histoire et d'historiens. Il en ressort qu'un des axes qui distingue les manières de faire de ces derniers, c'est qu'ils font de l'évidence des discours passés un enjeu de savoir, là où les non-historiens se contentent de rabattre le passé sur le présent pour éliminer la controverse ou l'énigme. Ainsi, à l'occasion d'une recherche sur un dossier documentaire concernant la vie politique de l'époque de la Guerre de Sécession, et plus particulièrement à partir de discours de la campagne électorale de 1858 (qui verra la victoire de Lincoln) dont un discours de Lincoln²⁶ qui semble contredire l'image officielle d'abolitionniste, ceux qui ne sont pas historiens tendent à y voir la duplicité des politiciens qu'ils disent constater dans les campagnes d'aujourd'hui. Voici comment S. Wineburg interprète ces résultats :

²⁴ Dans ce cas, ce sont des volontés de ne pas désagréger le groupe face à l'enseignant qui induisent la mise entre parenthèses des contradictions soumises à la discussion.

²⁵ Les citations des textes de Wineburg et des autres auteurs nord-américains en didactique de l'histoire (Seixas et Holt notamment) sont traduites par nous.

²⁶ L'un des textes est considéré comme la référence des partisans de l'interprétation d'un Lincoln raciste (*Lincoln as White Supremacist*) et qui est une réponse à l'un de ses rivaux dans la course à la présidence (Stephen A. Douglas). Certaines phrases peuvent être interprétées comme racistes (« *Je n'ai aucune intention de mettre en place une quelconque égalité politique ou sociale entre les Blancs et les Noirs. Il y a une différence physique entre les deux qui, selon moi, interdira toujours une vie commune sur une base d'égalité parfaite, et dans la mesure où il est nécessaire qu'il y ait une différence, et comme le Juge Douglas, je suis en faveur d'une position supérieure pour la race à laquelle j'appartiens* »), mais d'autres semblent s'y opposer (« *malgré tout, il n'y a aucune raison pour refuser aux Nègres d'accéder à tous les droits naturels énumérés dans la Déclaration d'indépendance, le droit à la vie, la liberté et la poursuite du bonheur* »).

« Si on présuppose que les races n'ont rien d'essentiel au regard de l'espèce, les mots de Lincoln apparaissent contradictoires. Ces contradictions à leur tour nous amènent à construire un contexte particulier pour expliquer pourquoi, par exemple, Lincoln raconte des choses différentes à différentes personnes. Mais si l'on parlait de l'idée que le langage transparent et la logique pure sont eux-mêmes historiquement situés, on serait ouvert à d'autres explications pour résoudre ces contradictions. Les contradictions deviennent alors des possibilités d'explorer notre altérité par rapport au passé, conséquence inévitable de la tentative de réduire les écarts spatiaux et temporels entre les périodes²⁷ » (Wineburg, 2001, p. 99).

Les deux enseignants en formation observés par S. Wineburg face à ces contradictions sur Lincoln ne vont pas jusqu'à historiciser le langage et la logique des discours tenus par les protagonistes de cette période. Ted, l'un d'eux, en reste au racisme de Lincoln qui cacherait son jeu : il lit les discours de Lincoln sans contextualisation ; les mots vaudraient en eux-mêmes, en tout temps. Ellen, quant à elle, contextualise mais partiellement : elle s'appuie sur son expérience des campagnes électorales d'aujourd'hui ; mais elle ne fait pas entrer le discours de Lincoln dans les discours possibles de cette époque et elle conclut à un « *Lincoln clivé*²⁸ ». Or, nous dit S. Wineburg, c'est pourtant cela que font les historiens comme George Fredrickson qui s'appuie sur le fait que Lincoln a été influencé par un politicien, Henry Clay, qui défendait l'émancipation progressive des Noirs. Cela lui permet de tisser ensemble le contexte social et la biographie de Lincoln pour construire son explication historique. Ce qui nous apparaît comme une distinction extrêmement faible aujourd'hui entre deux positions était une césure fondamentale dans l'esprit de Lincoln et de ses contemporains : « *s'il est difficile d'imaginer un monde dans lequel la question de l'esclavage se pose, c'est pourtant bien dans ce monde-là qu'est né Lincoln. Essayer de reconstruire ce monde qu'on ne peut complètement connaître, constitue peut-être la différence entre une lecture contextualisée [celle de l'historien] du passé et une lecture anachronique [celles des deux apprentis enseignants]* » (Wineburg, 2001, p. 103-104). Si on ne construit pas cette altérité, on construit des explications comme le *Lincoln clivé* (le politicien dans le sens péjoratif du terme, prêt à tout dire et son contraire), voire le raciste ou l'ambitieux. Pour Ted, les mots de Lincoln montrent son âme ; pour Ellen, ses mots montrent plus la situation sociale (un politique en campagne) que la situation réelle du

²⁷ Texte original : « *If we presume an essential continuity in race relations, we see inconsistencies in Lincoln's words. These inconsistencies in turn lead us to create a context to explain why, for instance, Lincoln would say different things to different people. But if we begin with the belief that clear language and pure logic are themselves historical, then we are open to different responses in the face of apparent inconsistencies. Inconsistencies become opportunities for exploring our discontinuity with the past, the inevitable consequence of trying to bridge spatial and temporal gaps across the ages* » ; ici comme pour la suite c'est nous qui traduisons.

²⁸ « *the "divided Lincoln"* » (p. 99).

personnage dans cette situation sociale.

Cette étude de S. Wineburg présente plusieurs intérêts pour notre recherche. Elle corrobore ce que nous avons vu à partir des recherches françaises sur les manières dont les enseignants peuvent « retravailler » les catégories de l'épistémologie savante dans les situations de classe (Lautier, 2003). Mais elle le fait par des expérimentations qui donnent à voir l'activité des historiens et des non historiens dans un même type de tâches ; nous verrons que plusieurs chercheurs nord-américains²⁹ ont approfondi ce champ de recherche plutôt absent de ce côté-ci de l'Atlantique.

Le constat de S. Wineburg sur le cas étudié nous semble analogue à celui fait par les trois auteurs de l'article sur la situation-problème du 6 février 1934 : « *Les progrès attendus n'ont ici été atteints que très partiellement. En effet, il est apparu, a posteriori, qu'il n'y avait pas de lien automatique entre l'opération intellectuelle permettant d'identifier des points de vue divergents et celle, probablement beaucoup plus complexe, qui consiste à problématiser et interpréter ceux-ci en les contextualisant* » (1994, p. 31). Avec les analyses comparatives entre historiens et non-historiens proposées par S. Wineburg, s'ouvre donc un espace d'exploration pour les activités des élèves qui permettrait ce travail : si on les met dans des situations qui leur font travailler la prise de conscience de l'écart entre les mots d'aujourd'hui et ceux d'hier, il y a plus de chances pour qu'ils envisagent d'autres interprétations, qu'ils explorent d'autres possibles. On voit par là comment la théorie de la problématisation donne à analyser le problème de la contextualisation exploré par S. Wineburg. Ce qui réunit ces recherches, c'est l'attention au travail que les élèves peuvent fournir concernant un problème qui relève de l'historiographie : quelles sont les pratiques qu'ils déploient ? Leur donnent-elles accès à un véritable savoir historique ?

Il s'agit d'envisager les outils graphiques dans cette perspective : comme des supports d'activités langagières favorisant, à certaines conditions, des processus de problématisation historique.

²⁹ Par exemple Leinhardt & Young (1996).

5. Obstacles et construction du récit explicatif : la question de la rupture

Cependant, le cadre théorique de la problématisation tel qu'il est développé en didactique des sciences pose également d'autres questions à la didactique de l'histoire dont il nous faut tenir compte. Comme le souligne N. Lautier (2003), « *les modèles cognitivistes très en vogue chez les didacticiens des sciences marquent ici leurs limites en ignorant l'ancrage social des connaissances* » (p. 362) : pour elle, le modèle bachelardien de la rupture³⁰ porte en lui le risque d'un écart insurmontable entre la pensée naturelle – qui est le propre des enfants comme des adultes « *par leur capacité à comprendre et à organiser des histoires* (Bruner, 1991, 1996 ; Ricœur, 1983, 1985) » (*ibid.*, p. 360) – et la méthode critique de l'expert. Dans le quotidien des classes, ce risque se traduit bien souvent par une dichotomie criante entre des conceptions initiales recueillies puis opposées au modèle proposé par le maître. Il faut au contraire, dit N. Lautier, envisager « *la coexistence des processus de la pensée de sens commun et des processus de la pensée formelle* (Doise, 1989 ; Bruner, 1991) *chez le même individu selon les moments et les situations* » (*ibid.*, p. 362). On peut alors imaginer un travail sur les obstacles épistémologiques à la mesure des élèves et de leurs représentations sociales en prenant, d'une certaine manière, au sérieux leurs conceptions. Ce qui nous amène au troisième ensemble de recherches auquel peut se rattacher notre enquête (voir *Perspective documentaire en éducation*, 2001).

Ce point est notamment développé par les recherches de D. Cariou sur le raisonnement analogique (2004 et 2006a) qui montrent que ce type de raisonnement gagne à être encadré par des critères explicites fournis par l'enseignant, tout en étant mis en œuvre dans des écrits suffisamment longs pour être travaillés par les élèves. Les cas étudiés par D. Cariou et développés plus loin ne s'opposent pas, nous semble-t-il à la manière d'envisager la problématisation en didactique des sciences, malgré ses références bachelardiennes, même si les deux approches sont différentes.

La construction d'un « espace de contraintes³¹ » (Orange, 2005a³², p. 80 ; Le Marec, 2008a) pour rendre compte des tensions propres au processus de problématisation ne se conçoit pas sans un mouvement d'allers-retours constants entre les éléments du registre empirique et du registre des modèles ; processus qui s'appuie autant sur les conceptions des élèves – conceptions initiales du problème en jeu et conceptions construites à partir des documents ou des expériences menées – que sur les éléments fournis par l'enseignant. Il n'y a pas dans ce travail de rupture entre ce qui provient des élèves et ce qui provient de l'enseignant et, derrière lui, de la science : les pratiques des élèves sur les savoirs théoriques s'inscrivent directement dans cette conception de l'apprentissage dans le sillage des pratiques savantes

³⁰ Référence essentielle du cadre théorique de la problématisation (Fabre, 1999 et 2009).

³¹ Nous y reviendrons en détail plus loin, mais on peut présenter l'espace de contraintes comme une représentation des tensions qui sont travaillées en classe par les élèves entre un registre empirique et un registre des modèles, autrement dit entre les données et les conditions de validité de ces données.

³² Les premières constructions d'espaces de contraintes sont établies par C. Orange à partir de 1998 et notamment en 2000 (HDR).

comme le montre divers travaux de C. Orange (2005b, 2005a). En histoire, l'insistance de Le Marec sur le recentrage vers les problèmes que se sont posés les historiens indique le même souci de continuité entre les pratiques de savoir des savants et des élèves en situation de problématisation. Plus généralement, revenant sur deux décennies de recherches dans ce cadre bachelardien, M. Fabre conclut la partie de son ouvrage consacrée à Bachelard en précisant cette rupture : « *La rupture épistémologique n'a rien d'une coupure : elle exige en réalité une dialectique entre continuité et rupture, un travail sur les représentations premières en vue de détruire les obstacles qui les grèvent* » (2009, p. 132). C'est la notion d'obstacle (et donc de rupture) qu'il faut préciser : pour Bachelard, l'obstacle n'est pas devant l'élève, il est dans son savoir même, c'est la connaissance qui est obstacle. Ce que Bachelard appelle le profil épistémologique « *fait apparaître la structure feuilletée de la connaissance et fournit la direction du progrès rationnel* » (2009, p. 88) : selon les situations dans le monde, c'est tel ou tel élément du profil qui est mis à contribution, comme outil, « *mais toute connaissance, quel que soit son bien-fondé, bloque l'accès au degré supérieur de rationalité* » (*ibid.*) ; la connaissance comme outil peut s'avérer économique et efficace dans certaines situations mais obstacle dans d'autres.

En ce sens, nous faisons nôtre la conclusion de N. Lautier : « *entre le profane et l'expert, entre les deux pôles de la familiarité et de la méthode critique, les processus en jeu ne sont pas contradictoires, ils sont toujours en tension. L'historien comme le profane gère tous deux la tension entre ré-effectuation du passé et mise à distance* » (*ibid.*, p. 363). C'est pourquoi il nous semble essentiel de nous appuyer sur l'analyse qu'elle propose des « *activités cognitives mobilisées en classe d'histoire* » (*ibid.*) pour tenter de comprendre les pratiques des élèves et les conditions auxquelles ces pratiques leur donnent accès au savoir théorique de l'histoire. Et comme D. Cariou l'affirme en conclusion de son article, il convient de « *faire travailler par les élèves le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation – dont les ressorts restent encore trop mal connus – et la production de concepts et d'entités pour les faire entrer dans les démarches de la discipline* » (2004, p. 66). Il nous semble que ce « faire travailler » mérite une approche anthropologique – c'est-à-dire centrée sur les pratiques des élèves.

Conclusion

Ce détour par trois ensembles de recherches en didactique de l'histoire nous permet de situer la nôtre et de la rattacher à un cadre théorique plus large. Au-delà d'un état des lieux succinct, il s'agit de prendre des précautions scientifiques concernant un objet particulier : les usages de listes et de tableaux en classe d'histoire doivent être compris comme des pratiques qui ont un sens épistémologique qui les rattache aux pratiques des historiens. Mais se situer sur le plan d'une transposition des pratiques ne peut se faire en restant dans le cadre d'une dichotomie des savoirs et des savoir-faire qui domine dans les pratiques de

classe : la recherche en didactique nécessite de se détacher des manières de faire et des justifications des praticiens. C'est pourquoi remonter aux pratiques de construction des problèmes dans la sphère savante peut ouvrir une perspective. Dès lors, les listes et tableaux sont à considérer comme des outils de pratiques qui sont partie intégrante des savoirs dans la mesure où ils permettent la construction même des problèmes historiques en travaillant d'une certaine manière les mots de l'histoire.

C'est en ce sens que le détour par l'anthropologie culturelle de l'écrit de J. Goody devient pour nous un impératif pour comprendre les effets de l'écriture sur la pensée.

Chapitre 2 : Artefacts graphiques, activités langagières et production de savoir

Introduction

Au-delà des questions de pratiques au sein du champ de la didactique de l'histoire, la focalisation sur les usages des listes et tableaux pose la question des relations entre l'existence d'artefacts et la manière dont ils sont utilisés, d'une part, et les effets à long terme sur les pratiques³³ d'autre part. Deux champs de savoir nous semblent s'intéresser à ces questions et avoir de l'importance en termes d'apprentissage : l'anthropologie culturelle centrée sur les relations entre écrit et pensée, avec pour référence principale J. Goody et l'ergonomie développée en direction d'une didactique professionnelle. La première est l'objet de notre attention dans ce chapitre ; la seconde dans le chapitre suivant.

Les processus et les opérations mentales liés à l'usage de listes et de tableaux sont explorés par J. Goody à travers des cas d'études anthropologiques et historiques, et évoqués à plusieurs reprises dans son ouvrage de référence sur ce point (*La raison graphique*, 1979). Outre cet ouvrage, nous nous appuyons sur d'autres textes qui le complètent avant (1968/2006) ou après (1986, 2007) et des interprétations de ses travaux, notamment dans le champ didactique (Duval, 2003 ; Lahannier-Reuter, 2006 ; Reuter, 2006).

L'intérêt de cette approche anthropologique repose d'abord sur sa capacité à définir de manière précise le périmètre des artefacts graphiques dans leur relation au développement de la pensée. D'une certaine manière, c'est l'écriture elle-même qui est fondamentale et toute écriture réorganise l'appréhension du monde. Ainsi, pour J. Goody :

« La formulation explicite des systèmes catégoriels ou des champs sémantiques (termes de parenté, espèces zoologiques, genres littéraires, par exemple) est fonction de la réduction à l'écriture – non pas simplement l'écriture dans sa linéarité, mais en tant qu'elle tire les mots de leur contexte parlé, les abstrait et les inscrit dans une relation univoque avec des mots censés être de la même classe (concepts ou morphèmes, unités lexicales, éventuellement phrases), c'est-à-dire possédant certains traits communs qui peuvent renvoyer soit au monde extérieur concret (animaux arbres...) soit à quelque autre besoin d'ordre » (1979, p. 186).

L'important c'est la rupture entre la modalité linéaire du langage oral et celle, graphique,

³³ Nous distinguons dans notre étude les notions d'activité et de pratique en suivant les propositions de la linguistique (voir Schneuwly & Dolz, 1997) à partir des catégories de Léontiev. De ce point de vue, l'activité est caractérisée par : son caractère intentionnel, le fait qu'elle fédère un groupe, qu'elle a une finalité repérable, qu'elle est prévisible (ce qui n'exclut pas la nouveauté) et qu'elle est faite d'actions organisées ; ce sont ces actions organisées, c'est-à-dire négociées, reconnues et stabilisées qui constituent alors des pratiques propres au groupe en question.

que peut revêtir le langage écrit, dans une double dimension sur la feuille (ou la tablette d'argile). De ce fait, la distinction entre liste et tableau n'est pas stricte, ce qui l'intéresse, ce sont les implications des dispositions graphiques variables que ces listes et tableaux peuvent engendrer. A l'extrême, on peut même penser que toute écriture spatialise les mots et donc la relecture. D. Lahanier-Reuter (2006) met en évidence le regroupement sous la catégorie des « *formes standardisées de l'écrit* » (p. 175) et indique que les cas étudiés par J. Goody « *sont choisis comme manifestations possibles de ruptures entre oralité et écriture* » (*ibid.*). Certes, leur rapport à la science n'est pas tout à fait identique dans *La raison graphique* : les listes y sont prises comme « *traces d'une rupture qui est définie ici en tant qu'événement historique, de passage d'une société "sans écrit" à une société qui invente l'écriture* » ; les tableaux « *quant à eux, sont davantage des tableaux extraits de textes contemporains* » qui sont des textes scientifiques, « *qui exposent des propositions de catégorisation d'énoncés recueillis dans des sociétés qui ne connaissent pas l'écriture* » (*ibid.*). Mais dans les deux cas ce sont les effets sur la pensée qui importent.

Notre attention aux listes et tableaux s'inscrit dans cette perspective. En nous limitant au développement des individus (et non des groupes ou des civilisations), il ne s'agit en aucun cas de procéder à une typologie qui décrirait les effets mécaniques de l'artefact sur la pensée et son développement. Ce qui mène au second intérêt des propositions de J. Goody : la notion de *technologie de l'intellect* (1968/2006) fonde la distinction entre une approche de sens commun qui fait de l'usage de certains outils un formatage de la pensée, et une approche plus complexe qui explore les potentialités³⁴ et les conditions de développement de la pensée par certains usages de certains artefacts³⁵. C'est sur cette distinction que la didactique, notamment avec Y. Reuter (2006), trouve à construire un lien heuristique entre mise en scène de l'écriture et apprentissage.

1. Des listes et tableaux pour reconstruire le monde ainsi mis en mots

Sur cette base, ce sont les processus qui prennent ensemble artefacts et usages et qui transforment les modes de pensée qui sont au cœur de notre questionnement. C'est-à-dire les processus qui font passer d'une expérience du monde à des listes ou des tableaux puis à des textes plus complexes, ce que J. Goody entreprend d'explorer principalement concernant les listes (chapitre 5 – *Que contient une liste ?* – de *La raison graphique*).

Dans une analyse des conditions historiques de la naissance de l'histoire comme science – par opposition au mythe – J. Goody donne une première approche, pertinente pour notre recherche, des processus en jeu avec l'écriture et certaines de ses formes graphiques comme les listes. Il distingue en effet deux conditions préalables (1979, p. 165-166) à l'apparition

³⁴ J. Goody précise qu'il choisit plus volontiers la notion d'implication que la notion de conséquence (utilisée dans des articles anciens : 1968) pour bien marquer l'aspect potentiel des effets de l'écrit sur la pensée et non l'idée d'effets mécaniques (2007, p. 244).

³⁵ Et qui justifie le sous-titre de son ouvrage : *la domestication de la pensée sauvage*.

de la forme historique de la pensée. La première est l'établissement de listes telles que des listes de rois ou des généalogies. A Sumer, de telles listes « *fournissaient la base des rapports écrits destinés au dieu national et à la nation elle-même. (...) De telles archives furent d'une importance fondamentale, parce qu'elles permirent d'écrire, à partir de données plus générales, l'histoire de séquences événementielles plus particulières. (...) Les archives sont une conditions préalable de l'histoire* » (1979, p. 165-166).

La deuxième condition à la naissance de l'histoire qu'il met en avant repose sur l'utilisation simultanée de deux modes d'enregistrement des événements : « *au gré des événements ou en se réglant sur le calendrier* » (p. 166). Dans le premier cas s'opère une sélection en fonction d'une évaluation de l'importance des événements qui se produisent (mort ou naissance d'un monarque...), tandis que dans le second, c'est l'écoulement du temps qui commande l'inscription (chaque jour ou chaque année du calendrier appelant l'inscription d'un événement, sans préjuger de son importance relativement aux autres). Or, dit J. Goody, c'est « *grâce à ces deux méthodes [que] les matériaux historiques connurent une extension (au sens purement mécanique), un développement (en terme de complexité structurale) et des révisions (aux deux sens du mot)* » (*ibid.*, p. 167).

Ces deux conditions ne sont pas sans lien avec les situations de travail en classe d'histoire. Les archives sont fournies (documents, manuel), et leur traitement est l'objet même de l'activité scolaire proposée aux élèves dans la plupart des cas. L'analyse que nous souhaitons en proposer repose sur l'observation de la manière dont les élèves, selon les conditions de la situation, parviennent à lister les événements et à construire une explication qui confronte des choix – selon l'importance estimée – et des chroniques d'événements. Par exemple, dans une leçon sur la Révolution, comment les élèves parviennent-ils à faire jouer ensemble les données du manuel (récit chronologique et daté, et explications des événements de 1789 à 1793) pour peu à peu construire une explication qui prenne en compte l'ensemble des événements tout en leur donnant des rôles particuliers et un ordre qui forme une intrigue historiquement pertinente : c'est une des modalités du travail de périodisation évoqué par D. Cariou (2004, voir *infra*).

Par ce processus qui consiste à faire jouer les données (événements et chronologie), on identifie une dialectique qui peut être propice à la construction d'une explication historique. C'est de la confrontation orchestrée par la disposition spatiale des données dans le tableau ou la liste que naissent des questions qui donnent un sens nouveau aux matériaux fournis initialement aux élèves, comme J. Goody l'analyse de manière plus générale :

« Nous pouvons voir ici que l'écriture a sur les classifications un effet de nature dialectique. D'un côté, elle rend plus stricte la définition des catégories ; la pluie ou la rosée sont-elles d'ordre céleste ou terrestre ? Il faut bien trancher. En outre, l'écriture contribue à accentuer la dimension hiérarchique du système classificatoire. En même temps, par le fait même qu'elle les assemble, elle conduit à s'interroger sur la nature de ces classes. (...) Le fait même de construire des tableaux

simples, tels que des diagrammes à quatre entrées (avec deux colonnes et deux lignes) peut amener à se poser des questions concernant les oppositions ou les contrastes, les analogies et les contradictions ; ces questions ont pour effet de révéler toute la complexité des actes de parole ; elles engendrent des schémas qui vont bien au-delà du “sens commun” et contribuent à la constitution d’une “logique” formelle. Le fait qu’aucun “principe de mise en contraste ou d’apparement”, comme dit Gardiner (ou de “polarité et d’analogie”, pour reprendre les termes de Lloyd à propos de la Grèce archaïque), ne soit adéquat conduit, selon un processus dialectique, à la formulation de systèmes plus complexes » (1979, p. 182-183).

Si les exemples donnés par J. Goody comme celui de la rosée montrent assez directement les effets classificatoires, d’une part, et engendrés par les classifications, d’autre part, nous souhaitons détailler le raisonnement qu’il tient sur la fin de cet extrait pour éclairer l’origine de systèmes plus complexes. Partant de la généalogie de l’histoire dont nous avons fait état précédemment, il prend des exemples dans les écrits retrouvés en Mésopotamie pour montrer les manières dont peuvent jouer les différentes listes constituées à partir d’archives. Ces listes partent d’observations « *proches d’une expérience directe du monde* » (*ibid.*, p. 178) comme pour les traités égyptiens d’onomastique, sortes de « *catalogues de choses rangées selon leur classe respective* » (*ibid.*). En fait, précise-t-il, « *les traités d’onomastique sont le fruit d’un travail d’élaboration de ces listes dans un sens plus académique, plus scolastique (...). Nous avons donc affaire ici, comme avec les plus anciennes listes grecques, à “des listes d’entités³⁶ plutôt qu’à des listes de mots”* » (*ibid.*, p. 179). C’est ce travail fait sur ces listes qui nous semble intéressant ici. Il consiste en différentes opérations de transformation comme l’énumération ou le classement et la production de catégories définies et nommées. Mais ce qui est fondamental et qui conduit au processus dialectique identifié ci-dessus, c’est qu’il n’y a pas de principe général de classement et de hiérarchisation : il y a des « *regroupements traditionnels* », « *des oppositions binaires* », « *des concepts allant par paires* ». Au fur et à mesure des mises en listes, on réélabore le monde tel qu’on l’observe, avec ses contraintes et avec des modes de raisonnement qui varient dans le temps et dans l’espace. Au bout du compte, le processus peut se résumer par la formule suivante : « *l’écriture transforme la liste et la liste à son tour transforme la série et la classe* » (1979, p. 186).

Les situations de classe qui nous intéressent semblent se structurer selon ce type de processus : de textes fournis aux élèves (dans le manuel par exemple, sous forme de documents ou de texte explicatif) à des mises en listes ou en tableaux puis à des textes explicatifs de la part des élèves eux-mêmes. Soit le schéma suivant :

Textes variés → listes plus ou moins explicites → explication nouvelle

³⁶ Qui peuvent s’exprimer sous forme de « *mots ou de brèves combinaisons de mots* ».

(manuel, documents) (mentales ou graphiques) (orale ou écrite)

La linéarité impliquée par le schéma ci-dessus n'est qu'une image qui correspond aux nécessités d'une représentation simplifiée. Le processus réel, nous le détaillerons, est fait de multiples allers-retours dont la progression générale va cependant dans le sens des flèches. Et derrière le travail intermédiaire se cache des pratiques de mise en intrigue, de compréhension narrative et de conceptualisation. Du point de vue de l'analyse, il s'agit de rechercher les oppositions, les contradictions et les regroupements pratiqués par les élèves qui permettent les passages successifs (les flèches). Ce sont ces opérations qui, par leur variété et leur hétérogénéité favorisent les passages d'un texte extérieur à un texte approprié par ses multiples transformations ; mais un texte approprié qui, en sens inverse, est valable pour les autres. Il s'agit ensuite d'en mesurer la potentialité à construire des explications historiques pertinentes. Pour les élèves, à l'instar des Sumériens, c'est leur expérience du monde qu'ils doivent ordonner d'une certaine manière ou plutôt selon certains principes qui caractérisent l'histoire telle qu'on la pratique aujourd'hui.

Le cas de la dialectique chronologie/causalité : la périodisation

C'est sur de telles bases que l'on peut envisager d'échafauder des hypothèses plus précises quant à l'apprentissage scolaire de l'histoire. Ainsi, le travail de périodisation tel qu'il est caractérisé par H. Moniot (1993) nous semble rassembler sous un même terme un processus dialectique du type distingué précédemment, pour lequel un travail sur des listes et à partir de listes peut se révéler un cas heuristique. Pour lui, périodiser induit des apprentissages multiples :

« c'est observer que la périodisation est une construction d'historien, ou d'homme cultivé, à la différence de la suite des années. C'est apprécier consciemment cette organisation délibérée, jusqu'à quel point elle est principe de rangement, jusqu'à quel point elle est principe d'intelligibilité (par la succession des périodes, par leur portrait fort). C'est ressentir la pluralité des possibles des périodisations d'un même objet, la pratique possible de la périodisation à diverses échelles et sur divers objets..., en jouer soi-même, pour éprouver les exigences, les intérêts, les implications de la posture de périodisation » (p. 164).

En faisant jouer, dialectiquement, les causes possibles d'un événement ou d'un phénomène que l'on tente d'expliquer, on peut imaginer que les élèves confrontent des événements à la fois « rangés » chronologiquement (première série, tirée des documents) et en même temps rapportés à un jugement de leur importance (série en construction). Leur travail de mise en texte d'une explication consiste alors à faire jouer les deux listes de manière cohérente et justifiée, pour se détacher, d'une part, de la seule logique du temps qui passe, et, d'autre part, pour élaborer une hiérarchie des causes possibles. Comment s'articule alors ce jeu et l'inclusion des causes dans une liste ? Comment s'effectue le travail de mise en liste à partir

des textes lus par les élèves ? Comment, ensuite, utilisent-ils leur première liste pour élaborer un texte explicatif ? Autant de questions qui doivent permettre d'explorer les liens entre listes, usages des listes et construction d'une explication historique.

2. Les technologies de l'intellect pour penser et diriger sa pensée

L'attention pour les processus mêlant artefacts, usages et effets de ces artefacts implique de ne pas trop faire cas des formes multiples que peuvent prendre les listes ou tableaux sans les rapporter aux modalités de leur usage. D'une certaine manière, on peut faire les mêmes explorations sans se soucier directement de ces formes graphiques particulières : tout écrit est toujours déjà une mise en scène spatiale de mots sur la feuille. Comme le souligne J. Goody, les opérations mentales – classification, rangement, catégorisation – impliquées par ces formes sont discernables aussi à travers d'autres modalités d'écriture, et même à travers des raisonnements strictement oraux. Ce que font les élèves avec les tableaux qui leur sont proposés, ils pourraient le faire sans, mais c'est l'usage qui permet le développement de certaines capacités. C'est en ce sens qu'il insiste pour distinguer de simples techniques de ce qu'il identifie comme des modes de pensée transformés : *« Je veux dire par là qu'il ne s'agit pas simplement d'une nouvelle habileté technique, de quelque chose de comparable, par exemple, à un procédé mnémotechnique, mais d'une nouvelle aptitude intellectuelle (sans que je tiennne particulièrement à cette dichotomie manipulable un peu dans tous les sens) »* (1979, p. 193).

Cette dichotomie, précisément, nous met du côté de l'apprentissage, de l'outil comme instrument au sens de P. Rabardel (voir partie suivante) et de cette branche de la didactique professionnelle : un instrument est à la fois l'artefact matériel – graphique ici – et les schèmes qui vont avec, incorporés dans l'utilisateur au cours des activités productives et modifiés par l'aspect constructif de toute activité productive. Par cette insistance sur la construction d'*aptitudes*, et l'usage du terme *technologie* – et non technique – de l'intellect, J. Goody veut surtout signifier que l'imposition d'un artefact matériel ne peut suffire à changer les manières de penser, il doit se comprendre au sein d'un processus :

« Par exemple, si j'affirme que la technologie de l'agriculture à la houe en Afrique a limité certains développements dans la culture des céréales, je ne décris pas une situation que l'on pourrait changer en parachutant une caisse de socs de charrue, car ce passage implique toute l'organisation sociale de la production et de son utilisation. Pour exprimer les choses de la manière la plus simple, l'utilisation de cette technologie suppose le dressage de bœufs, et un changement d'attitude par rapport au bétail. La production suppose des forges, de la menuiserie, des spécialisations villageoises. Le changement touche à la propriété foncière ainsi qu'à son utilisation ; il affecte la division du travail, l'organisation domestique, et bien plus encore » (2007, p. 194).

Cet exemple très anthropologique doit nous permettre de mieux cerner les dimensions de notre propre travail à partir de la notion de technologie de l'intellect constituée sur la base d'une technologie matérielle au sens classique du terme. Les outils graphiques tels qu'ils sont utilisés en classe d'histoire ne doivent pas être compris comme des bonnes pratiques ou des techniques à appliquer par les enseignants ; ce sont avant tout des éléments matériels – graphiques, en l'occurrence – qui sont une des dimensions d'une *technologie de l'intellect*.

Cette distinction semble fondamentale : J. Goody y revient en détail dans son ouvrage de 2007 qui se veut une sorte de bilan critique de ses recherches et articles précédents sur les rapports entre écriture et pensée. Il y affirme qu'on s'est souvent mépris sur le sens qu'il voulait donner à ce terme de technologie de l'intellect et qu'on en reste trop facilement à un rejet *a priori* (« *La technologie n'a pas bonne presse auprès des chercheurs. Les scientifiques la méprisent ; les humanistes s'en désintéressent* » ; 2007, p. 196). Il identifie et développe deux axes fondamentaux qui révèlent l'intérêt de la notion.

Premièrement, « *à cause de la nature des relations entre fins et moyens dans la technologie, il y a inévitablement un degré d'autonomie par rapport à d'autres facteurs, notamment socioculturels. Toute société, tout groupe, tout individu adapte la bicyclette à son propre contexte, mais dans certaines limites seulement. Certaines des implications sociales restent inchangées* » (2007, p. 198). La liste, comme la bicyclette, tendrait donc à conserver des implications qu'il convient de mettre en lumière pour comprendre une partie du rôle de l'écriture dans les transformations de la pensée des élèves. Chacun d'eux l'adapte, mais dans une certaine mesure seulement. On ne peut, du coup, se contenter d'une explication par la « culture » qui tiendrait lieu de critère ultime. Il en fait la démonstration à partir, notamment, de l'étude historique des premières sociétés à écriture en en faisant ressortir les constantes.

En second lieu, il faut déplacer, pour ces technologies de l'intellect liées à l'écriture, la dichotomie entre matériel et immatériel : « *la distinction critique n'est pas entre matériel et immatériel, mais entre le visuel (ou plutôt le visuel sur support relativement durable, comme l'argile, la pierre, la feuille de palmier, le papier) et le non visuel. L'existence de cette composante visuelle signifie donc qu'il y a toujours un élément graphique, spatial, dans le mot écrit* » (2007, p. 199). De ce point de vue, ce n'est pas l'aspect matériel de la liste ou du tableau qui importe mais plutôt les opérations intellectuelles qui s'effectuent ou peuvent s'effectuer lorsqu'on tient un stylo à la main³⁷, ou, dans les cas qui nous intéressent, lorsqu'on doit utiliser une liste ou un tableau pour faire de l'histoire en classe. Ce n'est pas tel type de tableau ou de liste qui engendrerait telle activité mentale, mais un type de dispositions spatiales des mots sur la feuille qui serait favorable à telle opération intellectuelle (comparaison, classification, confrontation critique...), la situation d'usage de

³⁷ « *Lorsque nous tenons un stylo en main, nous ne sommes pas les mêmes que lorsque nous portons une épée ou travaillons sur un métier à tisser ; nous avons des rôles différents qui structurent nos perceptions* » (2007, p. 198).

tel tableau dans une discussion collective, etc. Ce n'est pas la liste en soi qui importe, ce sont les opérations liées aux distances et proximités permises par les listes. Par conséquent, l'attention à porter au type de tableau n'a de sens qu'en relation avec les dispositions relatives et les successions d'opérations ; dans nos corpus, cela veut dire regarder non pas une typologie de listes ou de tableaux qui engendreraient – comme par magie – certains types d'apprentissages, mais plutôt regarder les mots et les phrases les unes par rapport aux autres et écouter les échanges entre élèves qui jouent avec les mots et phrases ainsi disposés sur la feuille.

Cette double distinction des technologies de l'intellect se rapporte à une question fondamentale qu'explicité J. Goody : « *Quelle est la relation entre modes de pensée et modes de production et de reproduction de la pensée ?* » (1979, p. 95-96). Or l'ethnologie et l'histoire l'incitent à conclure qu'il serait faux ou du moins incomplet de séparer de ce point de vue les sociétés entre celles qui pratiquent le scepticisme (l'esprit critique) et qui seraient scientifiques, et les autres³⁸. Pour lui, « *la différence essentielle est à chercher, semble-t-il, non pas tant du côté de l'attitude sceptique elle-même que du côté de l'accumulation (ou de la reproduction) du scepticisme* » (*ibid.*). D'où l'importance de la dichotomie oral/écrit par rapport à la dichotomie traditionnel/moderne : c'est l'écrit qui donne les moyens de l'accumulation et les sociétés sans écriture ne sont pas nécessairement dépourvues de la capacité critique. Pour notre part et par analogie dans le cadre de l'apprentissage de l'histoire, nous faisons l'hypothèse que la différence essentielle n'est pas à chercher du côté d'une bonne ou d'une mauvaise argumentation mais du côté de l'accumulation des pratiques favorables à une construction de l'explication historique.

De manière générale, « *quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal. Le discours ne dépend plus d'une "circonstance" : il devient intemporel. Il n'est plus solidaire d'une personne ; mis sur le papier, il devient plus abstrait, plus dépersonnalisé* » (1979, p. 96-97). Cette construction de l'autonomie du texte peut être vue comme une des dimensions de la constitution de savoir d'ordre scientifique, que ce soit au niveau d'une société ou d'un individu. Qu'en est-il de manière particulière, en classe d'histoire, avec un travail sur un certain type d'énoncés écrits ? C'est une des dimensions de notre recherche qui tente de discerner de quelle manière ces listes et tableaux peuvent se constituer – ou non – en « *outils appropriés à cet exercice de rumination constructive* » (1979, p. 97) qui fait s'essayer les élèves à des pratiques historiennes.

L'intérêt de l'anthropologie de J. Goody dans cette perspective est de fournir non pas une

³⁸ Séparation qui s'inscrit dans le projet de l'ouvrage de J. Goody comme critique de la notion de pensée sauvage développée par C. Lévy-Strauss (1962).

taxinomie exhaustive et adaptable (quel tableau pour quelle construction de savoir), mais de montrer ce que permet l'écriture par son organisation graphique. Elle ne donne pas de typologie de listes ou de tableaux mais des exemples sur lesquels s'appuyer pour réfléchir aux situations données par les corpus. Il fournit des pistes d'analyses à construire au sein de contextes nouveaux. Elle offre enfin une perspective que nous faisons nôtre, à la fois prudente, méticuleuse et ancrée dans le réel, comme l'exprime bien ce passage :

« La systématisation des connaissances et l'accroissement des activités qu'a impliquées la formation de médecins lettrés furent le signe qu'un grand pas avait été franchi sur le chemin menant à la "science moderne", à la "médecine rationnelle", à "l'activité logico-empirique", comme on voudra dire. C'est ce genre d'étape dans la "domestication de la pensée sauvage" qui est si mal décrit quand nous nous livrons à notre binarisme habituel et à son arrière-goût théologique : l'opposition entre âme et corps est depuis fort longtemps au centre de la pensée humaine ; pour ma part, je préfère rapporter ces changements à ceux qu'ont connus les technologies de l'intellect, les moyens et les modes de communication, grâce auxquels les connaissances humaines ont pu faire ces progrès » (1979, p. 244).

3. De l'anthropologie à la didactique : des potentialités à actualiser en situation

Tentons maintenant une mise en œuvre de ces catégories d'analyse des outils graphiques sur des cas de situation de classe en histoire afin d'introduire à la question de l'importation de ces éléments d'anthropologie en didactique.

Un premier cas peut être pris chez Sensevy et Rivenc dans un article (2003) qui s'appuie sur un travail de stagiaires du premier degré pour décrire les enjeux qu'ils perçoivent d'une séquence d'histoire. Nous l'avons évoqué en introduction : ce que font ressortir les auteurs, c'est qu'un tableau peut induire une impossibilité en terme d'apprentissage du fait de la complexité des opérations mentales qu'il sous-tend ; les élèves sont exclus de toute activité et le tableau en question reste un artefact toujours extérieur à leur expérience.

Le second exemple est tiré d'une analyse proposée par B. Aisenberg (2004) à propos de l'élaboration de tableaux comparatifs à l'école primaire. L'auteur constate que *« ce travail n'induit aucune comparaison : les élèves complètent chacune des cases du cadre, sans nécessairement établir de relations entre les témoignages. Le travail intellectuel qui prédomine alors est l'identification d'informations isolées dans chaque témoignage, en relation avec les variables données et non une découverte de régularité en vue de construire un cadre général sur les migrations internes »* (p. 70). Ce constat est à rapprocher des analyses qui précèdent (chapitre 1) sur les apories des situations-problèmes. L'outil graphique ne suffit pas, en tant qu'objet lié à une technique, à contrer le retour à des pratiques habituelles qui se centrent surtout sur l'identification du vrai, négligeant par là-

même tout travail des contradictions portées par les témoignages.

De ce point de vue, la potentialité forte du tableau, telle que la décrit J. Goody ne s'impose pas d'emblée. Elle est plutôt à analyser en rapport avec les conditions dans lesquelles ces potentialités s'actualisent. C'est ainsi qu'Y. Reuter interprète J. Goody du point de vue didactique.

Une approche didactique des thèses de J. Goody : Y. Reuter

Y. Reuter développe pour la didactique la notion de technologie de l'intellect à travers « *trois modalités de fonctionnement (...) de l'écriture* » (2006, p. 140) qui permettent d'explorer efficacement les relations entre ce qui vient de l'écriture et ce qui vient d'une culture de l'écrit :

1. Modalité des composantes structurelles : « *elles constituent l'écriture qui, s'effectuant, ne peut pas ne pas les effectuer. Elles sont de surcroît indissociables. Ecrire c'est tout à la fois fixer / inscrire, abstraire et rendre visible* ».
2. Modalité des usages fondamentaux : les composantes permettent cette seconde modalité ; les usages fondamentaux sont eux « *non définitoires, non structurellement liés au procès d'écriture et, de surcroît, dissociables* » ; on y retrouve ce qui concerne la conservation, le stockage, l'accumulation, la reproduction, l'examen, le contrôle, la comparaison, les manipulations d'unités, avec la possibilité de plusieurs niveaux d'abstraction.
3. Modalité des pratiques : « *ces composantes structurelles et ces usages fondamentaux permettent et s'incarnent dans des pratiques (...) qui les actualisent, les combinent, les formatent, les fonctionnalisent au sein de contextes socio-institutionnels* ».

L'intérêt de ce découpage est avant tout d'opérationnaliser les propositions générales de Goody dans un cadre didactique, en donnant des outils conceptuels pour analyser ce qui se produit en classe avec les listes et tableaux et en mettant en relation leurs dimensions matérielles et langagières afin de caractériser les pratiques qui en résultent :

« Cette tripartition permet de distinguer ce qui est indéfectiblement lié à l'écriture d'un côté (ses composantes structurelles) et, à côté de ces invariants et des ruptures qu'ils génèrent avec l'ordre de l'oral, une culture de l'écrit qui, au travers des pratiques et des usages associés, actualise de manière spécifique les potentialités de l'écriture, la conscience de celle-ci et le sens qui lui est accordé. En d'autres termes, si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tout lieu de l'espace social. Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques qui mettent en œuvre d'une certaine manière composantes et usages que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient – ou non – différenciellement en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres » (2006, p. 142).

On voit là toute l'extension possible des travaux de J. Goody dans le champ des didactiques. Par l'analyse en termes de *composantes structurelles*, d'*usages* et de *pratiques*, on peut espérer isoler les effets structurants de l'écrit : ainsi, lister c'est bien isoler des mots de leur contexte d'origine. Mais on ne peut le faire sans savoir que ces effets n'ont pas nécessairement une vie au-delà de l'action en cours (le listage, par exemple), et que la culture de l'écrit dans laquelle l'individu – l'élève pour nous – est engagé fait varier l'actualisation de ces potentialités : le mot isolé peut soit s'intégrer à un nouveau contexte, soit rester sans effet ; il peut faire l'objet d'un classement ou pas (sorte de *pratique*), selon que la liste sert de base à de nouvelles discussions (sorte d'*usage* de la liste). Yves Reuter suggère qu'en distinguant ainsi entre virtualités et actualisations, il est possible d'expliquer « *comment on peut écrire sans nécessairement témoigner de changements de manières de penser liées à l'écriture, paradoxe qui traverse nombre de recherches actuelles (Lahire, Escol...)* » (2006, p. 142). Ce point nous semble important sur le plan des relations entre l'intervention didactique et ses implications sociales. Il est largement étudié par B. Lahire (2001) concernant les usages des listes et tableaux. Il ressort de ses analyses multiples que les manières dont une grande partie de la population³⁹ utilise au quotidien des listes (de courses par exemple), des tableaux (comme des calendriers, des programmes de télévision) « *représentent de véritables actes de rupture vis-à-vis du sens pratique, de la logique pratique, et peuvent se comprendre à partir du rapport négatif qu'elles entretiennent vis-à-vis de la mémoire pratique, incorporée, de l'habitus. Elles rendent possibles la maîtrise symbolique de certaines activités, de même que leur rationalisation* » (p. 202-203). Il n'y a donc pas de discontinuité entre les pratiques sociales, mais des différences de degré⁴⁰ ; ce qui donne à penser que des actions – à l'école par exemple – sur les objets et leurs usages peuvent modifier ces pratiques c'est-à-dire les actualiser autrement.

Il nous faudra donc garder à l'esprit, au cœur de nos corpus, que le tableau peut n'être qu'une autre manière de faire ce qui se fait habituellement dans les classes : par exemple, aller chercher des informations dans un document et les « poser » sur une feuille, comme le constate B. Aisenberg (voir *supra*). Sur ce point, la notion d'instrument développée par la didactique professionnelle (voir *infra*) constitue un outil pour penser ensemble l'objet et son appropriation effective pour certaines opérations.

D'autre part, il nous semble qu'on peut voir dans ce type d'appréhension des trois modalités (composantes structurelles, usages et pratiques) une ouverture vers des analyses didactiques spécifiques en termes de pratiques, et notamment de pratiques langagières. Il faut explorer comment ces « *pratiques mettent en œuvre d'une certaine manière composantes et usages* » dans le cas d'une discipline en particulier. Pour l'histoire, il peut s'agir par exemple de faire jouer ensemble ces trois composantes dans le cadre d'une

³⁹ Y compris les élèves comme l'a montré M.-C. Penloup (1999) avec *l'écriture extra-scolaire des collégiens*.

⁴⁰ « Étant liées le plus souvent à la formation scolaire, ces techniques sont inégalement réparties socialement, mais sont présentes à un degré ou à un autre dans quasiment tous les foyers dès lors que leurs occupants ont acquis les bases du lire-écrire » (p. 243).

situation centrée autour d'outils graphiques : dans quelle mesure une liste ou un tableau (*composante structurelle*), utilisée d'une certaine manière par des élèves (*usage*), produit-elle des pratiques d'apprentissage efficaces ? Ainsi, nous le verrons dans le premier corpus qui compare deux groupes d'élèves au travail, une même composante structurelle (un tableau) est mise en œuvre différemment (un groupe l'utilise directement pour réfléchir tandis que l'autre le garde en arrière-plan et travaille au brouillon) et actualise des apprentissages différents.

Au total, cette transposition de la notion de technologie de l'intellect en didactique précise le cadre problématique dans lequel vont se situer nos analyses en histoire. Non seulement un même outil graphique est susceptible de produire des résultats variables, mais cette variété même ne préjuge pas de l'apprentissage. Surtout, la décomposition en composantes structurelles, usages et pratiques peut constituer un garde-fou pour éviter de conclure trop rapidement à des relations directes – de cause à effet – face à des constats opérés sur les cas observés. Or nous situant dans des analyses de cas, il nous faut traiter avec précaution la généralisation.

4. Des exemples d'effets d'outils graphiques sur l'apprentissage en didactique du français

Ces outils d'analyse proposés par Y. Reuter nous semblent efficaces pour appréhender à travers des études didactiques de français des cas d'apprentissage autour d'usages d'outils graphiques. Nous proposons maintenant d'observer dans le détail deux études : l'une sur les listes (Cellier & Demougin, 2002) et l'autre sur les tableaux (Laparra & Margolinas, 2008). Il s'agit pour nous de trouver des points de repères pour l'analyse en didactique de l'histoire en confrontant les éléments théoriques précédents à des cas particuliers.

4.1 Une liste productive : se repérer pour avancer dans son travail langagier

L'analyse d'une séquence de travail en CE1 est l'occasion pour Cellier et Demougin (2002) de s'interroger sur le rôle que la liste peut jouer en termes de réflexivité. L'origine inopinée de cette question de recherche au sein du dispositif est d'ailleurs parlante : ce sont les élèves qui, au fil de la séquence, vont mettre en œuvre l'outil liste pour tenter de mieux répondre à la consigne de l'enseignant, sans que son usage ne soit demandé au départ. Les élèves trouvent dans la liste un moyen de stocker efficacement les éléments importants de l'histoire qui leur est racontée et qu'ils doivent ensuite restituer aux autres.

La trame de la séquence telle qu'elle est analysée repose sur la demande que l'enseignant fait aux élèves de restituer à des élèves de CP (non lecteurs) une histoire qu'il leur raconte. Il s'agit d'un conte de randonnée, avec une structure répétitive : un personnage pour une action. Les tentatives pour prendre des notes se révèlent peu fructueuses (écriture lente en CE1) jusqu'à l'usage non prévu de la liste (aussi bien constituée de mots que de dessins) et

qui s'élabore au fil des essais (jusqu'à des listes qui mettent explicitement en relation par des flèches par exemple).

En se donnant « *spontanément un instrument* » (p. 74), les élèves parviennent mieux à accomplir la tâche langagière qui leur est demandée. Mais surtout, ils ont saisi la liste

« comme un outil et un outil évolutif : la tâche et les problèmes qu'elle induisait se déplaçant, les élèves qui construisaient au fur et à mesure d'autres rapports au langage et au texte repris, réagencé en permanence, ont modifié l'usage et la nature de l'écrit. Celui-ci, individuel et collectif, remanié à plusieurs reprises, épaissi par les avancées successives, porte témoignage de la reconfiguration des éléments narratifs, des déplacements sémiotiques, de la stratification et de la réorientation des stratégies ainsi que des exigences de plus en plus fortes de communication aux autres » (p. 74).

C'est autant l'ampleur et la variété des effets de la liste que le fait qu'elle en « *porte témoignage* » qui nous intéresse. Ainsi, elle peut montrer le travail de classement opéré par les élèves qui s'en servent, car contrairement à un écrit sous forme de prise de notes linéaires, « *celui-ci ne se déroule plus alors dans sa linéarité car en surimpression s'ajoutent des transformations qui donnent un autre itinéraire. Ces ajouts, qu'il s'agisse de flèches, de signes, de chiffres, témoignent alors d'un autre travail de classification, et donnent trace des regrets, des réélaborations successives, de l'activité cognitive* » (p. 87). Autant de « données » du corpus qu'il faut savoir construire pour mieux comprendre les usages et les pratiques qui s'y jouent.

Mais l'intérêt de cet exemple réside aussi dans le prisme particulier donné à l'écrit dans ces activités : « *les enfants n'étaient pas concentrés sur la qualité de l'écrit – à aucun moment, ils n'ont fait preuve d'un réel souci d'ordre stylistique, esthétique... - mais sur sa fonctionnalité* » (p. 95). Avec ce type d'outils, le regard peut plus aisément se centrer sur l'aspect fonctionnel du langage, dans le cadre d'une discipline et donc d'un corpus de savoirs, pour laisser de côté les aspects plus argumentatifs. C'est ce que font les deux auteurs lorsqu'ils analysent la succession des listes et les liens qu'ils peuvent établir entre ces listes et les performances des élèves en termes de restitution de l'histoire à l'oral.

Ce cas met en avant différentes opérations mentales favorables à la tâche proposée. L'évaluation de la performance est assez directe, puisqu'il s'agit de mesurer la conformité de l'histoire restituée à celle qui a été lue aux élèves. Pour le cas de l'histoire en fin de collège, le problème se pose de cette mesure de conformité : la seule présence d'éléments de savoir précis (des dates, des personnages...) ne pouvant suffire, il est nécessaire de mesurer plus précisément la performance en la référant aux activités des élèves qui la rendent possible. Il ne suffit pas de savoir qu'une pratique est favorable à la réflexivité pour en faire une pratique d'histoire en classe de collège qui favorise l'apprentissage, pas plus

qu'il faudrait se conformer à une évaluation scolaire de l'argumentation développée telle qu'elle peut être effectuée lors du brevet (épreuve de paragraphe argumenté). Mais ce cas donne à voir les implications de la forme graphique de la liste en terme de mémorisation et de repérage dans le travail en cours. Si l'on reprend les catégories mises en avant par Y. Reuter, on peut dire que ces élèves s'appuient sur des composantes structurelles de l'écrit (listes, dessins) pour en faire un usage adapté à la situation (mémorisation d'un ordre notamment) ; ce qui mène à une actualisation de la potentialité de la liste à structurer un récit (qui est fait oralement à destination d'autres élèves).

Les implications dans ce cas d'une classe de cycle 2 nous montrent donc qu'une certaine configuration des usages de listes permet des pratiques de repérage et donc de contrôle de l'activité d'apprentissage des élèves. On a là l'illustration, qui est à approfondir pour le cas de l'histoire au collège, d'une potentialité fondamentale des outils graphiques que de fournir des moyens matériels de cartographier son cheminement intellectuel.

4.2 Utiliser des listes nécessite un apprentissage

A l'occasion d'une étude sur les pratiques habituelles – qu'elles analysent en terme de *doxa* didactique et pédagogique – d'enseignants du cycle 2 de l'école primaire, M. Laparra et C. Margolinas (2008) montrent les effets de l'illusion d'une transparence des objets de savoir comme les listes qui structurent les recettes de cuisines utilisées souvent dans ces classes. Cette illusion est directement imputable à l'image unificatrice de la forme liste comme *composante structurelle* de cet outil graphique : le principe d'une liste d'ingrédients et d'un texte de consignes est évident pour un enseignant qui lie d'emblée structure et usage. Evidence qui risque de masquer à ses yeux des *usages* et donc des *pratiques* variables et souvent préjudiciables pour l'apprentissage de l'écrit et du raisonnement.

C'est ce qu'elles montrent avec cette étude où l'on voit des élèves confrontés à deux types de listes : « *une liste d'ingrédients où l'ordre d'apparition des éléments n'a pour ainsi dire pas d'importance et une liste d'instruction où il en a un* » (p. 4). Or les activités proposées aux élèves ne leur laissent pas le temps de mener à bien des processus qui auraient permis de s'interroger sur l'intérêt du passage à l'écrit à travers la distinction, par exemple, de ces deux types de listes. En réalité, on retrouve dans l'analyse qu'elles proposent les travers que nous avons repérés dans le travail avec des situations-problèmes : l'activité proposée ou permise aux élèves est déconnectée des enjeux de savoir (ici sur l'intérêt de l'écrit et de la forme liste de l'écrit par rapport à l'énumération orale). La forme avant tout productive de l'activité prime sur sa forme d'apprentissage. En voulant donner du sens aux apprentissages en les rattachant à une activité identifiable par les élèves on les fonctionnalise, souvent en relation avec des activités extra-scolaires comme dans le cas de la recette ; au lieu de chercher à leur donner du sens dans l'apprentissage : les listes ici deviennent des aides (pour comprendre ce qu'est une recette) et non plus des outils intégrés à des pratiques de savoir (une liste écrite permet d'analyser du complexe en le découpant). Ce qui installe

pour les élèves souvent une grande confusion : quel est l'enjeu ? « *Comment "faire" la tarte ? Comment "faire" le texte ?* » (p. 5).

Au total, il nous semble important de garder à l'esprit que l'usage en classe de tels outils peut vite dériver vers une vision productive de l'activité scolaire, favorisant l'écrit et donc l'individuel. Car « *cette logique productiviste ne peut s'exercer qu'à l'écrit, l'oral qui ne laisse aucune trace matérielle ne peut y être soumis. De ce fait l'écrit envahit tout l'espace, ce qui prive d'une certaine façon les élèves de tout travail collectif, pourtant indispensable à la construction des savoirs* » (p. 6). Ce qui fait, par contraste, ressortir l'enjeu d'apprentissage dans le cas étudié ici : il s'agissait bien davantage de permettre aux élèves de voir que l'intérêt de la liste d'ingrédients est de se détacher de l'ordre d'usage des ingrédients (qu'ils formulent en général directement), c'est-à-dire de « *distinguer ce dont on a besoin pour faire quelque chose de ce qu'on doit faire* » (*ibid.*). Comme le généralisent les deux auteurs, « *en passant à la phase écrite, ils auraient alors pu commencer à prendre conscience que l'une des fonctions de l'écrit est de faciliter la décomposition d'une activité complexe* » (*ibid.*). Ce qui nous informe sur l'imbrication forte entre oral et écrit dans les usages des outils graphiques ; et qui constitue donc un élément d'attention pour l'appréhension des pratiques de classe dans lesquelles s'actualisent ou non certains usages favorables à l'accès à des savoirs historiques.

Nous verrons qu'en ce qui concerne l'apprentissage de l'histoire, on retrouve là des types d'enseignement qui doivent faire construire par les élèves une posture légitime par rapport au savoir, distinguer les faits et les idées sur les faits, afin de se préoccuper davantage de la valeur d'une interprétation que de la vérité de tel ou tel événement : se détacher des choses pour travailler sur les représentations que l'on a de ces choses (Olson, 1998, p. 54⁴¹) et que l'on peut manipuler, découper et classer à sa guise⁴².

⁴¹ S'appuyant sur les travaux de W. Ong « *consacrés aux changements intervenus entre la pensée médiévale et la pensée de la Renaissance* », il souligne « *comment l'écriture a sorti le discours de son contexte et l'a constitué en objet de pensée et d'interprétation* » (p. 54).

⁴² C'est ce qu'illustre l'exemple célèbre mis en exergue par Goody (1979, p. 187) à propos de la tomate : « *un problème du genre : la tomate est-elle un fruit ou un légume ? ne rime absolument à rien dans un contexte oral ; il est même d'un intérêt douteux pour la plupart d'entre nous, mais il peut se révéler décisif quant aux progrès de nos connaissances systématiques concernant la classification et l'évolution des espèces naturelles. C'est ce genre de problèmes qu'engendrent les listes écrites* ».

Conclusion

Pour le chercheur en didactique, mais aussi pour le praticien, la réflexion portant sur les implications des outils graphiques dans l'apprentissage doit donc conduire à la plus grande prudence. La tentation d'instrumentaliser ces outils est réelle : on pourrait alors tomber aisément dans le travers dénoncé par Goody à propos des socs de charrue (voir *supra*). Les cas évoqués ci-dessus ainsi que les travaux visant à un prudent « *usage de Goody en didactique* » (pour reprendre le titre de l'article de Y. Reuter, 2006) nous incitent à prendre en compte tout ce qui sépare les effets potentiels des réalisations des outils graphiques sur la pensée. Mais plus encore, cela nous incite à nous pencher en détail sur les manipulations des outils et sur le sens de ces manipulations par rapport à l'apprentissage en jeu. Or, cela ne peut se faire qu'à l'aide d'une véritable théorie qui permette d'envisager les outils dans leur double dimension matérielle et intellectuelle ; pour véritablement suivre Goody dans sa distinction entre technique et technologie.

Notamment, la « *logique productiviste* » souvent présente dans l'apprentissage, soulignée comme une dérive par Laparra et Margolinas (2008) gagne à être envisagée dans la relation qu'entretiennent activités productives et activités constructives dégagées par l'étude du travail.

Il nous semble que c'est ce que peut fournir la théorie de la genèse instrumentale développée en didactique professionnelle par P. Rabardel, P. Pastré et P. Béguin notamment : ce que nous explorons dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Faire des outils graphiques des instruments efficaces pour les élèves

Introduction

Issue de travaux en psychologie et en ergonomie, la théorie de la genèse instrumentale cherche à analyser l'individu du point de vue de ses capacités. P. Rabardel évoque, en introduction de son chapitre d'un ouvrage collectif (*Modèles du sujet pour la conception – dialectiques activités développement*, 2005), le « *sujet capable* » comme celui qui intervient dans le monde par l'intermédiaire de l'instrument. L'instrument, en effet, « *médiatise* » les capacités de l'homme par sa double dimension d'artefact (aspect matériel, extérieur au sujet) et de schème (aspect incorporé, intérieur) : l'instrument constitue pour le sujet capable « *des ressources, des conditions, voire des situations potentielles pour ses activités* » (2005⁴³, p. 13).

L'intérêt de cette approche pour notre recherche est dans le prolongement des apports anthropologiques de la partie précédente. L'étude de l'usage des listes et tableaux pour apprendre l'histoire s'attache à dépasser la simple mécanique de pensée pour envisager le rapport entre la présence d'un artefact, ses usages et leurs effets en termes d'apprentissage, c'est-à-dire, selon J. Goody, qu'il faut explorer les modes de production et de reproduction de la pensée liés aux usages de ces artefacts. Envisager l'élève dans le développement de ses capacités c'est donner à penser le rôle des outils graphiques dans la durée et dans une dialectique du développement et de l'usage : à quelles conditions l'usage de ces outils développe-t-il la capacité à produire des explications historiques ?

Pour P. Rabardel, inspiré notamment de Vygotski⁴⁴, la théorie instrumentale ne se limite pas aux situations de travail ni aux instruments matériels : l'activité constructive qui se réalise dans ce qu'il nomme les genèses instrumentales développe des « *capacités d'agir* » comme autant de « *constructions du sujet [qui] se jouent dans les arènes sociales et publiques du travail comme dans celles des autres domaines d'activité* » (2005, p. 26). Elle est donc ouverte, par exemple, à des situations scolaires comme celles d'une classe d'histoire et à des situations centrées sur des listes et des tableaux⁴⁵. Comme nous l'avons

⁴³ C'est sur cet ouvrage et quelques autres textes (Rabardel, 1995, 1997, 1999 ; Samurçay et Pastré, 2004 ; Béguin, 1994, 2005) que nous nous appuyons ici.

⁴⁴ Il précise (1997, p. 37) que « *Vygotski propose pour la psychologie une méthode instrumentale reposant sur le principe d'une similitude entre le rôle des "instruments psychologiques, adaptations artificielles" qui visent chez l'homme à contrôler les processus psychiques et celui des instruments de travail. (...) L'instrument substitue certaines fonctions à d'autres, recrée et reconstitue toute la structure du comportement. L'explication des formes supérieures de comportement passe donc par celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement* ».

⁴⁵ Les éléments d'analyse que nous proposons ici de l'usage de cette théorie pour la didactique de l'histoire ont par ailleurs été communiqués au Premier colloque international de l'Association pour les recherches

vu dans la partie précédente, tels qu'ils sont envisagés par J. Goody, ces outils sont à la fois considérés comme des « *procédés graphiques* » et comme des « *processus* » (comme la classification ou la catégorisation) (Lahanier-Reuter, 2006, p. 174).

L'objectif est ici de répondre à des questions telles que celles-ci : qu'est-ce qu'un outil pour l'historien ? Pour l'élève en classe d'histoire ? Quel rôle peut-il jouer dans l'apprentissage, entre savoirs et pratiques ? En quoi l'appropriation d'un outil – qui devient alors un instrument – s'inscrit-elle dans le processus d'apprentissage pour le savoir historique ?

1. Un cadre pour observer et analyser l'activité des élèves au-delà de la tâche

L'instrument dans ce cadre théorique, « *s'enrichit en fonction de ses mobilisations dans la singularité des situations que parcourt en permanence le sujet dans ses activités productives* » (Rabardel, 2005, p. 16). Par la double dimension de l'instrument, cet enrichissement est à la fois instrumentalisation (faire de l'artefact son propre instrument en l'adaptant) et instrumentation : « *L'activité constructive porte notamment sur la transformation, le développement et la mise en forme de ces organisateurs de l'activité que sont les schèmes. C'est ce mouvement, dirigé vers le sujet lui-même, que nous nommons instrumentation* » (*ibid.*).

Or l'instrumentalisation est identifiable par le biais des adaptations apportées à l'artefact et traduit l'existence d'un processus de genèse : c'est l'indice d'un mouvement affectant les schèmes du sujet ; l'indice d'une instrumentation, c'est-à-dire de l'aspect constructif de l'activité du sujet. C'est donc un indice d'apprentissage⁴⁶.

Nous envisageons de nous référer à ce cadre théorique afin d'identifier les modalités d'instrumentalisation de tableaux proposés à des élèves dans le but d'accéder à leurs déplacements cognitifs ; pour ensuite mesurer leur adéquation à l'apprentissage de l'histoire.

1.1 Observer le jeu avec les outils graphiques

« Le second mouvement, d'instrumentalisation, est celui par lequel le sujet met en forme, on pourrait dire conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument. La conformation à soi-même suppose, d'une part, une insertion du sujet dans les formes des artefacts telles qu'elles lui sont données ou proposées, d'autre part une subversion de ces formes ou de leur sens » (Rabardel, 2005, p. 16.).

comparatistes en didactique (ARCD) (Doussot, 2009).

⁴⁶ Ce que semble d'emblée corroborer un ensemble d'études réalisées par D. Lahanier-Reuter avec des tableaux : « *L'apparente uniformité que confère la standardisation aux tableaux rencontrés joue un rôle décisif dans les représentations que se font des élèves et des étudiants de ces formes écrites. Plusieurs études [Lahanier-Reuter, 2003a et b] ont montré que pour certains, les tableaux apparaissaient comme immuables : ils ne pouvaient être ni modifiés ni réorganisés* » (2006, p. 185).

Dans la situation de classe analysée dans le premier corpus (voir chapitre 6) et que nous avons précédemment évoquée, deux groupes d'élèves montrent des processus d'instrumentalisation très différents l'un de l'autre, notamment si l'on se réfère à ces deux mouvements évoqués ici par P. Rabardel : insertion et subversion de l'artefact. Le premier groupe détourne sensiblement la consigne d'usage du tableau en en faisant non seulement un support pour faire la liste des éléments de réponse à la question, mais également un support de leur interprétation de cette liste ; le second groupe laisse d'abord de côté le tableau proposé pour travailler de manière linéaire au brouillon mais selon la logique de la liste, puis n'utilise le tableau que comme support pour recopier le brouillon.

C'est l'existence de ce double mouvement (insertion et subversion), de ces deux modalités apparemment contradictoires de prise en charge du tableau, qui donne l'occasion de s'interroger sur l'intérêt de la théorie instrumentale pour analyser l'usage de la liste ou du tableau pour faire apprendre de l'histoire. C'est dans ce type de situation que la dialectique insertion/subversion semble pouvoir proposer un éclairage en termes de modification des manières d'agir et de penser. Cet éclairage passe notamment par l'observation et l'analyse de « *détournements* » des outils par les élèves. C'est le terme employé par P. Rabardel pour parler de ces usages non prévus d'un outil (par exemple utiliser une clef à molette en guise de marteau). Un terme plus technique est également proposé : une catachrèse ; l'auteur veut « *considérer les catachrèses en tant qu'indices du fait que les utilisateurs contribuent à la conception des usages des artefacts, notamment (mais pas seulement) de cette partie de l'instrument que sont les schèmes* » (1995, p. 124)

1.2 L'instrumentalisation : trace des processus de mise en texte du savoir historique

On peut déduire de ces processus que lorsqu'on fournit aux élèves un outil comme un tableau pour construire une explication, on a des chances d'observer des degrés variables d'appropriation. Certains transforment véritablement l'outil en instrument à leur main tandis que d'autres en restent à un remplissage plus formel⁴⁷. Autant de degrés, selon P. Rabardel, de l'instrumentalisation en cours du tableau. Celle-ci, parce qu'elle est appréhendable assez directement dans les écrits ou les échanges entre les élèves, constitue la source, dans le cadre de cette théorie, de la compréhension des déplacements cognitifs associés à ces pratiques : à travers elle, on peut soupçonner un processus d'instrumentation des élèves.

C'est là un premier point d'ancrage de la didactique professionnelle. En distinguant tâche et activité, elle se donne les moyens d'appréhender la dimension constructive de l'activité en la détachant de la prescription : « *toute cette partie de l'activité tournée vers le sujet et la construction de ses compétences se laisse difficilement appréhender quand on entre par la*

⁴⁷ Nous le verrons, mais donnons dès maintenant un exemple. Dans le premier corpus, un groupe d'élèves fait le tableau à sa main en modifiant le sens de la consigne qui demande de « faire la liste ». En fait, s'ils commencent par accumuler des éléments tirés de leur lecture du manuel, ils modifient ensuite la fonction du tableau pour en faire le lieu de leur interprétation des éléments listés dans le haut du tableau.

distinction tâche prescrite – tâche effective » (Pastré, 2004, p. 7). Un second point d'ancrage permet à l'analyse du travail de se rapprocher encore davantage des préoccupations des didacticiens. C'est l'introduction de ce que Leplat appelle « *la structure cognitive de la tâche* » (cité par Pastré, 2004) qui permet d'analyser la situation à un autre niveau que celui de la prescription présente dans la tâche. « *Le débat sur la notion de situation marque le passage entre l'approche ergonomique et l'approche de didactique professionnelle : pour cette dernière, un des buts de l'analyse du travail est de dégager la structure conceptuelle de la situation, noyau central qui permettra de construire un référentiel de métier* » (ibid.).

En classe, cela donne des outils pour aller au-delà de la question de savoir ce qu'ils font *du* tableau – donc en référence à la seule consigne (tâche prescrite) – pour se demander ce qu'ils font *avec* le tableau⁴⁸ (activité déployée et compréhension de la situation). Non pas seulement se demander si le tableau est complètement rempli et bien rempli, mais également comment il a été rempli et qu'est-ce que cela traduit de la compréhension des textes proposés. Autrement dit, il s'agit de passer de la seule question du produit textuel (le relevé d'information est-il complet ? L'argumentation est-elle pertinente ? Etc.) à la question des pratiques de mise en textes (sont-elles efficaces du point de vue historique ? Sont-elles analogues à celle des historiens ? Etc.) ; c'est-à-dire passer de la recherche d'une conformité des textes produits à un canon idéal (le corrigé de l'enseignant), à une analyse des processus qui font se modifier les conceptions des élèves.

C'est en ce sens que P. Rabardel et P. Pastré (2005) évoquent une co-conception de l'instrument par les prescripteurs (ici l'enseignant) et les utilisateurs (les élèves). Dans leurs observations du monde du travail :

« la conception se poursuit dans l'usage qui non seulement la prolonge mais en réalise une partie. La conception apparaît ainsi distribuée entre les concepteurs et les utilisateurs (...). L'idée d'une poursuite de la conception dans l'usage amène à prendre en compte les activités des sujets au-delà de ce qui est habituel en matière de conception : le fonctionnement du sujet et l'utilisation ou la mise en œuvre de la "chose" conçue. La conception dans l'usage relève d'autres types d'activité que les activités productives (...). Il s'agit d'activités constructives qui se réalisent en genèses multiples aux plans opératifs et identitaires et par lesquels les sujets élaborent les ressources nécessaires à leurs activités productives et constitutives de leur pouvoir d'agir » (p. 5).

On peut tirer de cette appréhension de l'activité instrumentée une double leçon pour notre objet d'étude et affiner ainsi la délimitation de notre problématique. D'une part, l'usage que

⁴⁸ Ce que P. Béguin formule ainsi dans le monde du travail : l'artefact « *n'est instrument que parce que l'opérateur l'a institué comme ressource de son activité au travers de "genèses instrumentales", qui peuvent se traduire par une modification de l'artefact, mais aussi par une modification de l'organisation de l'action avec l'artefact* » (2005, p. 31).

chaque élève ou chaque groupe d'élèves fait d'un tableau ou d'une liste peut amener ou non à produire pour lui des ressources, par exemple sous la forme d'un outil de repérage dans le travail en cours lui permettant de mieux se représenter le chemin parcouru ; ressource qui n'existe pas au préalable dans la situation telle qu'elle est conçue par l'enseignant. Cette notion de ressource est donc à prendre en compte pour concevoir et interroger nos hypothèses. D'autre part, dépasser la dichotomie entre l'artefact tableau et les opérations mentales des élèves donne les moyens de mieux comprendre les cas de prise en charge variables d'un même outil dans une même situation de classe. Ainsi, si deux groupes d'élèves s'approprient très différemment un tableau, on peut chercher les différences non seulement dans le fonctionnement propre des groupes (dimension pédagogique), mais surtout dans leurs relations variables à l'artefact et au savoir en jeu dans l'artefact.

Ce qui aboutit finalement à se poser la question de la co-conception dans l'espace scolaire, par analogie avec le monde du travail. Si on l'envisage ainsi, il est indispensable de travailler cette analogie dans le détail, notamment en ce qui concerne les rôles : celui de l'enseignant-concepteur et de l'élève-opérateur, mais en intégrant d'une manière ou d'une autre la place des pairs. Cela peut permettre d'envisager une sorte de co-apprentissage dans lequel l'enseignant se trouve en situation active d'élargir ses propres capacités d'action ; nous tenterons en fin d'étude de tirer partie des corpus pour donner quelques pistes en ce sens ; ce qui tend à élargir notre problématique du côté de l'intervention didactique de l'enseignant.

2. Conceptualiser les pratiques de mise en texte de l'histoire

S'il y a bien possibilité d'observer et de mesurer ainsi l'appropriation des outils graphiques par les élèves, il reste à analyser le sens de cette appropriation. Peut-on l'assimiler à un apprentissage ? Peut-on l'assimiler à un apprentissage pertinent par rapport aux enjeux de savoirs historiques ? Pour chaque cas étudié, il s'agit de se donner les outils conceptuels pour répondre à ces questions.

« Comment saisir ces processus d'appropriation ? demande P. Béguin. Par les genèses instrumentales qui constituent une conceptualisation, au plan des instruments, des processus d'appropriation. (...) Les genèses instrumentales visent à conceptualiser la constitution, par le sujet des instruments de son action » (Béguin, 2005, p. 39).

Avec l'idée de conceptualisation, on se donne les moyens de mieux comprendre la constitution de ressources au cours de l'action par les sujets. Pour les élèves, il peut s'agir de mieux appréhender la manière dont ils se construisent des repères dans l'action instrumentée, pour donner du sens à la situation dans laquelle ils se trouvent. On voit par là

que la théorie de la genèse instrumentale permet de mettre en jeu différentes notions didactiques (conceptualisation, action, ressources, situation) plus ou moins fixées, qu'il nous faut utiliser avec précaution pour en évaluer à chaque fois l'intérêt et la proximité pour l'histoire.

Sans se référer à la théorie des situations développée en didactique des mathématiques (Brousseau), il paraît légitime d'employer le terme « situation » pour désigner le fait que la genèse est toujours située historiquement et dans l'espace : c'est dans un moment de travail en classe, sur un thème et avec un outil particulier qu'elle est étudiée. Par exemple, cela peut consister en une demi-heure de travail autonome des élèves en groupes de trois pour remplir un tableau à propos de la rapidité des changements au cours de la Révolution française. On veut souligner ainsi que l'instrumentalisation des listes et des tableaux n'offre de possibilité de comprendre l'apprentissage qu'en référence à cette situation ; mais qu'elle peut être suffisamment riche pour montrer le cheminement d'un groupe ou des écarts d'instrumentalisation opérée par plusieurs groupes.

Les ressources qu'évoquent Beguin ici, Rabardel et Pastré précédemment, sont d'ordre conceptuel : les conceptualisations opérées potentiellement par les élèves au cours de leur activité et centrées sur les listes et tableaux sont des outils pour leur permettre d'agir dans la situation telle qu'ils la comprennent. C'est pourquoi le sens qu'ils donnent à la situation peut être appréhendé en partie au moins à travers les ressources qu'ils se constituent et qui disparaissent, nous l'avons vu, dans les transformations qu'ils font subir aux artefacts que l'enseignant leur soumet.

2.1 Quelles ressources pour l'élève en histoire avec les listes et tableaux ?

Sur cette base, on peut envisager que les listes et tableaux utilisés par les élèves en cours d'histoire participent à des activités de construction de ressources pour classer, catégoriser, confronter et délimiter, si l'on se réfère aux notions attachées aux outils graphiques par l'anthropologie de l'écrit (voir *supra*, chapitre précédent).

Par exemple, face à la nécessité de choisir une case pour inscrire un pays dans un tableau à double entrée⁴⁹, l'élève doit construire les critères qui lui permettront d'opérer ce choix. Pour y parvenir, il doit, selon la théorie instrumentale, transformer l'outil en instrument qu'il maîtrise pour agir et pour se conformer au projet défini par la situation telle qu'il la comprend. Ce qui signifie qu'il transforme le tableau pour faciliter les manipulations des données, de la consigne et des explications qu'il trouve (dans le manuel, chez l'enseignant, auprès de ses pairs, selon le dispositif) ; et le tableau ainsi modifié devient une ressource pour l'élève dans la situation : il lui donne les moyens d'agir.

Ces transformations induisent des conceptualisations qui se centrent sur la mise en relation de ces données, consignes et explications : dans ce cas, les catégories historiennes

⁴⁹ C'est le cas analysé dans le deuxième corpus avec un tableau de classement pour la période d'après-guerre, qui croise la situation des pays en termes d'appartenance à un bloc (de l'ouest ou de l'est) et en termes de rapport à la colonisation (colonisateur, colonisé).

proposées dans les deux dimensions du tableau sont mises en jeu et participent à la conceptualisation opérée par les élèves. Elles peuvent alors conduire à élaborer des représentations nouvelles des relations entre la chronologie et la causalité dans un processus de périodisation propre à l'histoire (Moniot, 1993). Les conceptualisations en jeu pour agir dans l'activité de classement sont donc intimement liées aux concepts et contextes historiques.

Mais les transformations de l'outil graphique peuvent également faire émerger des conceptualisations sur le sens donné à l'activité elle-même. P. Béguin souligne ainsi que « *dans la conception, il faut opérer une distinction de fond entre le projet et sa faisabilité. Concevoir, c'est poursuivre un dessein, poursuivre une volonté relative au futur, mais c'est aussi réaliser ce changement dans un contexte physique et social. Or ces deux pôles doivent interagir : le dessein transforme le contexte physique et social, mais est transformé par lui. Construire un monde commun, c'est une manière de mettre en tension ces deux pôles pour dresser la cartographie des voies à explorer* » (Béguin, 2005, p. 49). Pour notre objet d'analyse, cela peut signifier que le respect de la consigne, notamment dans sa relation avec l'outil graphique, va se heurter inévitablement aux données et aux explications disponibles pour l'élève et qu'il devra composer avec cet ensemble. Par exemple, dans le tableau à double entrée sur la période de la Guerre froide, un pays pourrait appartenir à deux cases en même temps. Autrement dit, il doit trouver une solution mais cette solution peut s'envisager comme transformation de la consigne : cette transformation, visible (par des flèches, des dates, etc.) dans le détournement de l'usage de l'outil graphique, révèle alors la manière dont l'élève conçoit peu à peu la situation et élabore des ressources pour agir : les flèches, les mots mis à cheval sur deux cases, etc.. Cette transformation peut se comprendre comme un travail de localisation par l'élève de sa propre action : il tente de cartographier son cheminement d'un document à l'autre, d'une explication à une information donnée par un document, etc. Cartographie qui peut prendre appui sur le tableau ou la liste qu'il constitue ainsi comme ressource de son action et qui donne de l'espace à l'élaboration d'un compromis entre le projet et le faisable. En classe d'histoire, cette cartographie peut ainsi consister à se construire des repères entre plusieurs interprétations possibles au sein d'un groupe, entre ce que dit le texte du manuel et ses propres conceptions, entre une explication selon la logique du temps qui passe (un événement est la conséquence des événements qui le précèdent) qui domine généralement en classe d'histoire (Lautier, 1997, 2003), et une explication causale plus complexe, qui met en jeu contingence et actions humaines.

2.2 Situations représentatives ou savoirs : analyser les contraintes de la situation du point de vue de l'action

La centration sur les situations et sur l'action qui caractérise cette approche de

l'apprentissage est propre à la didactique professionnelle. Elle ne peut donc pas être importée sans interroger les limites de sa transposition à la didactique de l'histoire. Comme le souligne P. Pastré (2004),

« se pose toujours le problème de savoir autour de quoi est organisée une formation. Elle peut être organisée autour de savoirs. La logique de construction de la formation consiste alors à construire un ordre d'apprentissage qui permet d'assimiler les connaissances, en allant du simple au complexe, ou des concepts fondamentaux aux applications et inférences qu'on peut en faire. Par contre la formation peut-être organisée autour des situations représentatives d'un métier. Dans ce cas, c'est la situation qui est principe organisateur et qui amène à faire appel, en tant que de besoin, c'est-à-dire de manière assez opportuniste, à des connaissances appartenant à des domaines variés, et qui ne mobilisent pas forcément l'ensemble de chaque savoir disciplinaire » (p. 6).

L'opportunisme mis en évidence ici par P. Pastré est bien entendu problématique pour une approche disciplinaire telle que nous l'envisageons, c'est-à-dire une approche qui centre les apprentissages sur des enjeux de savoirs provenant directement de la science historique, où la référence épistémologique, nous l'avons posée en introduction, est centrale. Cette caractéristique met en question l'objectif de maîtrise par l'enseignant de ces enjeux de savoir dans la situation. Pourtant, cette différence n'est pas, nous semble-t-il, une incompatibilité. Elle offre même des outils d'analyse pour les situations de classe que nous avons à analyser. Comme en didactique des mathématiques, on pourrait envisager de dépasser l'opposition entre situation et savoir par une analyse du savoir en termes de « situations didactiques ». Dans ce cadre, les types de situations déterminent les types de connaissances en jeu :

« Une situation modélise les enjeux et les possibilités de décision d'un actant dans un certain milieu. Elle est choisie de telle manière que la stratégie de résolution ne puisse être mise en œuvre que grâce à une certaine connaissance mathématique » (Brousseau, 2003, p. 2).

Sans vouloir ici discuter des conditions d'un usage de la notion de situations didactiques pour l'histoire, il s'agit en parallèle avec la didactique professionnelle de prendre en compte dans notre problématique la situation comme un élément de la réflexion didactique, une notion heuristique. C'est-à-dire de ne pas en rester à des descriptions de dispositifs ou de séquences, mais entrer dans l'analyse de leur place dans la production du savoir : penser la relation entre modalités de travail en classe et savoir en jeu.

On peut d'abord resituer la place de la situation dans un ensemble plus large, qui fait du travail autour d'un outil graphique une étape dans une séquence ; étape dont l'enjeu principal est celui de la construction de relations historiquement pertinentes entre questionnements, données et explications. C'est le processus de mise en tension de ces composantes à travers l'usage des outils graphiques qui nous intéresse, davantage que

l'adéquation précise à des contenus à ce moment-là. La question de l'échelle d'intervention (moment d'une séance ou séquence complète) est importante : on peut envisager la phase de travail sur tel outil graphique comme un moment moins directement dépendant de contenus disciplinaires, c'est-à-dire comme d'abord centré sur une situation représentative de la pratique historique.

Mais la dichotomie soulignée par P. Pastré dans la citation précédente doit nous aider, en second lieu, à garder à l'esprit que, comme dans le cas des situations-problèmes évoqué précédemment, ce qui « fait réfléchir » les élèves est soit interne à la situation (c'est-à-dire lié à une opération historiographique), soit externe (lié au dispositif et d'ordre psychologique par exemple), soit inexistant. Rappelons à ce propos la conclusion concernant la séance sur le 6 février 1934 (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994, p. 31) : les élèves ont bien « été contraints de prendre en compte la notion de point de vue », et « ce progrès est imputable aux contraintes du dispositif qui les amène à circuler dans des textes de statuts variés, traitant d'un même objet historique » ; ce qui est lié à un échec ou une controverse interne à la situation correspondant à une opération historique fondamentale (confronter les points de vue sur un événement parce qu'ils s'opposent) : comme y insiste M. Fabre (1999), il faut se demander si les problèmes construits par les élèves sont « significatifs du savoir à construire »⁵⁰ (p. 109). Mais « la situation visait également à amener les élèves à problématiser les divergences de point de vue, en les référant à leur contexte de production, et à intervenir clairement en tant qu'énonciateur d'une interprétation ». Or de ce point de vue, « la situation n'était pas suffisamment contraignante, dans ses dernières phases, pour rendre obligatoire problématisation et prise en compte du contexte historique. Elle n'imposait pas non plus la prise de distance entre texte et interprétation que nous espérons » ; l'obstacle n'existait pas pour les élèves.

2.3 Théorie instrumentale et situation

Les difficultés à articuler activité, situation et savoir peuvent trouver des pistes de solution du côté de la didactique professionnelle. Que nous dit la théorie de la genèse instrumentale ?

D'abord qu'il est réducteur de s'en tenir à une vision mécaniste du dispositif qui serait contraignant (pour prendre en compte la notion de point de vue) ou non contraignant (pour problématiser leurs divergences), indépendamment de l'activité des élèves et du savoir en jeu. La manipulation de textes montrant des points de vue opposés sur l'événement « 6 février » fait bien discuter les élèves sur « l'interprétation de la position des acteurs et non la véracité de l'événement dont ils parlent » (*ibid.*, p. 32) mais seulement tant que cela

⁵⁰ Ici, M. Fabre fait référence aux « situations fondamentales » de la didactique des mathématiques : « la conception de situations-problèmes ne prend tout son sens que dans un programme de recherche visant à concevoir et à élaborer pour chaque concept-clé des "situations fondamentales" accessibles à l'élève et lui permettant de se forger une conception correcte de la connaissance (Brousseau, 1983 ; Legrand, 1996) » (1999, p. 109).

entre dans leurs conceptions de ce type de situation (par exemple : on sait bien qu'en politique, une opinion en vaut une autre et que toutes s'expriment selon les partis qui les représentent). C'est cette évidence qui ne pose pas problème : « *l'identification des oppositions de points de vue ne débouche pas sur une tentative d'élucidation* » (*ibid.*). Pourquoi cette évidence n'est-elle pas interrogée par les élèves ?

Dans la perspective de la genèse instrumentale, poser cette question, c'est se demander non pas si les conceptions initiales sont trop prégnantes, mais plutôt si les élèves ont eu ou non l'occasion de « s'insérer » dans, puis de « subvertir » (Rabardel, voir *supra*) le dispositif proposé. C'est-à-dire s'ils ont eu l'occasion de faire du dispositif en tant qu'outil proposé par l'enseignant un instrument efficace pour eux et pertinent sur le plan de l'histoire. Il semble que non : « *leur attitude habituelle est de prélever des informations dans un texte pour en construire un résumé, dans lequel ils s'effacent (pseudo-objectivité)* », ce qu'ils ont pu faire ici sans se poser de question, sans s'approprier la situation didactique. C'est donc aussi par rapport aux pratiques habituelles qu'on peut comprendre la dimension contraignante ou non d'un dispositif : soit il permet des activités conformes au travail scolaire habituel en histoire (prélever des informations et construire un résumé), soit il ne les permet pas et devient problématique du point de vue des pratiques habituelles. S'ils avaient eu à intervenir en tant qu'énonciateurs d'une interprétation, peut-être auraient-ils été obligés de problématiser les divergences de points de vue : la situation n'appelant pas à autre chose qu'à une compilation des points de vue, les élèves n'ont pas ressenti la nécessité de produire une interprétation.

On peut donc envisager l'analyse des dispositifs de classe d'histoire du point de vue instrumental : leur aspect contraignant n'est envisageable qu'en tant qu'il est rapporté aux activités des élèves, c'est-à-dire rapporté aux actions possibles, permises ou induites par le dispositif. D'une certaine manière, il ne suffit pas que la situation historique présentée à l'élève soit incompréhensible – qu'elle soit empreinte d'« *obscurité, incohérence apparente, étrangeté* » (*ibid.*, 1994, p. 33) – ou qu'elle soit sujette à controverses, mais il faut aussi que l'élève ne sache pas comment s'y prendre, qu'il ne retrouve pas une manière habituelle de faire. C'est en ce sens, nous semble-t-il, que l'on peut envisager la situation de classe comme une situation de formation au deuxième sens de Pastré : quand « *c'est la situation qui est principe organisateur* ».

Enfin, la théorie instrumentale nous guide vers une autre réflexion quant à l'aspect contraignant des dispositifs. Selon P. Rabardel, en effet, il s'agit de « *concevoir les effets structurants des artefacts sur l'activité en terme d'ouverture du champ des possibles et d'activité relativement requise. L'ouverture du champ des possibles correspond à la variation des possibilités d'action qui s'offrent aux sujets, aux ressources nouvelles dont il dispose, mais aussi à la restriction, la limitation des ressources que peut comprendre l'artefact* » (1995, p. 13). Ce qui élargit notablement l'idée de contrainte. Proposer un

dispositif à des élèves, c'est non seulement les contraindre, mais aussi leur donner l'occasion d'envisager de nouvelles possibilités d'action, à travers de nouvelles ressources. Ce qui permet d'interpréter la situation du « 6 février » comme ouvrant peu de possibles : les élèves retrouvant leurs marques en termes d'activité (*rechercher des informations et les résumer*) et de conception (*les opinions divergent en politique*), il y a peu de chances que cela les ouvre à d'autres dimensions. Sous cet angle, la situation-problème proposée semble se réduire à la variante d'une situation habituelle pour les élèves, même si elle est plus ouverte.

Cette double interprétation instrumentale de la situation-problème – rendre la situation problématique du point de vue des manières de s'y prendre et élargir la notion de contrainte – nous incite à approfondir les enjeux des apports conceptuels de la théorie instrumentale dans deux directions qui tendent à ouvrir notre problématique.

D'une part, elle nous incite à porter le regard sur les aspects collectifs de l'apprentissage (ce que nous développons dans la partie 3 de ce chapitre). Il semble que c'est le rôle de l'élève dans la situation qui importe le plus : quel sens lui donne-t-il et comment se voit-il intervenir dans la situation ? C'est de ce point de vue, comme le soulignent les auteurs de l'étude sur le 6 février, que l'évaluation de ce type d'apprentissage ne peut pas s'envisager en termes de restitution de savoirs mais plutôt dans la « *mise en œuvre dans la discussion [des processus cognitifs mobilisés], l'apprentissage, la prise de décision* ». On a là une perspective pour envisager les rôles des outils graphiques en relation avec les rapports de l'élève à lui-même et aux autres, notamment au sein de la classe.

D'autre part, elle nous amène à interroger plus directement ce que la dialectique du requis et du possible apporte au processus d'apprentissage, et notamment en relation avec la problématisation telle que nous l'avons envisagée à travers l'exploration du champ des possibles et des contraintes (partie 4.).

3. La situation de travail pour souligner la dimension collective de la situation de classe

La situation-problème étudiée précédemment soulignait l'absence de problématisation des divergences de point de vue sur l'événement en question : les élèves ont été capables de relever les points de vue divergents, mais ils n'ont pas su quoi en faire à part en faire état ; ou plutôt, si l'on reprend la notion d'obstacle développée à partir de Bachelard dans le cadre de la problématisation, ils avaient en réserve une modalité d'action efficace qui a court-circuité le problème historique. Référencer ces différents points de vue à leur contexte de production aurait signifié intervenir, en tant qu'élève, comme énonciateur d'une interprétation historique : c'est-à-dire changer de posture par rapport à la posture habituelle d'élève. Ce type de changement de posture s'inscrit nécessairement dans une dimension collective de l'action : on n'intervient pas comme interprète de l'histoire quand on est élève sans signifier aux autres (pairs et enseignant) ce changement. C'est sur ce plan que la notion d'instrument comme médiateur portée par la théorie instrumentale⁵¹ devient pertinente pour nous.

L'artefact devenu instrument implique un nouveau rapport à l'objet (ici l'explication historique, l'interprétation), à soi et aux autres : « *nous avançons l'idée que ces différents rapports sont susceptibles d'être coprésents comme potentialité médiatrice de tout instrument et comme composante de toute activité instrumentée* » (Rabardel, 1999, p. 251-252).

Les implications de cette approche sont multiples pour nos analyses de corpus. Les listes et tableaux que nous étudions peuvent être considérés comme potentiellement médiateurs dans ces trois rapports et ainsi permettre d'expliquer des appropriations différentes. Considérés comme brouillons, ils peuvent devenir « *un espace de communication avec soi-même* » (*ibid.*, p. 256) en proposant, par exemple, une dé-linéarisation des informations prises dans un texte. Et si ces instruments « *sont parties prenantes d'activités collectives* » (*ibid.*), comme dans le cas d'un tableau d'abord travaillé individuellement puis en classe entière, ils deviennent le support d'échanges dont ils peuvent modifier la nature : une interprétation insérée dans un tableau aux côtés d'autres interprétations et au sein de catégories proposées par l'enseignant engage moins son auteur qu'une proposition d'interprétation rédigée et seulement rattachée à lui-même.

Mais ce rôle médiateur des instruments s'étend au-delà de l'analyse des échanges en situation, car « *les instruments n'existent pas sous une forme isolée, ils s'inscrivent dans des systèmes d'instruments qui correspondent à des domaines d'activités. Les actes instrumentaux participent de systèmes d'activité qui, tout à la fois les dépassent et contribuent à leur donner sens. Ces systèmes d'activité ont eux-mêmes leurs propres*

⁵¹ A partir – et en la dépassant – de la notion d'instrument psychologique de Vygotski (Rabardel, 1999, p. 251).

*formes d'organisation que l'on peut conceptualiser avec Clot et Faïta en termes de genre*⁵² *et de style* » (Rabardel, 1999, p. 263-264). On voit par là que la théorie instrumentale nous permet d'envisager l'analyse des situations de classe dans un cadre plus général, ce qui nous semble indispensable pour tenir en même temps l'exigence épistémologique qui est la nôtre. Les « genres » qu'évoquent Rabardel et Clot « *forment des passerelles sociales entre des significations littérales et les manières de penser et d'agir de ce milieu* » (Clot, 1999, p. 173) et donnent à penser la classe comme communauté spécifique où pourrait se développer un genre de discours propre, par exemple, à des manières de penser et d'agir avec le passé, directement inspirées des pratiques et théories de la communauté historique. Cette dimension collective de la théorie instrumentale délimite de manière plus précise notre problématique en faisant des listes et tableaux des médiateurs potentiels entre des manières de faire habituelles et les manières visées par la classe d'histoire. Ce qui induit une attention envers les hypothèses qui feraient des listes et tableaux des supports de réflexivité et de communication au sein de la classe. Nous approfondirons cet aspect à l'aide de la théorie socio-historique du langage et particulièrement des notions de positionnement énonciatif et de communauté discursive scientifique (voir chapitre suivant).

4. Dialectique du requis et du possible : les effets d'un nouvel outil

L'introduction d'un nouvel outil dans une activité habituelle est une des stratégies employées par les didacticiens du travail pour appréhender les genèses instrumentales. Introduire un outil graphique dans la consigne de travail des élèves en classe d'histoire⁵³ peut jouir de la même nouveauté. Elle est donc, *a priori*, susceptible de révéler les « *effets de l'utilisation de l'instrument sur l'activité du sujet, le requis, le possible* » (titre du chapitre 11, Rabardel, 1995), auxquels il nous faudra être attentif dans nos corpus.

Il nous semble que ce que P. Rabardel entend par là peut être illustré par l'étude menée en classe de CE1 sur l'usage au départ spontané par les élèves de listes (Cellier et Demougin, 2002 : voir chapitre 2). C'est la situation dans sa dimension de nouveauté⁵⁴ qui joue ici, et c'est bien un cas de non maîtrise *a priori* des savoirs en jeu. Si on analyse dans ce cadre ce que font les élèves, on s'aperçoit que, confrontés à la tâche d'écouter un récit pour le restituer à d'autres, les élèves de la classe en question sont contraints par leur incapacité à écrire rapidement ce qu'ils entendent : ce qui est requis par l'outil écriture dans la situation est inadapté à leurs capacités (vitesse d'écriture). Du coup, explorant le champ des

⁵² Y. Clot réfère dans ce même ouvrage le terme de genre à la manière dont Bakhtine s'en sert (Clot, 1999, p. 174).

⁵³ L'usage de listes ou tableaux n'est pas inhabituelle en classe d'histoire (Sensevy & Rivenc, 2003), mais nous reviendrons sur cet aspect dans le détail des situations étudiées.

⁵⁴ Ce qui est une des approches possibles de la notion de situation didactique selon D. Lahanier-Reuter (2007, p. 203) : « *une situation (...) peut se définir et s'appréhender selon ce qui est et reste nouveau dans l'espace et le temps de la classe : ainsi (...) identifier une situation didactique dans un continuum de séances d'enseignement, c'est poser comme "nouveau" un objet de savoir et les activités associées. Lorsque cet objet perd son statut de "nouveau" pour devenir "ancien", la situation s'éteint* ».

possibles de cet outil, ils « inventent » la prise de note sous forme de listes, beaucoup plus rapide et adaptée au type de récit (séries d'animaux et d'actions).

Au total, cette dialectique du requis et du possible peut mettre le didacticien de l'histoire – et possiblement l'enseignant – devant une nouvelle appréhension des activités produites par les élèves avec des outils graphiques. C'est sur cette base qu'il peut ensuite – c'est sa compétence épistémologique propre – mesurer la proximité de ces activités avec celles qui permettent l'accès à un savoir historique. La didactique professionnelle lui conseille de scruter ce qui est « requis » et ce qui est « possible » avec tel outil, pour tel groupe d'élèves ; à charge pour lui de jauger ce contraint et ce possible à l'aune des pratiques et des savoirs historiques⁵⁵.

Une deuxième étude nous paraît mettre en relief l'intérêt de cette tension de la contrainte et de l'ouverture pour nos analyses. C'est celle que propose M. Alcorta (1998) sur les brouillons comme instruments au service des élèves.

Cette recherche a l'avantage de proposer une perspective développementale qui balaie les usages des brouillons par les élèves depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Une rupture marque ce développement au tournant du collège et du lycée pour nombre d'élèves : celui du passage d'un « brouillon linéaire » à un « brouillon instrumental ». Il ressort que le brouillon prend au fil du développement scolaire une dimension instrumentale qui semble favorable aux apprentissages pour les élèves qui réussissent. C'est donc l'illustration qu'un même outil, mis entre les mains de tous les élèves, n'est pas pris en charge de la même manière et n'a donc pas la même efficacité : les pratiques langagières induites par le brouillon sont donc variables ; un même outil donne lieu à des appropriations variables qui ont des effets différents sur les apprentissages.

P. Rabardel (1999, p. 256-258) cite cette étude d'Alcorta pour montrer, pour le cas d'un instrument comme le brouillon, que le fonctionnement des genèses instrumentales est valable « *dans le champ des instruments à dominante sémique et celui des instruments à dominante pragmatique* », c'est-à-dire des langages comme artefacts aux artefacts les plus matériels. Ce qui est pertinent pour nous dans le cas des brouillons qui s'instrumentalisent peu à peu, c'est que les outils graphiques s'y inscrivent directement. P. Rabardel souligne qu'« *au-delà des évolutions au plan du langage, Alcorta met en évidence des évolutions parallèles au plan de la structuration de l'espace graphique. Elles visent à échapper aux contraintes linéaires des textes et à permettre une visibilité simultanée (et non successive)*

⁵⁵ Michel de Certeau prête attention à cette dialectique du requis et du possible dans le cadre de son analyse de l'opération historiographique, à l'époque de ce qu'on a appelé l'histoire quantitative et au moment de la naissance de l'informatique. C'est ainsi qu'il évoque au sein des pratiques d'archivage et de constitution des sources le rôle de l'ordinateur. Pour lui, « *la spécification [du] rôle [de l'histoire] n'est pas déterminée par l'appareil même (l'ordinateur, par exemple) qui place l'histoire dans l'ensemble des contraintes et des possibilités nées de l'institution scientifique présente (...)* Elle s'élabore en fonction des interdits que fixe la machine, par des objets de recherche à construire, et, en fonction de ce que permet cette machine, par une manière de traiter les produits standards de l'informatique » (1975, p. 105-106).

des informations. La structuration progressive de l'espace graphique s'accompagne de l'apparition d'outils spécifiques tels que des flèches, tirets, numérotations, parenthèses, etc. » (1999, p. 257). Ces études montrent ainsi tout l'intérêt de la démarche instrumentale pour mettre en évidence une évolution, à plus ou moins long terme, qui met en jeu aussi bien les fonctions des brouillons que leur structuration. Autrement dit, cette démarche enrichit directement les observations qu'on peut envisager des situations construites autour des outils graphiques en incitant à analyser les usages variables qui en sont faits en relation avec les variations dans les modifications de leur structure. Ce que détaille P. Rabardel sous la formule suivante : « le développement instrumental du brouillon se réalise donc sur plusieurs plans, celui du langage, bien sûr, mais aussi celui de l'espace graphique et des outils qui en permettent la gestion » (*ibid.*). Développement qui passe par la production de ressources auparavant insoupçonnées.

Instruments graphiques et problématisation

Ces analyses pourraient être utiles⁵⁶ pour envisager une véritable progression dans l'apprentissage de ces outils graphiques, telle que la dessine Alcorta pour ces deux grandes catégories de brouillons, mais cette fois-ci à l'échelle des listes ou des tableaux. Elles nous intéressent ici d'abord par leur proximité avec notre approche en termes de problématisation. La dialectique du requis et du possible fait écho aux tensions mises en jeu dans ces processus de construction du problème qui permettent de parcourir et de cartographier les possibles et les contraintes d'une situation (Orange, 2005a). Avec les outils théoriques de la théorie instrumentale, on porte l'attention sur les moyens de cette cartographie. C'est cette relation entre ouverture à des interprétations nouvelles (les possibles de la problématisation) et ouverture à des sens nouveaux par des reconfigurations dans des artefacts (les possibles des instruments chez Rabardel) qui est à considérer pour notre objet de recherche.

La pensée historique peut être appréhendée à travers la construction d'un champ des possibles qui met en valeur les relations entre les données, les explications et les questionnements au travers d'outils graphiques. Par leur capacité potentielle à articuler le requis et le possible dans des processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, ils donnent des outils conceptuels à cette observation par le didacticien.

⁵⁶ Mais cela dépasse le cadre de cette recherche. C'est ce que Laparra et Margolinas appellent de leurs vœux dans l'étude déjà citée (2008) : « La recette de cuisine présente deux listes très différentes au plan de leur organisation : une liste d'ingrédients où l'ordre d'apparition des éléments n'a pour ainsi dire pas d'importance et une liste d'instructions où il en a un (Laparra, 2006). Or à aucun moment cette différence n'est travaillée (...) : depuis la grande section les élèves sont confrontés aussi bien à des listes ordonnées qu'à des listes aléatoires (...) sans que soit déterminé le moment où l'apprentissage de ce qui les différencie doit être entrepris. Pour que cela soit le cas, il faudrait que les enseignants aient à leur disposition une progression décrivant les différentes étapes de l'acquisition de la notion de liste, progression qui n'existe malheureusement pas, ce qui explique que l'on retrouve au collège nombre d'élèves qui ne savent pas se servir des différents types de liste, qu'ils ont pourtant manipulées, souvent, depuis plusieurs années » (2008, p. 4).

En classe d'histoire, l'attention aux outils et aux activités des élèves que permet l'outillage conceptuel de la théorie de la genèse instrumentale ouvre le chercheur à une nouvelle compréhension des relations entre les représentations des élèves et les savoirs qui leurs sont soumis. Ces relations qui se jouent dans le travail autour de la liste et du tableau, peuvent informer alors sur la constitution progressive de la classe – ou de groupes d'élèves – comme communauté historique scolaire plus ou moins en voie d'institution (Jaubert, 2007), à travers les manières de s'emparer des outils collectifs et de construire ensemble, autour de ces derniers, des explications.

Dès lors, il est permis d'envisager d'approfondir ce qui se joue réellement dans les situations proposées aux élèves afin d'en mesurer l'intérêt en termes d'apprentissage, non plus seulement en termes de formulation ou d'argumentation, mais également en terme d'enquête historique « à la mesure de l'école » ; c'est-à-dire d'évaluer l'apprentissage non plus à l'aune du résultat ou des productions, mêmes intermédiaires, mais en terme de construction d'une communauté historique scolaire ayant des manières d'agir, parler, penser analogues (Jaubert, 2007, p. 71⁵⁷) à celles de la communauté de référence.

Conclusion

Les références précédentes, de l'anthropologie de l'écrit (chapitre 2) à la genèse instrumentale en passant par la problématisation (chapitre 1) mènent ensemble à une prise en compte des pratiques langagières induites par les listes et tableaux dans l'apprentissage. Ce qui conduit à considérer de manière de plus en plus directe la classe comme une communauté à l'intérieur de laquelle se développent et se stabilisent des pratiques notamment langagières.

Les listes et tableaux que nous avons à analyser peuvent être considérés avec profit comme des instruments que les élèves manipulent de façon variable. Non seulement ils offrent alors au chercheur des traces d'opérations mentales visibles, mais surtout la théorie de la genèse instrumentale lui permet de les relier aux pratiques de référence : en quoi ces instruments de l'action des élèves ont-ils à voir avec les opérations mentales des historiens ? Déclinée en termes de contraintes et de possibles, cette conceptualisation ouvre par ailleurs la voie à une analyse de la construction des problèmes par les élèves sous l'angle des pratiques outillées.

Mais cette référence instrumentale dégage aussi une dimension nouvelle à notre

⁵⁷ C'est ainsi qu'elle conclut son chapitre intitulé « langage et savoirs dans la communauté discursive scientifique » : « *Il existe ainsi une analogie contractuelle entre la communauté scientifique et la communauté scientifique scolaire. (...) On peut donc penser qu'un certain nombre de pratiques (dont les pratiques langagières) qu'ils mettent en œuvre au cours de l'activité scientifique doivent leur permettre de négocier les "clauses" du contrat social et communicatif qui régit, dans la communauté discursive scientifique scolaire, les rapports au monde et à autrui. Elles doivent être le lieu de refiguration de leur mode d'agir-parler-penser initial, d'ajustement de leur perception de l'activité scientifique ainsi que de construction des savoirs* » (p. 71).

problématique. La notion d'instrument culturel commun donne à penser les usages des listes et tableaux dans le cadre de la classe vue comme communauté de pratiques. Cette dimension collective fait entrer dans le cadre de nos analyses des hypothèses nouvelles concernant les interactions multiples (au sein des groupes, en classe entière) qui peuvent constituer une partie du travail avec les listes et tableaux : en quoi, par exemple, un tableau travaillé d'abord individuellement favorise-t-il la communication et les échanges entre les élèves ? La relecture d'une liste par d'autres modifie-t-elle le potentiel de décontextualisation de la liste ?

Autant de questions qui incitent à engager maintenant la réflexion du côté de l'analyse des pratiques langagières sur le plan social, notamment à travers la notion de communauté discursive.

Chapitre 4 : Des relations savoir/langage chez les historiens aux relations savoir/langage en classe d'histoire

Introduction

Les chapitres précédents nous ont donné à voir la problématique de notre recherche dans des dimensions variées : la centration sur les pratiques de savoir en référence à celles des historiens et particulièrement dans la construction de problèmes spécifiques ; la dialectique entre la dimension matérielle et la dimension mentale/cognitive des outils, mais dans le sens d'une modification à long terme des modes de production de la pensée ; la conceptualisation par les élèves des instruments de leur action comme élargissement potentiel de leurs ressources pour penser et apprendre.

Toutes ces dimensions peuvent être reliées par la question du langage : la place des pratiques langagières parmi les pratiques de savoir est importante et d'autre part la forme textuelle est celle du savoir à l'école. Ainsi, si l'on suit B. Rey (2002),

« dans ce mouvement qui va de la pratique de recherche au texte du savoir, on passe d'une situation à un contexte, autrement dit de mots qui renvoient à des choses et à des actions, à des mots qui renvoient les uns aux autres. Et c'est ce renvoi des mots aux mots, détaché de la référence à des situations vécues, qui autorise ensuite qu'ils soient, dans la pratique enseignante, référés à des actions et à des choses fort différentes de celles auxquelles ils étaient attachés dans la pratique de recherche. Or, dans ce circuit qui mène d'une pratique à un texte, on passe de la continuité de l'action à la discontinuité des concepts ; et c'est dans les interstices de cette continuité que peut s'installer ensuite, la continuité d'une pratique différente » (p. 56).

On voit dans cette boucle des pratiques aux textes, lorsqu'il s'agit de passer de la sphère savante à l'école, tout le jeu langagier impliqué dans la construction du savoir. C'est sur cette relation entre langage et savoir que se centrent un certain nombre de travaux en sciences du langage, qui croisent les théories énonciative et pragmatique dans une perspective historique et culturelle. C'est d'abord de ce point de vue qu'ils nous intéressent. Cette approche fondée notamment sur une relecture des travaux de Vygotski, Bakhtine et Volochinov, est initiée par Michel Brossard, rejoint par Jean-Paul Bernié (sous l'angle de la linguistique pragmatique et de l'énonciation) et d'autres chercheurs autour d'eux (réunis essentiellement dans le laboratoire LACES-DAESL de l'université de Bordeaux 2⁵⁸).

⁵⁸ Pour cet exposé, nous nous appuyons principalement sur Jaubert (2007).

Son intérêt principal pour notre étude est de considérer, dans un premier temps, que savoir et langage ont fortement à voir l'un avec l'autre. Plus généralement, il est intéressant du point de vue de la recherche didactique de lier apprentissage et pratiques langagières. Sur cette base, on peut inférer que l'articulation savoir/langage qui existe dans les pratiques sociales de référence (et notamment les pratiques langagières) peut constituer un point d'appui pour comprendre ce qui se joue dans les relations apprentissage/pratiques langagières en classe. Ce point de vue linguistique oblige à reprendre la question épistémologique sous un angle nouveau, qui peut aider à élaborer des hypothèses sur les rapports analogiques que l'on peut faire entre les pratiques langagières des historiens et celles des élèves de classe d'histoire ; il s'agit pour nous de mesurer l'intérêt des outils théoriques de contrôle de ce travail d'analogie offert par cette approche. Elle fournit deux outils principaux pour aborder ce problème.

La secondarisation des discours et des pratiques

S'appuyant sur la distinction établie par Vygotski (1934/1997) entre concepts scientifiques et concepts quotidiens et sur celle établie par Bakhtine (1984) entre genre de discours premier et genre de discours second, l'approche socio-historique du langage développe la notion de secondarisation qui met l'accent sur les processus de passage de savoirs et savoir faire (entre autres langagiers) quotidiens à des savoirs et savoir faire (entre autres langagiers) plus scientifiques. La notion de secondarisation naît à l'articulation de ces deux traditions théoriques pour constituer un outil d'analyse pour l'école, qui permet de ne pas comparer directement l'idéal scientifique aux productions de classe, mais de se centrer sur un processus : « *la question n'est pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second mais si, dans les ébauches d'appropriation des outils culturels et sémiotiques, un nouveau comportement cognitif et langagier s'élabore, avec recours à des formes peu à peu stabilisées* » (Jaubert, 2007, p. 208). Tentons d'explicitier ces éléments pour en montrer l'intérêt dans notre étude.

Les genres seconds ne sont pas l'idéal construit par les historiens que les élèves devraient atteindre. La distinction entre genres « premiers » et « seconds » est utilisée par Bakhtine pour distinguer « *des systèmes historiques et culturels d'organisation du langage* » (Jaubert, 2007, p. 196) plus ou moins marqués par l'urgence de l'action : « *les genres premiers façonnent l'essentiel des échanges verbaux de la vie quotidienne (...) Les genres seconds du discours, quant à eux, surgissent dans des échanges culturels élaborés, affranchis de l'urgence de l'action et de la gestion des contingences quotidiennes* » (*ibid.*, p. 204). Ainsi on peut penser que les historiens ont développé et développent au cours de leur activité des modes d'organisation du langage (oral et écrit) qui leur sont spécifiques. Ce qui importe alors en termes d'apprentissage, c'est le passage de l'un à l'autre : les élèves s'approprient-ils peu à peu des genres considérés comme des outils de construction du savoir dans la sphère d'activité que constitue l'histoire scolaire ?

On voit par là l'intérêt heuristique de cette notion : « *dans les situations explicatives traditionnelles à l'école, ce n'est pas la "secondarisation" de la pratique langagière (et des pratiques autres) qui fait généralement l'objet d'observations et d'analyses, mais le produit fini* » (ibid., p. 210). Convoquer le processus de secondarisation, considéré comme « *un outil d'analyse pour l'école* » (ibid., p. 208), c'est tenter d'étudier les manières d'agir-parler-penser des élèves aux prises avec des listes et tableaux, et leurs transformations au cours de l'activité en classe d'histoire, pour les comparer aux manières d'agir-parler-penser des historiens.

Les genres seconds de discours et de pratiques comme outils pour participer activement à la classe sont donc ceux qui sont visés dans l'apprentissage. Ce qui conduit à une deuxième notion fondamentale de cette approche : les activités qui conduisent à la secondarisation sont à l'origine de l'institution de la classe en communauté discursive scientifique.

La communauté discursive scientifique

« Chaque discipline (...) est aussi un "lieu" d'énonciation qui définit (et réciproquement) les conditions d'exercice de la fonction énonciative. Or celles-ci sont étrangères aux enfants en entrant à l'école (...) Dans la communauté discursive disciplinaire scolaire en voie d'institution se rencontrent les points de vue et usages "spontanés" des enfants-élèves et ceux plus scientifiques de l'école. (...) des valeurs et des points de vue divergents s'y affrontent, différentes voix "incompatibles" s'y font entendre, l'élève ne parvenant pas à privilégier un point de vue et à organiser les énoncés en conséquence (...) L'élève, au fil de l'apprentissage, prend conscience des pratiques légitimes, hiérarchise progressivement les points de vue, orchestre et harmonise les voix contextuellement différenciées et simultanément construit le concept et son contexte de pertinence » (ibid., p. 97).

Ce récit montre la place que peut prendre la communauté discursive dans l'analyse de l'apprentissage. C'est de notre point de vue un moyen de mettre en perspective les listes et tableaux comme instruments à la fois extérieurs et intérieurs dans leurs usages spécifiques en classe d'histoire. Le collectif qui utilise ces outils produit peu à peu des modifications dans le positionnement énonciatif des élèves et dans leurs savoirs. En outre, ces modifications peuvent s'y analyser en termes de gestion des différentes voix (hétéroglossie) qui co-existent au sein de la classe, et en termes de communication (dans cette perspective, le savoir est toujours dialogique). On peut ainsi mieux envisager de considérer l'articulation de la discipline scolaire histoire avec la communauté socio-discursive que constitue la classe ; c'est-à-dire reposer la question du contexte et de la situation sous l'angle des pratiques langagières.

Écrit et pratiques langagières

Ces deux outils notionnels⁵⁹ de cette approche socio-historique du langage constituent des appuis importants dans l'étude des implications de l'écrit et particulièrement des outils graphiques dans l'apprentissage. C'est ce qu'illustre la citation suivante à propos des écrits réflexifs, qui souligne que, négliger ces derniers :

« c'est perdre de vue le rôle d'outil de la pensée que peut jouer l'écrit et sa double dimension cognitive et culturelle en tant que pratique. L'entrée dans l'écrit et les pratiques d'écrit transforment en effet le sujet dans ses processus cognitifs eux-mêmes et dans son inscription dans le monde social. Elle lui donne accès aux sphères d'activités humaines dont les pratiques sont instrumentées par l'écrit et les genres seconds. En effet, comme le constate Goody (1979), le graphein en s'instrumentalisant, a donné naissance à de nouvelles formations sociales dont l'activité, organisée selon la "raison graphique", se complexifie. Dans ses travaux sur la cartographie, Jacob (1992) montre, par exemple, comment la communauté des "cartographes" a vu la réorganisation de ses modes de pensée antérieurs avec l'interaction de différents modes de raisonnement graphique, notamment avec la géométrisation et le "légendage" des cartes. Mais cette réorganisation des processus cognitifs est conjointe à la transformation du contrat communicationnel qui lie les cartographes : ils discutent la pertinence des nouveaux outils et celle des critères permettant de définir ce qu'est une carte, compte tenu des fonctions nouvelles qu'ils lui attribuent » (Jaubert, 2007, p. 214).

On voit par là que le rôle de l'écrit peut s'entendre aussi sur le plan des communautés (comme celle des cartographes) à travers la notion d'outils culturels qui jouent tant sur le plan cognitif que communicationnel.

Nous proposons d'explorer ces pistes en montrant à la fois la grande proximité de cette approche avec les éléments de notre cadre théorique exposé jusqu'ici (problématisation, rapports pensée/écrit, instruments culturels pour l'activité), et en nous appuyant sur quelques-uns des outils conceptuels ou notionnels développés par cette approche (secondarisation, communauté discursive, position énonciative, hétéroglossie).

En première analyse, les références croisées avec les travaux sur la problématisation sont multiples et se fondent avant tout sur une perspective partagée⁶⁰ concernant le statut des savoirs scientifiques et de leur production (Jaubert, 2007 ; Orange, 2005a ; Lhoste, 2008). Plus directement, les analyses proposées par M. Jaubert (2007) mettent en œuvre des catégories liées à cette perspective épistémologique mais aussi aux effets de l'écrit en

⁵⁹ Jaubert, Rebière et Bernié (2003) soulignent que la notion de communauté discursive reste une « hypothèse heuristique, c'est-à-dire une (...) notion (pas encore un concept)... » (p. 53).

⁶⁰ Ce qu'institutionnalise la recherche collaborative déjà citée (entre les IUFM des Pays-de-la-Loire, d'Aquitaine et de Basse-Normandie avec l'INRP et intitulée « Mise en textes et pratiques des savoirs dans les disciplines », qui implique des chercheurs du CREN et du LACES-DAESL)..

termes de développement, tant au niveau individuel que collectif.

1. Langage et savoirs dans la communauté discursive des historiens

Considérer les savoirs comme « *produits de formations sociales et langagières* » (Jaubert, 2007, p. 48), c'est avant tout rendre toute sa place à la dimension collective de la production de connaissances. C'est pour l'histoire mettre en avant la communauté des historiens comme légitimant le travail individuel de chacun de ses membres à travers ses multiples instances de validation et d'évaluation (colloques, revues, ouvrages et collections, etc.). Cette approche des savoirs comme productions sociales et langagières trouve sa source notamment du côté de Vygotski (1934/1997), Bahktine (1984) et de l'épistémologie de M. Foucault (1969), autant de références que M. Jaubert reprend pour souligner que « *le discours n'est pas l'interface entre une réalité et une langue, mais une pratique constitutive des objets dont il parle*⁶¹, *génératrice de contenus* » (2007, p. 49). Nous retenons ici cette définition du mot discours pour la suite de l'exposé, mot qui, par là, englobe l'ensemble des énoncés produits dans une communauté, qu'ils soient oraux ou écrits ; l'énoncé étant dans ce cas un moment de discours situé dans le temps et l'espace, produit par un individu.

1.1 Agir-parler-penser en historien

L'hypothèse communauté discursive – pour reprendre le titre de l'article de Jaubert, Rebière et Bernié (2003) – nous conduit à tenter de rechercher ce qui dans les discours et les pratiques des historiens est spécifique et constitue un monde en soi. Car c'est une autre propriété de cette notion que de prendre le langage au sein d'une communauté comme source d'indices quant à ses caractéristiques : c'est le genre discursif des historiens qui permet de pointer les éléments du monde qui ont du sens pour eux et la forme de rationalité qu'ils utilisent pour organiser le monde qu'ils reconstruisent.

On peut penser, en première analyse, que la méthode critique et la recherche de causalités complexes constituent une base des manières spécifiques d'agir-parler-penser des historiens. Derrière ces grandes catégories transparaissent en effet des pratiques langagières qui modèlent les interactions entre pairs. On voit cependant que définir les modes d'agir-parler-penser des historiens nécessite un travail épistémologique et historiographique approfondi, ce qui est l'objet de notre prochain chapitre, à partir d'analyses d'épistémologues, d'historiographes et de descriptions – rares – des activités de l'historien en son laboratoire. Pour le moment, nous nous contentons de quelques pistes générales tirées de quelques références pour guider notre recherche des spécificités d'un genre historique de discours du point de vue des pratiques.

⁶¹ Ce qui semble de ce point de vue en parfaite cohérence avec Vygotski (1934/1997, p. 431) : « *En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot* » ; ce qu'il explique en soulignant le sens opposé du développement de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage, par un mouvement du langage extériorisé vers le langage intériorisé.

En première approche, le travail des historiens consiste à mettre aujourd'hui en mot un passé révolu mais qui a laissé des traces. L'une des activités principale des historiens repose donc sur le travail de la distance entre aujourd'hui et hier : distance des mots, des questions, des préoccupations individuelles et collectives. Pour faire ce travail, les historiens ont stabilisé une méthode pour appréhender les traces du passé (Langlois & Seignobos, 1897/1992). Cette méthode critique a été développée, au cours du vingtième siècle, en termes de construction d'hypothèses et de données : les données ne sont pas données, elles sont construites (Febvre, 1933/1995) et les traces laissées par les hommes du passé ne se transforment pas d'elles-mêmes en indices, elle ont besoin de l'appui d'un problème. Enfin, le caractère narratif de l'écriture de l'histoire en fait une pratique mixte qui se rapproche de la littérature mais propose un type de récit spécifique où la citation, d'une certaine manière la transformation de la trace en indice (donc son changement de statut), joue un rôle fondamental (De Certeau, 1975 ; Veyne, 1971, Ricœur, 1983, Chartier, 1998).

Au-delà des implications épistémologiques et pratiques de ces grands repères, on peut s'appuyer sur les catégories développées par Jaubert & Rebière (2001) et Jaubert (2007) sur les pratiques langagières des communautés scientifiques pour dégager certaines pratiques historiennes. Les quatre dimensions explorées dans ce qui suit doivent nous permettre de formuler des hypothèses pour une transposition des pratiques scientifiques à la classe d'histoire, tant il est vrai que « *l'institution scolaire ne peut ignorer les pratiques sociales et discursives de la communauté scientifique, les parcours heuristiques qui conduisent, après de nombreux méandres, à l'énonciation finale d'une savoir, d'une réponse à un problème* » (Jaubert, 2007, p. 70).

1.2 Les pratiques langagières des historiens au filtre de l'analyse socio-historique du langage

1.2.1 Des pratiques langagières pour « réaliser » l'objet historique et construire la bonne distance au passé

Parmi ces pratiques, la construction de l'objet (sa « réalisation » selon M. Jaubert qui cite Bachelard) nous guide vers une exploration des modalités de construction de la problématique et des hypothèses qui s'y rattachent. On met alors l'accent sur les activités qui consistent à prendre l'objet de savoir (objet d'étude « brut », tel que saisi au quotidien avec tout son pittoresque) pour le « *réaliser* » dans un autre plan » (*ibid.*, p. 57) : non plus le plan de l'expérience, mais celui de la science. Pour l'histoire, c'est travailler à des rapprochements ou des différenciations pour faire entrer un événement dans une série ou dans une catégorie qui permette la comparaison et la construction de la distance au passé : il

ne s'agit ni ramener tout à ce qu'on sait de notre époque, ni de penser que tout est différent ; mais au contraire de travailler cet écart.

Ce type d'opération scientifique (« réaliser » scientifiquement un objet) s'appuie sur l'écrit et ses différents modes graphiques de sémiotisation (sur ce point M. Jaubert se réfère aux études historiques – Detienne (1988) par exemple – et anthropologiques avec Goody (1979) ; voir *supra* chapitre 2), et peut se décliner en activités plus spécifiques. M. Jaubert les regroupe en deux catégories : l'usage métaphorique du langage (comme nouvelle façon de parler d'un phénomène observé en prenant appui sur du connu) et l'usage des modalisations (comme manière de montrer de la réflexivité par rapport à ses propres hypothèses en signifiant une valeur d'incertitude par exemple). En histoire, le travail de l'analogie est central et constitue un point focal de l'épistémologie. D'une part les métaphores sont à « surveiller » de près du fait de leur tendance à l'anachronisme. Comme le souligne N. Loraux (1993), c'est cette proximité qui donne sens au travail de l'historien : *« entre l'actuel et l'antique, qui veut contrôler le jeu de l'anachronisme doit donc jouer serré ; la plus grande mobilité est requise : il faut savoir aller et venir, et toujours se déplacer pour procéder aux nécessaires distinctions »* (p. 32). D'autre part, il convient de toujours garder une distance à l'objet étudié pour éviter *« de tenir la réalité (nous compris) pour sûre »* (Ginzburg⁶², 2001, p. 36) ou éviter *« que ne s'imposent les interprétations globales »* (Farge & Revel⁶³, 1988, p. 10) par un sentiment de proximité humain avec les hommes du passé.

En ce qui concerne la modalisation, du point de vue de la pratique historique, le recours aux citations participe activement à la réflexivité. En inscrivant le discours de l'autre (celui de l'homme du passé et celui des autres historiens), l'historien se place en juge de ce qu'il écrit ; ce que M. De Certeau (1975) signifie avec le terme de feuilletage :

« Se pose comme historiographique le discours qui “comprend” son autre – la chronique, l'archive, le document - , c'est-à-dire celui qui s'organise en texte feuilleté dont une moitié, continue, s'appuie sur l'autre, disséminée, et se donne ainsi le pouvoir de dire ce que l'autre signifie sans le savoir. Par les “citations”, par les références, par les notes et par tout l'appareil de renvois permanents à un langage premier (...), il s'établit en savoir de l'autre. Il se construit selon une problématique de procès, ou de citation, à la fois capable de “faire venir” un langage référentiel qui joue là comme réalité, et de le juger au titre d'un savoir » (p. 130-131).

Par la construction du jugement, notamment sur l'historiographie antérieure, l'historien expose ses propres hypothèses et dit *« son indécision, ses incertitudes »* (Jaubert, 2007, p. 59). Mais au-delà du travail accessible car publié, on peut supposer que ces modalisations se retrouvent dans les carnets des historiens à l'image de ceux de Claude Bernard

⁶² Il développe pour cela la notion d'*estrangement* sur laquelle nous reviendrons.

⁶³ Ces deux auteurs insistent, concernant le travail des archives, sur le va-et-vient indispensable et la complémentarité entre le parti de la distance (c'est-à-dire la part d'incompréhensible) et celui de *« lire (...) au plus près des archives »*.

(Orange, 2003).

1.2.2 Des pratiques langagières pour s'inscrire dans le champ de la controverse : la position énonciative légitime

La notion de communauté discursive scientifique permet de rendre compte de l'aspect fondamentalement dialogique du langage et de la dimension polyphonique des énoncés qui y sont produits. Un énoncé d'historien trouve son sens en référence à d'autres énoncés passés, présents ou futurs que chaque membre de la communauté prend en compte plus ou moins consciemment et plus ou moins directement. Cela peut prendre la forme tant d'un dialogue direct que d'un dialogue monogéré par le chercheur qui anticipe les réactions de ses pairs ou débat avec ses prédécesseurs, de sorte que différentes voix bruissent dans son énoncé. Ce qui caractérise cette dimension dialogique des énoncés scientifiques c'est la tentative constante de prendre sa place dans la communauté, au milieu des diverses voix qui s'y retrouvent ; c'est-à-dire construire une position énonciative légitime.

Pour les historiens cela se construit, comme pour les scientifiques en général, par l'élaboration de discours cohérents visant à convaincre les pairs (Jaubert, 2007, p. 60). Ce travail langagier, en histoire, dépasse la simple chronique⁶⁴ par la construction d'explications.

Là encore, ces activités langagières qui mènent à construire de la cohérence par l'intermédiaire de réseaux conceptuels s'appuient sur des outils de l'écrit comme les listes :

« Le recours à des productions de listes et plus particulièrement la recherche d'un classement des éléments disjoints de la liste, conduit à effectuer des agencements de significations dans l'espace bi-dimensionnel, à établir des relations entre différents mots isolés par la procédure graphique. (...) la mise en liste est génératrice d'une conscience plus aiguë des catégories et rend explicites et stables les principes de classement qui, à l'oral, restent toujours flexibles, contextualisés et ne permettent pas de voir les contradictions (Bourdieu, 1976, Goody, 1979). Choisir d'insérer ou non un élément dans une liste tout à fait détachée du contexte parlé ordinaire, confère au choix retenu une généralité qu'il n'aurait pas autrement » (Jaubert, 2007, p. 61).

Autant de pratiques langagières qui favorisent les échanges entre pairs, la stabilisation des énoncés, et la montée en généralité les analyses produites et leur reproduction ; mais des pratiques qui font aussi entrer l'énonciateur dans son rôle de sujet au sein d'un collectif, qui doit faire des choix qui déterminent sa position dans l'espace collectif en construction.

⁶⁴ Faisant de la datation une science auxiliaire au service de l'histoire.

1.2.3 Des pratiques de socialisation et de stabilisation des énoncés

On observe ces pratiques par contraste quand les controverses historiques débordent le cadre de la communauté pour s'inscrire dans des « usages publics » : alors, le travail de la preuve perd de son poids face à des procédures n'ayant plus directement à voir avec la science historique, mais plus souvent avec les mémoires et les idéologies. La personnalisation des énoncés joue alors à plein et contre la possibilité de faire fonctionner des concepts ancrés dans un travail reconnu et valorisé ; celui qui énonce vaut alors davantage que le mode de production de son énoncé⁶⁵. Par contraste, dans un régime normal de controverse interne à la communauté historique, ce sont des pratiques visant à la « *dépersonnalisation* » (Jaubert, 2007, p. 68) des énoncés qui dominent : non plus évaluer en fonction de l'auteur mais de ce que l'auteur présente de pratiques cohérentes et fiables aux yeux de la communauté. Or ce genre de dépersonnalisation des énoncés n'est envisageable qu'à travers des procédures – qui peuvent être graphiques – qui font passer l'énoncé de son contexte initial de production à de nouveaux contextes qui en permettent la critique et éventuellement l'ajustement et l'institution, parmi les énoncés précédents et valables au sein de la communauté. C'est cette « socialisation » et cette « stabilisation » des énoncés au sein de la communauté qui en font de éléments de savoir susceptibles de développements futurs et qui favorisent leur diffusion (Jaubert, 2007, p. 68-70).

1.2.4 Des pratiques de configuration de l'activité humaine

Le cas de la controverse de ces dernières années entre une « école » du consentement et une « école » de la contrainte concernant l'histoire culturelle de la Première guerre mondiale illustre, nous semble-t-il, les pratiques de configuration de l'activité humaine qu'implique la science historique. Ce sont en effet les choix des témoignages qui différencient ces deux manières d'interpréter pourquoi les soldats ont tenu quatre ans :

« Les raisons pour lesquelles les uns écartent des témoignages que les autres jugent décisifs mériteraient examen. Après Hayden White et le linguistic turn, après Alain Corbin et l'histoire des représentations, il est impossible de prendre les témoignages à leur valeur faciale sans s'interroger sur la façon dont ils sont structurés, préformés par les visions de leurs auteurs » analysent ainsi rétrospectivement ce débat A. Prost et J. Winter (2004, p. 142).

Car l'historien comme tout autre chercheur, *« parmi toutes les pistes qu'il a explorées, tous les tâtonnements, tous les essais, toutes les expériences, fait des choix, sélectionne ce qui fait sens, compte tenu des critères d'acceptabilité reconnus au sein de la communauté »*

⁶⁵ On pourrait illustrer ce point par l'exemple de l'historiographie française contemporaine sur la Première guerre mondiale (Prost & Winter, 2004). Les historiens opèrent bien des conceptualisations qui catégorisent sur un plan scientifique une explication de la durée de la guerre et une réponse à la question *pourquoi ont-ils tenu ?* à travers ce qu'on appelle le consentement ou la contrainte. Le travail historiographique déborde parfois la communauté à travers les médias et les commémorations. C'est ainsi qu'une de ces deux « écoles » avoue avoir perdu la bataille de l'opinion (voir Le Monde du 10 mars 2006). Mais la question centrale reste bien celle des pratiques langagières de la communauté : comment interpréter les témoignages des soldats ?

(Jaubert, 2007, p. 67). Comme lecteur de témoignages, l'historien les actualise et se trouve souvent face à des traces du passé si peu « parlantes » que « *c'est le lecteur, quasiment abandonné par l'œuvre, qui porte seul sur ses épaules le poids de la mise en intrigue* » comme l'écrit Ricœur à propos de la lecture d'œuvres comme l'Ulysse de Joyce (1983, p. 146).

2. Communauté discursive historique, communauté discursive historique scolaire

Les pistes précédentes décrivent à grands traits ce qu'on pourrait entendre par pratiques langagières de la communauté discursive des historiens, et qui ont à voir avec celles d'une possible communauté discursive historique scolaire. Pour autant, si elles ont à voir, elles ne se décalquent pas l'une sur l'autre. Au contraire, ce qui nous semble heuristique ici, c'est l'exploration de ce qu'impliquerait une double transposition des savoirs et des pratiques⁶⁶, c'est-à-dire de se centrer sur la relation entre savoirs et pratiques langagières au sein de la communauté savante et, par comparaison, au sein de la classe. Pour M. Jaubert,

« il existe une analogie contractuelle entre la communauté scientifique et la communauté scientifique scolaire. Les élèves en classe de sciences doivent pouvoir se projeter dans un espace socio-discursif qui constitue une communauté scientifique scolaire en voie d'élaboration qui est aussi une communauté discursive. Ils doivent ainsi prendre conscience de l'existence, dans ce contexte, de centres d'intérêt particuliers, de pratiques matérielles spécifiques et de pratiques intellectuelles et langagières autres que leur pratiques usuelles » (ibid., p. 71).

Il s'agit donc de passer des pratiques usuelles – de genre premier – à des pratiques scientifiques, de genre second, au cours d'un processus de secondarisation qu'il nous faut maintenant envisager à la mesure de la classe d'histoire.

2.1 Des manières habituelles d'agir-parler-penser en classe d'histoire

Les pratiques langagières habituelles en classe d'histoire et que nous avons évoquées au chapitre 1 semblent se réduire pour l'essentiel à un genre de discours premier (par exemple quand les élèves ne font que recopier une phrase d'un document en guise de réponse à une question ou qu'ils expliquent un événement passé par une analogie construite à partir de leur expérience personnelle et non questionnée). Ce constat peut constituer un point de repère pour mieux appréhender ce que pourraient être des activités langagières favorisant le passage d'un genre premier à un genre second, à la mesure de la classe et selon le niveau envisagé.

⁶⁶ Voir sur ce point Orange (2005b) : la réflexion sur l'épistémologie des didactiques en référence à l'épistémologie des disciplines correspondantes pousse l'auteur à considérer qu'il faut « dépasser l'alternative référence aux savoirs / référence aux pratiques » pour atteindre « une transposition couplée : texte du savoir / pratique théorique ».

2.1.1 Pratiques habituelles : étude de documents et paragraphe argumenté

C'est peut-être en premier lieu l'étude de documents, qui irrigue aussi bien les pratiques de classe du second que du premier degré, qui représente le mieux ces pratiques de la communauté classe d'histoire⁶⁷. Mais cette pratique présente de grandes différences avec le travail sur archives des historiens. En effet, contrairement aux historiens, les élèves font rarement un état de la question et ne sont qu'exceptionnellement à l'origine du choix des documents étudiés. Bref, ils ne constituent pas un corpus en fonction de questionnements et d'hypothèses : les documents sont pour eux des données fournies par l'enseignant. Ils les manipulent donc comme telles, dans une posture de lecteurs plus que de producteurs ce qui renforce une épistémologie des élèves qui constitue en vérité les « faits », confondant ce que le lexique anglais distingue entre *data* et *evidence*⁶⁸. Reprenant une étude menée en classe de 4^{ème}, N. Lautier souligne « *l'énorme influence qu'exercent sur ces élèves leurs représentations de la situation scolaire : la recherche de la "bonne réponse" les prive souvent d'une réflexion personnelle pertinente. Pour faire son "métier d'élève", on cherche la réponse "cachée" dans le dossier documentaire* » (2003, p. 368).

Le travail d'argumentation demandé par exemple aux collégiens dans la perspective du brevet des collèges, s'il s'insère bien souvent dans l'étude de documents, suppose lui aussi des activités langagières spécifiques. Mais là aussi l'écart est très important avec les pratique d'écriture historiennes, malgré les intentions déclarées des enseignants : « *Le passage à l'écrit ne se préoccupe pas davantage des conditions d'une mise en œuvre des opérations cognitives "nobles" officiellement attendues. Dans les cours observés (...), les productions écrites des élèves, même lorsqu'il s'agit d'un travail personnel, mobilisent des compétences étroites de savoir-faire, quand elles ne se limitent pas "à la fourniture d'un mot dans les trous d'un texte"* » (Lautier, 2003, p. 365). En fait, ces pratiques relèvent d'une épistémologie de l'histoire scolaire qui induit des activités d'argumentation très spécifiques : ainsi, « *dans la pratique quotidienne, les attributions de causalité relèvent d'un bricolage subtil entre les exigences de rigueur des enseignants qui tentent, de manière différenciée, de suivre le renouvellement de la recherche et les besoins de leurs élèves – ou plus exactement les représentations de ces besoins (...)* L'attachement à l'ordre causes-événement-conséquences (...) reste fort répandu » (p. 371-372).

Dans ces deux types d'activités rapidement évoqués, on discerne aisément le décalage important des relations entre savoir et pratiques langagières de la sphère savante avec celles

⁶⁷ Ainsi, une étude du ministère (2007) indique que 91,4 % des enseignants de collège « *mettent leurs élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de documents* » en histoire.

⁶⁸ Comme le souligne A. Prost, « *on devrait cesser d'utiliser le concept de "fait", qu'ignore d'ailleurs l'historiographie anglo-saxonne (le terme d'evidence, utilisé par les Anglo-saxons, est beaucoup moins ambigu. L'historien tire des evidences de ses datas. Un travail historique peut être bien ou mal "évidencé". L'evidence, c'est en quelque sorte le fait en tant que pris dans une argumentation, c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas fait pur, donné ou construit de façon autonome* » (1996, p. 131).

de la sphère scolaire. L'argumentation n'a de sens chez les historiens qu'en rapport avec un travail de construction de concepts, c'est-à-dire de mise en réseau des mots qui les construisent ; et la recherche de traces dans des documents n'a pas du tout la même valeur pour celui qui répond à des questions qu'il n'a pas produites et celui qui cherche à répondre à une question qu'il a construite et élabore des hypothèses pour faire de ces traces des indices.

2.1.2 Pratiques diffuses : chronologie, temporalités et périodisation

Il est également des pratiques de classe dont les formes sont moins identifiables que dans le cas des études de documents, inspirées directement des pratiques historiennes. C'est le cas pour tout ce qui concerne le travail sur les temporalités, au cœur de la plupart des activités scolaires en histoire.

Ce peut être sous la forme du travail chronologique qui vise à faire acquérir des repères basés sur la relation avant/après et les dates. Bien souvent implicites, ces pratiques sous-tendent beaucoup d'activités scolaires afin de satisfaire un des objectifs institutionnels de l'école. Mais ce caractère implicite rend difficile l'identification des relations entre savoirs et pratiques, et l'on suppose souvent que, pour des élèves, les premiers se réduisent à des dates, des événements et des personnages et les seconds à une mémorisation. En réalité, en classe la chronologie⁶⁹ implique bien souvent une vision linéaire des relations causales – ce qui précède explique ce qui suit – que seules des activités de mise en relation des temporalités et de construction de périodes peut complexifier.

Ces deux dimensions historiennes du travail du temps ne sont pas totalement absentes des pratiques de classes, mais elles ne sont que rarement présentes de manière explicite. Comme le souligne H. Moniot à propos des dates, « *“apprendre en histoire”, c'est apprendre à éprouver le besoin d'une datation, pour en faire quelque chose au cours d'une réflexion : avoir des raisons, explicitées et spécifiées, de chercher à savoir si telle chose est antérieure, postérieure ou concomitante à telle autre, de combien de temps elles sont séparées...* » (1993, p. 163) ; autant de perspectives généralement absentes des textes des manuels et rarement au cœur des consignes des activités sur documents (Lautier, 1997). On peut étendre la portée de cet exemple à la périodisation (Moniot, 1993, p. 164 ; voir *supra*, chapitre 2), mais ce qui compte ici c'est qu'à chaque fois, la relation entre savoirs et pratiques observable chez les historiens se trouve réduite sur l'essentiel par les manières de faire habituelles en classe : on donne des périodes aux élèves (Moyen-âge, Antiquité, Révolution française de 1789 à 1815, etc.), on ne les leur fait pas ressentir ni construire.

C'est bien cette première appréhension des différences entre la communauté savante et la classe qu'il nous faudra interroger à travers l'étude des usages des listes et tableaux. On peut ainsi se demander de quelle manière l'usage d'un tableau introduit par un enseignant

⁶⁹ Que H. Moniot voit principalement à travers deux pistes exploitées à l'école, la notion de génération et la frise chronologique (1993, p. 162-163).

dans la consigne modifie les pratiques cognitives et langagières habituelles des élèves dans le sens d'un passage à un genre d'activité et de discours plus scientifique : sont-ils à même de s'approprier le tableau en question pour s'emparer de la consigne et par là modifier leur rapport aux documents ? Comme objet intermédiaire, ce tableau modifie-t-il leurs manières de parler entre eux à partir des documents ? Permet-il la modification des connaissances personnelles sur les objets de savoir en jeu ? Ce travail langagier intermédiaire sur la liste ou le tableau peut-il modifier – et à quelles conditions – la relation de communication habituelle entre l'enseignant et ses élèves ?

Bref, il s'agit d'élargir notre problématique à la manière dont la classe peut modifier son périmètre d'action en utilisant les outils graphiques et dans le sens d'une secondarisation qu'il nous faut maintenant tenter de préciser.

3. Observer les traces de secondarisation dans l'usage des listes et tableaux

On voit par ce tableau brossé à grands traits que les manières d'agir-parler-penser en classe d'histoire éloignent, en général, les relations savoir/pratiques langagières des élèves de celles des historiens. Nous ne poussons pas davantage l'analyse sur le plan de la forme scolaire « normale » de l'histoire, dans la mesure où nous souhaitons réduire le champ d'investigation au rôle des outils graphiques dans des situations guidées par la recherche. En ce sens, les outils conceptuels proposés par l'approche en termes de communauté discursive peuvent constituer des moyens d'aborder en profondeur les spécificités des pratiques langagières pertinentes pour l'histoire scolaire en lien avec l'usage des outils graphiques. Parmi ces outils conceptuels développés notamment par M. Jaubert (2007, chapitres 4 à 7), ceux d'hétéroglossie (la mise en scène, au sein d'un énoncé, de plusieurs voix dissonantes, inscrites dans des contextes différents) et de positionnement énonciatif semblent les plus heuristiques dans notre perspective : « *dans la classe considérée comme une communauté discursive en voie d'institution dans une discipline, la gestion de l'hétéroglossie et la construction d'une position énonciative contextuellement pertinente semblent au cœur de l'apprentissage* » (Jaubert, 2007, p. 117).

C'est la pertinence de ces notions pour l'histoire scolaire que nous interrogeons maintenant. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure elles peuvent aider à définir les conditions à remplir pour qu'une classe se constitue en communauté discursive historienne scolaire caractérisée par des processus efficaces de secondarisation des pratiques langagières. L'école, sous cet angle, doit « secondariser » les « *pratiques langagières (entre autres) initiales des élèves et [...] favoriser ainsi la construction de positions énonciatives adéquates. Puis dans un deuxième temps et dans le cadre d'une activité réflexive, [elle] doit permettre la mise à distance des genres de discours ainsi élaborés et l'analyse de leurs situations de production afin d'identifier la spécificité des genres* » (*ibid.*, p. 209).

3.1 Les différentes voix à travailler

L'enjeu principal, en termes d'apprentissage, de la notion d'hétéroglossie dans ce cadre théorique est celui de la bonne gestion des différentes voix et points de vue qu'elles verbalisent, « publiés » au sein de la classe : que fait l'élève avec les dissonances qui l'entourent ou qu'il produit ? Que fait-il des propositions qu'il lit et qu'il entend et qui ne s'accordent pas d'emblée entre elles ni à ce qu'il pense ou sait déjà ? L'horizon étant, sur ce point, celui d'une progressive orchestration de l'hétéroglossie (Jaubert, 2007, chapitre 5). Car « *confrontés à de multiples points de vue dans la classe, les élèves, dans leurs textes, s'essaient à tisser les différentes voix qui les énoncent* » (*ibid.*, p. 156).

3.1.1 Pour la classe d'histoire, quelles sont les différentes voix en jeu ?

Ils nous semble que l'on peut les regrouper en deux catégories complexes qui nous permettront de mieux analyser les pratiques des élèves. Il y a d'une part les voix des différents protagonistes de l'explication : la voix du maître, bien entendu, mais aussi celle du manuel ou de certains documents directement porteurs d'explication et qui sont inscrites dans le contexte des savoirs ; il y aussi les voix des pairs, nécessairement multiples et qui sont partiellement inscrites dans le contexte des connaissances quotidiennes. Mais pour l'histoire, s'ajoute une deuxième catégorie : les voix du passé. Nous l'avons vu avec M. de Certeau (1975), reprenant ce qu'il nomme ailleurs *l'absent de l'histoire*, l'élève comme l'historien doit composer avec ce mort qui ne peut plus parler. C'est en ce sens que S. Wineburg (2001) fait de l'enquête historique – du moins sous la forme d'une lecture par des historiens de traces du passé (voir *supra*) – le lieu non pas du passé qui revivrait, mais celui des acteurs du passé qu'on ferait parler : « *Plutôt que de simplement diriger du haut vers le bas le processus, les historiens de métier construisent en eux-mêmes une véritable instance de discussion dans laquelle les protagonistes vocifèrent, crient, et se disputent sur des éléments de controverse. On ne traite pas les textes, pas plus qu'on ne les ressuscite, et l'image du lecteur comme logiciel de traitement de l'information qui domine souvent les discussions actuelles sur la lecture semble moins appropriée qu'une autre métaphore : le lecteur comme nécromancien* » (p. 73). Cette capacité à faire parler les absents constitue donc en soi une pratique langagière spécifique (mais pas nécessairement exclusive⁷⁰) de l'activité historique.

Cette double catégorisation vaut pour l'analyse, mais il est bien évident que dans la vie de la communauté classe toutes ces voix s'entremêlent. Un élève peut ainsi très bien jouer un personnage du passé (en faisant appel à son expérience quotidienne) en expliquant à ses pairs un document qu'il vient de lire, sous le contrôle et le commentaire de l'enseignant : au minimum trois voix alors sont enchâssées, celle de l'élève qui explique, celle du personnage du passé qui se glisse dans l'explication et enfin celle de l'enseignant. L'enjeu

⁷⁰ On pense notamment à la littérature et au travail sur le point de vue des personnages.

résidant ici dans ce que chacun dans la classe peut faire avec ces trois voix.

3.1.2 Hétéroglossie et outils graphiques

La question de l'orchestration de ces voix multiples n'a de sens pour nous qu'en relation avec les usages que les élèves font des outils qui leur sont proposés ou des instruments qu'ils s'approprient. Le potentiel de décontextualisation / recontextualisation⁷¹ des listes et tableaux (cf Goody *infra*, chapitre 2 ; Brossard, 1997, 2004 ; Jaubert, 2007, p. 108-110) s'inscrit donc dans une nouvelle dimension si on l'observe sous cet angle. Ainsi, inscrire dans un tableau sur une feuille les personnages d'un film historique peut permettre de modifier les relations établies d'emblée au visionnage, en fonction de la linéarité du récit ; inscrire sur cette feuille des traits de ces personnages c'est alors leur donner une « épaisseur », les faire parler par sa propre voix ; discuter à trois des cases du tableau ainsi remplies, c'est ensuite confronter ce que chacun a perçu du film et verbalisé sur sa feuille : statut et rôle des personnages, relations, intentions, motivations... ; exposer à l'ensemble de la classe le résultat de ce travail collectif en justifiant les choix faits dans un tableau commun, c'est, enfin, soumettre une interprétation aux pairs qui ont travaillé les mêmes éléments. On voit par là que l'artefact tableau utilisé dans ce cas peut structurer la manière dont les traductions et explications se construisent au fil de la séquence, c'est-à-dire structurer l'organisation des voix, leur intégration et hiérarchisation dans une explication qui recompose peu à peu ce qui se dit et s'écrit au sein de la classe. C'est ce type de structuration qui nous intéresse.

3.2 Construire une position énonciative adéquate à la classe d'histoire

La notion de position énonciative est intimement liée à celle de gestion de l'hétéroglossie. La compréhension et la maîtrise des différentes voix passe en effet, dans le cadre théorique relatif au langage présenté *supra*, par la construction du point de vue spécifique de la communauté discursive, sur ce qui se dit à propos de l'objet en jeu. C'est cette construction d'un point de vue spécifique qui rend possible, dans un même mouvement, l'intervention légitime au sein de la communauté : l'énoncé que l'on produit dans le groupe s'y inscrit d'autant mieux qu'on en comprend les enjeux. Mais c'est également, nous l'avons vu, ce qui est difficile en situation normale pour les élèves d'histoire : se construire un rapport

⁷¹ M. Brossard (1997) parle de « l'entrée dans l'écrit comme travail de recontextualisation » et conclut ainsi : « on peut se demander si le travail demandé aux enfants, lors de leur entrée dans l'écrit, ne serait pas mieux compris si plutôt que d'y voir un processus essentiellement interne et individuel, on y voyait un processus de construction par lequel le jeune enfant s'efforce avec l'aide de son entourage de s'instituer dans de nouveaux espaces sociaux rendus possibles par les pratiques de l'écrit » (p. 111). C'est cette approche socio-historique qui permet, selon M. Jaubert (2007), de compléter les propositions qui visent à considérer l'écrit comme moyen de décontextualiser (Goody, 1979 ; Olson, 1998) : pour elle, M. Brossard (1997, 2004) « conçoit l'entrée dans l'écrit comme l'entrée dans un nouveau contexte et préfère parler de mouvement de "décontextualisation / recontextualisation". Le terme de "recontextualisation" rend ainsi compte de l'ancrage du discours écrit dans un nouveau contexte de communication élargie, et du travail de l'auteur pour s'ajuster aux nouvelles contraintes du champ d'interaction » (p. 109).

interne à l'histoire, c'est-à-dire se sentir sujet de l'histoire parmi les hommes, n'est que peu fréquent dans les classes étudiées par N. Lautier (1997). D'où l'intérêt de cette notion : comment des élèves peuvent-ils peu à peu construire ce point de vue légitime ? A quelles conditions l'usage de listes et tableaux peut-il participer à cette construction et à la prise de conscience des spécificités de l'activité ?

On voit par là que ce qui compte, c'est moins le constat d'une orchestration que le processus lui-même. Ce qui pousse directement à la recherche de ses conditions de mise en œuvre. Ainsi, si l'on suit toujours M. Jaubert, les élèves peuvent discerner la dimension composite des échanges, mais ce qui compte alors c'est de voir si « *la contradiction est à la fois reconnue, affrontée et résolue dans un nouveau point de vue dialogique* » (p. 132). Bref, le processus s'engage lorsque les élèves montrent dans leurs discours qu'ils prennent en compte la co-existence de différentes voix, voire leur dissonance. Sur ce plan, on peut faire l'hypothèse que les transformations opérées par l'utilisation de tableaux ou de listes qui rapprochent ou éloignent des éléments d'un document ou d'une explication historique peuvent avoir un impact sur l'émergence d'une prise de conscience de l'existence de contradictions, de controverses ou d'énigmes.

L'analyse en termes de position énonciative permet cependant d'aller au-delà de l'identification d'un processus de construction de point de vue. Elle peut également fournir des outils pour en étudier le développement. En effet, les listes et tableaux étant des supports d'écrits intermédiaires, leur contenu est extrait d'un contexte initial et réorganisé en fonction des choix et des représentations de celui qui les utilise. De ce fait, ces extractions tendent à rendre compte de manière plus ou moins directe de ces choix et représentations : lorsque deux élèves ont travaillé chacun de son côté sur un même tableau, on peut supposer qu'ils seront amenés mutuellement à se questionner sur leurs choix, convergents ou divergents ; dès lors, il est probable que pour eux il s'agira moins de dire ce qui est vrai ou faux que de comprendre pourquoi l'autre a compris de telle ou telle manière, ou bien a sélectionné tel ou tel élément. L'organisation tabulaire qui organise l'espace facilite peut-être le repérage des informations et de ce fait leur comparaison terme à terme quand les élèves comparent leurs tableaux ou les cases d'un tableau. On voit par là que ce genre de support peut potentiellement aider à se retrouver dans – sinon à construire – une position énonciative particulière, qui est moins de l'ordre du vrai/faux que de la justification de son point de vue. C'est du moins le type d'hypothèses que cette approche nous engage à faire concernant nos listes et tableaux.

A un troisième niveau, qu'il nous faudra également explorer, ces processus de construction d'une position énonciative par la prise en compte de contradictions s'inscrivent inévitablement dans des échanges, directs (comme dans le cas du débat) ou différés (dans l'écrit plus probablement), qui tentent de résoudre ces contradictions repérées : « *les discours efficaces mettent en scène différents points de vue et ils résolvent la tension et les*

contradictions que leur coexistence génère en construisant un parcours nettement orienté qui les assujettit » (*ibid.*, p. 117). Sur ce plan, l'analyse en termes d'outils graphiques doit s'engager du côté du rôle qu'ils peuvent jouer dans le guidage des échanges qui travaillent les tensions entre les différentes voix : la construction du « *parcours nettement orienté* » peut être facilitée par l'usage d'un tableau ou de listes, si ces derniers jouent un rôle de repérage comme nous l'avons précédemment envisagé (par la construction d'une sorte de cartographie). Ce qui suppose une réflexion systématique sur le rôle de ces outils – et les conditions dans lesquelles ce rôle s'actualise – dans la prise en charge de ces tensions : permettent-ils de maintenir la recherche sans la laisser se résoudre dans des solutions préétablies ? Et dans ce cas, comment ces outils concourent-ils à alimenter les questionnements qui incitent à poursuivre l'enquête, des documents vers les explications disponibles et de ces explications vers d'autres questionnements pour éviter que ne meure le processus scientifique ? Bref, on peut envisager de chercher les traces d'une construction de position énonciative de l'enquêteur, qui met en œuvre des procédures indépendantes des objets d'enquête sur lesquelles il a réfléchi.

Conclusion

La rencontre entre l'histoire scolaire et l'histoire savante est complexe à appréhender lorsqu'on ambitionne de considérer ses conditions épistémologiques. Elle peut cependant prendre corps si on se donne les moyens théoriques de les repositionner sur le plan des relations entre langage et savoir au sein des pratiques langagières de chacune des communautés.

Les notions de stabilisation des énoncés, de gestion des différentes voix présentes au sein de la classe, par exemple, offrent de nouvelles perspectives d'analyse et d'observation des corpus. Mais ces notions valent par leur situation au sein d'une construction théorique complète qui a partie liée avec une vision des savoirs et de leur production qui est en cohérence avec notre approche théorique. C'est cet ensemble qui nous permet d'envisager de manière plus précise notre problématique en termes de pratiques outillées par des listes et des tableaux : la centration sur les modifications de position énonciative nous semble de ce point de vue très féconde. C'est en les anticipant ou en tentant de les discerner au sein des échanges et des écrits des élèves autour des outils graphiques qu'on peut espérer formuler des hypothèses en termes de maîtrise des pratiques langagières historiennes des élèves. En « montant » ainsi au niveau des relations langage/savoir on se donne les moyens de dépasser l'aporie de la différence de nature entre les deux communautés.

Ce travail passe, nous avons pu le percevoir à plusieurs reprises dans ce chapitre, par une élucidation des pratiques langagières des historiens. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 5 : Les pratiques historiennes de référence

Introduction

La perspective didactique que nous développons dans cette étude passe par une vigilance épistémologique constante qui rend indispensable la clarification des références historiennes qui sont les nôtres. Ce travail de clarification est nécessairement orienté par notre objet et par le cadre de référence précédemment dessiné. Nous souhaitons y trouver, dans notre perspective anthropologique, des éléments de compréhension des pratiques des historiens qui puissent éclairer celles des élèves, relativement à l'usage qu'ils peuvent faire des outils graphiques.

Dans ce but, plusieurs sources s'offrent à l'analyse. Nous en distinguons trois qui nous semblent pertinentes, même si toutes n'ont pas le même poids pour notre recherche.

La première se révèle ainsi relativement faible par sa nature même : il s'agit des souvenirs et autres mémoires des historiens qui se plongent, à la fin de leur carrière, dans une analyse rétrospective et reconstruite de leur parcours. Les textes de ce type offrent bien souvent des éléments de compréhension historiographiques et épistémologiques mais leur point faible réside dans leur dimension autobiographique (Bourdieu, 1986).

La seconde de ces sources est aussi la plus importante puisqu'il s'agit de travaux directement épistémologiques, bien souvent ancrés dans le travail historiographique de leurs auteurs. Ce sera pour nous l'occasion de faire ressortir des lignes de force pour l'analyse des activités des élèves.

La troisième est intermédiaire mais plus directement liée à notre recherche, puisqu'il s'agit de textes soient directement didactiques, soit d'historiens tenant un journal de leur enquête en parallèle avec celle-ci. Ce sont donc des textes qui nous permettent de rendre plus directement appréhendables les dimensions pratiques de l'activité des historiens.

1. Les pratiques des historiens : le métier

Une image nous paraît donner d'emblée l'enjeu de la référence épistémologique aux pratiques des historiens. Elle est de M. Bloch, cité par Ginzburg (2003b, p. 127) : il fait référence à « *la distinction tracée par Bloch, dans Apologie pour l'histoire entre l'ouvrier fraiseur et le luthier : "tous deux travaillent au millimètre, mais l'ouvrier fraiseur use d'instruments mécaniques de précision ; le luthier se guide, avant tout, sur la sensibilité de l'oreille et des doigts"* ».

Cette métaphore comparative présente l'intérêt pour nous de souligner la dimension pratique du métier d'historien à travers l'image classique de l'artisan, mais pas n'importe

quel artisan dit Bloch : celui qui est en contact charnel avec son objet, dont les outils sont aussi ses sens. D'une certaine manière, cette image fait écho à la notion d'instrument développée par la didactique professionnelle qui souligne la double dimension des instruments comme artefact (le rabot du luthier) et comme schème (ses doigts qui tiennent le rabot et qui guident l'outil en touchant la pièce travaillée). Pas de solution de continuité donc entre l'objet et l'historien, du fait du rapport étroit entre le langage des sources et le langage de l'historien ; entre le geste qui forme la pièce du violon et le son qu'il doit émettre. Mais une difficulté dans la perspective didactique qui est la nôtre : il est difficile au luthier d'expliquer à son apprenti « *la sensibilité de l'oreille et des doigts* ».

1.1 Le présent du chercheur

Une des sources qui s'offre à nous pour appréhender les pratiques et les gestes des historiens réside dans les « mémoires » que certains d'entre eux écrivent. Ce type de textes constitue notre point de départ, mais se trouve rapidement limité par les implications épistémologiques de cette forme d'analyse du métier.

G. Duby raconte (1991), à propos de sa jeunesse de chercheur, un événement qui peut sembler mineur, lors d'une visite dans l'église de Taizé :

« Dans le chœur, quatre hommes en tunique bleu sombre psalmodiaient. Lorsqu'ils se turent, je les rejoignis, nous échangeâmes quelques mots. Celui qui paraissait les diriger m'expliqua que, de religion réformée, ils étaient venus depuis la Suisse, dans l'intention de renouer avec l'esprit de Cluny. Prenant congé, je tendis la main. Mon interlocuteur jugea, je pense, qu'il n'était pas de sa dignité de donner la sienne à un laïc, à cet individu très jeune, vêtu à la campagnarde ; il la retint, la fourra dans sa manche. Je fus touché par ce geste, et si profondément que la scène n'est pas sortie de ma mémoire. Là, d'un coup, tout devint clair. Je compris ce qu'avait été l'« esprit de Cluny », ce qu'il avait représenté au XI^e siècle en ce pays, de quel poids avait dû peser, étayé par une conception strictement hiérarchique de l'univers entier, la volonté de tenir son rang, à tous les degrés de l'édifice social, et je devinais à quelle distance, je ne dis pas des croquants qui cultivaient leur domaine, mais des chevaliers, des seigneurs même, leurs voisins, s'étaient tenus dans leur orgueil, du haut de leur paternalisme arrogant, et convaincus de planer à proximité des anges, les moines de ce temps » (1991, p. 50-51).

Plus loin, il poursuit en évoquant la nécessité de plaquer le tissu élimé du passé (à travers les mots latins par exemple) sur un support ferme par une appréhension du paysage ; d'où son besoin de se rendre en Bourgogne, là où ont eu lieu ces événements passés qu'il tente d'interpréter. Mais il relativise rapidement cette opération du fait d'une proximité invisible d'emblée : en apparence les paysages n'ont pas changé, mais en réalité l'implantation des habitations est certainement très différente.

Ces deux éléments autobiographiques montrent assez directement les pratiques de terrain

que souhaite mettre en avant Duby pour illustrer une dimension qui lui semble fondamentale de son travail d'enquête et d'écriture. La compréhension du passé, en tout cas telle qu'il la perçoit des années après, passe par l'expérience individuelle et actuelle ; elle y est directement reliée. Le chercheur se retrouve toujours, à un moment donné, face à lui-même, c'est-à-dire à des choix qui lui sont propres et qui l'engagent aujourd'hui dans sa quête du passé. La rencontre dans l'église de Taizé n'est pas un miracle cognitif, c'est selon l'auteur un déclencheur qui ne vaut qu'en relation avec tout le travail préalable de l'historien. C'est la conscience de ce relativisme et de la contingence de ces choix (de déplacement, de découpage du temps de la recherche, de rencontres, etc.) qui est importante. L'historien doit donc les considérer avec une certaine circonspection et les mettre en œuvre à travers quelques techniques d'écriture et des dispositifs matériels.

1.2 La méfiance envers les techniques et les outils de classement

« Ce sont d'admirables fichiers, des réserves de mémoire, infaillible, sélective, toujours prête à répondre. Mais ce ne sont que des fichiers. Le danger serait d'attendre d'eux davantage et de se laisser prendre aux apparences de scientificité qu'ils procurent. Ils classent, ils répartissent, ils comptent. Alfred Sauvy nous met en garde : "plus nous comptons, plus nous comptons mal, parce que nous ne comptons pas du tout." Comment pourrions-nous tout compter, nous médiévistes, qui n'avons guère à compter que des mots, des mots que nous trouvons dans des lambeaux de textes. L'usage de l'ordinateur aurait, évidemment, changé du tout au tout l'allure de mon labeur. J'aurais avancé plus vite, et plus sûrement, dans les besognes préparatoires. Mais ce décorticage achevé, je me serais retrouvé devant les mêmes questions, obligé pour y répondre de revenir au texte. De me détourner alors des parcelles émiettées qu'en livre la machine, pour lire ce texte à nouveau, le lire et le relire dans la cohérence de son propos et de son sens. Car c'est au cours de ces lectures que des mécanismes infiniment plus déliés que l'ordinateur le plus mirobolant entrent en jeu. Dont ceux de l'imagination, inévitable, indispensable magicienne » (Duby, 1991, p. 70).

Cette posture qui transparaît de la reconstruction de son travail nous semble révélateur des manières, dominantes dans l'historiographie, de cacher ce qu'on pourrait appeler « l'arrière-cuisine⁷² » de l'historien. C'est P. Rabardel (1995) qui peut nous aider ici à mieux comprendre ce qui se joue derrière ces « coquetteries » de savant reconnu.

On voit dans le travail de Duby la contrainte de l'écriture à la machine : « *Je n'ai pas suivi le mouvement, retenu par l'horreur que j'ai pris du clavier depuis que j'ai dû taper de deux doigts les quelques mille cinq cents feuillets de la thèse dont je parle* » (p. 69). Écriture qui n'est pas sans effets sur la séparation qu'il fait, et qu'il caractérise comme

⁷² Voir *infra*, l'article de Artière & Laé (2004).

radicale, entre le travail de préparation et la synthèse : « *j'avais décapé, dégrossi, taillé, retaillé, préparant attentivement l'assemblage. Je pus – c'était en 1948, il me semble – me mettre à bâtir* » (p. 71). Cette séparation entre travail d'apprêt et construction, si l'on suit P. Rabardel, n'est peut-être pas aussi radicale que le pense l'historien : dans une étude menée sur la comparaison des effets des modalités matérielles (machine à écrire et traitement de textes) sur la mise en texte, il montre comment les contraintes de la machine à écrire (pas de copier/coller ni d'effacement facile) induisent un travail d'élaboration qui est remis à plus tard avec un traitement de texte. La technologie utilisée pour l'écriture joue un rôle direct, dans ce cas, sur les étapes de l'écriture, brouillant les catégories classiques du brouillon, de l'accumulation de matériau et de synthèse : n'y a-t-il pas, même chez Duby, déjà de la synthèse dans la préparation des données ? Il paraît intéressant de suivre, plus loin que Duby ne semble le supposer, son raisonnement sur cette dichotomie. Sur la deuxième phase, celle de la synthèse, il avoue d'une part qu'il prit « *alors conscience vraiment de ce qu'est le métier d'historien* » (p. 71) et d'autre part que, paradoxalement, « *cette seconde phase de [son] travail [lui] apparaît moins nettement* » (p. 72). Mais il explique ce paradoxe exclusivement sur les modes rhétorique et argumentatif. Or, ce flou qu'il reconnaît nous semble impliquer une définition plus précise de ce qu'il appelle la synthèse : « *cette sorte d'alchimie qui fit s'esquisser, puis se préciser, se colorer peu à peu, prendre toujours plus corps, par le rapprochement, le mélange, par l'emboîtement d'innombrables fragments de connaissance extraits de tous les volumes, de toutes les liasses où j'avais fouillé, la figure convaincante d'un organisme complexe, en développement, vivant, la figure d'une société* » (p. 72). C'est là que s'estompe pour nous l'intérêt de ce type d'analyse du métier qui va rarement au-delà de ces évocations quasi-magiques (*alchimie...*) : rien n'est dit, ou presque, des manières de travailler à ces opérations mentales de classement, de mélange, d'emboîtement, etc. Comment décidait-il ses rapprochements ? Utilisait-il des tableaux ? Que racontent ses brouillons ? Autant de questions dont on trouve difficilement des réponses auprès des historiens de métier⁷³.

En réalité, il faut piocher dans quelques autres textes, au hasard des remémorations pour toucher du doigt les pratiques, langagières notamment, qui constituent pourtant le quotidien du travail historien. Comme dans ce passage d'un entretien accordé par Duby à la revue *Le Débat* (1996), peu de temps avant sa mort : « *Je suis donc entré dans l'état d'historien avec une disposition à regarder, à visualiser. D'où l'importance que j'attache à la cartographie, aux procédés graphiques de toute sorte qui, d'un seul coup d'œil, résument le contenu de cent pages de texte* » (p. 181). Au-delà de la « disposition » qui semble rester en dehors de l'apprentissage et du domaine du don, c'est bien la construction et l'utilisation d'outils intermédiaires sous forme graphique qu'évoque Duby : pour résumer cent pages de texte en un élément graphique, il y a bien traduction et décontextualisation /

⁷³ Ce n'est pas la suite (p. 73) qui nous renseigne, où la métaphore de la charpente (le plan) et des murs (la rédaction) ne dit rien non plus des activités qui ont permis d'élaborer la forme de l'édifice, au préalable ou concomitamment, sous forme d'un plan d'architecte, avant de dresser les échafaudages.

recontextualisation de la part de l'historien.

On en sait finalement peu à la lecture de ce type de parcours d'historiens. En réalité, on peut le soupçonner à travers le point de vue instrumental (chapitre 3), isoler les pratiques des contenus porte le risque de réduire les premières à des techniques sans dimension épistémologique. Or l'exercice de bilan ou de parcours d'historien pousse assez généralement⁷⁴ à découper l'expérience et à séparer les enquêtes de leurs enjeux épistémologiques et historiographiques. C'est pourquoi il nous faut plutôt chercher dans deux autres genres de textes d'historiens : les écrits épistémologiques et historiographiques (partie 2 de ce chapitre), dont nous avons déjà pris quelques exemples ; les récits d'enquête et d'enseignement directement liés à l'objet de travail (partie 3).

Dans ces deux catégories d'écrits, nous cherchons à pointer ce qui peut nous permettre de caractériser les manières d'agir-parler-penser de la communauté historienne, c'est-à-dire essentiellement les rapports pratiques que ses membres développent en général entre savoir et langage. Là non plus, les textes disponibles ne donnent un panorama complet. Ils tendent à se centrer surtout sur l'écriture, d'une part, et l'enquête d'autre part, selon un équilibre et avec des mises en relation entre les deux variables⁷⁵.

2. L'épistémologie des historiens et leurs pratiques

Pour ce qui concerne les textes épistémologiques et historiographiques, l'équilibre entre écriture et enquête constitue, nous venons de l'évoquer, le moteur de la réflexion. Leur perspective dominante semble être de mettre les pratiques en relation avec la subjectivité des auteurs, c'est-à-dire surtout des réflexions sur le travail de la distance entre présent et passé.

Sur la base de ces types de textes, notre choix s'est porté sur quelques-uns qui nous semblent refléter les éléments essentiels de l'évolution de l'historiographie. Cette démarche généalogique doit nous permettre de dégager les principaux axes d'analyse épistémologique pertinents pour notre recherche.

L'évolution de l'historiographie, au moins dans sa version française, met en avant différentes manières de questionner ce rapport entre événements du passé et interprétation actuelle. Un moment nous semble cependant charnière dans cette évolution, au cours de la première moitié du XX^e siècle, et qui est fortement attaché à l'école des Annales. Sa place

⁷⁴ Nous en restons dans cet exposé à l'exemple de G. Duby mais d'autres autobiographies ou parcours d'historiens montreraient le même type d'approche ; mais ces textes ne sont pas à confondre avec d'autres orientés davantage vers l'épistémologie sous couvert d'évocation du parcours (par exemple : Ginzburg, 2003b ; Revel, 2006).

⁷⁵ Cette dichotomie pratique pour l'analyse repose fondamentalement sur ce que J.-C. Passeron appelle le « *va-et-vient des sciences sociales entre le pôle de la formalisation et celui de l'enquête* » (1991/2006, p. 18) et qui constitue la trame de son ouvrage épistémologique.

éminente dans l'historiographie n'est pas à souligner ici tant elle est marquante ; ce qui lui donne un sens plus précis pour notre recherche, c'est son inclusion dans une évolution scientifique globale qui engage de nouvelles perspectives et de nouveaux paradigmes dans de nombreuses sciences. On pourrait tenter de caractériser ce tournant par la question de la construction préalable du problème par l'historien qui, par là, n'est plus le découvreur d'un passé révolu s'appuyant sur une méthode devenue canonique, mais davantage le producteur d'un savoir sur le passé qui s'ancre dans le présent du chercheur. Illustrons ce point saillant à l'aide d'une citation d'un des principaux représentants de cette évolution :

« L'historien (...) ne va pas rôdant au hasard à travers le passé, comme un chiffonnier en quête de trouvailles, mais part avec, en tête, un dessein précis, un problème à résoudre, une hypothèse de travail à vérifier. Dire : "ce n'est point attitude scientifique", n'est-ce pas montrer, simplement, que de la science, de ses conditions, de ses méthodes, on ne sait pas grand chose ? L'historien, mettant l'œil à l'oculaire de son microscope, saisirait-il donc d'une prise immédiate des faits bruts ? L'essentiel de son travail consiste à créer, pour ainsi dire, les objets de son observation, à l'aide de techniques souvent fort compliquées. Et puis, ces objets acquis, à "lire" ses coupes et ses préparations. Tâche singulièrement ardue ; car décrire ce qu'on voit, passe encore ; voir ce qu'il faut décrire, voilà le difficile » (Febvre, 1933/1995, p.8).

Pour l'historien, « voir ce qu'il faut décrire » mène nécessairement vers le rapport entre le présent et le passé : le présent de l'expérience et le passé des traces. C'est sur cette distance qu'il faut tenter de cerner les rapports entre pratiques et théorie tels qu'ils marquent, depuis, l'historiographie et qui passent par des choix. L'essentiel du travail, selon L. Febvre, consiste donc à opérer et expliquer ses choix en les resituant au sein d'une problématique dans laquelle s'inscrivent les hypothèses de travail ; avec pour conséquence principale le fait que les traces ne sont plus des données, mais sont à construire, à l'image des manipulations opérées par les historiens, par exemple, qui choisissent ce qu'ils mettent sous l'oculaire du microscope⁷⁶ et justifient ces choix.

L'intérêt didactique de ce questionnement est assez net. Si l'on prend au sérieux le travail nécessaire au dépassement d'un savoir scolaire dépersonnalisé et décontextualisé (par le processus de transposition didactique décrit par Chevallard, 1985), il convient de prendre en compte d'abord les difficultés que rencontrent les élèves à travailler avec et à partir de leurs conceptions. La réalité fondamentalement « naturelle » du raisonnement historique (Passeron, 1991/2006) rend ce point encore plus critique pour l'histoire, quand on sait la facilité avec laquelle on peut sur les choses humaines émettre une opinion ou même

⁷⁶ Comme le souligne le travail historique de E. Castelli Gattinara (1998), « Febvre rappelle à plusieurs reprises qu'il importe de prêter attention aux développements de la physique, de la biologie, des mathématiques (sa principale référence reste toujours Langevin) » (p. 210).

construire une « *argumentation spontanée* » (Jaubert, 2007) qui fournit à moindre frais des propositions pour expliquer le monde.

En classe, cela se traduit assez directement par des constats comme celui fait par Sensevy et Rivenc (2003) à l'occasion de l'analyse didactique d'une séquence proposée et critiquée par des stagiaires en classe de cycle 3 de l'école primaire : « *si (...) les bases de la cognition "naturelle" sont fondamentalement analogiques, les élèves seront systématiquement inclinés à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien* » (p. 77). Cette réduction de la distance entre passé et présent semble bien être le corollaire de cette dimension fondamentalement « naturelle » de la connaissance en sciences humaines qui n'a d'autre moyen que le langage naturel⁷⁷. Si l'on ne remonte pas à la question de la problématique et des choix, il semble difficile en classe, comme en recherche historique, de discerner ce qu'un document apporte de nouveau ou de remise en cause des interprétations antérieures.

Cette difficulté, parce qu'elle est fondamentalement liée à la relation entre le langage et le savoir (voir chapitre 4), concerne aussi bien les élèves de CM2 ou de 4^{ème} que les historiens. Depuis la première moitié du XX^e siècle, nombre de propositions et d'analyses ont été proposées par ces derniers et qui peuvent constituer des points de repère pour comprendre les difficultés en termes d'apprentissage. Entrons dans l'analyse de certaines d'entre elles afin de donner un cadre épistémologique pertinent à notre analyse didactique. Analyse qui nous mènera de la question de la problématique à celle des implications de la dimension fondamentalement narrative de l'histoire, deuxième étape clé dans l'évolution de l'historiographie à travers ce qu'on a appelé le *Linguistic turn* (tournant linguistique).

2.1 Un va-et-vient à contrôler entre passé et présent

A propos d'une expérience en décalage avec son métier, J.-P. Vernant en vient à réfléchir aux conditions du travail d'historien, c'est-à-dire à ce qui fait, dans sa pratique, qu'il n'agit pas comme un journaliste ou un juge – tous trois étant confrontés à la question de l'enquête et de l'écriture. Il participe en 1997 à une rencontre entre des historiens et les Aubrac, sous l'égide du quotidien *Libération*, au moment d'une polémique médiatique sur le rôle de ces derniers dans l'arrestation de J. Moulin. A cette occasion, il fait état de ce qui lui semble garantir l'avantage comparatif de l'historien, c'est-à-dire sa capacité à ne pas annihiler la distance qui le sépare de son objet.

⁷⁷ Par opposition au langage mathématique par exemple qui constitue un pôle très attractif pour les sciences sociales ; J.-C. Passeron y voit ainsi « *les paradis artificiels du formalisme* » (1991/2006, p. 257) auxquels cèdent parfois certains chercheurs par crainte de ne pas être assez « scientifiques ». Car comme il le précise, « *l'inconvénient de devoir s'en remettre, en sociologie [dans son ouvrage, il met de ce point de vue la sociologie et l'histoire ensemble, comme sciences historiques], à une langue qui accueille indifféremment les idiolectes les plus éphémères et les emprunts les plus bigarrés aux idiomes des disciplines voisines comme les nominations les plus floues de la langue commune, est trop vivement ressenti par les sociologues pour n'avoir pas suscité chez eux des réactions, ponctuelles ou concertées, visant à procurer à la sociologie quelque chose de la respectabilité scientifique qui s'attache dans les disciplines formelles ou nomologiques au contrôle organisé de leur dictionnaire* » (ibid., p. 233).

« Il prend donc de la distance, il s'éloigne de son objet. Entre le présent qu'il vit et le passé qu'il étudie, il reconnaît une coupure, un écart, une frontière. Il les croise dans le cheminement qui le conduit d'aujourd'hui à hier, du même à l'autre, de l'identique au différent, du fixe au changeant, de l'humain universel à la singularité de chaque culture. Dans son travail d'enquête, il lui faut nécessairement franchir ces frontières, dans les deux sens, en un constant aller-retour, qu'il s'efforce de contrôler, du présent au passé, du passé au présent, pour les rendre l'un par l'autre, dans leurs contrastes et leurs similitudes, plus intelligibles. Cette traversée des frontières ne prétend pas les effacer ; elle les conforte au contraire en y reconnaissant la condition majeure, pour l'historien, de son indispensable détachement » (2004).

L'intérêt de cette analyse de professionnel réside pour nous essentiellement dans son contexte de production. Contrairement aux autobiographies évoquées précédemment, Vernant se penche ici sur le passage constant des frontières entre le passé et le présent dans le cadre d'une réflexion brûlante d'actualité et en lien direct avec le monde extérieur, extérieur à la communauté historique. Cette situation épistémologique semble propice à une appréhension des écarts entre des usages quotidiens du passé et les pratiques des historiens, c'est-à-dire de notre point de vue, à une appréhension de ce passage didactique des pratiques quotidiennes auxquelles sont exposés et soumis les élèves aux pratiques contrôlées des historiens. Le « dérapage » de la discussion entre historiens et témoins/acteurs du passé, devant des journalistes, qu'il relate, constitue un de ces moments-clés où s'exacerbent les écarts entre une posture scientifique et une posture quotidienne. On peut donc le lire comme l'occasion d'une mise en lumière de l'activité habituelle de l'historien ; ce qui fait de cette analyse sa force évocatrice. Que dit-il ?

Dans la phrase mise en exergue dans la citation, Vernant souligne le mouvement constant qui marque l'enquête historique, mouvement de balancier, qui s'oppose à une linéarité qui peut parfois émerger des reconstitutions *a posteriori* de l'historien analysant son travail, à l'image de ce qu'on a pu voir précédemment avec Duby retraçant son parcours professionnel. Il dit ensuite que c'est l'effort de contrôle qui caractérise la pratique d'enquête historique et qui permet la compréhension du passé par le présent, et réciproquement. Bref, c'est la tension permanente et assumée entre passé et présent que l'historien fait fonctionner, sans se préoccuper jamais de l'un sans l'autre ; c'est l'identification de cette frontière – qui donne d'ailleurs son titre à l'ouvrage : *la traversée des frontières* – qui marque le travail de la distance dans lequel s'engage l'historien ; cette ligne à construire en permanence aussi bien dans l'écriture que dans l'enquête, les deux finissant par se confondre.

Ce passage de frontières par des va-et-vient réguliers et contrôlés constitue selon nous une image pertinente pour la situation didactique. Comme l'historien qui est à mi-chemin du journaliste et du témoin, l'élève se trouve bien souvent en situation de références multiples du fait de son appartenance à de multiples communautés : communauté de mémoire

familiale, sociale, et au sein d'une communauté scolaire séparée elle-même en multiples disciplines. On peut penser que seule la construction relativement stable d'une communauté historienne dans la classe peut permettre d'envisager qu'il s'essaie à contrôler, lui aussi, les « langues naturelles » (Passeron, 1991/2006, p. 231) auxquelles il est confronté.

2.2 Le « régime d'anachronisme » (N. Loraux) comme outil contre la réduction de la distance

Une autre formulation de ce travail de la distance transparaît de manière radicale sous la plume de N. Loraux, dans son *Éloge de l'anachronisme en histoire* (1993). Formulation qui renforce l'idée que ce combat est – ou devrait être – aussi celui de l'historien de métier. La distance qui sépare le passé du présent, et le désir de la réduire, doivent selon elle être envisagés d'abord comme « *le plus efficace des moteurs de la pulsion de comprendre* ». Mais c'est ce désir – toujours soupçonnable en science – qui pousse à la méfiance envers l'anachronisme, comme par exemple chez le Vernant des *Origines de la pensée grecque* (1962), qui pour N. Loraux « *a accrédité une rigoureuse interdiction de penser les Grecs autrement que dans leurs mots [...] pour ne pas leur poser d'autres questions que celles qu'ils se posaient eux-mêmes* » (p. 25) ; c'était « *mettre les Grecs à la plus grande distance possible de notre présent* » (*ibid.*). Ce qui conduit inévitablement à se poser la question de ce qu'on fait de soi et de sa capacité à se mettre « entre parenthèses » pour conserver cette distance : pour N. Loraux, c'est avec cette question que commence « *la réflexion proprement historique* » (*ibid.*, p. 27).

Il ne s'agit donc pas d'opposer de manière simpliste une vision sérieuse, scientifique, et une vision vulgaire, qui concernerait les élèves et contre laquelle il faudrait les prémunir. Ce combat est le combat constant de tous, professionnels comme néophytes, comme le montre l'intervention dans le monde médiatique de Vernant (voir *supra*) qui a eu, rétrospectivement, l'impression d'avoir failli à son devoir d'historien et qui souligne par là un certain type de posture scientifique qui n'est pas nécessairement partagé dans toute la communauté des historiens. Ce qui nous intéresse en didactique, c'est la forme de ce combat à travers les pratiques de ses meilleurs « soldats » que sont les historiens.

« *En un mot, résume P. Veyne, l'histoire ne s'écrit pas sur une page blanche : là où nous ne voyons rien, nous supposons qu'il y avait l'homme éternel ; l'historiographie est une lutte incessante contre notre tendance au contresens anachronique* » (1971, p. 187). Malheureusement, les historiens sont, là aussi, peu disert sur leurs manières de combattre : ils parlent du « *moment où l'on tente de suspendre ses propres catégories pour cerner celles de ces "autres" que, par hypothèse, furent les anciens Grecs. Moment irremplaçable à coup sûr, et qui contribue à défaire l'illusion purement culturelle d'une familiarité ; mais, pour être nécessaire, la condition n'est pas suffisante et le travail ne s'achève pas avec la mise à distance* » (Loraux, 1993, p. 28). Et pour N. Loraux, qui pousse plus loin l'analyse, ce travail passe par « *une pratique contrôlée de l'anachronisme* ». Voici

les quelques indications qu'elle fournit sur cette pratique : « *la plus grande mobilité est requise : il faut savoir aller et venir, et toujours se déplacer pour procéder aux nécessaires distinctions (...) Tout n'est pas possible absolument lorsqu'on applique au passé des questions du présent, mais on peut du moins tout expérimenter à condition d'être à tout moment conscient de l'angle d'attaque et de l'objet visé* » (p. 32). Si l'on suit ces indications, on aboutit à une reprise de l'ordonnancement temporel du récit, à une remise à plat de la chronologie par la prise en compte « du répétitif » : « *en établissant le répétitif aux interstices du temps historique bien élevé, dans ces retours, ces renversements et ces suspens qui donnent au conflit⁷⁸ sa temporalité, Thucydide ne suggère-t-il pas la nécessité de penser un autre temps à l'intérieur de la trame temporelle de son récit ? Un temps qui n'est peut-être pas celui que l'historien aimerait se donner pour objet. [...] Pourquoi faire l'éloge de l'anachronisme quand on est historien ? Pour inviter les historiens, peut-être, à se mettre à l'écoute de notre temps d'incertitudes en s'attachant à tout ce qui déborde le temps de la narration ordonnée : aux emballements comme aux îlots d'immobilité qui dénie le temps dans l'histoire, mais qui font le temps de l'histoire* » (p. 37). Que nous disent ces historiens sensibles à la distance ?

D'abord que loin de se départir de sa subjectivité dans son enquête, l'historien doit au contraire la faire jouer de manière permanente pour travailler les traces laissées par le passé. Aussi bien à travers ses questionnements d'aujourd'hui pour mettre en contraste les questionnements d'hier, que les mots eux-mêmes, tant il est vrai que « *les choses changent plus vite que les mots* » (Veyne, 1971, p. 190). Ensuite, que cette tension constante soit canalisée par un travail méthodique et lent de vérification et de mesure des conditions de comparaison entre passé et présent. C'est-à-dire que cette tension questionne cet homme éternel (Veyne) qu'on invoque si facilement et qui nous vient de notre expérience. Ce qui finalement passe par un agencement complexe des temporalités dans le récit de l'histoire, qui ne peut se contenter d'une chronologie qui aurait une valeur absolue et détachée des aléas des traces qui nous sont parvenues : il faut tenter de distinguer dans le récit chronologique des événements ce qui revient à l'homme, dans ses caractéristiques répétitives, et ce qui revient à l'homme dans le contexte donné. C'est poser alors la question de C. Ginzburg : « *Où placer les limites de l'individu ? Nous sommes traversés par des phénomènes qui ne sont pas tous individuels. Ce qui m'intéresse c'est cette porosité des individus [...], porosité par rapport aux contextes, aux milieux, etc. Dans ce sens, l'individu n'est pas donné, c'est un point d'interrogation* » (2003b, p. 127). Les traces nous donnent des indications sur des individus, qui eux-mêmes peuvent nous donner des indices sur les contextes historiques.

Au bout du compte et si l'on suit ces historiens, il faut en passer en histoire par des activités qui permettent d'explorer tout ce que peuvent signifier les rapprochements entre les

⁷⁸ Elle met en exergue l'exemple de l'opinion publique et de la démocratie en Grèce antique à travers les conflits et les amnisties.

expériences du chercheur d'aujourd'hui et les hommes du passé en auscultant les conditions de validité de ces rapprochements. Autant d'activités qui renvoient essentiellement à des pratiques langagières, dans lesquelles la dimension réflexive semble essentielle.

2.3 Maintenir la distance dans la lecture et l'écriture: l'*estrangement* (C. Ginzburg)

Il s'agit à ce stade de cerner de manière plus précise ce que l'épistémologie de l'histoire peut nous apporter en termes de connaissance des manières de travailler la distance ; manières centrées, comme nous pouvons maintenant le supposer, sur le travail langagier entre les textes d'hier et les récits à produire aujourd'hui.

La construction de concepts constitue une première approche de ce type de pratiques. On peut, nous dit P. Veyne, en voir un exemple à travers :

« une habitude qui est chère aux historiens de l'Antiquité [...], celle de n'employer que des termes d'époque ; ils ne diront pas que Lucrèce détestait la religion et que Cicéron aimait la liberté et la libéralité, mais que le premier détestait la religio et que le second aimait la libertas et la liberalitas. Ce n'est pas que le contenu de ces concepts latins soit d'emblée plus explicite que celui de leurs correspondants modernes [...] ; c'est plutôt que l'historien compte sur les associations d'idées, garanties d'époque, que les mots latins susciteront chez des confrères latinistes et qui lui épargneront de tomber dans l'anachronisme, sans devoir pour autant expliciter le sens de ces concepts » (1971, p. 190).

La capacité d'étrangeté des termes latins ainsi utilisés apparaît ambivalente. D'une part elle permet d'éviter de plaquer directement des catégories d'aujourd'hui sur des réalités d'hier, et d'autre part, elle parie sur une mise en réseau de ces termes par le lecteur. Mais, quoiqu'il en soit, elle oblige à s'interroger sur le sens du terme latin par référence au terme français actuel qui lui est proche ; bref, elle induit un travail de conceptualisation, sans en garantir, bien entendu le résultat. Pour autant, ce que pointe P. Veyne de ces pratiques lexicales des historiens n'est pas dépourvu d'intérêt didactique. De ce point de vue, isoler des mots dans une liste ou dans les cases d'un tableau c'est donner à ces mots une place nouvelle. L'extraction à partir de documents ou de textes de manuels peut alors donner aux mots concernés un rôle différent, même si ce sont les mêmes mots ; un rôle dont il faut évaluer la proximité avec les mots latins dont parle P. Veyne dans la construction d'un réseau conceptuel.

Il nous semble qu'on a là une approche pertinente de ce genre de travail de la distance qui peut valoir tant pour l'historien que pour l'élève. L'appréhension de l'étrange, du nouveau, de manière consciente et explicite comme dans le cas de l'emploi de termes indigènes peut jouer ce rôle d'inducteur d'un effort de recherche et d'enquête favorable à un travail historien. Mais il faut constamment garder à l'esprit qu'une des difficultés principales de la science historique *« réside dans le fait que l'historien utilise le langage ordinaire. [Et que] même si l'on imaginait formaliser le langage de l'historien, ce métalangage*

hypothétique serait trop distant par rapport au langage des sources [...] Et même lorsque nous travaillons à partir d'indices muets, qui ne prennent pas la forme de mots, des mots se cachent derrière ces indices » (Ginzburg, 2003b, p. 126). Autrement dit, la conceptualisation rencontre nécessairement des limites en histoire qu'elle ne rencontre pas dans des sciences plus formalisées ; et les mots qui marquent les concepts restent, au bout du compte, reliés à des mots du langage ordinaire.

Dans une approche didactique, S. Wineburg (2001, p. 73-75) tente de pousser plus loin les implications de cette spécificité langagière de l'histoire. Il met à l'épreuve des historiens qui lisent et commentent⁷⁹ une lettre de 1775 du directeur de Yale concernant la bataille de Lexington au début du processus de la Révolution américaine. Dans le cas des historiens exprimant à haute voix leurs pensées, S. Wineburg isole le fait qu'ils utilisent les mots de l'auteur de la lettre pour tenter de comprendre sa personnalité : « *avec de telles lectures, les auteurs, au même titre que les textes, sont décodés* ». Mais le plus intéressant est ailleurs, dans un renversement de la perspective habituelle : « *tout comme les lecteurs décodent les auteurs, les textes décodent les lecteurs* », ce qui donne à voir au chercheur les pratiques des historiens. Ici, c'est le mot « *peasants* » [paysans] qui arrête les deux historiens : ils en font dans la bouche de l'auteur « *des paysans de Marx et Engels qui viennent gonfler le prolétariat urbain pour renverser la bourgeoisie* ». Or, l'*Oxford English Dictionary* de l'époque entend par ce mot quelque chose de plus simple : celui qui travaille la terre. Ces historiens ne font-ils pas preuve d'anachronisme en voulant coller une analyse marxiste à ce mot écrit en 1775 ? Pas si simple, dit S. Wineburg, puisque dans ce même dictionnaire apparaît un sens plus péjoratif qui induit ignorance et stupidité. Pour résoudre le problème il faudrait pouvoir se plonger dans le langage de ce passé, c'est-à-dire renoncer à son propre présent. En réalité, il faut voir dans ce processus illustré par les deux historiens une double perspective : d'une part, notre compréhension du passé est enrichie par le fait de savoirs les différents sens du mot *peasant*, et d'autre part « *cet enrichissement du savoir ne dissout pas la question de savoir ce que voulait dire l'auteur en utilisant ce mot ; il ne fait que l'élargir* ». On voit par cette expérimentation dont sont l'objet des historiens que l'image qu'ils se font de l'auteur de la lettre par leur lecture n'a pas l'ambition d'être objective, mais qu'elle gagne à s'inscrire dans un réseau élargi de sens des mots pour enrichir la mise en relation du présent des lecteurs et du contexte passé de l'auteur.

Ces deux perspectives épistémologique (Veyne) et didactique (Wineburg) montrent que la capacité à ne pas « *assimiler le nouveau comme/à de l'ancien* » (Sensevy & Rivenc, cités *supra*) doit s'appuyer sur de vraies techniques qui mettent en avant l'étrangeté. C'est nous semble-t-il l'intérêt et l'efficacité de la notion d'*estrangement* de C. Ginzburg (2001, p. 15-36) qui tente ainsi de généraliser cette perspective.

Par cette notion, C. Ginzburg souhaite donner à penser le travail de la distance en histoire

⁷⁹ Selon un protocole dit « penser à haute voix » employé par l'auteur.

en s'appuyant sur les manières de composer les récits, en histoire et en littérature. Ce qu'il apprend de la littérature, de Dostoïevski et de Proust notamment, c'est qu'elle a changé de paradigme vers la fin du XIX^e siècle pour passer à un « paradigme indiciaire »⁸⁰ qui marque également le travail d'enquête des historiens (voir également Ginzburg, 1989, p. 139-180). Prenant acte de l'incertitude de la connaissance de l'homme en société, la littérature et à sa suite l'histoire ont modifié leur mode de construction du récit, et notamment la place du narrateur. Si la littérature permet de « dévoiler » les implications épistémologiques de ce changement de paradigme comme le pense Ginzburg, alors il peut affirmer que :

« en se mettant en scène comme l'un des personnages de son propre roman, Proust suggère aussi que, contrairement au Dieu omniscient auquel on a pu comparer la plupart des écrivains du XIX^e siècle, il est comme nous confronté à l'opacité des mobiles cachés de ses personnages. C'est là que gîte la différence substantielle entre l'étrangement du XIX^e siècle à la Tolstoï et l'étrangement du XX^e siècle à la Proust. La solution proustienne, qui implique une ambiguïté de la voix narrative, peut être considérée comme un développement structural de la stratégie adoptée par Dostoïevski dans Les Démons : une histoire racontée par un personnage effacé, qui n'est pas en mesure de comprendre sa signification » (2001, p. 34).

Par cette « ambiguïté de la voix narrative », Ginzburg suggère, citant Proust, qu'il faut peindre les événements historiques « *comme Elstir peignait la mer, par l'autre sens, et partir des illusions, des croyances qu'on rectifie peu à peu comme Dostoïevski raconterait une vie* » (*ibid.*, p. 35⁸¹).

De cette manière, Ginzburg fait un retour sur la nécessité du travail de la distance ou de la frontière au sens de Vernant, spécifiquement par les pratiques langagières de construction du récit. Ce sont ces pratiques qui peuvent nous permettre de conserver cet équilibre fragile qui caractérise le travail de l'historien et ses va-et-vient entre passé et présent, car ce sont elles qui garantissent de ne pas tomber dans la facilité de ramener le passé au présent, les actions des hommes d'avant à un homme éternel modelé sur l'homme qu'on observe aujourd'hui ; sorte de présentisme (au sens de Hartog, 2003) inconscient ou réflexe. En s'obligeant à garder à l'esprit que le narrateur n'est pas omniscient, on se donne davantage de chances de conserver aux témoignages et autres documents d'époque leur étrangeté ; et par là de travailler plus finement et délicatement le « feuilletage » (De Certeau) du récit

⁸⁰ Selon lequel vers la fin du XIX^e siècle en Europe on tend à fonder les sciences sur l'interprétation d'indices comme on peut le faire en peinture, par l'attention aux détails qui peuvent sembler les plus insignifiants. Pour D. Thouard, « *le domaine complexe des sciences "humaines", par son implication dans la pratique, par la dimension historique qu'il doit prendre en compte, par la nature individuelle de son objet, pourrait trouver dans l'interprétation des indices un arrière-plan méthodologique commun. C'est à peu près l'hypothèse soulevée par Carlo Ginzburg dans l'article "Traces" de 1979, où sont convoqués, outre la chasse, la médecine et la philologie, l'apparition conjointe vers la fin du XIX^e siècle du roman-détective, de la psychanalyse et de la méthode de Morelli en histoire de l'art. (...) un raisonnement se met en place à partir de la reconnaissance d'indices, susceptibles d'entraîner l'adhésion, voire d'accéder au statut de preuve. Des indices sont des signes relativement indéterminés, des signes qu'il faut d'abord parvenir à identifier comme tels. Le raisonnement conjectural peut-il, et dans quelle mesure, déboucher sur un savoir ?* » (2007, p. 12).

⁸¹ M. Proust, *Le temps retrouvé*.

historique. Ensuite, en travaillant de l'évidence vers l'étrangeté, au fil de l'enquête et du travail documentaire, on peut procéder à des rectifications progressives en fonction de sa propre position : on contextualise en distinguant peu à peu ce qui relève de la vérité et ce qui relève de la possibilité⁸².

Ce qui est intéressant pour la didactique dans les propositions de C. Ginzburg et particulièrement dans cette notion d'*estrangement*, c'est l'intérêt qu'il porte à ce qu'il appelle « *des techniques de prise de distance* » (2002) ou « *des instruments de distanciation* » (2001, p. 12). On l'a vu, ces techniques sont essentiellement langagières, mais elles n'en restent pas moins intimement liées à des manières d'aborder la lecture des sources et l'écriture du récit explicatif. C'est ce que nous semble illustrer le passage introductif à l'ouvrage d'A. Farge et J. Revel (1988), *Logiques de la foule*, dont nous avons cité précédemment un extrait⁸³ et qui montre comment la notion de distance et le travail de l'historien sur elle peut s'incarner. Du « *dépaysement* » par le regard « *collé au plus près de l'archive* » à la distance créée par la localisation de l'archive dans des séries de l'époque, on a bien à chaque fois une manière de maintenir l'équilibre qui évite de réduire le passé à du connu.

2.4 Conclusion : des pratiques pour construire la place de l'auteur, pour organiser la compréhension narrative et faire jouer les différentes temporalités

Ce parcours épistémologique ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité mais veut refléter le cœur de nos préoccupations en termes de pratiques spécifiques dans la communauté des historiens. Les choix qui président à cet exposé souhaitent rendre compte des lignes de force qui structurent les manières de faire de l'histoire, du moins à partir de ce qu'en disent les historiens lorsqu'ils les explicitent ; d'autres références et d'autres textes pourraient compléter ce tableau.

Parmi ces lignes de force, deux nous semblent se dessiner qui dominent les pratiques des historiens : la construction contrôlée de la place de l'auteur – autrement dit sa distance par

⁸² Ce que Ginzburg formule clairement dans un autre texte : « *Le contexte, entendu comme lieu de possibilités historiquement déterminées, sert donc à combler ce que les documents ne nous disent pas sur la vie d'une personne* ». Une telle approche amène « *à distinguer entre vérités confirmées et possibilités, à signaler par un conditionnel (ou un "peut-être", un "probablement") les éléments suppléant la documentation, au lieu de les occulter sous un indicatif* » (1997, p. 116).

⁸³ Le voici dans une extension plus grande : « *Nous avons [...] choisi de lire cet épisode dans le texte et, le plus souvent, au plus près des archives qui conservent aujourd'hui une émeute de papier. De cette myopie volontaire, nous n'attendons pas un surcroît de réel, une proximité plus grande avec les acteurs d'une histoire, mais tout au contraire les moyens d'un dépaysement. A d'autres moments, c'est le parti de la distance que l'on a retenu, celui qui permet de replacer l'événement à la croisée des séries qui lui donne sa signification la plus claire. Les deux opérations, auxquelles sont associées des variations d'échelle, sont de sens inverse. Elles font apparaître des trames, elles composent des objectifs différents. Elles sont pourtant complémentaires. La seconde cherche à reconstruire un contexte dans lequel replacer, dissoudre à la limite, le texte de la révolte. La première insiste au contraire sur ce que tout fait divers a d'irréductible et, peut-être, d'incompréhensible ; elle s'attache à ce qui résiste à la typologie et à la généralisation. Nous avons voulu faire droit à cette étrangeté, que les sources ne cessaient de nous rappeler, mais ne pas nous laisser intimider par elle ; en tirer parti, plutôt, prendre appui sur elle pour tenter de saisir ce qui nous déconcertait le plus, les logiques d'une foule en proie à la peur et à la colère* » (p. 10).

rapport au passé ; et l'organisation du récit qui doit rendre compte d'une compréhension narrative du passé.

La validité de ces préoccupations épistémologiques prend sens dans les débats qui secouent la science historique depuis quelques décennies, et particulièrement depuis ce qu'il est convenu d'appeler le *Linguistic turn* et qui actualise les questions épistémologiques soulevées dans la première moitié du XX^e siècle. Sous l'angle des relations entre production de savoir et pratiques langagières, R. Chartier (1998) nous semble proposer une synthèse qui permet de mieux cerner ces deux axes.

Dans cet ouvrage qui réunit un certain nombre de contributions au débat sur la « crise » de l'histoire, R. Chartier propose un point de vue sensible à notre approche de la didactique. En travaillant sur l'histoire de la lecture à l'époque moderne, il a par la même occasion – avec d'autres – développé des savoirs sur les manières de faire de l'histoire qui lui permettent de faire l'analyse d'une « *approche culturelle du social* » (p. 73). Ainsi :

« *Une histoire de la lecture ne peut se limiter à la seule généalogie de nos façons de lire, en silence et par les yeux ; elle a pour tâche de retrouver les gestes oubliés, les habitudes disparues. L'enjeu est d'importance puisqu'il ne révèle pas seulement la distante étrangeté de pratiques anciennement communes, mais aussi les agencements spécifiques de textes composés pour les usages qui ne sont pas ceux de leurs lecteurs d'aujourd'hui* » (p. 76).

Cette appréhension de la distance entre les hommes du passé et les hommes d'aujourd'hui nous paraît mettre en lumière trois implications :

- elle prend acte d'une distance irréductible propre au *Linguistic turn*, qui remet en question l'idée de progrès qui sous-tend le travail généalogique ; la recherche des causes, la relation cause/conséquence ou encore la remontée aux « origines » sont d'une certaine manière des impasses historiographiques ;
- mais en même temps, il semble nécessaire de considérer le savoir historique comme possible par d'autres voies, en cherchant « *les gestes oubliés et les habitudes disparues* » ; c'est-à-dire en explorant le champ des possibles de l'époque fondé sur une commune humanité⁸⁴ ;
- ce qui implique le développement d'une démarche heuristique nouvelle en histoire, qui invite à ne pas se contenter de remonter une généalogie (compréhension linéaire en termes de causes et de conséquences), mais aussi de penser en termes de possibles non actualisés. On ajoute ainsi à la succession chronologique – horizontale – une dimension verticale qui donne à voir autrement des traces des possibles d'une époque révolue qui n'entrent pas dans la généalogie du présent, comme autant de pistes non suivies par le développement de la société ; ce qui permet de penser davantage le contexte des hommes de l'époque : leurs contraintes et leurs choix possibles, leurs questionnements, etc⁸⁵.

⁸⁴ En rapport, nous le verrons avec l'actualisme qu'utilisent les sciences de la Terre pour penser des phénomènes d'avant l'humanité et donc sans témoins.

⁸⁵ En didactique des sciences, référence peut être faite ici au schéma « en patte d'oie » que propose D.

On peut caractériser ces changements comme une « *attention portée aux “formalités des pratiques” (selon l’expression de Michel de Certeau)* » si l’on suit toujours R. Chartier (1998, p. 82). Attention qu’il identifie comme :

« [ce] qui a le plus endommagé une manière classique d’écrire l’histoire des mentalités. D’abord, en l’obligeant à considérer les discours dans leurs dispositifs mêmes, leurs articulations rhétoriques ou narratives, leurs stratégies persuasives ou démonstratives. Les agencements discursifs et les catégories qui les fondent – ainsi les systèmes de classement, les critères de découpage, les modes de représentations – ne sont point réductibles aux idées qu’ils énoncent ou aux thèmes qu’ils portent. Ils ont leur logique propre – et une logique qui peut fort bien être contradictoire en ses effets avec la lettre du message. Seconde exigence : traiter les discours dans leur discontinuité et leur discordance. Longtemps le chemin a paru aisé qui faisait conclure de l’analyse thématique d’un ensemble de textes à la caractérisation d’une “mentalité” (ou d’une “vision du monde” ou d’une “idéologie”), puis faisait passer de celle-ci à une assignation sociale univoque. La tâche paraît moins simple dès lors que chaque série de discours doit être comprise en sa spécificité, c’est-à-dire inscrite dans ses lieux (et milieux) de production et ses conditions de possibilité... » (ibid.).

On voit par là que, dès lors que l’on prend en compte d’un point de vue didactique ces questions épistémologiques, il devient impératif de considérer les pratiques des élèves autour des listes et tableaux dans une perspective beaucoup plus complexe qu’une simple manière de classer des éléments de savoir selon des catégories qui seraient universelles. Ces pratiques doivent intégrer cet écart possible entre « *les agencements discursifs* » des hommes du passé et les catégories d’aujourd’hui. Autrement dit, ces pratiques doivent comporter une dimension réflexive sur ses propres catégorisations, tout comme on ne peut penser la lecture d’un texte ancien sans penser les conditions matérielles de cette lecture à une autre époque.

Nous nous appuyons sur des propositions didactiques qui attachent beaucoup d’importance à ce tournant linguistique à l’aide de chercheurs nord-américains, lieu central

Orange-Ravachol (2005) en sciences de la Terre pour montrer ces chemins possibles à un moment donné de l’histoire mais non suivis pour prendre en compte « *contingence et possibles virtuels de l’histoire* » (p. 197). Car « *remonter l’Histoire, c’est prendre l’Histoire faite et il n’y en a qu’une* » ; en substance, un événement E comme résultat rend « nécessaires » des événements antérieurs A, B, C et D dans une vision linéaire, mais on peut préférer penser que D « *est seulement une condition de possibilité de E (...) D représente un point critique ouvrant vers de nombreux possibles. La survenue de D’ au lieu de D aurait pu empêcher l’obtention de E ; et ce n’est pas parce que nous avons eu D (...) que nous devons forcément obtenir E* » (ibid., p. 198). En épistémologie de l’histoire, J. Revel (2006) voit dans cette attention aux possibles qui s’offrent aux hommes du passé un moyen de redéfinir les notions de stratégie sociale et de contexte ; moyen utilisé par la micro-histoire (et ses extensions multiples) : « *En prenant en compte dans leur analyse une pluralité de destins particuliers, ils [les micro-historiens] cherchent à reconstituer un espace des possibles – en fonction des ressources propres à chaque individu ou à chaque groupe à l’intérieur d’une configuration donnée. (...) Ce refus [d’un usage non réfléchi de la notion de contexte] peut être entendu (...) comme une invitation à inverser la démarche la plus habituelle à l’historien, celle qui consiste à partir d’un contexte global pour situer et interpréter son texte. Ce qui est proposé est, au contraire, de constituer la pluralité des contextes qui sont nécessaires à la compréhension des comportements observés* » (p. 69-70).

de ce mouvement de remise en cause de l'historiographie. C'est ainsi que P. Seixas (2000) tente une transposition de ce qu'il appelle l'histoire post-moderne à l'école en identifiant pour la classe la nécessité de recentrer les dispositifs de travail des élèves sur les stratégies rhétoriques et narratives des diverses interprétations du passé (qu'elles soient actuelles ou d'époque, si l'on peut dire) :

« Les énoncés historiques sont organisés comme des récits, avec un début, un milieu, une fin, et une signification exprimée par un langage régi par ses règles propres. Or le passé lui-même n'est pas organisé en soi ; il n'a ni début, ni milieu, ni fin (à part ceux que choisissent les historiens), pas plus qu'il n'a de signification (si ce n'est celle qu'imposent les historiens), et il existe en dehors de toute système langagier » (traduction complète annexe 20).

Ce qui justifie l'attention à porter aux différentes interprétations et mises en intrigue qui en disent beaucoup sur les sociétés et communautés qui les produisent. Quoiqu'il en soit à ce stade, il apparaît qu'on tire là un fil prometteur concernant l'analyse de la production de savoir en lien avec des dispositifs spécifiques d'analyse du langage comme les listes et tableaux.

Aux deux axes que nous avons isolés (travail de la distance et construction du point de vue), il nous semble qu'on pourrait ajouter un troisième, qui se focalise sur la pluralité des temps : la construction d'une temporalité complexe qui distingue le temps de l'événement de celui de sa reconstruction sous forme de récit et détermine ainsi les périodisations. Son acuité au sein de la communauté historienne ne se dément pas au fil du temps, comme en témoigne l'ouvrage de F. Hartog (2003) qui prolonge la synthèse – faite d'une réunion d'articles – de R. Kosellec (1990) dont certaines propositions⁸⁶ sont retravaillées par P. Ricœur (1983-1985). Le présentisme dans lequel Hartog situe l'historiographie contemporaine est directement lié à la place grandissante de la mémoire dans nos sociétés et qui bouscule encore les manières de faire de l'histoire : *« Qu'elle se manifeste comme demande, s'affirme comme devoir ou se revendique comme droit, la mémoire vaut, dans le même mouvement, comme une réponse au présentisme et comme un symptôme de ce dernier »* (p. 206). L'historien – et donc l'élève ? – doit prendre en compte ces incertitudes et *« confronter le présent d'aujourd'hui à ceux du passé »* (p. 209-210). Formule qui nous semble bien résumer les enjeux de prise en compte de la pluralité des temporalités liée aux évolutions contemporaines de l'historiographie. Ce qui nous amène à développer notre problématique dans le sens de la construction par les élèves des moyens de mettre en relation non seulement les événements dans le temps qui s'écoule, mais aussi en essayant de confronter leur présent pour élaborer le présent des hommes du passé, riche de ses potentialités et de ses déterminations.

⁸⁶ Particulièrement le dernier chapitre portant sur les notions de champ d'expérience et d'horizon d'attente qui sont discutés par P. Ricœur dans la troisième partie de *Temps et récit*.

Ces trois axes de réflexion ainsi isolés sur le plan épistémologique (temporalités, point de vue, distance) peuvent constituer des catégories pertinentes pour analyser nos corpus afin de faire ressortir les pratiques des élèves dans leur relation au savoir. Nous les mettrons en œuvre après une première approche des données recueillies en classe (voir troisième partie).

La dimension fondamentalement théorique des références de cette partie est indéniable, même si dans la plupart des cas les historiens cités s'appuient directement sur leurs propres recherches pour penser l'épistémologie. Il nous semble intéressant de profiter de l'existence de quelques références moins théoriques et qui peuvent compléter cette première esquisse. Il s'agit de voir ce qu'il en est de ces trois idées force à partir de textes plus ancrés dans l'action même de l'historien au travail.

3. Des historiens en action : récits d'expériences en contexte

Cette troisième partie s'appuie sur des textes intermédiaires par rapport aux deux parties précédentes : éloignés des remémorations *a posteriori* dont la fiabilité est très relative, mais également éloignés des analyses purement théoriques. Ce troisième type est assez rare dans le champ de l'histoire. Très rare même dans le premier cas étudié, qui est le récit d'une enquête qui accompagne le texte – classique – qui fait état des conclusions de l'enquête. Moins rares mais très en phase avec notre point de vue didactique, les deux autres sont le fait d'historiens qui se font didacticiens : un enseignant-chercheur qui réfléchit à l'apprentissage de l'histoire en référence à sa pratique d'historien et un didacticien de l'histoire qui soumet à des dispositifs expérimentaux des historiens et des élèves pour procéder à des comparaisons.

3.1 Une illustration des va-et-vient entre écriture et enquête

Le lecteur d'un livre d'histoire est comme le client d'un restaurant : ce qu'il goûte est apprêté et on lui cache généralement le travail d'élaboration de son texte, de son plat. C'est pourquoi l'existence d'un article comme celui de Philippe Artière et Jean-François Laé (2004) est précieux⁸⁷ : « *L'enquête, l'écriture et l'arrière cuisine, chronique d'une enquête sur une correspondance* » propose de soumettre au regard du lecteur l'atelier et les menus travaux de deux chercheurs en sciences sociales (un historien et un sociologue).

Plus largement, dans le monde scientifique, la « vie de laboratoire » est rarement l'objet de description ou d'analyse. D'ailleurs, si l'enquête dans un laboratoire de biologie de Latour et Woolgard (1988) ainsi intitulée est si importante et en même temps en marge de l'activité scientifique, on peut faire l'hypothèse que pour les sciences sociales, l'accès à l'arrière-cuisine est encore plus problématique : l'absence de lieu clairement défini rend l'appréhension du « laboratoire » de sciences sociales très improbable ; c'est à un réseau de

⁸⁷ La publication dans la revue *Genèses* de cet article fait suite au refus de l'éditeur du livre faisant état des résultats de ces recherches d'inclure ce texte en postface. Ce qui indique la rareté de ce type de document.

chercheurs, au carrefour de rencontres et d'échanges multiples qu'on a à faire, davantage qu'à un lieu de production propre du savoir⁸⁸.

Profitions donc de ce texte pour mettre en lumière les pratiques mises en œuvre par des chercheurs dont un des soucis majeurs est de travailler cette distance entre eux et les autres (d'avant, d'ailleurs) sans la dénaturer. Mais pour plus de pertinence, faisons cette exploration guidés par les pistes d'analyse précédemment stabilisées (trois lignes de forces : gestion de la distance, compréhension narrative, articulation des temps et des durées).

3.1.1 Des pratiques pour entrer dans l'archive en préservant son étrangeté : lectures, transcriptions et manipulations graphiques pour une « myopie volontaire »

Une des démarches qui semble structurer le cours de l'enquête⁸⁹ se lit dans la manière dont les auteurs cherchent à prendre le temps d'entrer dans l'archive ; c'est-à-dire au bon rythme et dans de bonnes conditions de compréhension, pour construire une distance optimale.

Cette démarche passe d'abord par des opérations de lecture et relecture : « *Je relis les lettres de Solange...* » (p. 94) ; « *La relecture attentive de la correspondance nous offre deux situations qui confirment...* » (p. 97) ; plus tard une « *lecture suivie...[me] fait dégager ses principales thématiques...* » (p. 95). Ce qui permet aux auteurs de conclure que « *l'enquête débute ainsi par une histoire fausse : de lecture et d'imagination* » (p. 95). Par exemple, imagination du chercheur qui s'appuie sur un support graphique : « *je crayonne une figure de ma lecture [de l'archive] et de mes "rêves sur matériaux". Chose inavouable, les "rêves sur matériaux" sont ces images qui connectent les séquences et les impasses, les présomptions fragiles et provisoires que nous nous racontons à voix basse devant un café chaud* » (p. 94). Cette première démarche est assumée, organisée même par les enquêteurs pour éviter tout « *étouffement* » de la source : « *Je laisse le paquet fermé pendant une semaine (...) pour ce que Goffman appelle "un dépouillement mental" pour ne pas étouffer des éléments épars* » (p. 93). À cette précaution initiale – elle se situe aux premiers jours, juste après l'achat du paquet de lettres qui constitue la base des archives en question – répond comme en échos vers la fin de l'enquête la décision de ne pas consulter le dossier judiciaire d'un des protagonistes de l'histoire : « *La lecture du dossier aurait un effet d'étouffoir, elle encoderait notre lecture de ces lettres* » (p. 99). On a là l'expression de ce premier passage par la proximité mais identifiée ici par les chercheurs comme une histoire fausse, mais préliminaire à la construction d'une histoire vraie ; bref, une mise en pratique de ce mouvement qui par des « *illusions et des croyances* », à l'image du commentaire de Proust, écrivent-ils.

Au total, une organisation matérielle de la gestion de la distance à l'archive est repérable et

⁸⁸ Il n'est qu'à entendre Duby parler de son séminaire du Collège de France comme de son « *atelier où toute son œuvre s'est mise en place, dégrossie, avant de subir une seconde épreuve, le cours magistral* » (1996, p. 187).

⁸⁹ Il s'agit de retracer à partir d'un ensemble de lettres échangées entre une mère et son fils emprisonné le contexte d'un quartier populaire de Paris dans les années d'après guerre.

n'hésite pas à jouer avec l'imagination de l'historien.

Dans un second temps, ce sont des transcriptions qui canalisent le travail de découverte et d'appropriation de l'affaire. Opération de recopiage dont les chercheurs pensent qu'il est une indispensable étape d'appropriation progressive et profonde du texte étudié : « *depuis des semaines je consacre quelques heures par jour à saisir une lettre ou deux. C'est un travail fastidieux mais sans lequel il me semble aucun travail à partir d'archives personnelles n'est possible : cette confrontation avec la matérialité de l'archive, avec les ratures, les traces, les mots effacés, les fragments manquants m'est nécessaire [...] et puis [...] oblige à une relecture de chaque mot, de chaque virgule, de chaque silence aussi* » (p. 95).

Ces lectures et transcriptions sont la face matérielle de l'activité intellectuelle qui consiste à inventorier et à classer.

Rapidement avec cette entrée dans la matière (mentale, matérielle et graphique) même de l'archive, commence le travail d'analyse qui est en premier lieu un découpage et un collage d'éléments ; par ces deux opérations se construit le classement indispensable à la construction d'une intelligibilité de la situation. Ainsi, en rassemblant, on modifie la perspective : « *si je rassemble les informations dispersées dans les lettres, le regard change* » (p. 100) ; si l'on fait l'inventaire, on se donne une chance de repérer des éléments importants, dans le texte des lettres ou dans les lieux où mène le cours de l'enquête comme ici vers un cimetière : « *Nous prenons les avenues vers... comme deux enquêteurs, nous voilà à arpenter les allées... Nous entreprenons alors d'examiner chacune des pierres tombales...* » (p. 105). Pour être d'abord langagières, ces pratiques d'enquête ne se limitent pas à cet aspect.

On voit par là que le travail de transcription est un temps d'appropriation qui marie en un même mouvement proximité et distance ; comme l'analyse comme en écho Arlette Farge :

« Temps perdu ou moyen utopique de le retrouver coûte que coûte ? Temps qui évoque quelque peu les automnes de l'enfance et de l'école primaire passés au milieu des feuilles mortes à recopier des mots ou des dictées, jugés par le maître bien trop maltraités le matin même. C'est cela ; mais c'est aussi bien autre chose d'indéfinissable ; il s'agit d'une plage, située entre l'apprentissage enfantin de l'écriture et l'exercice mature des bénédictins studieux, la vie soumise à la copie des textes. (...) Il y a sûrement quelque imbécillité à recopier toujours, plutôt qu'à prendre en notes ou à résumer tout bonnement l'idée principale d'un document. De l'imbécillité, alliée à de l'obstination têtue, voire maniaque et fière, à moins que ce dessin absolu des mots ne soit ressenti comme une nécessité, un moyen privilégié d'entrer en connivence et d'éprouver de la différence. (...) Devant l'archive manuscrite une urgence se crée, celle de se couler par le geste dans le flot saccadé des phrases, dans le débit heurté des demandes et des réponses, dans l'anarchie des

mots. Se couler, mais aussi se laisser dérouter, entre familiarité et dépaysement » (1989⁹⁰, p. 24-25).

Derrière ce geste de copie transparait donc ce mouvement central de l'opération historiographique entre familiarité et étrangeté, mais aussi des mécanismes qui relèvent des effets de l'écriture – comme transcription – sur la pensée et donc l'enquête. Parmi les actions propres à l'enquête historique, celle de la recopie, comme l'évoque Arlette Farge, montre une grande proximité avec le monde de la classe, l'entrée presque initiatique dans une nouvelle culture et ses rituels. Transcrire, classer, catégoriser, lire et relire, autant d'activités auxquelles on peut se référer pour la classe et dans la classe, pour l'usage de listes et de tableaux.

3.1.2 Resituer l'archive dans son contexte : construire le champ des contraintes et des possibles

On trouve dans les activités des deux chercheurs des va-et-vient réguliers entre l'archive (le paquet de lettres acheté à un bouquiniste et d'autres sources sur la période) et l'historiographie du lieu (Paris), de la période (après-guerre) et de l'aire sociale (milieu populaire, situation judiciaire).

La confrontation aux informations extérieures est organisée afin de faire parler l'archive. Confrontation aux connaissances sur la période : « *Je me demande si un détours par le droit pourrait nous aider à éclairer certains événements* » (p. 97) ; « *Ce matin à la Bibliothèque Nationale j'ai épluché Le Parisien libéré....* » (p.99) ; « *Or, si je rassemble les informations dispersées dans les lettres, le regard change. A suivre les décrets sur le statut de concierge...* » (p. 100) ; « *je cherche dans la presse des traces du ravitaillement problématique de Paris. Avec les listes des menus envoyés par S... cela nous donnerait des idées sur...* » (p. 106) ; « *Nous demandons au guichet...J'ai retrouvé sa trace au hasard du bottin...* » (p. 107). Confrontation, enfin, aux travaux et questions des pairs : « *Aujourd'hui nous avons organisé...une journée d'études sur l'usage des archives personnelles en histoire* » (p. 98).

Car le chercheur n'est jamais seul ; c'est son appartenance à une communauté qui donne du sens à tout ce travail sur les archives. Il s'agit de « *ne pas perdre de vue que cette "trouvaille" [le paquet de lettres] est d'abord née d'une double question : la première méthodologique, comment écrire une histoire "collective" du singulier ? la seconde historique et sociologique : quelles sont les formes de résistance à la séparation – ici*

⁹⁰ On peut également se reporter à Michel de Certeau dans la partie titrée « Pratiques » et sous-titrée « L'établissement des sources ou la redistribution de l'espace » pour voir mises en valeur les techniques de copiage et de transcription comme déplacement et premier travail de l'historien : ce qu'il nomme une « *nouvelle répartition culturelle (...)* consiste à produire de tels documents, par le fait de recopier, transcrire ou photographier ces objets en changeant à la fois leur place et leur statut. Ce geste consiste à "isoler" un corps, comme on le fait en physique, et à "dénaturer" les choses pour les constituer en pièces qui viennent combler les lacunes d'un ensemble posé a priori » (1975, p. 100). Il en conclut de manière appuyée que pour constituer le fait en source il faut une rupture qui « *n'est donc pas seulement ni d'abord l'effet d'un "regard". Il y faut une opération technique* » (ibid., p. 101).

l'enfermement – qu'une femme en 1946 peut déployer ? » (p. 96). Le repérage est le fruit de la constitution des lettres en source par rapport à un questionnement préalable : l'historien ne repère pas dans le vide.

Dès le début de l'enquête, on l'a vu, les deux chercheurs font en sorte de se donner le temps de laisser leur esprit divaguer à partir de la lecture des lettres trouvées. Ce qu'ils appellent « *les rêves sur matériaux* » sont là pour connecter « *les séquences et les impasses, les présomptions fragiles et provisoires* ». Surtout, ils essaient d'imaginer « *cette femme* » qui écrit à son fils : « *nous imaginons Solange dans l'un de ces concours avec sa chienne...* » (p. 101) ; ou bien encore à la lecture des journaux de l'époque ils s'interrogent : « *Solange est-elle heureuse de ces nouvelles ?* » (p. 107). Derrière ces efforts d'imagination soutenus par l'activité de transcription, entre autre, il y a la volonté de « se mettre à la place », non de Solange, mais « *de celle qui écrit* ». Ce travail de compréhension est le travail immédiat qui laisse parler les représentations d'origine multiple. Mais s'y mêle l'effort d'*estrangement* (C. Ginzburg), notamment par la mise en relation des sources, des hypothèses et des savoirs déjà-là.

Ces éléments repérés et l'imaginaire qu'ils suscitent sont mis en relation par appui sur une mise en série. Ils cherchent à faire « *un détour par le droit* » ou « *à suivre les décrets sur le statut de concierge* » pour mieux envisager la position de la protagoniste par rapport à son fils emprisonné et à sa position professionnelle. Dès le début, il faut chercher « *à stabiliser quelque chose comme une reconstruction hypothétique qui raccommoderait les événements les uns aux autres* » (p. 94).

Les allers-retours ainsi organisés entre le paquet de lettres, des données proches par le temps et l'espace, et les connaissances historiques donnent aux deux chercheurs des éléments de compréhension du contexte et des réseaux de contraintes et de possibles dans lesquels évolue le personnage central de leur enquête. Mais cette organisation passe aussi par une volonté de maîtrise de la posture du chercheur.

3.1.3 Travailler les temporalités en jeu : du présent au passé, et vice versa

Par de multiples indications dans leur texte, Laé et Artière nous montrent la place jouée par le retour sur soi, les efforts de prise de distance du chercheur sur sa propre action, à travers la perception de certains sentiments créés par l'enquête et qui engendrent des contre-feux qui visent à éviter que l'impression de proximité domine.

L'inquiétude et la lutte contre l'inquiétude.

Elle va de l'angoisse à aborder la nouveauté de l'archive : « *inquiet d'ouvrir pour la première fois une correspondance* » (p. 93), à la peur d'étouffer l'archive. Ainsi, la première lecture est, pour les enquêteurs, « *toujours heureuse, agitée et déçue* » (p. 93). Par certains gestes déjà référencés (crayonner, dessiner...) le chercheur tente de se « *rassurer* » (p. 94). C'est aussi, semble-t-il, le sens du « *travail fastidieux* » de la transcription des

lettres qui « *permet d'entendre la petite musique de l'archive* » et non son silence angoissant.

La surprise et sa mise à profit.

« *En achevant...cette transcription je suis frappé par la masse... grande régularité... véritable devoir* » (p. 95) ; « *Je redécouvre soudain que je suis né en 1952. Six années après cet événement...* » (p. 94) ; « *Ce matin j'ai besoin d'air...* » (p. 97) ; « *Ce qui me frappe, c'est que les archives de Solange sont toutes des archives mineures...* » (p. 99) ; « *Sentiment pour la première fois d'étrangeté alors que jusqu'à présent c'était la familiarité qui dominait* » ; « *je prends conscience de l'écart qui nous sépare de Solange et Victor* » (p. 104) ; « *Entre les mois de lecture... et cette rencontre le choc est vif... En quelques minutes, nos interprétations vont être chamboulées, probablement ; nous le savons* » (p. 107). Cette série d'expressions de l'étonnement face à la progression de l'enquête montre l'implication émotionnelle de l'enquêteur et surtout la part non négligeable des impressions et surtout de leur prise en compte dans les choix et les avancées du travail. Ces constats faits par des chercheurs expérimentés mettent à jour la part incompressible d'inexpliqué et de non-dit qui constitue, au côté des décisions rationnelles et réfléchies, la pratique.

Le parcours de l'enquête tel qu'il est reconstruit ici à partir de ce journal, indique le tracé non linéaire qu'un texte final cherche en général à gommer. Bien entendu, il faut comprendre cette implication émotionnelle comme un moteur de l'enquête, mais qui n'est jamais laissée seule. Les gestes professionnels et les outils de l'enquête évoqués sont profondément imbriqués, dans la démarche d'enquête, avec les émotions. Ils sont là pour domestiquer les émotions dans le sens de l'opération historiographique.

3.2 Un historien qui enseigne : T. Holt

Le court texte⁹¹ proposé par T. Holt, historien à l'Université de Chicago et également enseignant en lycée, constitue à la fois une tentative rare dans le monde professionnel des historiens et une référence en didactique en Amérique du Nord⁹². Ceci s'explique tant par le fond que par la méthode : Holt a procédé à de véritables enquêtes didactiques avec certains de ses élèves à partir d'observations, d'analyses d'écrits et d'entretiens ; le tout sur une durée variable allant d'une séquence à l'année universitaire. Il en ressort une grande variété d'éléments sur les postures des élèves et une analyse des prises de position de l'enseignant systématiquement fondées sur une réflexion épistémologique et méthodologique de l'histoire.

⁹¹ Les citations sont traduites par nous.

⁹² Il est salué aussi bien par S. Wineburg que P. Seixas : « *Une des contributions qui semble les plus créatives concernant le potentiel éducatif de la théorie narrative est celle de T. Holt* » (Seixas, 2000, p. 31) ; « *Une exception à la résistance des historiens envers la pédagogie est constituée par le Thinking Historically de T. Holt, publié par le College Board* » (Wineburg, 2001, p. 82).

L'approche épistémologique développée par Holt⁹³ s'ancre sur deux positions qui font écho à notre approche. C'est d'abord la dimension narrative de l'histoire qu'il travaille avec ses élèves. Il choisit de faire travailler l'histoire par ses élèves en relation directe avec d'autres types de récits comme les fictions ou le récit personnel ; surtout, il fait mettre en relation le récit historique produit par les historiens et ceux que les élèves produisent eux-mêmes. Le second point de vue sur l'histoire qui guide sa recherche opère un rapprochement systématique entre les représentations actuelles des élèves et les valeurs d'hier appréhendables dans les documents. Il les fait travailler par exemple sur le salariat et la notion de liberté du temps de la Reconstruction (période de l'histoire des Etats-Unis après la Guerre de Sécession) à partir d'un travail préalable sur ce que peuvent signifier ces deux notions pour eux aujourd'hui (voir *supra*).

Ce double processus, construit sur la durée, nous semble constituer une véritable mise en scène d'un travail sur la distance tel que nous l'avons abordé dans la partie précédente (2). Mêlant les deux dimensions de récit et de jeu des distances temporelles, il offre aux élèves de l'espace et du temps pour travailler les oppositions qu'il leur soumet à travers des documents qui, à la première lecture, semblent contradictoires. C'est le temps passé à aller d'un document à ses propres représentations, puis de ses représentations à d'autres documents, de manière individuelle et collective, qui donne l'occasion de prendre en charge les contradictions qui apparaissent.

Développons l'exemple évoqué précédemment de la période de Reconstruction et notamment la situation des Affranchis Noirs.

Le constat fait par Holt est celui du blocage du processus d'apprentissage dû aux textes des manuels d'histoire. D'après lui, ce que les élèves en apprennent, c'est surtout « *que l'histoire, c'est quelque chose à mémoriser plutôt qu'à comprendre⁹⁴ ou débattre. Ils n'apprennent rien de ce qui se passe entre les "faits" observés et les généralisations du manuel comme "ils sont devenus métayers". Ce qui s'y passe, ce sont des analyses, des interprétations et des récits, qui sont tous façonnés par les valeurs, les aptitudes, les questions et les compréhensions d'un narrateur particulier* » (p. 20). Il en conclut que c'est sur ces interstices qu'il s'agit de faire travailler les élèves. Pour cela, il propose de partir d'un document patrimonial connu de tous : la *Proclamation d'émancipation* qui suit la Guerre de Sécession. Dans le dispositif qu'il analyse, elle est rapidement mise en question par d'autres documents : la lettre d'un ancien esclavagiste et celle d'anciens esclaves ; la première demande de garder le contrôle de l'emploi des esclaves affranchis, la seconde montre de quelle manière les affranchis envisageaient leur avenir (avec beaucoup de compréhension de la situation, de la liberté en lien avec des moyens matériels, etc.).

A écouter les élèves, on voit que « *le processus d'interprétation ne peut être réduit à un*

⁹³ Les citations de cet auteur sont tirées de son ouvrage de 1990 que nous traduisons.

⁹⁴ Ce qu'on peut opposer directement à ce que martèle L. Febvre : « *L'historien n'est pas celui qui sait. Il est celui qui cherche* » (2003, p. 11).

simple problème d'accumulation de faits. Les faits ne peuvent tout simplement pas parler d'eux-mêmes. Les faits choisis pour être intégrés, leur ordre de présentation, le point de vue adopté (...) – tout participe à faire une histoire différente » (p. 27). Et chaque espace entre les faits donne lieu à une grande quantité de recherches ou d'interprétations possibles, qui ouvrent souvent vers de nouvelles questions.

Une lettre est ensuite proposée à la lecture des étudiants : la lettre d'un capitaine de l'armée explique que le plus important après la guerre c'est de faire repartir l'économie des Etats du sud ; le sort des Noirs passe après, malgré les promesses. Et d'ailleurs, pour justifier cette position, il utilise l'argument très compréhensible pour les élèves de cette fin de XX^e siècle, que ce qu'ils devront faire c'est devenir salariés plutôt que propriétaires de terres, et que ceux qui s'en sortiront le mieux pourront ensuite acheter des terres.

C'est là que le levier de l'enquête historique mis en œuvre par Holt semble fonctionner. Les élèves trouvent plutôt injuste qu'on ne leur donne pas vraiment de terres, mais en même temps trouvent assez vraie l'argumentation du capitaine, puisqu'ils sont eux-mêmes plongés dans une société salariale. Qu'est-ce que cela veut dire ? Où est l'erreur ? A ce stade, la contradiction entre leurs valeurs et celles des esclaves de l'époque trouve un écho dans des questions qu'ils se posent eux-mêmes.

En quoi leur monde est-il si différent aujourd'hui pour leur permettre de se sentir libres dans une situation similaire à celle que contestent les affranchis ? Ne sont-ils pas libres ? En tout cas cette situation didactique les fait revenir sur leurs premières explications sur ce qu'est être libre aujourd'hui. Et aussi sur le fait que ces affranchis avaient tout à fait l'air capables de s'occuper d'eux-mêmes, économiquement parlant, sans être obligés de se vendre comme salariés à des propriétaires (à la lecture d'une lettre collective d'affranchis). Tout ceci mène à des questions sur leur présent : sont-ils en fait si libres que cela ? La construction de la séquence oblige à discuter avec des éléments précis ; bien entendu l'idéologie joue son rôle, mais au moins elle apparaît comme telle :

« Le professeur, comme les élèves, apportera dans la discussion des perspectives, des orientations politiques et des valeurs, des angoisses et des a priori qui vont guider leurs réponses. Mais fait de cette manière, ce sont des questions qui mettent en lumière les “connaissances” que nous apportons à n'importe quelle interprétation historique. L'acte d'interpréter ne peut être ni neutre ni entièrement objectif. Ce à quoi on aspire du point de vue de la discipline historique, c'est de mettre au jour les valeurs et les influences. En d'autres termes, on doit aussi bien poser des questions aux documents qu'à soi-même » (p. 36).

Le travail se poursuit afin de mettre les élèves en situation d'interroger la preuve, c'est-à-dire d'évaluer la valeur d'indice des traces sur lesquelles ils travaillent. Il s'agit de voir ce que disent les documents et surtout sur quoi on peut leur faire confiance.

C'est ce vers quoi l'on tend avec un document comme le rapport écrit par un homme du

Capitaine Soule (document évoqué précédemment) sur un Major de l'armée (Delany, activiste Noir). Face à un tel document les élèves sont susceptibles de se poser des questions sur le contexte (rôle des Noirs dans l'armée du Nord, par exemple) qui peuvent mener à des recherches. Mais le document lui-même est parlant sur l'opposition latente entre le gouvernement fédéral (à travers l'auteur du rapport) et les affranchis (à travers le Major Delany). Surtout, mis en série avec les documents précédents, il permet un débat plus large, notamment sur la variabilité de la notion de liberté, tant pour l'époque que pour aujourd'hui. C'est ce qui permet de faire de l'histoire autant un moyen de comprendre une époque lointaine que la nôtre.

Avec ce corpus, il s'agissait donc pour Holt de faire travailler les élèves comme des historiens. Du coup, l'évaluation finale devait porter sur cette compétence : pas ce qu'ils savent, mais ce qu'ils savent faire. Par exemple, en leur donnant un corpus réduit à partir duquel ils devaient préparer des commentaires pour une exposition de ces documents, comme le ferait un commissaire d'exposition. L'évaluation consistant alors à mesurer la quantité d'information prise et la reconstruction du contexte pertinent. Au final, il s'agit non pas d'en faire des historiens, mais de « *meilleurs consommateurs de n'importe quelle histoire écrite par d'autres (...)* Finalement, ils ne seront peut-être pas seulement de meilleurs élèves d'histoire, mais aussi des citoyens plus réfléchis et critiques » (p. 38).

On voit par ce long développement comment peut se déployer une vision différente de l'apprentissage de l'histoire, tant du point de vue de l'apprentissage que de l'enseignement. Cette étude de Holt constitue pour nous une source d'inspiration – pour la construction des corpus notamment – et une représentation de ce qu'un historien professionnel (enseignant et chercheur) peut transposer de ses deux pratiques, et dire de cette transposition. En revanche, nous souscrivons aux critiques qui soulignent les limites de ce document et surtout mettent en lumière les questions en suspens :

« Holt nous donne des indices de départ sur l'impact que peut avoir ce type de travail sur des élèves de lycée, mais il reste beaucoup à faire pour une étude plus systématique de ses effets sur des élèves d'âges différents. Quelle compréhension du monde, du savoir, de l'histoire ces jeux ouverts sur l'argumentation, l'intrigue, l'idéologie et le récit offre aux élèves ? Comment prennent-ils conscience des limites ? Holt, pour de bonnes raisons prône l'ouverture vers le haut de l'historiographie pour les élèves pour lesquels elle se résume habituellement à un processus fermé et limité. Mais comment dans ce type d'enseignement apprennent-ils à reconnaître une mauvaise explication historique ? Quand apprennent-ils à comparer deux comptes rendus d'une même chronique d'événements ? Et quand ils font cela, de quels instruments d'explication ont-ils besoin pour affronter ces différences ? » (Seixas, 2000, p. 32).

Il s'agit pour nous de tenter de participer à l'exploration de ces questions à partir de notre

point de vue centré sur l'usage des listes et tableaux. Mais les analyses de Holt, pleines d'une forte imprégnation épistémologique, constituent autant de points de repères pour comprendre les pratiques des élèves comme les dispositifs des enseignants sur le plan de la gestion de la distance et du développement d'un rapport interne à l'histoire au sens de N. Lautier.

3.3 Ce que font des historiens en situation scolaire

L'intérêt des recherches menées aux Etats-Unis par Sam Wineburg en didactique de l'histoire s'inscrit précisément dans ce champ de questionnements. Il s'est attaché à rechercher les spécificités des pratiques des historiens par comparaison avec ceux qui ne le sont pas (élèves, étudiants, enseignants en formation...), particulièrement dans des situations expérimentales mettant en jeu des activités de type scolaire (étude de documents, lecture de manuels).

Les résultats de ses recherches offrent un intérêt essentiel pour notre approche : il ne s'agit pas d'envisager de simplifier les pratiques des historiens pour les adapter à la forme scolaire, mais plutôt de voir dans leurs attitudes et manières d'appréhender la mise en texte scolaire d'une explication historique les pratiques spécifiques que les uns et les autres mettent en œuvre. C'est-à-dire, en première analyse, considérer une sorte de transposition didactique des pratiques. Dans le sens où le concept de transposition didactique (Chevallard, 1985) vise à dépasser l'image d'une simple réduction des savoirs savants pour la complexifier et en faire une opération spécifique.

Il en ressort un certain nombre d'éléments caractéristiques dont les historiens⁹⁵ font état :

- des activités visant à tracer les itinéraires et une cartographie des explications possibles ;
- des aptitudes à jouer les différents personnages qui entrent en jeu dans les textes étudiés, c'est-à-dire endosser leur voix divergentes pour se les approprier ensemble ;
- contextualiser les textes proposés et le langage qu'ils véhiculent pour marquer les différences avec aujourd'hui.

Autant de dimensions qui recoupent nos trois catégories isolées dans la deuxième partie – travail de la distance, construction du point de vue et pluralité des temps – de ce chapitre et qu'on va ici tenter de préciser à partir de ces expérimentations.

Plus largement, la didactique de l'histoire nord-américaine a exploré depuis une vingtaine d'années la « *brèche entre l'école et l'université*⁹⁶ », c'est-à-dire entre l'histoire scolaire et sa référence savante. Parmi ces recherches, les plus intéressantes (Holt, 1990 ; Young & Leinhardt, 1998 ; Paxton, 1999 ; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000 ; Wineburg, 2001) insistent sur la nécessité de dépasser la comparaison en terme de style ou d'argumentation pour approfondir les différences au niveau des pratiques. Par exemple Paxton (1999), dans

⁹⁵ Que Wineburg qualifie de *compétents* par opposition au terme d'*experts*.

⁹⁶ En référence à un article fondateur et largement cité de S. Wineburg (1991), repris dans son ouvrage de 2001, chapitre 3).

un article de synthèse sur les pratiques et les effets de la lecture des manuels par les élèves, souligne que « *l'histoire enseignée dans [nos] écoles [élémentaire et collège], de multiples manières, se sépare de la discipline telle qu'elle est pratiquée par les historiens professionnels (Greene, Seixas, Wineburg). (...) Ceci est vrai non seulement au regard des thèmes et des méthodes de recherche, mais aussi du genre de discours⁹⁷ de l'histoire écrite* » (Paxton, 1999, p. 323). Plus généralement, Paxton centre le problème sur le transfert non seulement des modes de raisonnement mais aussi des manières d'agir : « *Une des tâches les plus importantes des enseignants consiste à initier les élèves à ces manières disciplinaires de connaître et de communiquer. Dans le champ de l'histoire – comme dans d'autres champs – ces manières⁹⁸ spécialisées de lire, d'écrire et de raisonner n'apparaissent pas d'emblée aux élèves novices. Plus encore, nombre de consignes de travail dans ces classes échouent à inculquer ou prendre appui sur ces compétences d'écriture fondées sur la discipline savante (Young & Leinhardt, 1998)* » (*ibid.*, p. 322). En Amérique du Nord, mais cela pourrait être aisément étendu à ce qui se passe en France, nous l'avons vu (1), « *enseigner l'histoire comme discipline – comme processus systématique de regroupement, de mise en ordre et d'évaluation de matériaux du passé ; processus qui peut être pratiqué par des chercheurs, des enseignants et des élèves de tout niveau académique – est une idée souvent endossée mais qui n'a que rarement filtré dans les écoles* » (*ibid.*, p. 325). On retrouve ce genre de constat à la lecture de certaines recommandations des programmes qui réclament de débattre ou de construire une situation problématique sans jamais s'attacher à dire comment cela peut s'envisager en classe. On peut aussi faire le lien avec les approches en termes de communauté discursive évoquées dans la partie précédente.

On a là une étape intermédiaire qui nous semble indispensable pour mener à bien l'analyse que nous proposons. Entre les activités, muettes en elles-mêmes, et les opérations mentales souvent très générales qui leur sont associées par J. Goody notamment (classement, comparaison...), on trouve avec les études de S. Wineburg et d'autres didacticiens nord-américains un référentiel qui nous semble avantageux pour entrer dans l'analyse des implications des outils graphiques.

Ces éléments composent une sorte de transposition didactique des pratiques historiennes pour la classe. Bien entendu, ils restent succincts et relativement indéterminés en terme de niveau scolaire notamment. Mais ils constituent une base de réflexion incontournable ; quitte à tenter par la suite et à travers nos corpus de l'étoffer.

⁹⁷ Notre traduction pour : « *This is true not only with regard to subject matter and research methods, but also with the discourse of historical writing* ».

⁹⁸ En référence à ce qu'il exprime juste avant : « *Vu de cette manière, lire, écrire et raisonner sont considérés comme des actes, des processus et des formes qui s'insèrent dans des communautés discursives spécialisées [within specialized discourse communities] dont les membres reconnaissent et valorisent des manières particulières d'agir, parler et écrire (Gee, 1989)* » (*ibid.*). Ce qui fait directement écho aux recherches menées dans le cadre de la secondarisation (voir 4^{ème} chapitre).

Conclusion de la première partie : cadre problématique et méthodologie de la recherche

Cadre problématique

Ce parcours à travers un certain nombre de théories explicatives nous donne les moyens de mieux préciser le cadre problématique dans lequel nous construisons cette recherche. Par la formulation du cadre problématique nous entendons déterminer et anticiper le type de conclusions auxquelles nous souhaitons aboutir et dans lequel les différentes hypothèses peuvent trouver à se formuler.

Nous pouvons d'emblée affirmer qu'il ne s'agit pas pour nous de proposer une typologie de listes et de tableaux pour l'apprentissage de l'histoire, ni de faire l'évaluation de leurs « performances » selon les élèves et les situations didactiques. L'anthropologie de l'écrit, la théorie de la genèse instrumentale comme l'approche socio-historique du langage nous montrent au contraire que nous gagnons à nous préoccuper de la dimension matérielle des listes et tableaux seulement en relation avec les opérations mentales qui y sont associées. De ce fait, nos hypothèses de recherche ont à se situer dans une perspective de mise en relation des savoirs et des pratiques de mise en texte des élèves : ne pas s'en tenir à l'un ou l'autre séparément ; ne pas chercher du côté de l'argumentation en tant que telle ni du côté de la dimension graphique uniquement. La dichotomie savoir/savoir-faire n'est pas pertinente dans ce cadre, ce qui impose une vigilance constante.

Chercher du côté des relations de la production du savoir avec les pratiques de mise en texte du savoir, c'est par ailleurs entrer dans des questionnements concernant la dynamique de la production de savoir telle qu'elle existe dans la communauté savante. Cette dynamique, on l'a vu, n'a de sens que référée aux problèmes dont les conclusions ne sont que les réponses ; c'est en prenant ensemble construction des problèmes et construction des solutions que cette dynamique prend sens. En histoire, cela signifie que la transformation des traces du passé en indices pour l'explication historique passe par un travail sur la notion de distance entre passé et présent qui n'est jamais indépendant du point de vue consciemment adopté par le chercheur et de sa place dans le récit explicatif. C'est à partir de ce niveau de généralité qu'il convient de proposer des hypothèses pour explorer ce qui se joue en classe d'histoire ; c'est-à-dire sans en rester à la question de l'agencement des arguments, mais en cherchant à discuter leur valeur d'argument. Ces hypothèses portent alors sur les modalités particulières de pratiques que les usages variables des listes et tableaux induisent, pour mettre en relation expérience des élèves (leur appréhension directe du monde social), théories explicatives (les leurs et celles qu'ils rencontrent en classe) et données du monde (à travers les documents de la classe, dont le manuel) ; autrement dit, ces hypothèses sont heuristiques si elles portent sur les tensions qui relient ces trois

dimensions, leur niveau d'intensité et leur extension dans les échanges ou dans les écrits analysés.

Enfin, il nous semble que les référents théoriques qui ont été présentés ici rendent incontournable la prise en compte d'une forme collective de la construction des savoirs à partir des listes et tableaux ; ou plus précisément, la prise en compte des relations entre développement des connaissances et inscription dans la communauté classe d'histoire. Sur ce plan, les hypothèses à formuler doivent permettre de considérer les listes et tableaux comme des médiateurs au sein de la classe, aussi bien médiateurs directs (au cœur d'un débat par exemple) qu'indirects (par l'intermédiaire de phases de travail écrites et sur plusieurs séances).

Ce cadre problématique permet un contrôle *a priori* des hypothèses qui seront formulées au fil des analyses. Mais il est également indispensable avant même cela pour la constitution des corpus. La genèse de chacun d'eux est proposée en ce sens au cas par cas dans la partie suivante.

Méthodologie

Le choix de travailler sur des études de cas (voir introduction de la deuxième partie) implique une méthodologie d'analyse des corpus (écrits et discussions) qui s'accorde avec notre cadre théorique. On peut la dévoiler en trois temps : une analyse épistémologique préalable, une analyse macroscopique puis microscopique des écrits et des discussions.

1. Analyse épistémologique préalable

Notre perspective rend indispensable une prise en compte permanente de la nature des savoirs et donc une attention épistémologique de tous les instants. C'est en ce sens que chacun des cas est soumis à une analyse de ce type en préalable à toute étude. On le verra directement dans la deuxième partie lors de la première analyse mais cette attention est constante au fil des travaux.

C'est à travers ces analyses que nous tenterons de faire émerger les problèmes historiques qui sous-tendent ces cas pour envisager les obstacles que peuvent rencontrer les élèves à partir de leur savoir quotidien. Les distinctions de la théorie de la problématisation seront alors envisageables dans leur distinction des faits et des idées, d'une part, et des données et des conditions de validité d'autre part. La mise en œuvre de ce cadre d'analyse issu de la didactique des sciences de la vie et de la Terre a déjà fait l'objet de quelques développements sur lesquels nous nous appuyons (Le Marec, 2008a ; Le Marec, Doussot & Vézier, à paraître).

Nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, nous voulons par là comprendre comment dans les activités langagières des élèves autour des listes et tableaux s'engagent et se développent le travail entre faits et idées et entre données et conditions ; ce qui favorise

ou, à l'inverse, empêche ce développement.

Pour ce faire, nous mettons en œuvre des analyses à deux échelles des activités langagières.

2. Analyse macroscopique des activités langagières

Nous abordons les cas étudiés d'abord à l'échelle d'une discussion complète dans laquelle l'outil graphique est mis en œuvre. Nous tentons d'abord d'y repérer les cheminements et les adaptations que produisent les élèves avec ces listes et tableaux. En cohérence avec les analyses didactiques sur ces supports graphiques (Duval, 2003 ; Lahanier-Reuter, 2006) et les outils conceptuels de la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995), il s'agira de rendre compte des « détournements » des listes et tableaux et de leurs manières de les instrumentaliser.

Ces analyses ne seront jamais coupées des savoirs en jeu. Ainsi, des épisodes pourront être distingués les uns des autres et les plus épistémologiquement signifiants isolés. Le temps passé et le nombre des échanges auxquels ils donnent lieu seront des indicateurs de l'activité des élèves.

3. Analyse microscopique des activités langagières

Dans chacun des épisodes ainsi identifiés et qui sont les plus signifiants sur le plan des savoirs, il s'agira ensuite de comprendre comment se déploie la problématisation pour les élèves. C'est à partir des activités langagières qu'on doit mettre au jour les opérations mentales et notamment cognitives des élèves (Jaubert & Rebière, 2000, 2001 ; Jaubert, 2007). Sur ce plan, les écrits eux-mêmes sont des sources précieuses : *« Il est possible de rendre compte de l'activité réflexive du sujet au travers des divers écrits intermédiaires, possible d'évaluer les traces des savoirs sur le langage écrit, construits dans l'action langagière, possible de rendre compte aussi du rapport à l'écriture et à la tâche manifesté par le sujet »* (Bucheton & Chabanne, 2002). Mais c'est également en relation étroite avec les interactions langagières offertes par les transcriptions de travail de groupes que ce travail est possible. Les propositions des élèves seront analysées notamment à partir des outils de l'approche socio-historique du langage (croisant les théories énonciative et pragmatique) comme les genres, les types et degrés d'orchestration de l'hétéroglossie, etc. Analyses qui seront ensuite reliées aux deux dédoublements de la problématisation (faits/idées, données/conditions).

DEUXIÈME PARTIE : CONSTRUCTION ET EXPLORATION DES CORPUS

Le cadre problématique posé, il nous faut exposer les choix de méthode de recueil de données, choix qui ne sont pas indépendants de ce cadre. Nous le faisons ici en précisant l'intérêt et les limites des études de cas, en les caractérisant par rapport aux pratiques habituelles de classe, et en donnant quelques indications sur les quatre cas qui constituent notre corpus.

L'étude de cas pour un savoir théorique sur l'apprentissage de l'histoire

La justification de notre démarche de travail sur des cas ne se limite pas aux contraintes matérielles, même si celles-ci ont un poids certain dans ce choix ; la durée, l'activité plus ou moins solitaire de ce type de recherche induit de restreindre les possibilités d'exploration (quantité de recueils, durée des recueils, etc.). Mais la recherche en sciences de l'éducation et particulièrement en didactique se prête, semble-t-il, à ce type de démarche. Nous tentons de l'indiquer ici, notamment à partir de Passeron & Revel (2005).

L'accessibilité des données est, nous venons de le souligner, un élément important dans le choix de l'étude de cas, ce qui ne veut pas dire qu'il s'agit d'étudier de « *petits* » objets, mais qu'il faut les étudier « *intensivement* »⁹⁹. L'objectif étant d'atteindre à une certaine généralité : « *on espère en extraire une argumentation de portée plus générale* » (Passeron & Revel, 2005, p. 9) que la singularité ne suggère. Il faut entendre cette généralité par le fait que ses « *conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions* » (*ibid.*).

Si l'intérêt scientifique de cette dimension heuristique de la recherche par cas fait peu question, le passage de la singularité à la généralité mérite explication, ce qui passe par une attention envers le « *mouvement effectif de la pensée par cas* » (*ibid.*, p. 14).

« *Un cas n'est pas seulement un fait exceptionnel et dont on se contenterait qu'il le reste : il fait problème* » (*ibid.*, p. 10). Affirmation qui donne à l'étude de cas son sens principal du point de vue de la recherche scientifique : c'est la manière et l'environnement dans lequel il fait problème qui compte. Ce qui signifie qu'un exemple devient un cas s'il est construit comme tel à partir d'un cadre problématique bien déterminé : « *c'est, à dire vrai, l'ensemble des questions dont on l'investit – et dont il est susceptible d'être investi – qui fait le cas* » (*ibid.*, p. 11). Pour la présente étude, il s'agit donc de faire des situations de classe observées des cas qui font problème, par exemple en développant une énigme qui s'inscrit dans le cadre problématique que nous venons de dessiner. Ainsi, dans l'un des

⁹⁹ Passeron & Revel précisent (note 3, p. 11) que « *le cas ne saurait être défini par la taille de l'objet pris en compte, qu'il importe de ne pas confondre avec le caractère intensif de l'examen auquel il est soumis* » ; ils illustrent ce commentaire par l'opposition d'échelle entre le cas de la Méditerranée pour Braudel et les cas de la micro-histoire.

recueils de données, deux groupes d'élèves produisent des tableaux très différents à partir d'une même consigne et d'une même structure tabulaire : comment est-ce possible ?

Sur cette base, on comprend mieux que la constitution des quatre corpus qui sont analysés dans cette deuxième partie n'a rien de linéaire. Elle est le fruit de multiples allers-retours et de choix qui donnent le résultat présenté ici. Ces mouvements de la recherche sont révélateurs de l'intrication du fond et de la forme dans l'étude de cas. Ainsi, certains corpus sont formés à partir des premiers constats faits sur les corpus précédents, tandis que le dernier présenté ici est un corpus qui n'a pas été construit initialement pour cette recherche mais qui s'est révélé, au fil de l'avancée de cette dernière, être un corpus qui posait des questions en phase avec notre problématique. Dans cette construction de corpus, la contingence joue aux côtés de ces élaborations théoriques, du fait des hasards des contraintes de terrain notamment. Au total, il nous est bien apparu que « *ce qui fait la force d'un cas ne renvoie jamais à une source unique* » (*ibid.*, p. 16). Il y a bien dans l'étude de cas du raisonnement¹⁰⁰.

Dans son élaboration, comme nous allons le voir dans cette partie, un cas entretient un rapport particulier à l'expérience singulière qui passe par le récit, dans lequel la description n'est pas indépendante d'un cadre de questionnement. C'est le rôle que nous avons assigné à cette partie de notre recherche, tandis que les deux suivantes sont construites sur cette base et par confrontation avec notre cadre théorique ; et non à partir d'une inaccessible « réalité de la classe ». Cette deuxième partie a donc pour tâche d'élaborer ce récit descriptif pour chacun des corpus, afin d'en rendre ensuite l'analyse et l'exploitation possible par la formulation d'hypothèses et de leur critique : « *la dimension narrative est à chaque fois constitutive du cas* », comme le précisent les deux auteurs et particulièrement, « *le récit doit être compris non seulement comme moyen d'exposition, mais encore comme ce qui permet de rassembler les pièces d'une histoire qui n'existe pas en dehors de lui et de lui donner un ordre et une forme* » (*ibid.*, p. 24-25). Bref, il faut être vigilant sur ce point : concernant le cas dans une recherche de ce type, « *il ne (...) revient pas [à celui-ci] de reproduire une réalité, une "histoire vraie", mais de la produire* » (*ibid.*).

Des situations de classe construites dans un objectif de recherche

Les quatre cas qui sont exposés successivement dans cette deuxième partie ont la particularité première d'avoir été élaborés avec une visée de recherche. Ce sont bien des situations de classe, dans de vraies classes, mais il ne s'agit pas seulement d'observer ce qui se passe habituellement du point de vue des listes et tableaux. Les trois premières de ces situations ont été élaborées dans notre cadre problématique à partir d'hypothèses initiales ; le quatrième dans un cadre problématique proche.

Le premier élément pris en compte dans cette construction de corpus est un usage central et assez significatif d'une liste ou d'un tableau, c'est-à-dire permettant d'entrer dans la « boîte

¹⁰⁰ Ce que rend bien le titre de cette introduction de l'ouvrage de Passeron et Revel : « *Raisonnement à partir de singularités* ».

noire » que constitue l'activité des élèves avec un outil graphique de ce type. Il s'est donc agi de les faire écrire et discuter sur et à partir de ces outils, individuellement et collectivement.

Ensuite, même si la typologie n'est pas, nous l'avons vu, dans nos objectifs, nous avons choisi de varier les dispositifs, et au sein de ces derniers, de varier les supports. Certains de ces listes et tableaux sont mis en œuvre à partir des conceptions des élèves, sans support externe, d'autres sont reliés à des documents classiques en classe d'histoire et d'autres enfin sont travaillés à partir des textes de manuels.

Enfin, dans ces dispositifs variables, l'accent a été mis sur le travail intermédiaire afin de ne pas en rester à une approche trop guidée par la forme scolaire habituelle en classe d'histoire. Les productions recueillies – orales comme écrites – sont donc inscrites au sein des séquences comme du travail de préparation, voir de brouillon, avant une institutionnalisation classique qui n'est pas au cœur de nos préoccupations.

Des corpus réélaborés au fil de la recherche

On peut aisément inférer de ces éléments sur l'étude de cas en général et sur la constitution de ces corpus en particulier que ce qui est présenté ici est le résultat de processus de sélections et de reconfigurations multiples au fil du travail.

D'une part, tous les recueils qui ont été produits ne sont pas évoqués, même si tous ont d'une manière ou d'une autre permis la recherche. D'autre part, ceux qui sont analysés sont présentés après les multiples allers-retours entre la théorie et les données de classe ; de ce point de vue ils ne sont pas exhaustifs.

Nous espérons malgré tout que chacun des cas exposés ci-après reflète assez fidèlement le comment et le pourquoi de ces choix qui font partie intégrante de la recherche elle-même.

Chapitre 6 : Comprendre un changement historique à partir d'un texte de manuel et d'un tableau

Introduction

Le premier cas que nous souhaitons présenter répond avant tout à l'exigence d'une étude « intensive » au sens de Passeron et Revel, et de ce point de vue porte sur une activité relativement courte. Les élèves des deux classes qui constituent la matière première de ce corpus ont en effet travaillé entre 20 et 30 minutes, par groupes de trois, sur un tableau à remplir. On obtient ainsi une série de tableaux qui tiennent sur une page et, pour un certain nombre de groupes, un enregistrement des échanges tenus au cours du travail.

Le cadre ramassé de ce premier recueil donne l'occasion de mesurer les différences entre les manières de remplir un tableau sur la base d'une activité courte. Ces comparaisons sont le premier objectif de l'analyse de ce recueil, dans un souci de constituer une première approche des manières de faire autour d'un même outil graphique. De ce point de vue, la faible dimension des données pour chaque groupe facilite le travail de la recherche.

Comme pour les autres corpus de cette partie, il s'agit, nous l'avons vu dans l'introduction précédente, de présenter les données en ayant à l'esprit que cette présentation est déjà un récit explicatif qui s'inscrit dans notre problématique. Nous en tirons des questions de recherche et des hypothèses qui sont ensuite explorées dans les troisième et quatrième parties.

1. Cadre didactique de la séance

Par cadre didactique, nous entendons l'organisation du dispositif de classe qui préside à la séance analysée. Ce qui inclut non seulement les aspects organisationnels, mais aussi les enjeux de savoir et les implications épistémologiques du travail proposé aux élèves. On veut par là délimiter ce qui peut être attendu de l'activité des élèves par rapport à notre cadre théorique.

1.1 Organisation et enjeux de la séance étudiée

La séance analysée dans cette partie s'inscrit au milieu d'une séquence sur la Révolution française en classe de 4^{ème}. Elle intervient après un travail sur les origines de la Révolution à partir du film *1788* (trois séances¹⁰¹) et un travail individuel de construction d'une chronologie à partir d'une lecture du manuel (travail personnel pendant les vacances) qui a

¹⁰¹ Voir le troisième corpus (chapitre 8).

ensuite fait l'objet d'une mise en commun.

Les élèves doivent compléter le tableau suivant en s'appuyant sur la lecture des pages de manuel concernées (et désignées dans la consigne) :

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?

<i>Liste des explications possibles</i>	<i>Justification : pourquoi ces explications répondent à la question</i>

Pour l'enseignant, l'objectif est de faire retravailler les élèves sur certains points de la chronologie mais de manière plus approfondie en même temps que l'enchaînement des événements et l'analyse causale. Les élèves s'appuient sur les pages du manuel qu'ils ont déjà utilisées pour le travail précédent ; ces pages comportent de manière classique une partie leçon et une partie documents.

Les modalités pratiques de la séance se décomposent de la manière suivante : les élèves travaillent par groupes de trois et doivent fournir à l'enseignant en fin d'heure un tableau rempli ; l'enseignant explicite au départ la question initiale et les deux intitulés de colonnes du tableau ; il intervient ponctuellement au cours du travail à la demande des élèves.

Pour le travail d'analyse didactique, nous allons nous appuyer sur le recueil de l'ensemble des tableaux produits dans les deux classes concernées, ce qui représente 10 tableaux¹⁰². Ces écrits sont complétés par 4 transcriptions d'échanges enregistrés dans quatre des groupes concernés.

Du point de vue du savoir historique, cette question doit permettre de balayer un ensemble d'explications au déroulement de cette période et de pointer la vitesse et la profondeur des changements qui la caractérisent. Sans s'en remettre à une catégorisation toujours contestable en termes de « causes », il semble cependant nécessaire du point de vue de l'analyse didactique de distinguer des facteurs liés aux décisions des individus (la fuite de Louis XVI en juin 1791 ou la déclaration de guerre à l'Autriche et à la Prusse en avril 1792

¹⁰² Une autre question était également proposée aux élèves, mais nous n'exploitons pas ici les travaux des groupes qui l'ont choisie.

par exemple), d'autres plus structurels (la situation de la population parisienne, les représentations que la population peut avoir du roi, etc.) et d'autres enfin plus contingents (l'arrestation de Louis XVI à Varennes par exemple, reconnu par hasard mais aussi parce qu'il figure sur des pièces de monnaie et qu'une partie de la population peut envisager de le voir là dans une telle situation). Il est cependant indispensable, partant des analyses de P. Veyne (1971), d'entendre cette catégorisation à la fois comme allant de soi et limitée dans sa valeur heuristique¹⁰³ : « le moindre "fait" historique comporte ces trois éléments [le hasard ou cause superficielle, les causes matérielles, la liberté ou causes finales], s'il est humain » (p. 134) : dans notre cas par exemple, si la reconnaissance du roi à Varennes est en partie liée au hasard, le fait que son profil apparaisse sur les pièces de monnaie, mais surtout que quelqu'un imagine qu'un personnage en carrosse passant par là puisse être le roi relève d'une contingence et d'un horizon d'attente¹⁰⁴ qui font partie de l'explication. C'est en ce sens que l'épistémologie de R. Chartier (1998, 1990/2000) nous semble plus à même de rendre compte des différentes dimensions de l'explication historique à prendre en compte dans l'analyse des pratiques des élèves dans ce cas :

« L'objet fondamental d'une histoire visant à reconnaître la manière dont les acteurs sociaux donnent sens à leurs pratiques et à leurs discours me paraît résider dans la tension entre les capacités inventives des individus ou des communautés et, d'autre part, les contraintes, les normes, les conventions qui limitent – plus ou moins fortement selon leur position dans les rapports de domination – ce qui leur est possible de penser, d'énoncer et de faire. (...) Contre le "retour du politique", pensé dans une radicale autonomie, il faut, me semble-t-il, placer au centre du travail historien les relations complexes et variables, nouées entre les modes de l'organisation et de l'exercice du pouvoir dans une société donnée et, d'autre part, les configurations sociales qui rendent possibles ces formes politiques et sont

¹⁰³ Dans ce chapitre (VI *Comprendre l'intrigue*) de son ouvrage de 1971, P. Veyne affirme que « l'histoire n'a pas de méthode » (p. 146), à partir du rôle que joue ces trois catégories de « causes » que sont le hasard, la matière et la liberté : « Il est assez vain de perpétuer le conflit de ces conceptions ; c'est un problème réglé depuis deux bons millénaires ; quelque ingénieux ou révolutionnaire que soit un historien, il retrouvera toujours les mêmes causes matérielle et finale » (p. 135). Ce qui semble mener à un véritable relativisme (« à vrai dire, tant qu'il y aura des historiens, leurs explications seront incomplètes, car elles ne pourront jamais être une régression à l'infini » (p. 136)) contre lequel certains dont R. Chartier développeront, plus tard, des propositions pour maintenir et réaffirmer « l'appartenance de l'histoire aux sciences sociales » (1998, p. 96). Comme l'analyse en détail R. Koselleck (1990, Chapitre 4 intitulé : *Le hasard, résidu de motivation dans l'historiographie*), le hasard en histoire est à comprendre dans ses rapports avec des règles et des motivations : d'une certaine manière, l'explication par le hasard est toujours une « question de point de vue » ou de « perspective ». Il cite à cet effet en introduction une phrase de R. Aron (*Introduction à la philosophie de l'histoire*) dont se réclame P. Veyne et qui selon Koselleck révèle un « caractère daté » lorsqu'il oppose « ordre » et « hasard ».

¹⁰⁴ Cette formulation est à comprendre ici dans le sens développé par R. Koselleck (1990, p. 307-327).

engendrées par elles. (...) Contre le retour à la philosophie du sujet qui accompagne ou fonde le retour au politique, l'histoire entendue comme une science sociale rappelle que les individus sont toujours liés par des dépendances réciproques, perçues ou invisibles, qui façonnent et structurent leur personnalité et qui définissent, dans leurs modalités successives, les formes de l'affectivité et de la rationalité » (1998, p. 96-97).

Au-delà d'un recensement des « causes », il s'agit donc de percevoir l'émergence de ces tensions qui permettent de relier la liberté du sujet aux structures de la société. C'est à ce niveau que doivent s'envisager les transcriptions d'échanges et les écrits des élèves. Ce qui passe par la prise en compte des notions de contingence ou d'horizon d'attente¹⁰⁵ qui marquent cette épistémologie de l'histoire. Dans la question posée aux élèves, on verra qu'une des dimensions centrales de la compréhension de cette période réside dans l'attitude du peuple et des Parisiens face aux événements bien identifiables qui se succèdent (fuite du roi en juin 1791, massacre du Champ-de-Mars le 17 juillet 1791, déclaration de guerre en avril 1792, Manifeste de Brunswick en juillet 1792) et qui aboutissent au renversement du roi (10 août 1792) et à son exécution (21 janvier 1793) ; attitude analysable à travers les tensions entre situation objective, histoire longue de soumission et histoire courte de la Révolution et prise de conscience de la trahison, ce qui mène à faire des hypothèses sur l'horizon d'attente de ce peuple, condition indispensable pour tenter d'accéder à la rationalité des uns et des autres.

On verra que la question posée dans le tableau se découpe assez directement – pour nous comme pour les élèves – en deux parties séparées chronologiquement. La première (le passage de la monarchie à la république) que nous venons de prendre en exemple est au centre de nos analyses, puisqu'elle est celle qui est le plus souvent traitée complètement par les groupes d'élèves, tandis que la seconde (de la république à l'empire) est parfois lacunaire ou inexistante (pour des raisons de contrainte de temps pour les élèves).

Cette première partie correspond à une première période qui s'achève avec l'exécution de Louis XVI le 21 janvier 1793. Elle se centre sur les questions de lutte de pouvoir, tant du point de vue des rapports de force sur le terrain (armée royale contre soulèvements populaires, notamment à Paris) qu'au niveau des institutions (passage d'une monarchie dite « absolue » à la première république¹⁰⁶). C'est là que se situe le cœur de la séance, tant du

¹⁰⁵ Chartier évoque ainsi l'interprétation que l'on peut faire de la littérature clandestine qui circule avant la Révolution concernant Marie-Antoinette : « *l'intelligibilité de la littérature clandestine dépend de l'« horizon d'attente » qu'elle rencontre* » (1990/2000, p. 287-288) et qui permet d'envisager que les textes qui circulent au cours du XV^e siècle ne provoquent pas un détachement vis-à-vis du roi et de la monarchie, mais que c'est plutôt ce dernier qui est la condition de leur succès.

¹⁰⁶ Ce passage se traduit d'abord par la décision du roi, sous la pression d'une partie importante des représentants aux États généraux, de faire de cette assemblée une assemblée constituante (Serment du jeu de Paume le 20 juin 1789) ; puis par les différentes lois votées ensuite (Abolition des privilèges dans la « nuit du 4 août 1789 », Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) ; par la mise en place d'une monarchie constitutionnelle fin 1791 qui établit un suffrage censitaire ; et enfin par le soulèvement parisien du 10 août

point de vue de la recherche que de l'objectif poursuivi par l'enseignant. Détaillons-le, en nous appuyant sur les acquis de l'historiographie et de la didactique de l'histoire.

1.2 Ce que l'on peut attendre en terme de compréhension et de difficultés : les enjeux de savoir

La difficulté pour les élèves réside dans l'appréhension de notions politiques parfois complexes et dans la grande concentration d'événements. Il leur faut démêler l'intrication des tendances de fond, abordées en début de séquence à travers le film *1788* (misère de la paysannerie, séparation en deux de la population française entre les privilégiés et les autres, poids grandissant de la bourgeoisie, affaiblissement du roi et d'une partie de la noblesse sur le plan financier), et des décisions et réactions des individus (en premier lieu le roi) ou groupes d'individus (Sans-culottes, groupes politiques à l'Assemblée comme les Montagnards et les Girondins, etc.). Or, comme le montrent N. Lautier, les « *mécanismes principaux* » à l'œuvre dans les classes d'histoire passent par « *le recours à des attributions de causalité [qui] relève de mécanismes récurrents : la personnalisation, voire l'imputation de responsabilité se manifestent plus spontanément que la recherche d'explications complexes et contextualisées* » (Lautier, 2003, p. 361). Bref, ils ont plus de chances de rendre Louis XVI ou les Sans-culottes directement responsables des événements.

Ces multiples causalités sont par ailleurs portées par des temporalités différentes, ce qui complique la compréhension des élèves. Certains comportements trouvent leurs racines au fil du XVIII^e siècle ; par exemple, le respect de la population envers le roi montre des affaiblissements, notamment sous Louis XV, comme l'indiquent certains libelles analysés par R. Chartier (1990/2000). Des situations sont ancrées dans le fonctionnement de la société depuis plusieurs siècles (comme la séparation privilégiés – non privilégiés). En revanche, le cours des événements a sa dynamique propre qui, à échelle de temps très court, joue sur les changements à analyser. Les élèves doivent donc reconstruire ces temporalités s'ils veulent entrer dans la compréhension de la période.

Enfin, les notions de partage, de séparation du pouvoir ou de contre-révolution sont indispensables à construire pour relier ces causes et ces temporalités variées : ce sont des outils d'historiens¹⁰⁷ qui rendent opérationnelle la pensée historienne (Martineau, 1999). Or certaines de ces notions entrent directement en résonance avec le présent sensible pour des élèves de 4^{ème} et sont par ailleurs étudiées dans le cadre de l'éducation civique avec le même enseignant. Ce qui tend à favoriser de la part des élèves l'usage de leurs représentations sociales qui, si elles ne sont pas prises en charge par le dispositif (Cariou, 2004), débouchent sur une approche approximative des explications historiques (Lautier,

1792 qui conduit à l'emprisonnement du roi et à l'élection au suffrage universel (masculin) de la Convention, chargée de rédiger une nouvelle constitution, sans le roi, donc républicaine.

¹⁰⁷ Voir notamment Martin (1996, 1998, 2006) ; nous établissons des références historiographiques plus précises au fil des analyses.

1997, Gérin-Grataloup et *al.*, 1994). Par exemple, ils opèrent assez directement une analogie de position entre le roi et le président de la république, ou bien ils accordent aux relations entre le roi et ses sujets des dimensions souvent portées par les histoires enfantines (un bienfaiteur ou un tyran, une légitimité jamais contestée, un système héréditaire naturalisé, etc.)¹⁰⁸.

Ces trois dimensions (causalités, temporalités, conceptualisation) des difficultés qu'affrontent les élèves dans la situation proposée n'ont pas de valeur en soi, mais pour l'analyse. Elles se combinent incessamment au cours des phases de travail, comme nous le verrons. En fait, c'est l'articulation des types de causalité qui importe¹⁰⁹ ; articulation intrinsèquement liée à leurs temporalités différentes et aux notions en jeu.

1.3 Les enjeux épistémologiques du dispositif à travers le tableau et le manuel

1.3.1 Un tableau construit en relation avec ces enjeux de savoir

Outre les éléments tracés précédemment, le corpus analysé ici vaut en matière de recherche didactique par l'usage spécifique qui est fait du tableau.

Si on suit les catégories de R. Duval (2003), le tableau qui est soumis aux élèves n'est pas un vrai tableau ; ou bien, à la limite, un tableau qu'il qualifie de *type I*, c'est-à-dire une liste servant de marge comme dans un tableau chronologique par exemple (Duval, 2003, p. 18) : une seule marge est donnée qui est très courte (deux éléments), et la liste est l'élément de base d'un tableau (« *l'unité représentationnelle d'un tableau* », *ibid.*, p. 10). On n'aurait ici qu'une marge de deux éléments qui permet de construire deux listes d'explications qui vont être comparées au fur et à mesure du processus. Nous emploierons cependant, par facilité, le mot de tableau dans la suite de l'exposé, mais sans oublier qu'il est constitué de listes. Ce qui aura son importance lorsqu'il s'agira d'en jauger les effets à partir des catégories de J. Goody¹¹⁰.

Malgré ces réserves, on ne négligera pas l'aspect bi-dimensionnel du tableau qui le fait entrer dans la catégorie des « outils de différenciation conceptuelle » et des « instruments de découverte » qu'explore Duval. Dans notre cas, la dynamique potentielle entre la colonne « liste des explications possibles » et la colonne « justification : pourquoi ces

¹⁰⁸ Tout comme, à partir d'une recherche sur les représentations sociales concernant la société d'Ancien régime, N. Lautier peut conclure : « *Références empruntées au présent ou au passé, ce sont dans les deux cas, les extrêmes, nobles et paysans, riches et pauvres, qui occupent le devant de la scène, comme si nulle grille ne se prêtait à l'accueil de la bourgeoisie intermédiaire, ni celle du Moyen-Âge, ni celle de la société d'aujourd'hui où la bourgeoisie a pris la place du dominant (le haut et le riche dans l'imaginaire des élèves)* » (1994, p. 72).

¹⁰⁹ N. Lautier souligne la difficulté de cette articulation : « *dans la pratique quotidienne, les attributions de causalité relèvent d'un bricolage subtil entre les exigences de rigueur des enseignants qui tentent, de manière différenciée, de suivre le renouvellement de la recherche et les besoins de leurs élèves – ou plus exactement les représentations de ces besoins* » (2003, p. 371-372).

¹¹⁰ Nous verrons, à la suite des analyses de Lahanier-Reuter (2006), que Goody se concentre davantage sur les implications des listes que des tableaux, qu'il réserve dans son ouvrage de 1979 aux usages faits par les ethnologues.

explications répondent à la question », constitue une des entrées dans l'analyse du rôle du tableau dans l'apprentissage des élèves : le tableau se lit verticalement, mais aussi horizontalement ; tant pour nous qui l'analysons, que pour les élèves en train de le remplir. En outre, le tableau a été construit avec le souci de proposer aux élèves un outil qui permette un véritable travail de construction d'une explication, c'est-à-dire ni trop complexe, ni trop simple. Il s'est agi notamment d'éviter ce que Sensevy et Rivenc (2003) ont identifié dans le tableau proposé par les stagiaires dont ils étudient les séances : « *on a ici le passage du tableau pour "faire voir" (dimension "synoptique") au tableau "à faire produire par l'élève pour qu'il élabore la connaissance à construire" (dimension "procédurale") avec un problème de circularité récurrent : on ne peut construire le tableau que si "l'énigme" est résolue, que si la connaissance à atteindre est déjà quasiment disponible* » (p. 74).

Plus largement, il s'agit de considérer, à travers ce cas et après Goody, que les usages des listes et tableaux sont d'abord en « *discontinuité manifeste* » avec ceux de l'oralité : cette rupture entre oralité et écrit est une manière de distinguer ce que l'oral ne pourrait pas faire seul, et qui a à voir avec la science. « *Selon Goody, en délimitant et classant de tels énoncés sous une forme tabulaire, ces usages de l'écrit, légitimés dans une sphère scientifique, reconstruisent des catégories en rupture avec celles de la sphère dans laquelle ces énoncés oraux ont été recueillis* » (Lahanier-Reuter, 2006, p. 175). Rappelons à ce stade qu'oral et écrit sont deux catégories qui, chez Goody, ne se limitent pas à une définition en terme de support (la voix et le papier), mais qu'elles se comprennent en référence avec, précisément, ce que modifient dans le langage et dans la pensée l'invention et l'usage de l'écrit (on peut oralement tenir un discours qui relève de l'écrit¹¹¹ – comme le font la plupart des enseignants en classe ; on peut à l'inverse écrire comme on parle – comme le font, parfois, les élèves). Ces précisions entrent en résonance, nous le verrons, avec les notions de genre premier et genre second de l'approche socio-historique du langage : on ne peut réduire le processus de secondarisation à la bonne gestion du passage de l'oral à l'écrit. Le tableau proposé aux élèves a pour objectif de marquer une rupture nette avec une

¹¹¹ Contre l'impression d'une disparition de l'oralité dans le milieu intellectuel, Françoise Waquet (2003) souligne que, « *pourtant, savants et lettrés ont enseigné, siégé dans des académies, participé à des colloques, conversé entre eux ; aujourd'hui encore, comment imaginer le monde intellectuel – "notre" monde – sans l'oralité, celle des cours, des conférences, des séminaires et des congrès, des interminables discussions dans les couloirs, au téléphone ?* » (p. 7). Son étude porte sur la place respective de l'oral et de l'écrit et sur leurs liens multiples et variés (oral formel, écrit informel, etc.) dans la production du savoir à l'époque moderne et contemporaine. C'est-à-dire aussi bien dans le domaine des sciences dites dures que des sciences humaines (et notamment l'histoire). Ce qui l'amène à l'idée d'une « *raison orale* » difficile à détacher du développement de l'écrit ; tellement difficile que les deux sont en réalité intimement liés. Une de ses conclusions nous semble devoir être prise en considération sur le plan des pratiques scolaires : « *En objectivant cette chose banale qu'est parler, en historicisant les situations et les pratiques orales qui constituent une bonne part de la vie intellectuelle, il [cet ouvrage] montre que la civilisation de l'imprimé fut aussi, dans ses sphères les plus lettrées, une civilisation orale, c'est-à-dire une civilisation qui mit sa confiance dans l'oralité. Il souligne, en conséquence, le poids des implicites dans les opinions et les attitudes, et il invite à se défaire d'un préjugé qui hiérarchiserait les activités intellectuelles en prenant l'écrit et l'imprimé pour étalon* » (p. 402-403).

simple discussion sur les causes du passage de la monarchie à la république.

1.3.2 La lecture et l'usage du texte du manuel

Au-delà de ces aspects liés directement aux outils proposés et aux consignes, il nous faut nous pencher également sur les sources données aux élèves. Par la confrontation de ces sources à la question posée, on a plus de chance de comprendre les cheminements variés suivis par les différents groupes d'élèves. Pour cela, il faut partir des textes sur lesquels travaillent les trois élèves. Observons de près ce qui est fourni aux élèves concernant la première – et la principale – partie de la question. Ce sont les pages 72 et 73 qui sont concernées (ci-après). Que fournissent-elles aux élèves ?

3 La fin de la monarchie (1791-1792)

Pourquoi la population se détache-t-elle de la monarchie constitutionnelle ?

A La montée de l'opposition

- À partir de 1789, des **nobles émigrent** et poussent les souverains étrangers à intervenir contre la France. Puis, en 1790, le **pape condamne la Constitution civile du clergé**, ce qui conduit de nombreux prêtres à la refus et à entrer dans l'opposition au régime : ce sont les **prêtres réfractaires**.
- En juin 1791, le **roi s'enfuit**. Il veut rejoindre les troupes autrichiennes puis marcher sur Paris pour rétablir son pouvoir absolu. Mais il est **reconnu à Varennes et ramené aux Tuileries** (doc. 1). Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux, certains commencent à réclamer la République.

B Les débuts de la guerre

- En **avril 1792**, l'Assemblée déclare la **guerre** à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'Empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.
- Mais la France subit des défaites face à l'Autriche et à son alliée, la Prusse. Le nord et l'est du pays sont envahis. L'Assemblée proclame alors « **la patrie en danger** » et fait appel à des volontaires pour résister à l'ennemi (doc. 2). Des **fédérés** des départements arrivent à Paris pour protéger la capitale (doc. 3).

C La chute du roi

- En juillet 1792, le duc de Brunswick, qui commande les armées autrichienne et prussienne, menace Paris de destruction s'il est fait violence à Louis XVI (doc. 4). Pour les **sans-culottes** et les **fédérés**, c'est la preuve de la trahison du roi. Le **10 août 1792**, ils **attaquent le palais des Tuileries** et s'en emparent (doc. 5). Sous la pression populaire, l'Assemblée accepte l'emprisonnement du roi et l'élection d'une **Convention au suffrage universel masculin**.
- Le **22 septembre**, la nouvelle Convention proclame la **République**. Deux jours avant, la France avait obtenu sa première victoire militaire à Valmy.

V O C A B U L A I R E

Les fédérés : les membres des Gardes nationales des villes de France qui se sont associées.
Les prêtres réfractaires : les membres du clergé qui rejettent la Constitution civile du clergé.
Un sans-culotte (qui porte un pantalon et non la culotte, comme les nobles et les bourgeois) : un habitant des villes qui appartient au petit peuple (artisans, ouvriers...).
Le suffrage universel : le droit de vote donné à tous les citoyens.

1 Le retour de Varennes (juin 1791)

« J'entendis un grand caquetage de blanchisseuses dans ma rue et quelques mots parvinrent à mon oreille : "Il est parti c'te nuit. Le roi, la reine, Madame Élisabeth, le dauphin..." »
Le 25 tout était en rumeur. Le fugitif ne devait arriver que le soir. Je vis sa rentrée. La Garde nationale formait depuis les boulevards jusqu'au château des Tuileries une double haie, les armes renversées ; un silence profond régnait, ou n'était rompu que par quelques injures étouffées.
Louis cependant ne fut pas puni ! L'Assemblée constituante, fidèle à son principe décrété que la France était une monarchie, excusa le monarque et crut se l'affectionner en lui laissant toute la considération qu'elle pouvait encore lui laisser. »
Restif de la Bretonne, *Les Nuits de Paris*, 1794.

✦ Qui sont les fuyards ? Quelle phrase montre la réprobation des Parisiens ?



2 L'enrôlement des volontaires de 1792

(Gouache de Lesueur, XVIII^e siècle, musée Carnavalet, Paris.)

3 La Marseillaise (extraits)

Le chant de guerre de l'armée du Rhin a été composé à Strasbourg par le capitaine Rouget de Lisle. Il est appelé « Marseillaise », parce que les fédérés marseillais le chantent en arrivant à Paris. Il devient l'hymne officiel de la France en octobre 1792.

« Allons enfants de la patrie / Le jour de gloire est arrivé ; / Contre nous de la tyrannie / L'étendard sanglant est levé (bis) ; / Entendez-vous dans nos campagnes, / Mugir ces féroces soldats / Qui viennent jusque dans nos bras / Égorger nos fils et nos compagnes ? »

Refrain

« Aux armes citoyens / Formez vos bataillons / Marchons, marchons / Qu'un sang impur / Abreuve nos sillons. »

« Amour sacré de la Patrie / Conduis, soutiens nos bras vengeurs / Liberté, liberté chérie / Combats avec tes défenseurs ; / Sous nos drapeaux, que la victoire / Accoure à tes mâles accents / Que tes ennemis expirants /

- 1 Expliquez la phrase et les mots soulignés.
- 2 Qui sont les « féroces soldats » ?
- 3 Comment sont appelés les combattants français ?
- 4 Qu'est-ce qui soutient la force des combattants ?

4 Le manifeste de Brunswick¹ (25 juillet 1792)

« Un but qui tient au cœur des deux souverains², c'est d'arrêter les attaques portées au trône et à l'autel³, de rétablir le pouvoir légal, de rendre au Roi la sécurité et la liberté dont il est privé.

La ville de Paris et tous ses habitants seront tenus de se soumettre sur le champ et sans délai au Roi, de lui rendre sa pleine et entière liberté, et de lui assurer, ainsi qu'à toutes les personnes royales, le respect que doivent les sujets à leur souverain. Si le château des Tuileries est attaqué, s'il est fait la moindre violence, le moindre outrage au Roi, à la Reine ou à la famille royale, alors leurs majestés impériale et royale² en tireront une vengeance exemplaire et à jamais mémorable : ils livreront la ville de Paris à une exécution militaire, et les révoltés coupables d'attentats auront les supplices qu'ils méritent. »

1. Brunswick est le chef des armées prussienne et autrichienne.

2. Le roi de Prusse et l'empereur d'Autriche. 3. L'autel, c'est-à-dire l'Église.

- 1 Au nom de qui s'exprime Brunswick ?
- 2 À quel roi veut-il rendre la sécurité et la liberté ?
- 3 Quelle menace profère-t-il ?
- 4 Quels peuvent être les effets du manifeste sur le peuple de Paris ?



5 10 août 1792 : la prise des Tuileries (peinture de Jacques Bertaux, 1792, musée du château de Versailles)

Le 10 août 1792, le peuple de Paris attaque le château des Tuileries. Les Suisses qui défendent le château (en rouge) tirent sur les insurgés, faisant une centaine de morts et de blessés. Alors que la famille royale s'est réfugiée à l'Assemblée, le peuple s'empare du château et massacre les gardes.

Sans surprise, ce sont les textes dits de leçon (colonne de gauche de la page 72) qui sont d'abord sollicités par les élèves (on le voit aussi bien dans certains éléments du tableau que dans la transcription des échanges : la discussion des élèves est régulièrement initiée par une phrase de ces textes, rarement par le reste). Sans surprise, car dans les dispositifs prégnants en classe d'histoire, ils apportent directement des explications, c'est-à-dire, aux yeux des élèves, ce qu'il leur faut utiliser ou même simplement recopier : le savoir historique leur est extérieur et il existe indépendamment des hommes d'aujourd'hui (Holt,

1990). Bien entendu, et nous y reviendrons plus loin, cette évidence est source de difficultés pour les élèves qui trouvent là un texte dont ils ne savent pas vraiment quoi faire puisqu'il est censé tout dire. C'est un des enjeux de ce corpus : le texte du manuel peut-il être une source problématique pour les élèves ?

Si la recherche en didactique de l'histoire propose des analyses approfondies de ce qu'impliquent pour l'apprentissage les types de textes fournis par les manuels¹¹², nous nous centrons ici sur la place de l'auteur du point de vue de l'élève. Il s'agit de se confronter dans ce corpus à un obstacle largement reconnu, et intrinsèquement attaché à cette catégorie bien spécifique de textes avec son « *auteur anonyme et autoritaire*¹¹³ » (Paxton, 1999, p. 326, notre traduction). On doit à ce chercheur américain d'avoir tenté d'approfondir ces critiques théoriques – anonymat, absence de références à des sources, etc. – par des recherches en classe. Pour cela il confronte le travail de lecture des manuels avec celui de textes moins cohérents entre eux. Voici ce qu'il en conclut pour des élèves de bon niveau scolaire : « *ces élèves ont tendance à bénéficier du fait d'être obligés de construire leurs propres liens entre des textes ayant peu de rapports directs entre eux. Ces textes "moins attentionnés" [envers le faible niveau de connaissance et de compréhension des élèves] forcent ces élèves de bon niveau à remplir les écarts, à construire des liens entre les informations des différents textes et leurs connaissances préalables* » (p. 327). Si l'on rapproche, comme le fait Paxton lui-même, ce phénomène de celui analysé par S. Wineburg (2001, p. 67-68) qui indique l'appréhension, largement dominante chez l'ensemble de élèves, du texte du manuel comme d'une vérité qui n'est pas à questionner¹¹⁴, on peut raisonnablement penser que les textes perçus comme « attentionnés » par la plupart des élèves, quel que soit leur niveau, ne les incite pas à construire des liens ou interroger l'explication qu'ils apportent. C'est dans cette perspective que nous tentons d'analyser à présent le type de textes fournis par le manuel pour les élèves de cette classe. Dans quelle mesure leur cohérence – ou incohérence – peut forcer les élèves à construire ces liens eux-mêmes ? Ces liens, s'ils sont construits, le sont-ils par le biais du dispositif en tableau ? Voici donc une analyse succincte des paragraphes principalement discutés par les groupes d'élèves lors de leur travail. Nous proposons en vis-à-vis d'extraire les éléments de réponse apportés à la question posée.

¹¹² Voir notamment certains textes qui sont mis à contribution plus loin : Le Marec (2005), Leduc et al. (1998), Gaïti (2001).

¹¹³ « *Cet auteur omniscient emploie un style simple et direct, apportant peu ou pas d'indices des points de vue en arrière-plan du contenu en jeu. L'auteur (ou les auteurs) endosse une posture de domination et de tiers qui ne peut être questionnée, ou au moins qui décourage le questionnement du lecteur. Le lecteur est le récepteur, il ne participe pas à la construction du savoir (Olson, 1989)* » (Paxton, 1999, p. 326).

¹¹⁴ Dans l'étude présentée par Wineburg, il a été demandé à un groupe d'élèves et à un groupe d'historiens de faire un classement de textes d'origine variée (manuels, ouvrages d'historiens, documents tirés d'archives, etc.) en fonction de la confiance qu'ils leur accordent. Les premiers ont tendance à classer les manuels en premier, à l'inverse des seconds. Pour Paxton, les élèves de lycée étudiés par différents chercheurs, « *même quand ils sont confrontés à des informations contradictoires ont tendance à faire confiance d'abord à leurs manuels d'histoire* » (Paxton, 1999, p. 327).

Premier paragraphe (A2, p. 72) :

<i>Le texte du manuel</i>	<i>Une première analyse du texte</i>
<p>2. En juin 1791, le roi s'enfuit. Il veut rejoindre les troupes autrichiennes puis marcher sur Paris pour rétablir son pouvoir absolu. Mais il est reconnu à Varennes et ramené aux Tuileries (doc. 1). Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux, certains commencent à réclamer la République.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - le roi s'enfuit car il veut rejoindre l'armée autrichienne pour rétablir son pouvoir - Il est reconnu et arrêté avant - D'où une perte de confiance des Parisiens qui se traduit par l'expression du désir de changer de régime (pour certains).

Que disent ces énoncés de la question posée aux élèves¹¹⁵ ? Ils donnent des faits et des explications, mais ne disent rien de la relation entre la fuite, son objectif et la conséquence (perte de confiance), alors que cela constitue le cœur de la question (expliquer la déception des Français envers le roi, qui mène à son exécution) : perdent-ils confiance parce qu'il fuit ou parce qu'il voulait rétablir son pouvoir ? Connaissaient-ils ses intentions ? D'une certaine manière ce constat illustre la faiblesse majeure des manuels ou des explications données aux élèves par les enseignants, qui sont le résultat « *d'un bricolage (...). Dans les conditions habituelles du modèle pédagogique dominant, le cours magistral dialogué, les mises en relation explicatives sont données par le professeur qui ne les fait pas retravailler par les élèves*¹¹⁶ » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 108). L'enjeu, ici, étant bien entendu de mesurer les effets et les mécanismes du re-travail proposé au travers du tableau.

Deuxième paragraphe (B1, p. 72) :

<p>B Les débuts de la guerre</p> <p>1. En avril 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'Empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La guerre est déclarée en avril 1792 - l'Assemblée est d'accord pour piéger le roi - Le roi est d'accord parce qu'il pense ainsi rétablir son pouvoir
--	---

On voit dans ce paragraphe que la guerre est déclarée après la fuite (juin 1791) et qu'elle pourrait profiter au roi contre la Révolution, mais rien n'est dit sur ce que savent les Français des intentions du roi et de ses liens avec les ennemis autrichiens et prussiens.

Troisième paragraphe (C1, p. 72) :

¹¹⁵ Rappelons la première partie de la question : *comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution ?*

¹¹⁶ Les auteurs renvoient ici à une étude de Tutiaux-Guillon et Mousseau (1998).

C La chute du roi

1. En juillet 1792, le duc de Brunswick, qui commande les armées autrichienne et prussienne, menace Paris de destruction s'il est fait violence à Louis XVI (doc. 4). Pour les **sans-culottes** et les fédérés, c'est la preuve de la trahison du roi. Le **10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries** et s'en emparent (doc. 5). Sous la pression populaire, l'Assemblée accepte l'emprisonnement du roi et l'élection d'une **Convention au suffrage universel** masculin.

- Brunswick menace les Parisiens par rapport à Louis XVI (son texte est disponible doc. 4)
- Ce qui rend clair aux yeux de ces derniers la trahison du roi
- Ils s'emparent des Tuileries et emprisonnent le roi

La rupture est consommée à ce moment-là (juillet 1792), avec le Manifeste de Brunswick, si l'on suppose que la nouvelle est rapidement diffusée à Paris.

Après lecture du manuel, le cœur de la question reste ouvert et nécessite pour les élèves une interprétation, c'est-à-dire une estimation, au sens probabiliste du terme. En effet, cette confrontation des sources données aux élèves et de la question qui leur est posée met en évidence la nécessité d'une réflexion de leur part, sur ce que les Parisiens savaient et pensaient du roi et de ses intentions au cours de ces événements, c'est-à-dire sur ce qu'ils pouvaient savoir par rapport à ce que nous savons nous, aujourd'hui. Cet écart fondamental dans le rapport que l'historien entretient à son objet a à voir avec ce que P. Veyne appelle la rétrodiction¹¹⁷ : nous savons aujourd'hui la suite des événements quand les hommes de l'époque étaient dans l'expectative ou même sans attente particulière sur ce plan ; ils ne nous disent donc pas directement – par l'intermédiaire de documents que l'historien pourrait citer – si tel élément est cause de tel événement. Dans le cas qui nous intéresse, personne ne nous dit si c'est la fuite de Louis XVI qui a « retourné l'opinion », comme on le dirait aujourd'hui d'un chef de gouvernement. L'historien, c'est son travail de synthèse selon P. Veyne (p. 206), « remonte (...) à une cause présumée, à une hypothèse explicative » (p. 196)¹¹⁸. C'est pourquoi il propose l'usage de ce terme – rétrodiction – emprunté à la théorie des probabilités : « *il y a prédiction quand on considère un événement comme à venir (...). Les problèmes de rétrodiction sont au contraire des*

¹¹⁷ P. Veyne l'introduit de cette manière, dans son chapitre intitulé « causalité et rétrodiction » : « *Les problèmes historiques, quand ils ne sont pas des problèmes de critique, sont des problèmes de rétrodiction. (...) Étudier la synthèse historique, ou rétrodiction, c'est étudier quel rôle joue en histoire l'induction et en quoi consiste la "causalité historique"* » (1971, p. 195). De son côté, C. Ginzburg (1989, p. 169) spécifie la conjonction historique qui fait naître formellement ce qu'il appelle le paradigme indiciaire à la fin du XIX^e siècle, par la « *capacité de faire des prophéties rétrospectives* » des disciplines comme l'histoire. « *Quand on ne peut pas, ajoute-t-il, reproduire les causes, il ne reste plus qu'à les inférer à partir des effets* ».

¹¹⁸ Ce qu'on retrouve, de manière cohérente, chez Ricœur se référant à Aron (*L'introduction à la philosophie de l'histoire*) : « *L'estimation rétrospective des probabilités revêt ainsi une signification morale et politique, qui excède sa signification purement épistémologique : elle rappelle aux lecteurs d'histoire que "le passé de l'historien a été le futur des personnages historiques"* » (p. 187). Par son caractère probabiliste, l'explication causale incorpore au passé l'imprévisibilité qui est la marque du futur et introduit dans la rétrospection l'incertitude de l'événement » (1983, p. 332). Ce qui, souligne Ricœur avec Aron, ajoute au sens scientifique de l'histoire une dimension politique.

problèmes de probabilité des causes ou, pour mieux dire, de probabilité des hypothèses : un événement étant déjà arrivé, quelle en est la bonne explication ? » (p. 194-195). Il est donc indispensable pour les élèves de travailler cette rétrodiction pour construire une explication de nature historique. Il est indispensable dans le cas étudié, que les élèves s'interrogent sur ce que le Peuple ou les Parisiens ont pu penser pour agir, à ce moment-là. Pour faire ce travail et au-delà de la question des enchaînements d'événements, ils doivent en passer par un véritable questionnement des rapports entretenus à l'époque entre le roi et ses sujets¹¹⁹. Ils peuvent s'appuyer pour cela sur les éléments des séances précédentes qui expliquent en partie le choix de la formulation de la question : le film *1788* sur lequel ils ont travaillé montre des paysans de Touraine très respectueux de leur roi, qui constitue pour eux un recours face aux pouvoirs locaux. Mais ils peuvent s'appuyer bien entendu aussi sur d'autres connaissances d'origines diverses : acquis des cours d'histoire des années précédentes, usages publics de l'histoire dans les familles, dans les médias, à travers les musées et monuments, etc.

Notre analyse des processus d'interprétation porte donc sur les relations entre ces trois éléments : la question de départ, les textes du manuel et le tableau.

2. Transformer le tableau pour reconstruire le savoir

Faisant nôtres les analyses d'Y. Reuter telles que reprises dans notre cadre théorique (voir première partie), il faut explorer comment ces « *pratiques mettent en œuvre* d'une certaine manière *composantes et usages* » dans le cas d'une discipline en particulier. C'est pourquoi nous abordons ce corpus à travers la diversité des propositions recueillies auprès des groupes d'élèves. Cependant, la diversité qui nous intéresse n'empêche pas la sélection : parmi les 10 tableaux écrits et les 4 transcriptions, nous cherchons à voir d'abord ce qui distingue les manières de mettre en œuvre la consigne à travers le tableau proposé.

¹¹⁹ C'est ainsi que R. Chartier (1990/2000) justifie l'intérêt de son ouvrage sur *les origines culturelles de la révolution française* : cette approche « *voudrait [surtout] indiquer un déplacement de l'interrogation elle-même : il ne s'agit pas tant de savoir si l'événement est déjà présent dans les idées qui l'annoncent, le préfigurent ou le réclament, mais de reconnaître les mutations de croyance et de sensibilité qui rendront déchiffrable, acceptable la destruction si rapide et si profonde de l'ancien ordre politique et social. En ce sens, attribuer des "origines culturelles" à la Révolution n'est aucunement établir ses causes, mais plutôt repérer certaines des conditions qui l'ont rendue possible, possible parce que pensable* » (p. 10).

2.1 Description générale des tableaux recueillis

De ce point de vue, tous les tableaux ne sont pas aussi parlants. Un tableau est très bref et très peu pertinent ; il est fait par deux élèves d'un niveau scolaire très faible, notamment en histoire, et est exclu de notre champ d'étude par la faible quantité d'information qu'il peut nous apporter.

Pour les neuf autres, presque tous sont assez largement remplis (sauf un qui n'offre à la lecture que deux cases de la colonne de gauche), et leur construction varie en termes de contenu et de forme. Les cases sont remplies soit avec des phrases très courtes (parfois quelques mots), soit avec des paragraphes composés de plusieurs phrases. Ces derniers se rencontrent essentiellement dans la colonne de droite (*justification : pourquoi ces explications répondent à la question*). Seuls trois tableaux montrent des signes particuliers non verbaux : des numéros pour les lignes ou des flèches d'une case à l'autre ; dans un cas, c'est à l'intérieur des cases que sont utilisées des flèches.

Pour entrer davantage dans le contenu, on peut d'abord recenser la prise en compte de la relation entre les deux colonnes, réclamée par leur intitulé. Une première série de tableaux (6 sur 9) prend en charge cette relation dans le sens où un lien direct est observable entre les deux cases d'une même ligne. Cette relation est parfois soulignée par une expression ou des connecteurs (la case de droite commence, par exemple, par « c'est la preuve que » ou par « car... » ou par « comme... ») ; parfois elle nécessite d'entrer dans le sens des textes. Dans la seconde série (3 sur 9), un tableau ne propose rien dans la colonne de droite tandis que les deux autres n'établissent pas de lien correspondant à la consigne (la justification à droite de l'inscription d'une explication à gauche). Ainsi, Victor dit à gauche pourquoi le roi « est aimé » et à droite pourquoi il est « moins aimé ».

Bien entendu, le faible nombre de tableaux et de groupes ne permet pas d'envisager une quelconque interprétation sérielle de l'ensemble. Ces indications ne sont là que pour nous aider à comprendre le détail des groupes pour lesquels nous bénéficions d'un enregistrement de leurs échanges. C'est sur ces quatre groupes que nous allons maintenant nous pencher plus en détail.

Une fonction de sélection du tableau

Il ressort en premier lieu que le tableau permet à tous ces groupes de sélectionner dans les textes du manuel les éléments qui leur semblent pertinents. C'est-à-dire de laisser de côté les informations qui ne semblent pas répondre à la question ou qu'ils ne sont pas en mesure d'interpréter dans un sens ou dans l'autre.

Ainsi, aucun groupe ne reprend l'information donnée en fin de paragraphe B2 du manuel : « Des fédérés des départements arrivent à Paris pour protéger la capitale ». Le caractère nouveau et peu accessible de la notion de fédérés rend la compréhension de cette phrase difficile pour les élèves qui pourraient pourtant y trouver matière à étayer leur appréhension

des différents acteurs (Parisiens, Peuple, peuple de Paris, Sans-culottes, etc.) et qui, nous le verrons dans certains échanges, pose problème.

Cependant, cette sélection peut être envisagée dans le contexte de l'activité des élèves comme un moyen d'alléger leur tâche. En se centrant sur les éléments qu'ils comprennent plus directement, ils se donnent davantage de chances d'en faire des éléments de réflexion pour construire une réponse à la consigne. On peut le constater par le fait que tous ces groupes reprennent les informations essentielles de la fuite du roi, de la déclaration de guerre et du Manifeste de Brunswick. La liste ainsi réduite des éléments structurants qui composent en général la colonne de gauche n'en devient que plus manipulable par les élèves. Dans tous les groupes, cette fonction d'inventaire au sens premier du terme apparaît.

2.2 Groupe 1 : un tableau transformé au cours du travail

Ce premier groupe va constituer, tout au long de la réflexion, le groupe de référence. Ce statut lui revient du fait des indications heuristiques qu'il apporte en matière de construction de savoir historique et de positionnement énonciatif des élèves (au sens de l'approche socio-historique du langage, voir chapitre 4). Au fil des analyses, nous tenterons de faire ressortir, à partir de cette composante majeure du corpus et par comparaison avec les autres, les questions qu'il permet de poser au travail des élèves, mais aussi, par extension, au rôle que peut jouer l'enseignant.

Pour cette première description, nous allons nous pencher sur le résultat tel qu'il peut être lu dans l'écrit fourni par les élèves (voir ci-dessous), mais surtout, très rapidement, sur le processus de construction collective qui l'a permis (à partir de la transcription de leurs échanges, voir annexe 1). Nous nous concentrons d'abord sur la première partie de la question qui est traitée dans les trois premières lignes du tableau de ces élèves.

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?	
Liste des explications possibles	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
① Le roi s'enfuit	Le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher.
② Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon.
③ Le peuple découvre son complot déjoué contre la révolution destinée à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche).	Le peuple est en colère contre la trahison du Roi.

Un premier regard indique un usage rigoureux du tableau : chaque case est remplie avec seulement des phrases courtes, rapides à lire ; la logique des deux colonnes prescrites

semble *a priori* suivie (le lien est direct entre les deux cases d'une même ligne).

Mais on distingue surtout une progression dans l'explication. Par exemple, du côté de la colonne de droite, on passe des « choses » que le roi aurait à se reprocher à un abandon puis une trahison ; colonne de gauche, la progression se lit surtout dans la plus grande richesse de la troisième case. C'est d'ailleurs celle-ci qui, d'emblée, nous indique que le groupe en question parvient à construire une explication riche : on y trouve à la fois des détails sur les événements et une imbrication du rôle du peuple et du roi qui indiquent une compréhension de la notion de révolution autour de la lutte pour le pouvoir – ce que nous serons amenés à préciser plus loin – et de la notion de contre-révolution.

Cette première appréhension de leur production écrite peut être comprise comme le fruit d'un processus qui semble mener à une explication relativement complexe et qui s'appuie sur l'ensemble des six cases remplies. En un sens, la logique de la consigne n'est pas tout à fait respectée (une liste non hiérarchisée des explications qu'on justifie) mais plutôt détournée, au sens de P. Rabardel, au profit d'une construction progressive au fil des cases qui aboutit à cette troisième ligne.

Pour bien mesurer ces manières de prendre en charge le tableau, nous avons procédé à une schématisation des étapes principales de la discussion entre les trois élèves à partir de la transcription de leurs échanges (annexe 1). Cette schématisation met en avant les moments d'inscription dans le tableau en fonction des moments de discussion. En voici le résultat :

<i>Liste des explications possibles</i>	<i>Justification : pourquoi ces explications répondent à la question</i>
Le roi s'enfuit	Le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher
Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon
Le peuple découvre un complot de Louis contre la révolution destiné à rétablir son	Le peuple est en colère contre la trahison du roi.

The diagram illustrates the progression of the discussion through the table. It features three rows corresponding to the table's content. Arrows show the flow of discussion: from the first row to the second, and then to the third. Numbered boxes (1-7) mark specific moments of discussion:

- Box 1: Located in the first row, pointing to the text 'Le roi s'enfuit'.
- Box 2: Located in the second row, pointing to the text 'Ils sont mécontents de cet abandon'.
- Box 3: Located in the first row, pointing to the text 'Le roi s'enfuit'.
- Box 4: Located in the second row, pointing to the text 'Ils sont mécontents de cet abandon'.
- Box 5: Located in the second row, pointing to the text 'Ils sont mécontents de cet abandon'.
- Box 6: Located in the second row, pointing to the text 'Le peuple décide de la mort du roi'.
- Box 7: Located in the second row, pointing to the text 'Ils sont mécontents de cet abandon'.

pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche).	
--	--

On voit assez distinctement que la troisième case de gauche est construite par de multiples échanges qui ont lieu à plusieurs moments de la discussion et à partir de plusieurs autres cases du tableau.

2.2.1 Quelle est la valeur sur le plan des savoirs historiques, de l'explication construite ?

Il ne s'agit pas pour répondre à cette question de se limiter à l'écrit, mais bien plutôt de le prendre comme un élément du travail mené par les trois élèves. On peut cependant commencer par une analyse précise des énoncés qu'ils ont inscrits dans le tableau.

On y lit avant tout une explication par la notion de contre-révolution, fondamentale pour appréhender cette période (voir notamment Martin¹²⁰ 1989, 1996 et 1998). Celle-ci se lit dans l'évocation d'un « complot de Louis contre la Révolution destiné à rétablir son pouvoir » qui est découvert par le peuple. Le roi agit bien contre la Révolution et a pour objectif de rétablir un pouvoir qui existait avant 1789, mais la population s'en aperçoit et agit pour assurer la survie des acquis de la Révolution. Cet aboutissement dans l'explication est complété, en quelque sorte, par les autres cases du tableau. D'une part par l'évocation des événements contributeurs (la fuite de juin 1791, la guerre contre la Prusse et l'Autriche, la condamnation à mort du roi) et d'autre part à travers l'exposé des relations entre le roi et son peuple au cours de la période (méfiance, mécontentement, colère).

Par rapport aux textes du manuel – analysés ci-dessus – on a bien une prise en compte de l'enjeu principal (les ressorts de l'action de la population face aux événements en partie voulus par le roi) qui ne se résume pas à une simple paraphrase de ces textes. D'ailleurs, si la première case est directement copiée du manuel (on la trouve en gras dans le paragraphe A2), le reste et notamment la troisième case de gauche est produite par les élèves. C'est le cas pour l'utilisation du mot « complot » qui n'apparaît pas dans les textes du manuel. Mais c'est également le cas pour le reste des explications et particulièrement pour la mise en relation de la découverte du complot avec la volonté du roi de rétablir son pouvoir. Ces éléments mis en relation sont présents en A2 (cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens) et en B1 (le roi accepte parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité), mais la valeur du travail des trois élèves réside dans l'intégration de ces éléments en une explication.

¹²⁰ « La lutte politique ouverte commence alors [après la fuite du roi et la fusillade du 17 juillet], chacun employant cette accusation pour dévaloriser l'autre. Il s'agit là d'une pratique essentielle puisque le jeu politique est marqué par l'emploi de la suspicion de contre-révolution. La surenchère politique explique que l'Assemblée législative se lance dans la guerre, tolère le coup de force du 10 août et soit muette devant les massacres de septembre » (1989, p. 127).

2.2.2 Comment se construit cette explication ?

Il nous faut à ce stade entrer plus avant dans le contenu des échanges par l'analyse des tours de parole, à partir de la transcription de cette discussion, en lien avec la schématisation proposée ci-dessus. C'est ce travail qui doit nous permettre de comprendre comment se construit cette explication des élèves.

Cette entrée dans le détail des échanges langagiers nous montre comment se construit peu à peu la notion de contre-révolution, comment sont travaillées les notions de roi et de pouvoir ; c'est-à-dire comment ces notions s'appuient sur les conceptions des élèves, sont remises en cause, inscrites dans des réseaux de signification et finalement stabilisées au sein du groupe. Nous procédons, comme l'implique toute étude de cas, par la construction d'un récit des activités des élèves qui est déjà en soi une interprétation didactique.

Le début des échanges met en discussion les conceptions des trois élèves, tant en termes notionnels qu'en termes de récit explicatif. Ainsi, l'idée qu'ils se font de Louis XVI et de ses actions est ancrée dans leurs représentations de ce qu'est un roi. On sait par diverses études (Audigier, 1995 ; Lautier, 1997, 2003) que ces représentations sont un mélange obtenu à partir de multiples sources soient scolaires (l'étude de la période médiévale, l'étude de contes ou de récits épiques, etc...) soient extra-scolaires (expériences personnelles et familiales, récits des médias, etc.). Pour la notion de roi, cela se traduit dans la discussion par une représentation très centrée sur une quasi fusion entre le roi et son pays ; pour la notion de peuple, la représentation semble proche d'abord de celle du sens commun : un peuple est instable, suit ses peurs, etc. Mais en fait, le déroulé des échanges montre un véritable travail de ces notions. C'est ce que nous explorons maintenant.

Le cheminement des élèves montre une évolution dans la prise en compte des jeux de pouvoirs qui sont au cœur de la compréhension de cette période. Le début de la discussion met en avant des catégories d'appréhension immédiates : *population énervée* (4), *peuple révolté* (9), *le peuple a cru* (23), etc. Mais au fur et à mesure, les rapports entre le roi, le peuple et les monarchies étrangères se construisent pour donner des explications plus relationnelles et qui prennent en compte la temporalité comme dans l'extrait suivant :

31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
32	Julien : Le bâtard, c'est vrai ?
33	Johan : ils attaquent la France ?
34	Julien : ça je m'en souviens pas.
35	Arthur: Oui, t'as plein de pays, t'as l'Autriche tout ça qui attaque...
36	Julien : Je mets : le roi s'enfuit ; pourquoi ? le roi s'enfuit, pourquoi ? parce que euh non justification, pourquoi ça répond à la question, pourquoi ils l'ont tué...
37	Arthur : Et euh...
38	Johan : aussi, le peuple il peut, le peuple il peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.
39	Arthur: Oui mais d'un autre côté, le roi avant ils lui faisaient confiance puis depuis

	qu'il a fait ça, quoi, y sont pu contents
--	---

Ce qui laisse place à une complexité sociale plus conforme à la pensée historique : le roi s'enfuit, ensuite il trahit, trahit son peuple, avec ses *amis* des puissances ennemies de la France, parce qu'il veut récupérer son pouvoir perdu :

98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France
99	Julien : Non c'est les rois
100	Arthur : ... pour que la France tu vois il y a eu plein de morts et qu'après ils se cassent et qu'ils rétablissent la monarchie. Donc il faut mettre la France attaquée... quand la France s'est fait attaquer...

Finalement, c'est la notion de pouvoir mise en relation avec des composantes nouvelles qui permet de faire tenir ensemble les représentations initiales (qui ne sont pas éliminées pour autant¹²¹) et l'explication historique fournie par le texte du manuel.

Le roi et son pays

Le récit des échanges met en lumière la construction progressive d'une relation entre le roi et son pays, et donc son peuple qui modifie peu à peu les représentations initiales. Celui qui, au départ, est identifié à son pays (un roi ne peut pas trahir son pays puisqu'il *est* son pays) en est séparé peu à peu, pour montrer la figure d'un homme, individu ayant des intérêts propres, distincts de ceux de son peuple :

11	Arthur : Ah oui je sais pour dire pourquoi comment le peuple, pourquoi ils ont tranché la tête du roi qu'ils aimaient tant, c'est que comme le roi a pris la fuite, ils lui font plus confiance pour gouverner
----	--

31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
32	Julien : Le bâtard, c'est vrai ?

38	Johan : aussi, le peuple il peut, le peuple il peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.
----	---

41	Arthur : ... y disent le roi nous a abandonné...
----	--

63	Arthur : ... le roi s'enfuit le peuple peut croire à une trahison...
----	--

98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France
----	---

120	Julien : ... le roi réclame de l'aide au
121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que

¹²¹ « L'accès à des concepts scientifiques ne détruit pas les concepts quotidiens, mais les transmute au cours d'une longue période de travail souterrain » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 60).

	c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Johan : et en fait il...
123	Arthur : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens il dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
124	Johan : OK, ouais. En fait il se rend compte que c'est une magouille, quoi.

Au cours de la discussion, le quasi-personnage¹²² « France » passe progressivement de l'identification au roi à l'identification au peuple, comme l'indiquent ces deux hésitations en sens contraire :

31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
----	--

98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France
----	--

Ce qui constitue une contextualisation¹²³ pertinente avec les enjeux de savoir sur cette période : les trois élèves passent d'une certaine image de ce qu'est un roi à l'image plus précise de Louis XVI au moment de la Révolution. Ainsi, la compréhension de la possibilité pour le roi de partir à l'étranger et de comploter contre son pays est liée à l'inscription du mot roi dans un autre contexte que celui de départ (un roi *est* son pays) ; contexte « *entendu comme lieu de possibilités historiquement déterminées* » (Ginzburg, 1997, p. 116) : sa perte partielle de pouvoir depuis 1789 offre cette possibilité.

2.2.3 Progression de l'explication

Parallèlement à ce travail sur les notions, les élèves construisent des explications qui peu à peu se conforment aux éléments qu'ils comprennent des textes des manuels. C'est par ce cheminement autour de la notion de trahison et de complot qu'ils aboutissent à leur explication (troisième case de gauche).

Observons de plus près la manière dont les élèves de ce groupe conçoivent peu à peu la posture contre-révolutionnaire de Louis XVI à partir de la notion de trahison. Les élèves ont à lutter, nous venons de le voir, contre leurs conceptions des relations entre un roi et son peuple, qui les empêchent d'envisager une trahison : un roi n'existe pas sans son peuple, il ne peut donc le fuir et encore moins le combattre¹²⁴. Ce n'est que par le truchement de la

¹²² Au sens de P. Ricœur (1983, p. 321) : « *L'histoire, à mon avis, reste historique dans la mesure où tous ses objets renvoient à des entités de premier ordre – peuples, nations, civilisations – qui portent la marque indélébile de l'appartenance participative des agents concrets relevant de la sphère praxique et narrative. Ces entités de premier ordre servent d'objet transitionnel entre tous les artéfacts produits par l'historiographie et les personnages d'un récit possible. Elles constituent des quasi-personnages, susceptibles de guider le renvoi intentionnel du niveau de l'histoire-science au niveau du récit et, à travers celui-ci, aux agents de l'action effective* ».

¹²³ Parmi les « *structures argumentatives* » qu'il distingue au cœur de la construction de l'histoire, A. Prost cite d'abord l'attention portée au contexte, « *objet même de l'investigation historique* » (Prost, 2002, p. 36) ; la seconde étant la construction du temps – la périodisation.

¹²⁴ Ce qu'exprime par exemple un élève dans son hésitation au début des échanges, par l'identification du roi

notion de contre-révolution qu'ils y parviennent. Cet exemple symbolise le travail progressif de mise en texte collective qui opère par une mise en relation des conceptions individuelles des élèves et des textes du manuel (explications et documents).

Cela commence tôt dans la discussion, avec l'évocation par Arthur de la demande d'intervention de Louis XVI auprès des Autrichiens et des Prussiens.

31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
32	Julien : Le bâtard, c'est vrai ?
33	Johan : ils attaquent la France ?

Mais cette idée ne « prend » pas tout de suite auprès des autres : Julien et Johan s'arrêtent à l'attaque, sans reprendre la notion de trahison. Elle est à nouveau contestée par Julien quand Arthur (63) la reprend en utilisant le terme trahison ; Julien (66) en reste à ce qui est va être inscrit dans le haut du tableau :

63	Arthur : ... le roi s'enfuit le peuple peut croire à une trahison...
64	Julien : Non, ouais le peuple peut croire à une trahison
65	Arthur : ... parce qu'il est parti dans un autre pays...
66	Julien : Non qu'il a des choses à se reprocher, parce que une trahison, euh...

Il faut ensuite attendre une nouvelle évocation qui fait suite à une nouvelle lecture du manuel pour que la trahison soit prise au sérieux : d'abord liée à la fuite du roi (juin 1791), ensuite, à la déclaration de guerre d'avril 1792.

98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France
99	Julien : Non c'est les rois
100	Arthur : ... pour que la France tu vois il y a eu plein de morts et qu'après ils se cassent et qu'ils rétablissent la monarchie. Donc il faut mettre la France attaquée... quand la France s'est fait attaquer...

Ce qui change à ce moment de la discussion, c'est d'abord (98) la qualification nouvelle des relations entre le roi et ses homologues (*ses amis*) par rapport au début (31) ; c'est ensuite le recours à la lecture collective du manuel (106). Or les textes lus ne donnent pas la clé : il n'est pas dit que le roi trahit, ni que les Français connaissent à *ce moment-là* les intentions du roi :

<p>2. En juin 1791, le roi s'enfuit. Il veut rejoindre les troupes autrichiennes puis marcher sur Paris pour rétablir son pouvoir absolu. Mais il est reconnu à Varennes et ramené aux Tuileries (doc. 1). Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux, certains commencent à réclamer la République.</p>	<p>B Les débuts de la guerre</p> <p>1. En avril 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'Empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.</p>
---	--

à son pays, à propos de l'attaque de la Prusse et l'Autriche voulue par Louis XVI : « c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France » (31).

Mais c'est sur la base de ces multiples évocations que les élèves reviennent sur l'explication partielle qu'ils ont déjà construite et inscrite (dans les deux premières lignes du tableau).

Les Français *croient que Louis XVI a des choses à se reprocher, sont mécontents*, mais ne savent pas encore qu'il trahit, comme Arthur l'explique alors :

121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
-----	---

Ce qui les conduit à aller chercher aussi du côté des documents et notamment du *Manifeste de Brunswick* sur la page de droite du manuel (voir chapitre 6, 1.3.2). C'est sur ce document qu'Arthur s'appuie pour donner des raisons (...*parce que...*) à son explication :

123	Arthur : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens il dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
-----	--

L'idée de trahison devient finalement une construction commune, validée par le groupe, qui se sent alors libre de l'étoffer en magouille (124) puis en complot (126). Ce qui conduit finalement à la notion de contre-révolution exprimée presque directement dans la discussion :

140	Arthur : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	Julien : contre la Révolution !

et dans la troisième ligne, colonne de gauche du tableau.

2.2.4 Un tableau médiateur entre les conceptions des élèves et le texte du manuel

Les deux processus isolés ici pour les besoins de l'analyse (travail sur les notions et sur l'explication), peuvent s'interpréter à l'aide des mécanismes décrits par Vygotski (1997), qui souligne que le développement des concepts se fait toujours dans deux directions opposées : des concepts quotidiens vers le « haut » et des concepts scientifiques vers le « bas » ; dit autrement, des conceptions initiales des élèves en direction de conceptions plus fondées scientifiquement, et des concepts nommés par la science – par l'intermédiaire du manuel ici – vers les expériences quotidiennes des élèves. Nous souhaitons nous appuyer sur cette théorie à travers ses développements de l'approche socio-historique du langage appuyée sur les théories énonciative et pragmatique.

Comme l'explique M. Brossard (2004), le processus d'appropriation des concepts par l'élève est loin d'être achevé au moment où l'enseignant finit de donner ses « explications » : « *ces concepts appris scolairement vont encore faire l'objet d'un développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre les connaissances nouvellement apprises et les conceptions spontanées de l'enfant* » (p. 211).

Il nous semble que l'analyse précédente présente des caractéristiques proches de ce type de

situation, où peuvent s'établir de multiples connexions entre les conceptions spontanées de ce qu'est un roi (fidèle à son pays, unique, ne partageant pas son pouvoir, etc... : à partir des rois des histoires enfantines notamment) et des éléments apportés par le manuel. On discerne les mouvements vers le « haut » qui incitent les élèves à prendre en compte les contradictions entre ces deux manières de comprendre ce qu'est un roi (comme en 30-31) ; mais aussi vers le bas, à partir des représentations de Louis XVI données par le manuel et celles qu'ils se font d'un roi (comme en 98). C'est ce type de processus qui fait écrire à M. Brossard que « *ce que l'enfant ou l'adolescent apprend en situation scolaire, ce n'est pas tant comme on le dit trop souvent, la définition verbale, que l'opération intellectuelle la plus développée qui constitue le concept scientifique ainsi que les relations qu'entretient ce concept avec les autres concepts du même champ* » (2004, p. 214-215), comme par exemple ici entre roi, pays et pouvoir.

On peut donc penser, en première analyse, que le travail des élèves discutant pour remplir le tableau donne prise à ce double mouvement entre ce qu'ils savent et ce qu'ils comprennent du manuel. Pour notre cas, même si le manuel n'évoque pas directement la notion de contre-révolution, on peut penser qu'elle est présente à l'esprit des rédacteurs de la page 72.

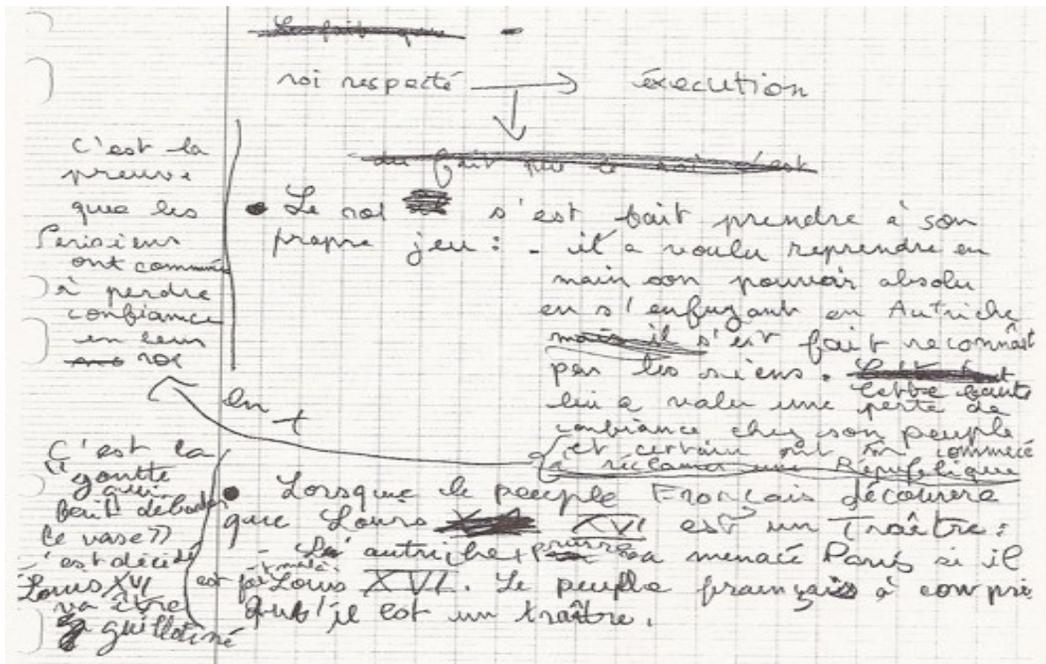
Les trois autres groupes d'élèves qui constituent ce corpus avec transcription des échanges sont intéressants par comparaison avec ce premier groupe. Pour chacun, il s'agira de faire ressortir ses singularités et de les relier, autant que possible, à ce qui vient d'être analysé. Nous avons choisi ici de nous concentrer sur un deuxième groupe, qui présente des écarts féconds avec ce premier groupe.

Dans ce chapitre, il s'agit de profiter de l'heuristique de la comparaison de plusieurs cas. Les pistes qui vont ressortir de cette démarche seront ensuite à approfondir à l'aide des outils théoriques propres à notre cadre ; ce qui fait l'objet des deux parties suivantes.

2.3 Groupe 2 : brouillon linéaire et tableau artefact

L'intérêt de ce deuxième groupe réside notamment dans l'usage que les élèves font de l'écrit : le tableau est rempli en fin de séance par transcription presque mot pour mot d'un brouillon construit au fil du travail. Le tableau est donc mis en œuvre différemment : d'une certaine manière, ces élèves du deuxième groupe l'ont pris au pied de la lettre scolaire et veulent fournir à l'enseignant un tableau bien rempli, c'est-à-dire qui additionne les explications, comme le dit la consigne, et surtout qui remplit la série de lignes (trois) qui constituent ce tableau.

En voici la reproduction :



Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?

Liste des explications possibles	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
Le roi s'est fait prendre à son propre jeu. Il a voulu reprendre en main son pouvoir absolu en s'enfuyant en Autriche mais il s'est fait reconnaître par les siens. Cette fuite lui a valu la perte de confiance de son et certains ont même commencé à réclamer une République.	C'est la preuve que les Parisiens perdant confiance car le roi voulait ramener une nouvelle armée (trahison => il a essayé de les piéger)
Lorsque le peuple Français découvre que Louis XVI est un traître : l'Autriche	

Le rapprochement des deux groupes n'offre de possibilités d'analyse qu'adossé à des instruments de compréhension que nous allons chercher à nouveau du côté de J. Goody (1979) et de l'article de D. Lahanier-Reuter (2006) qui inscrit les propositions de J. Goody dans une perspective didactique. Nous cherchons dans ces références les éléments qui traitent des effets potentiels de la composition de tableaux (et de listes), non de leur lecture, puisque cela correspond aux situations étudiées ici. Insistons à nouveau sur l'adjectif potentiel concernant ces effets des tableaux : c'est un des points fondamentaux des thèses de J. Goody qui lui permet d'échapper à un déterminisme simplificateur et qui ouvre la voie à des recherches spécifiques. Comme l'écrit D. Lahanier-Reuter, « la vision de Goody n'est pas déterministe, mais plutôt celle d'une recherche des libertés nouvelles offertes. À charge pour d'autres d'expliquer les actualisations de ces possibilités en terme de choix » (2006, p. 178). Ce qui est tenté ici.

2.3.1 Un cheminement simple, une compréhension réduite

Globalement, on peut penser que sur le même thème et avec les mêmes outils, ce groupe n'a pas profité de la même manière du tableau pour faire avancer sa réflexion. Ici, les trois élèves cherchent surtout à aller au bout de la tâche prescrite par l'enseignant : remplir le tableau. Ce constat relève de ce que Sensevy et Rivenc (2003) appellent « *la propension de l'élève à résoudre par l'activation d'habitudes (éventuellement récentes) de classe, des problèmes dont le professeur attend qu'ils soient étudiés "pour eux-mêmes"* » (p. 72). Dans le cas du tableau (séance d'histoire en cours moyen) qu'ils analysent plus loin dans leur article, ils proposent une explication qui renforce cet effet : « *c'est que le professeur suppose raisonnablement acquises un certain nombre de connaissances : dans le cas qui nous occupe, à la fois les fonctions synoptique et comparative du tableau, et les "techniques" de mise en relation de colonnes de différentes natures. Mais ces connaissances sont loin d'être intégrées* » (p. 75). Pour le deuxième groupe de la classe de quatrième, on peut raisonnablement penser que l'usage scolaire habituel du tableau en fait un support qui a pour vocation d'être rempli, puisqu'il offre, par nature, des cases vides. Mais, d'autre part, la logique de croisement et de mise en relation des cases d'un tableau n'est pas directement opérationnelle pour ces élèves.

Dans les deux documents écrits de ce deuxième groupe (le brouillon et le tableau), on ne distingue pas l'évolution de la pensée comme dans le tableau du premier groupe. Ici, quelques nuances sont apportées sur les formulations, visibles à travers les ratures notamment ou encore les décalages légers entre le brouillon et le tableau (disparition de « par les siens » du premier paragraphe du brouillon). Mais il n'y a pas trace écrite des hésitations et des discussions du groupe. A la lecture de la transcription (voir annexe 2) des échanges, on voit que le brouillon est construit de manière linéaire, au fil des discussions ; la schématisation est donc inutile pour ce cas.

On peut ajouter qu'au cours des échanges de ce deuxième groupe, le tableau n'est utilisé que sur un seul plan et dans deux directions : d'une part, pour les trois élèves, il faut donner plusieurs explications puisqu'il y a plusieurs lignes dans le tableau vierge ; d'autre part, il faut séparer les explications des justifications. Mais ils ne semblent pas vraiment s'appuyer sur ce qu'ils viennent d'écrire. Il n'y a qu'à deux occasions qu'une relecture, partielle, est effectuée :

La première fois pour répondre à une objection sur ce qui est écrit :

90	Sarah : Mais non mais c'est nul, t'as même pas lu la phrase en entier (relisant) : il a voulu reprendre en main son pouvoir absolu en s'enfuyant en Autriche mais il s'est fait reconnaître par d'autres Français ce qui a causé...
----	---

La seconde fois pour une vérification sur l'état d'avancement du travail :

126	Sonia : Lis ce que tu as mis.
127	Clara : Alors je lis ce que j'ai mis : le roi s'est fait prendre à son propre jeu quand il a voulu reprendre en main son pouvoir... il s'est fait reconnaître par les siens...
128	Sarah : Ah oui mais ça c'était l'idée... Ah mais en fait faut mettre plusieurs

	possibilités.... Mais si elle l'a mis. Mais mets-le de ce côté aussi. Alors après on continue... hem... Donc ça c'était la première idée. Ensuite, comme deuxième idée ?
--	--

Dans les deux cas le retour sur l'écrit permet de se situer dans la démarche en cours, mais jamais il ne donne l'occasion de faire retour sur un élément bloquant ou sur une contradiction. Il s'agit davantage de se situer dans l'activité scolaire demandée par l'enseignant que dans l'activité visée par l'enseignant (la construction collective d'une explication historique).

2.3.2 Quelques effets du tableau mis au jour par la comparaison

Si l'on suit J. Goody, ces éléments révèlent plusieurs actualisations des potentialités de cette forme écrite – le tableau – sur la pensée des élèves.

D'abord, le tableau met en évidence les lacunes dans l'information « *comme le révèlent les cases vides dans un tableau* » (Lahanier-Reuter, 2006, p. 177). C'est le cas pour ce deuxième groupe qui cherche avant tout à aller au bout de la tâche prescrite, d'un point de vue formel : il faut remplir le tableau, coûte que coûte. C'est également le cas, mais dans une moindre mesure, pour le premier groupe. Voici une illustration de ces préoccupations pour le groupe 2 :

38	Clara : Donc trois pages, mais on arrivera jamais à faire trois pages.
39	Sarah : Mais non on doit faire une page et après si on a d'autres idées on fait d'autres pages.
40	Sonia : Déjà si on arrive à faire une page c'est bien.

Ensuite, et c'est nettement plus visible dans le schéma du premier groupe, l'accumulation favorise la confrontation des éléments. On peut donc supposer – mais c'est bien entendu cette hypothèse qu'il va nous falloir explorer – que l'écart entre le premier et le second groupe révèle la plus grande efficacité de la forme tableau dans cette fonction, puisque, on l'a vu, la progression dans la construction d'une explication historique du premier groupe repose en grande partie sur les références faites à ce qui est déjà inscrit dans le tableau. Or, comme le remarque D. Lahanier-Reuter, « *la facilitation de ces confrontations ou comparaisons (...) autorise en conséquence des attitudes de doute ou de scepticisme, puisque ces confrontations peuvent se révéler contraires aux attentes ou aux présupposés* » (2006, p. 177). Détaillons la comparaison sur ce plan.

Pour le premier groupe, on l'a vu, ce type de situation semble important, comme lorsqu'une information du livre vient contredire un élément inscrit dans le début du tableau. Par exemple autour de l'intervention 94, une contradiction chronologique apparaît dans les explications inscrites jusqu'à présent (mort du roi, puis prise de conscience du peuple, dans le tableau), qui incite les élèves à retourner au texte (lecture en 106) ; cette relecture, qui mène aussi vers un des documents de la page de droite, entraîne un véritable questionnement interprétatif :

115	Johan : OK ouais. Ben vas-y, donc résume-nous faut mettre quoi alors là ?
116	Julien : Alors, un marché entre euh...
117	Arthur : L'Autriche et la Prusse déclarent la guerre à la France et demandent euh... le rétablissement de, du pouvoir du roi.
118	Julien : Mais moi je dirais pas comme ça ; je dirais plutôt, le roi euh...
119	Arthur : On dit l'Assemblée déclare la guerre, la guerre à... à l'empereur d'Autriche et l'Autriche, après on met l'Autriche et la Prusse...

Pour le deuxième groupe, les contradictions sont, la plupart du temps, éludées comme dans l'exemple suivant :

69	Clara : par... en s'enfuyant... Mais ça c'est en justification ou c'est... c'est bizarre... en s'enfuyant en Autriche.
70	Sarah : oui... marché sur Paris...
71	Clara : Je sais pas c'qu'on pourrait mettre là. On pourrait mettre que c'est la preuve que les Français ont commencé à perdre confiance en leur roi.

Si à la lecture du manuel Clara trouve que « c'est bizarre », cette étrangeté n'est pas à l'origine d'une investigation mais, au contraire, se perd en calcul utilitariste : il s'agit surtout de savoir « c'qu'on pourrait mettre là ».

Une première interprétation de ces écarts entre les deux groupes peut s'appuyer sur le fait que la forme linéaire¹²⁵ du brouillon empêche les élèves du deuxième groupe de revenir sur ce qu'ils ont inscrit. Par contraste, il apparaît que pour le premier groupe, le tableau joue le rôle de support de relecture qui permettrait, en quelque sorte, de se dédoubler comme énonciateur et lecteur. Tandis qu'avec un brouillon linéaire qui offre des phrases longues et peu maniables, cette fonction est peu favorisée. Or, comme le montre D. Lahanier-Reuter, il s'agit là d'une composante fondamentale des implications potentielles des outils graphiques. Par un processus qu'elle identifie dans le cas historique de la conception du tableau de Mendeleïev, l'écriture de la liste ou du tableau ne suffit pas, c'est « *la lecture nouvelle de la liste initiale* » qui permet le surgissement de l'idée de périodicité : « *la lecture orientée (ici par l'intention de faire surgir une loi) d'une liste ou d'un tableau peut constituer un travail scientifique, au même titre que son élaboration* » (p. 182). Cette « *distinction entre lecture et écriture* » peut constituer, à ce stade, une première explication : le tableau comme support de réflexion peut se révéler plus propice à la relecture qu'un brouillon linéaire.

Sur ce constat, on peut tenter de comprendre comment ce processus fonctionne.

¹²⁵ Par référence aux travaux de M. Alcorta (1998) sur le brouillon qui distingue notamment brouillon linéaire, caractéristique des élèves les plus jeunes et les moins en réussite, d'un brouillon instrumental.

2.3.3 Un rôle de repérage dans l'activité

Grâce au tableau, les élèves trouvent des repères pour savoir où ils en sont de leur avancement dans la tâche prescrite. Dans ce deuxième groupe, l'usage décalé par l'utilisation d'un brouillon sur une feuille vierge change la qualité des repères fournis. La comparaison entre les deux groupes apparaît, sur ce point, véritablement heuristique.

Comme nous venons de le voir, les élèves tentent de se repérer notamment en se relisant (groupe 2 (90) : *Mais non mais c'est nul, t'as même pas lu la phrase en entier ; et (126) : Lis ce que tu as mis...*).

D'une part, les textes écrits par le deuxième groupe sont longs par rapport à ce que peut contenir une case du tableau et à ce qu'ont produit les élèves du premier groupe : pour ces derniers, les discussions avaient aussi pour objectif de formuler des explications susceptibles de tenir dans les cases. Ici, la place laissée par la feuille de brouillon n'incite pas à la concision. Conséquence logique, la linéarité de la lecture et l'absence de lignes de partage rendent l'orientation dans la relecture des éléments notés moins aisée. D'autre part, et cela nous semble essentiel, la préoccupation des deux groupes est différente : pour le premier, nous l'avons vu, les premières lignes remplies sont des étapes de la réflexion que les lignes suivantes précisent ; pour eux c'est le tableau lui-même qui est considéré comme un brouillon (voir en 50 : *mais c'est un brouillon après il a dit qu'on peut recopier*). Pour le deuxième groupe en revanche, le brouillon est la feuille vierge qui sera recopiée dans le tableau ; de ce fait, le tableau lui-même n'est plus considéré comme un brouillon qui guiderait une écriture en construction. La différence est notable. Dans ce dernier cas, les lignes du tableau ne sont plus vraiment reliées entre elles, ce qui incite à considérer le tableau comme une consigne d'accumulation des explications et justifications, davantage que comme un lieu de mise en relations. Or, nous l'avons vu (schéma du premier groupe, p. 139) c'est bien la mise en relation par un mouvement de zig-zag horizontal et vertical qui fait du tableau du premier groupe le support d'une progression dans l'explication. Le second cas, par contraste, tend à confirmer ce premier constat : un tel mouvement ne peut pas avoir lieu parce que les éléments de réponse ne sont pas connectés au sein d'un espace bi-dimensionnel. On a affaire à un ensemble moins organisé que dans le premier groupe : du coup, s'orienter dans la réflexion est moins simple.

Ce constat est même amplifié par le fait que dans le premier groupe, les élèves envisagent à plusieurs reprises de déplacer des éléments de leur explication en construction :

23	Julien : Non en fait c'est qui faudrait mettre là, ils disent explications possibles, ben euh... le roi s'enfuit... là faudrait mettre le roi s'enfuit puis justification : pourquoi ça répond à la question, parce que le peuple a cru qu'il avait quelque chose à se reprocher.
----	---

58	Julien : le roi s'enfuit et là tu mets, le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher... sinon il se serait pas barré.
----	--

62	Julien : ça on fera dans une autre case... et on mettra euh... le peuple décide de la
----	---

	mort pendant que le roi s'est enfuit
96	Arthur : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...
97	Julien : en fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
108	Johan : ouais. Oui mais il faut mettre ça avant la décision de la mort avant.
146	Arthur : alors ensuite, conséquences, ben en fait la conséquence c'est tue le roi, parce que ils étaient pas contents ; faudrait mettre ça en fait dans les deux cases euh,... ils sont mécontents...

Or, comme le souligne D. Lahanier-Reuter, c'est un des effets possibles de la séquentialisation qu'opère la mise en liste ou en tableau, du fait de la séparation déjà-là des unités. Ces velléités de déplacement ou de réorganisation sont inexistantes dans le travail du deuxième groupe.

Par ailleurs, les élèves se repèrent aussi quant à la quantité à produire. Régulièrement, ils se demandent s'ils vont avoir suffisamment d'idées à inscrire dans le tableau comme par exemple :

167	Sarah : écoute on en est déjà à la deuxième idée et j'ai déjà une idée pour la troisième phrase. Ça veut dire qu'on aura au moins ça.
-----	---

Cette préoccupation est directement reliée au tableau distribué qui encadre la forme attendue de la réponse. Ceci s'observe dans les deux groupes. À plusieurs reprises cette préoccupation incite les élèves à rechercher de nouvelles idées, à retourner dans le manuel et à faire des hypothèses sur la valeur de telle ou telle idée :

130	Sarah : ben les débuts de la guerre on peut mettre.
-----	---

159	Sonia : Et euh, la Patrie elle est en danger, on l'a dit ou pas
-----	---

Dans le cas du second groupe, cette préoccupation est cependant mise au service d'un objectif plus scolaire que cognitif, comme on l'a vu.

Dans les deux cas, on peut considérer qu'on a un effet de la forme scolaire¹²⁶ : le contrat didactique habituel incite à répondre à la consigne, au moins de manière formelle. Mais le tableau semble amplifier cet effet classique : en proposant un cadre précis (trois lignes, deux colonnes), il simplifie l'appréhension de la consigne en terme de quantité attendue. Cette formalisation perçue induit des opérations favorables à une exploration systématique. Puisqu'ils ne peuvent se contenter d'une réponse, les élèves de ces deux groupes s'efforcent, et c'est lisible dans les transcriptions, d'aller chercher d'autres éléments de

¹²⁶ Cette notion qui n'est pas spécifiquement didactique à l'origine nous semble bien rendre compte de certains effets explicatifs de difficultés scolaires mettant en relation discipline et dispositifs implicites comme le montre B. Lahire (1993).

réponse – notamment en relisant le manuel. Du point de vue des objectifs épistémiques, cela mène les deux groupes d'élèves (et cela est vrai pour les deux autres également) à ne pas se contenter d'une explication mono-causale. Le tableau, par sa simple présence, fait que « *la systématisation de l'exploration des données, des faits, des éléments... est rendue plus accessible* » (Lahanier-Reuter, 2006, p. 178). Cet effet est cependant à relativiser. Par rapport à ce qu'on a analysé précédemment (le repérage favorisé par les réponses à l'intérieur du tableau), l'incitation à la recherche des facteurs multiples n'est qu'une accentuation de la consigne initiale. Comme elle, elle fonctionne *a priori* et non au cours du processus, ce qui tend à réduire l'espace de son impact ; ce que confirme la proximité, sur ce plan, des deux groupes.

2.3.4 Guider la réflexion historique

Le second rôle joué par le tableau est celui de guide dans la réflexion (et notamment dans sa double dimension explication/justification représentée par les deux colonnes).

Pour le second groupe, ce guidage n'est pas suffisant pour faire approfondir les contradictions qui apparaissent.

La construction, en deux colonnes, est une préoccupation des deux groupes. Dans les deux cas et à plusieurs reprises, la nécessité de remplir la deuxième colonne est discutée et provoque des interrogations sur sa distinction d'avec la première. Sur le plan de l'efficacité didactique visée par l'enseignant, ce type d'interrogations est censé mener les élèves des faits décrits dans le manuel vers une analyse de leur intérêt pour la question posée. C'est ainsi (groupe 2) que le passage de « la tentative de fuite » (103) à la « faute » (108) qui marque le passage du fait à l'interprétation du fait est directement relié à la question de la colonne dans laquelle l'inscrire :

112	Sarah : Faut mettre ça dans les justi..., les explications.
113	Clara : mais non, là on explique et là on met que c'est la preuve que les Parisiens vont commencer à perdre confiance dans leur roi.

Le mot preuve émerge alors directement, ce qui indique la prise en compte du besoin d'envisager une explication causale.

Mais la distinction ne suscite pas de débat en lien avec le fond – le savoir en jeu, c'est-à-dire au niveau des explications et donc des liens de causalité, mais davantage sur la forme ; c'est-à-dire à nouveau sur les coutumes scolaires en ce qui concerne les tableaux par exemple :

120	Clara : Mais oui mais en plus moi je suis sûre qu'il faut mettre ça dans les justifications, si on met ça dans les deux ça va pas
121	Sarah : Mais non.
122	Clara : SI !
123	Sarah : Si, une fois j'avais écrits que d'un côté et pas de l'autre et c'était pas bon ; faut écrire des deux côtés en fait.
124	Clara : Peut-être que là c'est pas pareil.

Là encore, on peut faire l'hypothèse que l'impossibilité de revenir sur ces éléments dans un double mouvement vertical et horizontal (puisque le tableau reste virtuel, en tout cas éloigné, dans ce groupe) conduit à une réduction des possibilités : ce que fait le premier groupe dans le cas de la flèche 6 (voir schéma, *supra*). La réflexion ne peut prendre d'ampleur car elle en reste aux deux éléments en discussion mais n'est jamais vraiment reliée à ce qui a été discuté avant.

Dans le premier groupe, au contraire, le tableau rempli peu à peu fait apparaître ensemble les explications successives et favorise donc les connexions d'une ligne à l'autre mais aussi d'une colonne à l'autre. Les transcriptions des échanges confirment ce mouvement visible sur les écrits : l'avancée dans la discussion est soutenue par des retours beaucoup plus fréquents vers ce qui a déjà été écrit ; c'est-à-dire des justifications de l'idée précédente vers les explications suivantes. C'est là le moteur de la dynamique portée par le tableau qu'il nous faut approfondir et qui ressort en creux dans ce deuxième groupe.

Si l'on se réfère à nouveau aux travaux de J. Goody lus par D. Lahanier-Reuter, on discerne là une spécificité des tableaux qui prend son sens dans des conditions particulières. À s'en tenir à la comparaison de nos deux groupes, on peut dire que la « formule » (terme employé par Goody) qui relie la première à la deuxième colonne du tableau correspond bien à une « relation structurelle » (Lahanier-Reuter, 2006, p. 179), qui organise la construction de l'explication si elle est mise en perspective dans un ensemble de lignes qui se répondent les unes les autres. Bien entendu, une situation fondée sur deux activités de groupes ne prouve pas la nécessité de la condition. Mais là n'est pas l'enjeu : il s'agit seulement – en cohérence avec l'insistance de Goody sur l'aspect potentiel des effets de l'écrit sous ses différentes mises en scène – de montrer que ce qu'il appelle « formule » (ce qui relie ensemble les éléments d'une ligne d'un tableau) peut être lié à un travail de rapprochement des différentes lignes pour prendre véritablement effet.

En somme, le groupe 2 discute des événements et en reste au niveau de la paraphrase du manuel, comme dans cet extrait :

83	Sonia : Se faire reconnaître ?
84	Sarah : Mais il s'est fait reconnaître. Mais il s'est fait reconnaître.
85	Sonia : Fait reconnaître par qui ?
86	Sarah : Ben par des Français

Quand le groupe 1 discute des interprétations des événements et propose une explication nouvelle :

139	Julien : Moi je dirais plutôt, euh, attends, ... le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de...
140	Arthur : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	Julien : contre la Révolution !
142	Arthur : contre la Révolution, destiné à rétablir son pouvoir... destiné à rétablir son

Cette distinction de taille pour notre enquête mérite réflexion. Dans un premier temps, nous proposons d'aller chercher du côté de D. R. Olson, largement inspiré par les thèses de J. Goody, des éléments de compréhension de ce qui se joue avec le tableau dans les éléments ainsi révélés par la comparaison de ces deux groupes.

2.4 Potentialités d'un tableau en classe d'histoire

2.4.1 Ecrit et esprit scientifique

Le point de vue adopté par D. Olson¹²⁷ (1998, 2006) sur le rôle de l'écrit dans la construction de la pensée et de la science est essentiellement historique. Il se penche sur cette période autour du XVII^e siècle en Europe au cours de laquelle naissent et se développent la Réforme et les sciences modernes, en lien avec cette élaboration d'une écriture qu'on pourrait qualifier de complète : pas seulement une transcription des paroles, mais une véritable représentation sur les « choses » du monde. Bien entendu, et l'auteur y insiste à plusieurs reprises (p. 216 et 218), ce n'est pas la capacité à utiliser des registres différents comme par exemple la métaphore ou le sens littéral qui surgirait à ce moment-là¹²⁸ ; c'est la capacité à identifier la différence entre les deux ; donc une conceptualisation sur le langage. Or c'est par le biais de ces nouveaux concepts – comme par exemple le « sens littéral » - que cette identification consciente devient possible.

Il résume ce cheminement par quelques étapes historiques de l'écriture juridique. On sait que les premiers écrits produits sur des tablettes étaient des actes juridiques (une sorte de jurisprudence du roi Hammourabi vers 1800 ans avant l'ère chrétienne, du côté de Babylone) : il s'agit alors pour le monarque de démultiplier sa présence en tant que juge sur l'ensemble de son territoire. L'écrit est le moyen de cette projection. Seulement, pour que cela fonctionne, il faut que l'interprétation de ses actes de justice soit la plus réduite possible, afin que la volonté et les intentions du souverain soient respectées – à la lettre, dirait-on. C'est cette contrainte des textes juridiques et, identiquement, des textes scientifiques, qui joue à plein au tournant des Temps modernes en Europe et qui provoque ce qu'Olson appelle une standardisation des actes enregistrés. C'est le cas des textes de plaignants adressés aux juges en Angleterre ; c'est également le cas des comptes rendus scientifiques de savants comme Robert Boyle¹²⁹ qui « rédigeait ses comptes rendus d'expériences de manière à transformer les lecteurs en “témoins virtuels”, ne décrivant

¹²⁷ Nous nous appuyons ici principalement sur les chapitres 7, 8 et 9 de *l'Univers de l'écrit* (1998) et sur l'article intitulé *Littérature, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody*, traduit en français pour la revue *Pratiques* (2006).

¹²⁸ « *Ce qui semble donc manquer, ce n'est pas tant l'aptitude à utiliser une langue de manière plurifonctionnelle, incluant l'usage de la métaphore, que la formation d'un concept général de métaphore, distinct du sens littéral d'un énoncé* » (Olson, 1998, p. 216).

¹²⁹ On peut voir sur ce point les développements de B. Latour (1991).

que les choses que les lecteurs auraient vues s'ils avaient été présents » (Olson, 1998, p. 202).

Là où cette histoire des sciences nous intéresse, c'est quand elle devient explicative. Pour Olson, cette conjonction n'est pas fortuite, il y voit des liens de nécessité qui pourraient servir de référence pour le développement scolaire : « *Pour que cette méthode [de lecture littérale de la Bible et de la nature] s'institutionnalise, il fallait à la fois un ensemble de textes (les Écritures et la nature), un ensemble de pratiques interprétatives (selon le sens) et une cour d'appel pour déterminer quelle était la lecture correcte* » (*ibid.*, p. 202). Notre thèse sur ce point, c'est qu'il est pertinent de considérer cette explication comme transposable, dans une certaine mesure, au développement scolaire de la mise en texte scientifique (au sens large) et notamment historique. Autrement dit, si l'école fournit bien un ensemble de textes – comme ceux du manuel – et un tribunal (l'enseignant et ses évaluations, souvent sous forme de notes), elle élude très souvent le troisième terme que constitue le travail sur les « *pratiques interprétatives* ». D'une certaine manière, précise Olson, ces nouveaux « *genres de discours bien spécifiques* » – qu'il appelle « *genres littéraires* » – qui incluent le genre scientifique, ne s'arrêtent pas à un simple jargon nouveau ; ils nécessitent des pratiques particulières que sont « *le traitement et le contrôle formels de la valeur d'illocution*¹³⁰ » (*ibid.*, p. 214). C'est là, précisément, que se fait la rencontre avec le concept de genre développé dans les cadres théoriques vygotskien et bakhtiniens (Bernié, Jaubert, Rebière) : le genre n'est pas un style mais il est aussi un ensemble de pratiques. Et pour Olson, le genre scientifique naît des tensions entre oral et écrit. On peut donc penser à partir de l'analyse de nos deux groupes d'élèves que les modalités d'usage plus ou moins instrumentalisées des tableaux constituent des appuis plus ou moins pertinents à ce genre de pratiques interprétatives pour l'histoire.

Mais avant d'en analyser les implications en termes scolaires et au niveau de la science historique, il convient de s'arrêter sur le terme employé : le traitement et le contrôle « formel ». Olson l'emploie en référence à la nécessité d'une explicitation de la valeur d'illocution. C'est ce qui en fait un outil pour la pensée et ce qui fait la spécificité de cette écriture complète par rapport à la pensée de l'oral. Cette dernière fait fonctionner la valeur d'illocution mais sans le dire et sans en avoir toujours conscience ; à l'écrit, elle devient un enjeu de communication avec le lecteur : elle mérite d'être explicitée (on le conçoit très facilement pour les textes juridiques et leur corollaire : *nul n'est censé ignorer la loi*). Et finalement, « *lorsque ces concepts et ces ressources lexicales sont disponibles, les locuteurs et les scripteurs peuvent entreprendre de créer des textes susceptibles de servir de représentations autonomes de la signification* » (*ibid.*, p. 213) – formule qui s'applique aussi bien à une perspective phylogénétique qu'ontogénétique. Ainsi :

« *La prose moderne est une forme spécialisée du langage ; elle est spécialisée, dans ce sens qu'il s'agit de la forme de la langue dans laquelle la signification du texte ou*

¹³⁰ Selon Olson, la valeur d'illocution constitue ce que veut dire l'auteur.

de la phrase peut être comprise comme celle que l'on veut transmettre. On considère que le sens de la phrase a été suffisamment articulé pour être compris comme une représentation fidèle de ce que veut dire le locuteur. Comme son intention est un peu plus riche que son expression, la représentation fidèle de cette intention nécessitera à la fois une expression plus élaborée, dûment qualifiée, mais aussi, et c'est encore plus important, une représentation explicite de la manière dont le locuteur veut que son énoncé soit compris par celui qui l'écoute » (ibid., p. 217-218).

Le rapprochement de l'analyse historique d'Olson et des implications de la notion de genre empruntée à Bakhtine (Jaubert & Rebière, 2007) met à jour une condition. Un élève ne peut prétendre participer à un genre scientifique que s'il se construit en même temps que son texte un « positionnement énonciatif » légitime. En explicitant la valeur d'illocution, c'est-à-dire, pour l'histoire, le poids des faits relatés et les inférences possibles entre ces faits, l'élève se construit comme scientifique-scolaire tout en produisant un texte qu'on peut lire sans qu'il ne soit « *plus nécessaire de le [l'élève] consulter pour savoir ce que veut dire le texte* » (Olson, 1998, p. 213).

Cette condition est donc celle qui détermine l'appartenance ou non à une communauté scientifique : ce n'est pas la qualité sociale de l'auteur qui compte mais ses capacités à mettre en œuvre des procédures spécifiques, reconnues par la communauté des pairs. Or, à l'école, ces capacités sont peu visibles car souvent seul le produit final est évalué. Là encore dans les pratiques habituelles, on a tendance à négliger ces pratiques pourtant constitutives de la science et de son émergence historique¹³¹.

Sur l'exemple des textes juridiques, Olson fait remarquer que « *tout acte enregistré est un précédent ; il faut donc réduire le nombre de leurs formes possibles (...). Standardisés, leur interprétation normalisée, ils permettent de traiter beaucoup de situations. Ils peuvent en outre être rédigés par n'importe qui, alors que la justice était jusqu'alors dominée par les différences sociales* » (Ibid., p. 214). « N'importe qui », mais n'importe qui maîtrisant ce genre de prose. Pour la communauté des historiens et, par principe d'éducabilité, pour tout élève d'une classe, cette égalité des droits à écrire est proclamée ; mais elle réclame pour les scientifiques des garanties de capacité. Mais quelle place alors pour l'apprenant ? A-t-il une communauté d'appartenance fondée sur de tels principes ?

La prise en compte de ces questions est fondamentale, comme elle l'est en droit. Concernant les actes juridiques des plaignants étudiés par Olson, il précise que, dès lors, face au juge, « *le débat ne porte plus sur l'intention du plaignant, mais sur l'interprétation du document lui-même. Ces textes sont devenus des représentations. (...) Cette procédure a rencontré un tel succès que Robert Hooke a adopté comme modèle la tradition écrite de la loi anglaise, celle des archives : elle lui paraît convenir à la rédaction, à l'enregistrement et à l'accumulation des progrès de la science* » (ibid., p. 215). D'où un recours à la preuve

¹³¹ Voir par exemple Licoppe (1996).

qui concerne en même temps le judiciaire et le scientifique : tendanciellement, ce n'est plus la qualité de l'auteur du texte qui joue mais la valeur de ses arguments.

Quel que soit l'intérêt didactique de ces interprétations historiques de l'écrit et de la pensée dans leurs relations dynamiques, elles ne doivent cependant pas être prises sans nuances. Tout le travail récent d'historiens de la lecture offre ainsi des éléments de réflexion sur la transformation très directe décrite par Olson. C'est en ce sens que Chartier (2001) met en garde contre une vision unifiée de la lecture : « *Contre cette projection à l'universel de la lecture, il faut souligner qu'elle est une pratique aux différenciations multiples, en fonction des époques et des milieux, et que la signification d'un texte dépend, aussi, de la manière dont il est lu (à haute voix ou silencieusement, dans la solitude ou en compagnie, dans le for privé ou sur la place publique, etc.)* » (p. 345). Cette prise en compte des pratiques liées à des conditions et des contextes spécifiques doivent nous guider dans l'analyse didactique des lectures faites par les élèves. Qu'ils lisent des documents, des textes de manuels ou bien leurs propres textes, ils sont à chaque fois situés dans un contexte de lecture qui est à prendre en compte. Ainsi, lorsque les trois élèves du groupe 1 de notre corpus relisent ce qu'ils ont inscrit dans le haut de leur tableau, ils formulent sur leurs textes des jugements nouveaux, non directement produits par l'écriture elle-même ; s'il y a bien passage d'une attention à la « chose » à une attention à une « représentation de la chose », elle ne se fait pas dans n'importe quelles conditions (par exemple en termes de vérification, de confrontation avec le texte du manuel ou d'un document qui est relu à cette occasion, etc.). Il faut bien aussi, dit Chartier, prendre en compte « *les dispositifs du support qui [...] transmet [le texte] à ses lecteurs* », en étudiant « *la fonction expressive des ressources non verbales du livre (ou de n'importe quel objet écrit) et celle de la relation entre la forme et le sens – “the relation of form to meaning” selon l'expression de D. F. McKenzie* » (p. 345). Pour nous, la forme tableau doit donc prendre toute sa place dans l'analyse, y compris en termes de relecture par les auteurs eux-mêmes.

2.4.2 Aider à réfléchir sur le monde ou sur les représentations du monde

Ce long détour par l'histoire des pratiques textuelles en Occident permet de mettre en perspective ce qui semble se jouer dans les deux groupes étudiés. Olson établit (1998, chapitre 7) que le développement de l'élève et celui de l'humanité suivent, sur ce plan, des chemins comparables : « *si un lecteur ne parvient pas à distinguer ces deux lecteurs (lui-même et un lecteur supposé), les textes seront interprétés comme au Moyen-Âge* » (Olson, 1998, p. 182). Le « *lecteur modèle* » dont parle Olson¹³² représente le contrepoint du lecteur réel : si l'élève n'a pas conscience de cette distinction, il y a peu de chance qu'à la lecture il se pose la question de la valeur d'illocution (ce que veut dire l'auteur du document ou du manuel), c'est-à-dire sache qu'il doit interpréter (et donc encore moins comment

¹³² En référence, non explicite, à U. Eco, nous semble-t-il.

interpréter). Pour Olson, l'évolution historique et la rupture qu'il identifie entre Moyen-Âge et Temps modernes, sont autant de révélateurs d'une manière de comprendre un énoncé qui se modifie par l'introduction de « *technologies de l'intellect* » particulières, comme l'expansion de la lecture ou la fin de la lecture à voix haute. Cette évolution historique marque une entrée dans une culture de l'écrit qui, d'une certaine manière, est censée se reproduire à l'échelle de l'élève. C'est sur la base de cette explication qu'on peut envisager à ce stade le rôle du tableau dans le travail proposé aux élèves dans la séance en jeu ici.

A l'analyse du tableau rempli par les deux groupes d'élèves, notamment au regard des deux colonnes, on peut penser, si l'on suit Olson, que ce qui se joue dans ces échanges, c'est le passage d'une pensée sur les « choses » (première colonne, ce qui se produit : la fuite du roi, sa trahison...) à une pensée sur les « représentations sur les choses » (deuxième colonne, ce qu'on [le manuel, les pairs...] dit de ce qui se produit : ils sont mécontents car un roi ne doit pas faire ça, du point de vue du roi il n'y a pas trahison car sans pouvoir il n'est plus roi...). En effet, nous dit M. Brossard (2004), on retrouve là un processus fondamental qui distingue concepts quotidiens et concepts scientifiques, exprimé par Olson et qui trouve son fondement – mais pas son expression – dans la pensée de Vygotski : il faut que ce travail langagier – à l'instar du premier groupe – arrive à établir la distinction entre ce qui est écrit et ce que celui qui a écrit voulait dire :

« Olson établit une distinction comparable à celle établie par Vygotski à propos des concepts spontanés et des concepts scientifiques. Ce dernier distingue en effet entre une généralisation des choses et une généralisation des idées sur les choses. Cette convergence n'a rien d'accidentel. On pourrait affirmer que tout le chapitre 6 de Pensée et Langage tourne autour de la distinction entre activités intellectuelles développées dans des formes sociales orales (les concepts spontanés en tant que généralisation des choses) et activités intellectuelles développées dans des formes sociales scripturales (les concepts scientifiques en tant que généralisation des idées sur les choses). Ainsi Vygotski oppose-t-il oral dialogué/production écrite, langue maternelle/langue étrangère, pratique spontanée de la conjugaison/connaissance réflexive des règles de la conjugaison. Mais à aucun moment Vygotski ne pressent la distinction faite par Olson » (Brossard, 2004, p. 180, n. 9).

Cette convergence n'est donc par fortuite. Olson en fait un point central du rôle de transformateur des manières de penser en relation avec les pratiques de l'écrit. Dans le cas du premier groupe d'élèves, la construction d'explications passe par un processus complexe mais orienté, qui part des événements (la fuite, le mécontentement, la guerre) pour aller vers les liens entre ces événements et leur rôle dans la compréhension de la Révolution (ce qui se lit dans la troisième ligne : *le peuple découvre un complot de Louis contre la révolution destiné à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche)*). Il semble donc bien que les élèves font quelque chose de ce passage de concepts quotidiens à des

concepts plus scientifiques lorsqu'en parallèle avec le recensement – l'inventaire – des événements ils les utilisent pour construire une signification à la période. Par contraste, l'usage formel de la représentation bi-dimensionnelle du deuxième groupe ne mène pas les élèves vers ce type de dépassement du raisonnement quotidien et de l'esprit d'inventaire.

Conclusion

Notre exploration de deux groupes emblématiques dans leurs manières de se saisir de l'outil-tableau qui leur est proposé, fait avant tout émerger le rôle médiateur que peut jouer ce genre d'artefact graphique.

Comme le souligne la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, Béguin), c'est la prise en main de cet artefact (composante matérielle de l'instrument) qui distingue et révèle les genèses instrumentales sous-tendant un apprentissage. Ici, le premier groupe instrumentalise son tableau de manière appropriée pour reconstruire une interprétation historique tandis que le second en reste à un usage très distant.

On peut d'abord en inférer que l'usage du tableau n'implique pas mécaniquement un travail sur la pensée et le langage favorable à tel ou tel apprentissage ; mais qu'en même temps, certaines instrumentalisations favorisent une véritable prise en charge des obstacles¹³³ liés à la lecture du texte explicatif du manuel. Les opérations de recensement, de hiérarchisation et de repérage soutenues par le tableau participent visiblement à cette prise en charge. Autant de pistes pour envisager un meilleur guidage de l'activité et une meilleure différenciation par l'enseignant.

Ce premier point conforme aux conclusions de J. Goody nous permet ensuite d'envisager de manière approfondie l'apprentissage du point de vue de l'impact de l'écrit : loin de se limiter à l'étude des relations oral/écrit, il doit s'ancrer sur le tableau (ou la liste) comme outil culturel au sens vygotkien. En effet, comme l'indique Brossard (1998), avec Vygotski s'élaborent des questions incontournables concernant l'écrit et l'apprentissage : le travail est un processus collectif d'appropriation de la nature, ce qui signifie qu'à la maîtrise et la compréhension de la nature il faut ajouter celles des comportements humains (ceux des autres avec qui on coopère, et les siens). Et pour ce contrôle de la nature et du comportement humain, les hommes « *ont créé des outils spécifiques que Vygotski nomme "symboles" ou "outils psychologiques"*. Par ce terme il convient d'entendre outre les signes linguistiques, l'ensemble des signifiants qui permettent aux hommes d'exercer un contrôle sur leur propre comportement » (p. 38). Le tableau utilisé dans cette classe peut

¹³³ Nous utilisons à partir de là ce terme dans un sens bachelardien (voir *supra*, chapitre 1, 5.). C'est-à-dire, si l'on suit M. Fabre (1999, chapitre 9), non pas comme un manque mais plutôt une première connaissance non questionnée, qui n'apparaît comme telle que relativement à un savoir de référence (ce qu'est un roi pour les historiens), qui fonctionne dans certaines situations (le roi des histoires pour enfants pour entrer dans un conte, par exemple), qui n'est pas extérieur à la pensée mais « *intérieur à l'acte de connaître* » et par là inévitable, enfin, qui a à voir avec « *les errements de la formation du savoir tels qu'on peut les repérer dans l'histoire des sciences* ».

être considéré comme un de ces outils.

Cependant dans cette perspective, l'élève n'a pas à réinventer les solutions déjà trouvées et ces outils sont présents dans la culture lorsqu'il arrive ; *« il a, par contre, pour tâche essentielle de s'approprier par des sortes de "raccourcis didactiques" les contenus culturels. Le fait que le tout jeune enfant en tant qu'être de nature soit d'emblée confronté aux formes les plus élaborées de sa culture explique que le développement ontogénétique soit un développement original se différenciant des deux autres lignes de développement : celle de l'évolution naturelle et celle du développement socio-historique »* (ibid., p. 39).

On peut donc envisager sur cette base que les tableaux étudiés dans ce corpus constituent des médiateurs propices à ce type de développement en mettant les élèves, sous certaines conditions qu'il convient d'explorer plus avant, dans la situation d'accéder à des savoirs historiques. Nous procéderons à ces approfondissements dans la troisième partie, après avoir étudié d'autres cas.

Chapitre 7 : Comprendre la période de la Guerre froide avec un tableau travaillé individuellement et collectivement

Introduction

Le deuxième cas joue sur une double variation par rapport au premier. Variation de l'outil graphique d'abord, qui est constitué d'un tableau à double entrée. Plus que la juxtaposition de deux listes, il s'agit ici pour les élèves de procéder à la mise en relation de catégories par le croisement des lignes et des colonnes ; activité qui consiste à classer des pays dans des cases qui sont en partie prédéterminées.

Variation de l'usage du tableau ensuite, par l'expansion. Les élèves complètent le tableau à trois reprises. D'abord individuellement, puis en petits groupes et enfin en classe entière. On cherche par là à provoquer une extension de l'espace de réflexion autour du tableau : par écrit et manipulation du cadre graphique, mais aussi oralement en provoquant des justifications.

Par ces deux perspectives nouvelles, il s'agit d'observer comment les élèves peuvent inscrire leurs stratégies dans un espace relativement contraignant mais ouvert à la reprise des essais.

1. Cadre didactique de la séquence

Les séances qui servent de support à ce corpus s'inscrivent dans une séquence du programme de la classe de 3^{ème} (1995) intitulée « de la Guerre froide au monde d'aujourd'hui ». Pour l'enseignant, il s'agit de faire comprendre aux élèves le fonctionnement à grands traits des relations internationales des années 1945 à 1989 à travers les notions de Guerre froide, relations Est-Ouest et décolonisation.

Les séances en question se situent en fin de séquence. Les élèves ont déjà eu une approche de ces notions et des événements marquants de la période à travers une première phase de travail consistant à prendre des notes à partir d'un récit explicatif fait par l'enseignant (prise de notes individuelle, construction collective de catégories, ré-organisation individuelle des notes et enfin discussion collective sur la catégorisation proposée). Une seconde phase de travail a consisté à étudier un cas de décolonisation centré sur l'Algérie (à partir d'extraits de documentaires filmés et d'une caractérisation des acteurs en présence).

Pour cette troisième phase, le travail des élèves est organisé autour d'une série de documents variés, tirés principalement du manuel de la classe :

- une carte politique intitulée « les étapes de la décolonisation » (voir reproduction *infra*)
- une brève histoire de Cuba (une quinzaine de lignes adaptées du dictionnaire *Robert* des

noms propres) :

Découverte par C. Colomb en 1492, cette île des Caraïbes devient une colonie espagnole. Grande île, elle permet de produire beaucoup de canne à sucre, à proximité des États-Unis, à l'aide d'esclaves noirs déportés d'Afrique. En 1898, alors que les autres colonies espagnoles (Argentine, Chili, Bolivie, Mexique...) sont devenues indépendantes, les États-Unis trouvent un prétexte pour « libérer » l'île de la domination espagnole. Indépendante officiellement en 1901, Cuba doit en fait obéir aux États-Unis qui la dominent économiquement (ils obligent Cuba à leur vendre le sucre et à acheter leurs produits industriels) et politiquement (les États-Unis soutiennent les dictateurs cubains). Pour se libérer de la dictature, certains Cubains dont Fidel Castro se battent en 1959 pour renverser le dictateur Battista. Les Cubains sont favorables à Castro qui veut leur restituer leurs richesses naturelles mais contre les intérêts américains (entreprises qui exploitent la canne à sucre par exemple). Menacé par les Américains, le régime de Castro recherche la protection de l'URSS qui l'aide : le pays devient un pays allié du camp communiste, à quelques dizaines de kilomètres des États-Unis.

- un encadré biographique sur Mao Zédong :

7 Mao Zedong (1893-1976)



Mao Zedong est un des fondateurs du parti communiste chinois. En lutte contre le gouvernement de Tchang Kai-chek, il se replie avec son parti vers le nord de la Chine, à la suite de la « Longue Marche » (1934-1935). La guerre civile reprend en 1945 et s'achève en 1949 par la victoire des communistes : la Chine continentale devient la République populaire de Chine. Mao en est le président de 1949 à 1959, et reste à la tête du parti communiste chinois jusqu'à sa mort.

- un extrait du discours de Nehru (1^{er} ministre indien) à la conférence de Bandung (1955) :

2 Discours de Nehru à Bandung

L'un des intervenants les plus remarquables à Bandung est le Premier ministre indien, Nehru.

« Nous sommes résolus à n'être d'aucune façon dominés par aucun pays, par aucun continent. Nous ne sommes pas des "béné-oui-oui", qui disent "oui" à tel ou tel pays. Nous sommes des grands pays du monde et nous voulons vivre libres sans recevoir d'ordres de personne. Nous attachons de l'importance à l'amitié des grandes puissances mais, à l'avenir, nous ne coopérerons avec elles que sur un pied d'égalité. C'est pourquoi nous élevons notre voix contre le colonialisme dont beaucoup d'entre nous ont souffert pendant longtemps. Et c'est pourquoi nous devons veiller à ce qu'aucune autre forme de domination ne nous menace. Nous voulons être amis avec l'Ouest, avec l'Est, avec tout le monde. Le seul chemin qui nous va droit au cœur et à l'âme est celui de la tolérance, de l'amitié et de la coopération. »

Bandung, 24 avril 1955.

- un tableau intitulé « l'Algérie en 1954 » qui compare les situations des populations

musulmane et européenne (données socio-économiques) :

1 L'Algérie en 1954		
	Musulmans	Européens (surtout Français)
Population :		
– 1906	4,5 millions	680 000
– 1931	5,6 millions	880 000
– 1954	8,5 millions	980 000
Taux de natalité	45 ‰	19 ‰
Taux de mortalité	14 ‰	9 ‰
Taux de mortalité infantile	180 ‰	46 ‰
Scolarisation dans le primaire	20 %	100 %
Taille moyenne des exploitations agricoles	14 ha	109 ha

1.1 La consigne

Sur cette base, voici le texte de la consigne donnée aux élèves :

« Voici les 4 catégories de pays que nous avons rencontrés jusque-là pour la période de l'après-guerre. A l'aide des documents ci-dessous vous allez tenter de ranger les pays ou les peuples dont on parle dans ces catégories.

Pour cela faites un tableau comme celui-ci ; vous aurez à le remplir ou à le compléter en ajoutant lignes ou colonnes selon vos besoins :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	...
Colonie ou ancienne colonie			
Colonisateur ou ancien colonisateur			
...			

1^{er} travail (individuel) :

A l'aide de la carte page 134-135, classez les États-Unis, l'URSS, la France et le Royaume-Uni dans ce tableau.

2^{ème} travail (individuel puis par groupe) :

Lisez individuellement les documents ci-dessous, puis faites la liste des pays ou des peuples évoqués par tous ces documents. Ensuite, mettez-les dans le tableau.

Par groupe, comparez vos classements et expliquez pourquoi (d'après les documents) vous classez les pays dans telle ou telle case du tableau (quelques phrases à chaque fois). Mettez-vous d'accord pour présenter un seul tableau.

3^{ème} travail (par groupe) :

Présentation de ce travail (tableau photocopié sur transparents) à toute la classe et discussions en cas de désaccord. »

Du point de vue de la recherche, l'intérêt de ce dispositif repose sur l'usage d'un tableau différent des autres corpus. Celui-ci est un véritable tableau croisé, c'est-à-dire que le sens émerge de l'opération qui consiste à faire se rejoindre une ligne et une colonne. Selon les catégories développées par R. Duval (2003), ce tableau est composé de deux listes structurantes (en lignes, le lien avec la colonisation ; en colonnes, le lien avec les deux Blocs), ce qui en fait un genre de tableau à double entrée. Dans la catégorisation de R. Duval (2003, p. 18) c'est un tableau de type III du fait des trois caractéristiques suivantes : croisement de marges, case externe¹³⁴ partagée et possibilité de cases internes vides. Pour R. Duval (*ibid.*, p. 20), ce tableau descriptif offre une difficulté de lecture assez faible puisqu'il suffit de balayer les deux listes successivement pour pointer – ou remplir – une case.

Une autre spécificité de ce tableau, par rapport aux autres tableaux étudiés dans cette recherche, réside dans son caractère ouvert : il est proposé aux élèves de compléter les lignes et la colonnes selon leurs besoins. Cette ouverture s'ajoute à celle, intrinsèque à la structure du tableau, qui laisse la possibilité de cases vides. En termes de contrat didactique, les élèves se trouvent dans une position un peu différente des autres corpus : ils savent que l'enseignant n'attend pas d'eux seulement un remplissage, mais qu'ils doivent participer activement à l'élaboration même du tableau et pas seulement à son contenu. Cette double spécificité relève du souci de prendre en compte le fait qu'il y a « *un saut considérable entre remplir l'intérieur d'un tableau, les marges étant données (et, peut-être aussi, les informations à localiser dans les cases étant déjà rassemblées), et construire les marges du tableau à remplir* » (Duval, p. 25).

Cependant, la compréhension de la structure du tableau est assez directe et n'a pas posé de problème dans la classe.

Par ailleurs, le rôle central attribué au tableau est complété par la construction d'une liste demandée dans le « deuxième travail » de la consigne, qui consiste à faire isoler à partir des documents les « pays et peuples » évoqués. Nous reviendrons sur ce travail de listage pour le mettre en perspective avec la manière dont R. Duval envisage la plupart des tableaux – comme ceux travaillés dans cette recherche – qui sont avant tout des séries de listes. Ce qui est cohérent avec les analyses de J. Goody qui nous concernent directement et qui portent essentiellement sur les usages des listes (Lahanier-Reuter, 2006).

¹³⁴ Ce qu'il appelle aussi « *la case commune aux deux marges* » (p. 10) ; ici elle est laissée vide. Dans notre cas, elle n'indique pas une relation directe entre les deux marges (comme peut le faire le signe « x » dans la case externe d'une table de multiplication classique), mais elle est partagée et représente en fait « *une super-marge venant en quelque sorte recouvrir chacune des marges* ».

1.2 Le déroulement des séances

Au cours des séances, le tableau est construit et rempli par les élèves en plusieurs étapes, d'abord individuellement puis par groupes de deux (parfois trois). Les écrits que nous exploitons sont ces différents tableaux produits à deux ou trois à partir d'un travail individuel. Ils sont complétés par la transcription des échanges du « troisième travail » de la consigne, c'est-à-dire une discussion en classe entière à partir de la présentation par quelques groupes de leurs propositions (les tableaux discutés sont projetés au fur et à mesure à l'ensemble de la classe).

Ces deux sources présentent l'intérêt de montrer un travail à plusieurs qui constitue une mise en commun de réflexions individuelles (comme pour le corpus suivant), tout en offrant aux élèves la possibilité de discuter en argumentant leurs choix ou leurs différences de choix les uns par rapport aux autres. Cette dernière dimension est spécifique à ce corpus : la discussion est faite en grand groupe et avec une participation de l'enseignant (voir transcription annexe 4), comme pour le corpus de CM1 (voir chapitre 9) et contrairement aux discussions des autres corpus, réalisées en groupe plus restreint et avec des interventions très légères de l'enseignant (cas du corpus précédent).

2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème

Les implications didactiques de ce dispositif sont maintenant à préciser, du point de vue de nos objectifs de compréhension de ce qui se joue en termes d'apprentissage de l'histoire pour les élèves qui y sont soumis. En quoi ce dispositif peut-il être heuristique pour notre recherche ?

Il l'est d'abord par une large production d'écrits qui s'offrent à la comparaison. Les 15 tableaux construits (annexe 3) indiquent une certaine variété dans le traitement de la tâche, mais ils sont surtout intéressants par les manières dont les élèves se sont emparés de leur liberté d'aménagement du tableau. En effet, les marges ouvertes à modification et extension sont révélatrices des manières d'interpréter les catégories offertes. Or, c'est bien ici le travail sur ces catégories qui est l'enjeu principal, en termes d'apprentissage de l'histoire : les catégories proposées sont les notions principales qui doivent être travaillées par les élèves dans cette partie du programme. En analysant en détail les manipulations de ces notions au sein des tableaux, on cherche à voir comment ces manipulations participent à une construction de savoir.

2.1 Les savoirs en jeu

Cette partie du programme est classique en classe de 3^{ème} et fait le lien entre la Deuxième guerre mondiale et ce qu'on nomme généralement le monde actuel. Cette période qui

s'étend donc de 1945 à 1991 (la fin des Blocs) est généralement découpée en sous-périodes qui montrent une succession de moments de tension et de moments de détente entre l'Est et l'Ouest, au gré des hommes et des adaptations des idéologies dominantes ; ces dernières sont présentées souvent comme des moteurs de l'histoire. En parallèle se déroule le processus de décolonisation et de naissance de ce qu'on appelle d'abord le Tiers-monde. Mais cette périodisation et ces catégorisations sont avant tout scolaires et ne correspondent pas à un courant historiographique bien identifié¹³⁵ ; ce qui a quelques implications didactiques.

Ce décalage entre l'historiographie et l'histoire scolaire¹³⁶ nous paraît essentiel pour caractériser ce corpus dans notre cadre théorique centré sur les pratiques historiennes. Il peut d'abord se comprendre par le champ étudié : l'étude de l'histoire mondiale concerne surtout un champ de recherche et un champ éditorial bien précis et constitué essentiellement de synthèses et de manuels scolaires. Et ceci est d'autant plus vrai que cela concerne des périodes plus récentes. Dans l'historiographie, on peut rencontrer des études comparatives qui mettent en œuvre une approche spécifique pour appréhender une période à travers les cas de plusieurs pays¹³⁷ mis en parallèle, mais rares sont les recherches aussi transversales. Il semble que ce type d'objet est difficilement manipulable par l'enquête historique du fait de son ampleur et de la variété des sources (y compris en termes de langues) et des différences entre les historiographies nationales. On en reste donc à des synthèses centrées essentiellement sur une histoire politique des relations internationales dont est issue cette histoire scolaire.

Mais, de manière plus profonde, ce décalage entre l'historiographie et l'histoire scolaire s'ancre dans un partage des tâches très inégal au détriment de la recherche historique. C'est ce que montre bien l'étude de B. Gaïti (2001) à partir d'une analyse des manuels scolaires de la classe de terminale (qui portent sur les mêmes thèmes que ceux de la classe de 3^{ème}). La recherche est en effet récente sur la période contemporaine (fondation de l'Institut d'Histoire du Temps Présent en 1978) et les thèmes étudiés par les historiens se concentrent sur les points les plus controversés (comme Vichy ou la guerre d'Algérie), « *ce qui laisse d'autres périodes en jachère historique* » (p. 58). Le résultat est prévisible, et valable pour la période de la Guerre froide : « *cette fragilité d'une compétence historique spécifique sur la période du second XX^e siècle sans parler de l'absence de formation des enseignants en la matière* » (p. 57) sont réelles mais peu visibles. Concernant les manuels scolaires, « *il leur faut occuper des terrains historiques peu discutés par les historiens, où dominent la*

¹³⁵ Les concepts en histoire ont en effet « *tantôt été forgés à chaud dans certaines situations historiques (nation, classe sociale...) tantôt à la faveur d'un travail d'historien (capitalisme marchand, grande peur...)* » (Tutiaux-Guillon & Bataillon, 1993, p. 174).

¹³⁶ Voir sur ce point B. Gaïti (2001).

¹³⁷ Voir par exemple Charle (2001) sur le cas de la période 1900-1940 en Europe, et de nombreux ouvrages récents sur la Première guerre mondiale. Ce cas est peu représenté notamment pour les histoires de guerres qui restent très « nationales » comme le soulignent Prost & Winter (2004).

parole des témoins “privilégiés”, les souvenirs des acteurs politiques dominants¹³⁸ et les récits de journalistes. Dans ces cas de figure, tout semble porter les recompositions scolaires vers un régime d’écriture plus hétéronome » (p. 59). De notre point de vue, ce qui pose problème c’est donc aussi bien le choix des documents que la détermination des enjeux de savoir pour cette période. Le risque est en effet important de ne pas être en mesure de proposer aux élèves des séances ouvertes vers les démarches historiennes fondamentales que sont la construction des problèmes et des sources, tant est grand le pouvoir réducteur de cette histoire-là : *« voilà bien une histoire scolaire et savante tout entière pensée sur le mode du jugement et dans laquelle les historiens oscillent entre le rôle du procureur et celui de l’avocat, sélectionnant les responsables et les victimes, distinguant les modernes et les archaïques »* (p. 64). L’enjeu est donc bien dans notre cas de ne pas laisser les élèves enfermés dans ces processus où règnent les jugements définitifs. Dans le cas de la période considérée, l’absence de référence scientifique bien identifiable est décelable à travers l’usage de catégories importées directement des acteurs et des observateurs de cette période. Les notions de Guerre froide, de Blocs et de non-alignement sont issues du monde diplomatique et journalistique pour décrire et tenter d’expliquer ce qui se déroulait alors. Il faut donc les considérer avec circonspection : ces catégories sont nécessairement marquées par des points de vue engagés et dont l’engagement est peu souvent exprimé. Ainsi, la vision d’un monde bi-polaire est directement liée, surtout à son origine¹³⁹, à un point de vue occidental et particulièrement ouest-européen : le Mur de Berlin est en Europe et la distance joue ici un rôle important. L’importance accordée à ce type de notion est donc à rapporter à cette domination et met en marge les régions du monde moins directement impliquées dans ce réseau de notions : on le constate notamment par la marginalisation des pays dits du Tiers-monde qui sont généralement évoqués en fonction de leur positionnement entre les deux Blocs, et non, par exemple, en fonction de leur évolution propre ou des enjeux régionaux. Par exemple, l’Inde est vue à travers la conférence de Bandung (1955) et le non-alignement, rarement du point de vue de la partition post-coloniale (1947).

La situation est cependant différente pour le phénomène de décolonisation étudié conjointement dans cette séquence. En effet, cette notion prend une valeur plus consistante dans l’historiographie française. Et c’est d’ailleurs dans ces cadres nationaux qu’elle s’impose, et non dans une histoire mondiale. De ce fait, les programmes invitent à centrer

¹³⁸ Développant l’exemple de la IV^e République dans la suite de son article, B. Gaïti montre comment dominant les textes et discours de De Gaulle pour faire de cette République un objet défini par son avant (la Libération) et son après (mai 1958 et la V^e République) : *« Cette prétention à l’analyse est aujourd’hui très largement validée dans le monde scolaire par cet usage intensif de la parole gaullienne dans les documents proposés, offerts au commentaire scolaire au milieu de consignes de prudence d’interprétation dont on peut simplement ici douter de l’efficacité »* (p. 65).

¹³⁹ Car cela n’exclut pas un élargissement y compris à travers des « murs » en dehors de la sphère occidentale (entre les deux Corées par exemple).

l'analyse sur des cas dont la Guerre d'Algérie est le plus dominant dans les manuels. On a donc pour cette dimension de la période considérée des références historiographiques beaucoup plus fournies que pour la première et surtout beaucoup plus directement issues d'enquêtes¹⁴⁰ historiques. C'est à ce niveau que la distinction de la consigne de travail entre les États et les peuples joue un rôle dans la construction de la compréhension. Le fait colonial se construit tant dans les relations entre deux peuples que dans un contexte plus large. Le jeu d'échelle est donc essentiel sur ce point.

Au total, ces divers éléments sont généralement présentés ensemble dans les programmes et les manuels, dans une trame chronologique dans laquelle l'écoulement du temps constitue un arrière-plan explicatif très prégnant, articulé autour de décisions d'acteurs individuels (Kennedy et Castro pour la crise de Cuba, De Gaulle en Afrique française, etc.). Mais les deux dimensions (décolonisation et bi-polarisation) trouvent difficilement à tisser véritablement des liens entre elles. En voici une illustration à travers l'organisation des chapitres du manuel utilisé (Hatier 3^{ème}, Ivernel (dir.), 2003) dans la classe concernée par ce corpus :

De la Guerre froide au monde actuel

1. La Guerre froide

Berlin au cœur de la Guerre froide

Les étapes de la décolonisation (carte)

2. La décolonisation

La décolonisation de l'Inde

La guerre d'Algérie

L'émergence du tiers-monde

3. Les deux blocs face à face

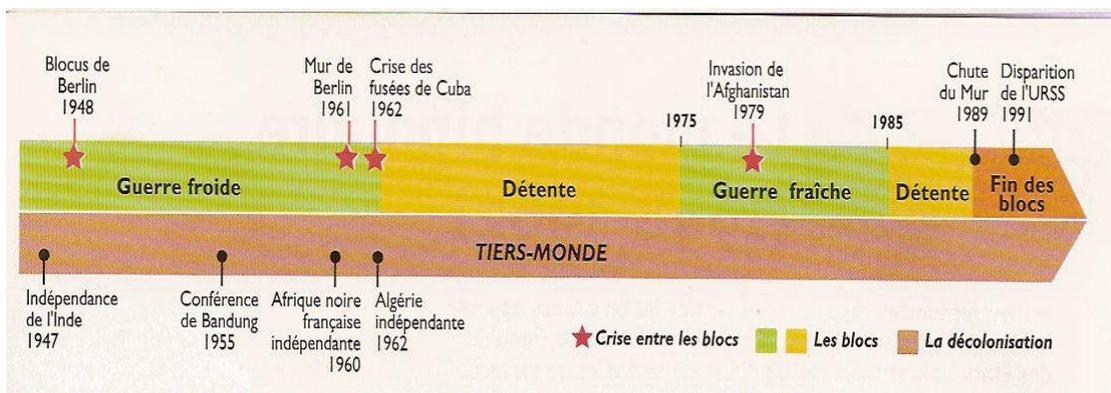
Les changements en Europe de l'Est

4. L'effondrement du communisme

Les tensions au Moyen-Orient

Les frises chronologiques qui accompagnent généralement ces chapitres montrent bien souvent cette difficulté à tisser de véritables liens entre ces deux dimensions des relations internationales de la période ; dans le cas du même manuel, la séparation est graphiquement évidente :

¹⁴⁰ Parmi les sources, voir particulièrement la thèse de Françoise Lantheaume (*L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, EHESS, 2002) et une communication sur ce thème (Françoise Lantheaume, « Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au xx^e siècle », colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007, http://w3.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php3?id_article=208)



C'est sur ce constat qu'a été construite la séquence, dans le but didactique de faire travailler ces notions ensemble afin de donner aux élèves des occasions de tisser les liens qui les unissent pour leur appropriation. Car « *si l'on considère que les concepts sont des outils pour comprendre le monde et agir dessus, alors il est fondamental de les enseigner* » (Tutiaux-Guillon & Bataillon, 1993, p. 179).

D'où la proposition de faire travailler ces notions en partant des termes consacrés (qui sont incontournables), mais en tentant de les mettre en perspective à travers des documents et un dispositif qui souhaite prendre en compte les réserves émises ci-dessus. L'ensemble se fonde sur une analyse des enjeux de savoir appropriés alors par l'enseignant, qui mettent en relation savoir et difficultés prévisibles des élèves.

Les enjeux de savoir

Il s'agit de faire construire l'idée que la catégorisation Est-Ouest est relative et jamais absolue, qu'un pays peut se positionner dans un bloc et dans l'autre en fonction d'autres intérêts que ceux portés par les idéologies qui structurent ces deux blocs. L'historiographie souligne majoritairement que la bi-polarisation est à comprendre à plusieurs niveaux. Comme le synthétisent Soulet & Guinle-Lorinet, « *Moins de deux ans après leur victoire commune, États-Unis et Union Soviétique s'étaient opposés dans une forme de guerre inédite – qualifiée de “guerre froide” – au cours de laquelle les affrontements directs avaient été de trois natures : idéologiques (...); économiques (...); diplomatiques (...). Mais la Guerre froide s'était surtout caractérisée par ses affrontements indirects, qui avaient été de deux types : la subversion et la guerre ouverte par satellites interposés* » (p. 97).

On voit par là que les événements qui sont soumis aux élèves à travers la sélection de documents ne doivent pas les enfermer dans une vision statique des positionnements internationaux. C'est le cas par exemple pour la France et le Royaume-Uni, à la fois puissances coloniales et partenaires directs des États-Unis : dans le cas de la crise de Suez,

en 1956, ils vont se retrouver opposés aux États-Unis et à l'URSS ; c'est également le cas avec l'Inde pour laquelle, après l'indépendance en 1947, la question centrale est moins l'appartenance à l'un des deux blocs que son unité et ses déchirements, qui vont mener à la partition du Pakistan en 1971. En outre, cette bi-polarisation fluctuante prend davantage de sens dans les relations entre les deux Grands et le Tiers-monde émergent. Ainsi de la position de l'URSS envers l'Égypte et le Proche-Orient : « *Ses objectifs sont stratégiques : elle ne cherche pas à influencer idéologiquement des régimes qui, d'ailleurs, pourchassent impitoyablement leurs opposants communistes* » (Jeannesson, 2002, p. 80). Ce qui permet de souligner la disjonction entre un découpage idéologique affiché et proclamé entre communistes et capitalistes et la réalité des affrontements et positionnements au cours de la période considérée.

Les enjeux de savoir ne sont pas moindres concernant la notion de décolonisation et l'émergence (ou l'affirmation¹⁴¹) du Tiers-monde. D'une part, les enjeux de ces nations nouvelles ne se limitent pas à l'indépendance politique :

« Il apparaît vite que la décolonisation est un processus global qui va bien au-delà de l'acte formel qui a levé l'état de sujétion politique. Il s'agit tout à la fois de construire un État, de définir une stratégie de développement et d'acquérir une légitimité internationale. Tâches d'autant plus redoutables que faute de transition, faute de cadres suffisants, faute de réflexion concertée, les dirigeants issus des luttes nationales ne vont pas toujours éviter le double écueil de la soumission complaisante aux orientations assignées par l'ancienne puissance coloniale et du maximalisme révolutionnaire étranger aux traditions des populations » (Droz, 2006, p. 302).

Cette citation montre bien les multiples dimensions du processus de décolonisation à prendre en compte dans la compréhension de la période, mais également, ses liens avec les relations internationales bi-polaires. Car ces notions de décolonisation et de non-alignement ne peuvent s'entendre qu'en relation avec la bi-polarisation précédemment évoquée : « *Le Tiers-monde est largement composé d'États indépendants depuis peu qui comptent s'affirmer sur la scène internationale en dehors des deux blocs, sans faire preuve d'allégeance à l'un des deux grands. La difficulté consiste à susciter un troisième pôle original et ne pas se définir seulement par opposition aux mondes communiste et occidental* » (Jeannesson, 2002, p. 76).

C'est à l'aune de ces questionnements de l'historiographie qu'il nous faut considérer les textes produits par les élèves à partir des documents qui leur sont soumis. Il faut voir par exemple de quelle manière ils mettent en relation la volonté de constituer un troisième bloc original¹⁴² à partir de l'extrait de discours de Nehru, et la situation coloniale pour les

¹⁴¹ Pour B. Droz (2006), « *considéré sous l'angle du sous-développement économique, le Tiers-monde préexiste à la décolonisation, mais il en procède au regard de la prise de conscience et de ses revendications* » (p. 303).

¹⁴² Original par sa volonté de se démarquer des deux blocs notamment par son pacifisme : « *Les résolutions finales [de la conférence de Bandung] appellent à la décolonisation du continent africain, privilégient les solutions pacifiques et négociées et prônent la coexistence pacifique entre les grands* » (Jeannesson, 2002, p.

Algériens. Ou encore, comment ils envisagent la possibilité pour un pays fraîchement indépendant (Algérie, Inde) ou débarrassé d'une soumission à une puissance (Cuba) de ne pas se tourner vers le plus offrant. Ou enfin, dans quelle mesure ils parviennent à discriminer différentes formes de domination, et notamment celle de l'impérialisme américain et de l'empire soviétique.

Du point de vue du didacticien, l'élucidation épistémologique (Fabre, 1999, p. 142¹⁴³) est centrale et découle des éléments précédents. C'est l'appréhension des points de vue multiples sur les événements en question qui doit donner la possibilité aux élèves de reconstruire la complexité des positionnements qui ne peuvent se réduire à un rangement dans des catégories figées. C'est donc une véritable construction de concepts historiques qui est en jeu, dans laquelle les élèves élaborent peu à peu la relation entre des catégories générales et leur incarnation dans les faits analysés ; donc une dialectique des catégories et des temporalités.

C'est en ce sens que le tableau proposé doit constituer un support à des manipulations croisées de ces notions principales. Manipulations qui doivent permettre aux élèves de jouer sur les questions d'échelle (enjeu national, enjeu international) et les relations de causalité. Notre hypothèse principale peut alors s'énoncer, pour ce corpus, sous la forme suivante : la nécessité de choisir une case pour localiser les États et les peuples au croisement de ces deux catégories a des effets sur les questionnements concernant ces notions et leur incarnation dans des cas contextualisés. Quels sont ces effets et quelles sont leurs conditions de possibilité ?

2.2 Les enjeux du dispositif

Ce dispositif donne la possibilité d'aborder ces enjeux de savoir à travers au moins deux dimensions pratiques : le remplissage des cases internes, qui correspond au rangement des pays et peuples dans l'une ou l'autre case ; et l'extension des marges, qui incite les élèves à proposer des solutions aux impasses dans lesquelles ils se retrouvent à l'occasion du remplissage. Cette double dimension du tableau proposé en fait un artefact (au sens de P. Rabardel) qui porte en lui-même un caractère adaptatif, dont il s'agit de mesurer l'intérêt par rapport aux autres recueils de données. Avec ce dispositif graphique, on se donne plus de chances de mettre en lumière les processus potentiels de jeu avec les contraintes et l'ouverture du champ des possibles qu'évoque P. Rabardel.

Ensuite, la dichotomie pays/peuple induite par la consigne doit permettre de complexifier le travail de classement, en reprenant des catégorisations vues précédemment dans la séquence : dirigeants, peuple, colons, colonisés, etc. Comment cette dichotomie interfère-t-

77).

¹⁴³ On peut se référer ici au passage où M. Fabre s'appuie sur une étude de didactique de l'histoire (Tutiaux-Guillon et Pouette, *Spirale*, 1993) sur la notion de « nation ».

elle dans le travail de classement et de catégorisation ? Comment sont pris ces « personnages » dans la construction des causalités ?

Enfin, la « publication » des tableaux, par la projection des propositions des groupes à l'ensemble de la classe, en fait des objets d'analyse collectifs ayant un statut mieux stabilisé par les étapes successives de travail que dans le corpus précédent sur la Révolution, où les productions individuelles ne sont traitées qu'en petits groupes. Dans le déroulé de la séance qui correspond à la troisième étape de la consigne, les élèves discutent en effet à partir des présentations faites par quelques groupes. Cette discussion se fonde sur cet écrit exposé au regard de toute la classe, mais aussi sur le travail préalable sur le même support par l'ensemble des élèves, individuellement et en petits groupes : c'est un retour *collectif* sur une réflexion *individuelle* qui s'est appuyée sur le même support. On peut faire l'hypothèse, à ce stade, que ce processus donne des bases fortes pour un travail d'institution d'une communauté historique scolaire : l'objet de la discussion est bien entendu commun, mais il s'adosse à un artefact également commun qui a fait l'objet d'appropriations diverses ; le travail de confrontation proposé en grand groupe constitue donc un moment de débat propice, *a priori*, à la construction d'un outil culturel (Rabardel, 1999 ; Jaubert, 2007) propre à la classe. Ce qui fait écho au corpus précédemment analysé et doit permettre d'en prolonger la réflexion.

On l'a vu sur le plan didactique, le dispositif est institué dans le but d'associer travail sur les sources et questionnement sur les notions, par des allers-retours multiples, écrits et oraux, individuels et en groupe. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est à envisager encore plus que dans les autres corpus.

Dans le cadre de notre approche, détaillée dans le cadrage théorique (première partie), nous allons explorer ces dimensions sur la base des outils théoriques fournis par les deux perspectives théoriques principales que constituent l'analyse des outils graphiques que forment ici les listes et tableaux, appréhendés comme des artefacts en voie d'instrumentalisation, au sens de la théorie instrumentale, et d'autre part, les pratiques langagières en œuvre comme support à un processus de secondarisation des pratiques en vue de l'institution d'une communauté historique scolaire.

3. Catégorisation et conceptualisation : le tableau comme aide à la construction d'un problème épistémologiquement pertinent

Un premier axe d'analyse nous fait explorer les éléments du corpus (transcription et écrits), pour dégager les liens entre les pratiques autour du tableau et le travail de conceptualisation porté par les catégories proposées. Nous dégagons notamment le rôle que peut jouer le tableau dans la remise en cause de définitions rapides et immédiates de ces notions par un travail langagier de mise en réseau qui s'ancre dans la construction de nouveaux problèmes

pour les élèves.

3.1 Conceptualisation en histoire : la dimension didactique

L'activité proposée aux élèves est avant tout un travail de catégorisation. Il s'agit de leur faire manipuler les catégories fabriquées par la communauté historique (et par l'histoire scolaire) sur cette période, pour qu'ils se les approprient en tissant entre elles des relations pertinentes (objectif de l'enseignant). On est donc bien face à une activité, d'un point de vue épistémologique, de conceptualisation au sens historien du terme, c'est-à-dire un travail de construction d'objets généraux mais situés dans le temps et dans l'espace et qui sont toujours, à un moment donné, dépassables. Ce que D. Cariou résume par la formule suivante : Le « *paradoxe de la généralisation par l'individualisation renvoie à la nature des concepts des sciences sociales, généralités incomplètes, indexées à des contextes et à des personnages singuliers* » (2004, p. 66) ; bref, « *ces concepts aux limites fluctuantes, toujours dépendantes du contexte, ces concepts toujours soumis au risque de l'anachronisme* » (Lautier, 1997, p. 89).

Les recherches en didactique de l'histoire en France se sont largement attaquées à la question de l'appropriation des concepts, en particulier par l'analyse des opérations mentales des élèves lorsqu'ils discutent, cherchent à définir ou à caractériser un concept. Nicole Lautier (1997, p. 89-110) met ainsi en lumière le rôle central de la comparaison – soit par opposition, soit par analogie – comme mode opératoire utilisé par les élèves aux côtés de l'usage plus général de la distance à un « prototype ». Mais ce processus de « *comparaison par voisinage à l'intérieur de la catégorie* » (p. 96) est fonction de la capacité à se représenter un référent : « *on ne connaît bien que ce que l'on peut se représenter, ce dont on a l'expérience et le savoir quotidien* » (p. 105). Par l'analyse de l'appropriation du concept de démocratie du niveau 4^{ème} au niveau Première, Nicole Lautier met en évidence des processus complexes, à la mesure de la complexité du concept lui-même, qu'elle caractérise par le terme de négociation. L'intérêt de ce terme pour nous repose notamment dans sa capacité à rendre compte des modes de mise en relation des connaissances déjà-là, qui s'ancrent dans l'expérience variée des élèves (familiale, médiatique ou scolaire), et des référents scientifiques qui s'étoffent peu à peu avec le cursus scolaire (mis en relief notamment par les écarts constatés entre la fin du collège et le lycée). Ainsi, dans le cas de la démocratie, « *la délégation de pouvoir (...) se heurte à l'idéal de la démocratie directe* » (p. 105). En fait, c'est l'enjeu entre l'individuel (les droits des citoyens comme la liberté d'expression ou le droit de vote) et le collectif et délibératif (la délégation de souveraineté) qui est central dans cette appropriation. Or c'est ce processus de « *négociation des enjeux* » qui est identifié par Nicole Lautier comme le moyen de nourrir les raisonnements par les « *savoirs pratiques* » comme, dans le cas considéré, le fonctionnement des institutions ou les rapports sociaux¹⁴⁴ :

¹⁴⁴ Ce que confirme l'étude menée par Guyon, Mousseau & Tutiaux-Guillon (1993) sur l'appropriation de la notion de *nation* par les élèves : l'affectif y tient une place centrale comme élément d'ancrage à travers les

« une négociation s'engage entre les éléments de connaissance raisonnée et les aspects affectifs : on peut penser qu'elle ne s'arrête jamais car si les enjeux de valeur fonctionnent parfois comme des freins, ils jouent aussi le rôle d'un moteur dans la construction des concepts complexes en histoire » (p. 110).

Cette manière d'envisager l'apprentissage des concepts en histoire à l'École nous paraît adaptée au corpus en jeu dans ce chapitre mais également à notre cadre théorique d'analyse. La négociation mise en valeur précédemment fait écho à celle qu'identifie M. Jaubert (2007) dans la constitution et le fonctionnement d'une communauté discursive scientifique :

« On peut (...) penser qu'un certain nombre de ces pratiques (dont les pratiques langagières) qu'ils mettent en œuvre au cours de l'activité scientifique doivent leur permettre de négocier les "clauses" du contrat social et communicatif qui régit, dans la communauté discursive scientifique scolaire, les rapports au monde et à autrui. Elles doivent être le lieu de refiguration de leur mode d'agir-parler-penser initial, d'ajustement de leurs perceptions de l'activité scientifique ainsi que de construction des savoirs » (p. 71).

Il nous semble qu'on a là une généralisation de ce processus, qui souligne le rôle fondamental des pratiques langagières constitutives de la construction d'une communauté discursive scientifique disciplinaire. C'est une piste didactique qui nous semble en mesure de faire travailler la double dimension, soulignée par Lautier & Allieu-Mary (2008, p. 106), de l'ancrage dans la pensée sociale des élèves : à la fois points d'appui et/ou obstacles¹⁴⁵, leurs valeurs sont des éléments indispensables à mettre en scène dans des dispositifs qui favorisent la refiguration dont parle M. Jaubert. De ce point de vue, l'analyse de cette séquence peut nous fournir des indications pertinentes. Nous voyons par exemple les manières de négocier, individuellement ou collectivement, ces enjeux sur les concepts de colonisation ou de monde bi-polaire par guidage du tableau. Comme outil de classement et de catégorisation, il est d'emblée concerné par les processus mis en lumière par Nicole Lautier : de quelles manières ce tableau avec ses concepts offre-t-il aux élèves du temps et de l'espace pour négocier les relations entre ce qu'ils savent et ce qu'ils explorent ?

idées de nation-harmonie, de nation-espèce et de nation-éternité.

¹⁴⁵ Ce qui revient au même dans le modèle bachelardien tel que l'envisage la théorie de la problématisation (Fabre, 1999, p. 158-159) : « l'obstacle est toujours un empêchement intérieur à l'acte de connaître. Il faut donc perdre tout espoir d'éviter les obstacles, qui apparaissent ainsi comme une nécessité de la pensée, puisque c'est dans la mesure même où elle se dote d'outils qu'elle secrète ses propres empêchements ».

3.2 Un espace pour déployer et contrôler des comparaisons

Premier constat à la lecture de la transcription du débat, les élèves parlent de ces catégories et de rien d'autre. L'enseignant n'a à aucun moment besoin de recentrer la discussion sur l'enjeu de savoir, car c'est bien de cela qu'il est question tout le temps¹⁴⁶. Ensuite, les discussions montrent un travail d'approfondissement collectif des notions en jeu. Par approfondissement, on peut entendre dans un premier temps un jeu de va-et-vient entre des positions, des questions, des explications. Observons cela sur un extrait.

Repartons du moment où les élèves évoquent l'origine des appellations Bloc de l'Est, Bloc de l'Ouest (au bout de quelques minutes du débat de la dernière séance) :

20	P : Pour répondre à ça, Adeline, c'est... il faut que vous essayiez d'expliquer en deux mots ce que c'est que le Bloc de l'Ouest. D'accord ? Vas-y.
21	Adeline : Ouais (en écho à Tanguy qui dit « c'est les alliés des EU ») c'est les alliés, un peu.
22	P : Des alliés de qui ?
23	Adeline : Ben c'était pendant la deuxième guerre mondiale avec les Anglais et euh les EU.

Ce travail des origines provient d'un questionnement sur la place de l'Algérie dans le tableau. Il mène directement à approfondir le sens de la double notion de blocs. Au total, du fait de la difficulté pour ce groupe de justifier son choix, l'ensemble de la classe discute des différents sens associés à « Bloc de l'Est/Bloc de l'Ouest » : de son origine pendant la guerre et l'après-guerre (ce qui permet d'aborder la période de cristallisation des tensions, notamment de 1947 à 1949 qui aboutit à la construction du Mur de Berlin en 1961) à son rattachement idéologique avec communiste/capitaliste (ce qui permet d'aborder la dimension idéologique, centrale dans la compréhension de cette période).

Tentons de faire un recensement exhaustif de ces moments de conceptualisation, afin d'avoir une idée précise de ce que peut accomplir ce genre de discussion collective centrée sur un tel tableau. Ce qui mène ensuite à se poser la question du rôle de l'enseignant dans ce travail de conceptualisation.

Outre le travail sur la double notion Bloc de l'Est/Bloc de l'Ouest, les élèves abordent rapidement la notion de colonisation-décolonisation. Ils le font de plusieurs manières. D'abord par la justification de la construction d'une troisième ligne intitulée « aucun des deux [ni colonie, ni colonisateur] » pour situer l'URSS dans le tableau :

38	Adeline : Alors pour la Russie on a fait une troisième ligne parce que ils étaient contre la colonisation donc ils ont pas colonisé et euh, euh, et euh ben ils ont pas été colonisés non plus, et on les a mis dans le Bloc de l'Est parce qu'ils sont communistes.
----	--

C'est le premier moment où l'idée d'"anti"-colonisation est évoquée, sans être reprise

¹⁴⁶ Sauf de manière très marginale lorsqu'on change de groupe ; alors interfèrent quelques remarques d'organisation ou de relation entre les élèves.

d'emblée. Plus loin, c'est la place du Royaume-Uni comme ancien colonisateur qui pose question :

45	Marie : Ben y devenaient quoi après être anciens colonisateurs ?... Enfin plutôt ils faisaient quoi quand ils étaient colonisateurs ? C'est ça que j'comprends pas.
46	P : Qui est-ce qui peut expliquer ce que ça veut dire cette catégorie colonisateur ou ancien colonisateur ?
47	Estelle : Ben ils colonisaient des pays.
48	Marie : ils colonisaient oui mais voilà...
49	Adeline : Ben ils se mettaient dedans puis voilà (Brouhaha).
50	P : Qui peut essayer, hein c'est vraiment ça l'objet, hein, de... Marie se pose des questions, mais je pense qu'elle est loin d'être la seule. Qui peut essayer de clarifier et dire de manière un peu plus précise que ce que vient de dire Adeline, ce que veut dire coloniser un pays ? Mégane.
51	Mégane : C'est de prendre les terres d'un pays et les... et mettre son pouvoir, mettre euh, sa religion, mettre euh, tout c'qu'on a dans le pays par exemple comme la France, la France a mis sa politique euh, sa religion, tout c'qu'elle avait, elle l'a mis sur l'Algérie.
52	Elif : Mais Monsieur...
53	P : Elif ?
54	Elif : La France elle a colonisé l'Algérie mais l'Algérie elle est restée musulmane.
55	P : Oui, mais par contre y a quand même, là-dessus Mégane a raison, c'est-à-dire qu'y avait une volonté des Français d'imposer la religion catholique. Alors ils ont pas du tout réussi c'est sûr, mais par exemple, un Algérien d'origine, c'est-à-dire musulman, pouvait obtenir la nationalité française s'il renonçait à la religion musulmane. Donc c'était une incitation à renoncer à sa religion.
56	Marie : Mais monsieur...
57	P : Marie ?
58	Marie : Mais si ils renonçaient à la religion musulmane ils étaient pas forcément ...
59	P : Pas forcément catholiques ?
60	Marie : Oui, voilà.
61	P : Sauf que quand on est religieux, si on n'est plus d'une religion on va en chercher une autre ; enfin tu vois c'est... de toute façon ça s'est pas vraiment produit puisque très peu de Musulmans ont accepté de ne plus être musulmans. Elif.

La question de Marie (45) provoque directement une exploration de la notion en jeu : on peut penser qu'elle suscite le retour d'interrogations qui ont émergé au cours du travail individuel et en petit groupe. Les sources de ces interrogations peuvent être diverses (par exemple liées à l'origine ou la religion de tel ou tel élève comme pour Elif concernant les Musulmans dont il est question dans le document sur l'Algérie), mais ce qui nous intéresse ici c'est qu'elles s'expriment à l'occasion de cette phase de travail sur le tableau. La nécessité de justifier les choix semble impliquer assez directement qu'il est légitime pour les élèves de faire part de leurs incompréhensions ou préoccupations : les interventions d'Elif (52) et de Marie (56) indiquent qu'elles se positionnent comme ayant légitimement le droit de questionner ce qui se dit dans le débat, qui n'est donc pas sur le registre du vrai ou du faux, mais davantage sur le registre de la justification des choix des uns et des autres. On

peut, en première analyse, lire là une modification de la position énonciative (Jaubert, 2007 ; Jaubert et Rebière, 2001) et qui se rapproche des activités langagières historiennes si on les compare aux activités langagières habituelles en classe d'histoire. Et ce changement de position énonciative semble s'appuyer sur la confrontation entre un choix d'ordre conceptuel (la proposition de définition de Mégane de ce que signifie coloniser) et les faits lus dans les documents (la proportion de Musulmans dans le tableau donné indique une croissance forte dans l'ensemble de la population algérienne durant la colonisation). Cette « négociation de l'enjeu » au sens de N. Lautier joue bien sur une mise en relation du général (le concept de colonisation) et l'individuel (en Algérie, à cette période) à travers les échanges oraux autour des écrits.

Au final, la tentative de définition en termes très communs de Mégane (51) est un début de caractérisation, approfondi par l'exemple de la religion que relève Elif (55), ce qui par ricochet provoque une réflexion (58-61) sur la nature et la réalité de la colonisation française en Algérie (thème étudié antérieurement au cours de la même séquence). Du point de vue historiographique, on peut dire que la dimension principale de la colonisation (la domination) est alors étoffée par une caractérisation importante (la domination culturelle et religieuse) qui permet de faire entrer la notion dans un réseau de significations un peu plus consistant.

La notion est à nouveau interrogée un peu plus tard, à propos d'un autre cas (la Chine) :

75	Estelle : Ben euh la Chine elle est avec l'URSS, c'est parce que c'est un pays communiste, et pis et ben... il a ni été colonisé ni colonisateur.
76	Tanguy : Elle a été colonisée la Chine.
77	Adeline : Elle a été envahie.
78	P : Alors, elle a été envahie, pas colonisée dit Adeline, Tanguy ?
79	Tanguy : Ben elle a été colonisé non la Chine, par...
80	P : Par qui ?
81	Tanguy : Ben envahie plutôt par le Japon.
82	P : Alors envahie-colonisée, alors là pourquoi est-ce que vous hésitez, entre les deux ?
83	Tanguy : C'est la même chose un petit peu non.
84	Mégane : non envahi c'est par une armée...
85	Erwan : ben colonisé aussi...

S'appuyant sur leurs connaissances antérieures (notamment la leçon sur la Seconde guerre mondiale), les élèves sont confrontés à l'imprécision de leur approche de la colonisation, lorsqu'ils ont à rendre la notion opérationnelle par le choix d'une case pour un pays comme la Chine. Ils savent qu'elle a été envahie par le Japon, qu'une partie de son territoire l'avait même été avant la guerre, mais est-ce un cas de colonisation ? La confrontation du modèle – du « *prototype familier* », selon N. Lautier (1997, p.100) – à un élément du passé provoque une discussion lorsqu'il faut être précis et justifier¹⁴⁷. D'où cette discussion sur la

¹⁴⁷ C'est ce que J. Goody (1979, p. 187) souligne comme effet possible des listes par un exemple : « un

dimension militaire de la colonisation, fortement présente dans les représentations courantes (images du manuel, thèmes abordés dans les programmes : tous insistent sur les moments de rupture, soit la prise d'un pays, soit son combat pour l'indépendance, comme avec l'Algérie). Comment distinguer guerre, guerre de conquête et colonisation ? Telle est la formulation, à ce stade, du problème de la définition de la colonisation par rapport à leur réseau de notions déjà en place (ils savent ce qu'est une guerre, une guerre de conquête, une occupation, etc.). On a affaire ici à une opération de comparaison sur la base de la référence immédiatement disponible de la guerre de conquête. C'est donc une manière de construire le problème qui fait de la notion de colonisation un terme moins accessible qu'il n'y paraissait peut-être initialement aux yeux des élèves. C'est de cette manière qu'on se donne les moyens de comprendre le processus d'appropriation du concept sans se limiter à une accumulation de caractéristiques – ce qui ne rend pas compte de la dimension de réseau de sens du concept – mais en termes de comparaison : « *dans cette perspective, le modèle d'appropriation du concept se lirait moins en termes de propriétés qu'en termes de distance à la catégorie "naturellement" perçue comme typique* » (Lautier, 1997, p. 93).

L'évidence initiale du mot – sa proximité, pour revenir à la mise en garde de C. Ginzburg (voir première partie) – constitue d'une certaine manière l'obstacle principal à l'accès au savoir sur la colonisation ; avec ces tableaux et ce débat, l'obstacle semble commencer à se dessiner. La mise en scène des comparaisons induit ici des contradictions entre les élèves (83-84) : à quelles conditions peut-on considérer qu'une guerre de conquête devient un cas de colonisation ? Tel est le travail ébauché ici par la classe à travers des positions qui peuvent s'opposer et qui naissent de l'absence de critères simples à appliquer à ce problème¹⁴⁸.

Si l'on revient à P. Veyne, qui prend l'exemple de l'histoire du droit romain, on est en bonne voie pour éviter « *le mythe de la période* » en faisant en sorte qu'il ne prenne pas « *place dans une boîte appelée Rome, mais parmi les autres droits* » (1976, p. 47-48) : dans notre cas, les élèves sont en bonne voie s'ils considèrent la Chine comme prenant place parmi d'autres cas de pays soumis et non simplement dans la chronologie de la Seconde guerre mondiale.

3.3 Rendre stable des significations au sein de la classe

On peut considérer à ce stade que les deux périodes de discussion concernant le concept de

problème du genre : la tomate est-elle un fruit ou un légume ? ne rime absolument à rien dans un contexte oral ; il est même d'un intérêt douteux pour la plupart d'entre nous, mais il peut se révéler décisif quant aux progrès de nos connaissances systématiques concernant la classification et l'évolution des espèces naturelles. C'est ce genre de problèmes qu'engendrent les listes écrites ».

¹⁴⁸ Nous verrons plus loin, enrichis d'autres cas, qu'on a là un exemple de travail de problématisation – et non de problématique (application d'un ensemble de règles d'action) – au sens de M. Fabre, si l'on veut bien voir que les élèves sont confrontés au problème du classement de la Chine dans le tableau et que pour arriver à une solution, ils doivent discuter des conditions de ce problème : remonter à ce que signifie colonisation. Leur activité ne se réduit donc pas à appliquer un ensemble de critères (c'est une colonisation si...), mais bien à questionner les conditions du problème « *parce qu'elles font défaut* » (Fabre, 2009, p. 34).

colonisation/décolonisation sont autant de moments de stabilisation¹⁴⁹ d'un savoir pour la classe, ce qui favorise selon M. Jaubert l'institution progressive de la communauté discursive scientifique scolaire. L'échange de justifications autour des propositions des uns et des autres, ainsi que le référencement de ces justifications aux données et hypothèses tirées des documents et insérées dans le tableau commun, sont autant de moments de « publication » au sein de la classe de savoirs acceptés, au moins temporairement. Ce processus est essentiel pour les concepts historiques en construction chez les élèves du fait de leur référence à l'expérience humaine au sens large. Comme le souligne N. Lautier (1997, p. 95), les « *représentations sociales* » sont autant d'éléments du raisonnement « naturel » qui font des concepts fournis aux élèves des connaissances « *peu stables, aux contours mal délimités, dont la définition peut varier selon les situations, notamment dans le cadre d'une pratique sociale* ». Le tableau, comme cadre collectif d'analyse et de justification apporte au groupe un instrument reconnu et approprié en partie, et à partir duquel il est relativement économique de discuter : la localisation dans les cases, leur comparaison et une lecture rapide en font un cadre pertinent pour se mettre d'accord.

Différentes manières d'instrumentaliser les colonnes supplémentaires

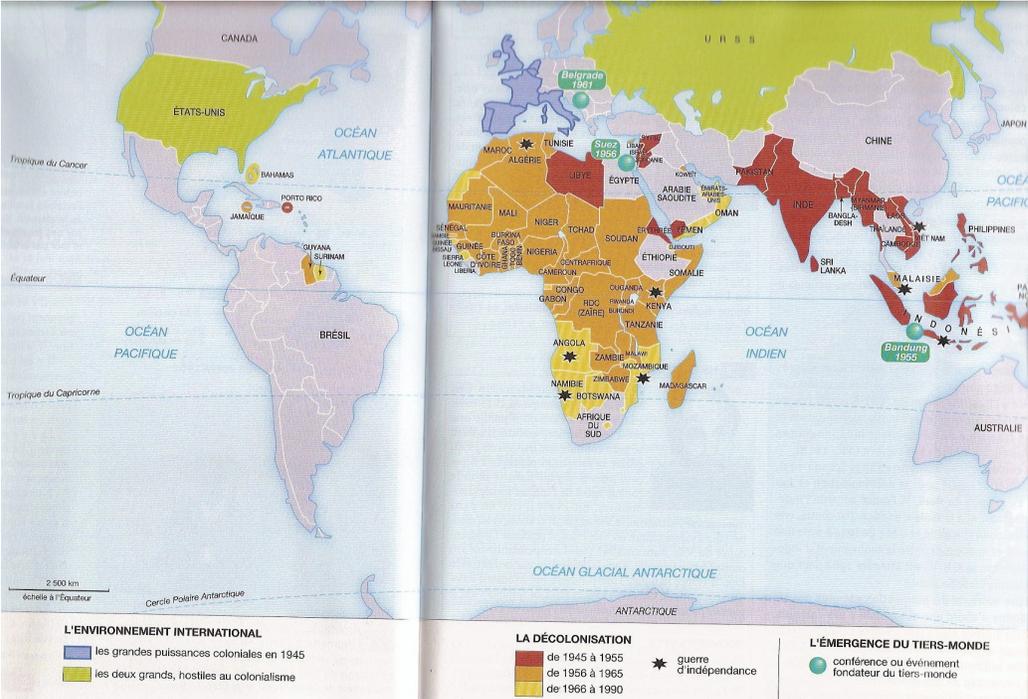
Cette exploration de la notion de colonisation se poursuit à partir d'une question de l'enseignant sur l'exemple du tableau proposé par le groupe de Manon, qui fait état d'une ligne supplémentaire intitulée « anti-colonisateurs ». L'enjeu de cette question sur le plan épistémologique est, nous l'avons vu, de discerner une différence à l'intérieur des deux blocs, et donc une proximité peu évidente des États-Unis et de l'URSS. On voit qu'il s'agit là d'un point difficile par rapport aux représentations dominantes sur la période (la bipolarisation) :

109	Prisca : Ben parce que ils n'ont jamais colonisé des pays.
110	P : Oui, tout à l'heure ils ont dit ni l'un ni l'autre... pourquoi là vous mettez « anti » ?
111	Prisca : Parce que là ils sont contre les colonies...
112	P : Les autres aussi j'imagine, EU, Inde et Chine ?
113
114	P : Pas plus d'explications ?
115
116	P : S'il vous plait... on écoute Marie.
117	Marie : Non, ben si : les EU tout à l'heure ils étaient pas là, ils étaient en haut.
118	P : Pourquoi vous avez mis les EU ici, Bloc de l'Ouest, anti-colonisateurs ? Manon.
119	Manon : Ben ils ont été une colonie mais après ils ont été contre alors on aurait pu les

¹⁴⁹ Par référence à ce qui se passe dans les communautés scientifiques (colloques, publications, etc.), M. Jaubert insiste sur le rôle de ce processus : « *il s'agit (...) d'assurer la conservation de l'énoncé de savoir dans un état relativement incontesté. En effet, un fois stabilisé, "œuvré", reconnu par la communauté au vu de ses critères de pertinence, le savoir doit permettre des développements futurs qui ne soient pas inhibés par une constante re-justification de ses principes fondamentaux* » (2007, p. 69). Ce qui ne manque pas de faire écho aux processus associés à la problématisation, dont un des critères isolé par M. Fabre est « *une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner* » (2009, p. 272) ; autrement dit, tout ne doit pas toujours être remis en question.

mettre dans les deux mais on l'a mis que dans une.

L'insistance de l'enseignant sur le terme « anti » (110) ne suffit pas à faire expliciter une justification autre que « ils sont contre ». Sur ce point précis, de nombreux tableaux font état de cette 3^{ème} position face à la colonisation, mais la justification de ce choix semble difficile. L'analyse des documents sur lesquels travaillent les élèves montre que seule la carte fait état de cette opposition sous la forme d'un élément de la légende : en vert sur la carte sont représentés « les deux grands, hostiles au colonialisme » (cet intitulé de la légende est d'ailleurs repris mot pour mot dans le tableau de Erwan).



Rien d'autre dans les documents ne permet aux élèves de travailler directement le sens de cette affirmation. On a là un cas intéressant qui illustre combien la forme tableau ne saurait suffire à induire une travail de réflexion ; elle est un outil aussi longtemps qu'elle peut relayer des éléments d'analyse fournis par la discussion ou les documents.

En revanche, la constitution de cette catégorie induite par une information que les élèves ne s'approprient pas joue ensuite un rôle dans la compréhension de la position des anciennes colonies : elle permet d'interpréter la position de la Chine ou de l'Inde de manière plus complète. En effet, certains tableaux (Manon pour l'Inde et la Chine ; Prisca pour la Chine) les inscrivent dans cette ligne : cela devient un moyen – une ressource dirait P. Rabardel – pour compléter la caractérisation de leur position dans l'espace des relations internationales de l'époque, et, par là, d'identifier au sein du groupe des anciennes colonies, celles qui sont les premières libérées (en Asie) et qui jouent un rôle particulier, d'avant-garde. Cet enjeu de savoir, porté par le document sur l'Inde (Discours de Nehru : « ... nous élevons notre voix

contre le colonialisme... »), est soutenu d'un point de vue pratique par cette catégorie construite à l'aide de l'autre document (la carte). Sans cette ligne supplémentaire, l'Inde trouverait sa place dans la catégorie « ancienne colonie », sans distinction possible de son rôle dans le « non-alignement », c'est-à-dire l'organisation d'une posture favorable et active envers la décolonisation, sans s'inscrire dans l'un des deux blocs.

Il semble que nous pouvons observer ce travail à l'œuvre dès les activités en petits groupes et par écrit. Notre hypothèse est confortée par l'observation des 15 tableaux (voir annexe 3) et l'instrumentalisation de ceux-ci au sens de P. Rabardel. En voici quelques illustrations :

Manon :

	communistes Bloc de l'Est	capitalistes Bloc de l'Ouest	puissances capitalistes
1 ^{re} colonie ou ancienne colonie	URSS, Cuba	Algerie	colonies espagnoles
colonisateur ou ancien colonisateur			France et Royaume-Uni
anti-colonisateur	URSS, Inde, Chine	E. U.	
Cuba est situé entre le bloc de l'Ouest et Est			

Arthur :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest
Colonie ou ancienne colonie	Cuba, Chine, Inde	Cuba, Argentine, Chili, Bolivie, Mexique, Algérie
Colonisateur ou ancien colonisateur		France, R.-U., Espagne...
Anti-colonisateur	L'URSS	Les E. U.
L'URSS n'a pas de colonie donc il est forcément contre les colonisateurs, pareil pour les E.U.		

Erwan :

	Bloc Est	Bloc ouest	non-alignés
colonie ou ancienne colonie	Cuba Chine	EU	Inde Algérie
colonisateur ou ancien colonisateur		France Espagne Angleterre	
2 grands hostiles au colonialisme	URSS	EU	

Cuba : texte Prisca "le pays devient un allié du camp communiste"
 Chine : "parti communiste chinois"
 EU : indépendance 1830
 F : algérie
 Espagne : caraïbes et Cuba (voir ^{début} texte fiche 1)
 Angleterre : Inde
 URSS
 Inde : "être ami avec l'Ouest, l'Est avec tout le monde"
 Algérie : colonisé France
 était donc dans bloc Ouest → 1960

voir carte (bleu)

On remarque dans ces tableaux que ceux qui ont transformé l'énoncé de la légende de la carte (« les deux grands, hostiles au colonialisme ») par exemple en *anti-colonisateurs* (Manon et Prisca, Arthur) sont aussi ceux qui ont inséré ensuite la Chine et parfois l'Inde dans cette catégorie ; à l'inverse, ceux qui ont reproduit la légende (Mégane et Erwan), n'ont inséré que les États-Unis et l'URSS en reprenant directement les données de la carte, tout comme ceux qui ont réduit le sens de cette hostilité à une catégorie plus neutre (« rien », « non colonisateur, ni colonie », « n'ayant jamais eu de colonie », « à part »). Il y a donc des instrumentalisation plus efficaces que d'autres du point de vue de la construction de cette catégorie par la mise en relation des deux documents ; mais sans instrumentalisation, il n'y a pas de ressource pour faire travailler ensemble ces deux documents sur ce point.

Localiser dans le tableau pour stabiliser un problème dans le groupe

Sur ce cas, l'instrumentalisation relève de la manière dont une catégorie est nommée ; tentons maintenant de voir comment la forme tableau joue dans la stabilisation du savoir de la classe à partir de ces instrumentalisation pertinentes, au cours du débat. Face à l'incapacité des élèves à intégrer l'information « hostiles à la colonisation », l'enseignant

pose la question et insiste. Il n'obtient, on l'a vu, qu'une réponse en apparence faible. En réalité, la réponse se recentre sur la localisation dans le tableau (c'est nous qui soulignons) :

117	Marie : Non, ben si : les EU tout à l'heure ils étaient pas là , ils étaient en haut .
118	P : Pourquoi vous avez mis les EU ici, Bloc de l'Ouest, anti-colonisateurs ? Manon.
119	Manon : Ben ils ont été une colonie mais après ils ont été contre alors on aurait pu les mettre dans les deux mais on l'a mis que dans une .

Face à la difficulté d'ordre épistémologique (la question de l'enseignant porte sur une catégorisation), les élèves réagissent à l'aide de l'objectivité du tableau : la réponse de Manon porte sur la localisation dans le tableau. On voit bien ici que si les élèves ne font pas seuls le travail, l'enseignant trouve un point d'appui pour maintenir la tension sur ce thème. Une fois mises en évidence les localisations choisies, on peut imaginer une reprise du travail sur ces éléments contradictoires stabilisés collectivement. Par exemple en fournissant d'autres documents sur la signification de cette hostilité par rapport aux pays européens (France et Royaume-Uni, peut-être à travers la crise de Suez de 1956) qui permettraient aux élèves de poursuivre la construction de ce problème-là, qu'ils ne semblent pas en mesure d'effectuer avec les seuls documents travaillés lors de cette séance. Bref, il ressort de ce blocage un levier permettant à l'enseignant de poursuivre : le tableau et le débat mettent en évidence un obstacle pour les élèves, qui devient un point d'appui pour l'enseignant.

On peut donc penser que le tableau joue un rôle de repérage dans le travail en cours, c'est-à-dire, pour reprendre C. Orange (2005a), dans la « *cartographie des possibles* ».

Là, comme précédemment avec Manon, le tableau semble en effet jouer ce rôle au niveau de l'activité collective des élèves : Marie conduit son analyse en rapprochant des choix différents faits sur un même support. Ce qui correspond à une opération que S. Wineburg (2001) considère comme une de celles qui distinguent fondamentalement un historien d'un étudiant ou d'un élève dans un exercice de lecture de documents (voir chapitre 5 première partie). L'avantage comparatif, si l'on peut dire, de l'historien professionnel, c'est qu'il gère la distance qui sépare ses connaissances des nouveautés apportées par le document en « *établissant une carte* » qui lui permet de se situer, comme sujet-savant, dans son travail d'intégration du document. Pour S. Wineburg, c'est là une des conditions pour que le travail historiographique « *nous enseigne ce que nous ne pouvons pas voir, nous informe du flou congénital de notre vision*¹⁵⁰ » (2001, p. 11). D'une certaine manière, Marie (117) et Manon (119) utilisent le tableau comme support de repérage pour argumenter et communiquer. Comme le souligne M. Jaubert (2007, p. 239) en analysant le rôle des activités langagières, « *un certain nombre d'inscriptions (schéma, texte, tableau, liste...) ont pour but d'arracher à la singularité des représentations premières les objets de savoir visés pour pouvoir les construire sur un plan scientifique. Elles permettent la mise à*

¹⁵⁰ S. Wineburg fait ici explicitement référence à la dialectique distance/proximité chère à C. Ginzburg.

distance et la construction d'un espace problème ».

Construire et relire un tableau

A reconsidérer l'ensemble des séances en jeu dans ce cas, il nous semble que l'on trouve à travers ces activités langagières de repérage dans l'action, un processus souligné par D. Lahanier-Reuter (2006) dans sa mise en perspective des travaux de J. Goody, qui repose sur la discrimination de deux processus liés au tableau : sa construction et sa relecture. Dichotomie déjà mise à jour dans le chapitre précédent (2.3.2) sur le plan plus général du brouillon. Poussons plus loin ce modèle d'analyse avec le tableau étudié ici et qui peut être ainsi doublement fécond : lorsqu'on le construit et lorsqu'on le relit pour le compléter.

Développant l'exemple du travail de classification de Mendeleïev, elle montre en effet que c'est à la relecture d'un tableau construit sur la base d'une hypothèse (« *la reproduction à l'identique de cet ordre d'apparition des propriétés différentes* », p. 181) que Mendeleïev découvre les propriétés réelles de ces éléments (leur dimension périodique). Ce tableau-hypothèse offre par exemple des cases vides, ce qui « *permet tout d'abord de diriger les recherches vers la découverte des éléments manquants désignés par ces cases vides* » (*ibid.*). Elle résume le processus ainsi : « *l'idée de la périodicité des propriétés physiques et chimiques des éléments est une idée qui ne provient pas de l'écriture d'une liste, ou de sa réécriture. Elle surgit plutôt à la lecture nouvelle de la liste initiale. La lecture orientée (ici par l'intention de faire surgir une loi) d'une liste ou d'un tableau peut constituer un travail scientifique, au même titre que son élaboration* » (*ibid.*, p. 182).

Sur notre cas, on peut penser que l'intégration de cette ligne supplémentaire offre aux élèves la possibilité de réfléchir à la manière de la remplir, et donc permet d'envisager autrement les données fournies par les autres documents, comme celui sur l'Inde qui parle de non-alignement. Parallèlement, la discussion collective offre un moment de relecture des tableaux travaillés individuellement et par deux, donnant l'occasion d'une nouvelle élaboration.

3.4 Conclusion

Le tableau étudié dans ce chapitre permet en partie à la classe de dépasser la réduction du contexte des relations internationales de cette époque à une opposition binaire. Avec sa double lecture, on peut à la fois envisager les cases une par une, et en même temps des regroupements variés. Ainsi, si États-Unis, France et Royaume-Uni se retrouvent ensemble dans le Bloc de l'Ouest, États-Unis et URSS se retrouvent également proches lorsqu'il s'agit de la dimension coloniale. On peut penser que c'est cette complexité peut être rendue par le cadre du tableau, qui favorise des discussions ouvertes sur la complexité et non enfermées dans des dichotomies réductrices, en accord avec les enjeux de savoirs identifiés initialement.

Mais on peut également faire une lecture moins générale de ce qui s'est joué dans les

échanges. En prenant ces derniers dans la durée des activités qui se succèdent, on peut envisager de référer les pratiques en jeu au processus de construction d'une communauté discursive historique scolaire. Ce qui peut permettre de mieux isoler certaines potentialités des tableaux comme celui de ce corpus.

- les questionnements qui émergent sont pris en charge ;
- les concepts sont peu à peu élaborés en dehors des références initiales des documents, à travers des connaissances antérieures et extérieures au travail en cours ;
- le tableau devient un instrument culturel commun qui permet de stabiliser certaines connaissances au sein de la classe ; ce qu'il nous faut approfondir en utilisant les outils conceptuels de la didactique professionnelle.

Enfin, il nous semble que l'enseignant peut trouver là des ressources pour évaluer et orienter le travail de la classe sur de nouvelles bases. Le déploiement du travail de recherche à partir du tableau à double entrée donne en effet aux élèves un espace d'appropriation des concepts ; mais cet espace est à contrôler selon des critères différents des pratiques habituelles de la classe d'histoire. Ce n'est pas la cohérence du texte qui prévaut (Jaubert, 2001), mais bien plutôt la cohérence des pratiques. Autrement dit les élèves peuvent se tromper, ponctuellement, sans que cela n'entrave, au contraire, l'apprentissage : c'est une autre manière, à travers les pratiques langagières, de faire de l'erreur un outil pour enseigner (Astolfi, 1997). C'est d'ailleurs ce que soulignent avec force Lautier & Allieu-Mary (2008, p. 109) à propos d'observations liées à la conceptualisation en classe d'histoire : *« cependant, les résultats les plus surprenants montrent que les productions qui témoignent d'un degré plus élevé de conceptualisation (les migrations individuelles reliées au contexte, la relation établie entre contexte national et international, le recours à des termes spécifiques) sont aussi celles qui comptent le plus d'erreurs¹⁵¹ »*. Il est donc indispensable de se placer sur un mode de compréhension des opérations mentales des élèves nouveau, non plus dans le sens de la cohérence du texte produit, mais bien davantage dans l'évolution des pratiques, notamment langagières, instrumentées par le tableau.

¹⁵¹ Résultats corroborés par les analyses de D. Cariou, citées elles aussi par Lautier & Allieu-Mary (2008) qui montrent que certaines procédures de contrôle des analogies ont des effets positifs sur les classes concernées (par rapport à la classe témoin), mais que ce sont aussi les classes qui produisent davantage d'analogies non contrôlées ; et par N. Lautier dans son étude sur la notion de monarchie : *« ce que l'on pourrait considérer comme une simple erreur sera ici envisagé comme une information significative où les ministres sont assimilés à des partenaires possibles dans le partage du pouvoir »* (1997, p. 93).

4. L'intervention didactique : le cadrage par le tableau de la communauté historique en construction

4.1 Le tableau, ressource pour l'enseignant

Les mécanismes mis en lumière par la didactique professionnelle, à travers les outils conceptuels de l'instrumentalisation et l'instrumentation, offrent des ressources potentiellement importantes pour analyser les leviers d'action disponibles pour l'enseignant au cours de la séquence. Le rapport entre ces deux dimensions de l'activité instrumentée est d'abord une source d'information concernant les obstacles rencontrés par les élèves et le niveau de leur appropriation des notions en jeu.

La possibilité pour les élèves de compléter le tableau selon les besoins rencontrés mène à une grande variété de propositions, notamment dans la construction des étiquettes de ces lignes ou colonnes supplémentaires. En voici un recensement (le nombre des occurrences est donné entre parenthèses quand il dépasse l'unité ; il est calculé sur l'ensemble des écrits, individuels et par groupe) :

- lignes supplémentaires : « anti-colonisateur » (2), « contre la colonisation » (2), « à part », « aucun des deux », « rien », « deux grands hostiles au colonialisme » (2), « pays non colonisé et non colonisateur », « neutre ».

- colonnes supplémentaires : « a fait parti des deux blocs », « aucun bloc » (2), « à la fois deux blocs », « tiers-monde », « central », « indépendant », « pays neutres ».

Avec ces listes, l'enseignant peut trouver un moyen d'évaluer la distance des uns et des autres à l'objectif visé dans ce travail. Par ces inscriptions, il peut distinguer des manières d'entrer dans la réflexion : entre ceux qui n'ajoutent aucune ligne ou colonne supplémentaire et ceux qui estiment ces catégories supplémentaires indispensables. Nous avons vu, par exemple, que la notion de neutralité (« neutre », « à part », « aucun des deux », « rien », etc.) ne permet pas de faire ressortir la dimension anti-coloniale d'un certain nombre de pays, notamment dans le mouvement des non-alignés et de la part des États-Unis et de l'URSS. Ce type de désignation montre donc une absence de prise en compte de cette dimension et permet de discerner un obstacle épistémologique de ces élèves à ce niveau. En colonne, intituler une catégorie supplémentaire « indépendant » (Guillaume) indique une compréhension de la notion de blocs différente de l'intitulé « central » (Johann et Léa).

Ces traces d'appropriation propres à l'instrumentalisation du tableau donnent des indices quant aux obstacles des élèves, du côté de leur instrumentation historique ; ce qui permet d'envisager plus précisément une organisation de l'activité des élèves, par exemple en termes de choix de documents. L'enseignant se donne plus de chances de trouver un cas en relation avec l'obstacle identifié, c'est-à-dire avec les problèmes fondamentaux de

l'activité¹⁵² (Fabre, 1999, p.141-142).

Les ajouts à l'intérieur des cases du tableau sont également des indices des opérations mentales des élèves. Pour Johann et Léa, l'utilisation d'un renvoi (chiffre 1) à côté de Cuba (dans la colonne Bloc de l'Est) permet de donner au lecteur une justification de leur choix (« car il était contre les intérêts américains »). Cette phrase justificative, tirée du document sur Cuba accentue le choix : la justification ne leur semble pas évidente – ainsi, il n'est pas marqué dans le texte que Cuba se tourne vers le Bloc de l'Est – alors ils ressentent le besoin de souligner leur choix. Pour Arthur, la Chine d'abord classée dans la ligne « colonie ou ancienne colonie » est entourée puis fléchée vers la ligne « anti-colonisateur ». Pour Manon, « Cuba » est inscrit à cheval sur les deux colonnes « Bloc de l'Est » et « Bloc de l'ouest », pour marquer sa double appartenance. A chaque fois, la dimension potentiellement réductrice du tableau (c'est une des limites souvent évoquée contre les théories de J. Goody pour cet outil graphique ; voir Lahanier-Reuter 2003 et 2006) apparaît, mais à chaque fois elle semble forcer les élèves à détourner cette contrainte par des inventions singulières. Le cadre contraignant des lignes et colonnes proposées, qui semble par exemple exclure la possibilité d'inscrire un pays dans deux cases simultanément, permet des « détournements » porteurs de sens.

Ainsi, flécher la Chine de la catégorie « colonie ou ancienne colonie » à « anti-colonisateur », c'est signifier une révision de jugement sur l'évolution de ce pays ou montrer un changement d'avis. Mettre Cuba à cheval sur deux colonnes c'est montrer une double appartenance non prévue par le dispositif graphique. Dans ces cas-là, la contrainte ne conduit pas à un abandon de la tâche d'expliquer, mais bien plutôt à une exploration des possibilités de rendre compte de la position telle qu'elle est comprise.

C'est la réalité de cette prise en charge qui est ainsi mise au jour pour l'enseignant ; ce qui lui donne de la matière à discuter, notamment au cours du débat.

4.2 Des interventions directes en faveur du changement de position énonciative

Au-delà du dispositif, c'est le rôle direct de l'enseignant qui est à analyser en relation avec ces dimensions multiples du tableau. On a vu que l'étape de la discussion collective offre la possibilité à l'enseignant de s'appuyer sur le travail écrit des élèves. En amont, il le fait en sélectionnant les groupes qui vont commencer à présenter et justifier leurs choix. Au cours des échanges, il peut s'appuyer sur les éléments d'instrumentalisation que les différents

¹⁵² Sur le cas d'un travail en didactique de l'histoire sur l'idée de nation évoqué *supra*, M. Fabre illustre ce point : « Il devient également possible de lire les représentations d'élèves (la nation éternelle, la nation harmonie) en termes d'obstacles à la compréhension des situations historiques. Construire une situation-problème revient alors à choisir un "cas", qui semble conforter les représentations premières des élèves tout en les prenant finalement par défaut. Ainsi on travaillera la conception de la "nation éternelle" sur l'exemple de la naissance d'Israël à travers le sionisme. On élucidera la différence État/nation sur le cas de la Pologne du XVIII^e au XX^e siècle (...) L'élucidation épistémologique préalable garantit ici la signification de l'apprentissage ».

groupes ont élaborés et qui sont directement accessibles. Par exemple, il peut faire comparer deux propositions de colonne ou de ligne supplémentaire, deux formulations différentes à partir d'une même idée, etc. Bref, il peut constituer cette étape collective en étape d'approfondissement du travail préalable, individuel et par petit groupe.

Mais le dispositif permet aussi de travailler le positionnement énonciatif des élèves, comme dans l'intervention suivante :

44	P : Voilà. C'est qui est bien dans ces cas-là c'est de donner un exemple. Comme ça on est sûr qu'ils étaient colonisateurs ; ils avaient l'Inde par exemple... Marie.
----	---

Cette intervention vise à mettre en lumière non pas la réponse, mais la valeur de la réponse par rapport à l'activité collective en cours (ici, l'usage d'un exemple qui atteste de la position colonialiste du Royaume-Uni). A ce type d'intervention de l'enseignant peut s'ajouter un rappel des modalités de discussion attendues :

67	P : Essaie de bien expliquer ce que tu veux dire, par rapport au tableau là...
----	--

Mais le travail proposé prend davantage d'ampleur dans les échanges entre élèves qui confrontent leurs propositions. Le rôle de l'enseignant peut alors être simplement de favoriser ces échanges afin de faire émerger des oppositions ou contradictions à travailler ensuite. C'est le cas dans ce genre d'interventions :

78	P : Alors, elle a été envahie, pas colonisée dit Adeline, Tanguy ?
----	--

Dans tous les cas, l'enseignant s'appuie sur les effets précédemment évoqués du tableau qui tend à inscrire la discussion au niveau des idées sur les événements plutôt qu'au niveau de l'existence de ces événements. Faire préciser ce qu'un élève veut dire ou faire commenter la proposition d'un élève entre dans ce cadre et est facilité par le repérage fondé sur un quadrillage commun de l'espace des choix des élèves. De ce point de vue, le tableau comme support de repérage dans le débat en cours joue son rôle aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant ; il facilite une communication qui se situe au niveau des idées des élèves sur les événements. Par ce biais, non seulement le travail avance dans l'élucidation des notions, mais les élèves sont guidés vers ce type de communication et apprennent donc à évaluer les propositions en termes d'arguments plutôt qu'en termes de vérité. Apprentissage des pratiques qui semble aller dans le sens de ce que Rebière et Jaubert (2001) identifient des objectifs pertinents des écrits dans la classe de sciences : « *le rôle de l'enseignant suppose la mise en place, non seulement de pratiques inhérentes à l'élaboration et à la communication du savoir, mais aussi visant l'apprentissage de ces pratiques* » (p. 87).

Conclusion

Ce second corpus nous confirme d'abord qu'aborder la question de l'apprentissage de l'histoire du point de vue des listes et tableaux, c'est ne pas en rester à une vision mécanique. Le tableau en jeu ici n'induit rien en tant qu'artefact ; il est indispensable d'envisager ses liens avec l'apprentissage en analysant les pratiques langagières instrumentalisées par les usages particuliers dont il est le support.

Dans le cas de ce deuxième corpus, certaines pratiques de classement des pays dans le tableau – opération conceptuelle – sont à mettre en perspective avec certaines pratiques de rangement des mots dans le tableau – opération graphique et sémantique. Les ébauches de conceptualisation des élèves, notamment dans leur capacité à mêler chronologie et causalité, peuvent donc s'envisager du point de vue de ces pratiques, qui sont à un moment donné aussi des pratiques langagières collectives. Comme outil culturel, le tableau utilisé ici par les élèves offre un cadre à la structuration d'un espace intermédiaire de reconstruction du savoir historique.

Cette structuration se lit dans les activités de classement et de repérage, comme nous avons commencé à le voir dans le premier corpus. Ici, cette structuration s'étoffe de procédures économiques de travail, comme dans la stabilisation de certains éléments de savoir qui servent de point d'appui à de nouveaux développements. Localiser des pays dans le tableau permet de travailler sur la distance et la proximité entre les pays en jeu, dans le tableau et donc dans les catégories historiques de référence. Ce ne sont dès lors plus des positions absolues qui comptent, mais des positions relatives à des catégories que les élèves doivent travailler par rapport à leurs propres conceptions. Travail collectif fondé alors sur des références communes en termes de localisation dans l'espace de la feuille. On peut y voir l'ébauche d'un espace-problème : hypothèse que nous travaillerons plus loin (quatrième partie) à l'aide d'autres données empiriques.

Chapitre 8 : Un tableau pour travailler historiquement les personnages d'une fiction sur l'année 1788.

Introduction

La principale spécificité de ce corpus repose sur le support utilisé : un téléfilm de fiction, largement utilisé par les enseignants pour l'étude de la période de la Révolution française, intitulé *1788*. On a affaire ici à une source très spécifique et liée à la discipline scolaire qui ne peut s'apparenter aux sources utilisées par les historiens¹⁵³ et qui reflète un dispositif scolarisé : ce téléfilm se veut didactique au sens commun d'explicatif, directement lié à ce que les historiens savent de cette période, avec des personnages et des actions qui sont symboliques des différentes positions sociales¹⁵⁴. C'est donc d'abord la dimension fictionnelle du support qui rend ce corpus différent des autres.

Si l'écart avec la pratique historique est de ce point de vue très grand, il n'exclut pourtant pas une tentative de rapprochement avec les pratiques de la classe. La nature fictionnelle de la source est certes délicate pour les historiens, mais ces derniers ne sont pas complètement étrangers au récit, d'une part, au récit fictionnel d'autre part. Au-delà de la place incontournable qu'occupe le récit en histoire (Ricœur, 1983/1985 ; Ginzburg, 1989, Bruner, 2002) notamment à travers des processus comme celui d'identification et de personnification, ce sont les usages des récits comme sources en classe et chez les historiens qui nous intéressent. Comme le soulignent Audigier et Ronveaux (2007) à propos des récits des combattants de la Grande guerre (des lettres de Poilus aux récits littéraires comme ceux de Remarque, Barbusse et Giono) :

« Pour l'historien, ces écrits sont (...) des traces qu'il transforme en sources. Autrement dit, des paroles qu'il va interroger pour répondre aux questions que lui, historien, se pose et pose au passé, aux traces du passé. En effet, il ne connaît le passé que par l'intermédiaire des traces laissées par ceux qui ont vécu ce passé, connaissance complétée par les reconstructions faites par des auteurs antérieurs, historiens ou non. L'histoire est texte sur textes (Faye, 1972) » (p. 62).

¹⁵³ Le cinéma en général peut être utilisé par les historiens mais davantage comme source primaire, c'est-à-dire comme trace des sociétés du XX^e siècle qui ont produit ces films sur leur présent (on observe les décors, les modes de vie, d'expression, de relation...), soit comme source secondaire, c'est-à-dire comme trace des représentations d'une époque sur tel ou tel objet (par exemple le Napoléon d'Abel Ganz comme représentation de la première moitié du XX^e siècle sur l'histoire de ce personnage ou *Le Destin* de Youssef Chahine comme représentation de l'apogée du monde musulman à travers le filtre de la montée du fondamentalisme religieux) (De Baecque, 2008 ; Lindeperg, 2007). Mais au-delà de ces distinctions, il convient d'interroger les liens entre fiction et histoire en général.

¹⁵⁴ Nous n'abordons pas ici les relations entre le savoir historique et ce type de vulgarisation puisque ce n'est pas au cœur de notre réflexion.

On peut sans conteste considérer que le film *1788* fait partie de cette catégorie des reconstructions faites par des auteurs antérieurs – le réalisateur du film, aidé d'historiens en l'occurrence. Il semble que c'est moins l'usage de ce genre de sources que, précisément, les pratiques de la discipline scolaire avec ses sources fictionnelles qui diffèrent de celles des historiens. A travers un certain nombre d'opérations qui caractérisent l'historiographie – Audigier et Ronveaux citent la périodisation, la reconstruction du point de vue, la conceptualisation et la contextualisation (p. 63 et 71) – le récit fictionnel contribue à la construction du récit historique ; opérations qui manquent en général à l'École : « *Il n'y a pas de temps pour cela* » (*ibid.*, p. 71). S'il n'y pas de temps en classe pour ces pratiques, on comprend mieux la place que prend le texte sous la forme de l'explication (Kahn & Rey, 2008 ; Rancière, 1987) : c'est bien le sens de notre recherche que de questionner les conditions de possibilité de transposition de certaines de ces pratiques historiennes. Ce que nous allons tenter dans ce corpus sous l'angle du récit de fiction « *comme accès à la connaissance historique* » (Deleplace, 2007). Comme nous avons commencé à l'évoquer dans notre passage en revue théorique (chapitre 5), les critères de distinction du récit historique par rapport au récit de fiction constituent donc pour ce travail une référence précieuse.

1. Cadre didactique de la séquence

Le travail analysé dans ce chapitre est réalisé par les élèves des deux classes de 4^{ème} qui ont produit le premier corpus. Il a lieu en amont dans la séquence sur la Révolution française et se centre sur la situation de la France juste avant l'épisode révolutionnaire.

Du point de vue des outils graphiques, le tableau proposé aux élèves a pour objectif principal (pour l'enseignant) d'aider les élèves à tirer profit de ce film, en leur donnant l'occasion de recenser et caractériser chacun des personnages les uns par rapport aux autres. On se trouve là aussi en présence d'un outil d'écrit intermédiaire comme support d'appropriation du savoir.

1.1 La séquence

Ce travail sur les origines de la Révolution s'inscrit classiquement au début de la longue séquence sur cette période. Les élèves visionnent le film en deux séances avec, en parallèle, un travail sur un questionnaire de compréhension (annexe 5), prévu par l'enseignant pour induire une attention minimale des élèves. Ce questionnaire est repris par la classe lors d'une discussion collective qui permet de faire émerger des difficultés de compréhension et de clarifier certaines scènes.

Le travail sur le tableau vient ensuite (troisième séance) pour proposer un retour sur les personnages, afin d'expliquer la situation en 1788 dans un village de Touraine qui est censé

donner une image générale de la situation en France. Il s'appuie donc sur la clarification de l'intrigue et des personnages, mais aussi sur la proximité du visionnage et donc une identification précise, mais en même temps affective et directe de ces personnages. Du point de vue de l'enseignant, il s'agit par cette opération sur le tableau de s'écarter de la dimension fictionnelle et donc singulière, pour généraliser la situation en faisant des personnages du film des archétypes ; ce que veut rendre possible l'objectivation de leur situation et de leurs relations¹⁵⁵.

1.2 La consigne et le tableau

Voici la fiche de travail distribuée aux élèves :

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film *1788*

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	<i>Ses difficultés</i>	<i>Ses avantages</i>	<i>Ses peurs</i>	<i>Ses espoirs</i>
<i>Le Comte (noblesse)</i>				
<i>Joseph Coquard (paysan propriétaire)</i>				

¹⁵⁵ Toujours sur le cas de la Grande guerre, Audigier et Ronveaux précisent ce point caractéristique de l'histoire scolaire : « Dans l'histoire scolaire, les écrits des Poilus ne se présentent pas comme des "savoirs" qu'il s'agirait de mémoriser mais comme des références nécessaires pour construire cette représentation de la guerre. Ils se mêlent à d'autres textes, notamment le texte de l'auteur dont le point de vue est plus général et plus explicatif. Sur cette base et sur cette différenciation s'établit un jeu entre le particulier et le général. C'est parce que l'élève est mis en situation de nourrir l'idée de "vie des combattants en 14-18" par une multiplicité d'exemples et de situations qu'il est en mesure de se construire une représentation de cette vie. Plus les exemples sont nombreux, plus sa représentation est riche, diversifiée et complexe. Les mots, les concepts qui servent à dire cette réalité se construisent aussi par ce processus qui consiste à faire dialoguer le particulier et le général, les histoires singulières et l'histoire collective » (2007, p. 62-63).

<i>Pagès (paysan sans terre)</i>				
<i>Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)</i>				
<i>Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)</i>				

Le dispositif mis en œuvre est divisé en deux phases : une première phase de travail individuel (remplir le tableau à la maison) et une phase de travail en groupes de trois élèves. Lors de cette seconde phase, les trois élèves doivent se mettre d'accord et remplir un quatrième tableau collectif qui est remis à l'enseignant.

Le corpus se compose donc des tableaux individuels et collectifs (dix-huit en tout), ainsi que des enregistrements retranscrits des échanges de cinq groupes.

2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème

2.1 Les savoirs en jeu

La fin de l'Ancien régime est une période marquée par un risque discernable tant dans l'historiographie qu'à l'école : celui de construire une analyse empreinte de la connaissance de la rupture qui suit, la Révolution elle-même.

R. Chartier (1990/2000¹⁵⁶) souligne bien cette difficulté dans l'analyse qu'il fait de l'historiographie de la Révolution, et notamment de l'explication habituelle du déclenchement par la diffusion des idées portées par les Philosophes des Lumières. Il voit

¹⁵⁶ Plus précisément dans la post-face de l'édition 2000 qui analyse la réception de l'ouvrage (première édition de 1990) dans le contexte des années 90 marquées en France par la « crise » de l'histoire et l'influence questionnante du *linguistic turn* nord-américain.

dans le renversement de cette perspective (expliquer la diffusion des idées des Lumières par leur « usage » au cours de la Révolution) une ouverture vers une histoire renouvelée et mieux protégée de ce risque. Mais il y voit surtout une histoire culturelle qui prend en charge dans un même mouvement l'existence de structures sociales et des pratiques des individus à l'intérieur de ces structures, par exemple dans la relation entre l'existence des textes des philosophes et les lectures qui en sont faites :

« à trop serrer le lien entre la subversion, présente dans les écrits, et la “révolution”, installée dans les esprits, le risque existe d'annuler la spécificité des opérations par lesquelles des lecteurs ou des lectrices construisent la signification des textes. Celle-ci tient, pour une part, à la façon dont les textes eux-mêmes organisent la pluralité de leurs possibles compréhensions. (...) Pour une autre part, l'intelligibilité de la littérature clandestine dépend de l'“horizon d'attente” qu'elle rencontre. De là, dans mon livre, l'hypothèse selon laquelle les détachements vis-à-vis du souverain, de la monarchie et de l'ordre ancien ne doivent pas être compris comme le résultat de la circulation des “livres philosophiques”, mais, à l'inverse, comme la condition de leur succès » (p. 289-288).

Contre l'idée d'un progrès continu qui mène nécessairement aux événements que nous connaissons après coup, il faut penser la complexité des relations entre causalités et temporalités. Mais, préviennent Chartier (1990/2000, 1998) et Ginzburg (2001), on ne peut pas le faire n'importe comment, sauf à risquer de tomber dans un relativisme « post-moderne » au cœur des doutes qui ont déstabilisé la science historique au cours des dernières décennies.

Pour les élèves, ces difficultés s'incarnent essentiellement dans une réduction assez radicale de la complexité dans des catégories figées¹⁵⁷ où le paysan est nécessairement pauvre et soumis, le noble riche et dominant, et le bourgeois... nulle part (Lautier, 1997, p. 114-115). Ce qui fournit des explications assez directes à l'arrivée de la Révolution : les opprimés en ont assez et se révoltent, et comme ils sont plus nombreux et que leurs ennemis sont vraiment « méchants », ils gagnent, mais finissent par se déchirer dans leurs rivalités ; le tout appuyé sur des conceptions parfois très contestables du peuple ignorant et soumis à sa nature face à une aristocratie manipulatrice mais rationnelle.

L'enjeu avec les élèves est donc de faire identifier les tensions qui existent à l'orée de la période révolutionnaire pour les analyser en tant que causes indirectes et larges, c'est-à-dire au-delà de l'imputation causale individuelle. Cette double perspective qui commande, pour le chercheur, la construction du dispositif se fonde sur les constats de la didactique de l'histoire et des implications de la discipline scolaire histoire. Nous avons vu avec H. Moniot (1993) qu'une des distinctions du récit historique vaut par *« l'élargissement de l'interaction des individus à des imputations de causalité bien plus vastes, et d'une autre*

¹⁵⁷ Conceptions qui ne sont pas nécessairement sans liens avec l'histoire scolaire et, plus loin, qui ont des origines dans l'historiographie de la Révolution (en remontant par exemple de Soboul à Lavis).

nature que leurs volontés et sentiments », c'est-à-dire qui va au-delà des « *grands personnages de l'histoire* ». Ce que les études menées dans les classes montrent comme rarement mis en œuvre (voir Lautier, 2003 ; VanSledright, 2004 ; Audigier & Ronveaux, 2007).

Ce qui est en jeu avec le dispositif proposé est donc, d'abord, une construction de connaissances des groupes sociaux dans leur complexité et leurs particularités. Les paysans ne sont pas tous dans la même situation, certains ont davantage d'indépendance parce qu'ils sont propriétaires de leur terre (les laboureurs, personnage de *Maître Coquard* dans le film), tandis que d'autres ne possèdent rien (personnage de *Pagès*) et sont très dépendants ; et que certains passent de la paysannerie relativement aisée à la bourgeoisie urbaine (personnage de *Guillaume Coquard*, fils du laboureur). A plus long terme, pour l'enseignant, il s'agit de permettre à la classe de construire des références communes sur lesquelles s'appuyer ensuite pour le reste de la séquence, voir le reste du programme de 4^{ème}.

2.2 Les enjeux du dispositif

Le tableau est conçu pour faire construire une mise en relation des différents types de personnages en présence (listés en lignes) et une identification des tensions qui existent entre eux. La logique de construction des colonnes induit des catégories d'analyse des situations, soient objectives (difficultés, avantages), soient psychologiques (peurs, espoirs). Le croisement de ces lignes et colonnes devant offrir un outil de mise en relation et de comparaison qui permet de mieux distinguer les personnages entre eux.

Au regard des connaissances historiques (voir *supra*), toutes les cases du tableau n'offrent pas le même intérêt. Certaines n'offrent pas de difficulté, tandis que d'autres sont problématiques. La place occupée par la bourgeoisie est un des pôles problématiques principaux dans sa distinction d'avec l'aristocratie. Pour ces deux catégories, certaines caractéristiques sont donc particulièrement problématiques. Pour le bourgeois, ses « espoirs » sont difficiles à appréhender si on ne le distingue pas de l'aristocratie : il n'a pas accès au pouvoir politique et son influence se cantonne à sa richesse. Pour le noble (ici le comte), ce sont ses « difficultés » et ses « peurs » qui semblent le moins accessibles par rapport aux conceptions dominantes qui font de lui un nanti dont on imagine mal qu'il ait des problèmes d'argent. En second lieu, c'est le monde paysan qui offre quelques points d'achoppement pour cette période. D'abord la distinction entre deux catégories de paysans (en ce sens, les deux lignes concernant Joseph Coquard et Pagès seront à analyser en relation l'une avec l'autre). Ensuite, la position du paysan sans terre (Pagès) est plus éloignée des catégories actuelles défavorisées du fait, précisément, de l'organisation et du fonctionnement de la société d'Ancien régime. Pour ce personnage, les « difficultés » et les « peurs » peuvent donc poser problème aux élèves, qui risquent de les rapporter à des éléments d'analyse liés à leur expérience sociale actuelle et ainsi manquer la spécificité de sa situation ; tandis que ses « avantages » sont difficilement visibles d'emblée. Ce sont

donc ces cases-là que nous allons privilégier dans l'analyse.

Pour ce faire, nous envisageons deux axes qui s'inscrivent dans notre problématique générale. D'une part l'observation des modalités de passage des productions individuelles aux productions collectives et d'autre part le rôle joué par les positions relatives – distance et proximité graphiques – des propositions des élèves au regard des catégories du tableau.

Pour le premier axe d'analyse (partie 3 de ce chapitre), la confrontation mise en scène par cette construction en deux temps joue un rôle important dans notre dispositif de recherche, aussi bien du point de vue de l'activité des élèves discutant à partir de tableaux remplis d'abord individuellement, que du point de vue du chercheur par la possibilité d'accéder ainsi à des opérations mentales spécifiques. On peut en effet espérer voir apparaître des accords et des désaccords sur les propositions individuelles de chacun des membres du groupe et, par conséquent, les manières de les prendre en charge collectivement. Le tableau comme artefact graphique jouant ici le rôle de classement des idées de chacun : les cases étant relativement petites, il est prévu que les réponses soient courtes et ainsi aisément comparables (mots ou courtes phrases). C'est là le principal aspect matériel contraignant du tableau. Du point de vue des opérations mentales induites par le dispositif, le tableau contraint les élèves à séparer strictement les personnages et à entrer dans la logique des quatre colonnes sur la situation de chacun. L'instrumentalisation du tableau, visible dans les écrits comme dans les échanges, constitue donc *a priori* un signe des déplacements potentiels dans les schèmes des élèves au sens de P. Rabardel (voir chapitre 3, première partie). C'est-à-dire une instrumentation des élèves, qu'il nous faut rapporter aux démarches historiennes. Ce qu'ils inventent en « subvertissant » (Rabardel) le cadre graphique (par exemple en inscrivant « *idem* » dans une case par référence à celle du dessus, centrant ainsi la communication non sur le fond mais sur la logique tabulaire) et en manipulant les catégories proposées (par exemple en croisant leurs réponses en termes de *difficultés* et de *peur*, ou en termes d'*avantages* et d'*espoirs*) montre leur accès – ou non – à un travail de mise en relation des volontés des hommes et des structures dans lesquelles ils se trouvent.

Pour le second axe d'analyse (partie 4 de ce chapitre), nous allons tenter de voir comment les positions relatives des informations traitées jouent sur les activités de mise en texte. Nous privilégions ici la recontextualisation dans un cadre très différent de la linéarité du film, pour comprendre comment elle s'effectue et quelle influence elle peut avoir sur l'accès des élèves aux savoirs historiques problématiques en jeu.

3. Observation à l'échelle d'une case : comparer et réécrire collectivement

Nous entrons dans l'analyse de ce corpus à l'échelle des cases du tableau. Il s'agit d'appréhender le rôle de celui-ci dans le travail langagier, pour le processus qui va de la proposition individuelle à l'élaboration d'une proposition commune. Pour y parvenir, nous centrons notre étude sur deux groupes qui nous semblent révélateurs des processus en jeu à cette échelle sur les cases que nous avons identifiées comme les plus problématiques sur le plan du savoir historique. Ce choix résulte notamment de la catégorisation des cinq groupes pour lesquels on dispose d'un enregistrement : trois travaillent de manière linéaire (les cases sont remplies de gauche à droite et de haut en bas), deux de manière non linéaire (au gré des discussions et des rapprochements). Ce qui nous semble révéler deux instrumentalisation très contrastées du tableau qui méritent une attention dans le cadre de notre problématique.

Nous commençons (3.1) par une présentation du travail collectif de chacun de ces deux groupes représentatifs (tableau produit et représentation schématique des échanges), pour ensuite rendre compte du travail fourni pour remplir collectivement certaines de ces cases (3.2).

3.1 Deux groupes, deux types de cheminement

3.1.1 Groupe 1 : cheminement non linéaire

Une analyse du cheminement suivi par les trois élèves de ce premier groupe indique de nombreux changements de direction à l'intérieur du tableau au milieu du travail de remplissage collectif.

Voici une reproduction de leur tableau :

Pierre, Ludovic, Yannicko.

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film 1788

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	- Il n'a pas tous les droits et doit obéir au roi. - Il n'a pas beaucoup de terres et il n'est pas très riche. Il doit payer un impôt au comte.	- Il ne paye pas d'impôts, il a des revenus sur les villages, il possède pratiquement toutes les terres du village. - C'est un paysan qui possède des terres.	- Il a peur de perdre ses droits et que le roi lui laisse le pouvoir. - De perdre ses terres.	- Il espère ne pas perdre ce qu'il a. - Idem que les espoirs de Pagès.
Pagès (paysan sans terres)	- Il paye des impôts au roi et en plus il n'a pas de terres. - Il n'a pas beaucoup de difficultés sauf peut-être de payer un impôt.	- Il n'en a pas ?	- Il a peur de ne plus avoir à manger. - Il a peur de perdre ses droits.	- Il espère l'abolition des privilèges et l'égalité des droits pour tous. - Il espère libérer les villageois du pouvoir du seigneur.
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	- Il est dirigé par le seigneur.	- Il peut avoir la parole devant le roi. - Il peut exploiter des paysans pour les faire travailler.	- Idem que Guillaume	- Racheter les droits seigneuriaux.

Au cours des 21 minutes de discussion de ce groupe (transcription en annexe 6), on discerne 23 changements de cases, avec parfois trois arrêts sur une même case. Les décisions de changement de case ont des origines variables : soit elles correspondent à une logique de ligne (la situation d'un personnage est décomposée), soit à des logiques de

colonne (comparer deux personnages par rapport à une même situation), soit, enfin, à une logique externe (par exemple, un des élèves a une proposition et pas les deux autres, donc ils ne font que recopier cette proposition).

Le tableau ci-dessous schématise le cheminement de la discussion à travers le tableau du groupe 1.

		1	2	3	4
		Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
A	Le comte (noblesse)	1 9	5 8	2 6	7
B	Joseph Coquard (paysan propriétaire)	11 13		20	22
C	Pagès (paysan sans terre)	4	10	14	21
D	Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	3 17 23	16	19	18
E	Tessier (bourgeois riche qui exploite des terres)		15		12

Légende (repères dans la transcription) :

1 (1-21) 5 (45-47) 9 (97-100) 13 (117-133) 17 (145) 21 (177-180)
 2 (22-28) 6 (48-52) 10 (101-106) 14 (134-140) 18 (146-164) 22(181-192)
 3 (29-37) 7 (53-63) 11 (107-112) 15 (141) 19 (165-173) 23 (193-196)
 4 (38-44) 8 (64-96) 12 (113-116) 16 (142-144) 20 (174-176)

Ce type de schématisation (construite pour chaque groupe ; voir annexes 8, 9 et 10) nous donne les moyens d'appréhender de manière plus rapide les caractéristiques du cheminement des élèves. Nous y distinguons ainsi les moments qui peuvent *a priori* sembler les plus riches, notamment à travers la durée des échanges et leur diversité (nombre d'interventions pour construire une case commune, visibles dans la légende). C'est sur cette

base que nous fondons les sélections qui suivent comme le travail d'analyse sur la case A2¹⁵⁸ (moments 5 et 8, soit 35 interventions) et la case C3 (moments 14 et 19, soit 15 interventions). On peut également constater que la plupart des cases sont remplies à partir de brefs échanges (2 ou 3).

Globalement pour ce groupe, le travail des élèves consiste à développer les propositions individuelles lorsqu'elles sont différentes et à entériner directement ce qui est commun. Ainsi, les cases A2 et C3 révèlent un enrichissement par rapport à l'accumulation des deux ou trois propositions individuelles. Cet enrichissement naît de la discussion qui permet en général de confronter les avis, les explications et le lexique utilisé. Par exemple, la confusion entre seigneur et roi revient souvent et est systématiquement discutée avec à chaque fois un éclaircissement des enjeux. Observons cet enrichissement sur le cas de ces deux cases.

3.1.2 Groupe 2 : cheminement linéaire

Voici le tableau des élèves :

¹⁵⁸ Le codage utilise des lettres pour les lignes et des chiffres pour les colonnes ; A2 = 1^{ère} ligne, 2^{ème} colonne.

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film 1788

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	<ul style="list-style-type: none"> + pas aimé par les paysans qui se rebellent contre lui 	<ul style="list-style-type: none"> - l'argent - son (ses) pouvoirs - ne paye pas d'impôt mais en verse beaucoup 	<ul style="list-style-type: none"> - peur de "perdre" contre les paysans - que ce soit lui faire payer des impôts et lui en reverse moins 	<ul style="list-style-type: none"> - que les États généraux lui laisse le pont qu'il est revenu des impôts.
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	<ul style="list-style-type: none"> - les pouvoirs de la noblesse - il a perdu le procès 	<ul style="list-style-type: none"> - ambitieux, il ne perd pas espoir - il est assez riche pour un paysan 	-	<ul style="list-style-type: none"> - Espère "gagner" contre les paysans.
Pagès (paysan sans terre) donc n'a plus grand chose à survivre. (manque de nourriture)	<ul style="list-style-type: none"> - manque d'argent - paye beaucoup d'impôts (il lui reste peu d'argent) - manque de terre 	<ul style="list-style-type: none"> (Moralement) il gagne un peu d'argent, il obtient de la compagnie: une vache et a du soutien les paysans (amis) 	<ul style="list-style-type: none"> - de ne plus pouvoir "vivre". 	<ul style="list-style-type: none"> - que les États Généraux vont faire payer moins d'impôts aux paysans et plus aux (x) comtes(s).
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)		<ul style="list-style-type: none"> - il connaît beaucoup de choses, il est "tout placé" dans la société. 		
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)		<ul style="list-style-type: none"> - homme riche qui exploite des terres 		<ul style="list-style-type: none"> Il veut racheter les droits seigneuriaux

Voici une représentation schématique du cheminement du deuxième groupe :

		1	2	3	4
		Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
A	Le comte (noblesse)	1 →	2 →	3 →	4
B	Joseph Coquard (paysan propriétaire)	5 ←	6 →	7 →	8
C	Pagès (paysan sans terre)	9 ←	10 →		11
D	Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	12 ←	15 ↑		
E	Tessier (bourgeois riche qui exploite des terres)		14 ←		13

Légende (repères dans la transcription) :

1 (1-6)	4 (16-19)	7 (36-38)	10 (53-79)	13 (90)
2 (7-12)	5 (20-25)	8 (39-42)	11 (80-87)	14 (90)
3 (13-15)	6 (26-36)	9 (43-52)	12 (88-89)	15 (91)

3.2 Remplissage de cases problématiques (exemples)

Nous avons distingué en préalable (voir 2.2) les cases du tableau qui sont problématiques sur le plan du savoir historique. L'observation des cinq groupes confirme sur le plan de l'activité des élèves que ces cases mènent à davantage de discussions (ce sont les cases qui donnent lieu aux échanges les plus fournis en termes d'intervention d'après les représentations schématiques). Nous proposons d'en explorer les modalités de production dans le passage de l'individuel au collectif. Pour cela, les cases intéressantes sont rapprochées l'une de l'autre et les échanges retranscrits analysés.

3.2.1 Construction de la case A2 (les avantages/comte) par le groupe 1

Ecrit individuel de Ludovic :

<i>Ses avantages</i>
le noble a des droits sur les villageois

Ecrit individuel de Yannick :

<i>Ses avantages</i>
Il ne paie pas d'impôts il a des terres des droits sur les paysans, il a des gardes et il dirige son compte

Ecrit collectif :

<i>Ses avantages</i>
- Il ne paie pas d'impôts, il a des pouvoirs sur les villageois, il possède pratiquement toutes les terres du village

Sur le plan de l'explication historique, la progression des propositions individuelles à la proposition collective est visible, soit par accumulation, soit par amélioration. Ainsi, non seulement le comte a des droits sur les paysans (Yannick), mais il a du pouvoir sur les villageois en général (Ludovic). Non seulement le comte a des terres (Yannick), mais il les possède pratiquement toutes (collectif). Au cours de la discussion sont abandonnés des éléments descriptifs de la réalité de ses avantages de noble montrés par le film (il a des gardes, il dirige) : le groupe tend à se recentrer sur une lecture plus littérale de la consigne. Il semble donc que le meilleur des deux propositions (Ludovic et Yannick) concoure à en faire une troisième plus pertinente historiquement. Comment cela se produit-il ?

Pour cette case, les élèves procèdent en deux temps, mais c'est surtout le deuxième moment de discussion (64-96) qui joue, où l'on distingue dans les échanges trois moments-clés.

D'abord concernant les impôts. Dans le film, le comte est présenté comme ayant des problèmes d'argent, notamment en relation avec le roi (il rend visite à l'intendant pour se plaindre de la baisse de la pension royale qui lui est versée). Mais les paysans sont montrés comme écrasés par de multiples impôts et la représentation dominante chez les élèves (Lautier, 1997) sur cette période assimile les nobles à des riches au sens actuel du terme (donc qui paient beaucoup d'impôts). Ce qui peut expliquer la divergence entre les deux propositions écrites et la remarque de Ludovic adressée à Yannick :

69	Ludovic : Si, il paie un impôt au roi.
70	Yannick : ... des droits (écrivain).
71	Pierre : il paie un impôt au roi... ?
72	Ludovic : il paie un impôt au roi
73	Yannick : Non.

C'est le recours à l'enseignant qui permet de résoudre la controverse :

75	Yannick : Monsieur ?
76	(...)
77	Yannick : Hein, est-ce que, le comte il ne paie pas d'impôts ?
78	Prof : non, c'est le privilège de la noblesse, il n'y a aucun impôt pour les nobles.
79	Yannick : Alors, chut, c'est qui qui s'tait ?

Ici pas d'échange d'arguments, ni de référence précise au film, mais ce qui nous importe est que la question soit légitime aux yeux du groupe : la résolution du problème est rapide en référence à un discours d'autorité, mais il a été posé. Le passage du travail individuel au collectif, précisément localisé dans les cases du tableau induit ce type de positionnement : Ludovic n'a pas mis la même chose que Yannick, or il faut produire une réponse commune. Qu'est-ce qui est travaillé dans ce type de situation ?

Du point de vue du savoir, les élèves se penchent sur deux aspects importants de la compréhension de cette période. D'abord, on l'a vu, l'assimilation noblesse/richesse et ensuite la représentation actuelle de la fiscalité : plus on est riche, plus on paie d'impôts. Le tableau induit la confrontation de deux interprétations opposées qui permet une décision rapide en termes de vérité ou d'erreur.

Deuxième moment-clé, celui de la discussion sur la propriété des terres.

84	Yannick : Et tout lui appartient... et pratiquement tout lui appartient... et pratiquement tout dans le village lui appartient...
85	Ludovic : il possède des terres (dictant)
86	Yannick : et non, et pratiquement toutes les terres lui appartiennent
87	Pierre : dans le village
88	Yannick : pratiquement toutes les terres dans le village lui appartiennent
89	Ludovic : possède une partie des terres
90	Yannick : pratiquement toutes...
91	Ludovic : tu peux mettre, marque il possède des terres, tu t'en fous
92	Yannick : beaucoup de terres.
93	Pierre : OK... bon
94	Yannick : ... toutes les terres du village.
95	(...)
96	Ludovic : ouais, ses avantages : il possède des terres.

Dans cet extrait, Yannick expose ce qu'il a écrit en le modifiant : le comte ne possède pas seulement des terres, mais presque tout lui appartient (84). Il défend ensuite cette précision face à la volonté simplificatrice des deux autres élèves. C'est la possibilité de revenir sur ce qui est déjà écrit qui se révèle ici. On peut penser qu'à la relecture et avec ce qui vient d'être dit, Yannick ajoute cette précision. Sans retour aisé sur le texte initial, la probabilité de préciser l'explication est plus faible ; par exemple à partir d'un texte rédigé et donc sur

la base d'un passage difficile à séparer du reste. Il y a là un effet de structure graphique qui semble faciliter le re-travail : la consigne est ici renforcée par la taille des cases et donc des textes qu'elles peuvent contenir.

Troisième moment-clé, la question de l'étendue de son pouvoir :

64	Yannick : ses avantages j'ai mis aussi. Les avantages c'est : il ne paye pas d'impôts. Regarde, eh, avant d'écrire. Les avantages : il ne paye pas d'impôts, il a des terres, des droits sur les paysans, il a des gardes et il dirige son comté.
65	Ludovic : Y a pas que sur les paysans qu'il a des droits, sur tous les villageois.
66	Pierre : T'as mis quoi toi ?
67	Ludovic : il a des pouvoirs sur tous les villageois
68	Yannick : Il a du pou... Oui mais il ne paye pas d'impôts. Un, il ne paie pas d'impôts ; deux, il a des terres

La suggestion de Ludovic est acquise sans discussion, mais là également, ce qui importe pour l'analyse, c'est le retour sur un élément rapidement localisable dans les écrits : Ludovic précise (65) car il lit rapidement ce qu'il a mis pour cette case-là. Du coup l'écart avec ce que propose Yannick lui apparaît aisément.

Dans ces deux derniers cas, l'effet du tableau est indirect et non exclusif. Il rend seulement plus probable ce type de pratiques de comparaison des propositions individuelles.

3.2.2 Construction de la case C3 (les peurs/de Pagès-paysan pauvre) par le groupe 1 :

Ecrit de Ludovic :

sa vache soit
vendue



Ecrit collectif :

- Il a peur de
ne plus avoir à
manger.

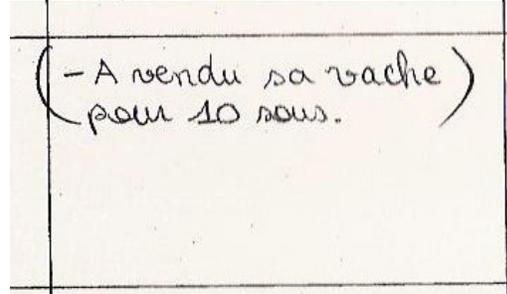
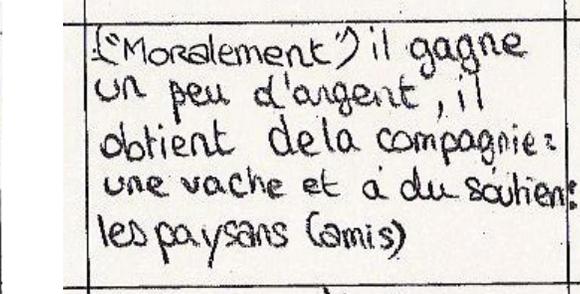
Là aussi le progrès est sensible en terme de généralisation. On passe de la description d'une scène du film (saisie de la maison et mise aux enchères de la vache – seul bien de Pagès – pour payer les arriérés d'impôts au comte) montrant Pagès effrayé et en colère. Le tableau rempli collectivement semble participer à une prise de distance par rapport à la scène du film. Par quel processus ?

165	Yannick : Pagès, faut chercher quoi ?
166	Ludovic : « Sa vache soit vendue »
167	Yannick : Pagès, ses peurs, il a peur de ne plus avoir...
168	Ludovic : ... sa vache
169	Yannick : ... de quoi se nourrir
170	Ludovic : ... soit vendue
171	Yannick : non ça on s'en fout ; il a peur de ne plus avoir de quoi se nourrir.
172	Pierre : (écrivain) de... ne... plus... avoir à manger. En gros c'est ça.
173	Ludovic : en gros ouais.

La suggestion de Ludovic est transformée par Yannick qui semble la généraliser, ce qui est accepté comme une bonne réponse, « en gros » – c'est-à-dire généralement ? Ce qui importe ici c'est moins l'origine de l'idée de Yannick – soit qu'il est bon élève, qu'il y ait déjà réfléchi ou, au contraire, parce que la situation le fait réfléchir – car on n'a pas de moyen d'ouvrir cette « boîte noire ». En revanche, ce qui peut être parlant du point de vue didactique, c'est que l'amélioration a lieu et que l'idée de Yannick est soumise à discussion et donc fait partie des échanges pour construire une réponse collective : les trois élèves ont l'occasion de juger que la réponse plus générale est meilleure que celle qui s'en tient à une description d'une scène du film. Ils ne discutent alors pas de la « chose » – il risque de perdre sa vache, c'est embêtant – mais du « discours sur la chose » – la situation de Pagès est difficile, on le voit avec le risque de perdre sa vache.

3.2.3 Construction de la case C2 (paysan sans terre/avantages) par le groupe 2

Là comme pour le premier groupe, c'est la représentation schématique (*supra*) qui a guidé notre choix (cette case est construite en 21 interventions et semble la plus riche).

Ecrit de Margaux (C2) :	Ecrit collectif (C2) :
 <p>(- A vendu sa vache pour 10 sous.)</p>	 <p>(Moralement) il gagne un peu d'argent, il obtient de la compagnie: une vache et a du soutien: les paysans (amis)</p>

On passe d'une proposition descriptive (à partir de quelques scènes du film¹⁵⁹) qui indique que Pagès perd sa vache (et le comte récupère 10 sous de sa vente aux enchères), à une explication de la situation d'un paysan pauvre : il n'a qu'une vache et la solidarité de ses congénères. L'amélioration est importante du point de vue historien, qui fait ressortir le sens proposé par la fiction et pas seulement l'action du film. En effet, ces scènes concernant Pagès ont pour but de montrer la situation d'extrême dépendance des paysans sans terre, seulement compensée par une certaine solidarité villageoise. Les termes comme « soutien », sur lequel Margaux insiste marquent ce passage ; ce qui est rendu par la longueur de l'écrit et l'effet cumulatif des termes (*compagnie, soutien, moralement et amis*). Ce cas est particulièrement intéressant dans sa dimension épistémique : il indique la construction par les élèves d'une appréhension progressive d'une de ces marges de liberté

¹⁵⁹ Le juge seigneurial condamne Pagès, entre autre, à une lourde amende qui doit être payée par la vente de son seul bien, sa vache. S'en suit une scène de mise aux enchères dans le village : les autres paysans montrent par leur silence et leur connivence une solidarité qui mène l'un d'entre eux à proposer une somme ridicule (10 sous) qui, seule offre, doit être acceptée par l'intendant du Comte.

dont bénéficiaient les paysans face à leur seigneur dans l’Ancien régime, et qui n’entre pas dans les conceptions habituelles des élèves où pauvreté et condition misérable vont de paire. Comment les deux élèves ont-elles développé cette explication ?

La transcription des échanges nous donne quelques informations.

57	Margaux : moi j’ai mis quand même « a vendu sa vache pour 10 sous »
58	Lucie : ben oui mais c’est pas vraiment un avantage, c’est pas lui qui les récupère
59	Margaux : Ben oui mais moralement, ça l’aide
60	Prof : ça veut dire qu’il a quoi comme... avantage, alors avantage c’est peut-être un peu difficile, comme protection Pagès ? Il a presque rien, on veut lui vendre sa vache...
61	Margaux : Les autres
62	Prof : oui les gens du village
63	Margaux : oui ben c’est ce que je dis, moralement, déjà il gagne un tout petit peu d’argent et il a... il a de la compagnie...
64	Prof : oui, expliquez ça.
65	(...)
66	Lucie : Faut que tu mettes il a beaucoup d’amis
67	Margaux : beaucoup d’amis... ?
68	Lucie : enfin, les paysans ils le soutiennent
69	Margaux : Ouais... il a beaucoup d’argent, virgule...
70	Lucie : enfin heureusement hein... le pauvre...
71	Margaux : (écrivain) et il obtient de la compagnie...
72	Lucie : du soutien plutôt...
73	Margaux : ben de la compagnie j’mets...
74	Lucie : du soutien
75	Margaux : ... deux points : une vache et... du soutien...
76	Lucie : Non y a pas deux t.
77	Margaux : de quoi... à oui c’est ce que je voulais voir... mais en plus ça va pas il l’obtient pas...
78	Lucie : plutôt des amis (...) Après euh...

Le processus est très progressif et passe par une aide de l’enseignant. Les deux élèves commencent par ce qui est écrit (description : 57), commenté immédiatement (58 et 59) par le sens de la transaction (les enchères sont manipulées par les paysans qui tacitement ne montent pas, et celui qui emporte la vache pour 10 sous la rend ensuite à Pagès) : le paysan s’en sort par la solidarité et donc sent le soutien de ses pairs. C’est alors que l’enseignant reformule la catégorie *avantages* du tableau en *protection* (60). Ce qui permet aux deux élèves de formuler la solidarité (*les autres*, 61). Ce qui est suivi d’autres précisions : compagnie, amis, soutien... (63 à 78). S’il est difficile de démêler l’influence de l’enseignant et de la situation centrée sur le tableau, on peut penser que en l’absence de ce dernier les élèves auraient pu choisir d’en rester à la proposition initiale de Margaux.

L’écrit rend possible ce processus, on l’a vu, notamment à travers ses accumulations.

Mais on peut aller plus loin, si l’on suit M. Rebière et M. Jaubert (2000, 2001, 2002), avec

les traces qu'on voit du travail sur la valeur des mots et des énoncés inscrits dans le tableau. Ainsi, les parenthèses et les guillemets indiquent plusieurs niveaux de formulation que les élèves veulent rendre à l'écrit : « moralement » n'est pas très clair seul, il ne montre rien des débats, donc elles mettent des guillemets. Les parenthèses, quant à elles, commentent en quelque sorte les mots qui suivent ou qui précèdent. Comme le caractérise M. Jaubert, « le processus de "recontextualisation" de l'objet discursif peut aussi s'observer dans (...) certains recours aux parenthèses signalant un changement de positionnement énonciatif (commentaires, reformulation avec re-catégorisation...) » (2001, p. 177-178). Ici, ajouter « amis » entre parenthèses à la fin de la case c'est indiquer au lecteur le cheminement du groupe dans la construction de la réponse ; c'est indiquer que la description (les paysans lui rachètent sa vache) se transforme en explication, c'est-à-dire la relation de solidarité qui s'interpose entre le comte et Pagès. Bref, on peut y repérer les traces d'une réaccentuation¹⁶⁰ qui indiquent au moins une « ébauche d'orchestration de l'hétéroglossie¹⁶¹ » (Jaubert, 2007, p. 132-147) : les différentes voix qui s'entendent sont en partie organisées ensemble : « la reformulation [entre parenthèse ; ici amis] tente de rendre plus accessible l'énoncé scientifique [ici : les paysans comme catégorie de la population], le reformule avec des mots "familiers", prouve que la parole autoritaire scientifique commence à s'affranchir de sa première verbalisation pour être assimilée avec les mots propres aux élèves et gagner le statut de parole intérieurement persuasive » (ibid., p. 143). A ce moment-là, l'élève n'est plus seulement celui qui remplit le tableau pour l'enseignant : il devient aussi celui qui montre l'origine du raisonnement et le travail qui l'a rendu possible.

¹⁶⁰ Pour M. Jaubert, la réaccentuation de mots consiste pour un élève à souligner explicitement (par des guillemets, par reformulation avec parenthèses, reformulation par juxtaposition ou par expansion du groupe nominal) qu'il reconsidère la signification d'un mot.

¹⁶¹ Au sens de l'hétéroglossie développée par M. Jaubert (2007) : « Il [ce concept d'hétéroglossie] réfère à la présence simultanée, au sein d'un énoncé, d'une pluralité de points de vue, d'une pluralité de voix d'origines contextuelles diverses et à leurs modalités de prise en charge énonciative » (p. 99).

3.2.4 Construction de la case C1 (paysan sans terre/difficultés) par le groupe 2

Écrit de Margaux (C1) :

<ul style="list-style-type: none"> - n'a pas de terre - n'a pas d'argent
--

Écrit de Lucie (C1) :

<ul style="list-style-type: none"> - manque de nourriture - manque de terre - il paye beaucoup d'impôts - manque d'argent

Écrit collectif (C1) :

<p>Pagès (paysan sans terre)</p> <p>donc n'a plus "grand chose" pour survivre (manque de nourriture)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manque d'argent - paye beaucoup d'impôts (il lui reste peu d'argent) - manque de terre
---	--

L'apport principal de la discussion semble résider dans une explication matérialisée par le « donc » et par l'incorporation de parenthèses qui veulent spécifier le discours lui-même. Voyons la transcription des échanges qui permettent cette évolution.

43	Lucie : Après, Pagès... j'ai mis « manque de nourriture, manque de terre, il paye beaucoup d'impôts et manque d'argent »
44	Margaux : J'ai mis il n'a pas de terre il n'a pas d'argent
45	Lucie : On fait un mixte des deux.
46	Margaux : On va mettre le premier en premier
47	Lucie : « manque d'argent »
48	Margaux : donc euh... « de quoi vivre »... non, non attends vaut mieux mettre manque de, de
49	Lucie : de nourriture et de terre ?
50	Margaux : paye beaucoup d'impôts donc n'a presque rien, donc euh n'a presque rien pour se nourrir
51	Lucie : (écrivain)... paye... beaucoup... d'impôts... il lui reste peu d'argent

Ces échanges disent finalement assez peu ce qui se passe dans cette phase de travail. Les deux élèves choisissent de « faire un mixte des deux » cases (45) qu'elles ont écrites indépendamment et qui ont des points communs (pas ou manque de terre et d'argent). Mais au final, l'écrit collectif semble plus riche que la simple addition : on y voit l'addition des deux listes mais commentée et développée. Commentée là aussi par l'intermédiaire des parenthèses qui expliquent l'effet des impôts et donc, son manque d'argent ; et qui expliquent l'effet du manque de terre (induit un manque de nourriture). Développée par la

phrase ajoutée qui déborde le cadre de la case : « donc n'a plus "grand chose" pour survivre ». La conjonction « donc » généralise la situation de Pagès : ces difficultés conduisent à une précarité fondamentale pour celui qui les accumule. Comment comprendre ce développement ?

Il est indirectement lisible dans les échanges et semble naître de la confrontation des deux propositions et de la volonté d'expliquer à l'enseignant. Au départ, la matière ne manque pas pour répondre, mais la discussion pour se mettre d'accord fait ressortir des contraintes : de méthode (45 : *on fait un mixte des deux*) et d'ordre (46 : *on va mettre le premier en premier*) qui semblent induire la nécessité d'explicitier des relations de causalité (deux fois *donc*, en 48 et 50). La liste de Lucie est reconfigurée en explication dans laquelle certaines composantes constituent les causes, d'autres les conséquences visibles ; une généralisation est ajoutée.

Si l'on s'appuie sur les propositions de M. Jaubert (2007), on peut dire que la situation est prise par les deux élèves comme le lieu d'une orchestration nécessaire de leurs différentes voix. D'une part, chacune a déjà travaillé individuellement et a donc une réponse à proposer ; d'autre part, la situation de groupe implique un dialogue réel (en face à face) et donc un mélange – voire une synthèse – des voix. Les réponses individuelles sont donc remises en question du fait de leurs divergences ; des controverses peuvent naître et poser problème.

Ce qui est intéressant, mais dont l'analyse nécessite un changement d'échelle (de la case à la ligne), c'est que cela ne fonctionne pas de la même manière pour tous les groupes, ni pour toutes les cases travaillées par un même groupe.

3.3 Rôle du tableau dans la gestion des différentes voix en jeu

Ces analyses gagnent à être confrontées aux catégories proposées par Y. Reuter¹⁶² (voir première partie, chapitre 2) pour mieux mesurer les implications du passage par ces tableaux et particulièrement les manières variées qu'ont les élèves « *d'actualiser les potentialités de l'écrit* » mis en scène dans les tableaux. Rappelons qu'on peut y trouver une sorte de « garde-fou » contre des interprétations trop directes des « effets » des tableaux : cette partie constitue donc pour nous une manière d'évaluer l'intérêt des propositions précédentes.

Cette analyse en « trois composantes de l'écrit » est propice pour évaluer à partir des usages de l'écrit, les modifications observées sur le développement des capacités des élèves à construire des explications historiques, en ce sens qu'elle permet de mesurer avec circonspection les relations entre l'inscription, l'opération mentale et l'apprentissage en jeu. Au niveau des *composantes structurelles*, il s'agit de voir ce que produit l'écriture des élèves s'effectuant dans les tableaux, c'est-à-dire de quelles manières écrire signifie « *fixer/inscrire, abstraire et rendre visible* » (Reuter, 2006, p. 140) pour eux. C'est par

¹⁶² Composante structurelle de l'écrit, usages et pratiques.

exemple observer comment le fait de se relire pour faire une proposition aux autres élèves du groupe questionne l'élément inscrit. Cette première inscription à nouveau oralisée, mais dans un autre contexte que celui de son écriture individuelle, modifie-t-elle sa signification ?

3.3.1 Des voix différentes mises en scène par un même tableau

Au niveau des *usages fondamentaux* de l'écriture (deuxième type de composantes de l'écrit) il s'agit de voir « *la conservation, le stockage, l'accumulation, la reproduction (avec la possibilité de la reproduction à l'identique), l'examen (potentiellement d'autant plus attentif qu'il est moins contraint par le temps), le contrôle et la comparaison (au sein d'un document, entre documents et entre documents et monde), les manipulations d'unités (qu'elles soient paradigmatiques ou syntagmatiques), la variation des formalisations et des figurations (tableaux, schémas...), avec la possibilité de plusieurs niveaux d'abstraction (avec recodage possible des unités et des relations...)* » (Reuter, 2006, p. 141). Les observations qui précèdent nous donnent quelques pistes sur ce plan, concernant par exemple l'effet de « *contrôle et de comparaison* » entre l'étape individuelle et l'étape collective, où l'on voit parfois un épaississement des propositions ; mais aussi dans les capacités à « *manipuler les unités* » que constituent les cases du tableau pour les rapprocher les unes des autres dans le même tableau ou d'un tableau individuel à l'autre ; manipulation qui peut, par exemple favoriser le passage d'une description du film (*vente de la vache*) à un élément d'interprétation (*peur de ne plus pouvoir se nourrir*).

On a pu observer que le travail n'a pas toujours la même intensité ni la même efficacité selon les cases travaillées et les groupes d'élèves : les *pratiques* – troisième *composante de l'écrit* selon les propositions d'Y. Reuter – révèlent donc des analyses, argumentations et constructions du savoir variables. Nous faisons maintenant l'hypothèse que ces différences de pratiques peuvent en partie s'expliquer, à l'échelle de chaque case, par un mécanisme compréhensible par le recoupement des *composantes structurelles* et *usages fondamentaux*. Ce mécanisme prend en charge les différentes propositions au sein du groupe, qui va d'un travail individuel à un travail collectif, mais en s'appuyant sur un même instrument.

On peut envisager de le rapprocher de ce que M. Jaubert (2007) appelle l'orchestration de l'hétéroglossie, c'est-à-dire les manières dont les élèves accordent ou non les différentes voix qui composent leurs interventions : les propositions initiales individuelles différentes qui sont autant de manières d'interpréter l'activité et les savoirs en jeu. Sur ce plan, les inscriptions initiales individuelles peuvent « rendre visible » (composante structurelle) des oppositions ou des incohérences d'un élève à l'autre et rendre ainsi plus nécessaires « l'examen et le contrôle » (usage) du sens donné aux catégories ou aux actions des personnages. D'une certaine manière, les élèves ne peuvent plus se contenter d'être scripteurs (pour remplir des cases vides) mais doivent prendre position sur ce qu'ils

écrivent.

3.3.2 Relecture et repérage

Une différence importante entre ces deux étapes réside dans la présence ou l'absence d'interlocuteurs réels. Dans la première phase, individuelle, les élèves sont seuls face à leur tableau et leurs souvenirs du film (adossés au questionnaire descriptif préalablement rempli et corrigé). Leur travail consiste à anticiper les questionnements et les objections des lecteurs potentiels : c'est une situation dialogique mais virtuelle. Dans la deuxième phase, ces lecteurs/auditeurs deviennent réels (les autres membres du groupe) tout en restant partiellement absents (l'enseignant qui lira les propositions). Mais en même temps, l'individualisation s'efface au profit d'une production écrite commune, ce qui change aussi le rapport à la responsabilité engagée dans l'écrit ; le dialogisme est toujours présent mais s'inscrit en partie dans une situation de dialogue réel. Deux enjeux donc pour les élèves : la communication et un processus d'anonymisation.

La deuxième phase peut être vue comme une actualisation de la première : chacun anticipe ce que les autres peuvent comprendre à la lecture de son tableau puis le soumet réellement à la lecture. En fait, chacun lit et/ou explique ce qu'il a mis, c'est-à-dire qu'il y a relecture par l'auteur en général, parfois par un autre – ce qui implique plus souvent une relecture critique – puis discussion. Ce processus, plus complexe qu'il n'en a l'air dans le quotidien d'une classe, a des implications qu'on peut tenter de comprendre par l'analyse des manières d'orchestrer les différentes voix, réelles ou implicites.

Ces différentes voix¹⁶³ (voir chapitre 4, 3.1) sont celles des élèves reprenant ou interprétant les éléments du film, dont les voix des personnages, à la lumière des catégories proposées dans le tableau. Elles sont donc nécessairement hétérogènes, relevant de discours plus ou moins proches de la source (le film) et des éléments proposés dans le tableau (les catégories). Mais ces voix sont également plus ou moins proches des discours historiques ou des discours quotidiens. Notre objectif est de mesurer les effets des situations proposées sur l'évolution de ces discours. C'est-à-dire de voir si les élèves ont tendance à entrer davantage dans des registres scientifiques en se positionnant comme légitimes dans ce processus d'explication. C'est pourquoi il s'agit maintenant d'explorer les modalités d'orchestration de ces différentes voix en référence au discours scientifique : ces voix restent-elles dissonantes¹⁶⁴ ? Sont-elles, d'une phase à l'autre, davantage proches du discours scientifique ?

L'avantage de ce dispositif, du point de vue de la recherche, c'est que les échanges des groupes offrent un accès assez direct à ces différentes voix. Il faut cependant des outils d'analyse précis pour espérer discerner dans ces échanges des modalités spécifiques, comme par exemple la notion de positionnement énonciatif.

¹⁶³ Nous nous appuyons pour cette partie notamment sur les chapitres 4 et 5 de M. Jaubert (2007).

¹⁶⁴ Au sens de M. Jaubert (2007), c'est-à-dire que les élèves « ne réussissent pas (...) à "accorder" les différentes voix ni à assujettir l'une à l'autre pour instaurer un sens nouveau » (p. 125).

La consigne (remplir le tableau) entre en interaction avec les caractéristiques du dispositif et du tableau, pour produire des effets parfois contradictoires en termes d'activité.

Ainsi, la facilité de repérage pour comparer les propositions individuelles mène soit à un approfondissement, en cas de désaccord, soit à un abandon de la recherche en cas de non contradiction. On peut voir là un effet pervers du dispositif lorsqu'il rencontre des contraintes extérieures, comme ici la taille importante du tableau (20 cases) et le temps octroyé pour le remplir. De fait, dans les cinq groupes, les élèves délaissent davantage les lignes du bas, mais également celles qui posent le moins de problème sur le plan du savoir. Bien entendu, ce qui compte davantage pour nous, ce sont les tentatives d'orchestration et non ces évitements. Nous avons étudié un certain nombre de cas pour ce corpus. De ce point de vue, non seulement les cases remplies collectivement offrent une cohérence à l'explication historique en jeu (par exemple la précarité de la situation du paysan sans biens propres et son inclusion dans un réseau de solidarité villageoise), mais surtout elles sont construites – c'est-à-dire mises en texte – à travers des pratiques qui révèlent un positionnement énonciatif qui se modifie dans le sens d'un dépassement de la posture habituelle en classe d'histoire : ces élèves, dans ces cas-là, ne cherchent pas le vrai contre le faux, mais tentent d'évaluer les propositions de chacun des membres du groupe. « *Ainsi se construit une position d'énonciateur dominant à la fois le fait scientifique problématique pour son partenaire, son fond aperceptif, c'est-à-dire les savoirs dont il peut disposer et les croyances qu'il est susceptible de convoquer, et les savoirs pertinents qui lui sont dialogiquement nécessaires pour expliquer le phénomène* » (Jaubert, 2007, p. 147). Tentons de le montrer en nous appuyant sur les analyses précédentes.

4. A l'échelle du tableau : proximité et distance entre les cases

Changeons maintenant d'échelle pour mieux appréhender le tableau dans son ensemble. Nous avons là en effet un angle de vue différent sur le rôle potentiel de l'outil tableau dans l'accès à un savoir historique : en inscrivant des réponses les unes à côté des autres en fonction de catégories données, des rapprochements peuvent s'effectuer et des contradictions apparaître.

4.1 Instrumentalisation favorable à la comparaison des cases entre elles

Si l'on observe plus globalement le remplissage du tableau, on se rend compte que pour les trois élèves du groupe 1, la tâche aurait pu se limiter à recopier les propositions, comme ils le font parfois pour les cases où un seul fait une proposition. C'est le fait qu'il peut y avoir des cases remplies par plusieurs élèves qui contraint à discuter ; mais la tâche aurait aisément pu être partagée entre les élèves qui ont, régulièrement, des réflexes utilitaristes : ce qui importe alors, c'est de remplir tout le tableau, peu importe ce qui est mis dans les

cases. Cette perspective utilitariste se lit dans certains passages de transition :

- soit ils comptent où ils en sont :

3	Yannick : Regardez ce que j'ai fait les gars, j'en ai fait une, deux, trois, quatre, cinq ! J'en ai fait cinq, vous vous rendez compte les gars !
4	Pierre : Et moi 8 !
5	Ludovic : Et moi, je vais compter...

137	Pierre : ... un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf... oh là là !
-----	---

- soit il s'agit de passer le plus vite possible d'une case à l'autre :

141	Yannick : ça faut recopier, ça c'est bon : « il peut exploiter les paysans pour les faire travailler ». ça c'est bon et... Guillau... et au-dessus après (...)
142	Pierre : Et l'autre ?
143	Yannick : et au-dessus tu mets « Bourg... » euh, non, tu mets Guillaume peut avoir... peut avoir la parole... il peut avoir la parole devant le roi. Ce qui est une chose rare... Non ça c'est...

163	Pierre : Attention, il reste plus que 5 minutes !
164	Ludovic : ça y est, on y va.
165	Yannick : Pagès, faut chercher quoi ?

174	Yannick : et là, lui, ses peurs, à Joseph Coquard, c'est il a peur de perdre ses terres et euh... voilà.
-----	--

184	Pierre : J'mets « voir Pagès ».
185	Yannick : Non, tu mets idem que ça.
186	Pierre : J'mets idem que les espoirs de Pagès.
187	Yannick : idem que Pagès
188	Pierre : Id... quoi ?
189	Yannick : i-d-e-m
190	Pierre : id... em.
191	Yannick : et tu fais une flèche.

Ce dernier échange, situé vers la fin du temps de travail collectif, est révélateur sur plusieurs plans. D'abord il confirme la contrainte de la forme scolaire du temps qui passe, alliée à la nécessité de finir le travail demandé par l'enseignant. Mais, surtout, il montre une sorte d'effet d'invention – c'est-à-dire une ouverture du champ des possibles au sens de P. Rabardel – que peut induire cette contrainte¹⁶⁵ : pour gagner du temps, les élèves s'approprient de manière rapide le tableau pour en faire un outil de comparaison entre les personnages. En quelques échanges sont proposées trois manières de montrer l'identité de perception de la situation (*leurs espoirs*) de deux personnages (le paysan propriétaire et le paysan sans terre) : écrire la référence (« voir... »), écrire « idem » ou mettre une flèche

¹⁶⁵ Là aussi au sens de Rabardel (1995, chapitre 11) dans la dialectique qu'il propose entre ouverture du champ des actions possibles et activité requise (voir chapitre 3, première partie).

entre les deux cases.

On voit donc que plusieurs contraintes se conjuguent pour amener à une multiplication des manipulations possibles du contenu du tableau, mais que ce n'est pas le tableau en lui-même qui les induit. Ce peut être le fait d'avoir préalablement fait construire par les élèves des réponses individuelles, ou la compréhension du mode de fonctionnement du tableau – qui permet et incite à comparer – qui produit de nouvelles solutions. Les zigzags à l'intérieur du tableau (voir schéma *supra*) sont essentiellement dus à cette pratique de comparaison qui permet d'aller plus vite. Le format incite dans ce cas les élèves à réfléchir à la catégorisation proposée, ou bien c'est la comparaison entre les personnages qui induit le passage d'une case à l'autre. En ce sens, les groupes qui ne répondent pas de manière linéaire se donnent plus de ressources pour agir ainsi, mais les comparaisons peuvent également se faire entre deux cases successives d'une même ligne.

4.2 Une logique de ligne (par personnage) pour le groupe 2

Les deux cases précédemment analysées (3.2.3 et 3.2.4) pour ce groupe (C1 et C2) peuvent également se comprendre en interaction l'une avec l'autre et pas seulement dans le lien avec les propositions de chaque élève. L'une parle des *difficultés*, l'autre des *avantages* de ce personnage (Pagès, paysan pauvre). Or, vu sa situation telle que décrite dans le film, ses *difficultés* semblent plus flagrantes que ses *avantages*, comme les deux élèves l'expriment :

55	Lucie : Il en a pas beaucoup des avantages... oui... Monsieur ? Pagès il a pas beaucoup d'avantages ?
----	---

Pointer comme le fait le tableau une telle catégorie pour ce personnage c'est donc obliger les élèves à se poser une question qui ne va pas de soi : la case existe et si elle est vide, elle doit être remplie. C'est une des activités requises (P. Rabardel) dans ce dispositif. On observe d'abord que les élèves partent des mêmes notions que pour les *difficultés* (l'argent, c'est-à-dire les 10 sous, fruits de la vente de la vache – bien que ces 10 sous ne soient pas destinés à Pagès, mais au comte, ce que ne voit pas Lucie). On peut penser que c'est ce même point de départ qui explique la proposition de Lucie dans son écrit. Mais comme cela ne suffit pas, il y a discussion :

57	Margaux : moi j'ai mis quand même « a vendu sa vache pour 10 sous »
58	Lucie : ben oui mais c'est pas vraiment un avantage, c'est pas lui qui les récupère
59	Margaux : Ben oui mais moralement, ça l'aide

Au total, on passe d'une réponse relativement faible et descriptive, à un niveau supérieur : de la situation financière et matérielle au réseau de relations. Car ce qui, « moralement », l'aide, c'est non pas l'argent en question mais le geste de ses pairs. La catégorie *difficultés* seule, par son évidence, ne permet pas ce questionnement sur l'aide des autres paysans ; la catégorie *avantages* seule est difficile à remplir. Mais les deux côte à côte, par contraste, peuvent amener à ce type de développement. Ici, c'est l'effet de comparaison et de

proximité du tableau qui semble jouer. Des contraintes nouvelles apparaissent, qui engendrent des activités nouvelles (Rabardel, 1995, chapitre 11). Dans la case *difficultés*, la description de l'action peut suffire. Mais la case suivante oblige à approfondir car la demande n'est pas évidente ; mais comme elle est en lien – d'opposition – avec la précédente, on peut s'appuyer sur elle (les mêmes éléments sont repris, comme l'argent) ; et la relecture révèle une réponse peu satisfaisante, les deux élèves vont alors plus loin dans l'analyse de la situation du personnage.

Cette analyse gagne à être comparée à celle d'un autre groupe sur les deux mêmes cases (groupe 3 : Clara : voir documents en annexe 8). Ce groupe suit lui aussi un cheminement linéaire. Là aussi, la colonne *difficultés* est remplie plus directement que la colonne *avantages* (ce constat est généralisable à l'ensemble des tableaux analysés) :

109	Clara : Bon allez. Ses difficultés... de Pagès. T'as mis quoi ?
110	Sonia : « Il a pas de terre ».
111	Clara : Moi, « les paysans ne connaissent aucune lois»
112	Sarah : Non, ça, ça (montre la case au-dessus)
113	Clara : « Sa pauvreté »
114	Sarah : moi j'ai mis « il dépend des autres car il n'a pas de terre »
115	Clara : ça se rejoint.
116	Sarah : Bon ça se rejoint. Nan mais...
117	Clara : (copie) « ... pas de terre »
118	Sarah : Euh, tu mets un petit, une petite flèche : il est pauvre.
119	Clara : « pauvre »
120	Sarah : « pauvreté plutôt ».
121	Clara : « pauvreté » ; bon.
122	Sarah : Et « il dépend des autres »
123	Sonia : Après j'ai mis « le roi les soutient », mais globalement, les paysans ont peur.
124	Sarah : Bon d'accord. Ses avantages. Moi j'ai mis « il n'a ri... »
125	Clara : Non mais attends, attends. Mais eh, oh.
126	Sonia : « le roi les soutient »
127	Sarah : Mais on l'sait pas ça hein.
128	Sonia : Mais si.
129	Sarah : Il le soutient le roi ?
130	Sonia : Il soutient les paysans.
131	Sarah : Mais à la fin ils perdent le procès.
132	Sonia : Ouais mais tu t'en fous d'ça.
133	Clara : Ben non justement, le roi...
134	Sonia : Ben si...
135	Clara : Ben nan il est soutenu par le curé, le curé du village

Pour ce groupe, la mise en texte orale est beaucoup plus riche que la mise en texte écrite. C'est donc elle qui nous intéresse le plus, mais elle s'appuie tout de même directement sur les écrits individuels. On retrouve ici le mécanisme décrit pour les deux premiers groupes : la facilité de repérage dans la production écrite individuelle favorise la confrontation des

interprétations. Mais ce sont aussi les deux colonnes (difficultés/espoirs) complexifiées par des comparaisons entre personnages qui structurent la discussion.

Clara intervient vigoureusement (125 : *non mais attends, attends...*) pour que le groupe ne valide pas trop rapidement par écrit une proposition (celle de Sonia en 123). Ce qui engage le débat sur une nouvelle dimension et pose le problème différemment : il s'agit de comprendre le lien entre le roi et les paysans comme Pagès, ce qui n'apparaît pas explicitement dans le film (pas de rencontre entre un représentant du roi et ces paysans). Bien que la proposition de Sonia soit contestée, cela ouvre à d'autres possibles sur cette nouvelle approche : ainsi en 135, Clara introduit les relations entre les paysans et le curé du village.

4.3 Recontextualisation et classement dans le tableau

Le mécanisme en jeu à l'échelle du tableau semble appréhendable à travers les catégories de contrainte et d'ouverture du champ des possibles, telles qu'elles sont mises en œuvre dans la théorie instrumentale développée en didactique professionnelle (Rabardel). Le tableau est structurant par les catégories qu'il propose et les découpages qu'il impose, mais ces mêmes structures induisent en même temps des possibilités insoupçonnées¹⁶⁶ qui peuvent permettre aux élèves d'envisager d'autres solutions. De ce fait, « inscrire » la description d'une scène du film dans une case, c'est à la fois réduire le champ à un personnage et une action, et en même temps ouvrir la possibilité de « comparer » avec la case d'à côté. C'est la proximité graphique qui joue en parallèle avec la proximité (ou la distance) de sens. Comment cette recontextualisation joue-t-elle sur leur capacité à passer de leur appréhension première à travers le film à une explication de nature plus historique ?

4.3.1 A l'échelle du tableau entier, une instrumentalisation variable de l'ordre du remplissage

On a distingué dans l'analyse deux types de mise en œuvre du tableau sur l'ensemble des cinq groupes analysés : soit de manière linéaire (3 groupes), soit de manière *a priori* aléatoire (2 groupes). On peut interpréter cette variété comme la liberté offerte aux élèves par le dispositif (rien n'est dit sur l'ordre de remplissage), mais dont ils ne se servent pas beaucoup : ils sont trois groupes à ne pas instrumentaliser cet aspect du tableau ; que montrent les pratiques des deux groupes qui le font ?

Il faut resituer ce constat dans le cadre du déroulement de l'activité : les élèves ont déjà travaillé sur le même tableau, individuellement, et connaissent donc son architecture. Ceux qui s'affranchissent de la présentation linéaire semblent davantage tournés vers le travail

¹⁶⁶ P. Rabardel (1995) s'appuie par exemple sur une étude faite sur les effets de l'usage ou non du traitement de texte dans la rédaction d'un texte ; il apparaît que l'usage du traitement de texte donne des résultats plus faibles que sans traitement de texte (à la machine à écrire mécanique par exemple) du point de vue de la construction et de la cohérence ; dans ce cas, les contraintes de l'ancienne technique incitent l'utilisateur à préparer davantage l'organisation de ses idées, tandis que le traitement de texte laisse toujours la possibilité de revenir sur sa production (possibilité pas toujours exploitée).

déjà accompli pour le dépasser, tandis que les autres, en quelque sorte, reprennent le même travail qu'individuellement. Dans le premier cas, on peut lire une modification du point de vue sur le savoir en jeu, tandis que dans le second, il y a reproduction – certes pas à l'identique, mais reproduction de la manière de faire. Au total, le cadre structurant du tableau peut donc être envisagé comme contraignant (on fait toujours ligne par ligne) ou, à l'inverse, un premier usage induit une évolution vers l'utilisation plus complète de ses potentialités de croisement des données (dans lequel c'est moins la structure formelle que la logique des savoirs qui guide l'avancée du travail).

4.3.2 Des effets graphiques combinés au passage de l'individuel au collectif

Dans les deux groupes qui semblent jouer sur l'indépendance des cases, il est difficile de distinguer une logique directement liée aux positions relatives sans la rapporter aux catégories proposées. On peut se demander si ces catégories proposées sous forme linéaire (une série de questions par exemple) ne jouerait pas le même rôle. En revanche, rapporter les jeux de proximité avec les processus de discussion entre élèves analysés précédemment semble plus fécond.

On a vu que deux colonnes peuvent jouer un rôle de complémentarité, lorsque, par exemple, les *difficultés* de Pagès alimentent la recherche de ses *avantages*, beaucoup moins évidents dans le film. Mais plus encore, il semble que le dispositif en deux temps (individuel et collectif) accentue la contrainte de catégorisation induite par la construction des colonnes. Prenons le cas des colonnes *difficultés* et *peurs* pour le premier groupe étudié, qui est représentatif des procédures majoritairement suivies par les 5 groupes.

Pour la première ligne (Le comte), la proposition de Yannick est plutôt riche mais confuse :

<i>Ses difficultés</i>	
Il n'a pas tout les droits et le seigneur peut à tout moment décider de lui retirer ses avantages	Il a peur que le roi lui retire ses droits seigneuriaux et qu'il lui baisse sa pension et que le roi ne pense plus aux nobles.

Ainsi, la fragilité des avantages notamment financiers que le comte tient du roi et qui est montrée dans le film est reprise tant dans la colonne *difficultés* que dans la colonne *peurs*. C'est la notion de dépendance de la noblesse envers le roi – et au-delà, envers la situation financière du royaume – qui ressort. Pourtant, l'interprétation, loin d'être évidente, doit se tourner vers l'idée de risque pour la noblesse, davantage que vers l'idée de problème avéré. C'est ce que ces deux colonnes permettent potentiellement de montrer. Or c'est bien la discussion de groupe qui permet ce passage, dont voici le résultat écrit (écrits collectifs) :

<i>Ses difficultés</i>
Il n'a pas tous les droits et doit obéir au roi.

<i>Ses peurs</i>
- Il a peur de perdre ses droits et ses pouvoirs et que le roi lui laisse sa pension

Ne reste dans la colonne *difficultés* que des éléments factuels de sa situation (le lien de dépendance de la noblesse envers le roi), tandis que dans la colonne *peurs*, ne se trouvent que des éléments de l'ordre du risque (légal, pratique et financier). Le classement est effectué. On peut interpréter cette opération comme un double effet de la contrainte de mise en catégories. Mais pour donner de la valeur à cette interprétation, il nous faut passer de l'observation des textes inscrits aux échanges qui les produisent.

Au niveau individuel, le travail est contraignant mais peut être rattrapé par la volonté de remplir le tableau ; au niveau collectif, le poids de la contrainte s'accroît : il est plus difficile de laisser passer des réponses peu claires quand les catégories sont distinctes ; mais au contraire, cela entraîne un besoin d'explicitier ce que ces catégories veulent dire pour le groupe. C'est par exemple ce qu'exprime Julien (91) dans le groupe 4 (éléments disponibles en annexe 9) :

89	Julien : ses espoirs, « acheter les droits du seigneur et l'abolition des privilèges »
90	Johan : Ouais, vas-y ouais... mais non pas d'argent il a pas d'argent
91	Julien : Tant pis il aimerait bien c'est ses espoirs, c'est ce qu'il aimerait faire... toi tes espoirs c'est être bon et intelligent !

Cette contrainte assez directement appréhendable et liée au travail collectif n'empêche pas des ouvertures favorables pour envisager davantage de solutions. Le remplissage individuel, s'il laisse libre cours aux approximations telles que celles qu'on vient d'observer chez Yannick, a l'avantage de faire émerger dans la discussion une large gamme de propositions qui peuvent, parfois, venir enrichir d'autres parties du tableau. Et surtout, ces contraintes permettent aux élèves qui discutent de mettre en balance une même information sous deux catégories différentes qui sont autant de points de vue sur la situation de tel ou tel personnage. Comme dans l'extrait suivant du groupe 4 :

22	Arthur : non, non, ses peurs c'est le roi surtout. C'est le roi qui lui retire ses privilèges
23	Julien : ben oui, ben c'est c'que j'ai mis
24	Johan : ben c'est qu'y perde les droits seigneuriaux
25	Julien : hein j'ai mis perdre ses privilèges et que les paysans se révoltent
26	Arthur : les impôts ça fait pas partie des droits seigneuriaux, c'est un avantage, ils ne payent pas d'impôts.
27	Julien : non, ne pas payer d'impôts, en avantage

28	Johan : oui et après tu mets qu'il paye des impôts, qu'il... qu'il perde ses droits seigneuriaux.
29	Julien : Je vais mettre perdre ses privilèges, dedans y a les impôts et euh... que les paysans se révoltent

Ici, les privilèges dont bénéficie le comte en tant que membre de la noblesse sont traités de deux manières : comme avantages, d'une part, et comme vulnérabilités d'autre part. Par cette double approche, les élèves envisagent plus précisément le contexte de 1788, qui montre bien l'existence d'ordres inégaux, mais aussi de la remise en cause de ces ordres : ils ne sont donc pas, aux yeux des acteurs de l'époque, tout à fait immuables. Or, à la lecture des trois tableaux individuels (voir annexe 9), on s'aperçoit que cette double perspective est généralement présente. Le travail de groupe n'apporte ici rien de déterminant : c'est plutôt la structure contraignante du tableau qui, loin de se limiter à découper le savoir en morceaux distincts, permet par un même mouvement de faire jouer les points de vue sur un même événement. Là, la contrainte se fait source d'invention pour l'interprétation historique.

La confrontation des différentes réponses des élèves et des différentes catégories (composantes structurelles : dispositif et tableau) semblent bien se combiner pour produire des opérations de comparaison qui mettent en jeu les catégories pertinentes de l'explication historique. Ces opérations se combinent elles-mêmes pour donner aux élèves une posture de contrôle réciproque et de prudence qu'on peut qualifier de scientifique : leur pratique de discussion se construit dans ces moments-là sur des opérations de délimitation, de découpage et de catégorisation qui leur font construire un point de vue historien.

Manipuler le récit pour le reconstruire

On voit par là que le tableau proposé permet parfois l'émergence de discussions qui vont au-delà d'une simple mise en commun. Les élèves ne discutent pas seulement pour sélectionner ce qui va le mieux et éliminer ce qui ne convient pas. Ils entrent dans des échanges qui remettent en cause une première appréhension de la consigne et du film. La structure même du tableau, avec ses cases vides et ses oppositions d'étiquettes de colonnes, induit régulièrement des développements nouveaux qui semblent s'apparenter à la dialectique de « l'ouverture des possibles » et de « l'activité requise » développée par P. Rabardel. Dialectique qui repose alors sur des pratiques langagières propices à la reconstruction des problèmes qui ont pu être perçus par les élèves dans la phase de travail individuel. Dans les cas étudiés, cela permet de proposer des interprétations historiques à partir du film, qui gagnent en généralité et qui dépassent la simple description pour fournir des éléments d'explication historique.

Le rôle moteur de la construction graphique des caractéristiques des personnages que l'on discerne ici peut s'analyser en termes de pratiques historiennes, en relation avec le travail d'élaboration du récit. Les personnages du film et leurs actions sont d'abord –

individuellement – envisagés comme tels par des descriptions : la narration du film offerte aux élèves spectateurs est reconfigurée en morceaux descriptifs dans les cases du tableau. Ensuite le passage à la confrontation collective des propositions individuelles induit une nouvelle activité qui prend appui sur cette reconstruction descriptive. Des questions et des controverses émergent (entre les réponses, entre les catégories, entre les personnages, etc.) qui semblent redonner davantage de place à la narration, mais dans laquelle s'insèrent (notamment sous forme orale et par écrit à travers les guillemets et les parenthèses) des éléments explicatifs qui viennent citer (au sens de Certeau, 1975) les référents pris dans le film. On peut interpréter ces ébauches de mise en récit explicatif des élèves sur certains personnages de deux manières. D'abord comme une façon de « feuilleter » (Certeau, 1975) leur récit, ce qui leur permet de lui donner davantage de fiabilité historique ; on peut y lire aussi des tentatives de pratiques de contextualisation et de conceptualisation qu'évoquent Audigier & Ronveaux (2007, p. 63) et qui caractériseraient les pratiques des historiens (par opposition aux pratiques scolaires) :

« Pour articuler [les histoires singulières et l'histoire collective], l'historien introduit des concepts qui lui sont spécifiques et qui, souvent, ne sont pas dans les sources qu'il utilise (...) Enfin, il contextualise, met en perspective. Ces procédés et ces actes sont très généralement absents de l'histoire scolaire qui fonctionne sur un registre réaliste, les mots sont les choses ».

Ponctuellement mais sûrement, certains groupes d'élèves se sont essayés à ces « procédés et ces actes » en s'appuyant sur le tableau étudié ici pour travailler le sens de l'action pour les personnages plutôt que l'action elle-même, les discours sur l'action plutôt que l'action.

Conclusion

La première analyse de ce corpus confirme qu'un tableau peut constituer pour les élèves au travail un espace intermédiaire de repérage de leur activité. Dans le cas du film *1788* et de son tableau, cet espace médiateur est institué dans trois dimensions différentes : en fonction des catégories générales d'analyse des situations des personnages (en colonnes), des personnages eux-mêmes, c'est-à-dire les uns par rapport aux autres, et enfin dans le cadre d'une confrontation de plusieurs points de vue (passage de propositions individuelles à une proposition collective).

Cette dernière dimension, qui reprend le dispositif du deuxième corpus, induit ici de manière plus précise la constitution d'un espace de remise en question de réponses produites individuellement, mais dans un cadre commun et précis. Le tableau joue surtout, nous semble-t-il à l'issue de cette analyse, comme instrument commun qui guide les opérations langagières dans le sens des catégories proposées.

On peut le considérer d'abord comme un espace dialogique puisqu'il donne l'occasion aux élèves de développer des dialogues réels ou virtuels – c'est-à-dire sans présence réelle d'un

interlocuteur pourtant pris en compte – qui leur permettent de déployer un positionnement énonciatif nouveau. Dans ce cas, retravailler en groupe c'est prendre sa place en tant que sujet dans le dispositif : dire non seulement sa solution, mais surtout dire ce qu'on comprend des catégories, des personnages et des solutions des autres membres du groupe. Sur le plan épistémologique, cet espace intermédiaire se construit autour du tableau en tant que support de construction et de reconstruction d'un récit. S'y déploie le récit initial du film, mais aussi les reprises ponctuelles descriptives et explicatives des élèves au fil de leurs mises en textes écrites et orales. De ce point de vue se constitue une ébauche de champ de forces qui met en tension la narration, la description et l'explication.

En conséquence, la dimension strictement graphique qui détermine distances et proximités analysée dans la quatrième partie de ce chapitre ne nous semble opératoire qu'en relation avec ce travail de production d'un instrument commun au service des pratiques langagières. Ce qui tend à confirmer que le tableau ne produit pas d'effet en lui-même.

Chapitre 9 : Lister pour poser des hypothèses et les critiquer

Introduction

Ce quatrième corpus s'inscrit à la fois en continuité et en extension par rapport aux précédents. S'il se centre sur l'usage de listes proches de celles du premier corpus, il permet d'envisager un autre niveau de classe (CM1) et surtout d'aborder les effets potentiels d'une liste sur un débat. Il tente d'exploiter les pistes soulevées dans les trois premiers corpus. Sa genèse l'indique bien : ce corpus n'a pas été construit initialement pour cette recherche, mais pour une recherche collective plus générale sur la mise en textes et les pratiques de savoirs en histoire¹⁶⁷. C'est la congruence entre les problématiques de ces deux recherches qui s'est dessinée au fil du travail et à partir des premières analyses ; la contingence des calendriers ayant ensuite facilité l'exploitation dans le cadre de notre approche par les outils graphiques.

Ce sont d'abord les analyses précédentes qui ont fait de ce recueil de données en classe de CM1 une source potentielle pour notre approche de l'apprentissage. Les listes et les tableaux s'inscrivant dans une analyse des pratiques de mises en textes des élèves de plus en plus larges, les différentes séances qui constituent ce corpus sont susceptibles d'être appréhendées par le biais de la relation entre des instruments structurants comme la liste et la construction d'une pensée historique problématisée.

C'est sur cette base qu'on peut attendre de cette quatrième exploration que se dessinent certaines des conditions qui font des instruments graphiques – c'est-à-dire des outils appropriés par la classe – des révélateurs de pratiques à la fois spécifiquement scolaires et qui donnent accès à un savoir historique.

1. Cadre didactique de la séquence

1.1 Organisation et enjeux de la séquence

Ce chapitre prend pour objet d'analyse une séquence construite avec l'enseignante d'une classe de CM1 dans le cadre d'une recherche et constitue donc à nouveau un exemple de recueil de données guidé en partie par des objectifs de production de connaissances didactiques. Élaborée dans le cadre d'une mise en jeu des hypothèses de la problématisation (Fabre, 2005, 2009 ; Orange, 1997, 2005a) pour l'histoire¹⁶⁸, elle s'appuie à plusieurs

¹⁶⁷ Recherche déjà évoquée (chapitre 4) : IUFM des Pays-de-la-Loire, d'Aquitaine et de Basse-Normandie avec l'INRP et intitulée « Mise en textes et pratiques des savoirs dans les disciplines », qui implique des chercheurs du CREN et du LACES-DAESL.

¹⁶⁸ Travail de conception et d'analyse mené par l'équipe de didactique de l'histoire au sein de l'axe C du CREN ; voir pour l'histoire Le Marec, Doussot et Vézier (à paraître).

reprises sur l'usage de listes et de tableaux.

La classe de CM1 concernée ne montre pas de spécificité, ni dans sa composition en termes d'hétérogénéité, ni dans son fonctionnement habituel qui ne correspond pas à ce type de séquence mais plutôt à un travail « normal » en histoire¹⁶⁹. La séquence se déroule en 5 séances sur une période de 3 semaines et couvre la partie du programme qui, pour le Moyen-Âge, demande d'étudier les relations entre seigneurs et paysans (« ...*domination des seigneurs sur les paysans (...) le pouvoir se localise autour du seigneur qui assure la sécurité grâce au château mais asservit les paysans* », Documents d'application des programmes de 2002¹⁷⁰, p. 12). Nous avons choisi de centrer ce travail sur un troisième objet pour médiatiser ces relations : le château fort. Voici une description d'abord factuelle de la séquence.

La première séance est consacrée à la production d'hypothèses par les élèves pour répondre à une question qui est le fil rouge de toute la séquence : *pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?*

La question leur est soumise telle quelle, sans documents, et ils doivent par groupes de trois élaborer et inscrire des propositions de réponse sur une affiche qui est mise ensuite au tableau pour l'ensemble de la classe (voir annexe 11). En fin de séance, chaque groupe explique à toute la classe ce qu'il a inscrit.

La seconde séance commence par un travail avec les mêmes groupes à partir des propositions faites dans les affiches. L'enseignante les a réunies¹⁷¹ dans un tableau à deux colonnes (voir annexe 12) : colonne de gauche pour les propositions des élèves et colonne de droite avec des cases vides dans lesquelles les groupes d'élèves disent leur accord ou leur désaccord avec ces propositions en argumentant (voir l'ensemble des tableaux produits en annexe 13). Une fois ce travail écrit effectué, chaque groupe vient défendre ses prises de position au tableau en discutant avec les autres.

Au cours de la discussion, l'enseignante guide les débats en stabilisant peu à peu (inscription au tableau) ce qui est collectivement admis, rejeté ou questionné. Elle en fait une liste finale qui synthétise les positions de la classe à ce stade de la recherche.

La troisième séance est centrée sur la découverte et l'analyse de deux documents de nature différente (voir annexe 14) : la représentation d'un château fort, datant du XV^e siècle et un modèle de seigneurie banale (tiré d'un manuel) nommant les différentes parties de cet espace. Les élèves procèdent à un travail de description et écoutent les explications de l'enseignante sur le modèle de la seigneurie. En fin de séance, ils répondent par écrit et individuellement à la question suivante : *explique ce que tu as retenu de l'organisation d'une seigneurie au Moyen-Âge* ; ils doivent utiliser les mots-clés suivants : réserve, tenure, pressoir du seigneur, moulin, four, cultiver, seigneurs, paysans, soldats.

¹⁶⁹ « Normal » par références aux études produites sur ce plan (voir première partie : cadre théorique).

¹⁷⁰ La formulation reste la même bien que raccourcie pour les programmes de 2008.

¹⁷¹ Seule l'orthographe a été corrigée entre temps.

La quatrième séance est une étude de deux documents (voir en annexe 15) qui doit aider les élèves à entrer plus en détail dans les relations entre seigneurs et paysans et réutiliser certaines des informations des documents de la séance précédente : un texte (la plainte de Verson) et une représentation du travail des champs (trois paysans moissonnant à la faucille sous la surveillance d'un garde armé de deux bâtons). Ils répondent à une série de questions. La mise en commun permet de fixer un certain nombre de points de vocabulaire et de relations de travail, mais toujours contextualisés par ces documents.

La cinquième séance débute par un retour à la question initiale, à partir de l'ensemble des travaux déjà produits. Les élèves, individuellement, doivent remplir le tableau suivant :

Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?	Quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent de construire et d'entretenir le château ?
-	-
-	-
-	-
-	-

Ce travail est présenté par l'enseignante comme un aide-mémoire pour le débat qui va suivre, les élèves ont donc à remplir ces deux colonnes par des notes rapides qui finalement constituent une double liste (des tirets sont d'ailleurs mis dans chaque colonne pour renforcer la forme liste attendue).

Le débat s'engage ensuite (au bout de vingt minutes) sur la base de cette double liste sur laquelle s'appuie l'enseignante et qui reste sous les yeux des élèves. A fur et à mesure, l'enseignante note au tableau ce sur quoi la classe se met d'accord (ce débat dure trente minutes). En fin de séance, chacun rédige un paragraphe pour répondre à la question initiale.

Au cours de la séquence, les élèves sont amenés à travailler sur des listes écrites à deux reprises : lors de la deuxième séance, une liste des propositions retenues leur est fournie qu'ils doivent évaluer ; lors de la cinquième séance, ils produisent une double liste d'arguments pour préparer le débat. C'est sur la cinquième séance que nous allons centrer l'analyse dans ce chapitre, sans s'interdire une mise en perspective avec l'ensemble de la séquence et particulièrement l'usage des documents des séances 3 et 4.

Les listes en jeu dans cette séance sont autant des outils écrits qu'oraux puisque leur remplissage précède les discussions dont elles sont le support matériel pour les élèves. Nous parlons ici de listes dans le sens des catégories proposées par R. Duval (2003), même si la forme peut, comme pour le corpus sur la Révolution, faire penser à un tableau : la logique est plutôt celle de deux listes en parallèle, et ce ne sont pas les croisements (comme dans les deux autres corpus) qui sont au centre de la construction mais bien plutôt

l'accumulation et la dimension d'inventaire.

1.2 Les enjeux épistémologiques du dispositif proposé

Nous analysons ici les enjeux épistémologiques de la séquence tant du point de vue de l'histoire que du point de vue de l'usage des listes. L'essentiel réside dans la centration sur les pratiques de mise en texte (oral et écrit, individuel et collectif) et non sur la valeur de l'argumentation par rapport à un texte « idéal ».

1.2.1 Les savoirs historiques en jeu

Pour cette analyse *a priori* des enjeux de savoir, nous nous inspirons de la communication de Y. Le Marec (2008a) construite sur l'analyse de ce même corpus. Il s'appuie sur la notion de « configuration historiographique » développée par Prost et Winter (2004) pour en distinguer trois, concernant la compréhension du rôle du château fort dans la société féodale du Moyen-âge occidental. Ces trois configurations sont des moments successifs de l'historiographie à partir du XIX^e siècle, mais fonctionnent davantage par accumulation que par révolution : une configuration ne réfute pas la précédente mais la complète en la modifiant¹⁷².

« Dans la première configuration, le château fort est essentiellement vu à travers ses fonctions militaires. C'est une forteresse dont l'apparition et la multiplication s'explique, dès le XIX^e siècle, par la crise du pouvoir central qui a marqué la fin de l'époque carolingienne. Le château est un instrument de guerre et de défense pour le seigneur, sa famille et les paysans qui peuvent se réfugier dans la basse-cour. (...) Dans les années 1970, une autre configuration prend corps autour d'un nouveau modèle d'explication. Les historiens nuancent l'importance donnée aux fonctions militaires et aux raisons avancées jusque-là. L'accent est mis sur la seigneurie foncière, l'exploitation des terres, puis sur la seigneurie banale, l'exercice du pouvoir sur les hommes. (...) les spécialistes pensent aujourd'hui le château comme la manifestation d'un statut social, "à la fois séparé et supérieur" (Baschet, 2006), et comme le lieu symbolique de la reconstruction globale de l'espace médiéval » (Le Marec, 2008a).

Du point de vue de l'histoire scolaire, les manuels se conforment au fil des décennies aux deux premières configurations mais n'ont pas encore réellement pris en compte la troisième. Cette analyse historiographique conduit à la construction de la séquence que nous étudions ici. En cohérence avec notre cadre théorique et dans un objectif de spécification des processus de problématisation pour l'histoire, il nous semble en effet que

¹⁷² Sur le cas de la Grande guerre, Prost et Winter (2004, p. 49) envisagent ainsi la notion de configuration historiographique : « On le voit, la notion de configuration historiographique ne renvoie nullement à la domination exclusive d'une forme d'histoire. Si l'accent est mis d'abord sur l'histoire militaire et diplomatique, puis sur l'histoire sociale et enfin sur l'histoire culturelle, tous les types d'histoire sont présents au sein de chaque configuration : c'est leur place respective qui se modifie, leur poids qui change, leur rôle dans la problématique et l'argumentation qui se transforme ».

« *les problèmes historiques n'ont de sens que dans le cadre des situations historiographiques qui les ont vu apparaître* » (ibid.). Notre hypothèse de départ découle de ce positionnement épistémologique : la première configuration a de fortes chances de dominer les conceptions des élèves¹⁷³ sur le château fort, c'est pourquoi il s'agit de trouver une question de départ qui oblige à penser le château fort dans le cadre de la seconde configuration (la seigneurie banale). D'où le choix de la question fil rouge et des documents des séances 3 et 4.

C'est donc l'évolution des textes produits par les élèves au fil des séances qui est analysée à l'aune de ces configurations historiographiques : y a-t-il passage visible de l'une à l'autre ? Sur cette base historiographique et épistémologique, c'est le travail de la classe et des élèves qui nous intéresse ; la question, telle que nous l'avons précisée, reste celle des conditions d'accès des élèves à des savoirs historiques. Conditions observées pour nous à travers les différents usages des listes.

1.2.2 Les listes comme instruments pour les élèves : quelle potentialité ?

Les enjeux liés aux listes programmées dans cette séquence sont donc directement en relation avec notre cadre épistémologique. Il s'agit d'observer et d'analyser comment les manipulations des listes par les élèves, à chaque stade (individuel, en groupes, en classe entière, à l'écrit et à l'oral), jouent dans le passage d'une configuration à l'autre.

Pour la cinquième séance, la forme du travail écrit proposé aux élèves les incite à produire une liste d'arguments pour chacune des deux questions posées. Ces deux questions décomposent la question initiale : la relation vue du côté du seigneur (notion de pouvoir) et la relation vue du côté des paysans (notion de soumission). Cette liste doit servir d'aide-mémoire pour le débat qui suit et qui reprend la question initiale après les différentes phases de travail (sur les conceptions et sur les documents) ; elle propose donc une première catégorisation aux élèves. La fonction de cette liste est double elle aussi, du point de vue de l'enseignant qui en attend à la fois une remémoration et une reformulation des éléments retenus par les élèves, et du point de vue des élèves qui doivent y trouver des notes pour intervenir plus efficacement dans la discussion. Il s'agit donc *a priori* de favoriser l'organisation rationnelle des échanges par une sorte d'inventaire afin de faciliter l'étude du plus grand nombre d'arguments, leur comparaison et leur catégorisation.

1.3 Ce que l'on peut attendre en termes de compréhension... et de difficultés

Le dispositif ainsi construit vise à mettre « *les élèves au cœur des données de la seconde configuration historiographique pour qu'ils en reconstruisent les discours de légitimation* »

¹⁷³ La meilleure illustration du bien fondé de cette hypothèse se trouve dans le tout début de la première séance. L'enseignante fait une « récolte de mots » sur le Moyen-Âge ; voici la liste dans l'ordre des mots que les élèves, dans cette situation, associent à Moyen-Âge : épée, casque, armure, chevalier, dague, château, tour, guerre, croix, catapulte. Il n'est pas directement dans nos objectifs de chercher les origines de ces conceptions, mais on peut imaginer que les histoires enfantines et les œuvres cinématographiques principales sur ce thème privilégient les dominants que sont les chevaliers, au détriment de la présence des paysans.

(Jaubert, 2007) » (Le Marec, 2008a). Notre objectif de recherche dans cette étude se centre sur le rôle des listes utilisées dans ce travail de reconstruction et notamment du point de vue de la problématisation, dans l'élaboration d'un espace de contraintes (au sens de Orange, 2005a) : c'est-à-dire un espace où s'opère une double mise en tension : tension entre les données et les explications d'une part, tension des élèves entre eux et entre les élèves et les éléments (données et explications) apportés (manuel, documents, enseignante).

En ce sens, la fonction de la liste de la cinquième séance nous intéresse plus particulièrement puisqu'on a là la phase principale de cette reconstruction des données et des explications du problème historique en jeu (Le Marec, 2008a). Il s'agit d'y rechercher les usages réels de la liste dans la manipulation des données accumulées au cours des séances précédentes et plus ou moins stabilisées pour le groupe. Mais il faut comprendre ces données dans le sens de la problématisation : elles relèvent tant du registre empirique (des « faits » avérés : par exemple le seigneur octroie des terres aux paysans, les paysans doivent des corvées au seigneur, etc.) que du registre théorique (la relation de travail n'était pas la même qu'aujourd'hui, mais il est légitime de faire des analogies passé/présent comme lorsqu'un élève compare les gardes du seigneur aux policiers d'aujourd'hui). On cherche donc dans cette phase de l'activité la trace des implications de la forme liste dans la structuration des activités langagières favorables à la reconstruction du problème, non seulement à partir de l'écrit initial de la séance, mais également dans la manière dont les débats¹⁷⁴ avancent et sont menés par l'enseignante. En ce sens, les approximations ou les hésitations des élèves font partie des informations qui nous intéressent mais pas pour les comparer directement à ce qui serait vrai ou faux.

Pour envisager de définir et caractériser les implications de la forme liste dans cette séance, nous nous appuyons sur les outils de l'approche langagière qui croise les théories énonciative et pragmatique dans une perspective socio-historique et particulièrement sur la notion de secondarisation (voir le cadre théorique, chapitre 4). Il s'agit de voir dans quelle mesure, par l'intermédiaire des listes en jeu dans cette séance, les élèves parviennent à construire des explications pertinentes du point de vue historien. Si l'on suit les travaux de M. Jaubert (2007), on peut ainsi faire l'hypothèse que la forme liste aide les élèves à passer d'une approche de type inventaire où se mêlent des propositions d'explication de valeur variable et directement produites, à une approche où l'explication s'ancre dans un réseau de sens et de pratiques d'ordre scientifique, au sens de la problématisation. Autrement dit, on peut supposer que la forme liste, lorsqu'elle sous-tend des usages qui dépassent le simple inventaire, aide à passer de celui-ci à des pratiques plus scientifiques. C'est ce que nous allons explorer maintenant.

2. Des listes préparatoires hybrides

¹⁷⁴ Nous nous fondons, pour envisager cette perspective, sur différentes recherches menées en science autour du rôle du débat dans le processus de problématisation (Orange, Fourneau & Bourbigot, 2001 ; Orange, 2008 ; Lhoste, 2008).

L'analyse de l'ensemble de ces écrits (voir transcription en annexe 16) s'inscrit dans le cadre de la séquence. On trouve dans ces listes de préparation du débat un reflet des évolutions des textes des élèves après travail sur leurs conceptions (séances 1 et 2) et sur les documents (séances 3 et 4). Globalement, nous allons voir que les propositions par rapport à la question de départ se sont étoffées mais restent marquées par une hétérogénéité importante des énoncés qui est soulignée par la forme liste elle-même : se succèdent des propositions d'ordres différents.

En voici une première illustration avec le texte de Cécile :

Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et entretenir le château ?	Quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent de construire et entretenir le château ?
<ul style="list-style-type: none"> - c'est lui qui décide c'est le chef - Il a beaucoup de soldats qui sont à ses ordres et qui le protègent - Il contient un peuple qui le suit. - Il a un grand château fort pour lui et ses proches. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils doivent le construire obligatoirement. - Ils sont payés par ce qu'ils ont besoin.

Ce texte présente aussi bien des éléments factuels tirés des travaux de la classe (le seigneur est secondé par des soldats à ses ordres, comme on le voit sur un des documents de la séance 4) que des éléments très peu construits (*il contient un peuple qui le suit, c'est lui qui décide, c'est le chef*) et des descriptions partiellement pertinentes mais avec la marque des conceptions de départ (*il a un grand château fort pour lui et ses proches* : il a un château qui symbolise sa puissance et sa richesse, mais il n'est pas que pour lui et ses proches ; les paysans *sont payés par ce qu'ils ont besoin* : ils sont dépendants du seigneur mais pas dans une relation salariale). Cette hétérogénéité peut être interprétée comme une marque de l'hétéroglossie qui s'inscrit dans les énoncés des élèves au sens de M. Jaubert (2007, p. 100) : « le concept d'hétéroglossie permet ainsi de rendre compte de la mise en scène de différents points de vue (...) et de leur prise en charge énonciative au sein du discours (reprise et appropriation, mise à distance, remise en cause...) ». Au-delà de l'illustration du cas de Cécile, il nous faut analyser les caractéristiques de ces productions écrites sur cette base.

2.1 Une « hybridisation dissonante » (Jaubert, 2007)

La plupart des écrits mêlent ainsi des éléments construits au cours du travail sur les documents et des éléments qui restent des conceptions discutées et évaluées dans les deux premières séances. Parfois ce mélange se lit au sein d'une même phrase comme dans le cas suivant (Macéo) : *Quelle est la situation des paysans ... : de les laisser se cultiver des céréales*. On y voit l'existence de terres laissées par le seigneur pour qu'ils cultivent, mais cette explication est masquée derrière des éléments qui permettent de raccrocher à du réel ou des détails tirés des documents (les céréales) ; bref, cet élève mêle des notions ancrées dans le domaine historique (des rapports seigneur/paysans centrés sur la possession de la terre et le château) et des éléments ancrés dans la sphère de l'expérience (Jaubert, 2007, p. 124¹⁷⁵).

Ce mélange des genres se lit également à l'échelle de la liste entière comme dans le cas suivant (Macéo) :

Quel est le pouvoir du <u>seigneur</u> pour que les <u>paysans</u> acceptent de construire et entretenir le <u>château</u> ?	Quelle est la situation des <u>paysans</u> pour qu'ils acceptent de construire et entretenir le <u>château</u> ?
<ul style="list-style-type: none">- De les faire brûler si il font rien.- Donner à manger et à boire.- Donner de l'argent.	<ul style="list-style-type: none">- De leur prêter le four.- De leur laisser cultiver les céréales.

Les idées très présentes au début de la séquence d'une relation salariale et d'une contrainte violente de la part du seigneur restent présentes (*donner de l'argent, les faire brûler*) mais s'accompagnent, sans que cela ne pose de problème, de l'idée d'un lien plus direct centré sur la capacité à se nourrir des paysans dans le cadre d'une relation complexe avec le seigneur (*les laisser cultiver sur ses terres, leur prêter le four*). Ce cas est emblématique de la situation intermédiaire du savoir à ce stade dans la classe. La relation seigneur/paysans fondée sur la possession et l'usage de la terre – que celle-ci soit exclusivement destinée à la production pour le seigneur mais cultivée par les paysans (corvées sur le domaine) ou bien mise à disposition des paysans (les tenures) en échange de services et d'impôts (en nature en général) – est tellement peu en phase avec leurs conceptions de la relation salariale et du droit de propriété que les élèves s'essaient à la mettre en texte sous une forme hybride.

¹⁷⁵ Elle y voit des indices d'une « hybridisation involontaire » comme dans le texte d'une élève en science où « différents termes lexicaux signalent son souci de s'ancrer dans le domaine des sciences (...). Mais ils en côtoient d'autres qui signalent un ancrage dans la sphère de la vie quotidienne (...), de même que les problématiques dans lesquelles ils sont intégrés ».

2.2 La liste préparatoire comme inventaire intermédiaire

Au fil du débat qui suit la production de ces listes individuelles, des élèves s'appuient sur elles pour faire des propositions de réponse qui sont soumises au débat. On le discerne directement pour la plupart des interventions recensées. On peut donc penser que les élèves entrent dans la discussion avec une vision hétérogène de la situation des relations entre seigneurs et paysans, mais avec des éléments variés à discuter. Les listes sont alors un outil pour introduire dans le débat une grande variété de propositions : celles qui correspondent aux conceptions initiales de élèves mais aussi celles qui ont été prélevées dans les travaux précédents au sein de la classe.

Nous avons procédé à un recensement complet des éléments des listes préparatoires (au nombre de 19). Nous les avons classés en fonction de critères centrés sur le rapport aux conceptions initiales telles que nous avons pu les appréhender à la fin des deux premières séances (sans apport de connaissances), sur la base de leurs affiches et de leur évaluation des propositions des autres (voir en annexe 13 les 8 tableaux produits). Les propositions peuvent donc concerner la domination violente du seigneur, une relation salariale proche de celle de notre société (employeur/employé) et l'idée du château comme lieu de refuge ; ce qui correspond aux conceptions dominant initialement. Elles peuvent également rendre compte d'une relation d'échange dans laquelle la domination est relativisée, soit par la présence de personnages intermédiaires (gardes du seigneur par exemple), soit par les contreparties offertes aux paysans ; ce qui correspond davantage aux données apportées par les études de documents.

Au total (on peut voir le tableau de recensement en annexe 17), si 7 élèves sur 19 en restent dans leurs items à la seule contrainte directe du seigneur (par la violence notamment) ou la dépendance (mais uniquement en termes de nourriture donnée en échange du travail par le seigneur) et 2 ne font que reprendre des éléments travaillés dans les séances sur documents, les 10 autres mêlent des explications liées aussi bien aux conceptions initiales qu'à ce qui a été construit et validé en classe. Mais dans la plupart des cas, ce qui semble provenir des études de documents et des discussions afférentes reste très marqué par une formulation proche de celle validée alors (par exemple Maud : « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir du seigneur »). En ce sens, ces listes sont des inventaires qui n'offrent pas de construction aboutie des conceptions initiales et des apports du travail de classe, mais seulement parfois des tentatives d'intégration.

2.3 Des listes préparatoires à la liste collective

Il nous semble fécond, dans un deuxième temps, de rapporter le travail ainsi produit par les élèves en prévision du débat et celui produit au tableau par la classe à l'issue de ce dernier ; en voici une reproduction :

Tableau de gauche	Tableau central
Le S peut les faire partir des tenures	Les P peuvent se réfugier dans le château
Le S fait peur aux P ?	Droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir
Le S fait surveiller les paysans	Le S a besoin des P

Cette liste est inscrite au tableau par l'enseignante au fur et à mesure de la discussion et marque les points sur lesquels la classe se met d'accord (mais bien entendu sous le guidage plus ou moins directif de l'enseignante comme nous le verrons dans certains extraits de la transcription du débat). Comme pour les corpus précédents, il ne s'agit pas d'évaluer cette liste à l'aune d'un texte cible, mais d'en comprendre la valeur par rapport aux listes préparatoires pour mesurer le chemin parcouru au cours du débat ; puis, dans un deuxième temps, d'en comprendre l'origine, c'est-à-dire les pratiques qui ont permis sa production collective (troisième partie de ce chapitre).

Sur le plan des savoirs en histoire, la liste collective propose un éventail plus large que les listes préparatoires si l'on se reporte à nouveau aux deux configurations historiographiques principales sur cette période (château forteresse et seigneurie banale). Par ailleurs, les termes et les notions utilisés (tenures, surveiller, se réfugier, besoin) indiquent une plus grande précision et pertinence du savoir historique. Enfin, on distingue une progression entre les items qui se complètent : on n'a plus affaire à un inventaire hétérogène, mais plutôt à une liste d'éléments qui fonctionnent les uns par rapport aux autres. Ainsi, le pouvoir du seigneur est réel (faire partir) et mis en œuvre (surveillance), mais en contrepartie les paysans ont certains droits qui rendent la seigneurie productive (terres, refuge, usages) et qui rééquilibrent la relation (le seigneur a besoin d'eux). Cette liste commune délimite bien davantage les possibilités qui s'offrent aux uns et aux autres à cette époque.

D'autre part, elle montre une progression dans l'énonciation. Comme dans le groupe 1 du premier corpus, le dernier item (« le seigneur a besoin des paysans ») s'inscrit dans une nouvelle dimension par rapport à ce qui est écrit avant : avec cet énoncé, la classe va au-delà de la simple réponse à la question posée pour indiquer une caractérisation de la relation seigneur/paysans ; on atteint là une dimension plus générale et universelle que dans les listes préparatoires, qui restent très majoritairement centrées sur la situation de travail. Autrement dit on peut faire l'hypothèse que le passage des listes préparatoires à cette liste commune est le fruit d'un travail de secondarisation des pratiques des élèves. Ce qu'il nous faut explorer en nous plongeant dans la transcription des échanges du débat.

3. La liste structure la gestion collective de l'hétéroglossie

3.1 Exploration et délimitation des possibles par la classe

Le parcours suivi par la classe est celui d'une exploration. En tentant de répondre à la question à nouveau posée, les élèves font oralement des propositions à partir de leurs listes préparatoires ; propositions qui sont discutées sous le guidage de l'enseignante.

En avançant ainsi, la classe se donne les moyens de naviguer d'une donnée (établie avant dans la séquence ou dans le débat) à une autre et d'une idée à une autre pour définir peu à peu ce qu'il est possible ou impossible de répondre, et donc élaborer peu à peu les conditions de validité de ses propositions. Ces confrontations entre données et conditions (ou « nécessités » dans le vocabulaire de la problématisation) peuvent se schématiser sous la forme d'un « espace des contraintes ». C'est ce qui a été fait ailleurs à partir de l'analyse de ce débat. En voici une reproduction (tiré de Le Marec, Doussot & Vézier, à paraître) :

Registre des données	Un autre seigneur peut attaquer	Le seigneur a les moyens de se défendre	Les paysans seuls ne peuvent se défendre
Registre des nécessités	Nécessité d'un lieu défensif	Le travail des paysans est nécessaire	Nécessité de protéger les paysans
Registre des explications	Le château fort comme forteresse et comme centre de la seigneurie banale		

La progression qu'on peut lire sur ce schéma de gauche à droite permet aux élèves de borner peu à peu ce qu'ils peuvent dire des relations seigneur/paysans, ce qui les place dans la position non pas de déterminer ce qui est vrai et ce qui est faux dans ce que chaque élève avance, mais bien plutôt ce qu'il est possible, impossible et vraisemblable d'en dire en le justifiant sur le plan des données – c'est-à-dire des sources – et des interprétations antérieures validées par le groupe (et donc l'enseignante).

Cette construction ne peut s'envisager que de manière collective. Il ne s'agit plus d'un dialogue direct entre un enseignant qui valide ou invalide, mais d'une construction à plusieurs où le savoir tend à relever non pas de propositions validées par une autorité mais de l'établissement des conditions de validité (ce qui est nécessaire, impossible, probable, etc.). C'est donc la position énonciative des élèves qui se trouve modifiée en même temps que se construit le problème historique. Quelles sont les pratiques langagières qui permettent cette construction collective ? En quoi la forme liste intervient-elle dans ces pratiques ?

3.2 La liste pour organiser la secondarisation au cours du débat

3.2.1 Un exemple de secondarisation

Un moment du débat (6 – 38, voir transcription complète en annexe 18) nous semble illustrer particulièrement les processus de secondarisation qui ont lieu.

Au début de la discussion, Jules propose en relisant sa liste de préparation la réponse suivante :

6	Zoé	Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
7	Jules	Ben leur donner à manger

Cette proposition est directement tirée de son tableau et n'a de sens qu'en relation avec l'action en cours ; c'est en ce sens qu'on peut la considérer comme genre premier du discours¹⁷⁶. Mais rapidement, il ne s'agit plus de parler du fait que le seigneur pourrait « donner à manger » aux paysans, mais bien plutôt de la proposition de Jules d'interpréter le pouvoir du seigneur sur les paysans de cette manière-là. C'est en ce sens qu'Emma répond à Jules :

17	Emma	Eh bien moi je suis pas d'accord le paysan il s'cultivait sa nourriture et il a à manger.
----	------	---

Ce qui importe pour l'apprentissage des pratiques de savoir (production et communication), c'est la controverse : c'est elle qui permet de dépasser l'opposition vrai/faux – celle des pratiques du cours pseudo-dialogué – pour aller vers une reconstruction de la justification de l'explication. Cette dernière s'appuyant alors sur les documents et les savoirs précédemment construits. De manière analogue, en réponse à Emma, Jules n'en reste pas au niveau de l'assertion, mais va jusqu'à une modalisation :

20	Jules	Peut-être que dans les châteaux il y avait des salles où les rois donnaient à manger
----	-------	--

La locution adverbiale « peut-être » indique qu'il prend position par rapport à ce qu'il avait initialement énoncé, en indiquant cette fois-ci la prudence avec laquelle il intervient dans la discussion. On a là un indice de ce passage des manières quotidiennes d'envisager le débat à une posture plus scientifique : Jules, lui aussi, comprend comment entrer dans la controverse proposée et encadrée par l'enseignante. La modalisation, en science, fait partie des pratiques langagières qui « *s'inscrivent dans le champ de la controverse et visent à convaincre* » (Jaubert, 2007, p. 59). Dans le cas présent, Jules y voit certainement un moyen de proposer son hypothèse de manière prudente. C'est, en histoire, ce que souligne

¹⁷⁶ C'est ainsi que M. Jaubert le caractérise : « *Les genres du discours premier façonnent l'essentiel des échanges verbaux de la vie quotidienne. Ils permettent de gérer le face-à-face immédiat de l'échange oral (...). Ils sont liés à l'action et leurs propriétés sont tributaires des conditions de leurs usages* » (2007, p. 204).

C. Ginzburg pour caractériser le travail du contexte, « *entendu comme lieu de possibilités historiquement déterminées, [qui] sert donc à combler ce que les documents ne nous disent pas sur la vie d'une personne* » : une telle approche amène « *à distinguer entre vérités confirmées et possibilités, à signaler par un conditionnel (ou un "peut-être", un "probablement") les éléments suppléant la documentation, au lieu de les occulter sous un indicatif* » (1997, p. 116). Jules, sur cet extrait de la discussion, tente de reconstruire un contexte en fonction des possibles de l'époque ; il l'offre à la critique et à la confrontation avec les traces du passé.

C'est d'ailleurs ce qui se produit dans la suite de l'extrait. La documentation qui sous-tend le travail de la classe ne dit rien sur cette deuxième proposition de Jules comme le relève l'enseignante :

21	M	Jules. Il faut qu'on s'appuie sur des choses qu'on a déjà vues, qu'on a déjà recherchées ensemble, on a des informations, maintenant qui sont, qu'on a trouvées, qui sont précises et il faut qu'on s'appuie là-dessus. Donc on va pas partir sur peut-être existe-t-il une salle dans laquelle le seigneur donne à manger aux paysans. Je crois qu'on a des éléments pour répondre à ça déjà. Est-ce que le seigneur donne à manger aux paysans ?
----	---	--

Il faut donc revenir à ce qu'on a comme données au sein de la classe d'histoire à ce moment-là de la séquence :

22	Zoé	On avait dit que le seigneur leur prêtait des champs mais euh, qu'ils pouvaient cultiver dessus mais il ne donnait pas de la nourriture.
----	-----	--

Ce qui mène à des prises de position sur ce que peut signifier prêter des champs à cette époque-là et du point de vue de la position dominante du seigneur. Et surtout la prise en compte de ces discussions par Jules qui finalement les intègre dans la mise en texte de son explication :

32	Jules	Ben ce que je veux dire c'est que, d'accord le roi si ils acceptaient il leur donnait des champs mais ces champs c'était aussi pour se nourrir eux. On peut considérer un peu ça comme il leur donnait à manger.
----	-------	--

Enoncé dans lequel on peut lire une mise en cohérence des positions initiales (donner à manger) avec les éléments de la controverse : ce qui permet à cet élève de se positionner comme légitime pour y intervenir, malgré ses lacunes initiales (on le voit particulièrement, là aussi, dans les modalisations qu'il utilise : *ce que je veux dire...*, *on peut considérer...*). On lit à travers cette intervention « finale » de Jules une réflexivité qui indique sa prise en compte non seulement du savoir sur la société féodale, mais aussi sur ce qu'on attend de lui dans la discussion¹⁷⁷.

¹⁷⁷ « Parler de discours "de travail" ou "réflexif", c'est considérer que ces productions langagières n'ont pas pour finalité de permettre à un élève de "mieux" dire quelque chose qui préexisterait dans sa tête, mais de s'approprier les savoirs disciplinaires et les formes langagières dans lesquelles ils s'inscrivent en s'essayant à les formuler, en soumettant les propositions de formulation au jugement d'autrui et en les reformulant » (Jaubert, 2007, p. 212).

3.2.2 Forme liste et secondarisation des discours dans le débat

Cet exemple qui prend place au début du débat est assez représentatif de ce qui se produit au fil de la discussion. Or on pourrait penser que cela remet en cause l'intérêt de la liste comme outil graphique : la proposition de Jules est tirée de sa liste préparatoire et ne vaut que par tout le travail qui est fait à partir de sa proposition, qui n'est d'ailleurs pas retenue en tant que telle. C'est en fait à l'échelle de l'ensemble de la discussion que l'on peut reconsidérer le rôle de la forme liste. Elle structure l'ensemble de la discussion : l'enseignante s'appuie sur elle pour faire avancer la classe dans la construction du savoir. Ce rôle est encore plus visible si l'on schématise les échanges en fonction des arguments échangés mais repris à l'aune des critères de problématisation qui sont nos références pour mesurer la secondarisation des discours :

<i>Repère dans la transcription</i>	<i>Déroulé du débat</i>
6	Question posée : quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
Premier épisode	
7 et 8	Des hypothèses pour explorer les possibles : « leur donner à manger », « il peut les faire partir de son territoire »
24	Des données sont avancées pour discuter ces hypothèses : Faits stabilisés auparavant : « il leur prête des terres »
17, 22 26, 37	Des nécessités sont énoncées pour délimiter les possibles : Faits stabilisés : « le paysan il s'cultivait sa nourriture », « il ne donnait pas de la nourriture » Idées : « s'il n'accepte pas...il pourra pas se nourrir » ; « s'il ne le fait pas il n'entretient pas le château, il les fait partir de son territoire »
	Conclusion inscrite au tableau : « le S peut les faire partir des tenures »
Deuxième épisode	
39, 41	Hypothèses : « Il peut leur faire peur », « les punir en tuant »
52 40, 44	Données pour discuter les hypothèses : Fait stabilisé avant : « Il les surveillait » (à propos des gardes) Idées déjà discutées : « On avait dit que... que sinon c'était pas à son avantage de les tuer tous »
50	Nécessités proposées : Idées nouvelles : « Si il peut leur faire peur parce que sinon, s'il leur fait pas, ils disent oh ben j'le fais pas hein »
41 et 55	Conclusion inscrite au tableau : « le S fait peur aux P ? » et « le S fait surveiller les P »
Troisième épisode	
70, 82	Hypothèses : « Ils n'auront plus accès au moulin et au four banal », « le seigneur enverra des gardes »
66 84	Données : Faits établis : « C'est le seigneur qui prêtait le moulin », Faits questionnés : « comment ils peuvent savoir que c'est eux qu'ont pas le droit d'y aller ? » (problème technique : comment surveiller tous les faits et gestes des paysans ?)
74 80, 85 87	Nécessités : Idée : « Autrement il enlève aussi le pressoir », « Mais si il enlève le pressoir, tout ça, qui va s'occuper du pressoir, du moulin », « je pense que le seigneur il leur dit ça pour leur faire peur. Après, est-ce qu'il le ferait ? », « Mais si c'est tous les paysans qui sont interdits » Faits établis : « Dimitri il dit qui s'occuperait du pressoir et tout ça mais il y a plusieurs paysans donc heu » (il y aura toujours des paysans pour faire le travail)
86 77, 96	Conclusions : « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir », « Les gardes ils peuvent servir aussi à empêcher tel paysan d'accéder au four, au moulin, au pressoir. »
Quatrième épisode	
118 à 126 130	Hypothèses : à quoi servent les soldats ? « à protéger le seigneur », « à faire respecter les règles », « à se défendre » « Les paysans ils font un peu un marché avec le seigneur et du coup les paysans peuvent se réfugier dans le château »
126, 128, 130 134	Données : Faits établis : « un autre S peut attaquer », « les paysans ils ont pas vraiment de quoi se défendre », « le S a un château » Idées : « si ils le font pas ils vont pas se réfugier mais s'ils le font ils ont quand même le droit »
142	Nécessités : Faits : « S'il n'accepte pas que les paysans entrent dans le château ?? et que les paysans sont morts, là il sera déjà embêté »
131, 148	Conclusion inscrite au tableau : « Les paysans peuvent se réfugier dans le château », « Le S a besoin des P »

Dans cette représentation schématique du débat, les « faits » et les « idées » sont deux catégories d'arguments qui peuvent relever soit du registre des données, soit du registre des nécessités dans la construction et la délimitation du problème historique en jeu. Les « faits » portent sur une connaissance non contestée à ce stade (connaissance préalable, ou validée par l'enseignant ou le manuel...) tandis que les « idées » sont des explications.

La structure ainsi dégagée indique une succession d'explorations qui sont scandées par l'inscription au tableau d'une conclusion sur laquelle s'accorde la classe. A ce stade, l'enseignante formalise l'accord en demandant si l'on peut inscrire telle proposition ou s'il reste des objections. De ce fait, la liste comme outil se transforme de manière radicale entre les deux étapes ; entre la préparation individuelle avec la liste inventaire, et le débat avec une liste pour explorer et justifier les propositions. Tentons de voir quelles sont ces transformations en termes d'activité des élèves.

La liste inventaire correspond à un travail de remémoration et d'inscription d'éléments de réponse dans une perspective de validation : les élèves sont sur une approche habituelle de la discipline scolaire qui centre l'attention sur le vrai ou faux validé par l'enseignant. La liste qui structure le débat, quant à elle, ne permet l'inscription qu'après un certain nombre d'activités collectives : le passage en revue des objections des uns et des autres à partir des données établies préalablement (par la classe dans les séances précédentes) et de leurs propositions contradictoires. Pour participer à l'élaboration de cette seconde liste, commune, il faut donc entrer dans un système d'attente maîtrisé mais également explicité par l'enseignante. En effet, le recensement des interventions de cette dernière montre qu'elle intervient soit pour demander une précision ou une reformulation, soit pour demander aux élèves de donner leur avis argumenté sur les propositions examinées (notamment en les incitant à utiliser ce qui a été établi en classe). Elle insiste régulièrement sur les conditions pour passer à la proposition suivante. Voici des exemples caractéristiques de ces interventions :

10	M	Alors, essayez juste de parler un petit peu plus fort. Et peut-être que là, on est en train de donner une sorte de liste, ce serait bien si sur chaque point on voit ce qu'on veut dire et si les autres sont d'accord ou pas. D'accord ? Pour essayer de construire un peu une discussion. David t'es avec nous ? Donc, toi tu disais ?
----	---	---

23	M	D'accord, alors du coup est-ce que par rapport à ça, tout ce que vous avez dit, voir sur ce point du fait que les paysans se nourrissent ou ne se nourrissent pas. Est-ce que ça, ça peut être un des éléments ? En disant peut-être un peu autrement ce qu'a dit Jules. C'est quoi le pouvoir du seigneur par rapport à ça ?
----	---	---

31	M	Les autres est-ce que vous êtes d'accord pour que je note ça comme un des éléments sur le pouvoir du seigneur ? Ouais ?
----	---	---

38	M	(écrit au tableau) Il peut les faire partir des tenures en fait. On peut peut-être avancer maintenant. On a vu cette première idée que proposait Jules, je crois qu'il y avait autre chose. Lou, on peut peut-être reprendre ta proposition
----	---	--

49	M	Donc sur ce point là tout le monde n'est pas d'accord ? Est-ce qu'on peut essayer de dire pourquoi ?
----	---	--

55	M	Il leur faisait peur Alors c'est pas lui qui les surveille directement. Il les fait surveiller. Il n'est pas tout seul. Sur cette miniature il y avait quelqu'un qui travaillait pour le seigneur. Est-ce qu'on peut maintenant voir si il y a d'autres idées ? J'crois qu'il y avait une troisième idée qui avait été proposée tout à l'heure. Il y avait un troisième élève qui avait proposé quelque chose. Garance, c'était quoi ton idée alors ?
----	---	--

57	M	On l'a noté déjà ? D'accord. Alors qui a des choses à proposer ? Il y en a qu'en ont, j'ai vu des choses dans la colonne de droite. Faut pas hésiter, faut participer.
----	---	---

83	M	Par rapport à ce que disait Lou, là, il y a peut-être dans ce que dit Garance quelque chose qui répond un petit peu. Qu'est-ce que vous en pensez ? Garance elle nous dit il y a des gardes
----	---	--

Sur la base de ce positionnement spécifique de l'enseignante, les élèves entrent peu à peu dans le jeu. Puisque l'autorité habituelle ne valide ni n'invalide les propositions des élèves, ces derniers entrent dans une discussion en fournissant régulièrement des éléments de leur liste préparatoire, mais pour les soumettre à la négociation avec les autres. C'est de cette manière que le groupe construit sa liste commune. Ainsi, au début du débat des propositions différentes sont données avant toute discussion :

6	Zoé	Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
7	Jules	Ben leur donner à manger
8	Garance	Pour que il peut les faire partir de son territoire

Par la suite, c'est la controverse qui tend à dominer ; on le voit notamment par l'accroissement des interventions d'élèves qui s'appuient explicitement sur ce que proposent les autres.

3.3 Interprétation en termes de pratiques langagières

Par ce changement de manières de faire, la classe est confrontée à une transformation profonde de ses activités. La transformation des propositions de réponse « à valider » en hypothèses à discuter et à confronter aux faits et idées stabilisées auparavant, l'évaluation

par les pairs de l'intérêt de leurs propositions par rapport à la question posée, sont autant d'activités nouvelles qui engendrent des modifications cognitives et énonciatives importantes.

3.3.1 Gestion amorcée de l'hétéroglossie par le travail du langage

Dans ce passage des listes inventaires à la liste commune, les différentes voix identifiées dans les listes préparatoires (reprise directe de ce qui a été dit en classe ou lu dans les documents utilisés, tentative d'explication à partir des conceptions initiales, mélange entre les deux) sont mises en jeu dans la discussion.

Prenons pour appréhender ces processus un épisode du débat qui a lieu vers le milieu, pour voir quelles sont les « voix » qui sont présentes et comment elles sont gérées. Dans cet épisode, les élèves discutent des moyens que possède le seigneur pour rendre effective sa domination sur les paysans et aboutissent à une remise en question du caractère exclusif de cette domination :

76	M	Les champs, on l'a dit un petit peu aussi. D'accord ? Donc, je peux mettre peut-être « utilisation », « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir » ; ça c'est dans cette position-là, c'est leur intérêt qu'ils échangent
78	El	Mais oui mais si le seigneur
79	M	On leur interdit. Ah, ça c'est une bonne question
80	El	Attendez ! Mais si il enlève le pressoir, tout ça, qui va s'occuper du pressoir, du moulin du
81	M	Attends Agathe ! C'est Zoé qui donne la parole. Là on a des questions intéressantes peut-être ?
82	Garance	?? il enverra des gardes et quand ils viendront, ils leur diront non vous n'avez plus le droit
83	M	Par rapport à ce que disait Lou, là, il y a peut-être dans ce que dit Garance quelque chose qui répond un petit peu. Qu'est-ce que vous en pensez ? Garance elle nous dit il y a des gardes
84	El	Mais si ?? comment ils peuvent savoir que c'est eux qu'ont pas le droit d'y aller ?
85	El	De toutes façons, je pense que le seigneur il leur dit ça pour leur faire peur. Après, est-ce qu'il le ferait ?
86	El	Je reviens à Dimitri il dit qui s'occuperait du pressoir et tout ça mais il y a plusieurs paysans donc heu
87	Dimitri	Mais si c'est tous les paysans qui sont interdits
88	El	Il y en a d'autres
89	Garance	Ça se peut pas que c'est tous les paysans parce que sinon

Ici, les voix sont mises en jeu à travers des procédés de communication spécifiques. Il y a d'abord les élèves qui proposent leur interprétation comme Garance en 82 : elle prête sa voix aux gardes du seigneur pour montrer aux autres la scène possible à l'époque. Mais pour cela, elle s'appuie sur la voix stabilisée par les interventions précédentes et ce qui vient d'être inscrit au tableau : les paysans, en échange de leur travail, reçoivent le droit

d'utiliser le four, le moulin, et le pressoir du seigneur. Ce savoir stabilisé fonctionne à l'intérieur du discours des élèves, comme ce que M. De Certeau appelle le discours dédoublé qui fiabilise celui de l'historien : ici Garance peut dire ce qu'elle dit car elle trouve cet appui. Ensuite, on lit ponctuellement la voix de l'autorité – ici celle de l'enseignante – à travers les formulations des élèves : le « attendez » (80) d'un élève fait écho au « attend » (81) de l'enseignante, l'expression « je reviens à Dimitri » (86) est une imitation du rôle – de la voix – de l'enseignante pour signifier qu'elle reprend une proposition.

Toutes ces voix s'inscrivent dans un schéma proposition/discussion/stabilisation où les instances de confrontation s'offrent directement aux élèves : les désaccords entre élèves ressortent, peuvent être reconnus comme tels et affrontés. Ils savent que ces discussions sont encadrées par la mise en liste quand les objections sont toutes envisagées et que l'on a pu accorder les propositions et critiques aux données valables pour la classe (parce que validées auparavant). Le nouvel inventaire construit collectivement dépasse ainsi la valeur des listes préparatoires : un élément inscrit est un point d'appui pour la suite de la discussion et tous les éléments ont donc à voir entre eux ; ils s'entremêlent dans la construction de la preuve. Cette gestion des différentes voix modifie les positions énonciatives de chacun au sein de la classe.

3.3.2 Positionnement énonciatif nouveau

En jouant un garde ou un paysan de l'époque, en jouant l'enseignante, les élèves au cours du débat ont changé d'activité par rapport à la construction de la liste préparatoire. Il ne s'agit plus de proposer à la validation mais de participer à la négociation du sens selon certaines règles dont l'enseignante est la garante. De ce fait, au fil des échanges, les uns et les autres s'efforcent d'entrer dans ce système d'attente qui a à voir avec le débat historien au sens large : émettre des hypothèses, les proposer à la critique, anticiper ces critiques, se référer à ce que la communauté déclare connu et validé, etc. Aussi bien les élèves que l'enseignante modifient alors leur positionnement énonciatif.

Pour les élèves, on perçoit dans notre cas un dédoublement¹⁷⁸ en maître et élèves. Les traces langagières évoquées ci-dessus (« rebondir » sur une proposition en en soulignant la pertinence, s'inscrire dans le débat en réclamant « d'attendre » avant de passer à autre chose, etc...) révèlent ce genre de déplacement énonciatif. Pour l'enseignante, on voit également un déplacement par la modification de la fonction de son autorité : elle n'est plus celle qui sait, mais celle qui sait comment chercher.

¹⁷⁸ Egalement visible à l'écrit dans la deuxième séance, lorsqu'on leur demande de faire la critique des propositions des autres, un groupe d'élèves répond par écrit comme s'il évaluait les autres à la manière du maître : « non, parce que ce n'est pas assez cohérent », « oui, mais ce n'est pas bien expliqué », « non parce que c'est mal expliqué : qu'est-ce que ça veut dire "s'occuper du roi" ? ».

Conclusion du chapitre

Il ne nous échappe pas que ces interprétations n'ont de valeur qu'en référence au cas étudié qui ne prétend pas être plus qu'un cas, mais pas moins non plus (voir *supra*, introduction à la deuxième partie et Revel & Passeron, 2005). Elles seraient à envisager aussi dans un cadre plus large. En effet, l'usage des listes est répété au cours de la séquence, ce qui produit certainement des effets cumulatifs mais difficiles à mesurer. Dans les deux premières séances, les élèves ont même utilisé directement des listes écrites comme affiches pour présenter et pour discuter ensemble. On peut penser que ces usages récents ont, eux aussi, une influence sur les pratiques des élèves au cours du débat de la séance 5. Mais ce type d'analyse entre dans un processus qui nécessiterait une étude longitudinale qui n'est pas l'objet de cette recherche. Pour autant, ce dernier corpus ouvre des horizons que nous n'avons jusqu'à présent fait qu'entre-apercevoir.

En premier lieu, il élargit la signification didactique de l'outil graphique (de la liste en particulier) en le dégagant de son référent strictement graphique, pour l'inscrire dans le champ des opérations mentales et des échanges verbaux. La liste, comme *technologie de l'intellect* au sens de J. Goody, joue aussi bien sur le plan matériel par l'obligation d'aligner et de faire suivre des mots hors de leur contexte initial, que sur le plan mental au cours du débat guidé par l'enseignante. Il s'agit donc de considérer la liste comme forme de travail de la pensée, pas seulement en lien avec un support écrit direct. C'est à cette condition que les interactions entre l'enseignante et les élèves peuvent en partie se comprendre du point de vue du savoir historique : « *Même une personne sachant lire et écrire a besoin d'être guidée pour acquérir les connaissances mises à disposition dans les livres, alors qu'aborder le texte écrit en toute autonomie comporte de grands dangers de nature mystique* » (Goody, 1968/2006, p. 18) ; il existe, dit en substance J. Goody, une « *littératie restreinte* » qui ne peut être dépassée qu'à l'aide de certaines technologies qui sont bien davantage que des artefacts équipés de méthodes, et qui ont à voir avec des manières de considérer le monde, c'est-à-dire les disciplines scientifiques. Le passage de la liste inventaire à la liste commune peut être une de ces technologies pour l'histoire par son rôle dans la structuration des pratiques de délimitation et d'exploration des possibles d'une situation historique à travers une mise en texte « feuilletée » (au sens de Certeau ; voir *supra* chapitre 4, 1.2.1).

Cette nouvelle perspective nous conduit à envisager plus directement l'usage des outils d'analyse de la didactique professionnelle, qui se proposent précisément de penser ensemble *artefact* et *schèmes* au sens de la théorie de la genèse instrumentale. Ceci nous semble d'autant plus pertinent que cette théorie donne des moyens d'appréhender les instruments dans leur relation au sujet et aux autres, donc dans le cadre de la communauté-classe, d'une part, et d'autre part dans leur rôle de conception : c'est-à-dire pour nous dans la manière dont la liste est prise en charge tant par l'enseignante que par les élèves dans une

sorte de co-conception, centrale dans le débat de la cinquième séance ; ce qui ouvre la voie à une analyse de l'intervention didactique centrée sur les listes.

En second lieu, on mesure la fécondité des outils d'analyse proposés par l'approche socio-historique, énonciative et pragmatique du langage, qui donnent à voir les explications en train de se construire et les positions des élèves se modifier par rapport aux documents et aux propositions de la classe. Mais cette fécondité est à comprendre aussi sur le plan épistémologique, c'est-à-dire qu'elle permet d'envisager cette gestion du passage d'un positionnement énonciatif quotidien à un positionnement plus scientifique parce qu'elle se réfère systématiquement aux savoirs en jeu. C'est en effet l'étalon des configurations historiographiques sur la place du château fort dans les relations seigneur/paysans qui permet de mesurer la progression de cette gestion des différentes voix ; les concepts d'hétéroglossie et de positionnement énonciatif n'ont de sens – donc ne sont des outils heuristique – qu'à l'intérieur de domaines de savoir constitués et identifiables. La structuration par la forme liste semble liée au déploiement d'une espace et d'un temps pour s'essayer à ces nouvelles pratiques.

Conclusion de la deuxième partie

Qu'a-t-on appris avec ces corpus ? Comment la confrontation de nos hypothèses aux données ainsi construites s'inscrit-elle dans notre problématique ? En quoi cela renouvelle-t-il notre questionnaire ?

Les quatre corpus nous donnent à voir ce qui se joue dans le déploiement de la mise en texte lorsqu'elle est appuyée sur une liste ou un tableau. Ces outils graphiques peuvent être considérés comme les vecteurs d'un espace intermédiaire de discussion, dans lequel se confrontent des catégories (corpus *Guerre froide*, 1788) ou des propositions de réponse (corpus *Révolution*, *Château fort*) qui participent à la construction et l'exploration d'un problème historique pour les élèves. Dans certaines situations, nous avons pu mettre en avant leur rôle dans l'élaboration d'un espace de contraintes au sens de la théorie de la problématisation (corpus *Château fort*).

Mais cet espace intermédiaire peut également être le lieu d'une élaboration qui semble relever essentiellement de la forme scolaire. En manipulant les listes et tableaux, les élèves les instrumentalisent et se positionnent dans la mise en texte comme co-concepteurs aux côtés de l'enseignant (ce qui est directement visible dans le corpus *Guerre froide* mais en fait présent dans les quatre).

Au-delà de la possibilité de laisser se déployer le processus de mise en texte dans un espace intermédiaire, nous avons pu constater, dans les situations analysées, le rôle potentiel des outils graphiques dans le passage de pratiques de validation en termes de vérité et d'erreur, à des pratiques plus scientifiques d'élaboration d'hypothèses et de leur critique par des données et la production de conditions de validité de ces données. Passage qui repose sur une alternance de moments de travail collectifs et individuels. Ce développement critique des pratiques langagières s'appuie par exemple sur des mises en série (comme avec les personnages et caractéristiques du tableau du film *1788*) ou sur des processus de lecture/écriture/relecture.

Situation dans la problématique

L'attention que nous avons portée sur les relations entre savoir et mise en texte du savoir sous l'angle des usages des listes et tableaux n'évacue pas la question du texte du savoir. Malgré ce cadre problématique, nous avons dû considérer au fil des analyses les textes produits, pour en vérifier la validité sur le plan historique. Vérification qui pourtant ne peut s'entendre en comparaison avec un texte-cible tel qu'on pourrait le rencontrer dans les manuels. Sur le quatrième corpus par exemple, il ne s'agit pas pour nous de comparer les productions des élèves avec un texte idéal¹⁷⁹ mais bien davantage de comprendre ce qui se

¹⁷⁹ On pourrait ainsi prendre comme référent un texte de manuel comme : « *Les seigneurs consacraient leur vie à la guerre. Pour protéger leurs familles, leurs biens et les populations, ils se firent construire des châteaux forts. En échange de leur protection, ils imposèrent leur autorité et devinrent de véritables maîtres*

joue dans les pratiques d'écriture et d'échange au sein de la classe, pour construire les conditions de validité des hypothèses des élèves. Cependant, analyser les processus de mise en texte du savoir, c'est inévitablement se poser la question de la validité du texte ; dans nos corpus, c'est questionner le sens des énoncés sur le plan historique.

On voit par là que la mesure de la pertinence de ces mises en textes repose pour le moment sur ces deux axes : développement d'un espace qui tend à éviter les courts-circuits qui éludent les problèmes historiques ; et passage à des positions énonciatives plus scientifiques. Mais le travail des élèves dans cet espace et ces modifications de positions énonciatives donnent-ils lieu à des opérations historiographiques valables ? La réponse à cette question ne peut se contenter des quelques indications données au fil des analyses de ces quatre corpus, tant il est vrai que nous nous trouvons face à des processus pour lesquels on ne peut simplement envisager des niveaux de texte et d'argumentation attendus. Loin d'abandonner l'analyse des textes, il faut au contraire la resituer dans notre problématique.

Produits au fil des échanges et des travaux écrits, ces textes multiples des élèves ont pour eux-mêmes plus de sens que les phrases qui les constituent, puisqu'ils sont riches des activités qui ont permis leur production au sein d'un groupe. Pourtant, au fil du travail, ces textes ne gardent pas trace de ces activités¹⁸⁰. Sur le plan scolaire, cela signifie qu'ils n'auront plus beaucoup de valeur, même pour leurs auteurs, au bout de quelques temps, ni pour un lecteur qui n'aura pas participé au travail du groupe. Sur le plan de l'analyse didactique, cela nous oblige à nous demander si les historiens sont confrontés à ce paradoxe, comment ils lui font face et comment le prendre en compte en classe.

Si on veut tenir la condition théorique de ne pas séparer savoir et savoir-faire, se pose ainsi la question du sens d'un savoir sorti de sa communauté d'origine. Le savoir produit par les historiens est non seulement lié aux pratiques de la communauté des historiens mais, en tant que savoir scientifique, il prétend à l'universalité. Il le fait en donnant aux lecteurs des clefs quant à ses conditions de production. On peut, à la suite de M. Deleplace (2007, p. 34-35) donner ainsi quatre caractéristiques au récit historien qui sont directement en rapport avec les pratiques de production :

- un récit vrai
- un récit feuilleté
- un récit plein
- un récit explicatif

Ces quatre caractéristiques nécessitent d'être traduites dans notre cadre théorique. On peut ainsi considérer que le récit est explicatif en classe quand il est une réponse à un problème pour les élèves ; que le récit est feuilleté quand les différentes voix parviennent à être orchestrées ; que le récit est un récit d'événements vrais quand la mise en texte reflète le

dans leurs fiefs : ils rendaient la justice, collectaient des impôts pour leur propre compte et exigeaient des paysans qu'ils cultivent... » (Hatier, CM1, 2002).

¹⁸⁰ Ainsi en est-il dans le premier corpus de la formulation de la case de la troisième ligne, colonne de gauche du tableau du premier groupe : ce sont les allers-retours entre les énoncés précédents qui lui donnent sa valeur.

travail de mise en tension du registre des données et celui des modèles ; que le récit est plein quand sont mises en perspectives par les élèves les « trous » dans les connaissances. Autant de conditions qui nous ramènent à une référence épistémologique.

Renouveau des hypothèses

Dans notre cadre problématique, la question de la prise en compte de ces caractéristiques du récit pour l'histoire à l'école est à relier aux pratiques des élèves. Sous l'angle des outils graphiques, il s'agit donc de référer les pratiques d'usage des listes et tableaux à travers le prisme de ces caractéristiques du texte historique. Mais là encore, la transposition en jeu ne peut se limiter à la forme et l'argumentation des textes des élèves. Il nous faut « remonter » au niveau des opérations historiographiques fondamentales pour voir de quelles manières elle s'intègrent à ces mises en textes, qui ne portent pas les mêmes traces d'historicité que celles des historiens. Nous en distinguons trois principales, qui nous semblent mériter un approfondissement, objet de la troisième partie.

- La question des temporalités et notamment des découpages et des périodisations ; cet espace intermédiaire permet-il aux élèves de questionner l'évidence des découpages proposés ? Mais en même temps, ne remet-il pas en cause la possibilité de s'entendre sur un découpage et un sens de la durée ?

- La question de la narration : la forme traditionnelle du récit explicatif peut facilement glisser vers le savoir propositionnel ou déclaratif dans lequel ce qui précède explique ce qui suit ; autrement dit, comment à l'école prendre en charge la contradiction entre un récit historique spécifique (voir *supra* Deleplace) et l'usage inévitable de la langue naturelle pour construire ce récit.

- La question du travail de la distance au passé : l'élève comme l'historien doit prendre en compte son expérience dans la construction d'un point de vue sur le passé qui lui est étranger.

Enfin, la co-conception du texte du savoir telle que nous commençons à l'envisager est-elle propre à la forme scolaire ? On pourrait faire l'hypothèse que l'on trouve à travers les activités de co-conception une manière scolaire d'élaborer une communauté historienne, dans laquelle l'enseignant a un rôle spécifique mais pas totalement étranger à ce qui se passe dans la communauté historienne. Hypothèse que nous tentons de travailler dans la quatrième partie.

TROISIÈME PARTIE : OPÉRATIONS HISTORIOGRAPHIQUES ET OUTILS GRAPHIQUES

Chapitre 10 : Temps historique, inventaire et récit

Introduction

La construction du temps en histoire est un point central dans l'opération historiographique, tant elle imprègne tous les éléments constitutifs du travail des historiens : des rapports entre passé et expérience actuelle aux différents temps vécus par les acteurs du passé, en passant par le temps du récit lui-même. Explorer cette construction chez les élèves, à travers nos corpus, c'est donc se pencher sur un élément au sens étymologique du terme : quelque chose de non divisible.

On espère y trouver les moyens de mieux comprendre comment l'usage des listes et tableaux s'inscrit dans le travail historique. Et particulièrement, il s'agit de mettre à l'épreuve des données empiriques une hypothèse centrale tirée des travaux historiques de J. Goody : en séparant, isolant et classant autrement que dans les traces du passé, la liste et le tableau permettent une décontextualisation favorable à la construction d'un récit sur le passé, en favorisant l'émergence d'autres questions que celles de la succession chronologique ; ils offrent également des moyens de contrôler les analogies avec le présent. Nous détaillons dès l'introduction les enjeux de ce travail sur les temporalités qui prend appui sur les analyses de la partie précédente.

L'évidence de la chronologie comme succession des événements et comme enchaînement des causes et des effets joue en effet contre la prise en charge en classe des problèmes liés aux multiples temporalités des sociétés humaines. Prenons un exemple dans nos corpus. Les trois élèves du groupe 1 du corpus *Révolution* (voir chapitre 6) élaborent au cours de leurs échanges autour du tableau sur la question de la rapidité de la chute du roi, un texte de savoir relativement pertinent, notamment du point de vue du travail des références et des preuves ; ils reconstruisent un des niveaux de signification de la contre-révolution dont parle J.-C. Martin pour comprendre la chute de la monarchie en quelques années : les mots révolution et contre-révolution « *ne renvoient pas à des notions, encore moins à des concepts. Forgés dans le cours même des événements, réutilisés, souvent de façon polémique, par deux siècles d'historiographie et de luttes politiques, ils font coïncider plusieurs niveaux de signification, entre lesquels il est moins simple à distinguer qu'il n'y*

paraît au premier abord » (1989, p. 121). Que font nos trois élèves de cette difficulté ? Comment prennent-ils en charge les fluctuations de sens du mot contre-révolution au cours même de l'événement ? Les textes et documents du manuel leur donnent-ils accès à ces fluctuations ?

Prenons une intervention de leur discussion qui évoque ce problème de temporalité :

121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple y croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
-----	--

Cette intervention d'Arthur mérite une mise en exergue car elle concentre beaucoup de travail sur les temporalités qui a lieu dans ce groupe. Tout d'abord, Arthur nous paraît prendre conscience d'aspects qui renvoient à la « *pluralité des temps* » (Prost, 1996, p. 118). Le peuple ignore ce que nous savons nous aujourd'hui des intentions du roi lorsqu'il accepte de déclarer la guerre à la Prusse et à l'Autriche. Il y a le temps du roi, le temps du peuple et notre propre temporalité.

Ensuite, il indique les effets de ce décalage et induit une explication temporelle. C'est parce que le peuple ignore à ce moment-là les intentions du roi qu'il croit à autre chose : la contre-révolution est du côté des pays ennemis¹⁸¹. La pluralité des temps conduit à « *une réflexion sur le temps, et sa fécondité propre. (...) Le temps, principal acteur de l'histoire* » (Prost, 1996, p. 123) : le roi se laisse du temps en acceptant la guerre (avril 1792), dont il croit pouvoir obtenir le rétablissement de son pouvoir initial, jusqu'au *Manifeste de Brunswick* (juillet 1792) qui rend évidentes les intentions du roi aux yeux des Parisiens : la contre-révolution est alors aussi du côté du roi¹⁸². Les événements recensés par les élèves à travers la lecture du manuel ne leur permet pas d'emblée de démêler cet enchevêtrement ; ainsi Arthur tente d'explicitier ce qui se produit en 1792 :

117	Arthur : L'Autriche et la Prusse déclarent la guerre à la France et demandent euh... le rétablissement de, du pouvoir du roi.
-----	---

Cet énoncé ne permet pas de faire coïncider la chronologie des faits et une explication linéaire de cause à effet : il ramasse deux événements (déclaration de guerre et *Manifeste de Brunswick*) alors que les quelques mois qui les séparent sont importants (le manuel explique par exemple que la France subit des défaites militaires, que la patrie est proclamée en danger, etc.) ; la chronologie s'oppose à l'explication avancée parce que l'histoire doit « *expliquer, mais aussi recenser* » (Veyne, 1976, p. 37), c'est-à-dire ne pas négliger dans sa dimension explicative de tout prendre en compte : Arthur ne peut ignorer qu'entre avril et

¹⁸¹ S. Wahnich (2008) montre bien les manipulations de l'opinion opérées par le roi et son entourage, avec le consentement de l'Assemblée, à propos de sa tentative de fuite de juin 1791 : le roi et l'Assemblée cherchent la réconciliation. Ainsi, « *Le 13 septembre, le roi fait parvenir à l'Assemblée constituante une lettre où il justifie une fois de plus sa fuite : "Lorsque je me suis éloigné de Paris, (...) Je voulus m'isoler de tous les partis, et savoir véritablement quel était le vœu de la nation"* » (p. 58).

¹⁸² La discussion des élèves s'arrête à 1792, mais dans son article J.-C. Martin montre comment la qualification de contre-révolutionnaire continue de fluctuer notamment à partir de 1793 pour concerner les paysans de l'Ouest, les Fédéralistes, les indulgents, puis reflue après 1794 et la fin de la Terreur.

juillet il s'écoule trois mois au cours desquels la situation évolue, ce qui affaiblit son affirmation.

En fait, en commençant à faire le récit de ce qu'il a compris du manuel (voir en 115, la demande de Johan, après la lecture faite au groupe par Arthur : « OK ouais. Ben vas-y, donc résume-nous faut mettre quoi alors là ? »), Arthur tente une reconstruction à partir de ce qui a été dit jusque-là et ce qu'il a compris du manuel qui nous semble tenir de la mise en intrigue du récit c'est-à-dire, au sens de Ricœur, qu'il tente de faire une « *synthèse de l'hétérogène* » : faire tenir ensemble dans une succession d'événements des relations de cause à effet. Or, « *l'intrigue est médiatrice à un troisième titre¹⁸³, celui de ses caractères temporels propres. Ils nous autorisent à appeler, par généralisation, l'intrigue une synthèse de l'hétérogène. [...] L'acte de mise en intrigue combine dans des proportions variables deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire* » (Ricœur, 1983, p. 128-129). Arthur semble – c'est ce que nous allons tenter d'analyser de manière générale dans ce chapitre – s'essayer à ce type d'opération à ce moment-là, mais il le fait en réalité tout au long des échanges, avec ses camarades, en tâtonnant, comme par « *rumination constructive* » (Goody, 1979, p. 97).

C'est ce travail dialectique entre chronologie et causalité que nous tentons de retracer et d'analyser maintenant, notamment à travers la notion de périodisation, en référence notamment aux travaux de Ricœur (1983, p. 314-315), Prost (1996, p. 113-123) et Veyne (1976). Y a-t-il périodisation dans la mise en texte des trois élèves évoqués ci-dessus dans le corpus *Révolution* ? Comment opère-t-elle ? Quelles sont ses conditions de fonctionnement rapportées à l'usage du tableau ?

Notre hypothèse est que la périodisation comme travail sur la pluralité des temps est favorisée par l'usage du tableau ou de la liste lorsqu'il joue le jeu d'une accumulation d'informations et de ses reconfigurations selon d'autres logiques que celles du temps qui passe. Or, comme le souligne D. Cariou (2004, p. 66) en conclusion de son article sur la conceptualisation en histoire au lycée, « *faire travailler par les élèves (...) la périodisation (...) est essentiel pour les faire entrer dans les démarches de la discipline* », précisant au passage que « *les ressorts [de la périodisation] restent encore trop mal connus* ». En accord avec ce constat, nous proposons ici d'en rechercher et caractériser quelques-uns liés à l'usage des listes et tableaux.

¹⁸³ Le premier étant la « *médiation entre des événements ou des incidents individuels, et une histoire prise comme un tout* » (*ibid.*, p. 127) ; la deuxième étant que « *l'intrigue compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts, des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus, etc.* » (*ibid.*).

1. Histoire et travail des temporalités : un état des lieux

1.1 Le temps historique n'est ni le temps du passé, ni la simple chronologie

Construire l'histoire c'est, nous dit J. Goody, dépasser la chronique des événements. Le temps des acteurs et des témoins du passé est lui-même multiple et ne peut satisfaire celui qui cherche à donner un sens au passé à travers les traces qu'il a laissées. Mais faire de l'histoire ce n'est pas non plus se contenter d'un rangement fondé sur un référent unique et universel que constituerait la chronologie :

« Ce n'est pas seulement une mise en ordre, un rangement chronologique, ni une structuration en périodes. C'est aussi une hiérarchisation des phénomènes en fonction du rythme auquel ils changent. Le temps de l'histoire n'est ni une ligne droite, ni une ligne brisée faite d'une succession de périodes, ni même un plan : les lignes qu'il entrecroise composent un relief. Il a de l'épaisseur, de la profondeur » (Prost, 1996, p. 123).

On voit par là que la linéarité du temps, souvent réclamée comme une « base » pour donner aux élèves des « repères », sans jouer contre, ne semble pas avoir beaucoup de lien avec la construction de l'histoire. Elle nécessite au départ une implication de l'auteur qui fait des choix et hiérarchise : il y a des événements plus importants que d'autres si l'on veut rendre compte d'un événement selon une problématique choisie et explicitée. Autrement dit, il y a des temps différents selon l'angle de vue choisi. C'est même cette pluralité qui nous outille pour comprendre le passé :

« La hiérarchisation des temps peut nous le permettre en articulant les temps différents les uns par rapport aux autres, un peu comme l'utilisation de la profondeur du champ permet au cinéaste de montrer plusieurs personnages, tous distincts, alors qu'ils s'échelonnent à des distances variées de son objectif » (Prost, 1996, p. 120).
« L'important est de tenir compte de la temporalité propre à chaque série de phénomènes dans la recherche de leur articulation » (Prost, 1996, p. 122).

Point de vue, échelle et construction de l'objet ont donc à voir avec les temporalités en jeu dans l'explication historique. Les prendre en compte ce n'est pas arrimer l'histoire à une constante universelle, c'est bien plutôt se donner les moyens d'une reconstruction ; les temporalités méritent réflexion parce qu'elles sont heuristiques.

1.2 Distinguer différents temps pour analyser les causes

Il est donc impératif d'entrer dans une distinction des temps pour espérer produire de l'explication, tant il est vrai que « *les diverses séries de phénomènes n'évoluent pas au même pas* », comme le souligne Prost. C'est pourquoi « *le parti-pris sur le temps est aussi un parti interprétatif global qu'il vaut mieux expliciter* » (Prost, 1996, p. 122). Analysant les trois temps de Braudel¹⁸⁴, il illustre la fécondité de cette démarche de distinction et de

¹⁸⁴ Thèse centrale dans son ouvrage majeur (*La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*) : le temps long des structures « au contact des choses inanimées », le temps intermédiaire de

hiérarchisation des temps, pour conclure que le temps long, « *déterminant majeur* » induit que « *ce qui se construit lentement à plus de prise sur les événements que ce qui relève du court terme* » (*ibid.*). Bref, il s'agit de penser le temps comme lui-même acteur de l'histoire.

C'est également ce que Denise Orange-Ravachol (2005) distingue, pour l'histoire de la Terre, comme « *le temps long créateur* ». Cette perspective (appelée *actualisme de deuxième niveau*) lui permet de penser le temps comme facteur explicatif en lui-même, mais qu'on ne peut observer à l'échelle humaine. C'est un moyen de penser l'analogie mais en y intégrant des inconnues : si « *l'actualisme d'analogie transpose de l'actuel sur un tronçon passé de la flèche du temps ; l'actualisme de deuxième niveau (actualisme à temps long) procède de même mais il étire temporellement le processus en jeu dans le cours de l'histoire* » (p. 187).

Dans les deux cas – la géologie et l'histoire – l'impossible accès direct, expérimental, à l'évolution oblige à des artifices de recherche ; ou tout au moins à faire avec, en connaissance de cause. C'est même ce choix qui devient fondamental tant il est vrai que « *chaque problématique a sa temporalité (...) la temporalité historique [est] une construction d'échelle variable qui [fonctionne] comme un filtre* » (Veyne, 1976, p. 59). Les élèves comme les historiens ne peuvent donc pas manquer de travailler à déterminer les niveaux qui conviennent à la question posée ; c'est-à-dire à déterminer les conditions de validité de leurs réponses en justifiant le point de vue temporel qu'ils choisissent ou ceux qu'ils prennent en compte. Ils peuvent le faire à travers des activités langagières qui permettent de recomposer la chronologie et d'articuler logique du temps et explication causale :

« *Il y a là (...) une opération qui domestique ensemble l'imputation causale et le temps : une narration est une totalité organique et une totalité temporelle, avec à ces titres un début, un milieu, une fin, un ensemble... et le pouvoir constituant s'exerce aussi sur le temps, puisque l'histoire racontée, pourtant si imparablement contrainte par l'ordre temporel, se rit de la linéarité et de la mesure chronologiques, et les soumet à ses choix et à sa mise en vue* » (Moniot, 1993, p. 73).

Au total, il semble qu'une prise en charge des différents temps du passé, à travers les durées et les temps perçus en fonction des positions, est indispensable pour penser en histoire. L'explication exige ce travail pour marier le mieux possible les contingences, les actions humaines et les déterminations sociales du passé.

1.3 Une exigence éloignée des pratiques habituelles de classe d'histoire

Comme le montre N. Lautier (1997, p. 45-48), la représentation du temps des élèves est très linéaire : c'est ce qu'indiquent les flèches et autres traits qu'ils produisent lorsqu'on leur demande de représenter le temps de l'histoire. Ce n'est qu'à partir du lycée qu'ils commencent à distinguer entre des « *domaines au sein de l'idée de progrès* » (p. 48). Au collège – voire avant – se joue donc un travail sur la construction du temps historique et la périodisation.

Ces difficultés à dé-linéariser et pluraliser le temps semblent relever de mécanismes puissants à l'œuvre dans les classes, puisqu'on les retrouve également en géologie. La dimension historique de ce champ de recherches (« *comme le problème de la formation des chaînes de montagnes* », D. Orange-Ravachol, 2005, p. 177) en fait un point de repère pertinent pour notre compréhension des relations entre temporalité et causalité en histoire. D. Orange-Ravachol constate dans ses observations que les élèves, pour comprendre et expliquer les phénomènes géologiques, ont tendance à se limiter à « *des problèmes de chronologie et de durée* » (p. 183).

Ces constats sont faits par référence au travail des chercheurs qui font appel à des méthodologies diverses et des concepts comme l'actualisme de premier et de deuxième niveau. Pour le premier, le seul mis en œuvre par les élèves, il s'agit de « *référer la trace de phénomènes ou d'événements passés à une trace actuelle, cette dernière renvoyant à un phénomène actuel dont le fonctionnement est connu* » (p. 186). Ce travail d'analogie « *se ramène à un problème fonctionnaliste actuel que l'on transfère dans le passé ; c'est donc une explication fonctionnaliste, mais avec déplacement, via le temps, d'un registre empirique à un autre* » (*ibid.*). Pour le second, actualisme à temps long, le phénomène actuel n'est pas l'exact équivalent de celui du passé : il s'agit de phénomènes qu'on ne peut observer dans leur totalité à l'échelle du temps humain. Dans ce cas, « *le géologue est conduit à penser de petites modifications dont la sommation sur une longue durée produit un grand effet* » (p. 190). En parallèle à ces constructions analogiques à deux niveaux, les géologues mettent en œuvre des mécanismes explicatifs doubles : ils peuvent expliquer les événements de l'histoire de la Terre par un catastrophisme de premier ou de deuxième niveau. Le premier est une succession directe d'événements qui s'expliquent les uns par rapport aux autres dans leur logique chronologique. Le catastrophisme de deuxième niveau s'ancre dans une démarche différente. Il n'est envisageable que dans le cas où les deux actualismes ont été convoqués, c'est-à-dire lorsque l'analogie avec les phénomènes actuels n'est pas suffisante et qu'il est nécessaire d'envisager un travail du temps et donc des temporalités multiples et imbriquées. Ce catastrophisme de second niveau, celui que finalement les géologues privilégient en délaissant celui de premier niveau, envisage des discontinuités dans la logique explicative du temps : il dépasse ce que les élèves font de manière assez directe et que D. Orange-Ravachol appelle une « *mise en histoire* » (p. 182 et

194) et qui nous semble se rapprocher de ce que M. De Certeau (1975, p. 133) appelle le remplissage par le récit qui sature l'explication. C'est ce temps de la mise en histoire, dont se contentent les élèves, qui les distingue des historiens : ces derniers vont en parallèle prendre appui sur des temporalités différentes pour faire entrer la contingence dans l'explication et donc décaler plus ou moins l'explication de la succession temporelle¹⁸⁵.

Bref, en géologie comme en histoire à l'école, « *les élèves usent sans réserve du catastrophisme immédiat de premier niveau, et n'entrent pas dans une véritable construction de la durée des processus* » (D. Orange-Ravachol, p. 194). Pour cela, ils multiplient « *les analogies bien au-delà de ce que font les chercheurs* » (p. 192) et « *tout se passe comme si les élèves se permettaient tout, sans règle ni contrôle* » (*ibid.*). Autant de constats faits pour l'histoire par N. Lautier et D. Cariou ou encore S. Wineburg : « *En d'autres termes, le "présentisme" – le fait de regarder le passé avec des lunettes du présent – n'est pas une mauvaise habitude dans laquelle on tombe. C'est plutôt notre condition psychologique au repos, une manière de réfléchir qui requiert peu d'efforts et s'impose assez naturellement* » (2001, p. 19).

On voit par là – avec les apports de la didactique de la géologie particulièrement – que la problématique du temps ne se résume pas à sa pluralité et sa hiérarchisation dans le choix d'une intrigue. Il faut penser la relation entre le temps et l'explication selon deux axes.

Le premier tient au rapport analogique entre le passé et notre champ d'observation présent. Il joue sur les rapports que le sujet entretient avec le passé : son expérience, nécessairement actuelle, et sa pensée du passé. Ce qui peut aboutir à un « présentisme » fort comme l'évoque S. Wineburg et qui empêche une mise à distance de l'expérience dans le travail du passé¹⁸⁶. Mais il joue aussi, c'est le deuxième axe, en termes de rétrodiction¹⁸⁷, c'est-à-dire en interrogeant les possibles d'une situation qui existaient à un moment donné, et dont l'un a été privilégié. Il nous semble que ce dernier point constitue également un enjeu de taille pour l'histoire à l'école. Faire en sorte que les élèves « pensent dans l'autre sens », c'est-à-dire de leurs hypothèses (B a eu lieu parce que A l'avait précédé) vers les conditions de

¹⁸⁵ On peut prendre un exemple pour une période différente de celles étudiées jusqu'à présent. C. Charle (2001) évoque dans un ouvrage de synthèse comparatiste les origines de la Première guerre mondiale. Il tisse ensemble des traces qui relèvent de la diplomatie (telle conversation entre l'Ambassadeur d'Autriche en Russie et l'Ambassadeur de France), de la technique (l'impossibilité pour Poincaré et Viviani de communiquer durant leur voyage de retour de Russie en bateau), mais aussi de structures sociales (« *Poincaré (...) n'a en fait pu suivre que la voie laissée par la configuration mise en place par ses adversaires. Cette voie correspondait en outre, à sa vision du monde légaliste et défensive et, plus généralement, à celle des forces sociales qui l'ont élu* », p. 243) : « *C'est ici qu'apparaît le mélange intime de l'événement singulier et des forces sociales* » (p. 245).

¹⁸⁶ Nous reviendront plus loin sur la notion de « présentisme » telle que développée notamment par F. Hartog (2003) et qui permet de mieux travailler le lien entre histoire et mémoire.

¹⁸⁷ Voir sur ce point la communication de Orange-Ravachol & Le Marec (2009) qui parlent de « *construction à rebours de l'histoire* » (p. 1) : « *L'histoire est aussi une rétrodiction. L'historien reconstruit les situations en travaillant "à rebrousse poil" (Ginzburg) à partir des cadres problématiques qui fondent sa lecture d'un passé dont il ne distingue qu'une fraction de la réalité* » (p. 4).

validité de ces hypothèses (pourquoi B et pas B' ou B''), voilà qui se révèle être un levier de la construction d'un rapport au passé plus complet et qui sous-tend des pratiques spécifiques qui ont directement à voir avec le travail scientifique : émettre des hypothèses, les confronter à d'autres hypothèses et à des données empiriques, énoncer des conditions de possibilité de ces hypothèses, etc. Autant d'activités qui permettent de prendre en compte la contingence dans l'explication historique, sans en rester à une linéarité causes-conséquences (Orange-Ravachol & Le Marec, 2009).

1.4 Périodiser, une pratique de référence ?

L'étude déjà citée¹⁸⁸ de B. Gaïti (2001) constitue un apport essentiel pour notre analyse didactique du travail des temporalités par son objet même : travaillant sur les rapports entre la construction de l'histoire récente par les historiens (du temps présent) et celle, concurrente, des auteurs de manuels, des acteurs, témoins et autres journalistes, elle met en exergue les tensions provoquée par la scolarisation d'une histoire peu pourvue en travaux académiques. Cette mise en relation permet de faire émerger des différences entre une histoire orientée par des catégories indigènes portées par les acteurs et témoins¹⁸⁹ et une histoire scientifique qui façonnerait ses propres catégories, notamment temporelles : la genèse de la première offre une image précieuse pour l'analyse d'une histoire peu attentive aux problèmes qui la fonderaient¹⁹⁰ ; autrement dit une histoire faite de propositions sans questions. Or une des dimensions qui sépare ces deux manières – hétéronome et autonome – d'écrire l'histoire réside, dans la construction des périodes, qui constituent un de ces « *implicites* » (p. 64) que l'histoire scientifique se donne pour tâche de révéler : la « *périodisation générale informe le questionnement sur les sources de cette histoire* » de la IV^e République, tout comme la périodisation – ou son absence – par les élèves peut nous renseigner sur leur manière de questionner les documents proposés¹⁹¹.

Sur le corpus sur la Guerre froide, on peut ainsi analyser les sorties du cadre chronologique imposé par le manuel et le découpage du programme qu'opèrent les élèves. A plusieurs reprises lors de la discussion collective (voir chapitre 7, 3.1), ils questionnent la situation des pays étudiés en allant au-delà des limites *a priori* imposées sur l'échelle du temps. Par exemple (échanges 75 à 94, voir annexe 4), lorsqu'il s'agit de discuter de la notion de colonisation en relation avec la guerre de conquête, la question de la domination de la

¹⁸⁸ Voir chap. 7, 2.1

¹⁸⁹ Dans le cas de la IV^e République qu'elle étudie, B. Gaïti montre ainsi qu'avec les présupposés des témoins et acteurs, « *le cadre d'interprétation se réduit alors à la recherche des intentions gaulliennes et à la rationalisation de sa ligne politique au nom des principes et au nom de son pragmatisme, même si certains tentent de rappeler les hésitations du général et son absence de politique déterminée au moment de son rappel* » (p. 67).

¹⁹⁰ B. Gaïti parle ainsi d'une « *histoire réglée : une histoire sans problème* » (p. 60) pour le cas de la IV^e République.

¹⁹¹ Ce que montre également F. Lantheaume (2006, voir note 140) sur les liens Algérie-France dans l'enseignement en France. Ainsi conclut-elle que « *la décolonisation est présentée comme le dénouement alors que le lien demeure* ».

Chine par le Japon se pose pour donner une amplitude temporelle à la question de la décolonisation, qui ne se limite pas à la période de la Guerre froide : on ne peut comprendre, selon cette posture, la décolonisation que si on comprend le processus de colonisation et sa genèse. On ne peut comparer Chine et Algérie, par exemple, pour les classer dans le tableau proposé aux élèves, que si on peut analyser le type de domination qu'elles ont subi (colonisation de peuplement, occupation militaire, disparition/déportation de la population indigène ?).

De la même manière, lorsqu'il s'agit de classer les Etats-Unis, ce questionnement chronologiquement élargi fait dire à Tanguy (intervention 89) que l'on est en droit de revenir sur un élément précédemment stabilisé (classer les Etats-Unis dans la catégorie « ancienne colonie ») si l'on s'en tient, comme le demande l'enseignant (88) à la période strictement délimitée de la Guerre froide. L'essentiel ici est la capacité des élèves à se positionner alors comme légitimes à délimiter les conditions de validité temporelle de leur classement en questionnant ce que peut signifier « être une ancienne colonie » dans la période de la Guerre froide. Bref, dans ce cas, ils ne se contentent pas « *de connaître les périodisations reçues* », mais ils ressentent « *la pluralité possible des périodisations d'un même objet* », pour reprendre les recommandations de H. Moniot (1993, p. 163-164).

Il semble qu'on observe là une ébauche de ce que B. Gaïti appelle une tentative de « *se déprendre de ces lectures téléologiques* » : en acceptant d'aller voir la colonisation et la décolonisation « en train de se faire », les élèves se donnent les moyens de « *construire comme problèmes toute une série d'acquis antérieurs* », c'est-à-dire de retravailler les relations entre « *temporalités et causalités de l'histoire* » (p. 69). Dans le cas du corpus évoqué, questionner le classement des Etats-Unis dans « ancienne colonie » ou pas, c'est remettre en question le lien de cause à effet « ancienne colonie implique lutte contre la colonisation ». On retrouve dans ce cadre les renversements évoqués par R. Chartier (1990/2000) concernant la Révolution française dont il propose l'étude des *origines culturelles*. Nous l'avons déjà évoqué (chapitre 8, 2.1), un de ces renversements féconds consiste à ne pas se contenter de la vision des acteurs s'appuyant sur les écrits de Philosophes des Lumières, mais de questionner cette vision : ne sont-ils pas plutôt ceux qui ont consacré la postérité de ces philosophes¹⁹² ?

Du point de vue de ce premier corpus, on a noté que les trois élèves du premier groupe procèdent peu à peu à ce type de renversement dans leur travail sur le tableau. S'ils commencent par considérer les événements comme producteurs des événements suivants, ils reviennent ensuite sur cet enchaînement inéluctable pour complexifier les temporalités : il n'y a pas une décision des Parisiens à la suite d'un événement (par exemple la fuite de juin 1791). C'est la succession des événements et le décalage de leurs « effets » (le 10 août, renversement de la monarchie) qui mènent ces élèves à remettre en question cette causalité

¹⁹² « *Ne faut-il pas alors renverser les termes de notre question initiale et soutenir que c'est la Révolution qui a fait les livres et la Philosophie – entendez que c'est à partir de l'événement qu'a été constitué un corpus d'œuvres et d'auteurs tenus pour l'avoir préparé et annoncé ?* » (Chartier, 1990/2000, p. 128).

directe. Nous allons voir sur quelles opérations langagières opèrent ces changements, faisant des outils graphiques des instruments révélant et questionnant causes et chronologie. Ce qui doit nous permettre d'avancer vers une meilleure compréhension de ce que problématiser en histoire scolaire peut signifier¹⁹³, tout au moins sous l'angle des instruments graphiques.

2. Des outils scolaires pour prendre en charge les temporalités variées de l'histoire

Nous explorons maintenant à travers certains aspects de nos corpus les modalités diverses qui président à une prise en charge effective de la pluralité du temps historique par les élèves, grâce à l'usage de listes et de tableaux. Nous cherchons à confronter ainsi aux données empiriques notre hypothèse, d'un effet de séparation et de recontextualisation des données du passé en termes temporels qui s'apparente aux opérations historiographiques autour de la périodisation.

2.1 Le tableau questionne la linéarité du temps : que savaient les révolutionnaires pour décider de se révolter ?

2.1.1 Le modèle de sens commun : causes-événements-conséquences

Selon N. Lautier (2003, p. 372), la posture majoritaire adoptée par les enseignants d'histoire-géographie au lycée¹⁹⁴ est celle du respect de « *l'ordre causes-événements-conséquences* ». Ceci donne à penser que les représentations sociales dans lesquelles domine la notion de progrès de l'histoire ne sont pas des pensées issues seulement des pratiques familiales ou médiatiques. Elles sont au contraire bien souvent le résultat aussi des années de scolarisation. Comme l'indique également N. Lautier dans le même chapitre, faisant référence à une étude menée en 1998 dans des classes de 4^{ème} et de 2^{nde}, dans les pratiques des enseignants, « *l'oral l'emporte, le sens commun fournit le principal répertoire de connaissances partagées. En effet, ce sont des réponses "évidentes", immédiatement disponibles chez les élèves, que suscitent les sollicitations des enseignants. La rupture entre le familier et le distant, rarement soulignée, n'est jamais un objet de réflexion* » (2003, p. 365).

La logique du temps est celle du sens commun : la cause précédant la conséquence, ce qui précède détermine ce qui suit. Cette logique est « naturellement » à l'œuvre dans le début des échanges entre les élèves dans le corpus sur la Révolution. On verra, sur cette base,

¹⁹³ Il nous faudra en effet examiner ce que B. Gaïti nomme la « *problématisation des causalités et de la temporalité des événements* » (p. 71) pour le cas de la IV^e République ; mais pour cela il nous faut comprendre d'abord ce que sont les opérations de périodisation des élèves instrumentées par les listes et tableaux.

¹⁹⁴ Mais l'unité du corps professoral du second degré et les mobilités permettent d'imaginer la même posture au collège.

sous quelle forme et surtout de quelles manières les trois élèves du premier groupe parviennent à dépasser cette manière de travailler le temps. On voit ici que les conceptions des élèves, notamment en fin de collège, et les pratiques des enseignants se rejoignent pour renforcer le passage « *de la chronologie à l'effet de continuité* » constaté par N. Lautier (1997, p. 184).

2.1.2 L'origine historiographique de ce modèle

Ces manières d'envisager les relations entre causalités et temporalités n'ont rien de très surprenant à l'aune de l'évolution de l'historiographie et notamment du tournant de l'école des Annales. Comme le remarque C. Ginzburg,

« le modèle judiciaire eut, sur les historiens, deux effets interdépendants. D'une part, il les conduisit à se concentrer sur les événements (politiques, militaires, diplomatiques) qui, en tant que tels, pouvaient sans trop de difficultés être rapportés aux actions d'un ou de plusieurs individus ; d'autre part, il les amena à négliger tous les phénomènes (histoire des groupes sociaux, histoire des mentalités et ainsi de suite) qui ne se prêtaient pas à être enfermés dans ce réseau explicatif. Comme sur un négatif, nous reconnaissons, inversés, les mots d'ordre autour desquels se constitua la revue Annales d'histoire économique et sociale, fondée en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre : refus de "l'histoire événementielle", invitation à étudier une histoire plus profonde, moins voyante » (1997, p. 20).

Derrière ces deux manières d'envisager l'histoire, on lit assez directement les tensions entre de fausses évidences liées à ce qu'il y a de plus visible dans le passé (grands personnages, grands événements) et qui s'impose si l'on n'y prend garde, et des démarches de contrôle et de prudence, toutes scientifiques, qui vont chercher dans le plus profond des explications moins voyantes. Du point de vue des temporalités, la première vision ressemble fortement à celle décrite par N. Lautier et qui prime dans l'enseignement scolaire de l'histoire : des actions visibles de groupes ou de personnages visibles fournissent des explications directes, qui se structurent sur le modèle de la preuve judiciaire, c'est-à-dire où il est aisé d'identifier une chaîne causale linéaire qui mène à une imputation de responsabilité. La seconde vision, quant à elle, est plus ambitieuse dans le traitement qu'elle réclame des temporalités. L'appartenance multiple des individus à des groupes variés et les interactions de ces groupes entre eux brouillent les pistes et rendent nécessaire un travail de clarification des temporalités.

Dans nos quatre corpus, la prise en compte de ces groupes sociaux au-delà des personnages de l'histoire réclame ce type de travail sur les temporalités si l'on envisage un véritable travail explicatif pour les élèves.

2.1.3 Mise à distance du sens commun : le cas du premier groupe du premier corpus

Observons ce qui se passe de ce point de vue avec l'usage du tableau pour le premier groupe d'élèves du corpus sur la Révolution française au cours des vingt minutes d'échanges (c'est nous qui soulignons dans ces extraits) :

18	Arthur : comme on l'a tous lu ben on le sait... et y disent donc qu'il a pris la fuite et il s'est fait rattraper
19	Julien : parce qu'il avait peur...
20	Arthur : et après le peuple il avait plus confiance en lui.

Construit par la pensée sociale et les schémas classiques du récit et de la compréhension narrative, les élèves intègrent d'abord les textes du manuel dans ce type de reconstruction. Ces textes sont donc les lieux où se construit le réel pour eux et à l'aune desquels les élèves repensent les événements. L'explication découle directement de la situation chronologique des événements : les personnages et quasi-personnages agissent et cela entraîne des effets directs : le roi fuit, donc le peuple perd confiance en lui.

Dans le même ordre d'idée, un peu après :

29	Arthur : mais aussi c'est parce qu'il y a la guerre
30	Julien : mais non mais ça ça sera après
31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.

Après une première contestation d'ordre chronologique (30), l'information est intégrée à l'explication (31). En fait, il semble que l'effet d'accumulation – un des usages fondamentaux de l'écriture et notamment sous forme de liste (Goody, Reuter) – induit par le tableau suffise à faire accepter la donnée nouvelle (en 29 : la guerre comme explication du désamour entre le roi et son peuple) comme un élément qui permettra de remplir le tableau. La question chronologique semble incontournable pour l'intégration d'une nouvelle « cause ».

On notera en 31 qu'Arthur évoque déjà ce qu'on retrouve en 121 et qui a été évoqué en introduction à cette partie : le décalage entre ce que sait le peuple et ce que sait le roi ; mais à ce stade, l'information n'est pas reprise par les autres qui en restent au plus nouveau, au plus intéressant pour eux : la trahison du roi. Peu importe à ce moment-là que les Parisiens, voire les Représentants, n'en aient rien su. Ce n'est pas dans leur horizon d'attente, peut-être même pas dans celui d'Arthur. Reste à savoir ce qui, dans la mise en intrigue, rendra pertinente la pluralité des temps en fonction des acteurs.

Peu après, la chronologie continue de structurer le travail de recherche des élèves :

38	Johan : aussi, le peuple il peut, le peuple il peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.
39	Arthur : Oui mais d'un autre côté, le roi avant ils lui faisaient confiance puis depuis qu'il a fait ça, quoi, ils ne sont plus contents

La logique du temps vaut ici (39) pour contrer une tentative de généralisation (38) : puisque dans le cas du roi, il y a eu confiance, on ne peut pas dire qu'après la trahison, ils pensent ça de tous les « riches ».

59	Arthur : le roi s'enfuit et la population le tue, enfin euh, décide son exécution...
60	Johan : ben non, pas parce que...
61	Arthur : mais non, dans les explications possibles... comment expliquer que ça passe si rapidement d'une monarchie, à un roi... à une exécution...
62	Julien : ça on fera dans une autre case ... et on mettra euh... le peuple décide de la mort pendant que le roi s'est enfui
63	Arthur : ... le roi s'enfuit le peuple peut croire à une trahison...

Il semble avec ces échanges qu'on commence à changer de raisonnement sur le temps et que la forme du tableau n'y est pas pour rien. La question discutée est celle de l'enchaînement *fuite du roi* → *décision de son exécution*. Arthur veut l'inscrire directement comme une explication tandis que Johan et surtout Julien pensent qu'il s'agit de séparer les deux, du fait de la présence de plusieurs cases. Ici, le tableau a pour effet de séparer les deux éléments, qui pourtant s'enchaînent selon la logique du temps en œuvre jusque-là dans la discussion ; cet effet est avéré à l'écrit où l'on observe bien cette séparation dans les deux premières cases de la colonne de gauche (voir chapitre 6, 2.2). Or cette opération de séparation liée à la forme de l'écrit n'est pas neutre du point de vue de la construction de l'explication. Car entre la fuite et la décision de l'exécution s'écoulent plus d'une année et un certain nombre d'événements dont il va être question ensuite (voir ci-dessous) ; sans cette séparation, l'intégration de ces autres éléments aurait-elle eu lieu de la même manière ? L'analyse de l'ensemble des corpus incite à répondre par la négative.

94	Arthur : après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	Julien : On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	Arthur : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...
97	Julien : en fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
98	Arthur : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France

Dans ces échanges, on discerne encore davantage que précédemment le travail sur l'articulation de la chronologie et des liens de causalité. Il semble que le tableau donne l'occasion de discuter sur l'écart entre l'enchaînement des événements et leur place dans l'explication proposée : la succession dans le temps ne devient alors plus la seule logique explicative, il peut y avoir reconstruction en dehors de la logique du temps qui passe. En se donnant les moyens (...*mettre des numéros*) d'ignorer temporairement la contrainte de la chronologie (...*on s'en fiche un peu*...), les élèves questionnent plus librement les

explications fournies par le manuel pour se les approprier ; ils ont donc plus de chances de maîtriser les temporalités¹⁹⁵, comme incite à le penser l'implication soulignée en 98 par l'expression « je pense que... ».

Écoutons la suite des échanges. Pour s'assurer de bien expliquer ce qui se passe, Arthur relit le passage du manuel (106), puis :

108	Johan : ouais. Oui mais il faut mettre ça avant la décision de la mort avant.
109	Arthur : ... mais la France
110	Julien : Mais c'est pas dans l'ordre là !
111	Johan : OK.
112	Arthur : c'est un brouillon. Mais la France subit des défaites face à l'Autriche et à son alliée la Prusse. Le Nord et l'Est du pays sont envahis. L'assemblée proclame alors la patrie en danger et fait appel à des volontaires pour résister à l'ennemi. Des fédérés des départements arrivent à Paris pour protéger la capitale. En juillet 1792, le Duc de Brunswick qui commande les armées autrichiennes et prussiennes, menace Paris de destruction si il est fait violence à Louis XVI. ... Le 10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries...
113	Johan : on peut mettre ça alors.
114	Arthur : ... et s'en emparent, du roi.
115	Johan : OK ouais. Ben vas-y, donc résume-nous faut mettre quoi alors là ?

Ce qui nous ramène au point mis en exergue dans l'introduction (la difficulté à rendre cohérente l'explication par la guerre et la chronologie qui place la guerre et la destitution du roi à quatre mois d'intervalle). Arthur essaie de résumer ce qu'il vient de lire, comme le lui demande Johan en 115 :

117	Arthur : L'Autriche et la Prusse déclarent la guerre à la France et demandent euh... le rétablissement de, du pouvoir du roi.
-----	---

Mais cela ne convient pas : il y a télescopage entre les deux événements, alors qu'il faut mettre entre les deux trois mois et un événement, le *Manifeste de Brunswick* (il vient d'être lu). D'où l'hésitation :

121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
-----	---

Qui est cette fois-ci accueillie par les autres :

122	Johan : et en fait y...
123	Arthur : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens il dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
124	Johan : OK, ouais. En fait y se rend compte que c'est une magouille, quoi.

La rupture importante est alors identifiée. Elle bloquait l'explication depuis le début : quand le peuple a-t-il compris la trahison ? C'est à cette question qu'il faut répondre pour savoir

¹⁹⁵ Parmi les éléments qui constituent la méthode critique, N. Lautier souligne celui qui consiste à « comprendre en mettant de l'ordre dans les événements, et expliquer en suscitant l'intelligibilité du passé à l'aide d'une organisation des événements et de leurs possibles causes par la structure narrative : une structure du récit qui se distingue du récit banal par la maîtrise des temporalités » (2003, p. 360).

qu'on en a fini avec les explications qui étaient demandées, et pour passer à la suite. En fait, ce point règle l'ensemble : la fuite vécue comme une trahison, la déclaration de guerre aussi. Avec l'introduction et le questionnement sur le mot « magouille », puis « complot », la notion de trahison devient une clef d'explication, alors qu'auparavant elle avait été rejetée :

63	Arthur : ... le roi s'enfuit le peuple peut croire à une trahison...
64	Julien : Non, ouais le peuple peut croire à une trahison
65	Arthur : ... parce qu'il est parti dans un autre pays...
66	Julien : Non qu'il a des choses à se reprocher, parce que une trahison, euh...

En dépassant l'enchaînement chronologique des événements proposé par le récit du manuel et aisément compréhensible par la pensée commune des élèves, ils parviennent à construire l'explication assez complète de la troisième case de gauche :

« Le peuple découvre un complot de Louis contre la Révolution destiné à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche) ».

Ce résultat est le fruit d'un travail de séparation, de rapprochement et de positionnement des événements dans le tableau. En travaillant à localiser dans le tableau les énoncés du livre, parfois adaptés, ils mettent en scène à leur manière l'explication causale qui leur est demandée. Comme nous l'avons identifié dans le chapitre 6, le tableau joue ici autant sur la contrainte (séparer les éléments que le manuel offre dans un récit) que sur l'ouverture des possibles (la séparation ouvre à un rangement dont les élèves sont seuls responsables).

Du point de vue des savoirs, les élèves sont parvenus à identifier que des temporalités différentes sont en jeu dans le cheminement révolutionnaire. Le roi, ses proches et les souverains étrangers prennent des décisions directes qui mènent à des actions facilement identifiables. Mais le Peuple, comme quasi-personnage¹⁹⁶, fonctionne sur des temporalités différentes : il n'y a pas un moment précis où le peuple prend conscience de la trahison, cela se fait progressivement et de manière fluctuante à l'intérieur de ce qu'on nomme « le Peuple » (Sans-culottes, élus, lecteurs de journaux, membres des clubs, etc.). Les trois élèves sont bien entrés dans la construction du deuxième axe évoqué dans la première partie de ce chapitre : ils n'en restent pas au pôle de la chronologie mais se déplacent vers le pôle de la causalité plus complexe qui mêle individualité, structures et contingence.

On notera également que la construction de la réponse, au moins à ce stade et sous cette forme, évite « l'effet de continuité » identifié par N. Lautier (voir *supra*) et qui « se traduit par le désir de laisser le moins de blancs possible ; l'effet de logique explicative multiplie les relations causales. La diachronie logique conduit alors à une accumulation d'informations factuelles et d'interprétations » (1997, p. 185). Les cases du tableau exposent au regard et à la lecture des éléments discrets qu'aucune logique explicite ne relie.

¹⁹⁶ Référence à Ricœur (1983), repris par Lautier (1997) ; voir chapitre suivant.

La fuite de Varennes, la déclaration de guerre et le *Manifeste de Brunswick* ne forment pas dans le tableau des événements précisément reliés entre eux par des logiques visibles, mais composent des éléments d'explication entre lesquels la contingence peut avoir une place, tout comme l'action particulière d'un acteur. En aidant à mettre en œuvre cette séparation, le tableau offre l'espace de réflexion pour reconstruire ces relations par l'élaboration d'intrigues propres aux choix du groupe.

On peut penser qu'ici les élèves sont entrés dans une démarche qui s'apparente à la rétrodiction et que nous avons abordée précédemment. Ils recherchent bien les conditions de possibilité du 10 août 1792 à partir de la connaissance de cet événement et de ce qui s'est produit avant : que savent les Parisiens pour décider de se révolter à nouveau le 10 août ? Telle est la question centrale qui émerge de ce processus de recherche. Mais, comme pour la dimension historique des sciences de la terre, « à cause de la contingence, une infinité de parcours sont possibles¹⁹⁷ » (Orange-Ravachol, 2005, p. 197) et il s'agit de reconstituer ces chemins non empruntés par l'histoire pour mieux comprendre ceux qui l'ont été. C'est en s'attachant à cette double temporalité – celle du roi et celle du Peuple – que les élèves avancent dans cette rétrodiction comme parcours du champ des possibles. Ils ne s'arrêtent pas comme le font souvent les élèves à une chaîne linéaire et unique (le roi s'enfuit, donc il trahit, donc le Peuple lui en veut, donc il le destitue) mais prennent en compte les conditions de réaction du Peuple aux actes du roi, en fonction de la connaissance qu'ils peuvent en avoir et de leurs capacités à agir face aux institutions mises à mal par le processus révolutionnaire.

La limite¹⁹⁸ de ce constat est à l'image de la limite de ce travail intermédiaire : lorsqu'il s'agit ensuite de faire rédiger une réponse, même à partir de ce tableau, le risque existe que les élèves cherchent à remplir les blancs par des liens de causalité directe. Mais l'existence même de cette étape peut être considérée comme un pas vers un travail de prise de conscience de cette reconstruction nécessairement partielle de l'explication d'abord chronologique.

Conclusion : travailler le temps historique en séparant et en rangeant les données

Ce travail d'identification des temporalités multiples correspond à une dimension essentielle de la construction des savoirs historiques. Du point de vue de l'apprentissage, cela se traduit par une périodisation explicite que précise H. Moniot :

« *L'historien périodise volontiers. Où peut être, ici, l'apprentissage ? Ce n'est pas de*

¹⁹⁷ Voir sur ce point la schématisation « en patte d'oie » que D. Orange-Ravachol propose des relations entre contingence et possibles virtuels de l'histoire (2005, Figure 6, p. 197).

¹⁹⁸ Il n'est pas dans nos objectifs de se centrer sur les approximations des élèves puisqu'on s'intéresse davantage à leurs déplacements énonciatifs et leurs pratiques langagières en lien, ici, avec le processus de périodisation. On notera tout de même que d'autres éléments explicatifs sont absents de leurs analyses, comme le rôle des autres pouvoirs (Assemblée notamment, mais également les clubs et les journaux) ; on notera aussi que ces éléments ne sont pas présents dans les textes du manuel.

connaître les périodisations reçues (...). C'est observer que la périodisation est une construction d'historien (...). C'est apprécier consciemment cette organisation délibérée, jusqu'à quel point elle est principe de rangement (...). C'est ressentir la pluralité possible des périodisations d'un même objet, la pratique possible de la périodisation à diverses échelles et sur divers objets... » (Moniot, 1993, p. 164).

Le tableau travaillé et instrumentalisé par les élèves dans ce corpus constitue un cadre de réflexion et d'écriture collectives, cadre qui rend plus évidents les enjeux de temporalité de l'explication demandée par la consigne. En séparant, les cases du tableau donnent à voir des écarts et des contradictions par rapport à la linéarité de la chronologie. Il rend visibles les écarts à combler par le récit historique qui, dès lors, tient davantage de la reconstruction que du dévoilement du passé.

2.2 Double liste pour sortir l'explication de la chronologie (décontextualisation et recontextualisation)

Un passage des échanges du groupe 3 du même corpus *Révolution* (Yannick, Pierre et Ludovic ; voir transcription en annexe 19) nous semble mettre en œuvre ce même travail de périodisation et de construction des différentes temporalités, mais de manière un peu différente. On y voit une autre modalité d'usage du tableau, pour des effets proches.

57	Pierre : Ouais, ouais, mais de consul à empereur ; y a consul avant.
58	Ludovic : non y a la République
59	Pierre : le consulat.
60	Ludovic : Ouais mais nous faut qu'on saute de la République à l'empire.
61	(...)
62	Yannick : Bon j'ai fini ça. Ben attend, lis. Vous avez rien fait ?
63	Pierre : Non
64	Yannick : Bande de ? . Moi j'pense savoir pour Napoléon.
65	Ludovic : J'ai déjà marqué le début de la phrase.
66	Pierre : Ben ouais dis pas qu'on a rien fait mais plutôt vous avez fait tout ça !
67	Ludovic : Mais je sais pas pourquoi il est passé de la République à l'empire, moi.
68	Yannick : Mais on s'en fout
69	Ludovic : Si c'est c'qui faut expliquer
70	Pierre : Non c'est comment y passe de consul à empereur
71	Yannick : Mais non d'abord il faut dire pourquoi avant il était général et après comment il est passé
72	Ludovic : par un coup d'Etat
73	Yannick : oui mais ça on s'en fout du coup d'Etat
74	Pierre : de la République au sacre, ils le sacrent
75	Yannick : Non, pourquoi il est passé
76	Ludovic : Non le sacre de Napoléon c'est marqué en gros
77	Yannick : Mais non pourquoi il est passé de général à, euh à empereur, non au début, après il était consul
78	Ludovic : non (lisant dans le manuel)
79	Yannick : Monsieur, une fois qu'il a fait le coup d'Etat Napoléon il était quoi ?

80	Prof : Oui, comment s'appelle la période où il prend le pouvoir ?
81	Pierre : le consulat
82	Prof : oui, le consulat, donc il était consul, en fait il avait fait une constitution à ce moment-là en disant qu'il n'y aura pas un président ou un roi mais un consul, trois, même, puis après y en aura plus qu'un et en 1804 il dira ben finalement je change la constitution et y aura un empereur.
83	Yannick : Donc on peut mettre euh il est passé de général, il est passé, euh, ah ouais je sais regarde, il est passé, une fois euh au début on dit qu'il est général et tout et une fois qu'il a qu'il a été tu sais euh consul il décide de tout donc il pouvait décider d'être empereur euh d'être ce qui voulait et donc euh et donc euh au début il a été modeste il a dit euh il y aura trois consuls comme moi, voilà, pour faire
84	Pierre : pour faire diversion
85	Yannick : voilà pour faire euh tourner la tête aux paysans
86	Ludovic : Pas aux paysans, au peuple
87	Yannick : Oui au peuple – j'aime bien les paysans – oui au peuple et après et ben il a décidé de réduire à un consul et après et ben de se faire sacrer empereur. Et donc voilà on peut mettre ça.
88	Ludovic : Vas-y écris.

Une des différences principales avec le cas étudié précédemment réside dans la référence beaucoup plus directe ici au contrat didactique en jeu dans l'activité. Les trois élèves, à plusieurs reprises, discutent de ce qui est attendu par l'enseignant.

Dès le départ (57), ils se situent par rapport à la question et plus précisément la partie en jeu : le passage « de consul à empereur », tel que le propose Pierre. C'est la formulation de la question qui est discutée et qu'on cherche à interpréter ; ce qu'illustre très bien l'exclamation de Ludovic en 60 : « ouais mais nous faut qu'on saute de la République à l'Empire ». Les trois élèves sont là dans une activité directement en phase avec ce que H. Moniot définissait comme le travail de périodisation : ils ont conscience de leur responsabilité à trouver un principe de classement de tous ces événements.

Ce faisant, les élèves introduisent peu à peu des éléments de savoir tirés notamment du manuel. C'est le cas du consulat proposé par Pierre (59) et qui n'est pas dans la question. Et surtout, peu à peu, les élèves reconstruisent la question posée à l'aide des éléments de chronologie (avant d'être empereur, Napoléon a été consul, et avant général (70 et 71)) et des éléments de causalité (le coup d'État, qui est évidemment au centre du problème, mais pas dans la question).

A ce niveau-là de la discussion, le problème est posé différemment par les élèves et les incite à aller chercher ailleurs des informations susceptibles de les aider : dans le manuel (78) et auprès de l'enseignant (79). Quel est le rôle du tableau dans cette activité ainsi déployée ?

C'est la forme de liste (c'est-à-dire d'accumulation et de séparation) qui semble ici guider le travail des élèves. Dans le tableau, on voit la logique précédemment décrite qui s'inscrit dans les trois dernières cases (deux dernières lignes) :

Liste des explications possibles :	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
------------------------------------	---

<p><i>Conclusion</i></p> <p>Après de Louis XVI il n'y a pas de roi et Robespierre et les montagnards établissent un régime de Terreur, et la politique est instable.</p>	<p>Comme c'est Robespierre qui dirige le peuple n'a pas ce révolter de peur de ce faire exécuter.</p>
<p>Pendant que la politique est instable le Général Napoléon n'a pas eu de mal de s'emparer du pouvoir grâce à un coup d'état et devient bientôt consul.</p>	
<p>Comme Napoléon est le dirigeant du pays il peut établir ou modifier les lois et il le fait Proclame empereur.</p>	<p>Comme Napoléon a tous les pouvoirs forcément il se proclame de plus en plus de pouvoir</p>

Ce qui n'est pas complètement détaillé à l'oral l'est à l'écrit, comme le montre la première de ces trois cases (ligne du milieu) qui fait le lien entre la position de général et son passage à la position de consul par l'intermédiaire de l'événement que constitue le coup d'État. Mais c'est surtout l'enchaînement explicatif qui est montré : dans cette même case, le passage de général à consul ; dans la troisième ligne (à gauche), le passage de consul à empereur, et dans la case de droite correspondante, une des conditions à ce passage (il a tous les pouvoirs donc il lui est facile de se proclamer empereur¹⁹⁹).

La liste demandée (première colonne) semble induire une recherche d'étapes dans l'explication. Ce qui correspond à ce qu'on observe souvent chez les élèves, comme on l'a vu précédemment, et qu'on pourrait appeler une « mise en histoire » (D. Orange-Ravachol) c'est-à-dire la construction d'une narration : l'écoulement du temps est pris comme principe explicatif. La liste demandée les conduit alors à rechercher ces étapes du passage radical en jeu (de la République à l'Empire). D'où l'appui sur la chronologie des événements. Mais c'est précisément cet enchaînement qui les pousse, en même temps, à multiplier les hypothèses concernant les causes à ces événements : ce à quoi incite la deuxième colonne. Ils en identifient deux : « la politique est instable » et « il a tous les pouvoirs ».

A l'oral, d'autres éléments sont évoqués qui ne sont pas retenus à l'écrit. C'est le cas de la stratégie de communication (« pour faire tourner la tête aux paysans » dit Yannick en 85) de Napoléon de commencer par, symboliquement, partager le pouvoir entre trois consuls.

Conclusion : séparer et classer pour décontextualiser et recontextualiser

¹⁹⁹ On peut comprendre la contradiction de cette phrase – s'il a tous les pouvoirs, comment pourrait-il s'en donner encore davantage ? – comme une approximation : il a tous les pouvoirs mais il est au début obligé de le cacher ; alors qu'ensuite, le pouvoir réel aidant, il peut « proclamer » qu'il concentre tous les pouvoirs.

Il apparaît avec ce cas que le travail des temporalités guidé par la mise en liste ne s'oppose pas à celui de la reconstruction de la chronologie, mais qu'il peut lui être complémentaire. Une fois que les élèves ont la série des événements qui constituent autant d'étapes de l'accession de Napoléon au pouvoir, ils peuvent réfléchir aux conditions (structurelles ou contingentes) qui peuvent expliquer la trajectoire au-delà des seules actions de l'homme. Dans cet exemple, la liste des positions tenues par Napoléon (Général, Consul, Premier Consul, Empereur) est un support pour se questionner sur les conditions de possibilité de la prise de pouvoir croissante : certes, un coup d'État est organisé, mais il faut aussi prendre en compte les réactions de la population (elle peut y voir un intérêt, elle pourrait également y être hostile en la considérant comme retour de la monarchie) ce qui mène à élargir les recherches de causalité au-delà des actions visibles de personnages précis. Dès lors, la chronologie directe du personnage dominant la période est la clef d'entrée (par la première colonne) vers de nouvelles temporalités : les réactions prévisibles de la population qui « sort » d'une dizaine d'années d'instabilité, l'histoire longue de la monarchie, etc.

Dans ce second exemple, l'évolution sur l'axe de la rétrodiction est moins flagrante, mais elle indique les effets potentiels des catégories associées au tableau proposé aux élèves. Décontextualiser les événements tirés du texte du manuel dans la colonne de gauche ; recontextualiser en dehors du récit chronologique dans la colonne de droite.

2.3 Croiser des concepts dans un tableau pour reconstruire leur validité contextuelle : le corpus *Guerre froide*

L'observation du déroulé des échanges collectifs (dernière séance) à partir de leur transcription (voir annexe 4) semble révéler un travail récurrent sur les temporalités en jeu dans la constitution du tableau. Ce travail reflète visiblement des préoccupations déjà présentes au cours du travail écrit (individuel et collectif) et permet de les formuler par rapport aux propositions des pairs, qui ne recourent pas directement ce qui a été proposé en petit groupe. Cette dimension des pratiques, si elle est effectivement mise en œuvre dans cette séquence, indique d'abord que le dispositif centré sur les notions transversales de la période (blocs, décolonisation, bi-polarisation, etc.) n'empêche pas la réflexion sur le temps. Mieux : on peut faire l'hypothèse que cette réflexion est favorable à une vision complexe et plurielle de la temporalité historique, compatible avec une épistémologie de l'histoire qui met en avant le savant mélange de la chronologie et de la causalité, notamment à travers le processus de périodisation. L'intérêt d'étudier ces hypothèses réside notamment dans leur complémentarité avec le corpus mis en avant dans ce qui précède. Ici, le mouvement s'inverse : le tableau donne l'occasion aux élèves de situer eux-mêmes dans une chronologie qu'ils délimitent les notions proposées et décontextualisées²⁰⁰.

²⁰⁰ Pour mémoire, dans ce corpus, les élèves doivent classer dans un tableau à double entrée des pays et des peuples à partir de documents. Nous avons vu (chapitre 7) que les questions de chronologie se posent aux élèves qui les résolvent par exemple par l'inscription d'un même pays dans deux cases (en fonction de la date

Pour explorer ces hypothèses qui découlent directement de l'étude initiale du corpus (chapitre 7), nous devons engager une étude plus approfondie des écrits et des échanges au cours du débat, en nous centrant sur des catégories propres à l'appréhension des temporalités et de leurs liens avec l'explication historique. Les ruptures, les durées et les origines sont-elles des préoccupations pour les élèves dans leurs activités langagières de classement dans le tableau ? Si c'est le cas, comment l'usage qu'ils en font influence-t-il ce travail ?

2.3.1 Sous quelles formes se montre ce travail des temporalités ?

Dans les écrits individuels et par petits groupes (voir reproductions en annexe 3), le travail des temporalités ressort surtout dans les stratégies adoptées pour dépasser une catégorisation qui tend à figer les positions au cours de la période considérée. Pour les pays dont le rattachement a changé dans l'espace de temps considéré, les élèves ont trouvé divers moyens de dédoubler leur appartenance à l'une ou l'autre case du tableau (voir analyse proposée au chapitre 7, 3.3). Ils l'ont fait en dédoublant réellement le nom, alors visible dans deux cases du même tableau (Quentin pour Cuba dans bloc de l'est et de l'ouest, Robin se trompant dans bloc de l'est avant 1959 et dans pays neutres après) et en ajoutant parfois une indication de date (« avant 1959 ») ; en indiquant d'une flèche le passage d'une case à l'autre (Arthur, pour la Chine, d'ancienne colonie à anti-colonisateur) ; ou encore en inscrivant le nom à cheval entre deux colonnes (Manon, pour Cuba entre bloc de l'est et bloc de l'ouest). Mais les inventions des élèves pour résoudre leurs problèmes de classement ne se sont pas limitées à l'inscription dans les cases. Ils ont également profité de la possibilité qui leur était offerte de compléter la structure – les marges – du tableau pour faire entrer l'évolution temporelle dans leur réponse. Ainsi, le groupe d'Estelle qui présente en premier son travail à la classe a ajouté une colonne intitulée²⁰¹ « a fait parti des deux blocs » afin d'y mettre Cuba, qui ne trouvait pas sa place dans la structure initiale comme nous l'avons vu pour tous les groupes (chapitre 7, 4.1) ; on lit d'ailleurs dans cette même colonne les hésitations du groupe concernant l'Europe puisque le mot « européens » y est inscrit puis barré. La formulation même de cette nouvelle colonne fait état d'une tentative de résolution du problème temporel en l'annulant : plutôt que d'envisager une rupture, ces élèves imaginent d'abord une multi-appartenance.

On voit par là que le mouvement du temps est rendu de manière plus ou moins visible à l'intérieur du tableau, parfois en y inscrivant des dates, parfois par un signe (flèche), parfois par un décalage d'inscription (double inscription, inscription décalée en dehors des cases ou dans une nouvelle colonne). Dans tous les cas, les tableaux portent la trace de l'émergence d'un questionnement né de l'activité de classement : elle met au jour la difficulté à

d'un événement) ou d'une flèche qui indique un changement de situation du pays à une date donnée.

²⁰¹ Cette proposition semble émaner du travail individuel d'Estelle qui a proposé au groupe une colonne « à la fois deux blocs ».

catégoriser certaines entités de manière simple. Pourtant, toutes n'ont pas nécessairement la même fonction épistémologique.

Sur l'ensemble des tableaux construits individuellement et par petits groupes (16 tableaux), on en recense six qui n'ont pas de dimension temporelle, mais dix qui s'en préoccupent plus ou moins directement. Dans huit d'entre eux, cela conduit à une inscription explicite qui relativise la catégorisation proposée à la période considérée (avant ou après 1959 pour Cuba, avant ou après la guerre d'indépendance pour les Etats-Unis, par exemple). Sur le plan épistémologique, certains sont conduits à construire une catégorie supplémentaire (par exemple « a fait partie des deux blocs »), ce qui tend à réduire la part des variations dans le temps dans l'explication, au profit de notions stables. D'autres au contraire adaptent leur réponse aux catégories proposées ; ce qui laisse entendre qu'on a affaire à des cas particuliers, qui ne bouleversent pas les catégories explicatives proposées par l'enseignant. Enfin, comme nous allons le voir dans le débat de la classe entière, ces classements adaptés peuvent amener à questionner la période de référence sur laquelle construire une réponse : faut-il prendre en compte le statut d'ancienne colonie pour les Etats-Unis alors que leur indépendance est antérieure à la période étudiée ? Autrement dit, faut-il remettre en cause la périodisation tacite de la consigne et dans ce cas où poser l'origine ? On voit sur ce dernier cas que les écrits constituent des éléments qui alimentent les discussions sur le plan temporel.

2.3.2 Un travail sur les ruptures

Dans la discussion collective, la préoccupation temporelle est encore plus visible que dans les écrits. Et elle est indissociable de la question du classement des pays dans les cases proposées et passe d'abord par une recherche des moments de rupture.

13	Adeline : Ben nous on l'avait mis dans le bloc de l'Ouest ben on pensait au moment où ils étaient encore colonisés...
----	---

Dans cette intervention, Adeline justifie l'inscription de l'Algérie (à travers la formulation « musulmans » dans leur tableau – ce qui est expliqué en 6 et 7) dans la colonne « bloc de l'ouest » par le rappel de la période concernée, c'est-à-dire de la situation du pays ou du peuple à un moment donné. C'est le même raisonnement que l'on retrouve concernant Cuba :

64	Estelle : Alors euh, ben en fait au début Cuba c'était une colonie espagnole, ensuite elle a été libérée entre guillemets par les EU, parce que les EU les obligeaient à... à acheter leurs produits ; ils étaient pas très libres. Et ensuite Cuba a demandé la protection de la Russie.
----	---

Cette intervention justifie auprès de la classe la proposition de construire une colonne supplémentaire et spécifiquement dédiée à ce pays (« a fait parti des deux blocs »), qui

montre beaucoup d'instabilité dans ses appartenances au cours de cette période. Plus loin dans la discussion concernant l'Inde, proposée dans une 4^{ème} colonne (« aucun bloc »), l'explication est là également liée à un indice temporel, celui de la rupture coloniale, mais qui a eu lieu en tout début de période (1947) :

72	Elif : Comment elle fait pour pas être dans les deux blocs alors que c'est une colonie du RU ?
73	Tanguy : Parce qu'y faut qu'une fois son indépendance elle parte d'un bloc...

On voit ainsi apparaître des explications causales qui débordent la simple succession des événements : ici, c'est l'indépendance qui pour Tanguy justifie le changement de position comme par réaction par rapport à sa situation d'avant. On voit jouer un modèle explicatif isolé qui fait d'un pays comme l'Inde un quasi-personnage réagissant comme le ferait un humain.

Par cette attention aux moments de rupture, les élèves construisent un temps historique qui n'est pas homogène ; la succession des périodes n'est pas liée directement au découpage chronologique mais bien aux types d'événements qui affectent l'objet étudié.

2.3.3 Une préoccupation envers la durée relative et la mémoire

Mais le travail sur le temps n'est pas seulement attaché à des moments de rupture. Il peut aussi se comprendre comme une prise en compte de la mémoire dans l'analyse de la situation des pays et des peuples à un moment donné de l'histoire. C'est le cas concernant la Chine et les Etats-Unis qui ont été colonisés, mais à une période antérieure à la période en jeu :

75	Estelle : Ben euh la Chine elle est avec l'URSS, c'est parce que c'est un pays communiste, et pis et ben... il a ni été colonisé ni colonisateur.
----	---

Mais cette affirmation (« il a ni été colonisé ni colonisateur ») pose problème : elle n'est vraie que relativement à la période considérée, ce que souligne Tanguy :

76	Tanguy : Elle a été colonisée la Chine.
----	---

Après discussion sur ce point – sur laquelle nous reviendrons plus loin en terme de conceptualisation sur la notion de colonisation – l'enseignant souligne (88) qu'il est impératif de prendre en compte précisément la période considérée (bien que l'étiquette de cette ligne incite à élargir la catégorie aux « anciennes colonies », sans plus de précision), ce qui fait intervenir à nouveau Tanguy sur un point rapidement évacué en début de discussion :

89	Tanguy : Dans c'cas-là monsieur, les EU c'est pas une ancienne colonie.
----	---

En effet, le groupe qui présente son tableau a justifié (2) l'inscription des Etats-Unis dans la ligne « colonie ou ancienne colonie » par son appartenance à l'Empire britannique, jusqu'à

la fin du XVIII^e siècle. Bien entendu, et nous y reviendrons ci-après, cette discussion sur la profondeur temporelle à prendre en compte – c’est-à-dire la périodisation – met en jeu dans les échanges le rôle de la mémoire des pays et des peuples : est-ce que le fait d’avoir été une colonie pour ces deux pays joue sur leurs positions et prises de positions dans les années 1950 à 1980 ? Cette question tout à fait pertinente du point de vue historique n’est pas évoquée dans les documents, mais émerge ici : c’est une différence de classement de la Chine qui provoque le questionnement d’abord sur le fait qu’elle ait été colonisée, puis par incidence sur les dates à prendre en compte pour remplir ce tableau, c’est-à-dire la période de référence. On peut rapprocher cette émergence, nous l’avons vu (chapitre 7, 3.3), avec les lignes supplémentaires proposées par certains pour inscrire les États-Unis parmi les « anti-colonisateurs », et non pas seulement comme « ancienne colonie ». L’intervention de l’enseignant puis la reprise par Tanguy sur les États-Unis transforme la question de connaissance (la Chine a-t-elle été colonisée ?) en problème de construction de période : jusqu’où remonter dans le temps pour comprendre une situation historique ? Faut-il remonter à la même date pour tous les protagonistes ?

2.3.4 Un travail sur les origines

Outre les moments de rupture et les périodisations, les élèves soulèvent la question de la genèse et des origines. C’est le cas dès le début des échanges sur la caractérisation des deux blocs :

17	Adeline : Ben la France c’est un pays colonisateur, donc euh... et puis ben c’est dans le bloc de l’Ouest parce que...
18	P : Parce que ?
19	Adeline : Ben j’sais pas, euh...
20	P : Pour répondre à ça, Adeline, c’est... il faut que vous essayiez d’expliquer en deux mots ce que c’est que le bloc de l’Ouest. D’accord ? Vas-y.
20bis	Tanguy : C’est les alliés des EU
21	Adeline : Ouais c’est les alliés, un peu.
22	P : Des alliés de qui ?
23	Adeline : Ben c’était pendant la deuxième guerre mondiale avec les Anglais et euh les EU.
24	P : Qui complète ça ou reprend ce que vient de dire Adeline ? C’est un début de réponse. Mégane.
25	Mégane : Le bloc c’est les, la, le mur de Berlin ; la limite c’est le, la avec le mur de Berlin ; parce que d’un côté de Berlin, à l’Ouest de Berlin, les pays qui sont à l’Ouest de Berlin ben y sont, y sont bloc de l’Ouest et euh ce qui sont à l’Est, dans les blocs de l’Est.

Dans cet extrait on perçoit clairement les difficultés du passage du tableau écrit, rempli, à la justification du remplissage. En 19, Adeline avoue ne pas pouvoir justifier son choix d’inscrire l’Algérie indépendante dans le Bloc de l’Ouest. Or, collectivement et par l’intermédiaire de l’enseignant, le problème est soumis à discussion. C’est à ce moment-là

(23) que le raisonnement sur les origines est proposé, qui permet de travailler la double notion Bloc de l'Est/Bloc de l'Ouest par les antécédents : d'abord la Seconde guerre mondiale, ensuite (25) le Mur de Berlin. Ce qui débouche ensuite sur un questionnement d'ordre idéologique :

31	Marie : ça va être une question bête mais c'est pas grave, mais c'est lesquels les communistes et c'est lesquels les capitalistes ?
----	---

On voit par là comment le tableau discuté en classe entière peut induire des questionnements pour les élèves qui relèvent de l'origine des notions manipulées mais encore très extérieures pour eux. On peut penser avec M. Fabre (2009, p. 130) que ce travail spécifique sur la genèse des catégories fait partie des étapes indispensables à la reconstruction des divers réseaux de sens des notions historiques employées par les élèves à partir des manuels et des documents.

Conclusion : le tableau à double entrée pour comparer

Il ressort de ces extraits de la discussion collective que la préoccupation temporelle est très présente dans les échanges, et qu'elle l'est de manière variée et toujours en lien avec le travail sur les catégories en jeu. Ces éléments de discussion de la temporalité aident à construire la période de la Guerre froide au-delà de la simple chronologie mais sans en rester à des notions détachées de leur ancrage dans le temps. Ils permettent aux élèves d'historiciser les catégories employées pour la Guerre froide, en remontant à des périodes plus ou moins lointaines (comme c'est le cas de la colonisation des États-Unis ou de celle de la Chine ou de l'Algérie). Cette historicisation des catégories participe au processus plus large de manipulation des catégories en jeu, et à un dépassement de l'explication causale spontanée par la logique du temps qui passe.

De ce point de vue, les élèves travaillent par l'intermédiaire du tableau à double entrée dans le sens du premier axe identifié dans la première partie au début de ce chapitre : en tentant de périodiser par eux-mêmes et d'historiciser les catégories qui leur sont soumises, ils travaillent le rapport entre le présent de leur expérience et le passé des événements exposés dans les documents. Quel rôle joue le tableau dans ces processus ?

D'une certaine manière, le cadre proposé par le tableau est rigide et strict, et c'est à travers les discussions (par deux d'abord, en classe entière ensuite) induites par ces contraintes (un pays dans une case) que s'élabore une complexification des catégories, notamment à travers une contextualisation (ce n'est finalement pas pareil pour tous les pays, à toutes les périodes, etc.). D'une autre manière que dans la partie précédente, le dispositif induit une séparation en deux étapes du travail didactique : un rangement puis une justification.

3. Décontextualiser et recontextualiser : de l'inventaire à la problématisation

La partie précédente nous paraît confirmer partiellement au moins une des hypothèses principales de cette recherche. Sur le plan de la construction par les élèves du temps historique, les listes et tableaux soutiennent les opérations mentales indispensables qui consistent à séparer et accumuler des informations sur le passé. Pour les deux axes tirés de l'analyse épistémologique des temporalités historiques, nos analyses indiquent que ces outils graphiques appuient une logique diachronique chez les élèves : ils vont chercher dans les données des informations qu'ils séparent et rangent graphiquement, justifient ces actions et ensuite produisent des explications dans lesquelles le temps semble davantage maîtrisé sur le plan de la science historique.

Ce processus confirme les hypothèses que nous avons tirées pour la classe des études historiques de J. Goody (1979) sur la naissance de l'histoire :

« Je commencerais par le rôle que jouent les listes dans le développement de l'histoire, en entendant par là, dans ce contexte [celui du Croissant fertile], le progrès vers une compréhension plus complète et plus précise du passé. (...) l'apparition de listes de rois, d'Annales, de chroniques furent des étapes préliminaires déterminantes. (...) Ainsi, l'articulation d'un matériel "épique" à une forme "historique" paraît avoir pour condition préalable qu'on soit capable d'établir de telles listes [énumérant par exemple les ancêtres]. (...) La méthode des annalistes romains consistait à énumérer les événements année par année sur la base de la liste annuelle des consuls (les "fastes consulaires"). (...) Rome fournit donc un autre exemple de la façon dont les listes peuvent servir de base à la constitution d'un savoir historique proprement dit, c'est-à-dire qui se différencie progressivement des autres manières de traiter le passé » (p. 164-168).

Pourtant, cette successivité nous semble d'emblée entrer en contradiction avec la méfiance que Goody lui-même souligne quant aux « effets » mécaniques qu'on pourrait attendre des listes et tableaux ; ce qui nous pousse à approfondir cette première conclusion.

A propos de l'histoire de l'histoire, il complète d'ailleurs directement le passage cité ci-dessus en opposant la méthode de annalistes romains à celle des historiens grecs :

« c'était très différent de la structure moins rigide, plus fluctuante, adoptée par les historiens grecs. Ces derniers suivaient un modèle issu de la tradition orale et usaient d'un style plus narratif. Grâce à ces deux méthodes, les matériaux historiques connurent une extension (au sens purement mécanique), un développement et des révisions (aux deux sens du mot) » (ibid.).

Voilà qui nuance nettement le rôle des listes comme « base à la constitution d'un savoir historique proprement dit ». Davantage qu'une vérification de l'hypothèse, on peut voir dans les analyses de ce chapitre des éléments pour la renouveler : la liste ou le tableau peuvent être vus comme une condition nécessaire à ce type d'opérations mentales, mais qui ne fonctionne pas seule. Ce qui explique les « effets » variables observés dans nos corpus avec les mêmes outils et nous oblige à tenter de mieux cerner ce qui se passe quand cela

fonctionne, en termes de production de savoir en classe.

3.1 Inventaire et récit

La dernière citation de Goody ci-dessus met en avant la place indispensable à accorder au narratif dans le développement de l'histoire comme discipline scientifique, au côté des innovations liées à l'usage de listes. L'intrication entre temps et récit, particulièrement en histoire, est au centre de l'ouvrage de P. Ricœur (1983). Ce dernier donne des outils pour interroger la linéarité des processus de décontextualisation et de recontextualisation que nous venons d'établir. Si les listes et tableaux étudiés ont permis aux élèves de reconstruire le temps dans sa pluralité (axe 1) et dans sa relation avec leur expérience présente, c'est la forme narrative de l'histoire qui semble en mesure de relier les deux : l'explication historique n'est jamais détachée de sa forme récit²⁰².

P. Veyne l'explique à sa manière et nous donne des pistes pour revenir sur nos analyses précédentes sur le plan épistémologique et historiographique.

« Ici se trouve la raison pour laquelle le mot d'inventaire que j'ai adopté provisoirement pour caractériser l'histoire, se révélera insuffisant : il nous faudra reprendre le vieux mot de récit, maintenant que nous ne devons plus être suspect de sympathies honteuses pour l'historiographie traditionaliste. Pourquoi dire récit, et non pas simplement inventaire ? Parce que les faits historiques sont individualisés par le temps » (1976, p. 39).

De cette manière il caractérise la science historique par rapport à d'autres types de sciences²⁰³ et pose à côté de l'idée d'inventaire la forme incontournable du récit pour construire/écrire l'histoire. Si on ne dépasse pas l'inventaire (notion qui n'était pour lui qu'une manière rhétorique de ne pas laisser croire qu'il en restait à une histoire narrative qui ignorerait les concepts), on ne peut que désigner et décrire les faits historiques et on ne peut tenter d'en « expliciter l'originalité de l'inconnu, de trouver des mots, des concepts, pour la dire, de la repérer par rapport à la caractérologie, autrement dit, par rapport à ces invariants que sont les types caractérologiques. (...) Du même coup, toute histoire, sans le faire exprès, devient une histoire comparée, c'est-à-dire une histoire qui sépare en sachant pourquoi elle le fait » (p. 43- 45).

Séparer, mais en connaissance de cause. Mettre dans les cases du tableaux ou dans les

²⁰² Le projet de Ricœur dans le premier volume de son ouvrage est fortement marqué par l'idée d' « extraire de l'expérience même du temps des ressources de hiérarchisation interne dont le bénéfice n'est pas d'abolir la temporalité mais de l'approfondir. (...) S'il est vrai que la pente majeure de la théorie moderne du récit – tant en historiographie qu'en narratologie – est de “déchronologiser” le récit, la lutte contre la représentation linéaire du temps n'a pas nécessairement pour seule issue de “logiciser” le récit, mais bien d'en approfondir la temporalité » (1983, p. 64-65).

²⁰³ Il indique ainsi que « d'autres chercheurs que les astronomes et les historiens cultivent des sciences qui font l'inventaire de leurs matériaux ; par exemple, les zoologistes ne veulent pas laisser perdre la moindre espèce vivante ; ils les décrivent toutes. Peut-on alors imaginer deux espèces vivantes qui seraient parfaitement identiques et qui, malgré cela, seraient distinctes et compteraient pour deux ? Evidemment pas ; les espèces, en effet, sont individualisées par leur description, par leur essence. Les événements, eux sont deux, même s'ils se répètent, car ils se produisent à deux moments différents du temps » (p. 39).

lignes de la liste, mais en se demandant et en négociant avec les autres ses choix. Les opérations qui sont autant d'usages des listes et tableaux (au sens de Reuter interprétant Goody) qui consistent à séparer, énumérer ou encore inventorier n'ont de sens de ce point de vue qu'en relation avec le récit historique en construction. Il semble qu'on rejoigne là l'incompatibilité entre esprit d'inventaire et problématisation mise en avant par M. Fabre : « *le traitement du problème s'oppose à l'esprit d'inventaire* » (Fabre, 2005, p. 56).

3.2 Décontextualiser et recontextualiser en se repérant graphiquement

Comme il l'indique ailleurs (2009), les inventaires peuvent même devenir des « *obstacles à la problématisation*. (...) *Quand l'inventaire se substitue au diagnostic, la liste à l'argumentaire articulé, la revue de questions à la synthèse ; ou encore toutes les fois qu'on confronte des opinions ou des thèses sans prendre la peine de construire les problèmes qui leur donneraient sens* » (p. 104), alors on se retrouve impuissant à problématiser. Ce n'est donc pas la liste qui permet le travail de construction du sens historique ; pis, elle pourrait laisser croire qu'on sait parce qu'on voit la différence et qu'on sait la dire. Il se passe autre chose et davantage pour qu'il y ait production de savoir.

On pourrait traduire cette proposition pour l'histoire par l'exigence de découper en périodes et d'inventorier les données nécessaires en justifiant toujours l'inventaire par rapport à l'objet étudié. Dans le corpus *Révolution*, la question temporelle centrale, qui consiste à se demander quand et ce qu'ont su les révolutionnaires pour « faire » le 10 août ne naît pas du seul inventaire des événements des mois précédents. Elle est le produit d'allers-retours nombreux entre ces événements listés et leurs liens dans la construction d'une explication cohérente (voir chapitre 6, notamment 2.4.2). Autrement dit, c'est dans la tentative de reconstruction d'une intrigue historique, déployant une temporalité propre pour mettre en cohérence une série d'événements, que se construit la pluralité des temps de l'époque en fonction des acteurs. Le rangement dans les cases du tableau, on l'a vu, décontextualise les événements par rapport à une première appréhension souvent ancrée dans une diachronie logique (celle des textes du manuel faisant écho à celle du sens commun des élèves) ; mais cette décontextualisation n'est pas discernable d'une recontextualisation dans l'intrigue en cours d'élaboration : les allers-retours observés dans les échanges des élèves traduisent cette concomitance ; il n'y a pas de succession identifiable. L'idée de séparation et d'accumulation des outils graphiques tirée de J. Goody peut donc apparaître comme trompeuse, lorsqu'il s'agit de construire des explications historiques à l'aide de listes ou de tableaux.

On pourrait renforcer cette conclusion en analysant le corpus *Château fort*. Les fonctions de la liste, telles que nous les avons mises en évidence dans ce quatrième corpus et particulièrement dans le débat de la cinquième séance, dépassent le simple inventaire. Si les listes écrites en préparation de la discussion sont bien des supports pour avoir sous le yeux

des choses à dire, la forme de liste des échanges guidés par l'enseignante permet d'aller au-delà de l'inventaire vers l'exploration des différences de rapports sociaux entre l'expérience des élèves et le temps de la féodalité. La représentation schématique de ces échanges l'indique bien (voir chapitre 9, 3.2.2). La fonction d'inventaire permet d'accumuler des propositions (nous avons ainsi identifié dix hypothèses qui rythment le débat en quatre épisodes) qui « font avancer » la classe, selon le vocabulaire de l'enseignante, mais les propositions ainsi listées sont surtout des moments de discussion qui ouvrent vers une exploration des possibles et des contraintes liés à chacune d'elles : parfois la classe se limite en découvrant que la proposition n'est valable que partiellement, parfois elle débouche sur une nouvelle proposition, une nouvelle possibilité à explorer (qu'on inscrit comme nouvel élément de la liste). Autrement dit les élèves, avec l'enseignante, séparent en construisant à chaque fois les raisons de leurs catégorisations. Au total, le débat montre qu'on n'en reste pas à une description ou une désignation des rapports entre seigneurs et paysans, mais que se construisent des nécessités qui font de ces rapports à cette époque-là des faits qui prennent sens dans la situation.

Ainsi, dans un des épisodes de ce débat, les élèves construisent peu à peu l'originalité des rapports seigneur/paysans par référence aux relations de domination qu'ils connaissent et qu'ils envisagent : en comparant les gardes du seigneur à des policiers (intervention 124), en envisageant le contrôle social par la peur (39), par la surveillance (52) ou par la contrainte économique (38) ou matérielle (70). Ce sont bien les différences, notamment par référence aux rapports de domination que connaissent aujourd'hui les élèves (le salariat²⁰⁴ par exemple), qui produisent l'explication ; c'est le travail de l'analogie qui fonctionne dans ce cas. La singularité de la période est construite et pas seulement décrite : par exemple le seigneur a bien le droit de vie ou de mort, mais ce droit connaît des limites propres du fait de la dépendance relative du seigneur envers le travail de ses paysans. Le seigneur domine les paysans mais pas comme un employeur son employé aujourd'hui.

Là aussi, la trame d'inventaire structurée par la liste peut masquer des opérations autrement plus complexes de décontextualisation/recontextualisation. On l'a vu dans la construction de l'espace des contraintes qui ne reflète pas des échanges linéaires. Sur le plan de la relation entre présent et passé, ce sont ces processus structurés par la liste mais alimentés par la mise en tension de l'expérience et du passé qui fonctionnent²⁰⁵.

Conclusion

²⁰⁴ Cette référence apparaît de manière forte au cours des deux premières séances, dans le premier travail sur les représentations des élèves : plusieurs groupes d'élèves expliquent l'acceptation par les paysans du travail de construction et d'entretien du château par la rétribution au sens salarial du terme (*pour gagner de l'argent*).

²⁰⁵ On pourrait rattacher ces observations à la proposition développée par F. Hartog (2003) de faire du présentisme « une expression de [la] crise de notre rapport au temps ainsi qu'une façon de chercher à y répondre » (p. 158). L'appui que les élèves prennent sur leurs conceptions des seigneurs et des paysans et leur conception du rapport salarial actuel sont autant de mémoires qui marquent un « présentisme » qui serait « le point de départ de [l']opération historiographique : convertir la mémoire, moins comme contenu que comme forme, en mode de questionnement historique et d'écriture de l'histoire » (*ibid.*).

On peut finalement réinterpréter les hypothèses directement inspirées de Goody par les suggestions d'Y. Reuter à la lumière de la « sphère » disciplinaire de l'histoire vue à travers la construction du temps historique. La production de savoir, ici par les élèves, passe par des usages de type inventaire ou listage, mais ne s'actualise réellement qu'avec une mise en tension des éléments ainsi isolés et séparés de leur contexte initial. De ce fait, c'est davantage le processus de séparation comme processus de classement dans le cadre d'une nouvelle cohérence – c'est-à-dire d'une nouvelle temporalité – qui nous semble parlant pour comprendre le rôle des outils graphiques. Processus qui n'a rien de linéaire : le choix des éléments à sélectionner dans les données dépend lui-même des choix de classement en cours de construction.

De ce fait, les listes et tableaux observés ici ne font pas qu'énumérer, lister ou accumuler ; ils réorganisent dans le même mouvement les durées et les chronologies. En ce sens, on peut reformuler notre hypothèse sur le rôle des outils graphiques dans le sens non pas directement d'une séparation, d'une accumulation et d'un classement, mais bien plutôt d'un repérage global des opérations d'enquête en cours qui relient données et conditions de mise en intrigue du récit explicatif. Ainsi, à considérer le premier groupe du corpus *Révolution*, on peut penser que c'est moins la liste des événements en tant qu'inventaire que la manière dont ils les relient entre eux qui est sous-tendu par le tableau. Ce dernier joue alors le rôle de médiateur graphique de leur cheminement mental ; ce serait une sorte de carte.

On voit par là que la question du temps de l'histoire nous mène à la fois à repenser les influences des outils graphiques, mais aussi plus globalement la dimension narrative de l'opération historiographique. Ce que nous allons maintenant explorer.

Chapitre 11 : Hétérogénéité des voix et mises en intrigues encadrées par des listes et des tableaux

Introduction

La complexité du temps historique dans ses rapports au passé des hommes-acteurs et au présent des hommes-interprètes du passé mène à la question de la composition du récit historique et de ses spécificités. C'est par cette dimension narrative que nous souhaitons poursuivre notre enquête.

Comme « synthèse de l'hétérogène », nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, le récit historique est le résultat d'une configuration²⁰⁶ spécifique : « *Les textes historiques sont organisés comme des récits, avec un début, un milieu, une fin, et une signification exprimée par un langage régi par ses règles propres. Or le passé lui-même n'est pas organisé en soi ; il n'a ni début, ni milieu, ni fin (à part ceux que choisissent les historiens), pas plus qu'il n'a de signification (si ce n'est celle qu'imposent les historiens), et il existe en dehors de toute système langagier. Le passé, comme l'a souligné D. Harlan, est immense, infiniment polysémique, sublime... et révolu. L'historiographie est une tentative d'imposer "une structure signifiante (ou narrative) à un passé dépourvu de sens..."* » (Seixas, 2000²⁰⁷). Mais cette synthèse de l'hétérogène est réglée par le fonctionnement et les normes de la communauté historienne. C'est à cela que nous voulons confronter nos conclusions précédentes. Si les listes et tableaux n'ont qu'un rôle indirect dans la production d'un espace de configuration pour les élèves, quels sont les intermédiaires qui favorisent leur fonction de repérage dans le travail historien ?

La réponse à cette question passe, nous semble-t-il, par une observation à une échelle plus large que pour les temporalités : c'est l'usage de la forme liste au cours du débat sur le château fort ou la Guerre froide, ou la comparaison des deux premiers groupes du corpus *Révolution* qui peuvent nous laisser entrevoir les modalités du déploiement de ces activités intermédiaires structurées par la liste ou le tableau. Car le travail de configuration que nous cherchons à isoler ne peut se dessiner que sur une certaine quantité de « matière » langagière.

Pour y parvenir, nous construisons des hypothèses sur la base d'une reprise des caractéristiques du récit historique et de sa construction.

²⁰⁶ Nous utilisons ce terme en référence à Ricœur (1983, p. 144-146) qui l'emploie ici pour montrer le travail qui a lieu entre l'acte de lecture et la mise en intrigue qui permet de comprendre – prendre ensemble, souligne-t-il – « *le divers de l'action dans l'unité de l'intrigue* ». On peut faire un parallèle entre la situation de l'élève lisant son manuel et le lecteur de *l'Ulysse* de Joyce qu'évoque Ricœur : cette œuvre « *met au défi la capacité du lecteur de configurer lui-même l'œuvre que l'auteur semble prendre un malin plaisir à défigurer. Dans ce cas extrême, c'est le lecteur, quasiment abandonné par l'œuvre, qui porte seul sur ses épaules le poids de la mise en intrigue* » (voir ici chapitre 4, 1.2.4).

²⁰⁷ Traduction en annexe 20.

1. L'histoire comme récit spécifique

Le modèle mixte de compréhension de l'histoire mis en lumière par N. Lautier (1997, p. 213) prend appui avant tout sur l'hypothèse d'une « *configuration ultimement narrative de l'histoire qui paraît un relais indispensable à toute réflexion sur les modalités d'appropriation de l'histoire* » (p. 25). Ce modèle trouve chez Ricœur « *la notion d'imputation causale singulière, un "mixte" soigneusement élaboré : pas une thèse du juste milieu ni un compromis mais la reconnaissance d'un lien indirect de dérivation par lequel le savoir historique procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique (Ricœur, 1983, p. 134)* » (p. 27). En effet, poursuit N. Lautier : « *le caractère scientifique de la discipline est marqué à trois niveaux différents : une première fois, au plan des procédures, par le travail d'enquête de l'historien ; une deuxième fois, au plan des entités, par le caractère purement analogique que les quasi-personnages de l'histoire – entités anonymes, nations, classes, mentalités – entretiennent avec des acteurs d'une intrigue ; une troisième fois enfin au niveau de la temporalité – avec un temps historique sans rapport direct avec celui de la mémoire ou de l'action* » (*ibid.*, p. 28).

On voit par là que le passage par la dimension narrative de l'histoire pour l'étude de notre objet ne se fait pas aux côtés de la dimension temporelle mais sur un autre plan problématique. L'antinomie *a priori* entre narration et science fait du récit historique un problème épistémologique et didactique.

Sur ce plan épistémologique, C. Ginzburg a montré pourquoi on peut faire l'hypothèse d'une constante anthropologique qui relie repérage de traces et narration dans un « *paradigme indiciaire* » qui irait du chasseur de la préhistoire à la science historique d'aujourd'hui : « *Le chasseur aurait été le premier à "raconter des histoires" parce qu'il était le seul capable de lire, dans les traces muettes (sinon imperceptibles) laissées par sa proie, une série cohérente d'événements* » (1989, p. 149)²⁰⁸. Mais c'est cette « *naturalité* » même du récit et de la compréhension narrative qui pose problème : elle peut être un encouragement à une absence de réflexion didactique : le raisonnement naturel étant le propre de l'humain en société (Bruner 1997 ; Cariou 2004), il n'aurait pas à être appris à l'école²⁰⁹. Pourtant, son usage en classe d'histoire n'est pas « *naturellement* » maîtrisé comme l'a montré D. Cariou pour le cas du raisonnement par analogie : s'il semble

²⁰⁸ On peut compléter ce point à partir de l'introduction d'un chapitre d'un autre ouvrage épistémologique de C. Ginzburg (2003a) qui met en perspective deux dimensions incontournables de la réflexion sur l'histoire, l'anthropologie et la littérature : « *Ces trente dernières années, les échanges mutuels entre histoire et anthropologie ont fécondé d'importantes recherches, mais la situation a quelque peu changé récemment : les relations entre les deux disciplines se sont élargies à une troisième, la théorie de la littérature. Historiens et anthropologues ont appris l'existence des "fonctions narratives", du point de vue de l'auteur, et d'autres notions plus confidentielles comme celle de "lecteur implicite". Si ce "ménage à trois" est potentiellement utile, reste que ses résultats ont été le plus souvent ambigus* » (p. 71).

²⁰⁹ Nous n'entrons pas ici dans le travail de Bruner, par exemple, qui montre le rôle de l'étaillage de l'enseignant sur ce plan.

largement disponible chez les élèves, ils discriminent difficilement, sans apprentissage, analogies « sauvages » et analogies contrôlées.

C'est qu'en fait, « *comme celle du médecin, la connaissance historique est indirecte, indiciaire et conjecturale* » (Ginzburg, 1989, p. 154). Ce qui signifie que les traces sur lesquelles travaille l'historien ont nécessairement une dimension singulière, qui distingue radicalement son activité de celle du physicien ou du biologiste qui chercheraient plutôt à modéliser ; mais en même temps, c'est parce qu'il a une visée de connaissance – comme le chasseur – qu'il peut faire des conjectures et transformer des traces du passé en indices pour l'histoire. Cette singularité est au cœur du rapport du récit historique au monde passé et l'ancre par essence dans l'action et la vie de personnages et quasi-personnages au sens de Ricœur ²¹⁰. Mais c'est aussi ce qui peut le rapprocher, on l'a déjà envisagé dans le chapitre précédent, du géologue qui peut passer par un travail de problématisation historique. Or les élèves semblent rencontrer le même type d'obstacle en géologie qu'en histoire : la mise en récit est une solution toujours disponible pour les élèves, qui ont tendance à en faire un recours économique en termes de temps et de difficulté.

D'où la dimension didactique de la rencontre entre la narrativité du récit historique et sa scientificité. Comme l'a constaté D. Orange-Ravachol (2005), nous l'avons déjà évoqué, parmi les principales difficultés des élèves on peut discerner « *leur tendance à expliquer sous la forme de "mises en histoire". Cette manière de faire constitue un véritable obstacle à la problématisation en géologie : elle empêche notamment la construction de la nécessité du temps long producteur de phénomène et, en banalisant la notion d'événement, elle empêche la construction des nécessités historiques* » (p. 203). On voit dans ces tendances une sorte de raccourci qui rappelle celui qui est utilisé par les élèves face à la situation-problème sur le 6 février 1934 (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon, 1994), qui finissent par faire entrer dans leurs catégories les comportements opposés des acteurs du 6 février 1934 par l'intermédiaire d'un récit qui court-circuite précisément une partie du problème que se posent les historiens ; catégories qui s'appuient « *pour l'essentiel sur des théories du sens commun, relatives à la psychologie des hommes en général, et à leurs comportements sociaux en particulier* » (*ibid* p. 33) et qui, par là-même, sont directement disponibles.

1.1 Récit et imputation de causalité en histoire

H. Moniot, également en référence à Ricœur, précise le second niveau de garantie de la scientificité du récit historique mis en avant par N. Lautier – l'analogie entre les personnages et quasi-personnages de l'histoire et les acteurs d'une intrigue. Pour lui,

²¹⁰ « *L'histoire, à mon avis, reste historique dans la mesure où tous ses objets renvoient à des entités de premier ordre – peuples, nations, civilisations – qui portent la marque indélébile de l'appartenance participative des agents concrets relevant de la sphère praxique et narrative. Ces entités de premier ordre servent d'objet transitionnel entre tous les artéfacts produits par l'historiographie et les personnages d'un récit possible. Elles constituent des quasi-personnages, susceptibles de guider le renvoi intentionnel du niveau de l'histoire-science au niveau du récit et, à travers celui-ci, aux agents de l'action effective* » (1983, p. 321).

l'histoire se distingue des fictions littéraires, notamment :

« - par l'extension ou la dérivation que son projet et ses problématiques (qui sont notamment celles de "l'histoire-problème") procurent aux êtres du récit : personnages ou quasi-personnages que sont les groupes sociaux et les diverses entités de toute sorte qu'elle crée ;

- par l'élargissement de l'interaction des individus à des imputations de causalité bien plus vastes, et d'une autre nature que leurs volontés et sentiments ou que le cours "vraisemblable" des choses » (Moniot, 1993, p. 72-73).

C'est par l'expérience du monde – directe par le monde vécu ou indirecte par les multiples récits qui entourent la vie des élèves – que ce travail de contrôle de l'analogie peut se faire. Au quotidien, ils imputent des causalités à des acteurs qui agissent et interagissent, supposant que l'homme est éternel²¹¹. Ce qui permet de procéder à des analogies explicatives pour les situations humaines passées.

C'est sur cette base que D. Cariou, nous l'avons vu, a tenté de mieux cerner les moyens pour les élèves de contrôler ces processus analogiques, notamment à travers l'usage d'écrits longs (au lycée). Ce contrôle propre à l'histoire²¹² passe par le dépassement de l'imputation causale singulière qui, en s'étendant aux développements historiques, va au-delà des décisions individuelles. On retrouve là les trois dimensions de l'explication historique : celle de la volonté individuelle, mais en relation avec la contingence et la structure sociale (entendue comme tout ce qui pré-existe à l'arrivée des individus concernés, tant les infrastructures matérielles que les normes et pratiques sociales).

1.2 Récit historique et activités langagières de contrôle : dialectique argumentation/pratiques langagières

Comme l'a montré D. Cariou (2004) pour le raisonnement analogique, par l'introduction d'exercices centrés explicitement par l'enseignant sur le contrôle des analogies, les élèves entrent dans un processus favorable, semble-t-il, à l'apprentissage de l'histoire. Mais dans ce type de processus, comme le commentent N. Lautier et N. Allieu-Mary (2008), « *la pensée de sens commun ne disparaît jamais, elle est seulement plus ou moins bien encadrée* » (p. 109). Et si des démarches explicites de mise à distance sont mises en œuvre par l'enseignant à travers, par exemple l'introduction de critères d'évaluation du récit scientifique (comme la modalisation²¹³ et la périodisation), l'efficacité semble s'accroître. Reste à comprendre quels sont les mécanismes sous-jacents à ce travail des élèves à partir « de l'introduction de critères » qui semble les aider. Bref, qu'est-ce qui déclenche et fait vivre des opérations de contrôle de l'activité analogique ? Pourquoi les élèves ne réduisent-

²¹¹ Au sens de P. Veyne (1971, p. 187) ; sorte de variante humaine du *présentisme* présumé en géologie (D. Orange-Ravachol, 2005).

²¹² Ou étendu aux sciences humaines dont l'histoire et l'anthropologie seraient les modèles complets (Passeron, 1991/2006).

²¹³ Dans le sens d'un texte qui offre au lecteur des commentaires sur lui-même.

ils pas systématiquement les personnages et actions du passé aux personnages et actions dont ils ont l'expérience ?

Comme nous l'avons déjà abordé à travers les premières analyses de corpus, nous pensons souhaitable de laisser de côté une analyse *a posteriori* qui porterait sur une conformité à des critères pour nous centrer davantage sur les pratiques elles-mêmes, tant il est vrai, pensons-nous avec M. Jaubert, que « *l'élève, lorsqu'il écrit, ne respecte pas un trait formel supplémentaire pour se plier aux exigences de la "grille" mais il intègre, dans son action langagière, une forme d'expérience culturelle, un élément qui répond aux attentes du destinataire supposé et à travers lui, à celles de la communauté discursive scientifique scolaire* » (2007, p 157). La focalisation sur l'activité – « *l'élève, lorsqu'il écrit* » - joue en particulier sur le processus de mise en intrigue si l'on suit à nouveau P. Ricœur (1983) : « *Cette opposition [entre un "dedans" et un "dehors" du texte] est étroitement solidaire, en effet, d'une conception statique et close de la structure du seul texte. La notion d'une activité structurante, visible dans l'opération de mise en intrigue, transcende cette opposition* » (p. 145). C'est bien cette activité structurante que nous cherchons à mettre en évidence pour le cas des élèves en classe d'histoire. Pour cela, appuyons-nous sur quelques résultats didactiques pour envisager quelques pistes.

Pour Sensevy et Rivenc (2003), l'apprentissage du contrôle des raisonnements dits « naturels » passe par une réflexion d'ordre anthropologique, ce qui correspond à nos choix méthodologiques et épistémologiques. Le risque est grand, comme ils l'observent à partir d'un mémoire de professeurs stagiaires en cycle 3, de laisser les élèves faire fonctionner à vide des explications spontanées : « *si (...) les bases de la cognition "naturelle" sont fondamentalement analogiques, les élèves seront systématiquement inclinés à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien* » (p. 77). Il s'agit pour eux de changer d'échelle d'analyse pour éviter ce court-circuit ; ils choisissent de se pencher sur les pratiques de classe permettant ce travail de l'écart à l'ancien. Ces pratiques sont envisagées dans le double sens matériel et intellectuel en opposition avec le sens commun, qui tend à ignorer leur rôle et se contenter d'approximations :

« *Sans doute peut-on constater, ici [sur le cas d'une séance proposée par les stagiaires autour de l'usage d'un tableau], les effets d'une conception représentationnaliste de la pensée (Sensevy, 2002), qui répugne à voir dans l'effectivité matérielle et dans la production de signes les conditions nécessaires du travail intellectuel, auxquels s'ajoutent ceux d'un "constructivisme vulgaire", où tout s'élabore dans la tête (par manipulation, par immersion dans une "situation-problème" aux pouvoirs magiques), conceptions qui semblent minorer tout le travail, pour nous fondamental, de répétition, d'exercices, de rumination* » (p. 80).

Cette activité de production, en tirant vers le sens quasi matériel du terme, s'incarne dans

les allers-retours qu'opèrent les élèves dans les séquences que nous analysons entre l'écrit et l'oral, le travail de groupe et le travail individuel. Elle peut, dans le cadre de notre problématique s'appréhender par l'intermédiaire des outils sur lesquels elle s'appuie. L'écriture joue ici un rôle central dans la manipulation des mots, comme le montre l'anthropologie culturelle de l'écrit dont on retrouve l'écho chez Sensevy & Rivenc : pour J. Goody (1979), les sociétés « *traditionnelles* » se distinguent des sociétés dites « *modernes* », « *non pas tant par le manque de pensée réflexive que par le manque d'outils appropriés à cet exercice de rumination constructive (...) [car] l'intérêt pour les règles du raisonnement ou pour les fondements de la connaissance semble bien naître (...) de la formalisation des messages (et donc des "assertions" et des "croyances") inhérente à l'écriture* » (p. 97). De la répétition et de l'exercice donc, mais pas sans réflexion sur l'action en cours ; la rumination doit être constructive et ce constructivisme référé à la discipline historique. Ainsi, comme nous l'avons envisagé jusqu'à présent, il ne suffit pas de mettre un tableau ou une liste entre les mains des élèves, dans le cadre d'une situation-problème : il faut relier l'un et l'autre dans un cadre épistémologiquement valide. Il nous faut sur cette base aller chercher quelques pistes dans des études de didactique qui explorent ces activités productives.

2. Des activités langagières pour produire un récit historique

Le récit historique comporte des caractéristiques qu'il nous est indispensable de discerner d'emblée, pour espérer comprendre les activités qui les produisent. Elles nous sont données de manière synthétique par M. Deleplace (2007, p. 34) dans un article mettant à l'épreuve du récit historique les récits des programmes et des manuels et les récits des élèves. Il en distingue quatre :

- « *Si comme l'écrit P. Veyne (1971) l'histoire est avant tout un "récit d'événements vrais", le récit historique doit pouvoir être soumis à une critique de vérification* » ; c'est par cette possibilité de critique qu'il se fait d'abord historique.
- « *Le texte historique est un texte "feuilleté" (de Certeau, 1975 ; Prost, 1996). La narration historique déploie ainsi dans le même plan deux récits parallèles qui s'entrecroisent pour se renforcer l'un l'autre : le récit du témoin ; celui de l'historien* » ; on doit donc voir ce feuilletage dans la construction même du récit.
- « *Le récit historique restitue une continuité narrative qui enjambe les abîmes d'ignorance au-delà desquels l'historien jette des ponts* » : continuité indispensable à la compréhension logique mais qui est commentée (notamment en notes infra-paginales) par l'historien.
- « *Récit d'événements, le texte historique est aussi, voire d'abord, le récit de son sens* » : pas de récit historique sans problème.

Ces éléments sont autant de repères pour comprendre, dans l'action langagière des élèves, les déplacements qui marquent la secondarisation, les efforts pour passer d'un récit

strictement narratif – la petite histoire – à un récit historique.

Si, sur cette base, on se penche sur les pratiques historiennes qui rendent possible la construction de ce type de récits, on peut espérer découvrir certaines activités spécifiques, qu'on peut tenter de mettre en relation avec l'usage des listes et des tableaux en classe. A nouveau, il s'agit pour nous de remonter à la communauté historique pour envisager les pratiques de classe. D'où un certain nombre de questions.

Comment rendre opérationnelle cette dimension épistémologique ? Comment analyser, dans nos corpus, les manipulations des personnages et quasi-personnages faites par les élèves ? A quelles conditions leur permettent-elles de remplir les exigences du récit historique de construction d'intrigue et de respect des sources ? De prudence et de prise en compte de son caractère incomplet ?

C'est à ces questions que S. Wineburg apporte des éléments de réponse, appuyés sur l'observation des pratiques historiennes, qui nous sont utiles. Son attention pour les questions liées à la narrativité de l'histoire s'ancre dans le contexte nord-américain de remise en cause de la possibilité d'une histoire scientifique.

Dans un chapitre de son ouvrage de synthèse (2001, chapitre 3, p. 63-88), il reprend des recherches qu'il a réalisées au cours des années 90 pour identifier les spécificités des manières de faire des historiens professionnels (des chercheurs), en les comparant aux manières de faire d'élèves, d'étudiants ou de professeurs d'histoire en formation. Ces comparaisons se font, notamment, sur des dispositifs de type scolaire : des études de documents leurs sont proposées pour explorer un problème historique (par exemple, identifier la position de Lincoln par rapport à l'esclavage). Ces résultats de recherches en didactique nous ont déjà permis d'établir certains éléments sur le plan du travail de contextualisation (chapitre 1, 1.3) ; il s'agit ici d'en tirer des enseignements sur le plan de la construction du récit et des personnages.

Ces recherches étant peu diffusées en France (il n'en existe pas de traduction et les références sont rares), nous proposons d'abord d'en faire une synthèse pour montrer, ensuite, les outils d'analyse qu'elles peuvent offrir pour opérationnaliser la question du récit historique en classe. Outils que nous tentons ensuite de mettre en œuvre sur nos corpus.

2.1 Comment les historiens lisent des documents et construisent leurs explications

Dans ce chapitre, S. Wineburg fait une sorte d'expérimentation auprès d'élèves et d'historiens pour comprendre leurs manières respectives de lire des textes. Il leur fait lire un dossier documentaire (sur le début de la Révolution américaine – la bataille de Lexington : lettres de protagonistes, discours, mais aussi textes de manuels scolaires et

fictionnelles historiques) et les fait « *penser tout haut*²¹⁴ » : ils doivent verbaliser leurs pensées au moment de la lecture²¹⁵. C'est à l'analyse de ces pensées – retranscrites – qu'il se livre. Ainsi, Jack, un historien spécialiste de la période coloniale, lorsqu'il lit un extrait d'une lettre du Président du Congrès du Massachusetts à Benjamin Franklin (1775), pense d'abord à un livre d'histoire qu'il connaît. Dans ce cas, ce que voit l'historien dans le texte, ce ne sont pas les mots mais ce que fait le texte : il voit derrière une phrase la volonté d'unification des colonies. Il s'attache donc au sous-texte (*subtext*) : soit comme artefact rhétorique (technique de persuasion), soit comme artefact humain (le texte révèle un inconscient de l'époque) : « *une lecture qui ne prend pas les textes pour une description du monde, mais pour une manière de le construire* » (p. 66).

Il est à noter que les connaissances préalables ne sont pas l'essentiel dans ce type de lecture : ces historiens ne sont pas experts en histoire de la Révolution américaine, ils sont compétents²¹⁶ en lecture historique. Pour eux, les textes sources ne sont pas des sources d'information mais ils reflètent le côté insaisissable du monde réel ; du coup les textes sont pour eux avant tout des « *actes de langage*²¹⁷ », c'est-à-dire « *des interactions sociales sur le papier* » qui n'ont de sens que dans la reconstruction du contexte dans lequel elles ont eu lieu : « *la compréhension des textes va au-delà des mots et des phrases pour prendre ensemble intention, motifs, but et anticipation – c'est-à-dire les mêmes concepts qu'on utilise pour déchiffrer l'action humaine* » (p. 67).

Comme le dit D. Olson (1998) reprenant les analyses de S. Wineburg, « *les historiens professionnels distinguent ce que l'auteur cherchait à faire croire au lecteur de ce qu'eux-mêmes sont prêts à croire. Les étudiants ne parviennent pas à se demander pourquoi l'auteur dit cela, quelle hypothèse il fait sur son public, ce qu'il veut que le lecteur pense, si eux-mêmes pensent vraiment cela, etc. Lire un texte rhétoriquement, c'est non seulement placer le texte dans son contexte, mais c'est aussi situer l'auteur supposé et son public possible* » (p. 159). Ce qui met en relief les différences de lecture entre historiens et novices. Cette dernière proposition d'interprétation d'Olson est largement développée par S. Wineburg dans la suite de son chapitre à travers la notion de « *texte scriptible* ».

2.2 Mettre en texte en lisant : entrer dans le texte pour construire le sens

²¹⁴ « *To think aloud as they read documents* ».

²¹⁵ Il est important de souligner, dans notre perspective, que derrière ces activités langagières le problème historique n'est pas directement présent : « *Je leur demande de classer chaque document en terme de validité comme source historique* » (p. 64). Ce qui pose le problème de son rôle dans les différenciations entre historiens et élèves : les premiers savent à quoi servent les sources parce qu'ils savent ce qu'est un problème historique ; on peut en douter pour les seconds.

²¹⁶ Ce qui me semble proche, pour rendre cette distinction plus parlante, de celle faite par C. Ginzburg dans un entretien (2004, p. 118) : « *Je préfère le mot "compétent" à celui de "spécialiste". Le fait d'être spécialiste ne me fascine pas. Je pense qu'à un certain moment, les spécialistes – il y a des exceptions – deviennent aveugles. On sait tout, mais on ne comprend rien ! Alors qu'il y a une compétence qu'on peut acquérir, qui suppose des efforts, qui peut s'étendre par analogie, grâce à un certain capital technique qu'on accumule avec l'âge...* ».

²¹⁷ « *speech acts* », en référence à J. Searle.

Pour approfondir ce premier constat, il a fait « *réfléchir tout haut* » des historiens et des élèves (lycéens) sur un extrait de manuel concernant ce même événement (la bataille de Lexington).

Ce qu'il en ressort d'abord, c'est l'écart entre les deux groupes dans l'analyse de la confiance à accorder aux différents documents : pour les historiens, les manuels sont les moins fiables des documents présentés (d'ailleurs, en lisant, ils retracent leurs intentions dans le cadre de l'institution scolaire) ; pour les élèves (sélectionnés comme plutôt « bons » en termes scolaires : ils lisent de manière active, mettent en relation, reformulent, etc.), les manuels sont là pour « *rapporter ce qui s'est passé* » : ils « *échouent à voir dans les manuels des instruments ancrés socialement et fabriqués dans un but historiquement identifiable* » (p. 69).

Or, explique-t-il, la lecture de documents et d'interprétations historiques – en tant que textes riches et conceptuellement denses – réclame de parler avec eux : référence faite ici à R. Barthes et ce qu'il appelle les textes lisibles ou scriptibles. Les premiers ne posent pas de problème, tandis que pour comprendre les seconds « *le lecteur doit entrer personnellement dans le texte pour participer activement à la fabrication du sens* » (D. Harlan, cité par Wineburg, p. 70). Tentons à l'aide des cas étudiés par Wineburg d'explicitier cette distinction et de voir comment font les experts pour entrer ainsi dans ces textes.

2.3 Les deux lecteurs en interaction : le lecteur réel et le lecteur simulé

Dans ces deux cas (document historique et manuel), la lecture est multiple. Les transcriptions des « pensées à voix haute » des historiens montrent une intrication des identifications. Il y a deux lecteurs, un lecteur réel (*actual reader*) et un lecteur simulé (*mock reader*²¹⁸) ; le premier est « *le modèle de ce que les lecteurs effectifs pensent vraiment* » (Olson, 1998, p. 159) tandis que le second joue celui qui entre dans la rhétorique du texte ; c'est le jeu entre les deux qui est moteur dans la construction du sens : « *le lecteur réel peut remarquer cet écart entre ce que le scripteur ou le locuteur vise à faire croire au lecteur supposé, et ce que le lecteur réel est prêt à croire* » (*ibid.*). Ces modalités de lectures ne sont pas spécifiques à l'histoire, mais en histoire elles sont poussées plus loin quand le lecteur simulé devient un scripteur simulé, c'est-à-dire quand « *il s'immisce dans la conversation* » (*ibid.*) et qu'il cherche à comprendre les réactions de l'auditoire de l'époque.

Entrer dans le texte passe donc par cette réécriture – d'où le texte dit scriptible – qui se fait par un lecteur réel et un lecteur/scripteur simulé : ce dernier cherche à jouer le rôle du scripteur disparu depuis longtemps. Ce dédoublement du lecteur permet une dialectique critique.

²¹⁸ Selon la traduction de l'ouvrage d'Olson (1998) ; l'expression « lecteur piégé » aurait aussi, bien que différemment, pu rendre le sens anglais : selon Olson lisant Wineburg, « *ce dernier est un modèle de ce qu'un lecteur hypothétique devrait penser en entendant ou en lisant un texte* » (1998, p. 159) : il chercherait donc, volontairement, à se faire piéger par le texte.

Comment observe-t-on cette double perspective au cours d'une lecture par un historien ? Un extrait de transcription proposé par S. Wineburg montre le cas d'une historienne au travail :

- elle commente le sens qu'elle perçoit du texte (*voilà ce qu'il veut dire*) : l'historien est alors le lecteur réel ;
- elle joue le rôle de co-constructeur du texte (utilisation du « nous » - et non du « eux » - pour s'adresser avec l'auteur à son ou ses destinataires) : l'historien devient le scripteur simulé ;
- elle commente une paraphrase du texte : la paraphrase tient du lecteur simulé (avec une formule comme : *voici qui a commencé...*), son commentaire du lecteur réel (avec une formule du genre : *c'est une manière de dire...*), les deux fonctionnant ensemble pour donner plus de sens.

Dans l'extrait de l'interprétation à haute voix qui sert de support à cette analyse, S. Wineburg trouve mélangées toutes ces positions de l'historienne : une reformulation du texte lu, au côté de son auteur (lecteur simulé), puis un « vous » qui s'adresse aux destinataires de texte (lecteur réel), puis un « nous » qui reconstruit le texte avec son auteur (scripteur simulé) et finalement un « je » du lecteur réel qui lui joue le rôle du « metteur en scène » de l'ensemble. Au total, à partir des observations des lectures des historiens, il conclut qu'ils « *simulent un processus interpsychique en langage intrapsychique. En clair, ils font semblant de discuter avec d'autres en discutant avec eux-mêmes*²¹⁹ » (p. 70).

Voici une traduction de cet extrait :

Traduction d'un extrait du tableau 3.1 (p. 71) : transcription de la lecture par Alice de la lettre de Joseph Warren	
Texte lu	Pensée à haute voix
Chers amis et camarades :	1. Là encore, je crois que j'ai affaire à de la rhétorique, 2. tu vois, on sait qu'une fois que tu connaîtras la 3. vérité, tu nous soutiendras.
Les hostilités ont déjà commencé dans la colonie par les troupes commandées par le Général Gage.	4. Je veux dire, voici ceux qui sont responsables du déclenchement des hostilités. 5. C'est une manière de dire, tu vois, on est des sujets loyaux 6. mais, tu vois, regarde ce 7. qui s'est passé sous ce ministère.
Et il devient extrêmement important que vous soyez informés par un exposé immédiat, vrai et authentique du procédé inhumain qui a été utilisé.	8. Là encore, entre les lignes, soit 9. tu ne veux rien savoir, tu 10. vois, les informations vont rester secrètes, 11. ou bien tu vas savoir vraiment ce qui s'est passé, ou 12. tu n'auras pas de compte rendu authentique et 13. je te dis d'emblée que c'est 14. un "procédé inhumain". Sûrement que, 15. à nouveau la rhétorique du texte est que si 16. tu le savais, mais peut-être que tu le savais pas 17. parce qu'on ne t'a pas donné un vrai, un authentique

²¹⁹ L'auteur fait ici référence à Vygotski.

	18. récit, tu verrais sinon combien ça a été inhumain 19. et alors tu serais de leur côté 20. on pressent que tu es un allié 21. et qu'en fait on a un ennemi commun, 22. cet ennemi commun étant le ministre qui 23. ne t'a peut-être pas dit ce qui s'est vraiment 24. passé et qui a essayé de te cacher cette 25. information ou qui a au moins 26. essayé de transformer cette information de telle manière 27. que tu n'aies pas conscience de l'inhumanité de 28. ce procédé. Là aussi, " occasion 29. d'urgence", là encore cet effet d'urgence 30. est amplifié ici.
--	---

Ce mélange des voix (qu'on peut rapporter à l'hétéroglossie de l'approche socio-historique, énonciative et pragmatique du langage) est d'ailleurs plus impressionnante à entendre qu'à lire retranscrite car les historiens jouent véritablement leurs rôles au fur et à mesure (avec des exclamations, des cris...). Avec ce type de lecture, conclut S. Wineburg :

« on dépasse le dialogue auteur-lecteur pour prendre ensemble des morceaux de conversations entre le lecteur réel et le lecteur simulé, entre le scripteur simulé et le destinataire simulé, entre le lecteur simulé et le destinataire simulé, et entre tous ces personnages et le « je » du lecteur réel. Plutôt que de simplement diriger, seul, du haut vers le bas le processus, les historiens de métier construisent en eux-mêmes un véritable "conseil d'administration" dans lequel les protagonistes vocifèrent, crient, et se disputent sur des éléments de controverse. On ne traite pas les textes, pas plus qu'on ne les ressuscite, et l'image du lecteur comme logiciel de traitement de l'information qui domine souvent les discussions actuelles sur la lecture semble moins appropriée qu'une autre métaphore : le lecteur comme nécromancien [celui qui fait parler les morts] » (p. 72-73).

A travers ces analyses des lectures spécifiques des historiens professionnels – mais non spécialistes de la période en jeu – on peut faire émerger quelques outils d'analyse des corpus pour mettre en lumière les manières qu'ont les élèves de mettre en scène les personnages ou quasi-personnages de l'histoire qu'ils essaient d'expliquer.

D'abord, on peut chercher à voir s'il y a mélange des voix au cours des échanges, c'est-à-dire voir s'ils discernent les protagonistes des événements qu'ils analysent. Ensuite, on peut s'attacher à identifier les différents niveaux de prise en compte de ces voix discordantes à travers leur capacité à jouer tantôt le lecteur réel, tantôt le lecteur ou le scripteur simulé.

Enfin, il nous faut, une fois repérées ces activités de dialogue simulé, envisager de comprendre les liens qu'ils peuvent entretenir avec les usages de listes et tableaux. On peut, avec ces trois questionnements, envisager une nouvelle hypothèse. Puisque les effets des listes et tableaux ne sont pas directs ni linéaires dans la construction d'un récit historique en

classe (voir chapitre 10), la prise en compte des activités intermédiaires s'avère indispensable. On peut espérer les voir dans la durée d'un travail de mise en texte suffisamment long. De ce fait l'attention que l'on porte à la structuration de ce travail par les formes graphiques sous-jacentes peut permettre de révéler des conditions à l'usage par les élèves de pratiques analogues à celles des historiens, comme le dialogue simulé.

On voit par là que les analyses précédentes, à partir des notions d'hétéroglossie (plus ou moins dissonante) et de communauté discursive scolaire, notamment dans le cas du corpus *Château fort*, est amenée ici à se développer par la prise en compte de ces dimensions narratives du récit historique. Les voix référées aux pratiques quotidiennes et aux pratiques savantes se mêlant aux voix mises en œuvre dans la compréhension narrative historique. C'est à ce développement que nous nous attaquons dans les parties 3 et 4 de ce chapitre.

3. Listes, tableaux et gestion des voix pour produire un récit historique

« La cohérence serait ainsi la trace linguistique de l'activité réussie de l'orchestration des voix mises en scène au sein du discours. Elle témoignerait de la construction d'un positionnement énonciatif pertinent du locuteur, de son inscription dans une communauté discursive spécifique » (Jaubert, 2007, p. 169).

Ce résultat des recherches menées par M. Jaubert nous semble à même de guider l'exploration de l'hypothèse précédemment exposée. On peut en effet s'appuyer sur la cohérence des mises en textes des élèves pour mesurer *« l'appropriation, par un individu, des pratiques cognitives, sociales et discursives (...), de son institution en tant que sujet dans ce contexte, dialogiquement négocié et reconnu par les destinataires, c'est-à-dire son inscription dans son instance énonciative »* (*ibid.*, p. 171). A partir de ce type d'analyse, on peut tenter de discerner les pratiques qui correspondent à ces différences de cohérence pour faire émerger celles qui favorisent la construction de récits historiques.

Le corpus *Révolution*, notamment par le développement de la comparaison des deux premiers groupes, nous donne des éléments de réponse.

3.1 Hétérogénéité non gérée (groupe 2)

L'analyse de la cohérence a été faite dans la première approche de ces deux groupes (voir chapitre 6). L'incohérence des textes produits par le groupe 2 s'exprime dans une *« hétéroglossie dissonante »* assez marquée, où des phrases du manuel sont reliées entre elles par des conjonctions peu pertinentes car relevant du sens commun et surtout non justifiées, qui indiquent une position énonciative très éloignée de celle de référence. Voici pour mémoire les deux paragraphes écrits par ce groupe au brouillon (dans ces citations, nous avons souligné les éléments tirés directement du texte du manuel – avec quelques

changements de pure forme –, mis en caractère droit et gras les interprétations avancées par les élèves, et laissé en italique simple ce qui n'entre pas directement dans l'analyse):

« Le roi s'est fait prendre à son propre jeu : - *il a voulu reprendre en main son pouvoir absolu en s'enfuyant en Autriche mais il s'est fait reconnaître par les siens. Cette faute lui a valu une perte de confiance chez son peuple et certains ont commencé à réclamer une République. C'est la preuve que les Parisiens ont commencé à perdre confiance dans leur roi* ».

« Lorsque le peuple français découvre que Louis XVI est un traître : *l'Autriche et la Prusse menacent Paris s'il est fait du mal à Louis XVI. Le peuple français a compris qu'il est un traître. C'est la "goutte qui fait déborder le vase" c'est décidé Louis XVI va être guillotiné* ».

On perçoit assez distinctement les dissonances de ces écrits où se croisent sans se rencontrer des éléments hétérogènes. Ainsi dans la première partie, il y a bien fuite, reconnaissance à Varennes et perte de confiance (ce que dit le manuel), mais que certains réclament la République ne constitue pas une preuve – au sens historiographique du terme – que les Parisiens ont commencé à perdre confiance dans leur roi. Le texte du manuel se garde bien d'ailleurs d'en faire une preuve puisque, nous l'avons vu, c'est l'enjeu épistémologique principal de cette période. On semble bien être dans le cas indiqué par D. Orange-Ravachol (2005) où les élèves « *mettent en histoire* », c'est-à-dire construisent un énoncé qui imite ce qu'ils croient savoir des discours de l'histoire : décrire des événements en expliquant par des causalités directes et simples.

Le même mécanisme se retrouve dans la deuxième partie du texte. L'interprétation (en gras) est une simple énonciation de ce qu'on connaît de la suite de l'histoire. C'est cette connaissance qui donne aux élèves l'idée de faire de la diffusion du *Manifeste de Brunswick* la cause directe et unique d'une décision de condamner le roi. Les élèves relient de cette manière des données du manuel à la conclusion qu'ils imaginent être attendue par la consigne, selon une imputation causale simple.

Selon les critères énoncés par H. Moniot (voir *supra*), cette simplicité réduit l'interaction des individus à « *leurs volontés et sentiments (...) au cours "vraisemblable" des choses* » (1993, p. 72-73). Bref, il n'y a pas de synthèse de l'hétérogène du fait de l'absence d'orchestration des différentes voix en jeu ici, mais plutôt une dissonance marquée et non dépassée.

C'est en revanche la cohérence qui a été soulignée pour le groupe 1, tant dans la dernière partie du tableau écrit que dans les échanges qui mènent à cette construction. Recherchons alors sur ce cas les marques des tentatives réussies de gestion de l'hétéroglossie dans le travail du récit pour en faire un récit historique.

3.2 Gestion de l'hétérogénéité (groupe 1)

Si nous menons la même analyse sur les écrits du groupe 1 que précédemment pour le groupe 2²²⁰, on distingue rapidement l'absence de conjonctions inutiles et la différenciation entre les cases :

<u>Le roi s'enfuit</u>	Le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher
<u>Le peuple décide de la mort du roi</u>	Ils sont mécontents de cet abandon
Le peuple découvre un complot de Louis contre la révolution destiné à rétablir son pouvoir (<u>guerre contre la Prusse et l'Autriche</u>)	Le peuple est en colère contre la traîtrise du roi

A gauche, dans les deux premières lignes, c'est le manuel et la consigne qui parlent, tandis qu'à droite et dans la troisième ligne, ce sont les élèves. Pour éclairer ce qui se produit de différent, remettons en jeu les analyses précédentes (chapitre 6) en termes de dialogues et de dialogues simulés au sein du groupe.

Les trois élèves reprennent d'abord directement les textes fournis par le manuel et la consigne. L'usage du *il* ou du *ils* montre la distance des élèves aux textes qu'ils lisent (nous soulignons) :

9	Johan : En fait, ... le peuple, le peuple, il est révolté.
11	Arthur : Ah oui je sais pour dire pourquoi comment le peuple, pourquoi ils ont tranché la tête du roi qu'ils aimaient tant, c'est que comme le roi a pris la fuite, ils lui font plus confiance pour gouverner
38	Johan : aussi, le peuple il peut, le peuple il peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.

Dans ce dernier extrait, en outre, Johan s'appuie sur une représentation sociale tirée de l'expérience quotidienne et sans analyse, qu'une proximité en termes de richesse induit une proximité dans les manières d'appréhender le monde²²¹. Exemple parlant de cette pensée sociale première qui par ailleurs s'ancre sur un amalgame courant des élèves qui assimilent la noblesse (ou la monarchie) à la richesse et donc à la bourgeoisie.

Cependant, au fil de la discussion, et malgré cette distance liée au texte du manuel, les élèves entrent²²² davantage dans les textes proposés. Cela se produit quand l'un des élèves

²²⁰ On a souligné ce qui est repris du manuel ou de la consigne et mis en gras ce qui relève de l'interprétation.

²²¹ Le risque étant précisément d'ignorer des failles dans le raisonnement analogique non interrogé, comme le souligne Ricœur (1983) : « *Nous raisonnons ici du semblable au semblable, sans garantie que, dans une circonstance particulière, l'analogie ne nous trahira pas* » (p. 306).

²²² Voir *supra* : au sens de S. Wineburg.

souhaite expliquer à ses camarades ce qu'il a compris de sa lecture et des consignes ; c'est marqué dans les échanges par l'endossement du rôle de commentateur, soit du manuel, soit du tableau proposé par le professeur :

18	Arthur : comme on l'a tous lu ben on le sait ... et ils disent donc qu'il a pris la fuite et il s'est fait rattraper
----	---

23	Julien : Non en fait c'est qui faudrait mettre là, ils disent explications possibles , ben euh... le roi s'enfuit... là faudrait mettre le roi s'enfuit puis justification : pourquoi ça répond à la question, parce que le peuple a cru qu'il avait quelque chose à se reprocher.
----	---

Dans ces extraits, le pronom « ils » ne concerne plus les hommes de cette époque mais les auteurs du manuel et du tableau-consigne (donc l'enseignant).

Par la suite, se produisent des mélanges dans lesquels les élèves observent, paraphrasent et jouent le peuple dans une même phrase :

31	Arthur : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
----	---

41	Arthur : ... ils disent le roi nous a abandonné...
----	--

On retrouve l'usage du *nous* ou du *on* qui marque un type de scripteur simulé : les élèves disent « avec » le peuple ce que ce dernier veut faire comprendre au roi. Le mélange en question semble par ailleurs lié à la nature du texte du manuel : il est un intermédiaire qu'il faut mettre de côté pour accéder aux personnages. Ce qui explique dans ces deux extraits le passage du *ils* au *nous* : l'hétérogénéité des voix est ici assumée et travaillée dans les tentatives d'explication aux pairs.

On rencontre dans ce débat un exemple plus poussé de gestion des voix multiples au moment de l'introduction dans la discussion d'un document source (le *Manifeste de Brunswick*) qui modifie à nouveau la manière de jouer des élèves. C'est l'aboutissement de ce processus qui tente de gérer une complexité croissante des voix :

121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Johan : et en fait il...
123	Arthur : ... on s'aperçoit , parce que le... le chef des autrichiens il dit , euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.

On a là un moment de jeu, au sens théâtral du terme, qui semble favoriser l'appropriation au sein du groupe. Le texte du manuel est décortiqué en fonction des personnages en jeu par l'invention des postures possibles de chacun. Ainsi, en 123, Arthur est successivement le peuple (*on*), le lecteur réel du manuel (*le chef autrichien il dit*) et ce chef autrichien (*j'envahis*). Ce passage est d'autant plus parlant que dans le manuel, le texte renvoie

directement au document source (un extrait du *Manifeste de Brunswick* – voir chapitre 6, 1.3.2, la reproduction de la page du manuel), dont s’inspire visiblement Arthur pour jouer ce qu’il comprend de sa lecture. Ces personnages et quasi-personnages, à travers lesquels les élèves réécrivent – au sens de S. Wineburg, voir *supra* – le texte du manuel sont ensuite abandonnés dès lors qu’il faut écrire le résultat de la réflexion ; on retraduit alors par l’intermédiaire du je de l’élève ou du groupe, qui coordonne²²³ tout ce qui a été dit ; comme dans les exemples suivants :

58	Julien : le roi s’enfuit et là tu mets, le peuple peut croire qu’il a des choses à se reprocher... sinon y se serait pas barré.
----	--

144	Arthur : A rétablir son pouvoir...Tu peux mettre entre parenthèses, la guerre contre la Prusse et l’Autriche, pour comprendre de quoi on parle.
-----	---

Ce dernier extrait indique clairement nous semble-t-il la cohérence du discours, à travers le souci d’indiquer au lecteur les différents niveaux d’explication fournis dans l’écrit. La parenthèse sert à renforcer l’explication construite par les élèves qui introduisent par exemple le terme de complot, en ajoutant une donnée tirée du manuel qui sert à « *produire de la fiabilité* » (selon l’expression de M. de Certeau, 1975, p. 131²²⁴).

Par ces pratiques langagières spécifiques, les élèves semblent opérationnaliser la construction de quasi-personnages et de quasi-intrigues²²⁵, et rendent possible la « *refiguration narrative* » propice au double mouvement de compréhension et d’explication historique (Lautier, 1997, p. 31).

Pourtant, ce cas n’est pas envisageable sans avoir à l’esprit ce que N. Lautier analyse du rapport des élèves à l’histoire et qu’elle catégorise en rapport interne ou externe (1997, p. 55-59). A partir de l’enquête qu’elle a menée (entretiens et questionnaires dans différents niveaux du secondaire), elle caractérise ces deux représentations de l’histoire en fonction du « *rapport – privé ou non – que chaque individu entretient avec elle (...). Le problème est d’ordre ontologique : posséder ou non, posséder avec plus ou moins de conscience le sentiment d’appartenir à l’histoire, d’en constituer l’un des rouages, d’y participer dans une relation réciproque d’internalité. Au fond, pouvoir penser l’histoire implique une capacité à se penser dans l’histoire* » (p. 57).

Il nous semble important de resituer ce que nous cherchons comme un passage, à un

²²³ Ce que S. Wineburg identifie sous l’expression de « *metteur en scène* » dans la fin du commentaire qu’il fait de la transcription étudiée *supra* : « *A la fin, on trouve le “je” du lecteur réel, qui agit en metteur en scène [stage director] pour ce casting de personnages imaginaires, dictant leurs répliques, contrôlant ce qu’ils disent, et finalement mettant en exergue l’écart entre sa propre compréhension et ce que disait le lecteur simulé* » (2001, p. 72).

²²⁴ « *Sous ce biais, la structure dédoublée du discours fonctionne à la manière d’une machinerie qui tire de la citation une vraisemblance du récit et une validation du savoir. Elle produit de la fiabilité* ».

²²⁵ Comme le dit Ricœur , « *pour rester cohérent avec mon argument du rapport indirect de l’explication historique à la structure du récit, je parlerai de quasi-intrigue, pour marquer le caractère analogique de l’extension de l’imputation causale singulière, à partir de son exemple princeps, l’explication causale des résultats d’une décision individuelle* » (1983, p. 339).

moment donné, à travers certains échanges, d'une position externe à une position interne à l'histoire. L'identification marquée par le jeu – au sens théâtral du terme – indique qu'il se passe quelque chose de cet ordre. Ce jeu indique en outre une certaine assurance par rapport à son interprétation : d'une certaine manière on peut y discerner ce que soulignent A. Farge et J. Revel (voir chapitre 5) comme une capacité à ne pas se laisser intimider par l'étrangeté que propose l'archive. Reste à voir ce qui, dans les situation d'enseignement étudiées, peut avoir un rôle dans ce type de pratiques favorables à ce passage.

La différence principale dans les pratiques de ces deux groupes réside, nous l'avons déjà souligné, dans l'usage direct ou non du tableau proposé et dans son détournement. Il s'agit donc maintenant sur cette base de saisir en quoi les pratiques instrumentées par le tableau dans le groupe 1 favorisent cette appropriation des pratiques historiennes qui aident à une mise en intrigue d'ordre historique.

3.3 Décontextualisation / recontextualisation instrumentée par le tableau

Rappelons ici que pour H. Moniot, l'histoire se distingue du récit littéraire notamment *« par l'extension ou la dérivation que son projet et ses problématiques (qui sont notamment celles de "l'histoire-problème") procurent aux êtres du récit : personnages ou quasi-personnages que sont les groupes sociaux et les diverses entités de toute sorte qu'elle crée »*.

Il nous semble intéressant, pour explorer les mécanismes qui guident les pratiques des élèves à l'aide du tableau, de les référer à cette extension ou cette dérivation due aux problématiques de l'histoire (envisagée sous la référence notable de l'histoire problème). Pour cela, nous pouvons tenter une analyse transversale du groupe 1 du corpus *Révolution* pour faire ressortir l'évolution que les élèves font subir à certains des personnages en jeu : l'extension est ici marquée par l'espace que le tableau crée pour cette élaboration.

3.3.1 Le cas du peuple.

Nous avons vu au chapitre 6 (2.2.2) comment se construit l'explication des élèves du groupe 1. On peut resituer ce travail dans le cadre de la construction du raisonnement localisé dans le tableau tel qu'il est instrumentalisé par les trois élèves. C'est la mise en lumière dans un premier temps et dans les deux premières lignes du tableau écrit des réactions du peuple qui servent ensuite de support à une réflexion plus poussée. Les faits sont inscrits qui s'accordent assez naturellement aux ressorts acceptables par les élèves du récit du peuple. Mais quand viennent des contradictions ou des questions de positionnement dans le tableau, notamment en terme de déroulement chronologique, alors la pensée sociale immédiate des élèves ne suffit plus ou bien ne cadre plus avec les hypothèses ou les modèles élaborés. Ainsi, quand le personnage du roi se construit en parallèle à celui du peuple, il oblige les élèves à reconsidérer leurs relations. Comme pour le peuple, le

personnage du roi passe d'une description proche des conceptions habituelles à une conception plus complexe.

3.3.2 Le tableau pour fixer temporairement

Au total, c'est à travers un re-travail sur les premières données inscrites dans le haut du tableau et avec des allers-retours entre ces données et d'autres lectures, que des interprétations sont proposées et discutées par les élèves. Ces allers-retours s'appuient, nous venons de le voir, sur des mises en dialogue multiples qui finalement offrent aux élèves des occasions d'étoffer leur vision des personnages.

C'est donc par des pratiques de décontextualisation et de recontextualisation au sein du tableau qui, comme pour le travail des temporalités, offrent aux élèves des possibilités de prendre position en réutilisant des éléments préalablement stabilisés. Dans ce travail, le tableau offre un cadre fixe qui permet des raisonnements aisément référencés à des éléments repérables par le groupe. Les causalités simples se trouvent mises en face de contradictions factuelles ou en termes d'argumentation, ce qui pousse à retourner vers les données ou à reconsidérer les raisonnements « naturels » initiaux. Ces mécanismes, là aussi, sortent de l'idée d'une linéarité du travail collectif sur le tableau : ces allers-retours des données aux propositions le montrent.

3.4 Construction de repères et élaboration d'intrigues

Tentons maintenant d'approfondir ces conclusions partielles à partir du corpus *Guerre froide*. On repère dans la transcription des échanges de cette classe des prises de position qui nous semblent correspondre à un véritable travail langagier de conceptualisation, à travers la personnification de quasi-personnages que sont les États et les peuples. Il nous semble que la notion d'intrigue telle que la définit P. Veyne peut être féconde, si on cherche à identifier les modalités de construction d'un récit explicatif au fil du débat entre les élèves de cette classe :

« Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu scientifique de causes matérielles, de fins et de hasards ; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré et où les faits ont leurs liaisons objectives et leur importance relative » (1971, p. 51).

Plus précisément, on peut avec profit suivre l'idée de Sensevy & Rivenc (2003) concernant ce qu'ils appellent des « scénarios logiques », qu'ils définissent comme des intrigues élémentaires au sens de P. Veyne :

« Ces scénarios logiques constituent en fait des intrigues, si nous empruntons le sens de ce dernier terme à P. Veyne (1978, notamment chapitre 3), des intrigues élémentaires sur lesquelles reposent en partie l'explication historique. On retrouve ici l'idéaltype, mais un idéaltype de l'action : les intrigues élémentaires sont des

manières d'agir stabilisées dans une culture donnée, qui nous font comprendre l'action, dès lors que leur utilisation peut échapper à l'anachronisme » (p. 80).

L'un des intérêts de la notion d'intrigue est qu'elle « *ne s'ordonne pas nécessairement selon une suite chronologique (...) [Elle] peut (...) être coupe transversale des différents rythmes temporels, analyse spectrale* » (Veyne, 1971, p. 51-52). Ce qui la rend compatible avec les éléments d'analyse du chapitre précédent.

On peut dès lors envisager les liens entre forme de l'artefact tableau et construction d'une compréhension narrative à travers des histoires explicatives successives et dialoguées.

Une première intervention de Tanguy indique une première intrigue élémentaire (en gras) :

9	Tanguy : L'Algérie elle est neutre parce que la Tunisie et le Maroc sont dans le bloc de l'Ouest mais l'Algérie elle est neutre.
10	P : Faut que tu justifies Tanguy ; pourquoi elle serait neutre et non pas dans le bloc de l'Ouest.
11	Tanguy : Ben justement parce que vu qu'elle venait de se libérer de... l'empire colonial français ben euh elle allait pas retomber dans un des deux côtés du bloc.

Il expose ici à l'occasion d'un travail de justification sur le positionnement de l'Algérie, le lien qu'il est possible de faire entre les deux catégories d'analyse du tableau (décolonisation et blocs) : la libération de la tutelle coloniale est une libération totale qui exclut une nouvelle domination ; d'où la supposée neutralité dans la catégorie Est-Ouest. On voit cependant dans cette intrigue²²⁶, le poids du raisonnement téléologique davantage que la prise en compte de nécessités discutées.

Suit un travail sur la caractérisation de la situation de colonisé (52-61) qui est déjà sous-jacente à la question sur le classement de l'Algérie et la marque laissée par la France sur la population :

52	Elif : Mais Monsieur...
53	P : Elif ?
54	Elif : La France elle a colonisé l'Algérie mais l'Algérie elle est restée musulmane.

Sur ce passage (et la suite jusqu'en 61) de la discussion, Elif distingue²²⁷ le quasi-personnage *Algérie* (l'État, le gouvernement, le pouvoir) du quasi-personnage *peuple algérien*. La notion de domination coloniale est relativisée par l'accent mis sur la religion et, d'une certaine manière, la résistance de la population à l'État colonial.

Juste après (62-65), le cas de Cuba est évoqué et expliqué chronologiquement, sans être approfondi à ce stade, comme précédemment avec le cas de l'Algérie. Puis vient le cas de l'Inde :

66	Adeline : Ben l'Inde... a pas trop pris part au conflit.
----	--

²²⁶ Il nous semble qu'on peut ici parler d'intrigue dans le sens où l'élève propose un « *itinéraire dans le champ événementiel* » (Veyne, 1971, p. 60) de l'Algérie d'après-guerre qui permet de rendre compte de manière cohérente de ce passé ; mais d'autres choix sont possibles comme nous allons le voir.

²²⁷ Ce que la consigne incitait à faire.

67	P : Essaie de bien expliquer ce que tu veux dire, par rapport au tableau là...
68	Adeline : Ben ils étaient un peu neutres parce que ben ils... ils soutenaient pas les deux autres blocs, ils restaient en dehors, et puis...
69	P : ça, ça explique que vous ayez créé une colonne « aucun des deux blocs », d'accord.
70	Adeline : Et c'est une ancienne colonie d'Angleterre, enfin du RU.
71	P : D'accord. Elif, une question.
72	Elif : Comment elle fait pour pas être dans les deux blocs alors que c'est une colonie du RU ?
73	Tanguy : Parce qu'y faut qu'une fois son indépendance elle parte d'un bloc...

Se pose ici à Elif la question de l'Inde, sous la même forme qu'au début pour l'Algérie (11) : quelle est son autonomie comme ancienne colonie du Royaume-Uni, par rapport aux deux blocs ? A ce stade (70-72), c'est à nouveau le croisement du tableau qui guide la question d'Elif : si en colonne l'Inde est « ancienne colonie », comment peut-elle s'émanciper ou rester dans le giron de son ancien dominateur ? On a là un effet direct du tableau à double entrée qui oblige à se poser la question relationnelle entre les deux catégories.

Ce à quoi Tanguy répond en utilisant à nouveau son intrigue (73). Dans la nécessité proposée par Tanguy à deux reprises (*elle n'allait pas... ; il faut...*), c'est la notion de libération qui domine : *le pays en question se libère, donc il ne va pas immédiatement renoncer à nouveau à sa liberté au profit d'un autre bloc.*

Il semble qu'Elif propose une intrigue opposée : l'attachement initial ne peut être rompu aussi rapidement. Du moins en ce qui concerne les croyances des populations, si l'on suit une de ses interventions précédentes concernant l'Algérie (voir 54 ci-dessus).

L'opposition entre les deux intrigues n'est donc qu'apparente. Ou plutôt, si l'on suit P. Veyne, ce sont deux manières de voir un « champ événementiel » (celui des évolutions post-coloniales de cette période) tout aussi légitimes l'une que l'autre et qui permettent de l'appréhender différemment. C'est là une démarche qui s'apparente à la démarche historique en ce qu'elle évite aux élèves de prendre l'événement « décolonisation » pour un objet qui existerait en dehors d'une intrigue choisie : ainsi, Tanguy et Elif n'ont pas des opinions qui divergent sur un « objet », c'est-à-dire « *une vue²²⁸ partielle (elles le sont toutes)* » sur une totalité qui existerait, mais ils construisent chacun avec sa logique des relations explicative. Ainsi, pour Elif, une population peut être soumise politiquement et résister dans sa culture profonde ; donc passer d'une domination coloniale à une domination néo-coloniale dans le cadre de la Guerre froide n'est pas incompatible avec une certaine liberté du peuple. Ce ne sont pas deux opinions qui s'opposent mais deux manières

²²⁸ Pour P. Veyne (1971, p. 61-62), la notion de vue et de multiples regards sur un objet ne vaut pas pour l'historien mais pour le témoin : « *si l'on veut absolument parler géométral [c'est-à-dire parler de faits comme un objet impossible à appréhender complètement], qu'on réserve ce mot pour la perception d'un même événement par différents témoins, par différents individus en chair et en os (...)* L'historien découpe dans les témoignages et documents l'événement tel qu'il a choisi de le faire être ».

de découper ce « champ événementiel » qui gagnent à être discutées et comparées. Ce qui nous importe ici, c'est le fait que ces deux intrigues trouvent à s'exprimer du fait du croisement des deux listes de classification (lignes et colonnes), et du dédoublement des quasi-personnages que sont les États et les peuples. C'est en effet à ce niveau que les analyses d'Elif et de Tanguy divergent. Pour le premier, c'est l'État nouvellement créé et autonome qui se veut libre, tandis que pour la seconde, il semble que l'on ne peut analyser l'État sans prendre en compte le peuple qui le constitue. Le point commun entre leurs deux intrigues étant l'exclusive : on est libre ou on ne l'est pas. C'est donc sur ce dernier point que porte l'enjeu de savoir pour cette période²²⁹ : les nouvelles formes de contraintes qui naissent à la suite des indépendances ainsi que les tentatives de non alignement sont difficiles à envisager dans les conceptions initiales des élèves.

A partir de l'intrigue de Tanguy, on peut voir que l'appartenance à un bloc n'est pas du même ordre que la domination coloniale, et qu'elle peut prendre des formes variées comme le montrent la situation de Cuba par rapport à celle de l'Inde. « Se mettre » dans un bloc ne signifie donc pas toujours la même chose. De la même manière, à partir de l'intrigue d'Elif, on pourrait envisager qu'une indépendance formelle (celle des pays de l'Afrique noire française par exemple) n'exclue pas une forme de néo-colonialisme de la population.

On peut donc penser que ce que permet, dans le cas étudié, le travail du tableau de manière collective, c'est l'émergence et l'ébauche d'explicitation de différentes intrigues qui exposent les conceptions des élèves et par là les obstacles à l'élargissement de leur compréhension. On est là dans une phase d'exploration : des chemins sont proposés (notamment par Tanguy et Elif) qui doivent être évalués par rapport à l'objectif. Ce qui donne du grain à moudre pour le travail de ces obstacles, par le déploiement des contradictions, des possibles et des limites. La situation qui réclame des justifications aux classements fait formuler des nécessités qui deviennent autant de points d'appui à ce type d'approfondissement. Mais on voit bien à la lecture de la transcription de l'ensemble de la discussion que ce travail n'est qu'ébauché dans cette séance.

Si l'on se réfère aux analyses de M. Jaubert, les différentes voix ont de l'espace pour se déployer mais sans réellement pouvoir être orchestrées. Les deux intrigues étudiées ci-dessus en sont un exemple : nous les analysons *a posteriori* comme opposées d'un certain point de vue et convergentes d'un autre, mais ce n'est pas le cas dans le cours de la discussion²³⁰. Il y a donc là matière à un vrai travail d'orchestration à plus long terme.

²²⁹ Comme nous l'avons vu dans la chapitre 7 ; par exemple avec Droz (2006, p. 302) : « *il apparaît vite que la décolonisation est un processus global qui va bien au-delà de l'acte formel qui a levé l'état de sujétion politique...* ».

²³⁰ « *Mais tant que ces ressources communes demeurent trop peu nombreuses ou trop fragmentées, les nouvelles significations, le nouveau langage en cours d'élaboration et le nouveau cadre d'intelligibilité en cours de constitution demeurent insuffisants pour reconstruire le discours de justification dans sa totalité. Seules quelques bribes peuvent être stabilisées* » (Jaubert, 2007, p. 133).

Le tableau à double entrée comme inducteur d'une mise en texte hybride

D'une certaine manière, on peut considérer qu'il y a nécessairement hybridation des voix (Jaubert, 2007) du fait du dispositif proposé : les références du tableau apportent des éléments historiques, tandis que les élèves entrent avec leurs conceptions et doivent procéder à l'inclusion de l'un dans l'autre. Mais surtout, ce sont les pratiques langagières qui se rencontrent : celles du quotidien, pratiques *déjà-là*²³¹, et celles plus scientifiques apportées dans la classe par le tableau, les documents et l'enseignant. Ces deux niveaux d'opposition sont essentiels à distinguer dans le sens où les croyances, les explications « naturelles » des élèves sous-tendent des rapports aux notions de preuve et d'argumentation très différents des textes historiques qui citent et portent en eux non seulement des explications, mais des explications référées à certaines pratiques de classement et de référencement. Autrement dit, ce sont des modèles explicatifs (ceux des élèves et ceux de l'histoire) qui sont discutés à travers ces intrigues mises en scène par le tableau, et pas seulement les modèles des élèves face aux données des traces du passé.

Ainsi, la neutralité des anciennes colonies justifiée par Tanguy repose sur une affirmation qui ne se réfère qu'à une idée préconçue dans la sphère domestique de l'indépendance d'un pays ; la nécessité ne repose pas sur une construction d'historien et on est loin de la notion de non-alignement :

9	Tanguy : L'Algérie elle est neutre parce que la Tunisie et le Maroc sont dans le bloc de l'Ouest mais l'Algérie elle est neutre.
---	--

La maladresse – dans le sens d'incohérence – de la phrase de Tanguy semble faire écho à la dissonance des voix en jeu dans sa construction : il commence par distinguer l'Algérie de la Tunisie et du Maroc, pour en tirer une conclusion qui en fait vaudrait pour les trois. Il mélange des éléments scientifiques et quotidiens dans un texte « *carnavalesque* » (Jaubert, 2007, p. 124), c'est-à-dire sans hiérarchisation des voix. Tant qu'on ne sait pas ce que peut signifier « appartenir à un bloc », il est difficile d'argumenter de manière historienne avec ces termes. Cependant, l'évocation de ces éléments dissonants est un point d'appui pour engager une réflexion à partir des constructions d'élèves.

Dans le passage suivant, on perçoit les effets du mélange :

75	Estelle : Ben euh la Chine elle est avec l'URSS, c'est parce que c'est un pays communiste, et pis et ben... il a ni été colonisé ni colonisateur.
76	Tanguy : Elle a été colonisée la Chine.
77	Adeline : Elle a été envahie.

L'usage du terme donné par le tableau (« colonisé ») entre en dissonance avec celui du document proposé sur la Chine (« envahie »). C'est dans l'interaction entre les deux qu'émerge la nécessité de les distinguer.

²³¹ Du point de vue des pratiques langagières, M. Jaubert précise que « *ces pratiques ne sont bien sûr pas innées mais ont été construites dans le cadre d'interactions au sein de la famille, dans les sphères d'activité de proximité (sport et loisirs divers), antérieurement à l'école, etc.* » (p. 121, note 1).

Reste à comprendre comment peuvent se déployer des pratiques langagières adaptées à partir de ce point d'appui, ce qui n'est pas fait ici, l'enseignant semblant avant tout guidé par la volonté de « faire le tour » des propositions et, dans chacune d'elle, de « faire le tour » des pays et des classements proposés, dans un désir de comparaison qui semble se noyer dans l'accumulation des propositions. Ce qui n'empêche tout de même pas certains élèves de contester et de faire ressortir leurs divergences.

4. Dialogues simulés dans le débat sur les relations seigneur/paysans : contextualiser les intrigues

Les opérations langagières identifiées comme des mises en intrigues gagnent à être rapprochées de la notion de dialogue simulé que nous avons abordée dans le chapitre analysant le corpus *Château fort* (chapitre 9, 3.2.2). Cette dernière peut en effet en constituer une modalité particulière sous la forme de mise en scène des voix du passé par les élèves, ou par l'enseignant qui aide à communiquer et discuter des éléments disparates de la situation d'enseignement.

4.1 Produire et communiquer une explication en jouant des personnages

Une des modalités de l'interaction utilisée par la classe lors du débat du corpus *Château fort* est celle du dialogue simulé ; nous avons relevé les cas suivants (le changement de rôle est marqué par l'italique) :

50	Emma	Si il peut leur faire peur parce que sinon, si leur fait pas, ils disent <i>oh ben j'le fais pas hein...</i>
----	------	--

73	M	S'ils n'acceptent pas le seigneur dira « <i>non, non, tu n'as plus le droit d'utiliser le four banal, tu n'as plus le droit d'utiliser le moulin</i> ». Je note cela.
74	El	Autrement il enlève aussi le pressoir
75	M	Le pressoir. Donc il peut bien dire « <i>et bien non, si vous n'acceptez pas de faire ces travaux-là...</i>

82	Garance	?? il enverra des gardes et quand ils viendront, ils leur diront <i>non vous n'avez plus le droit</i>
----	---------	---

95	Garance	Non, il a ses gardes ils peuvent aller voir le seigneur et demander si tout se passait bien, ils entretiennent le château et si il y en avait qui travaillaient pas, les gardes, ils, <i>allez hop</i> , ils ?? et le seigneur il dira aux gardes d'aller prévenir que <i>si tu continues, je t'interdirai de ça</i> .
----	---------	--

Dans ces interventions, les élèves et l'enseignante jouent un des personnages du récit en construction²³². Ces ébauches de dialogues exposent explicitement et consciemment une

²³² Il nous semble qu'on a là une des modalités de mise en œuvre du processus que met en avant D. Cariou

intrigue élémentaire, au sens de Sensevy & Rivenc. Ainsi, en 82 et 95, Garance joue les gardes face aux paysans comme une tentative d'explication des relations entre seigneurs et paysans médiatisées par les gardes comme corps intermédiaire au service du seigneur. Par cette brève mise en scène du personnage du garde, elle fait une proposition sous forme d'intrigue : elle fait un récit (en ce temps-là, le seigneur commande à des gardes qui lui servent à tenir son pouvoir sur les paysans) qui produit une explication (en n'obéissant pas à la contrainte de construire et d'entretenir le château, les paysans entraînent un rappel à l'ordre du seigneur par l'intermédiaire de ses gardes).

Par le même procédé, l'enseignante (73 et 75) soumet aux élèves un dialogue simulé qui met en scène la relation directe du seigneur aux paysans dans un but d'individualisation du récit, mais par référence là aussi au savoir constitué préalablement (à partir d'un travail sur le modèle reproduit d'une seigneurie avec ses différents attributs).

La valeur historique de ce processus est corroborée, nous l'avons vu, par les travaux de S. Wineburg (2001, chapitre 3). Du point de vue des pratiques langagières analysées par M. Jaubert (2007), ces mises en dialogue sont un moyen de donner aux autres participants au débat un sens à son interprétation qui puisse être partagé ; c'est faire participer à la tentative d'explication les absents – cette « *population de morts – personnages, mentalités ou prix* » dont parle M. de Certeau (1975, p. 138) – en les situant à une place bien distincte, entre les intrigues immédiatement disponibles et les intrigues attendues par l'enseignant et référées à l'historiographie ; c'est donc une manière d'orchestrer les différentes voix qui participent à la construction de l'explication.

Revenons pour illustrer ces mécanismes sur les interventions de Garance (82 et 95). En jouant le seigneur expliquant à ses gardes ce qu'ils doivent dire aux paysans, elle fait le lien entre des conceptions quotidiennes de la relation sociale et ce monde lointain pour elle que constitue la relation seigneur/paysans au Moyen-Âge. Par cet acte langagier elle rapproche les deux afin de pouvoir proposer aux autres son interprétation de cette réduction de l'écart entre le passé et le présent : elle montre littéralement ce que font les paroles possibles du seigneur sur la soumission des paysans.

4.2 Simuler un dialogue pour mettre en relation pensée sociale et pratiques historiennes

Le statut du dialogue joué par Emma (50) est différent. Il ne se réfère pas à un savoir constitué mais se présente comme une manière de proposer une interprétation à ce qui fait accord au sein du groupe :

41	M	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Leur faire peur et éventuellement les punir en tuant... Qu'est ce que vous en pensez ?
----	---	--

dans l'analyse du contrôle progressif des analogies par les élèves : un processus « *de figuration et de personnification qui ancrent le concept scientifique dans le concret des situations du passé et de personnages historiques singuliers ou collectifs* » (2004, p. 66). Il précise d'ailleurs que le « *paradoxe de la généralisation par l'individualisation renvoie à la nature des concepts des sciences sociales, généralités incomplètes, indexées à des contextes et à des personnages singuliers* ».

...		
50	Emma	Si il peut leur faire peur parce que sinon, s'il leur fait pas, ils disent <i>oh ben j'le fais pas hein...</i>
51	M	Qu'est-ce qu'il y avait sur l'image, vous vous rappelez de la miniature avec les trois paysans au travail. Il y avait un autre personnage avec eux ?
52	El	Il les surveillait
53	M	Il les surveillait, il
54	El	Il leur faisait peur
55	M	Il leur faisait peur Alors c'est pas lui qui les surveille directement. Il les fait surveiller. Il n'est pas tout seul. Sur cette miniature il y avait quelqu'un qui travaillait pour le seigneur. Est-ce qu'on peut maintenant voir si il y a d'autres idées ? J crois qu'il y avait une troisième idée qui avait été proposée tout à l'heure. Il y avait un troisième élève qui avait proposé quelque chose. Garantie, c'était quoi ton idée alors ?

La question ouverte par l'enseignante (41) laisse les élèves plutôt perplexes (42 à 49), sauf Emma qui la prend en charge par ce moyen économique de la mise en dialogue. Elle suggère, à partir de ses représentations sociales ce que peut signifier l'obéissance à une hiérarchie : s'il n'y a pas de contrainte effective par la peur, le paysan de l'époque comme l'homme d'aujourd'hui est peu enclin à se soumettre à ses obligations de travail. Cette intrigue se fonde sur un type de comportement humain pris parmi des possibilités multiples construites par l'expérience quotidienne dont on pourrait faire l'inventaire et qui caractérise « *l'homme éternel* » de P. Veyne.

Ici, c'est la reprise par l'enseignante (51) qui va ancrer cette interprétation dans le spécifique²³³ de la situation étudiée, par référence à un indice relevé dans un des documents précédemment étudiés (le garde qui surveille les paysans à la moisson). De cette manière, elle donne à l'interprétation d'Emma une valeur relative aux indices fournis par les sources : elle resitue le travail explicatif de la classe dans le cadre de l'enquête historique. Elle s'appuie sur l'esquisse de dialogue d'Emma pour faire travailler la distance entre sa vision de l'homme éternel et les actions possibles du paysan et du seigneur du Moyen-Âge. C'est en ce sens que C. Ginzburg (2002) revient sur la nécessité pour l'historien de prendre en charge des analogies passé/présent comme celle qu'il a lui-même utilisée avec les « boucs émissaires » : « *ces analogies ne se suffisent pas à elles-mêmes, elles n'expliquent rien si elles ne sont pas suivies d'un geste analytique : il faut alors faire un pas en arrière pour comprendre ce qu'il y a dans le mécanisme du bouc émissaire. (...) Il y a des techniques de prise de distance* ».

Le pas en arrière proposé par l'enseignante consiste ici à rapporter l'idée d'Emma sur la peur comme outil de contrainte sociale, à l'image étudiée qui permet de réfléchir sur l'objectivité de cette peur à l'époque. La contrainte existe qui fait travailler le paysan pour

²³³ Ce que, nous l'avons vu, P. Veyne (1976) généralise en soulignant que la dimension d'inventaire ne doit pas masquer « *que les faits historiques sont individualisés par le temps* » (p. 39).

le compte du seigneur (ici dans le cadre des corvées), elle s'incarne sous la forme de gardes qui travaillent pour ce dernier. Ce qui permet, dans la suite du débat, de considérer les relations seigneur/paysans à l'aune de l'existence de cette troisième catégorie (ainsi certains interrogent-ils les modes de rémunération de ces gardes qui ne travaillent pas la terre et ne sont pas des seigneurs). L'intrigue mise en place dans ce cas entre l'enseignante peut être avantageusement rapportée à un « dispositif d'action conjointe » qui est en cohérence avec les explicitations de l'enseignante sur le sens du débat pour la classe. Donner à voir une proposition d'explication et, d'un même mouvement, la rapporter au savoir stabilisé précédemment en « citant » le document ; tel est l'intrigue mise en œuvre ici et qui comprend, sans s'y limiter, le dialogue simulé.

4.3 Conclusion : forme liste, dialogue simulé et écriture de l'histoire

La notion d'intrigue ainsi mise en œuvre nous permet de mieux appréhender ce qui se joue dans ce débat autour de l'usage de la forme liste que nous avons commencé à analyser (chapitre 9). Elle donne à voir de quelle manière la liste joue un rôle à travers la mise en œuvre d'activités langagières comme le dialogue simulé, qui donne l'occasion aux élèves de s'essayer à « *la construction d'un discours légitime et partageable par une communauté au cours de son activité* » (Jaubert, 2007, p. 255).

Il nous semble qu'il est possible, même à l'échelle de ce débat d'une demi-heure, de discerner ce partage du discours dans l'interaction médiatisée par ces dialogues simulés. En effet, lorsqu'à son tour l'enseignante utilise ce procédé, il semble que les élèves inversent la posture et s'appuient sur cette proposition de dialogue pour aller chercher du côté du savoir stabilisé et des documents :

73	M	S'ils n'acceptent pas le seigneur dira « non, non, tu n'as plus le droit d'utiliser le four banal, tu n'as plus le droit d'utiliser le moulin ». Je note cela.
74	El	Autrement il enlève aussi le pressoir
75	M	Le pressoir. Donc il peut bien dire « et bien non, si vous n'acceptez pas de faire ces travaux-là... »
76	El	Il y a les champs
77	M	Les champs, on l'a dit un petit peu aussi. D'accord ? Donc, je peux mettre peut-être « utilisation », « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir ». ça c'est dans cette position-là, c'est leur intérêt qu'ils échangent
78	El	Mais oui mais si le seigneur
79	M	On leur interdit. Ah, ça c'est une bonne question
80	El	Attendez ! Mais si il enlève le pressoir, tout ça, qui va s'occuper du pressoir, du moulin du
81	M	Attends Agathe ! C'est Zoé qui donne la parole. Là on a des questions intéressantes peut-être ?
82	Garance	?? il enverra des gardes et quand ils viendront, ils leur diront « non vous n'avez plus le droit »
83	M	Par rapport à ce que disait Lou, là, il y a peut-être dans ce que dit Garance quelque chose qui répond un petit peu. Qu'est-ce que vous en pensez ?

		Garance elle nous dit il y a des gardes
84	EI	Mais si ?? comment ils peuvent savoir que c'est eux qu'ont pas le droit d'y aller ?

L'usage de la simulation du rôle du seigneur (en 73 et 75) est l'occasion pour quelques élèves de se poser le problème de la parole et de l'action de contrôle et de contrainte du seigneur : il peut dire cela, mais il n'en reste pas moins dépendant du travail des paysans (80) ; sa parole sera-t-elle efficace ? Comment contrôlera-t-il son application (82 et 84) ? En 82, Garance reprend ce mode de communication en simulant cette fois-ci les gardes s'adressant aux paysans et en s'appuyant sur l'existence des gardes avérée par l'image étudiée auparavant.

Au total, on peut penser que l'usage multiple de ce procédé peut être envisagé dans le cadre d'un effet de liste au sens des outils graphiques de Goody (accumulation, succession, isolement), mais au niveau des dispositifs et non directement des savoirs. Dans la situation, l'accumulation des éléments de réponse se dédouble en accumulation des manières de contrôler la justification de la réponse par la construction de certains critères du récit historique comme la citation (texte feuilleté dans la description données par M. Deleplace, voir *supra*). Bref, la forme liste du dispositif de discussion rend plus lisible pour les élèves la reprise et l'inscription dans les intrigues proposées comme ceux qui consistent à travailler à partir d'un dialogue simulé (dialogue simulé + recours à un savoir stabilisé).

« On pourrait, disent Sensevy et Rivenc, imaginer que l'histoire, à l'école, construite en objet essentiel la confrontation des élèves à cette diversité des pratiques humaines, puissant ressort d'intelligibilité du monde. Ceci suppose le développement de techniques didactiques organisant l'établissement de différences à partir de scénarios connus, ou la construction de nouveaux scénarios » (p. 81).

Il nous semble que l'espace laissé à la classe par l'usage approfondi des listes et tableaux peut en partie rendre compte de ces techniques didactiques, dans la mesure où il fait de ces « modèles » explicatifs du monde passé l'objet même du travail d'enquête historien en classe.

Conclusion du chapitre

Du point de vue de la narrativité de l'histoire, l'usage par les classes d'outils comme les listes et les tableaux peut jouer un rôle de médiateur entre des récits spontanément produits par les élèves et des récits contrôlés et explicatifs de l'histoire scientifique.

Cette médiation s'entend là aussi à travers des pratiques, notamment langagières, particulières comme nous avons pu les décortiquer dans ce chapitre et non par une simple conformation à des critères de cohérence.

Ainsi, le dialogue simulé permet d'exposer son point de vue au sein d'une intrigue directement appréhendable par les pairs. Mais surtout, il offre ce point de vue à la

discussion si tant est qu'un espace lui soit dédié : c'est l'intérêt de la forme liste de la discussion sur le château fort où des dialogues simulés donnent à voir la pensée de certains pour la relier ensuite au travail de la preuve en histoire (par exemple à travers le rattachement à un document étudié collectivement). L'histoire racontée à partir de la pensée sociale de l'élève s'authentifie ainsi à l'aune de discussions fondées sur des activités communes au groupe.

Mais davantage qu'une méthode de débat et de référencement, ce que les listes et tableaux soutiennent ainsi, c'est surtout un positionnement nouveau des élèves qui se voient peu à peu légitimes à évaluer et critiquer les récits des uns et des autres. La négociation de la preuve devient une activité normale de la discussion en classe et s'oppose incidemment à l'extériorité et la simple recherche du vrai ou du faux. Ce rôle actif dans la construction du savoir est à la fois en contradiction avec la simple construction de récit – au sens de récit quotidien – et en continuité avec cette capacité universelle de compréhension et d'explication par le récit.

Ces changements de positionnement énonciatif, qui favorisent des pratiques de mises en texte historiques sont liés à l'usage de listes et de tableaux comme instruments de repérage et de hiérarchisation, par la mise en scène des différentes voix qui peuvent composer un récit. Listes et tableaux apportent dans ce cas une structure favorable à la stabilisation, à la répétition et aux essais de variation autour d'intrigues compréhensibles par les élèves. L'intervention de l'enseignant, les textes du manuel, et le loisir de s'essayer à des formes de pratiques nouvelles offrent la possibilité de guider cette mise en scène dans un sens favorable à l'apprentissage de pratiques qui ont à voir avec l'histoire des historiens.

Chapitre 12 : Situer son interprétation pour prendre conscience de son point de vue

Introduction

Nous avons vu que, dans notre cadre théorique, le travail contrôlé de la distance entre le passé et le monde dont nous avons l'expérience aujourd'hui constitue un des principaux enjeux de l'accès à un savoir historique. L'expérience du monde actuel, y compris à travers la mémoire, est la seule disponible pour celui qui tente de reconstruire le passé. Elle le confronte à deux écueils opposés : tout ramener à cette expérience présente en abolissant purement et simplement la distance passé/présent ou, au contraire, tout laisser à distance en enlevant toute possibilité de compréhension du passé ; ou dit autrement, penser qu'il existe un point de vue absolu ou au contraire que tous les points de vue se valent. Cette troisième dimension problématique de la construction de l'histoire constitue notre troisième entrée dans cette partie de l'étude, après le travail des temporalités et du récit historique. Là encore, elle n'est pas indépendante des deux autres, mais elle constitue un regard différent qui doit nous aider à mieux comprendre notre objet.

Nous avons caractérisé les efforts²³⁴ pour se maintenir entre ces deux écueils – l'illusion de la permanence et l'excès de relativisme – par le contrôle des analogies passé/présent, notamment à partir des travaux de N. Lautier et D. Cariou. Et nous avons fait nôtre la conclusion qui consiste à dire que ce travail de contrôle est toujours ancré à des conceptions premières (ou représentations sociales) qui ont tendance à réduire cette distance, tout en gardant à l'esprit qu'il faut postuler « *une certaine continuité et non pas une rupture*²³⁵ entre le raisonnement spontané des élèves en classe pour s'approprier l'histoire, et le raisonnement plus scientifique des historiens » (Cariou, 2006b, p. 119). Pourtant, dans le cadre bachelardien qui est celui de la théorie de la problématisation, la rupture est réelle, même si elle n'exclut pas une certaine continuité. On voit par là qu'il nous faut aller y voir de plus près.

On peut raisonnablement penser que cette manière de voir la distance est valable au-delà de l'histoire et constitue une sorte de constante dans l'appréhension de l'ailleurs ou de l'avant. C'est ce que confirment par exemple les travaux de D. Orange-Ravachol (2005) en didactique des sciences de la vie et de la Terre, qui montrent dans l'étude d'une activité en

²³⁴ Il y a effort parce qu'il y a obstacle au sens bachelardien du terme : entrer dans un raisonnement analogique naïf et immédiat est économique, dans le sens où on trouve une explication sans trop d'efforts ; pourquoi changer de conception si celle qu'on utilise donne des résultats ? (Fabre 1999, Orange, 1997).

²³⁵ Ce que N. Lautier (2003) et Lautier & Allieu-Mary (2008) soulignent à plusieurs reprises pour montrer l'inadaptation du modèle bachelardien pour l'apprentissage de l'histoire (voir *supra* chapitre 1, sections 4 et 5).

classe de lycée des élèves qui construisent « *l'histoire de la biosphère dans une régression à partir de l'actuel, en recourant à [leur] expérience d'Homme : reproduction sexuée où il est impossible d'avoir des enfants sans parents* » (p. 200). Dans le cas étudié dans cet article, la reproduction sexuée actuelle devient un obstacle à la compréhension de l'apparition de la vie sur Terre et des modes de reproduction différents ; mais un obstacle à partir duquel il faut tenter d'élaborer le savoir scientifique. En histoire, nous l'avons vu dans le cas des situations-problèmes, les élèves ont tendance à calquer de la même manière leur appréhension actuelle du monde et des comportements humains sur ce qu'ils vivent eux-mêmes. C'est ce que constate également S. Wineburg dans le cas du travail sur des discours de Lincoln (voir *supra* chapitre 1, 1.4) : les étudiants testés ont rapidement tendance à ramener l'explication de la position ambivalente de Lincoln à la versatilité des politiciens tels qu'ils peuvent être perçus aujourd'hui au cours des campagnes électorales contemporaines, éludant ainsi tout questionnement sur la spécificité du contexte dans lequel ces discours prennent place.

Sur cette base, les corpus étudiés précédemment donnent, nous semble-t-il, des indications sur le rôle que peuvent jouer les activités médiatisées par une liste ou un tableau pour permettre aux élèves de naviguer entre les deux écueils et particulièrement celui qui les attire le plus, la réduction de la distance. C'est à l'analyse des listes et tableaux comme instruments de « navigation » entre passé et présent que ce chapitre est consacré.

Nous commençons par prendre en considération les implications de ce double écueil de la distance dans la construction de l'histoire. Il apparaît que la notion de « point de vue » est fondatrice d'une approche scientifique moderne, qui permet d'envisager le monde au-delà de l'observation : non pas en le découvrant comme on retire une couverture posée sur du réel, mais en le reconstruisant à partir d'une position toujours particulière et elle-même située dans le temps. Dans cette construction du point de vue et de la perspective, l'écriture pour soi joue un rôle fondamental, mais jamais seule : comment envisager un point de vue sans référer aux autres points de vue possibles²³⁶ ? L'exploration envisagée ici n'est pas séparable de la notion de communauté : c'est-à-dire de l'hypothèse que les outils de l'écrit jouent aussi bien dans la distance passé/présent que dans la distance entre les interprétations.

1. De la distance passé/présent à la construction du point de vue

Sans chercher bien évidemment à reconstituer l'histoire de la pensée scientifique, il nous semble important d'aller puiser dans certains épisodes de cette histoire tels qu'ils ont pu être analysés par des historiens de sciences et des épistémologues. Ces travaux donnent à voir à l'échelle des sociétés les évolutions de la science, en lien avec certaines pratiques

²³⁶ Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent avec P. Veyne, en distinguant point de vue et opinion et en excluant la possibilité qu'il existe un objet en dehors de l'affirmation d'un point de vue, c'est-à-dire en découpant le passé en intrigues.

scientifiques et notamment dans l'implication de l'écrit. Nous pensons pouvoir y trouver des pistes d'analyse pour l'apprentissage.

1.1 Observation, représentation et mise en perspective du monde et du passé à l'époque moderne

« *Avant Giotto une peinture était une chose ; de Giotto à Cézanne, une peinture a été une représentation d'une chose* » (Olson, 1998, p. 193).

Les noms propres utilisés ici par D. Olson ne doivent pas tromper, ils sont symboliques d'une véritable révolution : le changement dans la manière d'appréhender le monde ne s'est pas fait du jour au lendemain, mais ce changement est radical et touche tous les domaines du savoir.

1.1.1 Science, expérience et écriture : le monde à distance

C'est peut-être dans le domaine de la science physique que le changement est le plus aisé à distinguer et il a été souvent analysé. C. Licoppe (1996) comme B. Latour (1991) et D. Olson (1998) prennent le cas de la physique en Europe au XVII^e siècle²³⁷. Ce qui marque la science qui se développe à ce moment-là et qui est associée à l'élaboration accélérée de nouveaux savoirs sur le monde physique, c'est « *la médiation du laboratoire* » (Latour, 1991, p. 33), c'est-à-dire un espace intermédiaire entre le monde et le savoir dans lequel sont conduites des expériences, d'une part, et d'autre part s'élaborent des textes de savoir ; l'ensemble étant à l'origine d'une communauté scientifique. Le laboratoire symbolise l'instrumentalisation de la recherche pour comprendre le monde ; il devient l'instrument des expériences et l'instrument de l'interprétation de ces expériences par l'écriture et particulièrement la description minutieuse de l'expérience dans tous ses détails pratiques : « *Robert Boyle rédigeait ses comptes-rendus d'expériences de manière à transformer les lecteurs en "témoins virtuels", ne décrivant que les choses que les lecteurs auraient vues s'ils avaient été présents* » (Olson, 1998, p. 202), pour que chacun puisse juger. Et c'est là, pour Latour (1991), que « *l'invention de Boyle est complète (...) Jusqu'ici les témoins avaient toujours été humains ou divins – jamais non humains. Les textes avaient été écrits par des hommes ou inspirés par Dieu – jamais inspirés ou écrits par des non-humains. Les cours de justice avaient vu passer nombre de procès humains et divins – jamais d'affaires mettant en cause les comportements de non-humains dans un laboratoire transformé en cours de justice. Or, pour Boyle les expériences en laboratoire font davantage autorité que les dépositions non confirmées par des témoins honorables* » (p. 36-37).

C'est bien l'expérience et son écriture qui changent tout. L'objectivité affirmée ainsi est à la fois celle des corps inertes – ces « non-humains » - mais aussi celle de l'écriture. Quelles sont les conditions à ce renversement ? Que ceux qui lisent comprennent ce qui est fait dans le laboratoire. D'où une limitation de fait à l'universalité de la science : « *bien évidemment,*

²³⁷ Et plus précisément le cas des travaux de Boyle sur l'élasticité de l'air.

l'interprétation de l'élasticité de l'air que donne Boyle se propage, mais elle se propage avec exactement la même vitesse que la communauté des expérimentateurs et leurs équipements se développent. Aucune science ne peut sortir du réseau de ses pratiques » (ibid., p. 39). Conclusion qui induit inévitablement une réflexion d'ordre didactique sur les pratiques scientifiques, et que notre cadre théorique prend en compte.

1.1.2 « Représenter le monde en cartes, schémas, formules, images et textes²³⁸ »

Au-delà de la science physique, ce sont toutes les visions du monde qui se transforment autour de cette période. Transformation directement liée à la place nouvelle de l'écrit, qui découle non seulement de l'invention et de la diffusion de l'imprimerie (la reproduction à l'identique et à grande échelle du texte), mais aussi de la manière de lire (non plus à haute voix, mais dans sa tête).

Ce qui change d'abord, selon D. Olson (1998), c'est que le langage écrit n'est plus considéré comme une simple transcription du langage oral, mais une invention qui oblige à prendre en compte la valeur d'illocution²³⁹. Le texte pour être valide doit trouver les moyens de pallier l'absence d'interlocuteur direct et présent. Bref, l'écrit ne « représente » pas le monde de la même manière que l'oral en présence de l'interlocuteur. Prolongeant les travaux de J. Goody, D. Olson souligne ainsi que « *lorsqu'on dispose d'un système d'écriture efficace, lorsque l'on sait préserver par écrit tout ce qui peut être énoncé oralement, une nouvelle forme de discours peut se développer, écrite cette fois, mais aussi une nouvelle forme de pensée. (...) C'est la fin de l'enchantement et le début de la conception moderne du monde* » (1998, p. 53). A la fin du Moyen-âge, le passage d'une image acoustique – avec la lecture à haute voix – à une image visuelle des mots « *suit le développement de "l'individu conscient de lui-même" et le "changement dans la conscience humaine" en montrant comment l'écriture a sorti le discours de son contexte et l'a constitué en objet de pensée et d'interprétation* » (p. 54). Telle est la rupture fondamentale : pour l'histoire, les vestiges du passé sont donc moins de la réalité que des objets à interpréter en les couchant sur le papier pour, ensuite, les manipuler, à défaut de pouvoir manipuler le passé lui-même.

Il ne faut pas pourtant imaginer une rupture radicale et précisément datée. Ces processus historiques nous intéressent dans leur complexité et dans leur variété : ce sont les liens entre outils de l'écrit et prise en compte du point de vue qui priment, pas un contestable sens du progrès. C'est pourquoi le travail d'historien de la cartographie de C. Jacob (1988) sur la Grèce ancienne nous semble important pour affiner nos hypothèses. Comme l'évoque M. Jaubert (2007 ; voir ici chapitre 4, introduction), C. Jacob montre comment le

²³⁸ Titre du chapitre 10 de l'ouvrage de D. Olson (1998).

²³⁹ Ce que les mots écrits ne disent pas du sens donné par l'auteur à son énoncé : tout ce que l'oral permet avec ce qui entoure les mots (situation, mimiques, ton, etc.). Concept utilisé notamment par la pragmatique du langage (Wittgenstein, Austin, Searle) : « *un acte de parole est donc un acte intentionnel, visant à exprimer un contenu propositionnel, doté d'une valeur d'illocution* » (Olson, 1998, p. 143).

développement sur quelques siècles de ce qu'on nomme aujourd'hui la carte est lié au développement d'une communauté des géographes. L'outil qui prend forme peu à peu joue le rôle de médiateur dans la constitution de cette communauté en influençant les manières de discourir entre géographes, et donc de construire du savoir :

« Mais ce qui nous paraît constituer l'originalité de la carte ératosthénienne, c'est sa valeur instrumentale dans le progrès même de la géographie. (...) Dans les débats qui se nouent à l'époque hellénistique autour de la carte d'Ératosthène²⁴⁰, critiquée par Hipparque et "revue et corrigée" par Strabon, le dispositif géométrique démontre pleinement son pouvoir heuristique. (...) La carte est mesurable (...), elle se révèle structurée par une grille de lignes abstraites qui se prêtent à des raisonnements syllogistiques. La carte apparaît moins comme un dessin figuratif que comme un dispositif géométrique (au sens grec du terme), structure permettant de procéder à des calculs analogiques et à des équations » (p. 295).

Les usages multiples et croisés de la carte, à distance dans le temps, finissent par produire une référence commune qui structure les développements du savoir dit géographique dans le monde grec. C. Jacob insiste sur les effets médiateurs et heuristiques de l'outil cartographique. Ces effets présentent des proximités avec nos listes et tableaux :

- *« Le tracé de la carte se présente ainsi comme un mouvement de va-et-vient entre des listes de noms propres et d'indications chiffrées (...), et d'autre part, un espace de représentation orthonormé » (p. 302) : le passage de la liste inventaire à la représentation au sein d'un espace est une des fonctions essentielles de la carte alors proposée par Ptolémée (II^e siècle) à partir de ses prédécesseurs ; comme la liste peut servir de support à une recontextualisation des données de l'histoire dans certains de nos corpus.*

- *« Ptolémée semble avoir voulu élaborer un dispositif permettant à son lecteur de se transformer lui-même en cartographe et de suppléer l'absence possible de cartes, dans son "édition" du texte de la Géographie, par un tracé qu'il pourrait réaliser de sa propre main » (p. 301) : l'outil graphique devient médiateur entre l'auteur et les lecteurs par la pratique cartographique elle-même ; comme un tableau partiellement structuré (corpus *Guerre froide*) ou une liste préparatoire (corpus *Château fort*) peut servir de médiateur entre maître et élèves pour favoriser un dédoublement de ces derniers.*

1.2 Représenter le passé en construisant des points de vue

« Les faits sont produits et représentés au laboratoire, dans les écrits scientifiques, admis et autorisés par la communauté naissante des témoins. Les scientifiques sont les représentants scrupuleux des faits. Qui parle lorsqu'ils parlent ? Les faits eux-mêmes sans nul doute, mais aussi leurs porte-parole autorisés. Qui parle donc, la nature ou les hommes ? Question insoluble avec laquelle la philosophie des sciences modernes va se battre pendant trois siècles » (Latour, 1991, p. 45).

²⁴⁰ III^e siècle avant J. C.

Qui parle dans le texte d'histoire ? Les événements et les personnages du passé ou les historiens d'aujourd'hui ? Là aussi, question insoluble. En histoire, C. Ginzburg a également exploré cette période d'évolution radicale de la manière de penser le monde. On comprend à l'époque que « *les sources historiques – dans la mesure où elles résultent d'une intention humaine – autant que les écrits des historiens sont attachés à des points de vue* » (2001, p. 161). Le texte est feuilleté, au sens de M. de Certeau (1975), et c'est bien l'historien qui décide du feuilletage, mais il est censé le faire en connaissance de cause : le document qu'il utilise, comme son propre texte, constitue un point de vue sur le passé qu'il convient de situer.

Comme nous l'avons vu (chapitre 5) avec N. Loraux et P. Veyne notamment, le cœur du travail de l'historien réside ainsi dans sa capacité à reconstruire des rapports de distance pertinents entre une chose du passé représentée par exemple par des mots de l'époque (par exemple *stasis* pour l'étude que N. Loraux (1997/2005) consacre à la conscience grecque du politique à travers l'amnistie à Athènes en 403 avant J.C.) et ce qu'il peut en comprendre dans le monde et avec les mots d'aujourd'hui (à partir, pour l'exemple de la *stasis*, des manières dont « *les modernes historiens de l'Antiquité n'ont pas été sans lui [la notion de stasis] faire un sort* » (p. 23), soit sous la traduction de « guerre civile », soit en conservant le mot grec pour en faire le ressort grec de la vie en cité). Pour N. Loraux, ce travail de la distance passe par un parcours certes peu économique, mais indispensable : « *on s'est ancré plus avant dans la conviction que si l'anthropologue pût d'éviter l'événement, il n'est pas d'événement que l'historien puisse traiter en lui-même sans l'ouvrir sur la temporalité lente des réseaux de signification qui lui donnent son sens* » (p. 40) ; bref, l'historien travaille les faits mais en s'enrichissant de l'anthropologie c'est-à-dire de la comparabilité des sociétés humaines ; l'histoire et la morphologie ensemble en quelque sorte (Ginzburg, 1989).

Les questionnements du tournant de l'époque moderne sont encore aujourd'hui les questions centrales de l'épistémologie. On l'a vu avec l'incitation à briser le tabou de l'anachronisme pour N. Loraux, ou avec les remises en cause du « *tournant interprétatif* » (Revel, 2006 ; Chartier, 1998). Mais dans tous les cas, la scientificité de la discipline se trouve mise en jeu dans les pratiques, y compris théoriques, de la communauté de référence ; et dans tous les cas, le travail du langage, non comme représentation de la pensée, mais comme objet même domine les débats. Comment sur ce constat envisager la transposition dans la classe ? Que faire de la notion de point de vue pour les élèves de classe d'histoire ? Peuvent-ils en avoir un ?

1.3 Outil graphique, recontextualisation et point de vue

Afin de prendre en compte pour la classe d'histoire le rôle de l'écrit dans la modification de la représentation du monde et dans la constitution d'une communauté scientifique, il nous paraît indispensable de revenir à nos analyses précédentes à partir des corpus. Et d'essayer

ainsi de passer de l'évolution historique à l'évolution des individus²⁴¹.

Les chapitres précédents ont mis au jour les processus de décontextualisation/recontextualisation liés aux différents usages des listes et tableaux. Nous avons vu ainsi que différentes phases de travail sur un même outil graphique peuvent favoriser un approfondissement de ce processus. Que nous suggèrent les épisodes de l'histoire des sciences décrits ci-dessus dans l'explication de ces processus ?

On peut schématiser les situations analysées dans les corpus par un mouvement qui part de l'extraction de données (document historique, texte de synthèse du manuel, transcription de ce qui est lu²⁴², etc.), passe par l'implantation dans un nouveau support graphique (la liste ou le tableau), puis par la discussion à partir d'une relecture dans ce nouveau contexte. Ce mouvement constitue, de notre point de vue, le travail de laboratoire de la classe d'histoire au cours duquel se construit une interface entre les données et l'outil, et qui est l'objet des discussions des élèves. Cette interface est le lieu d'un travail de rapprochement et de mise à distance à plusieurs dimensions : des traces du passé par rapport à l'expérience d'aujourd'hui, des interprétations des uns et des autres (pairs, maître, manuel).

Une image pertinente de cette interface nous semble ressortir des travaux déjà évoqués de C. Jacob (1988) sur la carte. Dans la communauté des géographes en voie d'institution – à l'échelle de la Grèce et de quelques siècles – la carte n'est pas qu'inventaire de toponyme, elle est aussi « *la matrice de discours oraux, elle appelle l'exégèse et le commentaire, elle rend l'information toujours disponible, en la concentrant sur un dispositif visuel, mais se prête par là même à l'amplification, au jeu analogique des digressions* » (p. 276) ; l'outil graphique comme support fini d'élaborations sans fin. Mais la carte sert aussi à délimiter, situer relativement et envisager le savoir séparément du monde physique : « *la carte est finie, limitée, elle a des contours fixes, elle traduit en formes visibles les informations des périples et des périégèses ou encore des textes historiques, elle invite l'œil (...) à saisir des rapports de contiguïté et d'emboîtement* » (p. 287). Avec la ligne (méridien ou parallèle), la carte devient support d'abstraction : « *cette droite délimite la carte plus que l'œkoumène, l'espace du savoir plus qu'un espace référentiel et géographique* » (p. 292). De la succession proposée par une liste au quadrillage abstrait des catégories d'un tableau, il nous semble que les caractéristiques de nos outils graphiques en classe ont à gagner à être rapprochées des usages de la carte au cours de l'institutionnalisation de la géographie de la Grèce ancienne.

²⁴¹ D. Olson insiste sur le fait que pour comprendre, à l'échelle des individus d'aujourd'hui, les effets de l'usage de l'écrit tels qu'ils ont été présentés historiquement par J. Goody, « *il faut étudier ce qui peut être fait et ce qui a été fait de l'écrit* » (p. 58), tant il est vrai que « *la culture écrite n'est pas un simple ensemble de compétences mentales de base, isolé de tout le reste* » (p. 59-60).

²⁴² On se souvient (voir chapitre 5), à ce propos que la copie elle-même joue un rôle important dans le travail d'enquête et d'écriture tel qu'évoqué par Laé et Artière (2004) qui passent du temps à retranscrire les lettres du dossier épistolaire qu'ils étudient ; opération que A. Farge (1989) rend également dans sa dimension heuristique.

1.4 Hypothèses nouvelles

Le développement de la science dans l'histoire met en avant la construction d'une communauté fondée sur l'écrit qui permet de gérer la distance entre le monde et l'observateur, mais aussi entre les observations possibles. Les analyses précédentes de nos corpus indiquent que la liste ou le tableau peuvent donner aux élèves de l'espace pour aller au-delà de la simple sélection d'information dans les sources (voir chapitre 10) pour recontextualiser ce qui est prélevé et, en même temps, décider ce qu'il faut prélever dans les sources (voir chapitre 11). Cependant, cet espace intermédiaire n'est pas donné aux élèves qui doivent au contraire l'élaborer en prenant en compte l'avis des autres et les données fournies. Quel pourrait alors être le « laboratoire » de la communauté historique scolaire où se construisent les enquêtes et les textes historiques des élèves ? C'est-à-dire le lieu où les élèves construisent la conscience d'un point de vue sur les sources et les interprétations du passé ?

Sur cette base didactique et historique, comment renouveler nos hypothèses ?

D'une part, l'institution d'une communauté historique scolaire implique un espace d'échange entre les élèves, qui se centre non pas sur un rapport direct au passé mais sur un rapport médiatisé par l'écrit. Les listes et tableaux peuvent jouer ce rôle médiateur en donnant à voir et à situer les idées des uns et des autres. Ces outils graphiques comme objets extérieurs et manipulables permettent d'éviter l'affrontement des légitimités extérieures pour centrer les débats sur l'objet commun en construction. C'est en s'attaquant au savoir dans le tableau ou la liste que chaque élève construit un rapport à l'objet, aux autres et à lui-même qui développe la conscience qu'on ne peut envisager le monde qu'à partir d'un point de vue. A nouveau cela suppose de ne pas séparer savoir et savoir-faire.

Mais cette conscience ne peut masquer un paradoxe fondamental pour la classe par rapport à la communauté scientifique. La dissymétrie fondamentale qui marque la classe en termes de savoir entre l'enseignant et ses élèves semble incompatible avec l'institution d'une communauté scientifique, qui suppose une égalité *a priori*. Il nous semble que la théorie de la genèse instrumentale donne les moyens de dépasser ce paradoxe en utilisant la notion de « co-conception » (Rabardel & Pastré, 2005). En donnant à chacun, enseignant et élèves un rôle équivalent dans la conception de l'instrument de construction des interprétations, on se situe non pas sur le plan du savoir mais sur le plan des pratiques de savoir. En permettant aux élèves de participer à l'élaboration des instruments – au sens de la théorie instrumentale : comme artefact et comme schèmes – de production du savoir, on peut espérer modifier leur position énonciative en direction d'un dédoublement de l'élève en maître sur le plan des pratiques.

Nous tentons dans les deux parties suivantes de mettre ces hypothèses à l'épreuve des données empiriques.

2. Construire un point de vue scientifique dans la classe d'histoire

Dans cette partie, nous allons tenter de voir comment les élèves modifient leur position énonciative au cours du travail autour des listes et tableaux pour produire un point de vue offert à la discussion.

2.1 Un élève peut-il avoir un point de vue en classe d'histoire ?

La question du point de vue de l'élève et de sa légitimité se pose pour les pratiques habituelles de la classe d'histoire. T. Holt (1990) donne des éléments d'appréhension de ces situations « normales »²⁴³. Comme nous l'avons souligné dans la présentation de son ouvrage (voir chapitre 5, 3.2), ce qu'il offre à la réflexion c'est surtout l'exploration des instruments et des moyens dont disposent les élèves pour affronter les différents points de vue sur un événement du passé et pour se positionner en tant que sujets face à eux. Leur posture initiale semble être d'un grand relativisme : pour les élèves mis en exergue par T. Holt (1990, chapitre 1), l'histoire est avant tout une compilation de faits (*facts*) rapportés par les autres, avec lesquels ils n'ont rien à voir ; leur point de vue n'a pas de pertinence dans ce schéma. Ainsi, « *lorsqu'on lui demande si elle pense que son écrit d'histoire est créatif, Debbie [une lycéenne] répond : en fait, je sélectionne ce qui est important. Ce n'est donc pas créatif ; ce sont des faits sur lesquels d'autres ont déjà écrit. Je ne fais que les organiser à ma façon. Je n'invente rien. C'est juste ma sélection de ce qui s'est vraiment passé alors* » (p. 4 ; c'est nous qui traduisons).

C'est cette posture qui indique une absence de légitimité à participer à l'écriture de l'histoire qui pose problème. Pour T. Holt, il faut que les élèves « *désapprennent ce qu'ils pensent être l'histoire* » (p. 1) et pour S. Wineburg (2001), les manuels favorisent cette mise à l'écart de la catégorie de point de vue en histoire :

« D'abord, les manuels éliminent le "métadiscours", c'est-à-dire les lieux du texte dans lesquels l'auteur s'introduit pour signifier sa position et son point de vue. Le métadiscours est courant dans les écrits des historiens pour les historiens, mais est éliminé des écrits qu'ils produisent pour les élèves. (...) Au bout du compte, les manuels parlent dans une omnisciente troisième personne. Pas d'auteur visible face au lecteur ; plutôt un auteur académique qui parle de manière transcendante, un savoir qui s'impose d'en haut » (p. 12-13).

C'est également le cas des professeurs d'histoire dans leur approche de la mise en texte de l'histoire pour les élèves. Une observation (Wineburg, 2001) effectuée auprès de futurs professeurs en formation montre au cours des échanges et du travail didactique une

²⁴³ On pourrait également s'appuyer sur F. Audigier (1995) qui dresse un bilan implacable : « *Quelle que soit la discipline, la réalité se donne à voir et à comprendre dans son immédiateté. L'histoire et la géographie disent la réalité, elles parlent vrai ; les multiples documents et le traitement qu'ils subissent le confirment. (...) Le seul soupçon vient d'une mauvaise observation des faits ou d'une mauvaise opinion, celle-ci entraînant celle-là. Avec un peu de travail la vérité sera rétablie. L'idée de point de vue est absente ou se rabat sur celle d'opinion ; comme toutes les opinions se valent, le maniement de l'esprit critique n'en est pas facilité* » (p. 83).

conscience de l'importance de situer l'auteur dans l'écriture de l'histoire, contre la tradition des manuels. Mais à la fin du travail de l'atelier étudié par S. Wineburg, lorsqu'il s'agit de rédiger, le texte de ces enseignants en formation se normalise à nouveau, comme dans le cas de Colleen :

« En ré-écrivant l'histoire Colleen s'est remise en cause, mais plutôt que de s'engager comme sujet pour en faire un élément de son écriture, elle a interprété son travail comme une activité de laquelle elle devait s'effacer, retirant de son récit historique sa passion, sa colère et même sa propre expérience de mère. Au bout du compte Colleen n'était plus nulle part dans son texte. (...) Le manuel et tout ce qu'il symbolisait sont devenus pour Colleen et d'autres participants à l'atelier, non pas une manière de raconter le passé, mais la seule manière » (p. 16-17).

Les résistances sont donc importantes – et le cas nord-américain n'est pas éloigné des observations faites en France – à la construction par les élèves d'un rapport interne à l'histoire. Ce constat recouvre celui de N. Lautier dans la construction de ses deux catégories d'élèves – rapport interne ou rapport externe à l'histoire (voir chapitre 11) – et il ouvre également sur une analyse des conditions de cette prise de conscience en termes de pratiques langagières. Un espace collectif qui lui permet d'intervenir dans la classe d'histoire en tant que sujet capable d'interpréter est indispensable pour envisager une modification de ce rapport à l'explication historique. Avec quels instruments, et particulièrement quels instruments collectifs, les élèves peuvent-ils construire à l'école une position légitime dans l'écriture de l'histoire ?

2.2 Listes et tableaux comme supports d'un positionnement énonciatif actif dans la controverse

Si l'on se base sur les travaux effectués en science par M. Jaubert (2007), une des dimensions principales des pratiques langagières dans l'apprentissage réside dans la construction d'un « positionnement énonciatif » pertinent pour les élèves dans la discipline en jeu. Or ce positionnement n'a de sens que dans une dimension collective (celle de la communauté discursive) et dans la confrontation des différentes voix pour élaborer un point de vue, nous l'avons vu pour la construction du récit historique (voir chapitre 11). L'important étant que cette confrontation s'élabore peu à peu en une « orchestration » de ces différentes voix ; la pertinence de l'orchestration se mesurant par référence aux pratiques de la discipline par les historiens.

Mais dans nos corpus, ces pratiques langagières ont la particularité d'être instrumentées et de relever ainsi, nous l'avons vu, d'une analyse en termes de « genèse instrumentale » ; ce qui ouvre à de nouvelles perspectives.

2.2.1 Une localisation sur la feuille qui favorise l'inscription dans la controverse

La « raison graphique » (Goody, 1979) naît avec une construction bi-dimensionnelle – un espace – sur la surface de la feuille qui génère des possibilités de prendre en charge des relations de distance et de hiérarchie entre les mots et les idées qu’ils portent. On a vu dans les corpus étudiés que la localisation relative permet aux élèves d’intervenir de manière directe dans le débat, en s’appuyant non pas sur un exposé linéaire argumenté mais sur la localisation du mot par rapport aux autres et aux catégories proposées.

Dans l’exemple du tableau du corpus *Guerre froide*, les arguments et les justifications sont formulés en fonction de la localisation pour être ensuite discutés sur le fond²⁴⁴ :

111	Prisca : Parce que là ils sont contre les colonies...
-----	--

117	Marie : Non, ben si : les EU tout à l’heure ils étaient pas là , ils étaient en haut .
-----	--

Ces exemples sont les plus explicites de la discussion, mais le même mécanisme est à l’œuvre tout au long du débat à travers des modalités variables de localisation. De la même manière, le tableau sur les personnages du film *1788* induit régulièrement un travail de localisation relative entre certaines cases, comme on a pu le voir (chapitre 8) dans les reprises ou l’usage de termes comme *idem*. Ces pratiques de localisation et de repérage sont généralisées dans nos quatre corpus.

Le lien structurel entre la localisation graphique des idées et les relations qu’elles peuvent entretenir fait de ces pratiques langagières centrées sur la localisation graphique des opérations propres à entrer dans la discussion des notions, des temporalités et des causalités en jeu. On distingue en fait à chaque fois le passage d’un questionnement ou d’une contradiction sur la base d’une localisation, à une reconstruction – certes plus ou moins aboutie, mais au moins tentée – du « *discours de justification* » (Jaubert, 2007, p. 83²⁴⁵). C’est assez direct dans le cas du cinquième débat du corpus *Château fort* comme le montre notre tableau synoptique des échanges (voir chapitre 9, 3.2.2).

Ce sont ces mécanismes que nous avons tenté de mettre en lumière dans les analyses de corpus (deuxième partie), mais aussi dans les deux chapitre précédents. Le discours de justification ainsi porté par l’intermédiaire d’une localisation graphique ouvre les élèves à des problématiques de temporalités multiples et de choix d’intrigues.

On peut souligner en outre que les mots qui localisent gagnent en efficacité par l’accompagnement d’éléments de langage non verbaux comme les gestes qui guident le regard vers la bonne case du tableau. En ce sens, les pratiques langagières de la classe, si elles ont essentiellement verbales, ne doivent pas masquer leur dimension non verbale (Orange, Fourneau, Bourbigot, 2001²⁴⁶).

²⁴⁴ Nous soulignons.

²⁴⁵ « *Les enfants n’ont donc pas à inventer les concepts scientifiques mais à reconstruire leur “justification”, leur champ de validité, leur réseau d’insertion et leurs propriétés en affinant leur formulation* ».

²⁴⁶ Ils constatent sur une analyse des usages d’une affiche au cours d’un débat que « *leur invocation dans la discussion sert de support spatial à des interventions orales (et gestuelles) faisant fonctionner ces modèles*

Les affiches qui donnent à voir à l'ensemble de la classe leur liste ou leur tableau sont autant de moyen d'aider les élèves à prendre part physiquement à la controverse en s'engageant dans la discussion ; c'est-à-dire inscrire sa position énonciative dans l'organisation matérielle de la classe, entre le tableau, l'enseignant et les autres élèves.

2.2.2 Tension entre « faire à sa main » l'outil proposé et en faire un instrument commun : confrontation de points de vue

Cette tension est soulignée par P. Béguin dans son étude des systèmes de CAO (Thèse²⁴⁷, 1994, conclusion) et nous semble jouer un rôle central dans la construction par les élèves de la légitimité de leur point de vue. Elle met en effet en relation la dimension individuelle (« *pour le projeteur travaillant avec la CAO, devenir compétent c'est de mieux en mieux maîtriser cette matière, la faire "à sa main" »* ») et la dimension collective (« *Et réaliser un projet d'ingénierie avec la CAO c'est en partie mettre cette matière en commun »* ») de l'instrument pour mieux faire ressortir les différences entre les usages possibles. Et comme nous l'apprend la théorie instrumentale, derrière les usages se cache plus que l'entraînement ou la répétition du geste : les rapports entre l'activité et les objets « *jouent un rôle massif sur le raisonnement, au niveau des processus cognitifs et des contenus de pensée »* » (Béguin, 1994, p. 225).

Plusieurs cas se présentent dans nos corpus qui relèvent de cette tension et qui permettent de tirer des enseignements quant à la construction de la légitimité du point de vue par l'intermédiaire de pratiques langagières instrumentées par ces éléments graphiques. On peut penser avec P. Béguin que les rencontres entre une prise en main individuelle et une mise en commun des instruments que constituent pour les élèves les listes et les tableaux sont des lieux et des moments propices à l'élaboration d'un positionnement énonciatif nouveau au sein du groupe. Et comme dans le champ du travail, la rencontre entre des points de vue différents ne doit pas s'analyser de manière naïve – c'est-à-dire sans outils conceptuels – à travers des catégories indéterminées comme le conflit socio-cognitif ; il faut au contraire prendre au sérieux ce qui se joue dans ces pratiques langagières pour discerner s'il y a ou non apprentissage. Entrons donc dans l'analyse de cette tension.

[les modèles explicatifs schématisés sur les affiches] » (p. 122).

²⁴⁷ Voici la présentation de cette thèse intitulée « De l'individuel au collectif dans les activités avec instruments » : « *L'étude des aspects collectifs du travail apparaît comme une nécessité technologique et conceptuelle, permettant d'approcher l'organisation (§2). Cependant, de nombreux travaux proposent un changement d'unité d'analyse, et se centrent sur le « collectif » (§3). Ces travaux ne distinguent plus ce qui relève de l'individu et d'autrui, et omettent que l'interdépendance a un coût individuel, et qu'elle doit être gérée. De plus, ils prennent le risque de confondre ce qui relève des interactions entre les choses et ce qui relève des interactions entre les hommes. Le travail collectif est examiné dans le cadre d'une cognition partagée, au double sens de « divisée » et « d'expérience commune ». Dans le premier cas, l'analyse porte sur l'activité individuelle, alors que dans le second elle porte sur l'interdépendance des activités distribuées. C'est le mouvement de cette thèse. C'est dans ce cadre qu'on cherche à développer une position sur les aspects collectifs du travail avec instruments »*

(http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/bibliotheque/resumes_theses/94_beguin.pdf).

La relecture du tableau comme entrée dans la controverse

Les échanges du groupe 1 du corpus *Révolution* s'inscrivent à un moment donné dans cette tension. La nécessité d'intégrer de nouveaux éléments à ce qui est déjà inscrit dans le tableau provoque un retour sur le travail initial de prélèvement et de classement (dans les deux premières lignes, les élèves ont recopié ou faiblement paraphrasé ce qu'ils lisaient dans le manuel). C'est à ce moment-là que l'instrumentalisation du tableau – ce qu'on peut en faire – devient un enjeu collectif où des solutions communes doivent être trouvées.

Il nous semble qu'on peut identifier précisément ce moment dans la transcription des échanges à l'intervention 94 :

94	Arthur : après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
----	--

C'est la première référence directe qui est formulée par rapport à leur propre travail. Les interrogations précédentes portent sur l'interprétation du texte du manuel (38, 49, 58, etc.) ou de la structure du tableau (36, 61). Mais à partir de 94, ils procèdent à une relecture de leurs propres propositions (deux premières lignes du tableau) avant d'en intégrer de nouvelles, ce qui semble provoquer, d'une part, davantage de questionnement et d'approfondissement des textes du manuel, et d'autre part, un saut qualitatif en termes d'interprétation historique (voir chapitre 6).

Ainsi, ces interrogations mènent à un retour au texte du manuel et à une relecture qui réclame une interprétation. Autrement dit, le début du tableau constitue une nouvelle contrainte pour remplir collectivement la suite : il ne s'agit plus seulement de se mettre d'accord sur ce qu'on prend dans les textes du manuel, mais également sur la manipulation du tableau lui-même, comme on le discerne dans les interventions suivantes :

96	Arthur : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...
----	--

110	Julien : Mais c'est pas dans l'ordre là !
-----	---

Nous avons déjà souligné l'impact potentiel de ces discussions sur l'appréhension des différentes temporalités. Ce qui importe ici, c'est que la relecture du tableau, que chacun avait compris à sa manière, devient moteur : il faut désormais aussi discuter de l'usage du tableau (par exemple de l'ordre des lignes). Ce faisant, les trois élèves se constituent comme acteurs légitimes de la production de leurs modes d'analyse ; ils ont élaboré dans leur travail (jusqu'en 94) un filtre entre le texte du manuel et leur réponse, il leur faut maintenant se pencher sur leur propre création. Ce qui constitue une nouvelle manière d'agir/parler/penser pour faire de l'histoire en classe.

Ce processus qui se développe dans le groupe 1 au fil du débat entre les trois élèves n'est pas généralisé dans la classe. Nous l'avons même analysé (chapitre 6) comme un détournement de la consigne initiale concernant l'usage du tableau qui devait se contenter

de proposer un inventaire. En revanche, dans le corpus *Guerre froide*, ce passage est organisé par le dispositif lui-même. La possibilité offerte de compléter la structure du tableau est prise en charge par les groupes d'élèves avant d'être justifiée collectivement face à la classe. L'organisation du dispositif peut donc favoriser ce type de démarche de retour sur la conception en cours de travail des instruments de travail. C'est également le cas mais d'une autre manière avec le corpus *1788*.

Usage individuel et usage collectif d'un même instrument

Le corpus *1788* offre une variante de ces mécanismes qui mettent en relation usage individuel et usage collectif des listes et tableaux. Là, c'est le dispositif qui engendre la confrontation entre ces deux approches : chacun y travaille d'abord seul, puis trois élèves doivent produire un tableau unique.

Dans ce cas, la pluralité des points de vue est au cœur du dispositif lui-même²⁴⁸, ce qui ne veut pas dire que sa prise en charge soit nécessaire aux yeux des élèves. Nous avons vu que dans de nombreux cas, les groupes d'élèves se contentent de choisir pour réponse collective l'une des réponses individuelles, sans plus de discussion. Mais dans certains cas, la confrontation gagne en profondeur. Ce sont ces cas que l'on peut envisager du point de vue de la construction d'une position énonciative médiatisée par l'instrument tableau. Le passage d'un usage individuel à un usage collectif du tableau à double entrée induit-il des pratiques langagières favorables au développement d'un positionnement énonciatif pertinent ?

L'analyse du corpus (voir chapitre 8) montre à plusieurs reprises les élèves s'appuyant directement sur leurs écrits préparatoires pour exposer leurs propositions au sein du groupe. Soit ils le font en lisant leur tableau individuel, soit ils interprètent ce qu'ils ont écrit par une relecture dans le contexte du groupe. C'est cette deuxième configuration qui nous intéresse surtout ici²⁴⁹ : un écart peut se révéler entre ce que l'élève a écrit et ce qu'il veut dire en se relisant dans le contexte du groupe. Cet écart est d'autant plus visible qu'il s'inscrit dans l'interaction avec les interprétations des autres. L'élève a alors l'occasion de faire retour sur lui-même pour évaluer sa propre compréhension du film et des relations entre les personnages. Autrement dit, il a « fait à sa main » le tableau en fonction des données (par exemple sa manière de comprendre les catégories *avantages* et *difficultés*) et confronte cette instrumentalisation de vive voix aux manières de faire des autres. C'est l'écart entre cette adaptation initiale et celles qu'il comprend des autres qui peut se révéler fécond.

C'est ainsi que l'on peut comprendre un moment des échanges du groupe 3 analysé précédemment (chapitre 8, 4.2) au cours duquel une des trois élèves interprète la situation

²⁴⁸ De manière encore plus explicite que dans le corpus *Guerre froide* qui n'induit pas une production collective nouvelle de manière aussi formelle ; d'où le choix ici du corpus *1788*.

²⁴⁹ Et qu'on peut évaluer comme étant mise en œuvre dans plus de la moitié des cas, d'après l'analyse des 5 groupes dont on possède l'enregistrement des discussions.

du paysan Pagès comme celles des paysans en général par rapport au roi (qui le soutiendrait), tandis que les autres en restent à la situation ponctuelle montrée dans le film (Pagès expulsé de son logement, acculé à voir vendre sa vache). La rencontre de ces deux interprétations du tableau et du film génère une discussion qui met en relief la relation des paysans avec le curé du village. La catégorie *avantages* du tableau, interprétée différemment pour ce personnage permet donc, lors de la confrontation collective, de complexifier le réseau de relations d'un paysan à l'époque.

C'est également ce que montre l'extrait suivant du groupe 2 :

22	Arthur : non, non, ses peurs c'est le roi surtout. C'est le roi qui lui retire ses privilèges
23	Julien : ben oui, ben c'est c'que j'ai mis
24	Johan : ben c'est qui perde les droits seigneuriaux
25	Julien : hein j'ai mis perdre ses privilèges et que les paysans se révoltent
26	Arthur : les impôts ça fait pas partie des droits seigneuriaux, c'est un avantage, ils ne payent pas d'impôts.
27	Julien : non, ne pas payer d'impôts, en avantage
28	Johan : oui et après tu mets qu'il paye des impôts, qu'il... qu'il perde ses droits seigneuriaux.
29	Julien : Je vais mettre perdre ses privilèges, dedans il y a les impôts et euh... que les paysans se révoltent

Ici, les privilèges dont bénéficie le comte en tant que membre de la noblesse sont traités de deux manières dans les tableaux individuels : comme *avantage* (ne pas payer d'impôts), d'une part, et comme *vulnérabilité* (le risque de se voir soumis à l'impôt) d'autre part. Par cette double approche le contexte de 1788 a plus de chance d'être appréhendé par les élèves : l'existence d'ordres inégaux, mais aussi la remise en cause de ces ordres (ils ne seraient donc pas, aux yeux des acteurs de l'époque, tout à fait immuables). La relecture individuelle des tableaux (25 : *j'ai mis...*) mène à une interprétation de ce que recouvre la notion d'impôt. Elle est ici mise en relation avec deux catégories différentes du tableau : les *avantages* et les *peurs*. Mais ce n'est qu'avec la mise en commun orale que chacun est obligé d'énoncer ce qu'il entend par impôt dans le cas du comte, question qui ne se posait pas pour l'élève seul face à sa feuille. L'explicitation d'Arthur en 26 (*les impôts ça fait pas partie des droits seigneuriaux, c'est un avantage, ils ne payent pas d'impôts*) permet de poser le problème des impôts pour un noble, c'est-à-dire en envisageant les multiples dimensions du terme et son évolution avec le temps : l'universalité de l'impôt est précisément une des ruptures²⁵⁰ de la Révolution qui donne un sens différent au mot aujourd'hui ; il faut donc comprendre l'écart avec l'époque et la notion de privilège. Avec la catégorie *peurs*, les élèves entrent dans la logique de la noblesse, tandis qu'avec celle d'avantages ils entrent dans celle de l'égalité devant l'impôt qui domine aujourd'hui. Ce travail conceptuel, certes partiel ici, a lieu dans la confrontation des points de vue différents

²⁵⁰ L'enjeu de savoir correspondant est celui d'un impôt d'abord non universel (notion de privilège) et ensuite non exclusivement destiné à la puissance publique au sens actuel du terme : ce sont les possesseurs de la terre qui reçoivent ces redevances et non une autorité publique.

construits individuellement avant la discussion.

Comme support des « médiations interpersonnelles » (Rabardel, 2005, p. 15), le tableau peut jouer comme ici un rôle fondamental « dans les relations interfonctionnelles entre agents », c'est-à-dire ici entre élèves de la classe d'histoire. C'est en ce sens que l'on peut envisager un développement de la capacité de chacun à construire une position énonciative plus pertinente par rapport aux voix des autres. Il ne s'agit pas dans les cas examinés ci-dessus de confronter seulement des opinions différentes, mais de mettre en relation des interprétations variables des outils²⁵¹ mis à leur disposition. Le décalage dans le temps du dispositif entre une réponse individuelle et la confrontation de ces réponses construit la situation.

Au total, transformer un tableau en instrument collectif apparaît comme une des principales dimensions d'apprentissage de ce type d'outil graphique²⁵². Ce que suggère l'inspiration vygotskienne de la théorie instrumentale :

« Il ne nous paraît pas exagéré de dire, en transposant une formule de Vygotski, que tout instrument contient, sous une forme singulière, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec lui-même et avec les autres. Le développement du pouvoir d'agir issu des genèses instrumentales n'est donc nullement limité à la sphère des rapports du sujet à l'objet de son activité. L'instrument incorpore, sous ses formes spécifiques, les rapports fonctionnels et subjectifs aux objets de travail, à soi-même ici et dans le futur, aux autres, aux collectivités et à la culture de la société dans laquelle le sujet s'inscrit » (Rabardel, 2005, p. 18).

2.3 Conclusion

Nous pensons maintenant pouvoir apporter quelques éléments pour évaluer les conditions de validité de nos hypothèses (voir 1.4). Certains usages des listes et tableaux liés soit au dispositif, soit aux détournements des élèves, peuvent mener à élaborer un positionnement énonciatif qui permet aux élèves de s'inscrire activement dans l'élaboration des instruments de construction du savoir. Parmi ces usages, le passage d'une appropriation individuelle de l'instrument à sa mise en commun semble fournir une réponse pertinente. Les discussions au cours de la mise en commun s'organisent alors, non sous la forme d'un conflit dans lequel s'opposeraient des opinions toutes aussi légitimes, mais sous la forme d'un discours de justification construit à travers les prises en main individuelles des instruments. Les rapports à l'objet et à la maîtrise individuelle de l'objet ainsi constitués préalablement

²⁵¹ On voit bien dans les exemples précédents que cette notion d'outil recouvre ici une notion dans laquelle on ne discerne pas le fond de la forme, le plan graphique du tableau et les catégories qui le constituent.

²⁵² Il ne nous échappe pas que les cas étudiés sont limités à des tableaux fournis par l'enseignant. Même si parfois des aménagements sont possibles (corpus *Guerre froide*), cela ne dit rien des tableaux qui seraient produits par les élèves : comment alors pourrait s'actualiser cette construction d'un outil commun ? Cette question qui reste hors de notre investigation, pourrait cependant aider à formuler des hypothèses.

favorisent la construction de rapports aux pairs sur le mode de la reconstruction des processus de justification du savoir. L'enjeu ne se situe alors plus au niveau de la vérité ou de la fausseté mais des processus d'interprétation médiatisés par la liste ou le tableau.

3. Listes et tableaux comme médiateurs de la distance entre la voix de l'enseignant et celle de l'élève : co-construction de l'instrument et du savoir

Parmi les voix qui sont l'objet de l'orchestration en vue de construire une explication historique dans la classe, celle de l'enseignant tient une place particulière. Dans la perspective de l'institution progressive d'une communauté discursive historique scolaire au sens de M. Jaubert (2007, p. 106), les tensions entre cette instance énonciative et ce qu'elle nomme la « *formation discursive enfant [qui] renvoie aux "sphères d'échanges quotidiens"* » nous semblent constitutives de la relation entre l'enseignant et les élèves. L'intérêt de ce double « *fond aperceptif* » de la classe réside dans la possibilité de distinguer dans les pratiques langagières celles qui « *permettent l'ouverture féconde, le déplacement et la mobilité intellectuelle, la probité dans le contrôle mutuel de la pensée* » et celles « *qui laisse[nt] les négociateurs toujours prisonniers de leur communauté d'appartenance à laquelle ils doivent rendre des comptes en disposant d'une marge de manœuvre étroite, peu propice aux évolutions et mutations* » (p. 111). C'est dans la première de ces catégories que nous retrouvons les éléments analysés précédemment, qui indiquent la construction d'un positionnement énonciatif pertinent entre élèves. Les pratiques langagières que nous avons en effet distinguées privilégient « *la demande d'information, la requête de confirmation, l'assertion, oblige[nt] le destinataire à évaluer et à justifier dans ses réponses, de sorte qu'au cours de l'action langagière s'élabore une "plate-forme" de présupposés communs et se constitue un système de valeurs partagées* » (*ibid.*).

Dans ce cadre, les interactions langagières guidées par l'enseignant nous semblent particulièrement précieuses pour révéler davantage le rôle des listes et tableaux dans l'instauration de ce type d'échanges dans la classe. En outre, dans l'analyse des relations entre la voix de l'enseignant et celles des élèves, on retrouve une situation souvent analysée dans le cadre de la didactique professionnelle, celle qui oppose les concepteurs aux utilisateurs. C'est peut-être alors dans ce rapport maître/élève que la pertinence de la théorie instrumentale est la plus grande pour notre analyse didactique : en réduisant cette opposition par la notion de co-conception.

Dans nos corpus, plusieurs situations permettent d'envisager l'étude de ces rapports enseignant/élèves médiatisés par l'instrument graphique. Le corpus *Guerre froide* présente un cas intéressant dans la mesure où il expose le passage du travail des élèves seuls à un débat guidé par l'enseignant. C'est le lieu et le moment de cette rencontre qui peut montrer

comment se travaille de vive voix l'orchestration. Le corpus *Château fort*, quant à lui, s'apparente à cette situation mais avec un rôle encore plus central du guidage de l'enseignante lié au niveau de la classe (CM1).

Nous envisageons d'analyser ce travail d'orchestration dans ces deux corpus en nous appuyant sur la notion de co-conception des instruments développée dans les travaux de P. Rabardel et de P. Béguin, c'est-à-dire de focaliser notre attention sur la manière dont les usages croisés de l'instrument conçu par les uns et mis en œuvre par les autres mène à une nouvelle conception de l'instrument ; et à travers cette nouvelle conception, à une certaine orchestration des voix. Ce processus, considéré comme un cas typique de genèse instrumentale est alors un autre point de vue sur la secondarisation des pratiques langagières des élèves. Comme le dit P. Béguin :

« Les genèses instrumentales visent à conceptualiser la constitution, par le sujet des instruments de son action. Mais un modèle dialogique de la conception des instruments les inscrit au sein d'un collectif. On pourrait dire les choses autrement. Une genèse instrumentale, c'est à la fois un dépassement et une nouveauté. En parlant d'un déplacement, on vise essentiellement la genèse de l'artefact ou de l'instrument. Mais en parlant de nouveauté, on évoque une propriété relative au sein du groupe : c'est nouveau pour quelqu'un ; or cette nouveauté s'évalue au regard d'un point de vue, d'une position portée par quelqu'un, dans l'espace et dans le temps, d'un monde » (2005, p. 39).

Envisager la co-conception par l'enseignant et les élèves des instruments de leur action, c'est se pencher avec d'autres outils conceptuels que précédemment sur les déplacements énonciatifs qui peuvent indiquer l'institution progressive d'une communauté historique scolaire au sein de la classe. Autrement dit c'est chercher par l'intermédiaire de l'instrumentalisation des listes et tableaux les nouvelles capacités des élèves à entrer dans les mécanismes de la discipline.

3.1 Un dispositif ouvert pour une co-construction organisée : le tableau à compléter

Dans le cas de la séquence sur la Guerre froide, il nous paraît indispensable de nous centrer sur la spécificité du dispositif qui laisse explicitement aux élèves la possibilité de compléter l'outil ; ce qu'ils font d'ailleurs systématiquement. Prenons un premier extrait :

64	Estelle : Alors euh, ben en fait au début Cuba c'était une colonie espagnole, ensuite elle a été libérée entre guillemets par les EU, parce que les EU les obligeaient à... à acheter leurs produits ; ils étaient pas très libres. Et ensuite Cuba a demandé la protection de la Russie.
65	Prof : Ce qui justifie que vous le mettiez dans une nouvelle colonne, « a fait partie des deux blocs ». C'est-à-dire que, successivement, Cuba a été soit du côté des EU, bloc de l'Ouest, jusqu'en 1959, c'est c'qu'était dans le document, puis plutôt du côté communiste, de l'URSS, bloc de l'Est. D'accord. Alors d'autres, on le verra tout à

	l'heure, ont choisi d'inscrire Cuba dans plusieurs cases, en mettant une date à côté ; ça marchait aussi. Mais là c'est pas mal. Dernier... avant-dernier pays, l'Inde ?
--	--

Dans ce moment de la discussion, l'innovation proposée par les élèves (ajouter une troisième colonne intitulée « a fait partie des deux blocs ») est soutenue et validée par la reformulation de l'enseignant. Ce qui nous intéresse c'est la justification apportée par les élèves quant à leur proposition de nouvelle catégorie. Pour cette justification, Estelle s'appuie directement sur les deux catégories proposées dans le tableau par l'enseignant (*Est* et *Ouest*, en l'occurrence) : la marge d'invention laissée aux élèves les incite à utiliser les catégories en jeu à leur manière, ce qui donne l'occasion de discuter sur un savoir directement produit par les élèves et non pas seulement inscrit à l'intérieur d'un cadre qui leur est fourni. Dès lors, leur voix prend une autre légitimité dans les échanges. Ils s'engagent au même titre que l'enseignant et participent officiellement à l'élaboration du cadre de leur réponse : Cuba est rangé dans cette colonne nouvelle, à condition qu'on entende par « a fait partie des deux blocs » une appartenance fluctuante dans le temps.

Les positions ne sont pas bouleversées entre le maître et les élèves, mais la position des élèves prend davantage d'ampleur que dans le champ de discussion normal de la classe. Ils se vivent dans la controverse comme légitimes à produire une catégorie, pas seulement à sélectionner des éléments dans le cadre fourni (le tableau et les documents).

Un second extrait de ce corpus nous donne d'autres indications sur cette relation de co-conception :

102	Prof : (...) Alors juste un dernier mot, ici quand on met « aucun des deux blocs », on avait utilisé une expression, enfin j'avais utilisé une expression...
103	Plusieurs : tiers monde, neutre...
104	Prof : Alors tiers monde et neutre et même une troisième expression, c'est celle que j'attendais en fait, ...
105	? : non aligné
106	Prof : Non-alignés. D'accord. Alors tout ça c'est pas la même chose. Alors quand vous mettez neutre pour non-aligné alors ça se ressemble, hein, la seule différence c'est que le terme qu'on utilise dans les médias, en histoire, etc. on utilise non-aligné, et non-aligné c'est plus précis, on voit qu'vous avez retenu, c'est bien, le professeur qui vous corrige il est content parce que il retrouve un terme qu'il vous a enseigné, d'accord. Maintenant neutre ça me convient bien, ça veut dire à peu près la même chose. Euh, tiers monde c'est pas la même chose. Tiers monde ça va plutôt être tous les anciens pays colonisés et tous les pays qui ne font pas partie du monde industriel, du monde développé. D'accord. Donc que ce soit la Chine, que ce soit Cuba, que ce soit l'Algérie, etc, tout ça c'est les pays du tiers monde. Souvenez-vous hein, j'ai redis l'origine du mot, hein, dans la leçon, reprenez ça. Merci. On va passer à un deuxième, on va pas tous les prendre, mais... Celui de Manon... C'est signé... Tu viens plutôt devant s'il te plaît... Tu viens devant...

Dans ce cas, l'enseignant instrumentalise et institutionnalise la proposition d'un groupe d'élèves pour confirmer une catégorie en la nommant de manière plus adéquate. La notion

en jeu (*non-alignement*) est donc travaillée différemment des autres puisqu'elle émane d'une proposition d'élèves qui ont ressenti le besoin de produire une autre catégorie, non parce qu'il leur était demandé un nombre précis de catégories, mais parce que certains pays étudiés n'entraient pas dans les deux catégories fournies avec le tableau. Notons que cet extrait illustre l'aboutissement des échanges sur ce point, mais qu'il est travaillé précédemment par d'autres groupes (à propos de l'Algérie de 9 à 16 ; de Cuba et de l'Inde de 62 à 69 ; de la Chine de 75 à 81) ; finalement, il évoque un aboutissement plutôt que le cœur de l'activité (comme ce serait le cas dans le cadre d'un cours dialogué).

Dans un cas comme celui-ci, le problème posé aux élèves s'établit en quelque sorte en amont des problèmes habituels. Ils n'ont pas à trouver le bon mot ou à chercher un nombre précis de catégories, ils doivent se poser la question de la nécessité d'une catégorie supplémentaire. L'activité correspondante n'est donc plus la sélection d'information mais la recherche des données (l'ensemble des pays à étudier) et des conditions (déterminer ce que peuvent signifier les appartenances de l'époque) du problème. Ce qui engendre des positionnements énonciatifs nouveaux induits directement par la consigne et la situation de débat. Les élèves peuvent être étonnés d'avoir produit eux-mêmes une catégorie de réflexion pour appréhender le passé des relations internationales ; leur monde habituel d'élève qui n'a de rapport que de vérité au passé (identifier le vrai et le faux) devient visible par écart avec ce nouveau « monde » possible dans lequel ils ont à élaborer des catégories pour classer le passé : « *on prend conscience d'un monde lorsqu'on s'en éloigne* », confirme P. Béguin (2005, p. 40).

Plus largement, ces positions nouvelles induites par le dispositif du tableau incomplet nous semblent entrer dans le cadre d'un travail de problématisation adapté à une véritable enquête de la part des élèves. Travaillant ainsi sur les données et les conditions du problème de classement, ils accroissent sensiblement le champ de leurs activités de recherche de solution (mettre un pays dans une case). Ils participent ainsi à la construction du problème (Fabre, 1999 ; 2009).

3.2 Une situation ouverte pour légitimer les propositions des élèves comme acteurs de la mise en texte de l'histoire

Nous avons analysé les interventions de l'enseignante dans le débat de la cinquième séance du corpus *Château fort* (chapitre 9, 3.1, tableau synoptique des échanges) en les rangeant dans deux catégories principales : la reformulation et l'incitation à entrer dans la controverse (*êtes-vous d'accord... ?*). Mais son rôle consiste aussi à rythmer et ponctuer l'avancée de la discussion en listant au fur et à mesure les éléments retenus par le groupe. C'est donc elle qui conçoit la forme de la discussion.

Cependant, il apparaît au fil des échanges que les élèves entrent dans cette forme pour se l'approprier peu à peu et y reconnaître la forme liste sur laquelle ils ont travaillé par écrit à plusieurs reprises dans la séquence. Apparaissent ainsi plusieurs interventions dans la deuxième moitié du débat qui contestent ou questionnent la proposition en jeu à ce moment-là. C'est un des moteurs de la discussion que l'enseignante ne fournit pas explicitement : au départ, les propositions sont énumérées, et l'enseignante les nomme et les inscrit ; ensuite ce sont les questionnements des élèves qui font passer d'une proposition à l'autre. Observons ce glissement des rôles dévolus au maître et aux élèves de plus près.

Jusqu'en 77 (voir transcription en annexe 18), quand l'enseignante propose d'inscrire comme acquis pour le groupe que les paysans ont le « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir », la progression est scandée par des propositions émises certes par les élèves mais soutenue et discutées sous le guidage de l'enseignante. Cette manière de diriger dans ce premier mouvement permet de faire pratiquer l'usage de « ce qu'on sait déjà » pour explorer les conditions de validité des propositions. Mais à partir de 78, les élèves semblent bien davantage prendre des initiatives pour poursuivre dans la forme proposée par l'enseignante. C'est à partir de ce qui est stabilisé immédiatement avant (comme en 78) que l'exploration progresse. C'est le cas en 102-104, quand une question de Garance produit une nouvelle proposition concernant les gardes du seigneur : si on peut admettre que le seigneur utilise des gardes pour le contrôle des paysans, quelle est la situation de ces derniers par rapport à celle des paysans ? Même démarche en 142 quand Dimitri renverse la proposition en discussion (les paysans peuvent se réfugier dans le château) en reprenant des objections précédentes sur le pouvoir des paysans de ne pas jouer le jeu défini par les seigneurs.

Dans cette deuxième partie du débat, l'enseignante valide les propositions telles qu'elles sont discutées par les élèves selon le modèle de la première partie. Les positions énonciatives légitimes sont reconnues par les élèves qui interviennent et qui les reprennent de leur propre chef. Finalement, le tableau qui liste les cinq propositions validées par la classe reflète ce travail de la preuve mené plus ou moins directement par les élèves qui ont pris le relais d'organisateur de la discussion.

Conclusion : construire ensemble les limites de validité des énoncés

On peut conclure sur ces deux cas tirés de nos corpus que s'opèrent dans les interactions langagières entre les élèves et l'enseignant des modifications et des déplacements à même de rendre conscients les élèves « *de l'existence de ces comportements et outils sémiotiques spécifiques aux disciplines et de leur permettre de construire des positionnements énonciatifs adéquats pour entrer dans les contextes disciplinaires* » (Jaubert, 2007, p. 115). Ainsi dans le débat sur les seigneurs et paysans, les propositions générées par les questionnements et l'exploration des données et des limites du problème en cours de discussion offrent aux élèves d'appréhender par la pratique un modèle de construction de la preuve valable en histoire. Ce cheminement va d'une proposition stabilisée pour le groupe à une recherche des limites de validité de la proposition, ce qui guide vers la recherche d'autres données qui permettent de stabiliser un nouvel élément de savoir pour le groupe. La classe, au cours de ces échanges, devient « *le lieu de publication et d'évaluation des différents points de vue en cours* » (*ibid.*, p. 116), ce qui participe à en faire une communauté historique scolaire en voie d'institution.

Dans ce processus, la médiation des listes et tableaux joue un rôle central que semble bien refléter les notions de « monde » et de « monde commun » utilisées par P. Béguin (2005) en ergonomie. Le monde de l'enseignant, concepteur initial du dispositif et de l'outil, est tourné vers la science²⁵³ ; celui des élèves est mixte et porte les deux types d'instances énonciatives évoquées par M. Jaubert (scientifique et quotidienne). C'est dans la mise en œuvre collective de l'instrument graphique que ces deux mondes trouvent des opportunités de se rencontrer pour constituer ou commencer à constituer un monde commun : « *alors que le concept de monde a pour finalité de rendre compte (à un certain niveau) d'une "polyphonie", le concept de monde commun vise à rendre compte de son orchestration* » (Béguin, 2005, p. 48).

La proximité entre ces deux approches – celle de la communauté discursive scientifique scolaire et celle de la co-conception instrumentée – nous semble dépasser le seul choix des mêmes métaphores musicales (polyphonie et orchestration).

Dans les éléments de corpus pris en exemples dans ce chapitre, la conception des instruments graphiques est continue et intimement liée au développement de positions énonciatives nouvelles et plus scientifiques des élèves. La liste qui trame la discussion des CM1 sur les relations seigneur/paysans n'est pas prédéterminée par l'enseignante. Cette dernière l'initie à partir du travail de préparation écrit des élèves, mais suivent les prises de position de certains élèves pour accumuler de nouvelles propositions. S'appuyer sur ce qu'on sait pour émettre des hypothèses qu'on explore devient une démarche qui produit peu à peu la liste comme forme et contenu.

Dans le corpus *Guerre froide*, la conception du tableau laisse volontairement une marge de

²⁵³ Ce point sera discuté dans la dernière partie.

manœuvre aux élèves qui s'en saisissent. Et ce sont les différentes propositions des élèves, tirées des données qu'ils sélectionnent et des conditions de validité de ces données qu'ils discutent qui rend légitime la constitution d'une nouvelle catégorie que l'enseignant, finalement, nomme.

Dans tous les cas on voit à l'œuvre par ces analyses une modification des rapports à l'objet étudié, aux autres et à soi-même. Les modifications de positionnement énonciatif mènent à un questionnement des rôles de chacun dans la classe qui ouvre la réflexion à l'institution d'une communauté classe sur des bases nouvelles par rapport aux pratiques habituelles de la discipline. Les listes et tableaux, comme supports d'un espace intermédiaire de travail pour les élèves, engagent une remise en cause des positions des élèves et de l'enseignant dans le groupe.

Conclusion de la troisième partie

Nous avons vu se dessiner au fil de ces trois chapitres différentes notions qui semblent proches mais dont l'indétermination demande à être discutée. « Monde », « monde commun », « espace intermédiaire », « médiateur » sont autant de mots pour désigner les manières dont les listes et tableaux permettent d'envisager une analogie entre les pratiques historiennes et les pratiques de classe. Ces mots nous servent pour le moment à montrer que les pratiques qui se déploient autour des différents usages des listes et des tableaux peuvent mener à des opérations ayant à voir avec celles qui structurent le travail historien. Résumons-les.

Une des opérations les plus régulières que les élèves peuvent mener consiste à situer leurs propositions, leurs critiques et leurs questions. La conscience d'un point de vue passe par ce type de repérage qui permet de différencier ces énoncés les uns des autres. Les élèves entrent par là dans un double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation des éléments qu'ils manipulent. Les deux mouvements sont indiscernables dans la pratique, sauf à réduire le travail à un inventaire dont on a souligné la faible portée scientifique. Au contraire, pris ensemble, ils sous-tendent des activités langagières comme les dialogues simulés et questionnent la logique du temps linéaire. Enfin, les élèves entrent parfois dans un mouvement de dédoublement qui marque la modification de leur position énonciative en direction d'une posture plus scientifique. Ils tendent à faire comme l'enseignant et conçoivent à ses côtés les instruments qui soutiennent leurs démarches d'enquête.

Nous suggérons à ce stade – proposant par là une nouvelle extension de nos hypothèses – de repenser le vocabulaire en employant l'expression « espace-problème » pour désigner le lieu et le temps de déploiement de ces opérations par les élèves. Espace parce qu'il s'agit, nous le percevons mieux, de questionner les localisations, les distances, les voisinages et les mouvements des données et des modèles explicatifs des élèves ; problème parce que ces opérations ont à voir avec une problématisation.

La quatrième et dernière partie va être consacrée à l'exploration de cette notion d'espace-problème pour notre objet. Il va s'agir d'évaluer et de caractériser les spécificités de cette notion pour l'histoire à travers ces outils.

QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE

Introduction de la quatrième partie

Les quatre situations de classe analysées par différents outils théoriques nous ont permis de mieux prendre en considération les liens que peuvent entretenir les listes et tableaux utilisés et le travail des enjeux de savoir historique concernés. Il apparaît plus clairement à ce stade que notre objet ne se limite pas à l'étude des effets de ces outils graphiques en classe d'histoire mais s'appuie sur ces supports graphiques pour se redessiner : c'est davantage les usages non linéaires (à deux dimensions) de l'écrit dans leurs rapports aux pratiques de savoir en histoire qui nous intéressent. Ce qui signifie que d'autres types d'écrits pourraient guider d'autres analyses dans ce sens, comme les schémas. Mais surtout, cela signifie qu'on peut envisager maintenant de renouveler nos hypothèses dans une perspective plus large sur le plan didactique.

Les écrits structurés de manière non linéaire – par les listes et tableaux par exemple – donnent aux élèves l'occasion de construire une représentation du problème historique en jeu sur un plan, c'est-à-dire dans une représentation bi-dimensionnelle. C'est ce que suggèrent les éléments identifiés dans la partie précédente comme les fonctions de repérage, de (re)lecture recontextualisée, de mesure des proximités et des distances ou encore de dessin des cheminements suivis. Cette « mise en plan » offre un espace de reconstruction par et pour la classe qui produit une sorte de schématisation du problème. Ainsi, certains élèves peuvent dépasser les insuffisances de l'inventaire et de la « petite histoire », et opérer des changements de position énonciative à l'intérieur de la classe. Cette élaboration plus ou moins complète d'un espace pour reconstruire le problème est l'objet du chapitre 13 qui se centre sur les processus et les pratiques associés à cette reconstruction. Il s'agit d'identifier comment se construit un espace de recherche adapté au problème en jeu. Mais les chapitres précédents nous incitent à aller voir également du côté des interactions pour mettre ces pratiques en perspective dans le cadre d'une communauté historienne scolaire en construction : quelle communauté de recherche se construit en parallèle avec l'espace de recherche ? Le chapitre 14 est consacré à ce point sur la base des éléments stabilisés précédemment et particulièrement la co-conception des instruments et du savoir avec l'enseignant.

Chapitre 13 : Explorer et cartographier le problème pour construire un savoir historique scolaire

Introduction

Nous proposons de montrer dans un premier temps (1.) que les prémisses d'un processus d'exploration/cartographie du problème incitent à aller du côté de la notion d'espace-problème pour analyser l'espace ainsi identifié, en nous plaçant de plain-pied dans le cadre de la problématisation. Mais ce positionnement passe par une discussion concernant la transposition de ce cadre du point de vue de l'épistémologie de l'histoire, ce que nous proposons à partir de l'idée de transposer à l'école ce que P. Seixas appelle l'histoire post-moderne. Ce qui doit nous permettre de formuler une hypothèse plus délimitée et qui sera ensuite mise à l'épreuve de nos corpus et des références théoriques qui sont les nôtres (2. et 3.).

1. Explorer et cartographier l'espace-problème en classe d'histoire : quelles références ?

Partons de la définition que donne C. Orange (1997, p. 229-230) de l'espace-problème du point de vue de la théorie de la problématisation :

« La psychologie cognitive appelle "espace de problème" un espace, constitué d'états de la situation, que parcourt quelqu'un pour résoudre un problème et aller de la situation de départ à la situation à atteindre. Une solution est alors un trajet sur cet espace. On peut tenter de généraliser cette idée d'espace-problème aux problèmes scientifiques, généralement plus complexes que ceux étudiés en psychologie. Construire cet espace-problème est essentiel pour y trouver un éventuel trajet. Il se définit par un ensemble de nécessités et de possibilités issues de l'interaction entre contraintes empiriques (les "faits") et contraintes théoriques (concepts et modèles). Ce balisage de l'espace-problème, son élaboration, correspond à la construction du problème ».

Cette métaphore géographique, nous allons le voir, donne la possibilité de mieux envisager ce que la problématisation peut signifier et impliquer pour une classe d'histoire à partir des outils graphiques tels que nous les avons envisagés. Elle offre l'occasion de mettre en jeu, pour notre discipline, les significations dégagées par C. Orange pour les sciences de la vie et de la Terre en termes de nécessités et de possibilités, de contraintes empiriques et théoriques.

L'espace-problème ainsi défini nous permet d'entrer d'emblée dans la théorie de la problématisation en distinguant position, construction et solution du problème (M. Fabre, 1999, p. 196). Un espace-problème peut donner à voir des solutions (des trajets dans cet espace), mais surtout il doit être construit pour situer les solutions dans des séries de solutions possibles (cartographie) et donc définir en les délimitant les types de solutions envisageables (problématique). De ce point de vue, cartographier est une activité qui permet de ne pas en rester à la seule recherche de la solution. En cartographiant on ne fait pas que tracer un itinéraire (suivi ou à suivre). Par la cartographie s'impose l'idée de tracer l'image de l'espace qui environne et les trajets possibles – ou impossibles, en relation directe avec la progression sur le terrain (pour faire des relevés, des mesures et finalement dresser la carte). Ce sont ces différentes activités qui sont à mettre en relation avec celles de la classe d'histoire.

1.1 Quand les historiens cartographient leur recherche

On l'a vu (chapitre 11), S. Wineburg s'attache moins dans ses recherches à différencier les niveaux d'argumentation des historiens professionnels (par rapport aux élèves, étudiants, apprentis enseignants) que leurs manières de faire de l'histoire dans des dispositifs de type étude de documents. Leur « avantage comparatif » de professionnels repose, selon lui, sur deux points qu'on peut résumer comme suit :

- une prise de position dans les textes explicatifs : l'écart savant/novice se lit d'abord dans la place prise par l'auteur dans la mise en texte de sa réponse. En règle générale, constate Wineburg (2001, p. 12), les novices (les élèves et les adultes non historiens) font comme les manuels, ils effacent tout métadiscours et toute indication sur la genèse de leur texte ; ils disparaissent, littéralement, de leurs textes ;
- s'appuyer sur les controverses, échecs et contradictions plutôt que les éliminer : plus fondamentalement, les pratiques mises en œuvre par les historiens de métier face aux contradictions proposées, passent par de multiples allers-retours d'un document à l'autre : ils « zigzaguent » (*ibid.*, p. 21) entre leurs questions qui s'étoffent au fur et à mesure, et leur lecture des documents fournis ; autant dire qu'en zigzaguant ils repoussent le moment de conclure ou de donner un verdict : ils temporisent. Ce que ne font pas – ou peu – les élèves. Ces derniers cherchent une solution au problème. Ce qui ne les empêche pas de poser des questions et d'être, eux aussi, incrédules face aux contradictions ; mais les élèves vont davantage chercher à éliminer ou à court-circuiter la contradiction là où les historiens l'affrontent.

Ces deux pratiques spécifiques offrent l'avantage, dans les situations étudiées par S. Wineburg, de fournir des pistes pour une meilleure appréhension des activités de classe. Appuyons-nous sur une citation qui fait état de quelques-unes de ces pistes et qu'on peut envisager de relier à notre perspective d'espace-problème :

« Alston²⁵⁴ a produit quelque chose de nouveau, qui n'existait pas avant qu'il prenne en charge ces documents et qu'il affronte son ignorance. Les questions qu'Alston a posées sont les outils d'une construction qui trouve sa place entre son savoir actuel et les circonstances du passé. Alston a agi en expert, sans aucun doute, mais pas dans le sens traditionnel du terme. Son expertise ne réside pas dans son savoir général sur le sujet, mais dans sa capacité à se remettre en selle après une chute, à mettre ses espoirs dans ce qu'il ne comprend pas et à établir une carte qui le guide dans ses nouvelles connaissances. Il a sagement géré sa perplexité. Il s'est montré capable de garder ses distances avec ses premières impressions, d'interroger le flot de ses idées, et de garder trace de l'origine de ses questions qui, ensemble, l'ont guidé vers son apprentissage » (ibid., p. 21-22).

De ces éléments nous souhaitons faire un outil d'analyse fécond. Il guide l'essentiel de ce chapitre : la construction, au cours du travail et du cheminement des élèves, d'une carte traçant des repères et l'itinéraire qu'ils suivent.

1.2 Problématiser c'est, tout d'abord, cartographier l'espace-problème

M. Fabre (1999) pour caractériser la problématisation prend appui sur la psychologie cognitive (p. 13-15) qui insiste notamment sur le lien entre la tâche objectivement décrite, c'est-à-dire décrite par l'expert et « la représentation que s'en fait le sujet qui traite le problème » (p. 15). Il développe l'explication donnée par la psychologie cognitive : « On appelle espace de la tâche (ou encore espace de recherche), son interprétation canonique, sa caractérisation objective par l'expert, pour lequel cette tâche n'est pas ou n'est plus un problème. Maintenant l'espace du problème est la représentation que se donne de la tâche le sujet qui y est confronté » (ibid.). C'est cette notion d'espace du problème qui nous intéresse ici pour examiner dans quelle mesure l'élève parvient à l'édifier en s'appuyant sur les outils graphiques qu'il utilise, là où pour l'enseignant il n'y a pas problème. Car, comme le souligne M. Fabre, l'espace de recherche de l'expert et l'espace de problème de l'élève ne se recouvrent pas d'emblée.

Édifier cet espace est un travail complet et complexe. Pour l'aborder, la métaphore de la carte se révèle, là aussi, pertinente :

« le tracé de la carte ou de l'espace de recherche, la lecture de la carte qui en relève les singularités remarquables, la recherche d'un itinéraire : trois activités cognitives logiquement distinctes quoique le plus souvent psychologiquement enchevêtrées » (Fabre, 1999, p. 198).

Nous faisons le pari que cette répétition du thème de la carte n'est pas fortuite.

Pour M. Fabre, la compréhension dépasse la résolution du problème et c'est la raison pour laquelle l'espace-problème, pour l'élève, est à inventer et pas simplement à appliquer :

²⁵⁴ L'historien idéal-typique mais bien réel pris par Wineburg.

« résoudre le problème, c'est cheminer dans cet espace (...) construire un problème, c'est inventer et structurer un espace » (p. 196-197), c'est-à-dire « rechercher les données et les conditions pertinentes » du problème. Pour le novice, un problème ouvert²⁵⁵ par une recherche est d'abord un projet, qui appelle une planification. C'est cette activité de planification qui peut se formuler sous la figure de la cartographie. Elle se décline en trois séries que M. Fabre spécifie pour l'exemple qu'il développe d'un problème mathématique de salon à tapisser :

« a) identifier les bonnes questions (quelles sont les questions pertinentes à poser au vendeur pour choisir une tapisserie ?) ; quelles sont les mesures pertinentes à effectuer dans la classe ? ; b) faire des choix (choix de la tapisserie, choix de la surface à tapisser) ; c) relier ces données et ces choix selon une configuration donnée commandée par la question initiale et/ou une fonction d'évaluation (par exemple une fourchette de prix) » (ibid., p. 198).

En sciences, précise C. Orange, cette recherche consiste à relier par un mouvement d'allers-retours multiples les éléments du registre des modèles (données et nécessités théoriques) aux éléments du registre empirique (données et nécessités empiriques), qui sont les deux dimensions qui définissent l'espace des contraintes²⁵⁶ d'un problème. Cet espace des contraintes ne constitue pas en lui-même une cartographie du problème pour l'élève puisque c'est une reconstruction du chercheur. En ce sens, notre tentative d'appréhension d'un espace-problème pour les élèves se situe dans un lieu intermédiaire, entre ce type de reconstruction théorique pour la recherche et les courts-circuits des élèves. En revanche, l'espace des contraintes est une référence indispensable pour évaluer le degré de mise en tension des différents registres par les élèves et donc leur succès à élaborer un véritable espace-problème.

Tentons maintenant d'identifier l'institution progressive pour les élèves d'espaces problèmes en histoire susceptibles de favoriser le mouvement d'allers-retours entre ces deux registres qui caractérise le processus de problématisation.

1.3 Des listes et tableaux constitués peu à peu en instruments pour orienter l'exploration du problème

Ce que la théorie de la genèse instrumentale nous a aidé à comprendre, c'est qu'on ne peut rabattre l'artefact sur l'instrument. Par exemple pour le corpus *Révolution*, le tableau à deux colonnes et trois lignes ne constitue pas le papier millimétré sur lequel l'élève va tracer son espace-problème, il est lui-même, en tant qu'artefact, modifié par le regard des élèves : ce n'est pas une donnée ni une référence stable. Mais c'est cette caractéristique qui en fait une

²⁵⁵ Il prend l'exemple d'un problème de mathématiques (ibid., p. 197-198). Il est fermé quand « on demande par exemple combien X va devoir dépenser pour tapisser son salon, supposés connus le prix de la tapisserie, les dimensions du salon, les dimensions des portes et des fenêtres... » ; il est en revanche ouvert quand le maître demande « Combien nous faudrait-il pour retapisser notre classe (...) ? ».

²⁵⁶ Sur la base du corpus *Château fort* nous avons utilisé une proposition de construction de cet espace pour ce cas d'histoire scolaire (voir chapitre 9, 3.1).

base possible pour la (re)construction par les élèves d'un espace qui leur soit propre. Cette caractéristique instrumentale prend tout son sens à ce stade parce qu'elle oblige à considérer le tableau à la fois comme élément de cadrage choisi par l'enseignant (une « contrainte ») et un support subverti (un « champ de possibles » qui s'ouvre) par l'interprétation qu'en font les élèves, au même titre qu'ils interprètent les textes. Du coup, le tableau est malléable et peut les aider à représenter leur espace-problème ; il le peut d'autant mieux qu'il est évolutif, on l'a vu notamment dans le cas du premier groupe d'élèves : ce qui est inscrit au début est ensuite relu et devient un point de repère pour poursuivre l'élaboration de la « carte » comme représentation de l'espace du problème pour les élèves. Comme cadre fourni par l'enseignant et comme structure à co-concevoir avec lui (voir chapitre 12), l'instrument graphique instrumentalisé peut constituer un substrat pour la construction par les élèves de leur espace-problème.

C'est ce caractère de processus partiellement indépendant des données initiales (manuel, consignes, tableau vierge) qui rend le mieux compte de la nécessité de considérer ces outils graphiques comme bien plus qu'un support graphique. Pour l'élève, le tableau qu'il a commencé à remplir se transforme sous ses yeux : quand il le regarde de nouveau, partiellement rempli, il n'est plus le même, il le comprend autrement.

Le processus de genèse instrumentale (valable à toutes les échelles²⁵⁷, selon P. Rabardel) rend donc bien compte de cette malléabilité des outils graphiques lorsqu'ils sont pris en charge par les élèves et permet d'envisager plus précisément l'enchevêtrement dont parle M. Fabre, entre le tracé de la carte, sa lecture et la recherche d'un itinéraire (voir citation *infra*). Cette métaphore de la cartographie nous semble donc heuristique, mais à condition de veiller à ne jamais l'isoler : la construction de la carte suppose une confrontation permanente au « terrain », de se perdre parfois, de poser de mauvais repères qu'il faut ensuite corriger ou encore de changer de point de vue.

On peut sur cette base faire l'hypothèse que, quand la problématisation a lieu dans les situations que nous étudions, les élèves sont dans un double processus d'exploration et de cartographie, dans lequel ils établissent progressivement l'espace du problème historique. Les listes et tableaux constituent une modalité d'usage de l'écrit qui participe activement à ce double processus. Justifions d'emblée cette formulation qui nous est inspirée de C. Orange pour qui, quand on problématise, « *il ne s'agit pas simplement de construire un problème pour produire une solution, mais d'explorer et de "cartographier" le champ des possibles* » (Orange, 2005a, p. 77).

Mais que peuvent signifier ces termes et ces pratiques lorsqu'on se place dans le cadre épistémologique de l'histoire ?

²⁵⁷ « *Les genèses instrumentales peuvent s'inscrire dans des temporalités multiples qui vont de quelques dizaines de minutes (et sans doute moins) à plusieurs années pour les données dont nous disposons* » (1999, p. 258).

1.4 Problématiser en histoire : entre récit et science

Le terme « exploration » veut rendre compte de l’ancrage des activités des élèves dans les documents et l’argumentation. Ils parcourent les textes, ils produisent des énoncés, reviennent sur des propositions antérieures, etc. Cette exploration est le fait de la classe qui inclut également l’enseignant ; en ce sens, elle est rendue plus effective par la possibilité pour chacun d’emprunter des voies différentes et de rendre compte aux autres de ce qu’ils en tirent.

Le terme « cartographie » vient d’être davantage explicité et est relié directement aux usages de l’écrit (voire à ses effets sur l’oral). Insistons sur l’idée d’une représentation synoptique qui embrasse l’ensemble du « monde connu » du problème étudié et ne se contente pas d’un inventaire des noms de lieux traversés. La carte est une représentation non linéaire et bi-dimensionnelle.

Les deux termes associés veulent enfin donner à voir la dialectique qui les relie : l’un ne va pas sans l’autre dans notre hypothèse. Ainsi, les hypothèses et les critiques des élèves se font aussi bien à partir de leurs écrits mis en tableau ou en liste (la carte) qu’à partir des documents et autres textes parcourus (le terrain exploré).

Avant de pouvoir proposer une confrontation de cette hypothèse avec nos corpus et les conclusions précédentes, il convient de spécifier davantage la manière dont peut s’actualiser le modèle de la problématisation pour une science humaine comme l’histoire. Il s’agit dans cette section de considérer les questions suivantes : à quels genres de problèmes sont liés les savoirs en histoire ? Que peut-on entendre par « nécessité » pour cette discipline ? Si la problématisation passe par une mise en tension d’un registre des modèles et d’un registre empirique, que peut-on entendre par ces deux termes pour notre discipline ? Pour tenter d’y répondre, un texte de P. Seixas (2000²⁵⁸) nous semble offrir une bonne base de réflexion qui interroge les limites du savoir historique en classe par confrontation directe avec le savoir de la communauté des historiens tel qu’il est mis en question depuis ce qu’on appelle le *Linguistic turn*. L’intérêt de cet article réside en partie dans le regard nord-américain qu’il porte sur une évolution née là-bas. Mais surtout, il est essentiel par son approche fondamentalement épistémologique et ancrée sur les pratiques. Il met en jeu ainsi ce qu’il nomme une histoire post-moderne pour en évaluer les conditions de possibilité d’une transposition en classe²⁵⁹.

²⁵⁸ Une traduction en est proposée en annexe 20 ; c’est à cette traduction que nous nous référons dans les citations.

²⁵⁹ Le sous-titre du texte est : *l’histoire post-moderne a-t-elle sa place à l’école ?*

1.4.1 Trois manières de faire de l'histoire, trois positionnements énonciatifs

P. Seixas prend au sérieux l'histoire et l'histoire scolaire²⁶⁰ en remontant jusqu'à des questionnements fondamentaux sur les différentes manières de s'occuper du passé. Pour y parvenir, il s'appuie sur une question vive pour les Canadiens et en particulier ceux de la province de Colombie Britannique, qui met en jeu le rapport de cette population à son passé. A la fin des années 1990, un traité est signé entre les représentants de la fédération du Canada et les représentants du peuple Nisga'a qui « *confère [à ce dernier] un budget, des terres, des actifs (ownership properties) et un gouvernement autonomes, dans le respect des lois fédérales canadiennes* ». La ratification de ce traité entraîne des polémiques qui sont le prétexte pour l'auteur pour exposer sa vision de l'épistémologie de l'histoire et des conséquences pour son enseignement à travers trois versions.

L'histoire peut d'abord être vue comme un récit sur le passé qui cherche avant tout à unifier une nation. Dans ce cas, l'histoire doit être considérée comme « *la meilleure interprétation du passé* » et l'école doit enseigner cette histoire « *au service de la mémoire collective* ». L'auteur montre les écueils de cette version, dont le principal est de rendre patente la domination des dominants actuels à travers une idée de progrès toute linéaire. Pour le Canada, c'est entrer dans une vision de l'homme blanc qui « *bâtit l'ouest*²⁶¹ » ; bref une vision coloniale. Mais cette version n'est pas aussi faible qu'on pourrait le croire à la décrire ainsi : des évolutions existent qu'on entrevoit au fil des travaux, par exemple à travers les manuels scolaires (voir par exemple Le Marec, 2007). Malgré cela, dans cette configuration historiographique (au sens de Prost, voir chapitre 9), la linéarité du progrès a des implications didactiques fortes : « *Ce qui, au départ, était un débat vif pour examiner ce qui est vrai, ce qui est juste, ce que signifient le passé et le présent, se termine dans les classes sous la forme d'un catéchisme à apprendre par cœur*²⁶² ». Bref, un positionnement énonciatif des élèves réduit à une grande passivité.

Dans sa deuxième version, l'histoire consiste à confronter les différentes versions du passé qui existent dans ce que P. Seixas appelle une « *version disciplinaire de l'histoire* » ; dans laquelle c'est la méthode qui permet de dépasser les inévitables conflits d'interprétation. Par exemple, pour comprendre que la version dominante peut être due à une domination des Blancs sur la production des sources de l'histoire, ce qui oblige à se pencher sur d'autres types de sources dans un souci de rééquilibrage. Cette approche offre des

²⁶⁰ Le titre de ce texte (Schweigen ! Die Kinder ! : soit *Silence, les enfants !* soit *Silence, les enfants arrivent !*) suggère, selon P. Seixas lui-même, une double répugnance de certains historiens et épistémologues de l'histoire : ils ont une idée tellement haute de la discipline qu'ils ne sont pas prêts à en faire profiter les élèves ; ce savoir serait trop déstabilisant par nature pour laisser les élèves le comprendre : une petite histoire leur suffit et ils n'ont qu'à bien écouter (correspondance avec l'auteur, 24 mars 2009).

²⁶¹ On peut se référer sur ce point à l'étude menée par R. Robin (*La mémoire saturée*, Stock, 2003, p. 61-77) qui montre clairement les tensions entre histoire, mémoire et légende qui marquent toujours cette manière de considérer cette période en Amérique du nord.

²⁶² Ce qui correspond aux constats de N. Tutiaux-Guillon sur la scolarisation des savoirs en histoire qui tendent vers une « vulgate » (au sens de A. Chervel) tant il est vrai que « *les problèmes divisent, la vulgate unifie* » (2003, p. 277).

avantages didactiques non négligeables : elle « *met les élèves en situation d'élaborer activement des connaissances historiques et de critiquer les interprétations historiques qui leur sont soumises. Plutôt que d'accentuer les fissures identitaires dans un monde multiculturel, multinational et où les genres se relativisent (*multiply gendered*), il s'agit de construire une distance réflexive, que seule une perspective historique plus large rend possible* ». Mais par comparaison avec la première approche, celle-ci peut être considérée comme menaçant, à l'école, la mémoire collective unifiée par une histoire faite de débats. En réalité, et c'est là que réside le premier enjeu fort de cette étude, le risque de relativisme est un sujet à prendre au sérieux et la vision nord-américaine sur ce thème peut nous être d'un grand secours, puisque c'est là-bas qu'est né le *linguistic turn* qui affecte notamment l'histoire depuis la fin des années 1980 (Chartier, 1998 ; Ginzburg, 2003a).

A un premier niveau, P. Seixas prend le parti de la deuxième approche considérant que le relativisme est déjà largement présent dans l'univers des élèves : « *Les élèves sont déjà confrontés à des interprétations historiques contradictoires au sein de la culture populaire. Ils ont besoin d'outils pour évaluer la force et la faiblesse relatives de ces interprétations. C'est donc bien plus l'incapacité (ou renoncement) de l'école à enseigner les méthodes propres à la discipline historique qui risque d'engendrer ce relativisme* ». On entrevoit là les enjeux liés à la place des mémoires au sein de la nation, que cette dernière ne peut ignorer ni embrasser complètement. D'où l'attention portée aux méthodes de l'histoire. Pourtant cela ne peut être suffisant dit P. Seixas : on ne peut opposer sens et méthode sans conséquences, et ce qu'il nomme « *l'histoire post-moderne* » tente de tenir ensemble les deux dimensions. Ce qui constitue une condition à l'analyse en termes de problématisation. Un avertissement s'impose à ce stade. L'appellation employée par P. Seixas pourrait induire en erreur un lecteur français. Il ne prend pas pour argent comptant les implications les plus radicales du post-modernisme et notamment l'effacement des faits devant le discours. Au contraire, avant d'en tirer des conséquences sur le plan didactique, P. Seixas procède à une mise en perspective qui donne toute sa place à l'approche culturelle de l'histoire en s'appuyant notamment sur R. Chartier (1998). Ce qui importe alors, par rapport aux deux approches précédentes, c'est la question du sens des différentes versions du passé : non pas d'en choisir une en imaginant qu'il y a un idéal (première approche), non pas d'inventorier méthodiquement toutes celles qui existent pour les comparer (deuxième approche), mais plutôt savoir « *d'où proviennent les différences [et] quelles sont leurs conséquences* ».

1.4.2 L'histoire « post-moderne » à l'école pour différencier les points de vue

C'est sur ce plan que l'approche qu'il nomme post-moderne devient féconde, car « *le corollaire de l'attention du post-modernisme à la mise en intrigue et à la forme narrative est l'examen minutieux de la posture de l'historien* ». Autrement dit, « *dans leur orientation disciplinaire [deuxième approche], les historiens s'excusent de l'historicisation*

qu'ils appliquent à tout phénomène humain. Le post-modernisme interroge l'affirmation des historiens selon laquelle ils se situeraient en dehors du déroulement de l'histoire et seraient des observateurs impartiaux du passé : tout énoncé historique est fondamentalement ancré dans la réalité politique du moment ». C'est donc dans cette version que l'histoire se focalise sur la notion de point de vue et sur les relations de distance, dimensions peu discernables dans une analyse seulement méthodologique de la discipline. Plus encore, c'est ainsi qu'on a des chances de remettre « en question la césure entre l'approche disciplinaire de l'histoire et celle de la mémoire collective. L'histoire n'est qu'une des nombreuses manières de se rappeler le passé. Les énoncés rédigés par les historiens se distinguent des autres, non du point de vue de l'épistémologie ou de la méthode, mais du fait de leur capacité, en tant qu'"experts", de mettre en œuvre "une fonction régulatrice en lien avec le passé collectif" [public past]²⁶³ ».

Mettre en œuvre une « fonction régulatrice » plutôt qu'appliquer une méthode : voilà une différence fondamentale qui permet d'envisager de prendre ensemble savoirs et pratiques. Concernant l'école, cette approche permet alors d'imaginer concilier mémoires divergentes, récit national et questionnement du progrès. Elle ouvre la possibilité de prendre au sérieux les mémoires des élèves pour les confronter, mais pas n'importe comment, à d'autres récits aux statuts différents. Ainsi, dans le cas du peuple Nisga'a et de son passé au sein de la fédération canadienne, on peut considérer que « "la trajectoire du progrès" est tenue pour problématique parce qu'un volume assez considérable de preuves émanant du sens commun met à mal l'idée que les choses ont généralement tendance à s'améliorer²⁶⁴ ».

1.4.3 Pratique d'une histoire post-moderne et problématisation

On mesure à la lecture de cette synthèse des analyses de P. Seixas la proximité de cette troisième approche avec le cadre épistémologique sur lequel nous avons jusque-là fondé nos propres analyses : prendre au sérieux les conceptions des élèves, nécessairement liées à leurs mémoires multiples ; remettre en question l'idée de progrès de l'histoire ; construire la notion de point de vue ; faire entrer les élèves dans une dialectique récit quotidien/récit historique scientifiquement fondée. Mais on mesure également la distance entre cette

²⁶³ Pour mieux situer ce point de vue dans le cadre français récent, nous pensons y voir un parallèle strict avec la position intermédiaire que certains historiens défendent entre des mémoires communautaires multiples et antagonistes parfois et une histoire officielle que délivrerait, après conclave, la communauté patentée des historiens ; communauté excluant de fait le monde de l'enseignement de l'histoire. Ce que montrent assez clairement Catherine Coquery-Vidrovitch, Gilles Manceron et Gérard Noiriel dans une tribune publiée dans le journal *Le Monde* du 7 novembre 2008 : « *L'Histoire, nous dit-on, ne doit pas s'écrire sous la dictée des mémoires concurrentes. Certes. Mais ces mémoires existent, et nul ne peut ordonner qu'elles se taisent. Le réveil parfois désordonné des mémoires blessées n'est souvent que la conséquence des lacunes ou des faiblesses de l'histoire savante et de l'absence d'une parole publique sur les pages troubles du passé. Dans un Etat libre, il va de soi que nulle autorité politique ne doit définir la vérité historique. Mais les élus de la nation et, au-delà, l'ensemble des citoyens ont leur mot à dire sur les enjeux de mémoire. Défendre l'autonomie de la recherche historique ne signifie nullement que la mémoire collective soit la propriété des historiens* ».

²⁶⁴ Constat qui s'intègre dans des analyses plus vastes sur la fin des grands récits, qui fait suite aux désillusions et au désenchantement de l'après Shoah notamment.

approche et la discipline scolaire telle qu'elle existe et qui se présente comme « *un modèle résistant aux débats et aux controverses* » selon N. Tutiaux-Guillon (2003). Selon ses analyses, dans les instructions officielles, les manuels et les classes, ce sont les deux premières approches décrites par P. Seixas qui dominent : d'une part « *la confiance dans le progrès de la connaissance incite à espérer une histoire unique, établie sur des vérités consistantes, ce qui justifie le souci de transmettre aux jeunes une vision du monde unique, tenue pour universelle et vraie* » (p. 269) ; d'autre part, l'esprit critique est mis en avant mais « *ne vise pas à mettre en perspectives différentes façons de penser le passé : il permet d'établir les faits, de produire une vérité sur le monde, en examinant les sources ou leur avatar scolaire* » (p. 268). De ce point de vue, l'intérêt du texte de P. Seixas est d'ouvrir une perspective épistémologique et didactique qui s'accorde à nos cadres théoriques, pour envisager les conditions d'une sortie du « modèle ». Que propose-t-il pour inscrire « *le post-modernisme dans l'école* » ?

S'appuyant entre autre sur les développements didactiques de T. Holt (1990) et certaines de ses propres recherches, voici ce qu'il suggère :

« En adoptant l'approche post-moderne par un autre angle, on peut aboutir à un programme d'enseignement valable, qui apprendrait aux élèves à rechercher dans les récits [narratives] historiques les notions implicites de progrès ou de déclin. On pourrait leur apprendre à questionner à la fois les critères [criteria] que tel auteur semble avoir mobilisés pour donner à percevoir à ses lecteurs l'idée d'un progrès (ou d'un déclin) historique, et à identifier la structure narrative de l'énoncé [narrative argument] (c'est-à-dire, la preuve sur laquelle repose l'orientation implicite, progrès ou déclin). L'analyse approfondie de manuels scolaires pourrait révéler d'intéressants sous-textes [subtexts] du progrès, qui n'étaient jusqu'alors pas explicités aux élèves. Si la validité des énoncés sous-tendus par ces sous-textes était questionnée, le professeur aurait conduit ses élèves à s'engager dans une enquête historique. S'ils sont interrogés au regard des motifs pour lesquels les autorités veulent que soit enseignée aux élèves une histoire orientée vers le progrès, alors ils se seraient déplacés sur le terrain post-moderne²⁶⁵(...) Nous devons non seulement leur donner des interprétations du passé mais leur procurer les outils de l'historiographie, pour leur permettre de s'engager, à leur niveau, dans les débats et discussions actuels concernant le passé, au lieu d'accepter sans regard critique telle version particulière ».

Il nous semble, à la lecture de ces pistes d'actions didactiques en histoire, que la problématique des pratiques langagières pour problématiser le savoir historique que nous

²⁶⁵ Finalement, l'auteur nuance ces conclusions à la fois radicales et ambitieuses pour l'enseignement de l'histoire. Ces approches, dit-il en substance, ne sont peut-être pas aussi séparées l'une de l'autre que l'analyse tend à le montrer. Et c'est peut-être par les interactions qu'elles induisent qu'on peut trouver une solution pour l'école d'aujourd'hui.

avons développée jusque-là à travers les usages d'outils graphiques trouve un écho fécond. On peut penser sur cette base que l'histoire post-moderne telle qu'envisagée par P. Seixas correspond pour nous à une histoire problématisée, en tant qu'elle « *conduit les élèves à s'engager dans une enquête historique* ». Cette enquête passe alors par une prise en charge des textes explicatifs (des manuels, des enseignants ou des pairs) en mettant en tension :

- les idées et les « faits » que les auteurs mobilisent pour faire état de leurs interprétations ;
- les conditions de validité des énoncés ainsi produits et les raisons des choix.

C'est en engageant le débat au niveau des pratiques que la perspective épistémologique s'ouvre à nouveau. Au delà des « *pratiques valorisant l'adhésion* » qui semblent dominer dans la discipline scolaire en France (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 279) à travers la réduction à « *une pratique critique face aux documents [qui] se borne souvent à l'énoncé de la nature du document, de sa date – parfois de son contexte de production, de son auteur – informations qui ne sont que rarement rapportées au contenu* » (*ibid.*), il s'agit d'envisager des médiations entre le travail du document et le travail de son sens au sein d'un problème historique. Autrement dit, il s'agit de s'attarder sur les pratiques intermédiaires qui donnent de la consistance à la médiation scientifique entre « *le monde et les traces que les hommes y ont laissées* » (*ibid.*, 278) et le monde des élèves.

Au total, une histoire post-moderne à l'école selon Seixas tient fondamentalement d'une problématisation dans le sens où elle met l'élève dans la position de questionner les raisons pour lesquelles l'institution lui demande d'apprendre telle ou telle chose :

« *La possibilité de construire (ou de reconstruire) les problèmes est toujours le signe le plus manifeste de la liberté de pensée. La démocratie ne peut consister seulement en cette liberté restreinte qui consiste à résoudre les problèmes posés et définis par d'autres ou même à voter pour telle ou telle solution. La véritable citoyenneté participative ou de proximité (...) exige le droit à la définition des problèmes et simultanément celui de la dénonciation des faux problèmes (Deleuze, 1969)* » (Fabre & Fleury, 2006).

C'est en ce sens que l'on peut alors tenter d'articuler plus directement les notions en jeu dans ce chapitre, et particulièrement l'espace-problème comme résultat du processus d'exploration/cartographie, d'une part, et le champ des possibles à travers sa représentation sous forme d'espace de contraintes (voir Orange, 2005a ; et voir le cas du corpus *Château fort*, chapitre 9). Ce dernier peut donner une image – référée à l'historiographie – des possibles et des contraintes qui encadrent le savoir en train de s'élaborer dans la classe, tandis que le premier – c'est notre hypothèse – serait d'un autre ordre : comme construction collective d'un contexte plus scientifique dans la classe et en lien avec le problème en cours d'exploration, il serait une condition de possibilité de la reconstruction de l'espace de contraintes par la classe.

2. Inventer et organiser des repères pour cheminer dans l'enquête historique en classe

Pour commencer à mettre à l'épreuve l'hypothèse d'un processus d'exploration/cartographie du savoir relevant d'une histoire problématisée, nous proposons de nous concentrer sur un cas particulier (le corpus *Révolution*). Ce choix d'une échelle aussi réduite s'explique par la nécessité de tester dans le détail des échanges et des textes nos propositions. Dans une troisième partie nous tentons une généralisation à l'aide des autres corpus.

Pour mener à bien cette critique il est indispensable de reconstruire l'espace du problème en jeu dans les échanges et le tableau du premier groupe d'élèves à partir d'une analyse des données qu'ils utilisent. C'est sur cette base qu'on peut évaluer la validité et les voies qu'ils empruntent pour reconstruire leur propre espace-problème.

2.1 Du texte propositionnel aux questions qu'il masque

Au chapitre 6 (1.3), nous avons analysé les propositions offertes aux élèves à travers les textes du manuel sur lesquels ils s'appuient. Cette analyse est effectuée en relation avec la question posée aux élèves.

Premier paragraphe (A2, p. 72) :

<i>Le texte du manuel</i>	<i>Une première interprétation</i>
<p>2. En juin 1791, le roi s'enfuit. Il veut rejoindre les troupes autrichiennes puis marcher sur Paris pour rétablir son pouvoir absolu. Mais il est reconnu à Varennes et ramené aux Tuileries (doc. 1). Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux, certains commencent à réclamer la République.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - le roi s'enfuit car il veut rejoindre l'armée autrichienne pour rétablir son pouvoir - Il est reconnu et arrêté avant - D'où une perte de confiance des Parisiens qui se traduit par l'expression du désir de changer de régime (pour certains).

L'énoncé du manuel est partiel : rien n'est dit sur les motivations de la fuite du roi, ni sur les réactions des Parisiens (sinon qu'il perd leur confiance). Mais il faut pousser plus loin l'analyse. Dans le cadre théorique qui est le nôtre, ce texte masque les questions dont il constitue une réponse : comme le dit M. Fabre à propos d'un cas de lecture de manuel en sciences de la Terre, « *ces propositions du manuel ne sont intelligibles que par rapport aux problèmes qu'elles solutionnent tout en les refoulant. Les comprendre, c'est donc retrouver les questions oubliées auxquelles ces propositions répondent* » (1999, p. 193). Le travail d'exploration et de cartographie que l'on identifie autour des manipulations du tableau permet-il cette reconstruction des questions oubliées ? C'est-à-dire la recherche des données et conditions du problème dont ce texte constitue une réponse ?

Nous avons de bonnes raisons de le penser. En effet, les élèves du groupe 1 aboutissent à la construction de la notion de contre-révolution et en viennent à reformuler ce qui se cache derrière ce qu'ils lisent sous forme d'affirmations. Reste à mesurer le degré de reconstruction du problème opéré par les élèves ; autrement dit la précision de leur

cartographie.

Notre analyse de ce corpus (chapitre 6) et l'interprétation qu'on en a tirée sur la périodisation (chapitre 10) nous ont montré que les élèves en viennent à mettre au jour une cause de rupture qui résout leur problème. Cette rupture est représentée par la formulation d'une question invisible dans le texte du manuel : quand le peuple a-t-il compris la trahison ? Le manuel propose des éléments de réponses qui indiquent une complexité dans la détermination de ce moment ; complexité propre à la démarche historique en jeu dans cette période et ce type de causalité diffuse.

Comment les trois élèves aboutissent-ils à cette rupture ? Quel problème leur faut-il reconstruire pour cela ?

2.2 Quelles sont les questions auxquelles répondent les textes du manuel ?

Tentons pour commencer de rétablir l'enchaînement de questions et de choix qui préside vraisemblablement à la rédaction du texte du manuel. C'est-à-dire quelles sont les questions que se posent les historiens et les auteurs de manuels lorsqu'ils écrivent ces synthèses. Voyons ensuite comment les élèves de ce groupe reconstruisent avec l'aide de leur tableau cet espace-problème.

« En juin 1791, le roi s'enfuit. »

Pourquoi le manuel donne-t-il cette information ? En quoi est-elle importante pour la compréhension de la période ? Cette phrase sous-entend l'importance fondamentale de l'événement, mais de manière ambiguë : il fuit, mais pas longtemps et quand il revient, il ne se passe pas grand chose : il perd la confiance des Parisiens (même pas des Français en général). Cette ambiguïté est renforcée par la date (juin 1791) qui se trouve éloignée des autres dates citées ou connues des élèves : été 1789, avril et août 1792. En réalité, cet événement vaut, pour les historiens, comme révélateur de l'action du roi et comme symbole²⁶⁶. C'est une action qui révèle la posture du roi et/ou de son entourage face à la construction d'une monarchie constitutionnelle ; mais c'est aussi un symbole de ce qui se « casse » entre le roi, les représentants, et le peuple au cours de la période et qu'il est difficile de dater ou d'expliquer simplement. Selon S. Wahnich (2008) qui part de l'analyse d'un jeu inventé en 1792, il s'agit dès ce moment-là pour une partie de l'élite de considérer la Révolution comme finie, autrement dit de mettre de côté le peuple et ses passions qui ont pu être violentes²⁶⁷. C'est ainsi, dit-elle, que l'on peut également interpréter l'amnistie du

²⁶⁶ Pour s'en tenir à une illustration récente, voici ce qu'explique J.-C. Martin à propos de la fuite de Varennes : « L'événement a été raconté à de nombreuses reprises. Plusieurs points sont à souligner. D'une part, le roi et ses proches sous-estiment totalement la politisation des masses provinciales. Estimant que seule une minorité d'activistes parisiens est responsable de la radicalisation, ils se soucient peu d'avoir été reconnus pendant le voyage et ne prennent pas véritablement de précautions (...) D'autre part, les plus petites autorités et les militants les plus humbles se sentent investis de responsabilités et revendiquent leur légitimité politique » (2006, p. 113).

²⁶⁷ Ce jeu s'adresse « à la raison et à la sensibilité des Français satisfaits de pouvoir enfin se délasser en jouissant des bienfaits de la Révolution. Les joueurs, à la manière d'un jeu de l'oie, traversent le plateau et

14 septembre 1791 et la volonté forte d'imposer la Constitution en ce même mois de septembre, ratifiée par le roi, « *malgré le désaveu collectif affirmé dans le silence glacial qui accueille le retour du roi* » (p. 49). Dans le jeu qu'elle prend pour objet, « *le désordre public et moral de la fuite devient [...] un épiphénomène²⁶⁸, car aucun événement ne pouvait réellement venir ébranler le nouvel ordre social* » (p. 52). Derrière ces éléments ancrés dans les traces telles que ce jeu, les historiens trouvent à re-questionner les sources officielles, comme les déclarations du roi lui-même²⁶⁹. Bref, il s'agit de comprendre comment s'est joué pour le roi, les représentants et le peuple cette séquence qui va de la fuite à l'acceptation de la Constitution (« *L'autre événement – "départ du roi" – suppose certes cet euphémisme qui masque la fuite, mais peut-être évoqué puisqu'il est résolu, de fait, par la ratification* » (Wahnich, 2008, p. 61)).

Cette simple phrase du manuel (*En juin 1791, le roi s'enfuit*) toute descriptive et factuelle, masque nombre d'interrogations centrales pour la compréhension de la Révolution : quand les Français et particulièrement les Parisiens se rendent-ils compte que le roi n'accepte finalement pas le partage du pouvoir ? Subit-il ou suit-il les influences des monarchies voisines et amies (Prusse, Autriche) ? Qu'est-ce qui peut faire réagir collectivement la population dans une situation de grande instabilité politique²⁷⁰ ? Comment la fuite elle-même est-elle instrumentalisée, en liaison avec la Constitution ?

« Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux certains commencent à réclamer la République. »

Cette conclusion du paragraphe du manuel justifie en un sens la phrase du début : on parle de la fuite parce qu'elle a de l'effet, elle est un facteur important du déroulement des événements. Pourquoi ne dit-on pas que dans le contexte de l'époque, une telle fuite est considérée comme une trahison ? Un roi qui cherche à fuir son peuple n'est plus un roi. Exprimer cette perte de confiance c'est donc répondre à la question de la place du roi dans le nouveau contexte, en relation avec son pouvoir réel : avec le début de la Révolution, perd-il du pouvoir ou perd-il tout son pouvoir ? Un roi peut-il ne pas avoir, nominalement au moins, tout le pouvoir dans la monarchie française proche historiquement et

revivent l'expérience révolutionnaire » (Wahnich, 2008, p. 47).

²⁶⁸ La fuite de Varennes est relatée ainsi dans le jeu en question : « *Louis XVI et le dauphin prennent la fuite. On les arrête à Varennes. L'amour de la patrie échauffe et réunit tous les partis. L'acceptation du roi déconcerte les contre-révolutionnaires* » (cité par S. Wahnich, 2008, p. 52).

²⁶⁹ Par exemple : « *Lorsque je me suis éloigné de Paris, (...) Je voulais m'isoler de tous les partis, et savoir véritablement quel était le vœu de la nation* » ; « *Enfin le vœu du peuple n'est plus douteux pour moi ; je l'ai vu se manifester à la fois, et par son adhésion à votre ouvrage et par son attachement au maintien du gouvernement monarchique* » (13 septembre 1791), cité par S. Wahnich, 2008, p. 58-59.

²⁷⁰ Par exemple, à propos des débats sur la déclaration de guerre (fin 1791, début 1792), S. Wahnich analyse les enjeux qui affleurent concernant la position du peuple : « *L'attitude de la cour qui retarde la décision de faire la guerre est interprétée par Robespierre comme une manière de manipuler les émotions du peuple qui veut la guerre* » (2008, p. 103) ; tant il est vrai que « *la ligne de crête entre démocratie et démagogie n'est pas oubliée pendant la Révolution. Autrement dit, il n'y a pas un peuple qui aurait toujours raison, le peuple peut être manipulé, trompé et même poussé pour de mauvaises raisons à l'insurrection* » (2009, p. 57).

matrimonialement des monarchies espagnoles, prussiennes et autrichiennes ?

Pourquoi ne parler que des Parisiens²⁷¹ ? Quel est le rôle d'une avant-garde²⁷² davantage politisée et informée dans un mouvement révolutionnaire ? Le rôle prépondérant des Parisiens au début de la Révolution se poursuit-il ? Sous quelle forme²⁷³ ?

Autant de questions qui balisent l'évolution de la recherche historique sur cette période et que masque la formulation faussement neutre du manuel. Non seulement le texte du manuel est propositionnel, mais par là il sélectionne certaines propositions pour conserver une taille adaptée au support (un manuel pour élèves de quatrième proposant un quart de double page à la « leçon »). On pourrait ainsi poursuivre cette investigation sur le reste des paragraphes utilisés par les élèves. Ce qui précède permet déjà de se donner des repères pour évaluer de ce point de vue leur capacité à reconstruire ces questionnements au cours du travail sur le tableau.

2.3 Comment les élèves construisent-ils – partiellement et pour eux – un espace de recherche ?

Il n'est pas inutile à ce stade de rappeler que la dimension graphique du tableau n'est que la dimension matérielle du processus que nous tentons de mettre en lumière. Dans notre cadre conceptuel, et notamment celui de la genèse instrumentale, le tableau en devenant l'instrument des élèves se dédouble en artefact (matériel et extérieur à l'élève) et schème (mental et incorporé à l'élève). Ce rappel permet de mieux comprendre le cas que nous développons maintenant sur la base des analyses précédentes de ce travail de groupe. Les élèves construisent-ils leur espace de recherche de manière pertinente avec le problème dont on vient de tisser à grands traits la structure du point de vue historique ? Dans quelle mesure peut-on considérer cette construction comme un double mouvement d'exploration et de cartographie au sens précisé en première partie de ce chapitre ?

Nous proposons une relecture du tableau des trois élèves du groupe 1 sous tendue par la métaphore de l'exploration et de la cartographie.

²⁷¹ Voir sur ce point Martin (1998, p. 121-128 et p. 159-162 ; 2006, p. 90-93) : il y expose ce qu'il nomme « *la guerre civile au village* » et « *les guerres paysannes* » pour montrer les effets puissants et les réactions de tous ordres (violence, publication de libelles, etc.) qui ont lieu en province ; « *Cette alternance de discussions et de violences traduit bien la nouvelle distribution de l'espace public. Celui-ci est encore organisé autour des antagonismes et des oppositions sociales et locales, mais il est dorénavant confronté aux discours politiques nationaux...* » (2006, p. 93).

²⁷² Voir par exemple la partie de l'ouvrage de J.-C. Martin (2006) intitulée « *Devoirs et responsabilités d'une "avant-garde"* » (p. 148-153).

²⁷³ Voir Martin (2006, p. 215-221) ; ainsi, « *le contrôle de la vie politique, au printemps 1794, est bien une victoire du Comité de salut public. (...) Les représentants en mission sont rappelés à Paris (...) Le contrôle s'abat aussi sur des administrations trop autonomes, vite baptisées contre-révolutionnaires, comme Schneider à Strasbourg (...) Le renforcement du pouvoir central se poursuit avec le contrôle de la violence symbolique réalisé par Robespierre, Barère et David* » (p. 215).

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?	
Liste des explications possibles	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
① Le roi s'enfuit	le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher.
② Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon.
③ Le peuple découvre son complot (de Louis contre la révolution destinée à rétablir son pouvoir) (contre la Prusse et l'Autriche)	Le peuple est en colère contre la trahison du Roi.

Inscrire dans le tableau (1^{ère} ligne, 1^{ère} col.) « le roi s'enfuit », c'est pour les élèves positionner dans leur espace-problème (même si cette action n'est pas nécessairement consciente) un repère sûr et fixe. C'est en effet une information directement accessible et incontestable dans le cadre de la classe : elle n'est que reproduite. En revanche (1^{ère} ligne, 2^{ème} col.), inscrire que « le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher », c'est inscrire une interprétation nettement plus instable et floue : il n'est pas sûr que le peuple croit cela, et on ne sait pas ce qu'il peut reprocher au roi. En un sens, c'est proposer des contours incertains à un élément non identifié du paysage parce qu'aperçu de loin : c'est une interprétation du texte énigmatique du manuel (voir 2.2). Un repère possible à préciser plus tard.

La case suivante (2^{ème} ligne, 1^{ère} col. : « le peuple décide de la mort du roi ») relève à nouveau du repère sûr et fixe : c'est une donnée de la consigne présente dans le tableau. C'est donc un repère peu pertinent : il ne fait que redire ce qu'on sait au départ, une sorte de *CQFD* trop tôt inscrit. Comme le clocher d'une église confirme au randonneur sa localisation déjà avérée par la présence d'un château d'eau, il s'agit d'un repère redondant.

La quatrième case (2^{ème} ligne, 2^{ème} col. : « ils sont mécontents de cet abandon ») offre une interprétation du texte du manuel (*perte de confiance, réclament la République...*) et peut être considérée comme assez sûre mais en même temps peu déterminée. Comme dans le cas de la 2^{ème} case, les contours restent à préciser si cette piste est intéressante dans l'itinéraire pour atteindre l'objectif. C'est bien le cas ici : ce repère flou va être peu à peu précisé parce qu'il semble, pour les élèves, mener vers le but. Ce « mécontentement » est finalement traduit en jugement de trahison du roi, nouveau repère qui permet de poursuivre l'itinéraire vers la contre-révolution portée par le roi et de compléter la réponse à la question initiale (3^{ème} ligne, 1^{ère} col.), moment crucial du processus nous l'avons vu.

Ce qui précède relève de l'observation de la construction écrite des élèves²⁷⁴ comme trace

²⁷⁴ L'enregistrement de leurs échanges confirme l'ordre de remplissage tel qu'il vient d'être présenté.

matérielle de leur activité, c'est-à-dire comme trace de l'ébauche d'un espace-problème. Penchons-nous maintenant sur le chemin suivi dans les méandres du savoir, où se croisent données et conditions de validité de ces données, faits et idées, afin de compléter notre reconstitution à l'aide de la transcription de leurs échanges. On peut penser, pour suivre l'image de l'exploration du terrain, qu'ils font des excursions – ils quittent le sentier principal – vers d'autres lieux, sortes de points hauts à partir desquels ils espèrent embrasser du regard de nouveaux éléments masqués jusqu'alors par des composantes du relief. Dans l'espace-problème des élèves, cela se traduit par l'exploration de nouvelles données, que constituent par exemple les documents de la page de droite du manuel (comme le *Manifeste de Brunswick*). Les élèves y sont incités par la construction même du texte, qui renvoie à ce document comme preuve de la trahison du roi :

<p>C La chute du roi</p> <p>1. En juillet 1792, le duc de Brunswick, qui commande les armées autrichienne et prussienne, menace Paris de destruction s'il est fait violence à Louis XVI (doc. 4). Pour les sans-culottes et les fédérés, c'est la preuve de la trahison du roi. Le 10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries et s'en emparent (doc. 5). Sous la pression populaire, l'Assemblée accepte l'emprisonnement du roi et l'élection d'une Convention au suffrage universel masculin.</p>	<p>4 Le manifeste de Brunswick¹ (25 juillet 1792)</p> <p>« Un but qui tient au cœur des deux souverains², c'est d'arrêter les attaques portées au trône et à l'autel³, de rétablir le pouvoir légal, de rendre au Roi la sécurité et la liberté dont il est privé.</p> <p>La ville de Paris et tous ses habitants seront tenus de se soumettre sur le champ et sans délai au Roi, de lui rendre sa pleine et entière liberté, et de lui assurer, ainsi qu'à toutes les personnes royales, le respect que doivent les sujets à leur souverain. Si le château des Tuileries est attaqué, s'il est fait la moindre violence, le moindre outrage au Roi, à la Reine ou à la famille royale, alors leurs majestés impériale et royale² en tireront une vengeance exemplaire et à jamais mémorable : ils livreront la ville de Paris à une exécution militaire, et les révoltés coupables d'attentats auront les supplices qu'ils méritent. »</p> <p>1. Brunswick est le chef des armées prussienne et autrichienne. 2. Le roi de Prusse et l'empereur d'Autriche. 3. L'autel, c'est-à-dire l'Église.</p>
--	--

Lorsque Arthur lit le début de ce texte (112), il caractérise de manière plus précise et plus sûre l'hypothèse énoncée dans la ligne précédente du tableau (le « mécontentement »). Il le fait en allant chercher, comme le réclame indirectement ce texte (renvoi au document 4), le document portant l'indice pertinent :

121	Arthur : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Johan : et en fait il...
123	A : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens il dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.

Il y a là une clarté nouvelle qui permet de procéder à des déductions qui deviennent alors beaucoup plus que des conjectures :

124	Johan : OK, ouais. En fait il se rend compte que c'est une magouille, quoi.
125	Arthur : Ouais. Comment ça se dit une magouille sans être familier.
126	Julien : Un complot.

...

132	Arthur : (relisant) ... de Louis XVI, faut mettre le complot de Louis XVI, le complot de Louis XVI...
-----	---

133	Johan : donc et après tu mets...
134	Arthur : ... Louis XVI... contre la... euh... attends, j'sais pas comment dire...
135	Julien : contre la France avec l'aide euh des...
136	Arthur : attends, t'as marqué quoi là ? Le peuple découvre un complot de Louis XVI...
137	Julien : ... contre la France
138	Arthur : euh... contre, euh à propos, tu t'en fiches tu mets à propos des guerres euh autrichiennes et à propos des ah... à propos de l'invasion de l'Autriche et de la Prusse.
139	Julien : Moi je dirais plutôt, euh, attends,... le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de...
140	Arthur : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	Julien : contre la Révolution !

Pour filer à nouveau la métaphore de la cartographie, on voit dans ces étapes de travail des élèves que l'exploration du diverticule²⁷⁵ qui s'ouvre à partir du texte du manuel (doc 4), les mène à découvrir le point d'achoppement : ils « voient » finalement que les Parisiens découvrent définitivement par ce *Manifeste* ce qu'ils pressentaient depuis la fuite du roi, c'est-à-dire la trahison orchestrée et accomplie par le roi. Ce constat leur permet de fixer sur leur « carte » ce repère fondamental du problème, pour poursuivre leur route vers la réponse à la question initiale. L'obstacle qui les empêchait de voir (leur conception classique du roi défenseur de son pays et non de son pouvoir) a été pris en charge en tant que tel : on l'a gravi ou plus simplement identifié comme obstacle, en se donnant les moyens de voir derrière en parcourant le diverticule de la lecture du *Manifeste* ; c'est-à-dire de voir qu'il n'est pas tout l'horizon, mais celui d'un point de vue particulier, lié à une position sur le terrain. Reste à tracer cet élément de relativisation (l'écriture dans le tableau), pour poursuivre le cheminement en se référant désormais davantage à la feuille (« *le monde en cartes* », selon D. Olson) qu'à ses préconceptions (le monde par l'expérience immédiate).

Au-delà de la métaphore cartographique, les pratiques langagières engagées dans cet épisode de recherche mettent en lumière le rôle spécifique du document, qui devient indice lorsqu'il est cité et incorporé dans le texte pour en faire un texte feuilleté (De Certeau, 1975). En passant du statut de trace de l'époque à celui d'indice pour le problème, le *Manifeste de Brunswick* borne les possibles ouverts précédemment par les premières lignes du tableau des élèves. Ce qui importe ici, c'est que ce travail de la preuve est enchâssé dans la situation de travail elle-même : il constitue une composante des pratiques langagières qui permettent aux trois élèves de baliser, au moins partiellement, leur espace-problème ; ils le constituent par la même occasion en espace-problème historiquement pertinent.

²⁷⁵ Du latin *diverticulum*, « endroit écarté » (Petit Robert, 1986) ; mot utilisé en légende des cartes topographiques (IGN, 25 000^{ème}) pour désigner un itinéraire de randonnée alternatif qui quitte l'itinéraire principal (GR) pour atteindre un lieu spécifique (point de vue, bivouac, ravitaillement...).

3. Des écrits instrumentalisés pour élaborer l'espace du problème et de la recherche

Tentons maintenant, sur la base de ce cas développé en détail, de caractériser les opérations qui structurent l'élaboration de l'espace-problème pour et par les élèves au sein des différentes situations de classe étudiées. Nous en identifions quatre principales.

3.1 Faire le point pour envisager d'aller plus loin

Première dimension qui nous semble ressortir de l'étude de ce cas, dresser la carte et progresser sur le terrain vont toujours de pair dans l'espace-problème ; il ne s'agit donc pas pour les élèves d'apprendre à lire une carte mais bien à élaborer l'espace du problème pour eux.

C'est en effet une sorte de dialectique terrain/carte qui semble présider au travail des trois élèves avec leur tableau. Des éléments sont avancés, plus ou moins validés d'après leurs évaluations, et sont donc positionnés dans leur tableau. C'est cette inscription qui libère, au moins partiellement et temporairement – pour ce groupe – pour élaborer une suite : composante structurelle de l'écrit (Reuter, 2006), la mémorisation déléguée à l'inscription soulage l'élève et le rend plus disponible pour d'autres opérations. Nous l'avons vu (chapitre 12), l'inscription de l'idée en permet la relecture : processus fondamental (Lahanier-Reuter, 2006, p. 182) et générateur. En se relisant, l'élève ne refait pas l'opération qui lui a permis l'inscription initiale, il en fait une nouvelle qui ouvre à des possibles peu discernables auparavant. La référence, en effet, n'est plus la « chose » telle qu'elle est d'abord perçue (à la lecture du manuel), mais elle devient le mot que l'élève a choisi et positionné lui-même à un certain endroit de son tableau : c'est ce nouveau point de vue médiatisé par l'inscription dans le tableau qui offre la possibilité d'une nouvelle exploration.

De ce point de vue, il y a simultanément exploration et ébauche de cartographie (Orange, 2005a, p. 77) du champ des possibles par les élèves, opérations dont le tableau constitue le support. On le voit bien, nous semble-t-il, lors de ces échanges qui tirent la conclusion de l'avancée présentée ci-dessus (nous citons à nouveau cet extrait pour faciliter la lecture ; voir *infra* 2.3) :

132	Arthur : (relisant) ... de Louis XVI, faut mettre le complot de Louis XVI, le complot de Louis XVI...
133	Johan : donc et après tu mets...
134	Arthur : ... Louis XVI... contre la... euh... attends, j'sais pas comment dire...
135	Julien : contre la France avec l'aide euh des...
136	Arthur : attends, t'as marqué quoi là ? Le peuple découvre un complot de Louis XVI...
137	Julien : ... contre la France
138	Arthur : euh... contre, euh à propos, tu t'en fiches tu mets à propos des guerres euh autrichiennes et à propos des ah... à propos de l'invasion de l'Autriche et de la

	Prusse.
139	Julien : Moi je dirais plutôt, euh, attends,... le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de...
140	Arthur : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	Julien : contre la Révolution !

Les élèves inscrivent dans le tableau (ils s'essaient à une cartographie), mais, tout en inscrivant, ils avancent (ils explorent) dans la résolution du problème, qu'ils continuent de définir et de délimiter (ils cartographient). Ils se relisent (136 : le complot est fixé sur le papier, mais qui en sont les protagonistes ?) – donc se regardent sur la carte qu'ils sont en train de construire, par une sorte de dédoublement – pour continuer à tracer la carte elle-même en avançant sur le terrain : en tâtonnant (137 et 138 : complot du roi mais contre la France ou contre la Révolution ?) dans des directions diverses, jusqu'à voir la solution, l'aboutissement de leur cheminement littéralement construit par le double travail d'exploration et de cartographie : ils savent qu'ils sont arrivés parce qu'ils ont une carte qui leur indique la morphologie du point d'aboutissement.

Ce type de fonctionnement où le tableau soutient directement cette dialectique de l'exploration des solutions possibles et de leur cartographie se retrouve à de nombreux moments des échanges de ce groupe. Ainsi nous pouvons relire à l'aune de ces notions d'exploration et de cartographie le passage suivant pour le remplissage de la 4^{ème} case :

85	Julien : Non ils sont mécontents de cet abandon.
86	Arthur : Ouais.
87	Johan : parce qu'ils lui font plus confiance.
88	Julien : Ils sont mécontents...
89	A : Bon t'as fini avec tes morpions, là !
90	(...)
91	Julien : ... et croient à une trahison. Et croient à une trahison, c'est ça ?
92	Arthur : comme tu veux.
93	Julien : Ben non. Oh Johan, tu peux aider au lieu de faire des morpions.
94	Arthur : après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	Julien : On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	Arthur : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...
97	Julien : en fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.

Le mécontentement validé et inscrit (88), Julien propose de le compléter par l'idée de trahison du roi perçue par le peuple (91). Cette proposition (manière de guider les autres) pose problème du point de vue de la chronologie : à la lecture du manuel, la trahison semble liée à la guerre, il serait donc prématuré de l'inscrire à cet endroit du tableau. Une donnée – la chronologie – s'oppose donc à la proposition de Julien de situer dans leur espace-problème le mécontentement à *proximité* de la conscience de la trahison : le registre

des données semble le rendre impossible, d'autres événements doivent être inscrits entre les deux (comme la déclaration de guerre et la guerre elle-même – voir intervention 94).

C'est à chaque fois, pour ce groupe d'élèves, l'intrication des actions de cartographie et d'exploration qui marque l'avancée des élèves pour qui alors, comme le souligne M. Fabre pour caractériser la véritable problématisation, « *le problème n'est véritablement bien posé qu'une fois résolu* ». Pour reprendre l'expression de S. Wineburg, la capacité de l'historien à « *se remettre en selle après une chute* » (voir citation *supra*) est liée au fait qu'il anticipe son parcours et donc sait qu'il vaut le coup de « repartir » pour l'exploration. C. Orange, enfin, nous permet de rattacher ces processus à la tradition critique de la science (au sens large) et de la distinguer de la simple recherche de la solution : le moteur de cette tradition critique c'est « *la volonté de rechercher en permanence des explications autres et de les discuter* » (2005a, p. 76). Par ailleurs cette dialectique exploration/cartographie ne peut se résumer à une articulation concret/abstrait. Les registres des données et des nécessités ne recouvrent pas cette dichotomie : au contraire, l'exploration porte aussi bien, dans l'enquête des élèves, sur des données du manuel (la fuite du roi en juin 1791, le *Manifeste de Brunswick*) que sur des modèles de compréhension immédiatement disponibles pour les élèves (un roi ne peut aller contre son peuple, le peuple est soumis à des humeurs, etc.). Ce qui fonctionne c'est la dynamique exploration/cartographie, pas le mélange représentations erronées des élèves/vérité expliquée du manuel.

3.2 Représenter l'obstacle pour le constituer en obstacle

C'est par ce détour de la cartographie et de l'exploration que l'on peut envisager de considérer à nouveaux frais les notions d'obstacle et de rupture²⁷⁶ en didactique de l'histoire. On a vu (chapitre 1) que leur utilisation pose problème du fait des différences épistémologiques entre les sciences « dures », pour lesquelles ces notions sont nées à partir des travaux de Bachelard, et les sciences sociales. C'est ce qu'exprime N. Lautier dans un bilan dressé en 2003 sous forme d'hommage à H. Moniot : les représentations considérées comme des obstacles mènent à une opposition tranchée entre savoir de l'expert et savoir du novice « *qui n'a pas manqué de séduire les premières recherches en didactique confrontées à la suprématie du modèle bachelardien de la rupture, [opposition] qui serait ramenée à combattre le sens commun pour entraîner les élèves à couper avec leurs prénotions, en oubliant que ces notions "premières" sont indispensables à toute élaboration cognitive* » (p. 361).

Dans la perspective renouvelée par la problématisation telle qu'elle est conçue au CREN, les obstacles bachelardiens s'accordent avec cette réserve²⁷⁷. Elle est même construite avec

²⁷⁶ Nous nous fondons notamment sur les interprétations de M. Fabre pour lier ces deux notions : « *Tout obstacle est l'envers d'un saut cognitif, d'une rupture* » (1999, p. 159).

²⁷⁷ « *Il faut ici se déprendre d'un contresens sur la pensée bachelardienne, qui survalorisant l'idée de rupture épistémologique, conduirait à une pure et simple condamnation des représentations des élèves, des*

l'ambition de prendre au sérieux les conceptions des élèves, qu'il conviendrait de ne pas se contenter de recueillir pour rapidement les oublier. Cependant, cette perspective est surtout marquée par la délimitation de la notion d'obstacle : il ne faut pas confondre difficulté (d'ordre psychologique ou pédagogique) et obstacle épistémologique.

L'obstacle ne s'arrime pas à un savoir qui serait supérieur et trop « haut » pour un élève, mais est toujours relatif : chacun, savant ou novice, peut rencontrer un obstacle. Car « *toute représentation peut fonctionner, tantôt comme outil et tantôt comme obstacle. Les représentations des élèves ne résisteraient pas si elles n'étaient pas fonctionnelles, si elles ne réussissaient pas à résoudre un certain nombre de problèmes* » (Fabre, 1999, p. 158). D'une certaine manière, donc, « *l'obstacle est sous le signe de la facilité : c'est une facilité que la pensée s'octroie. Ce qui fait obstacle est donc toujours une réponse prématurée (un préjugé aurait dit Descartes), ou encore une opinion (au sens de Platon), bref une réponse sans question* » (*ibid.*).

Envisagé ainsi, l'obstacle nous intéresse dans la mesure où il devient alors indispensable de s'interroger sur sa visibilité : parce qu'il est dans la pensée de l'élève, il lui est invisible²⁷⁸, alors qu'il peut-être visible pour l'enseignant qui l'observe par rapport à la pensée de l'élève. En conséquence, c'est par un changement de référence que l'élève peut commencer à voir l'obstacle qui le gêne : « *l'obstacle n'est donc visible qu'à celui qui peut référer les représentations à une norme qui les prend en défaut* » (*ibid.*).

C'est sur ce plan que les notions de cartographie et d'exploration prennent tout leur sens. On peut faire en effet l'hypothèse que l'élaboration d'une carte est un processus par lequel un élève peut rendre visible et donc dépasser un obstacle dans son apprentissage. C'est-à-dire se mettre, par l'intermédiaire de la carte, à la place d'un observateur surplombant la situation, à la place de l'enseignant.

Dans le cas qui nous sert de référence (corpus *Révolution*, groupe 1), l'obstacle épistémologique pour les élèves, on l'a vu, repose sur la représentation qu'ils se font du roi dans ses rapports à son pays et son peuple. L'enseignant, lui, sait bien que dans l'histoire, on a vu des rois élus, des rois qui inaugurent les chrysanthèmes et des rois traîtres, mais les élèves, en général, se sont forgé une image plus simple – et efficace – pour comprendre les histoires enfantines et l'histoire de France qui leur est souvent proposée jusque là. Mais c'est en construisant peu à peu des repères précis sur le cas de Louis XVI entre 1791 et

opinions, que l'on devrait laisser à la porte de l'école pour pouvoir faire œuvre de science. Bachelard n'a jamais confondu rupture et coupure. Certes il condamne l'empirisme pédagogique d'une Maria Montessori et plus généralement l'obsession du concret en science. Et il recommande de ne pas s'attarder au pittoresque de l'expérience pour aller très vite au tableau noir et aux formules. Mais précisément, si l'idée de "pédagogie psychanalytique" a un sens, c'est bien celui de souligner, à la fois contre l'empirisme qui ignore et contre le formalisme qui ne veut pas les prendre en compte, que les représentations, les opinions des élèves, ont droit de cité à l'école, précisément pour que l'on puisse les travailler, voire les détruire » (Fabre, 2009, p. 99).

²⁷⁸ Ce que l'étymologie rend mal qui fait de l'obstacle un élément avant et extérieur (*ob-*) au sujet (Fabre, 1999).

1792 que les élèves élargissent la situation dans laquelle ils envisagent habituellement le rôle et les actions d'un roi. Il est d'abord en fuite, il mécontente son peuple, il s'arrange pour déclarer la guerre à des puissances européennes mais pour son intérêt personnel ; bref, Louis XVI, à cette période s'inscrit peu à peu pour les trois élèves dans un cadre plus large qui leur fait apparaître la possibilité qu'il trahisse son pays. Découvrant, au sens étymologique du terme, un nouveau Louis XVI, les élèves le voient sous d'autres angles (c'est un roi mais aussi un individu qui a des amis, c'est un proche du roi de Prusse et de l'empereur d'Autriche, etc.). Autant de jalons positionnés sur l'espace-problème en construction sur la feuille et dans la tête des élèves et qui font ressortir peu à peu le profil de l'obstacle : on ne voyait le roi que comme essentiellement lié à son pays, mais c'était une vision partielle ; Louis XVI est un roi qui s'apparente à d'autres, mais il a également des particularités qui apparaissent du fait de la situation particulière dans laquelle on le dessine ou plutôt on le schématise.

Ce regard, porté par le travail langagier sur le tableau, leur donne la possibilité de reconsidérer leur cheminement. Puisqu'on voit apparaître ce qui nous empêchait de voir complètement Louis XVI, on peut envisager de résoudre le problème (de répondre à la question posée) de manière différente ; c'est-à-dire faire de nouvelles hypothèses. Sans carte pour se représenter la situation, on ne voyait que les individus dont on pressentait le comportement à travers des catégories psychologiques simplistes (les sujets du roi sont « fâchés » contre lui) ; avec des repères tracés à l'aide du tableau, on voit aussi apparaître des facteurs d'un autre ordre : on a noté que le roi a des amis parmi les souverains ennemis, qu'il accepte de déclencher la guerre pour son intérêt personnel, qu'il est défendu vigoureusement, en tant qu'individu, par les armées ennemies. Sur la feuille et à la relecture de ces repères, la perspective s'élargit pour les élèves : le roi qu'on avait sous les yeux nous masquait des explications fondamentales, c'était un obstacle qu'on observe désormais de plus haut. D'un même mouvement, Louis XVI prend un autre visage et le problème de son exécution prend sens dans une perspective plus large et qu'on peut mettre en relation avec une conception du pouvoir : un chef de l'État qui trahit ne peut rester chef de l'État, c'est vrai aussi pour un président de la République.

Cette interprétation ne doit cependant pas être exagérée ; il faut prendre ces processus pour ce qu'ils sont : des éléments de soutien à la démarche de problématisation. Ce n'est pas le tableau qui constitue la carte, tous les repères n'y sont pas inscrits, et toutes les mises en relations ne sont pas des constructions d'espace-problème. Pour autant, le tableau en jeu dans ce groupe participe à un processus d'élaboration d'une représentation nouvelle du problème par les élèves qui relève d'une démarche historique. Poursuivons l'enquête à travers les autres corpus.

Dans les autres corpus

On peut de la même manière s'appuyer sur le corpus *Guerre froide* pour montrer l'élaboration d'un espace du problème des relations internationales qui donne à voir les

obstacles pour les élèves.

On l'a vu, la vision de la colonisation comme d'une guerre est peu à peu dépassée par l'utilisation de références nouvelles, qui naissent des proximités et distances des différents pays analysés (voir chapitre 7). Dans ce cas, c'est la comparaison qui semble jouer dans l'élaboration de l'espace-problème : les situations contrastées des pays colonisés induisent une complexification de la notion en jeu, en faisant apparaître l'aspect réducteur d'une première approche (colonisation = guerre). De la même manière, si la Chine et les Etats-Unis ont été des colonies au même titre que l'Algérie, comment se fait-il que leurs positions semblent si éloignées aujourd'hui ? Cette question ne peut apparaître qu'avec le positionnement des différents pays sur la grille d'analyse proposée. C'est à partir d'elle que peuvent se dessiner pour les élèves les obstacles liés à leurs connaissances initiales.

L'opposition bipolaire de la Guerre froide ne peut commencer à être nuancée dans l'esprit des élèves que si une proximité entre les deux peut être décelée au cours de la période. C'est ce qui se produit (chapitre 7) quand ils envisagent la nouvelle catégorie des « anti-colonisateurs » comme ligne supplémentaire : elle n'est pas, on l'a vu, immédiatement compréhensible par les élèves, mais le travail de justification des catégorisations proposées les oblige à établir des liens entre les positions de chacun ; cette ligne acquiert alors un certain caractère de nécessité. De ce point de vue, la facilité de repérage constatée précédemment pour ce corpus fait du travail dans le tableau un outil efficace dans le positionnement des bornes qui vont les aider à construire les limites temporelles et conceptuelles de la question.

Dans le corpus *Château fort*, la représentation de l'obstacle s'appuie également sur un travail de listage tel qu'il a été décrit précédemment (chapitre 9). En énumérant collectivement ce qui peut expliquer la soumission du paysan, visible à travers l'énigme de la construction et de l'entretien du château (préparation de la séance 5), les élèves construisent peu à peu des représentations de leurs connaissances qui dessinent leur vision de ce problème : les paysans sont menacés par le seigneur, ils trouvent dans le château un lieu de refuge ou bien le seigneur les paie.

Ce faisant, ils se donnent pour objet de réflexion ces mêmes représentations. Ainsi, si les paysans sont menacés par le seigneur, comment s'effectue réellement cette coercition ? Se dégage alors la figure de l'homme de main, du garde et donc l'élargissement du panorama social de l'époque (il y a des seigneurs, des paysans, mais aussi des personnages intermédiaires). Si le seigneur les menace avec ses hommes de main, jusqu'où peut-il aller si tous les paysans refusent ? Le déséquilibre joue en faveur des paysans qui y trouvent un contre-pouvoir (le seigneur ne peut pas faire ce qu'il veut, il a besoin des paysans qui le font vivre).

L'obstacle à la compréhension pour les élèves est ici fondé sur une vision des rapports de force liée à l'omniprésence de l'image de la guerre à travers le château forteresse au

détriment de l'image du château comme centre de la production agricole du fief ; vision qui semble en quelque sorte dépassée par les documents étudiés. Que fait la mise en liste comme préalable à la discussion ? Elle fournit les éléments de construction de la carte du problème, mais c'est la discussion elle-même qui permet de les relier en les situant les uns par rapport aux autres. Si l'on suit à nouveau notre tableau synoptique (voir chapitre 9, 3.1), on peut retracer ces mises en relation. Premier repère à inscrire : le seigneur doit bien leur donner quelque chose en échange ; « à manger », dit Jules qui propose un repère précis sur ce point. C'est cette proposition qui est discutée parce qu'elle devient un objet. Ce travail sur cet objet mène à dessiner les rapports de production (le seigneur est en fait nourri par les paysans, il a donc aussi besoin d'eux) qui incluent peu à peu le rejet de l'image de rapports de force à sens unique : s'il a besoin d'eux, il ne peut pas faire n'importe quoi. C'est donc la construction de cette représentation des rapports de production qui fait du savoir nouveau davantage qu'un savoir en plus, qu'un « savoir que »²⁷⁹. Il n'y a pas accumulation de savoirs mais incorporation des uns dans les autres. La vision spécifique des rapports seigneur/paysans est incorporée à des relations qui ne se limitent pas à l'oppression/soumission en cas d'attaque²⁸⁰, mais qui comprennent la production et la distribution des richesses produites. En réduisant la connaissance principale des élèves à un élément parmi d'autres de l'espace-problème ainsi tracé, le processus exploration/cartographie initié par la mise en liste engage vers la rupture (mais pas la « coupure » : voir citation de M. Fabre *supra*). C'est moins une connaissance qui s'oppose à une autre qu'un nouveau savoir collectif qui comprend la connaissance initiale et le principe de sa relativisation ; un point de vue sur elle. En ce sens, la notion de rupture peut davantage s'entendre comme un changement radical dans le contexte de production et de signification qu'en opposition aux conceptions premières.

Mais le processus ainsi décrit fonctionne en relation avec le travail de la preuve orchestré par la forme liste de la discussion. De manière analogue à ce qu'on a vu pour le corpus *Révolution*, c'est systématiquement par appel à la citation d'un document précédemment travaillé que les élèves valident ou non une proposition de repère et de limite à leur espace en construction. L'obstacle réel ne prend donc forme dans leur espace cartographié qu'en relation avec ce travail de négociation de la preuve au cours du débat. C'est le cas concernant la place intermédiaire des gardes entre le seigneur et ses paysans, ou encore celle des éléments matériels de l'exploitation agricole (moulin, four, etc.). C'est par leur référencement à une activité et un document devenu source que vaut leur inscription dans l'espace-problème.

3.3 Changer d'échelle pour changer de point de vue

La dialectique exploration/cartographie s'appuie sur la capacité des listes et tableaux à

²⁷⁹ Voir chapitre 9, 3.2.

²⁸⁰ Les tests préalables pour la mise en œuvre de ce corpus en classe indiquaient par l'intermédiaire de dessins d'enfants une vision exclusive du château comme lieu de combat.

participer à un changement d'échelle dans la représentation par les élèves de l'espace-problème. Un élément d'une liste ou d'un tableau est décontextualisé pour être recontextualisé à l'aide des autres éléments (chapitres 11 et 12). Ce nouveau contexte est aussi une nouvelle échelle d'observation, ou la juxtaposition de plusieurs échelles. Une explication peut devenir visible et celle qui pouvait sembler centrale voire unique se voit positionnée aux côtés d'autres solutions. Peuvent se poser alors des questions nouvelles : peut-on les hiérarchiser ? Quelle est la bonne distance entre chacune de ces explications ? Quelle est celle qui précède l'autre dans l'itinéraire causal à construire ? Au total, c'est l'élargissement des points de vue sur les objets cartographiés qui permet d'envisager le changement de statut d'un élément : d'abord outil efficace à une certaine échelle, il peut devenir obstacle à une autre échelle.

On pourrait observer ce type de processus dans le corpus *I788*. Le passage d'une réflexion centrée sur une case qui croise une caractéristique et un personnage, à une ligne ou une colonne, marque un changement d'échelle qui modifie le point de vue. On a analysé les effets de ce genre de déplacements (voir chapitre 8) : la mise en perspective d'une caractéristique pour plusieurs personnages relativise la définition de chacun par comparaison, ce qui peut mener à une reformulation complète du profil du personnage dans la société de l'époque. Dans le débat du corpus *Guerre froide*, les différentes étapes de travail, et particulièrement le débat, donnent à voir des déplacements de cet ordre pour l'analyse des situations des pays. En confrontant les catégories nouvelles proposées par les différents groupes, les États-Unis peuvent à la fois se retrouver dans la catégorie « Bloc de l'Ouest » et aux côtés de l'URSS concernant la décolonisation. C'est ce type de croisements à des échelles d'analyse différentes qui permet, par exemple, de poser la question de la prépondérance de la bipolarisation.

Mais ces rapports d'analogie, qui constituent une des dimensions fondamentales d'une carte, ne prennent toute leur efficacité qu'en relation à une vision synoptique, qui fait de la carte un espace-problème visible dans son ensemble et non de manière linéaire.

3.4 Les listes et tableaux pour stabiliser un savoir et le mettre à l'épreuve

Une des dimensions principales qui caractérise une carte est sa dimension synoptique, qui s'oppose à la linéarité du texte. Si la métaphore de la cartographie a une puissance heuristique, cette dimension essentielle de la carte est à prendre en compte pour envisager le développement d'un espace-problème.

L'élaboration d'une vision synoptique du problème qui sous-tend les questions posées aux élèves est plus ou moins aboutie selon les corpus étudiés jusqu'à présent. Degré d'aboutissement qu'on pourrait évaluer en fonction du degré d'intégration des « îlots » qui composent pour les élèves cet espace : forment-ils un ensemble cohérent dans l'esprit et sur la feuille des élèves ? La réponse à cette question engage l'intérêt synoptique de la cartographie : si tout n'est pas relié, la cartographie offre des espaces inconnus qui

empêchent certaines opérations.

Nos corpus offrent des situations variées de ce point de vue. Ce qui nous intéresse ici est de caractériser les processus qui mènent à une mise en cohérence globale de l'espace-problème. Ce processus nous semble d'abord marqué par le travail de stabilisation et de remise en cause des savoirs au fur et à mesure de l'enquête.

3.4.1 Stabiliser temporairement des savoirs : pour une « topologie de la problématique »

Nous avons établi (chapitres 7, 9 et 11) que dans certains usages des outils graphiques dans nos corpus, les élèves parviennent à stabiliser temporairement des savoirs par la discussion autour de la construction ou du remplissage de la liste ou du tableau. L'approche socio-historique, énonciative et pragmatique du langage met en lumière le rôle important joué par ces stabilisations – qu'elles soient partielles et temporaires ou non – pour permettre aux élèves d'avancer dans la construction du savoir. L'écrit joue un rôle central dans ces processus, et notamment l'écrit mis en scène dans les outils graphiques.

Mais en quoi ces stabilisations permettent-elles aux élèves de dépasser une simple accumulation de connaissances, dont on a vu avec M. Fabre qu'elle ne rend jamais nécessaire la rupture si elle ne donne lieu qu'à un inventaire ?

On peut penser, dans le cadre du processus d'exploration/cartographie, que ces outils graphiques peuvent permettre d'élaborer des liens pertinents entre ces différents « îlots » de savoir explicatif au sein d'un espace-problème en voie d'unification. Car on peut supposer que la stabilisation temporaire et partielle au sein de la communauté classe n'est pas une fin en soi, mais qu'elle se conçoit elle-même comme un outil au service de l'élaboration d'un point de vue scientifique. C'est la relativisation ultérieure de ce savoir partiel stabilisé momentanément qui poursuit le processus de production du savoir. Opération qu'on peut appréhender sous l'angle de la construction d'une cartographie du problème, c'est-à-dire la recherche des données et conditions de ce problème, pas seulement de la réponse. C'est en ce sens, nous semble-t-il, que M. Fabre interprète les exigences de la problématisation chez Bachelard :

« la délimitation de l'inconnu sur fond de connu exige (...) une véritable “topologie de la problématique” : savoir quels sont les contours du problème, les questions voisines qu'il faut “normaliser”, les boîtes noires qu'il convient de laisser provisoirement fermées, les outils intellectuels qu'il faut affûter » (2009, p. 104).

Tentons maintenant de mettre à l'épreuve cette hypothèse sur la base de nos quatre corpus, afin de mieux tester cette notion de « topologie de la problématique ». Avec en arrière-plan l'idée que les différents types d'outils graphiques et manières de les mettre en œuvre ont un impact sur leur degré d'intégration dans un espace-problème en voie d'unification ou d'intégration ; c'est-à-dire sur leur degré de construction du sens pour les élèves.

3.4.2 Des stabilisations peu reliées entre elles : un espace-problème émietté (corpus *Guerre froide*)

Le travail en classe de 3^{ème} sur la Guerre froide ne mène pas, nous l'avons constaté, à une vision aboutie sur la période. Il n'est pas pertinent ici de discuter les faiblesses du dispositif lui-même (sur le plan pédagogique notamment), mais plutôt de chercher ce que ce constat révèle du rôle du tableau à double entrée dans la construction d'un espace-problème unifié. Si le travail préparatoire (individuel puis par deux) donne la possibilité aux élèves de confronter leurs choix de classement de manière plutôt exhaustive (tous les pays sont en général positionnés dans les écrits), la discussion en classe entière se révèle partielle et n'est pas prolongée, et ses « acquis » ne sont pas institutionnalisés. On observe au cours de cette phase de débat une série de stabilisations partielles sur certains thèmes du sujet, comme la différence entre une guerre et une colonisation ou encore l'articulation est-ouest et nord-sud (voir chapitre 7). Ces éléments sont bien inclus dans les enjeux de savoir de la période, mais ne sont pas reliés entre eux.

Il ne semble pas, au bout du compte, que les élèves puissent en tirer une vision claire de l'ensemble des enjeux identifiés du point de vue épistémologique. L'espace-problème n'est pas complet : il est plutôt composé d'îlots cohérents à leur échelle mais qui ne constituent pas un ensemble.

3.4.3 Un cadre général induit, mais peu de liaisons entre éléments stabilisés (corpus *1788*)

Le travail effectué par les élèves de 4^{ème} à partir du film *1788* avec le tableau des personnages propose par sa structure même une représentation synoptique de l'espace social de l'époque, où sont d'emblée distinguées les positions de chacun. Le paysan aisé n'est pas le paysan qui ne possède que sa force de travail et sa famille à nourrir, mais il est loin aussi du bourgeois propriétaire qui profite des déboires financiers de la noblesse. En colonnes, les positions et trajectoires visibles de chacun de ces personnages fournissent quant à elles une présentation des situations possibles de ces personnages à cette date. Pourtant, nous l'avons vu (voir chapitre 8), peu d'élèves profitent réellement de cette structure pour élaborer pour eux-mêmes un espace-problème où les cases du tableau sont mises en relation. Ou plutôt, c'est fait de manière très partielle pour quelques cases. Ces stabilisations partielles que constituent ces comparaisons ne permettent jamais aux élèves d'aboutir à une vision d'ensemble de l'espace-problème. Elles ont beau être parfois relativement étoffées en termes de cohérence interne, elles restent en général séparées l'une de l'autre.

Là non plus, il ne s'agit pas de déterminer ce que dans le dispositif permettrait de palier ce type de limitation (un travail plus long, une institutionnalisation intermédiaire, etc.). En revanche, dans le cadre de notre hypothèse, il s'agit de constater que la dimension synoptique est absente de l'espace-problème en cours d'élaboration pour la plupart des

groupes d'élèves ; ou plutôt que cette dimension n'est pas à la mesure du problème en jeu : le travail dans ce que nous avons identifié comme une logique par ligne – par exemple sur la dialectique avantages/difficultés (voir chapitre 8, 3.2.2) – constitue bien un approfondissement de la situation d'un personnage, mais pas en tant que membre spécifique d'une société spécifique. De ce fait, l'enjeu de savoir de la séance est laissé en arrière-plan (les rapports de force et de situation des différentes catégories de population à la veille de la Révolution, dans le but de faire construire la position intermédiaire du bourgeois) au profit d'enjeux à plus petit échelon. On discerne par exemple mieux les enjeux d'une discrimination des paysans en fonction de leur statut de propriétaire de terre ou de dépendance complète ; le « paysan pauvre » du film devient, par comparaison, une source de structuration d'un « morceau » d'espace-problème en cours de construction (il n'est pas seulement pauvre, il n'a aussi pas grand chose à perdre et il peut bénéficier de la solidarité du groupe des paysans, ce qui signifie que d'autres sont moins pauvres).

On peut en conclure, non pas que le tableau à double entrée dans cette séquence ne joue pas son rôle, mais qu'il ne le joue que partiellement. Il y a un déséquilibre important entre les quelques éléments cartographiés de l'espace-problème et la potentialité du tableau à le constituer entièrement.

3.4.4 Une intégration en voie d'accomplissement à travers des listes articulées entre elles (*Château fort et Révolution*)

Le déséquilibre semble à l'inverse se réduire dans les deux autres corpus (et pour certains cas). Pour le cas de la Révolution (4^{ème}) et celui de la relation seigneur/paysans au Moyen-Âge (CM1), les élèves parviennent, pour certains d'entre eux au moins²⁸¹, à élaborer un espace-problème qui semble à la mesure de l'enjeu de savoir ; c'est-à-dire qui peut offrir une vision d'ensemble du problème. Du point de vue de la métaphore cartographique, on peut caractériser cette construction comme présentant à la fois la bonne taille et la bonne échelle : la bonne taille pour y distinguer clairement les composantes et la bonne échelle pour y voir tout ce qui compte mais rien que ce qui compte. Ce qui permet de faire ressortir l'intérêt de ces outils graphiques instrumentalisés dans la perspective d'une dialectique exploration/cartographie : ils aident de manière assez sensible à articuler l'exploration – linéaire – et la cartographie – synoptique.

Ce constat est d'autant plus aisé à faire à ce stade de l'étude, que nous avons pu comparer deux groupes aux stratégies opposées dans le corpus *Révolution*. Le deuxième groupe s'engage dans une activité strictement linéaire (au brouillon) qui permet de construire une vision seulement ponctuellement dé-linéarisée, tandis que le premier fait littéralement de son tableau un espace de mise en relation des éléments discutés sur lequel peuvent s'évaluer les distances et les écarts relatifs.

En quoi le tableau sert-il aux élèves du premier groupe à élaborer un espace-problème ?

²⁸¹ La caractérisation des profils d'élèves selon l'usage des outils graphiques n'est pas l'objet de notre recherche mais mériterait bien entendu qu'on s'y attarde.

Il le fait d'abord en facilitant la mise en relation des éléments stabilisés par le groupe. On a vu que pour ce groupe, le tableau est rapidement rendu malléable (on peut envisager de faire bouger les cases les unes par rapport aux autres) ; souplesse qui aide à travailler les temporalités, le récit et la distance passé/présent (voir deuxième partie). De fait, l'obstacle principal, qui consiste à cerner le moment et le déclenchement de la réaction des Parisiens par rapport à la trahison du roi, est peu à peu dessiné par les différents éléments discutés dans le tableau : la fuite, la déclaration de guerre et le *Manifeste de Brunswick*. Ces trois éléments stabilisés au cours de la discussion sont donc fixés sur la carte du problème en construction pour être ensuite reconsidérés ensemble. C'est parce qu'ils ont ces repères ensemble sous les yeux que la relation devient visible : or c'est cette relation trahison/réaction qui est la clé de l'enjeu de savoir.

A l'inverse, dans le groupe 2, les éléments sont bien discutés, mais les uns après les autres, et inscrits sous une forme linéaire longue. De fait, la mise en relation est beaucoup plus aléatoire : d'une certaine manière, la carte n'a pas la forme adéquate avec le problème, dont les données et conditions sont alors déformées aux yeux des élèves.

Pour ce qui est du corpus *Château fort*, c'est la structure de liste de la discussion associée à la liste écrite au fur et à mesure au tableau par l'enseignante qui semble fonctionner de la même manière. Elle donne à voir dans un même ensemble les éléments de savoir accumulés mais toujours avec leurs conditions de validité. On ne peut pas dire que le seigneur nourrit les paysans parce qu'on n'a pas de données auxquelles se référer, mais on sait que le seigneur « prête » des terres que les paysans cultivent car on peut s'appuyer sur des documents attestés. Cette première explication peut être reliée à la présence d'hommes de main du seigneur qui attend un retour de ce prêt : des corvées, des impôts, etc. Mais ces hommes de mains sont eux-mêmes pris dans le système de relations qui ne permet pas au seigneur de faire tout ce qu'il veut : s'il en reste à la seule violence, il peut perdre la source de sa richesse en perdant une force de travail soumise. Bref, les élèves ne font pas qu'inventorier des repères dans une liste, ils construisent au fur et à mesure, avec l'enseignante, des liaisons entre ces repères pour dresser un panorama de ces relations seigneur/paysans. Leurs écrits de synthèse qui suivent ce débat le montrent, qui indiquent globalement une prise en compte des nécessités construites dans la discussion bien au-delà des écrits antérieurs. La discussion leur a donné les moyens de relier des éléments au départ disparates.

Conclusion

L'instrumentalisation par les élèves des listes et tableaux qui leur sont soumis dans les dispositifs présente des potentialités importantes pour l'apprentissage de l'histoire qui vont au-delà du repérage de leur activité et de sa « bonne » organisation. Elle aide à engager et

développer un processus double d'exploration et de cartographie des savoirs historiques en jeu dans leur dimension de savoirs problématisés (qui sont compris comme n'ayant de sens qu'en réponses à des questions). Processus qui peut constituer une véritable élaboration d'un espace-problème.

L'inscription – qu'elle soit réelle sur la feuille ou orale, au sens figuré, au cours d'un débat structuré – de conceptions multiples au côté d'éléments apportés par l'école (manuel, documents, enseignant) induit en effet des questions sur les proximités et les écarts qui n'existeraient pas sans cet intermédiaire. L'émergence de ces questions induit simultanément des contraintes et des solutions intermédiaires, qui sont autant de sources de nouveaux questionnements. C'est la mise en ordre de ce mouvement que facilitent certains usages des formes graphiques que sont les listes et tableaux.

Ainsi en est-il de la schématisation par les élèves des obstacles épistémologiques initialement invisibles pour eux. Explorant et inscrivant dans leur « carte » les données et les conditions de validité de ces données, ils dessinent peu à peu les contours et la situation de l'objet de leurs discussions : les points de vue multiples peuvent alors prendre sens les uns par rapport aux autres sur ce même objet. Cette « réalisation de l'objet » peut faire littéralement émerger les obstacles qui empêchaient auparavant de le voir parce qu'ils étaient inclus dans sa vision même.

Mais cette mise en ordre, qui favorise l'émergence et la prise en compte des points de vue, dessine également les limites didactiques des dispositifs étudiés. Le travail de cartographie particulièrement peut être plus ou moins abouti. Soit que le choix de l'échelle de la carte est inadapté, ce qui induit des difficultés à aller au bout du processus ; soit que les lieux explorés ne sont pas suffisamment reliés entre eux, apparaissant alors comme un archipel de connaissances isolées.

C'est en ce sens qu'il faut envisager une dernière hypothèse qui est explorée dans le chapitre suivant. Dans le cadre de la construction d'un espace-problème, les listes et tableaux peuvent être considérés comme facilitateurs dans la construction du problème par les élèves²⁸² dont l'efficacité varie. On peut penser que, dans notre problématique, l'évaluation de ces outils graphiques dépend étroitement des spécificités du savoir historique à construire. Cette question remet au centre de la réflexion l'enseignant au sein de la classe considérée comme communauté historienne scolaire en construction. Le double processus d'exploration/cartographie est collectif, nous l'avons vu, et compatible avec la notion de co-conception qui caractérise certaines pratiques permettant de faire de ces outils des instruments ; autrement dit, ce processus est très différent d'un apprentissage de lecture de carte : l'enseignant n'a pas établi de carte au préalable – ce qui n'aurait pas de sens dans cette dialectique – et il se trouve inclus dans la communauté de recherche. Mais il y occupe inévitablement une position particulière.

²⁸² Des recherches sont menées en ce sens depuis quelques années au sein du CREN autour de la notion d'inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009).

Chapitre 14 : De l'espace de la recherche à la communauté historique scolaire : des outils pour l'intervention didactique

Introduction

Dans notre cadre théorique, on peut penser que l'élaboration d'un espace de recherche à travers le processus d'exploration/cartographie étudié dans le chapitre précédent n'est pas sans effet sur les pratiques collectives de la classe. Lorsque les élèves prennent part à l'élaboration des catégories d'analyse et lorsque l'enseignant n'est pas le recours pour savoir ce qui est vrai ou faux, la classe fonctionne de manière spécifique. Si on la considère comme une « communauté discursive » (Bernié, 2002) à part entière, elle se structure par des types de relations (discours et activités) qui permettent aux élèves de participer au groupe de manière légitime et qui sont liées à des pratiques particulières. D'une certaine manière, l'élaboration d'un espace de recherche par l'intermédiaire des écrits non linéaires rend possible l'élaboration d'une communauté historique scolaire dont nous souhaitons mesurer les spécificités et évaluer la proximité avec celle des historiens²⁸³.

Ce faisant, il nous semble possible de dessiner plus précisément les contours d'une intervention didactique en classe d'histoire qui s'appuie sur les écrits non linéaires en vue d'une construction de savoirs problématisés. C'est donc l'occasion de pousser finalement l'analyse de l'apprentissage sur le terrain des relations entre activités des élèves et pratiques enseignantes.

Ce travail est envisageable en référence à la notion de communauté discursive et à ses relations avec le cadre théorique de la problématisation dont nous avons déjà abordé la compatibilité dans leur capacité à penser conjointement savoirs et pratiques. Dans le cas de l'histoire, nous souhaitons les articuler pour mieux considérer les relations entre mise en texte des savoirs dans la classe et pratiques scientifiques de la discipline. Nous nous appuyons pour cela sur les outils théoriques liés la notion de communauté discursive (Bernié, 2002) en lien avec la théorie de la problématisation (Fabre, 2009 ; Orange, 2005a) pour examiner à travers nos situations de classe les relations entre communauté historique scolaire et communauté scientifique des historiens (Seixas, 1993).

²⁸³ Une autre direction pourrait être suivie pour compléter ce travail, qui consisterait à explorer les liens entre ces écrits non linéaires et les écrits linéaires.

1. Pratiques instrumentées en vue de l'institution d'une communauté historique scolaire

1.1 Pratiques, textes et pratiques de mise en textes

Le processus de transposition des pratiques de la communauté des historiens à celle des élèves suppose un certain nombre d'évolutions par rapport aux pratiques habituelles en classe d'histoire. Telles que nous les avons analysées jusqu'à présent, ces évolutions peuvent se synthétiser comme suit.

Les pratiques des élèves à l'école sont d'une certaine manière en concurrence avec les textes : quand l'enseignant n'a pas le temps de faire faire à ses élèves, il donne un texte en guise de savoir (une trace écrite préparée à l'avance, un texte du manuel). Dans notre conception, c'est la pratique de mise en texte qui prime, mais on voit qu'elle s'étend sur une gamme très large qui va de la simple récitation d'un texte explicatif (celui de l'enseignant, celui du manuel) à sa production par la classe. C'est cette gamme qui contient finalement les variations de pratiques qui tendent à déterminer celles qui sont proches de pratiques de savoir des historiens et celle qui en sont éloignées.

1.1.1 Des pratiques langagières...

Ainsi, des élèves peuvent discuter d'un texte comme celui du manuel proposé pour le cas de la Révolution. Mais si on en reste à l'idée d'une « discussion », il est difficile d'envisager le travail des savoirs qui la sous-tend. On pourrait par exemple se demander s'il y a dans la discussion « *partage des significations* » au sens de Bernié (2002, p. 77), ce qu'on observe davantage dans le premier groupe que dans le second, nous l'avons vu (chapitre 6). Mais ce partage des significations peut se faire sur des modes qui varient et qui sont plus ou moins proches de ceux de la communauté des historiens. Le travail des analogies en est un qui permet aux trois élèves du groupe 1 de confronter leurs conceptions des jeux de pouvoir entre eux et aux documents qui leur sont proposés : on a vu par exemple que la conception d'un roi nécessairement fidèle à son pays est peu compatible avec la trahison de la fuite. En ce sens, le partage des significations elles-mêmes mérite une attention plus poussée : c'est parce que certains éléments sont stabilisés dans le tableau pour le groupe que ceux qui y participent se sentent légitimes à les articuler de différentes manières en proposant des interprétations non strictement chrono-logiques (où l'écoulement du temps tient lieu de moteur de l'histoire). Ce qui met en avant le rôle important joué par l'instrument que constitue le tableau, que les élèves transforment peu à peu en fonction de l'usage qu'ils lui assignent pour se conformer au travail de production de texte attendu. Jusqu'à une véritable négociation organisée des significations au sein du groupe, dans le but de « *négocier ce qui fait preuve* » (Jaubert, 2007, p. 63).

1.1.2 Des textes...

A ces pratiques langagières correspondent des textes de nature variable. Soit à l'oral des énoncés très courts qui n'ont de sens que dans le cadre des échanges en cours c'est-à-dire très contextualisés, soit à l'écrit des énoncés partiels (dans le haut du tableau, par exemple : « Il sont mécontents de cet abandon »), soit des énoncés explicatifs plus larges et ayant une portée plus générale (« Le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la révolution destiné à rétablir son pouvoir... »). Dans tous les cas, ces textes n'ont de signification qu'en relation avec le travail fait et en train de se faire et en fonction des règles de travail au sein du groupe et de la classe.

1.1.3 Des pratiques de mise en textes

Dans notre cadre théorique, ces pratiques et ces textes de savoir pour la classe n'ont pas de sens séparés l'un de l'autre. Mais cette exigence scientifique engendre un paradoxe : le texte plus général vaut parce qu'il porte, implicitement, des traitements faits aux textes et documents du manuel, des arrangements discutés autour de la chronologie et des causalités ; il vaut donc au sein de la communauté qui l'a produit. Or ces pratiques de mise en texte peuvent se revendiquer scientifiques par la valeur qu'elles ont en dehors de la seule communauté classe et que doit garantir l'enseignant : valeur liée notamment²⁸⁴ à leur relation aux pratiques de savoir de la communauté des historiens. C'est à cette condition d'universalité – valoir aussi en dehors du groupe – que le savoir de la classe peut prétendre à la scientificité. Paradoxe qui pose le problème des relations entre pratiques de classe et pratiques scientifiques.

On voit par là que le rôle des écrits tels qu'on les a analysés jusqu'à présent à travers les listes et tableaux est un moyen de s'attaquer à ce paradoxe. Ces écrits non linéaires ne valent pas en tant que moyen de distanciation en eux-mêmes, mais bien plutôt comme « *modes d'agir-penser-parler* » (Bernié, 2002, p. 80) au sein du groupe ; mais modes nécessairement liés à ceux des historiens. Il nous intéresse de caractériser ces manières spécifiques du point de vue de la construction des savoirs en histoire instrumentée par les écrits non linéaires.

1.2 Co-conception et dédoublement en maître et élève

Nous avons esquissé dans le chapitre précédent les contours de ce qu'on a nommé (chapitre 13) un espace de recherche pour les élèves, qui se constitue dans un processus que nous avons caractérisé par un double mouvement d'exploration/cartographie de la situation. Il nous semble pertinent de nous appuyer maintenant sur les outils conceptuels liés à la notion de communauté discursive pour approfondir ce point et distinguer, d'une part, la constitution d'un espace du problème (aspect cognitif) et, d'autre part, d'un espace pour construire la position énonciative des élèves (aspect social).

²⁸⁴ Mais également à d'autres pratiques sociales, comme celles de la discussion réglée et respectueuse des opinions des autres, etc. Mais ce n'est pas l'objet de nos analyses.

« Cette nécessaire construction à l'école de nouveaux rôles sociaux, à articuler avec de nouveaux savoir-faire, informés par une référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence, constitue le fondement de la notion de communauté discursive, vue comme moyen de traiter les ruptures provoquées mais non traitées par la didactique "classique" du français²⁸⁵ » (Bernié, 2002, p. 82).

Dans nos corpus, cette articulation entre des rôles sociaux en mouvement et de nouveaux savoir-faire, sur fond de vigilance épistémologique de l'histoire, est rendue visible par l'analyse des outils graphiques qui la sous-tendent. Positionner un personnage dans le tableau du corpus 1788, c'est à la fois envisager un travail de comparaison horizontal ou vertical (sorte de « savoir-faire » avec un tableau à double entrée et avec des « listes d'intersection » au sens de Duval, 2003) et, en même temps, c'est mettre en jeu un positionnement énonciatif nouveau par les choix à opérer pour avancer dans le remplissage du tableau (rôle social qui consiste à prendre l'initiative de l'ordre de remplissage, à argumenter au sein du groupe de trois élèves à partir de son tableau individuel et à rester ouvert à d'autres possibles). La vigilance épistémologique consistant donc aussi à évaluer ces opérations à l'aune des pratiques historiennes.

Dans l'analyse de ce processus d'exploration/cartographie, il est apparu que la notion de co-conception des instruments du savoir, et du savoir lui-même joue un rôle central dans l'usage des listes et tableaux. Nous voudrions montrer comment cette co-conception entre dans la constitution d'une communauté historique scolaire à visée scientifique, notamment en articulant savoir-faire graphiques et dédoublement de l'élève en maître et élève au sein du groupe.

1.2.1 Listes et tableaux pour décontextualiser et recontextualiser en commun

Nous avons constaté que dans les modalités les plus propices à la production de textes explicatifs en histoire, les élèves s'engageaient dans un double processus qui fait des listes et tableaux les lieux d'une décontextualisation/recontextualisation pertinente. Les choix opérés par les élèves au cours de leur travail leur donnent l'occasion de construire en commun un nouveau contexte pour les données fournies par les documents et les propositions d'explication qu'ils produisent. Cette mise en commun est dans ce cas au cœur des négociations de sens : la distanciation opérée par l'outil graphique n'a rien de magique ni d'intrinsèque à l'usage de l'écrit, mais passe par certains usages – certaines actualisations dirait Y. Reuter – de ces outils graphiques. L'espace de négociation qu'ils peuvent engendrer fournit un appui important à ce processus de décontextualisation/recontextualisation, qui marque la constitution progressive d'une communauté discursive (Bernié, 2002, p. 80).

Pour Bernié, ce double mouvement implique lui-même une double recontextualisation : *« d'une part, dans le contexte des communautés d'origine de ces significations ; d'autre*

²⁸⁵ L'auteur poursuit dans un long développement à partir des analyses « *d'une longue série de séances de biologie au CM2* ».

part, dans celui de l'école, qui en assure la transposition » (2002, p. 80). La discipline scolaire se voit ainsi accompagnée, en quelque sorte, par la discipline savante. La classe d'histoire est nécessairement en attente d'une référence externe pour se constituer en communauté.

1.2.2 Décontextualiser/recontextualiser par un processus de dédoublement

Les analyses précédentes nous ont par ailleurs montré comment certains usages des listes et tableaux induisent une co-conception de ces instruments pour rendre effective l'activité de production de savoir. Cette co-conception s'entend par rapport à l'enseignant et entre les élèves. Nous avons commencé à caractériser cette co-conception comme une sorte de dédoublement des élèves en maître et élèves : en instrumentalisant les listes et tableaux, ils jouent en partie un rôle habituellement dévolu au seul maître. Il nous semble, au regard de l'autre cadre théorique qui est le nôtre (la problématisation), que se joue là une opération fondamentale pour instituer une communauté discursive d'ordre scientifique.

Dans l'heuristique du tableau de Mendeleïev²⁸⁶ analysé par D. Lahanier-Reuter (2006) et M. Fabre (2009 ; à la suite de Bachelard), le tableau avec ses cases vides, ses reconstructions successives et sa capacité d'anticipation donne à penser plus en profondeur les relations entre structure du tableau, et organisation et production du savoir. Il est ainsi notable que ce n'est pas sa capacité à classer qui est féconde, mais plutôt sa capacité à mettre en relation deux dimensions d'ordres différents : l'ordre croissant de la masse atomique et la ressemblance des propriétés chimiques (critère représenté par le nombre d'électrons sur la couche externe) de chaque corps simple (Lahanier-Reuter, 2006). C'est donc, par construction, sa capacité à faire dialoguer ensemble ces deux dimensions du savoir sur les éléments pour en faire un savoir nouveau qui compte. D'une certaine manière, Mendeleïev, dans ce processus d'élaboration de la table des éléments, dialogue avec lui-même dans le temps et par ce regard rétrospectif, envisage un dépassement de ses connaissances :

« le plan de représentation bidimensionnel (cartésien si l'on veut) définit l'espace où se projette et s'instrumente le dialogue du maître et du disciple qui définit le cogito. Et inversement, cette bidimensionnalité suppose une division du moi. L'épistémologie du plan de représentation et la métapsychologie des instances psychiques se fondent

²⁸⁶ Bachelard prend ainsi appui sur le tableau de Mendeleïev, que nous avons déjà évoqué avec D. Lahanier-Reuter (2006). Outre la fécondité de ce cas pour mettre en évidence la différence entre construction, lecture et relecture d'un tableau, on peut en effet insister sur l'exemple historique qu'il offre du dépassement des opérations d'inventaire : *« le tableau de Mendeleïev n'est ni une maquette ni une liste mais précisément un outil intellectuel à la fois récapitulatif et heuristique. Il permet non seulement d'ordonner le savoir déjà-là, mais également de rectifier des résultats tenus pour acquis et d'anticiper, par ses cases laissées vides, les découvertes futures »* (Fabre, 2009, p. 106). On voit bien là qu'il est important d'insister comme le fait D. Lahanier-Reuter (2006, p. 181) sur la faiblesse de la critique qui ferait des listes et tableaux les intermédiaires d'un réductionnisme néfaste à la science. Au contraire, s'il y a mutation de la liste en tableau, il y a véritablement *« représentation fonctionnelle du réel »* (Fabre, 2009, p. 116) qui est loin de se limiter à une simplification.

ainsi l'une dans l'autre pour définir le rationalisme bachelardien dont on mesure à quel point il est un co-rationalisme, un rationalisme enseignant et enseigné » (Fabre, 2009, p. 106-107).

Pour D. Lahanier-Reuter (2006, p. 185), nombre d'élèves peinent à considérer que les tableaux sont modifiables et sujet à transformation, comme un effet de leur nature de « *formes standardisées* » (Goody, 1979). Sans un dispositif adapté, sans l'aide de l'enseignant, ces élèves n'atteignent même pas le stade de l'instrumentalisation des listes ou tableaux qu'on leur propose. Mais plus encore, nous l'avons constaté ici même (chapitre 12), c'est lorsque les élèves ont une marge de manœuvre explicite (corpus *Guerre froide*) ou qui se dessine au cours des discussions (corpus *Château fort*) que l'instrumentalisation semble la plus poussée. C'est-à-dire lorsqu'ils se construisent peu à peu une légitimité à intervenir au côté de l'enseignant pour produire ensemble l'outil adapté.

L'action didactique (directe dans la discussion ou indirecte dans le dispositif) ne se situe pas au niveau d'un guidage de la mise en texte mais, sur un autre plan, dans un guidage des pratiques de mise en texte du savoir : ce dernier doit être élaboré par la classe, communauté qui inclut l'enseignant, et non rester celui d'une communauté extérieure (celle des historiens qu'est censé côtoyer l'enseignant).

1.3 Dédoublement en maître et élève et institution d'une communauté historienne scolaire

C'est bien, nous semble-t-il, à ce niveau que l'on peut envisager de mieux comprendre le dédoublement sous-tendu dans l'apprentissage. En favorisant des changements de positionnement énonciatif pour les élèves, on cherche d'abord à leur donner la possibilité de se projeter comme co-concepteurs de leurs instruments de mise en texte de l'explication historique. On retrouve là l'idée de dépasser le problème de cohérence du texte (la « bonne » argumentation) pour atteindre plutôt les pratiques qui permettent de reconstruire le discours de justification du savoir (Jaubert, 2007). On peut donc évaluer la pertinence des pratiques des élèves autour des listes et tableaux par le biais des critères de problématisation du savoir qui sont ou non portés par les activités réelles des élèves dans leurs échanges et dans les allers-retours qu'ils peuvent faire entre leur expérience et les théories :

« Le problème se construit à la fois en chacun des interlocuteurs, tout en émergeant finalement de leur dialogue. Et ceci en une sorte d'échange de rôle qui est en même temps un chiasme de données et de conditions. Le théoricien se faisant quelque peu expérimentateur et l'expérimentateur quelque peu théoricien, chacun peut reprendre en soi, quoiqu'en l'accentuant différemment, la dualité des données et des conditions du problème. Les savants – dit Bachelard – s'enseignent les uns les autres » (Fabre, 2009, p. 102).

On voit par là l'intérêt qu'il y a du point de vue de la recherche à penser ensemble les

processus de problématisation et ceux de l'institution d'une communauté discursive pour envisager ensemble savoirs et pratiques de savoir en classe. L'espace de la recherche est à la fois celui d'une construction du problème et d'une élaboration de rôles sociaux nouveaux. La mise en tension de l'expérimentateur et du théoricien s'inscrit potentiellement dans l'espace de recherche des élèves et cet espace, comme lieu collectif, peut instituer progressivement de nouvelles manières d'agir-penser-parler dans la classe. Il nous semble à ce stade indispensable de spécifier comment ce processus de dédoublement caractérisé ci-dessus par M. Fabre s'incarne en histoire. Si nous avons déjà exploré les opérations de reconstruction des problèmes et d'identification des obstacles par l'exploration/cartographie (chapitre 13), il nous reste à rechercher dans les corpus comment s'effectue la dialectique expérimentateur/théoricien, ou plutôt travail d'archives/mise en intrigue en classe d'histoire, à travers l'analyse précise des données et conditions des problèmes en jeu. Autrement dit, il s'agit de voir dans les cas que nous étudions comment les données et les conditions de validité de ces données peuvent être mises en tension, et le rôle que joue l'enseignant dans ces processus.

2. De la communauté historienne à la communauté historienne scolaire : la médiation des écrits non linéaires

Le cadre théorique de la problématisation articulé à celui de la communauté discursive permet de rendre compte de l'intérêt de la référence savante dans la construction des savoirs en classe, en soulignant les analogies fondamentales entre le processus de production du savoir et son enseignement. C'est à travers l'institution de la classe d'histoire en « communauté de recherche » (expression employée par M. Jaubert, 2007 et par P. Seixas dans un article de 1993) que l'on peut envisager alors de rendre compte de ces relations, dans la mesure notamment où elle permet d'identifier un rôle de médiateur de l'enseignant entre les deux communautés. Rôle qui s'incarne dans la mise en œuvre d'instruments au service de pratiques langagières favorables à la problématisation du savoir historique.

2.1 Activité des historiens, activité de l'enseignant d'histoire : quelle analogie ?

Partant d'un cadre théorique à la fois vygotkien et centré sur une épistémologie de l'histoire fortement bousculée par le tournant linguistique (voir chapitre 13), P. Seixas (1993) tente de dessiner les relations d'analogie que peuvent entretenir la communauté des historiens et celle de la classe d'histoire, toutes deux étant à considérer comme des communautés de recherche [*community of inquiry*]. Il se fonde sur une approche qui, vue de France, tend à prendre ensemble transposition didactique des savoirs et pratiques scientifiques de référence.

Pour ne pas en rester à l'idée que les historiens produisent le savoir que les enseignants

reprennent pour le transmettre en le transposant, P. Seixas affirme que les enseignants d'histoire et les historiens ont des activités très proches : dans les deux cas, ils enseignent. Sur quoi se fonde cette affirmation ? L'auteur illustre son propos : l'historien qui publie un article qui propose une nouvelle interprétation du passé n'invente ni ne découvre rien, il ne fait que transformer « *l'expérience et le savoir théorique des autres historiens en une forme qui a du sens au sein de la communauté de recherche. "Nous savons", même au sein de la communauté savante signifie, pour l'essentiel, "nous avons appris"* » (p. 316-317). Bref, on peut se fonder sur une « *conception unifiée de l'enseignement et de la production des savoirs* » dit Seixas (p. 317, citant McEwen et Bull, 1991) qui nous paraît proche de la vision bachelardienne de la communauté savante²⁸⁷ sur laquelle prend appui pour une bonne part la théorie de la problématisation.

Ce sont donc les pratiques qui rendent compte de la proximité entre la classe et la communauté historique ; proximité relative du fait de la différence entre élèves et chercheurs (voir *supra*, 2.3). Or, dit P. Seixas, on peut considérer que seul l'enseignant est en mesure de s'appuyer sur ces pratiques scientifique de référence et de jouer ainsi un rôle de médiateur entre les deux communautés. Mais il ne s'agit pas pour autant de transposer des savoirs ou des méthodes : l'auteur récuse²⁸⁸ une approche par la transposition [*import*] des savoirs ou la transposition des méthodes : parce que ce qui doit lier la classe d'histoire à la communauté historique, si ce n'est pas le savoir « *asséché* » des résultats, ce sont « *les relations qu'élèves et historiens entretiennent avec le passé* » (1993, p. 315). L'analogie entre les deux communautés n'est donc pas directe, mais se situe au niveau des pratiques : celles-ci sont différentes d'une communauté à l'autre parce que la position des uns et des autres est différente, mais elles ont à voir l'une avec l'autre²⁸⁹ dans le rapport que les sujets entretiennent avec le passé.

La conséquence immédiate de cette analogie des pratiques réside dans la nécessité pour les élèves de participer à une communauté de recherche dont l'objet, finalement, est la construction de ce rapport passé/présent propre à l'histoire à travers des pratiques qui doivent devenir peu à peu contrôlées par la référence scientifique. Viser l'institution d'une telle communauté, « *c'est mener les élèves vers ces composantes essentielles de la compréhension historique pour qu'ils puissent donner du sens à leur vie et à leur situation dans le monde, pour qu'ils puissent historiciser leur situation. (...) Cette approche signifierait comprendre l'histoire d'abord comme fabrication de sens, et donc construire la classe en communauté de recherche analogue à celle des historiens* » (p. 315).

C'est la notion de « communauté de recherche », définie par ses pratiques, qui permet à P.

²⁸⁷ Pour mémoire, Bachelard dit que « *les savants s'enseignent les uns les autres* » (cité par Fabre, 2009, p. 102).

²⁸⁸ Ce que détaille précisément l'article utilisé précédemment sur l'histoire post-moderne à l'école (2000).

²⁸⁹ Comme le précise D. Cariou (2004) à partir de Ricœur (1975), « *alors que la comparaison constate des ressemblances ou des différences entre deux objets (A est semblable à B ou A est différent de B), le raisonnement par analogie établit la ressemblance entre deux rapports qui relient entre eux quatre objets différents (A est à B ce que C est à D)* » (p. 60).

Seixas de proposer le dépassement du cadre de la transposition des savoirs en allant du côté des pratiques scientifiques de référence pour la construction de savoirs historiques à l'école ; le cas des relations entre mémoires et histoire développé pour la communauté Nisga'a en est une illustration (Seixas, 2000 ; voir chapitre 13). C'est dans cette articulation que le rôle de l'enseignant devient central à travers des activités qui induisent l'élaboration d'instruments au sein de la classe : c'est la co-conception de ces instruments qui peut rendre effective l'analogie entre les deux communautés.

2.2 La médiation instrumentée de l'enseignant pour faire problématiser le savoir

Pour P. Seixas, il est indispensable que les enseignants d'histoire « *fassent de leur classe une communauté de recherche construite autour de problèmes historiques* », et pour cela,

« bien que l'analyse présentée récuse au professeur un rôle central de présentateur de "faits" valable en eux-mêmes, elle n'exclut pas qu'il joue de son autorité épistémologique pour faire de la classe une communauté de recherche : qui établirait des critères pour déterminer ce qui fait preuve, qui élaborerait des méthodes pour mesurer la valeur historique d'un événement, et qui poserait des limites à la possibilité d'interpréter » (Seixas, 1993, p. 320).

Telle est la conséquence didactique de cette situation : « *l'autorité épistémologique* » de l'enseignant n'a pas d'autre intérêt que de rendre possible la mise en œuvre dans la classe de pratiques analogues à celles des historiens. Pas l'intérêt, en tous cas, de présenter un savoir propositionnel²⁹⁰ tant il est vrai que dans le cadre de la problématisation, « *savoir ce qu'est du fer n'est pas énoncer les propriétés d'un objet, c'est connaître les procédures qui indiquent les expériences à réaliser pour savoir si c'est bien d'un morceau de fer qu'il s'agit* » (Fabre, 2009, p. 119).

Dans cette perspective l'enseignant n'est pas celui qui énonce et fait apprendre des critères : critères de réussite d'une argumentation, par exemple comme pourrait le proposer un enseignant en prévision de l'épreuve de paragraphe argumenté en fin de collège ; c'est plutôt celui qui fait travailler ses élèves à « *établir des critères pour déterminer ce qui fait preuve* » (Seixas, *supra*). Tant il est vrai que la pratique qui consiste à établir et mettre en œuvre des critères d'évaluation des résultats (tels que le paragraphe argumenté, la dissertation, etc.) est à une pratique scolaire sans lien direct avec l'activité des historiens (un enseignant à besoin de critères pour construire une évaluation et encore plus pour une évaluation donnant lieu à une note).

Se dessine maintenant une double perspective d'analyse pour notre hypothèse, sur le rôle des outils graphiques dans l'institution d'une communauté historique scolaire d'ordre scientifique. D'une part, envisager la comparaison des pratiques entre les deux

²⁹⁰ Ce qui s'oppose assez directement au modèle dominant de l'histoire scolaire dans lequel « *l'autorité du professeur d'histoire repose aussi (surtout ?) sur sa capacité à dire le sûr et le vrai* » (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 281).

communautés n'exclut pas de s'intéresser à trois catégories d'acteurs : les historiens, les élèves et les enseignants ; ce qui ouvre l'hypothèse à l'intervention didactique. Nous travaillons cela dans la troisième partie de ce chapitre. D'autre part, distinguer les pratiques des historiens, des élèves et des enseignants et tenter d'en discerner les relations analogiques a le mérite de remettre en question la dichotomie entre pratique et savoir, telle qu'elle est utilisée, par exemple, en didactique professionnelle²⁹¹ (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Au contraire, il devient fécond de se pencher sur les analyses de formations professionnelles comme celle des médecins que propose cette didactique, pour y chercher ce que l'instrumentalisation et l'instrumentation font dans une relation de formation professionnelle. Nous envisageons cela dans ce qui suit.

2.3 Des lieux pour mettre en scène la co-conception des savoirs

Une des dimensions pertinentes de la relation expert/novice dans la formation des médecins est mise en avant par M. Fabre (2009) sur le plan de la problématisation²⁹² : « *dans le diagnostic médical par exemple, ce sont les novices qui pratiquent le plus les examens systématiques faute de pouvoir construire le problème du patient* » (p. 115). On peut y voir – et c'est tout l'intérêt de la comparaison – la trace de ce que l'inventaire (examens systématiques ; événements importants d'une période) peut avoir d'incontournable pour les élèves dans l'appréhension de situations historiques : sorte de passage obligé, il doit déboucher pour envisager le problème sur une « mise en plan » du réel (chapitre 13). C'est là que se situe l'apprentissage, quand l'inventaire initial donne un point d'appui vers des hypothèses et engage à questionner en retour le problème tel qu'il est initialement posé : c'est, dans la perspective de la didactique professionnelle, faire un pont entre le systématisme du novice et la problématisation directe de l'expert²⁹³. D'une certaine façon, la mise en liste indispensable à la mise en plan pour construire le problème est une pratique explicite chez le novice et implicite chez l'expert.

Outre l'âge, la différence entre la formation du médecin novice et celle de l'élève de classe d'histoire, c'est la position du formateur par rapport à l'activité visée : médecin expérimenté (donc praticien) ou professeur d'histoire (déconnecté en général de la pratique

²⁹¹ Comparant notamment didactique des mathématiques et didactique professionnelle, les auteurs affirment qu' « *en didactique professionnelle, le rapport entre la situation et le savoir à mobiliser n'est pas clairement établi. En effet, ce qu'on cherche à faire apprendre, c'est une activité et non pas un savoir. Le rapport à des savoirs existe bien, mais il est opportuniste* » (p. 187).

²⁹² Comme le souligne C. Orange (2005a), la « *relation dynamique entre savoirs et problèmes n'est certainement pas l'apanage des sciences de la nature. Elle est valable pour tout projet de construction de savoirs théoriques* » (p. 76). On peut, nous semble-t-il, considérer que le médecin en formation vise aussi ce type de savoirs dans la formation avec le médecin expert, et non la simple acquisition de savoirs pratiques pour faire face à des situations (et soigner).

²⁹³ Cette étude des médecins en formation est reprise par Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) à partir d'une étude d'Ochanine (1981) ; ils analysent ces différences en termes de « *représentations pour l'action* », c'est-à-dire en quelque sorte des « *concepts qui orientent et organisent l'activité* » (p. 148). Ce sont donc ces concepts qu'il faut faire construire par les novices à travers des pratiques guidées par l'enseignant, en référence à la communauté historique.

de référence). Mais ces positions sont-elles si différentes ? Pas fondamentalement, nous l'avons vu, si l'on suit P. Seixas : la différence entre historiens et enseignants réside davantage dans leur public que dans leurs pratiques²⁹⁴. En outre, le médecin formateur s'appuie non seulement sur l'observation des pratiques des novices, mais aussi sur l'analyse des justifications des décisions qu'ils ont prises : c'est dans cette phase –le débriefing – que la didactique professionnelle reconnaît la place centrale du savoir dans l'activité ; Pastré, Mayen et Vergnaud en proposent une illustration dans un autre domaine :

« Pour la conduite de centrales nucléaires, plusieurs champs conceptuels sont mobilisés, mais ils le sont partiellement, en fonction de leur utilité pratique. Par contre, quand on demande à des opérateurs de justifier la stratégie qu'ils ont choisie, la relation entre la situation et les savoirs à mobiliser devient le point central : dans ce cas, la réussite de l'action ne peut plus être le principal critère ; comme il faut démontrer la pertinence de la solution adoptée, on est dans ce que Brousseau (1998) appelle des "situations de validation" » (2006, p. 187).

En ce sens, les pratiques théoriques des historiens et donc des enseignants d'histoire ont à voir avec ces pratiques visées dans la formation professionnelle, notamment dans la nécessité soulignée par les didacticiens professionnels de ne pas séparer conception et mise en œuvre. Dans le milieu professionnel cela peut passer par l'organisation de moments et de lieux de débriefings, qui jouent un rôle d'organisation du travail et des technologies. En classe d'histoire, nous l'avons vu pour les listes et les tableaux, les enseignants peuvent prendre appui sur les outils graphiques pour induire des démarches de construction du problème, s'ils laissent les élèves s'essayer à co-concevoir avec eux les instruments dont ils ont besoin. C'est dans ce collectif autour de l'instrument que réside une des entrées possibles pour travailler le « *paradoxe central de l'apprentissage* » (Astolfi, 1992) : comment aider l'élève sans faire à sa place.

Dans la partie suivante nous confrontons cette perspective à nos différents corpus afin d'analyser les différentes modalités de cette transposition des pratiques d'une communauté à l'autre sous l'angle du développement d'une communauté historique scolaire à dimension scientifique induite par certaines interventions des enseignants autour des listes et tableaux.

3. Pratiques de mise en texte de l'histoire pour instituer une communauté historique scolaire : le rôle des écrits non linéaires

²⁹⁴ Seixas donne à ce propos quelques illustrations : les deux « *sélectionnent, mettent en exergue et parfois publient des sources* », soit pour leurs élèves, soit pour leurs collègues ; et l'enseignant qui « *évalue et conseille un écrit d'élève pour qu'il fasse mieux la prochaine fois* » fait la même chose qu'un historien relisant ou faisant un compte-rendu d'article d'un collègue (p. 317). Mais il en souligne également les limites : en substance, il se demande comment les professeurs d'histoire, s'ils n'appartiennent à aucune communauté de recherche eux-mêmes, peuvent construire leur savoir spécifique d'enseignants.

Nous avons mis en lumière (chapitre 13) les manières dont les outils graphiques peuvent participer à la construction d'un espace de recherche sur des problèmes historiques à travers le processus d'exploration/cartographie de la situation. Nous venons d'identifier le rôle spécifique que l'enseignant peut jouer comme médiateur entre les deux communautés concernées par l'enseignement de l'histoire : la classe et la communauté savante. Par l'autorité épistémologique qu'il détient de sa proximité – postulée ici mais qui mériterait d'être interrogée – avec la communauté historique, il peut envisager d'en transposer certaines pratiques dans la classe. Nous examinons cette transposition sous l'angle des outils graphiques tant il est vrai, si l'on suit à nouveau J.-P. Bernié (2002, p. 78) que « *la matérialité de ses pratiques est un critère déterminant* » de la notion de communauté discursive²⁹⁵.

Dans ce cadre problématique, le travail peut se faire par la construction et la critique de l'hypothèse suivante : les listes et tableaux, lorsqu'ils permettent le passage d'un raisonnement linéaire simple à un raisonnement sur deux dimensions, induisent une véritable reconstruction du problème par les élèves en même temps qu'un renouvellement de leur position énonciative dans la classe ; ce passage étant à entendre du point de vue des opérations propres aux pratiques de la communauté historique (comme le travail de la distance entre mémoire et histoire, entre passé et présent).

3.1 Tableau dédoublé et dialectique causalité/temporalité (corpus *Révolution*)

On peut assez aisément discerner, dans la transcription des échanges des trois élèves du groupe 1 du corpus *Révolution*, la manière dont ils font jouer les données du problème (celles de la consigne et celles du manuel) et leurs conditions de validité construites peu à peu. On peut penser que l'efficacité de leur travail réside dans ces mouvements de va-et-vient entre ces deux registres. Nous en proposons une illustration.

3.1.1 Va-et-vient entre données et conditions du problème

Ainsi, la fuite du roi en juin 1791 ou son arrestation (10 août 1792) et son exécution (janvier 1793) constituent des données qui, nous l'avons vu (chapitre 13), construisent des repères dans leur exploration/cartographie du problème. Elles renvoient à des hypothèses qui débouchent sur l'élaboration de conditions de validité : une première hypothèse sur la fuite du roi qui mécontente les Parisiens ne suffit pas à expliquer l'exécution ; il faut (condition) que le roi trahisse et la fuite n'est pas nécessairement une trahison. Une donnée est alors mise à contribution qui doit remplir cette condition : en déclarant la guerre à l'Autriche et à la Prusse, le roi trahit puisqu'il souhaite la victoire des ennemis ; mais cela

²⁹⁵ Il poursuit : « *Son activité suppose, d'abord, l'usage partagé d'un certain nombre d'outils, puisqu'elle est au premier chef un lieu de stabilisation d'une manière d'agir : un scribe qui a trouvé une forme de ponctuation pour clarifier le sens d'un texte, fait remarquer M. Brossard (1999), ne peut espérer la voir faire partie du système d'écriture que s'il la fait partager par la communauté des scribes* ».

est à nouveau insuffisant : les Parisiens n'arrêtent pas le roi en avril 1792, mais en août (donnée) ; la condition initiale (chronologie) invalide cette nouvelle hypothèse. Car il y faut une autre condition : que le Peuple (ou au moins les Parisiens) aient connaissance de la trahison, et qu'ils décident d'agir. D'où le recours à une relecture du manuel et l'appui sur une donnée conforme à cette condition : l'existence du *Manifeste de Brunswick*, rendu public en juillet 1792. Donnée compatible avec les conditions précédentes et avec les données initiales.

Cet enchaînement nous semble entrer dans la dynamique de la problématisation qui repose sur les mouvements de va-et-vient entre données et conditions du problème, pour le repositionner et le construire, et d'autre part élaborer une solution ; chaque solution pouvant engendrer de nouveaux questionnements. On peut interpréter le recours au *Manifeste de Brunswick* comme un moyen de préciser la question à partir d'une donnée fondamentale. Mais quel rôle joue le tableau dans cet enchaînement ?

Pour répondre à cette question, le retour aux spécificités de l'histoire devient indispensable. L'enchaînement précédemment décrit pourrait laisser penser qu'il y a une succession logique et modélisable de ce savoir. Or P. Seixas nous met en garde contre l'idée de reconstruire des conditions modélisables : dans le cas de la Révolution, si le *Manifeste de Brunswick* est bien un élément déclencheur de l'insurrection du 10 août, comment caractériser les événements précédents listés par les élèves (fuite, déclaration de guerre) ?

3.1.2 Vision linéaire, vision complexe de l'histoire

Ces événements sont bien des facteurs de l'évolution des perceptions par le Peuple de la posture et de l'action du roi, mais dans le sens où elles préparent un terrain favorable²⁹⁶ à une insurrection. Quel statut leur donner alors dans le problème ? Nous avons vu que le travail d'exploration/cartographie des trois élèves se déroule en deux phases : un inventaire de données que sont les événements avérés, puis un retour sur les relations entre ces événements. On peut interpréter ce dédoublement du tableau comme le constat d'une impossibilité d'expliquer le passé de manière linéaire : la causalité multiple qui émerge de cet inventaire sous les yeux des élèves les empêche de conclure ; la chronologie – plus d'un an entre la fuite et l'arrestation du roi – va à l'encontre d'une explication linéaire qui ferait d'un événement antérieur la cause de l'événement ultérieur. La structure narrative proposée dans le début du tableau rend compte d'une logique du temps qui conduit à une aporie. Bref, il devient nécessaire de changer de registre explicatif : c'est le dépassement de l'idée qu'un fait est cause directe d'un autre fait qui modifie la posture des élèves. A partir de ce moment (situé vers l'intervention 96 à propos du problème chronologique), les élèves ne cherchent plus les faits pour les inventorier, mais pour les interpréter²⁹⁷.

²⁹⁶ Au sens des analyses de l'histoire culturelle telles que nous les avons envisagées précédemment par exemple avec R. Chartier (1990/2000, 1998) ou C. Ginzburg (1980, 1989, 2001).

²⁹⁷ S. Wahnich (2008), précisément pour cette partie de la Révolution – son ouvrage porte sur la naissance de la République – théorise ce type d'activité des historiens : « *La Révolution française n'est pas faite d'un seul*

Dans ce mouvement, on peut discerner une modification radicale du positionnement énonciatif lié à la transformation du tableau-liste (à une dimension) en tableau pour interpréter (mettre en relation les éléments de la liste). Ce tableau dédoublé induit chez les élèves un positionnement nouveau face au problème :

- les faits listés sont remis en question
- ils conduisent à des relectures pour chercher d'autres données
- ils remettent en question une relation causalité/temporalité simple
- ils se sentent légitimes à interpréter et à critiquer les interprétations des autres (par exemple ils choisissent ce qui leur semble le plus important en le justifiant, alors qu'au début ils prennent ce qui vient en premier) ; les conditions de validité de ce que chacun dit deviennent des éléments fondamentaux du travail d'enquête, qui ne peut plus se limiter à aller glaner des informations.

C'est dans ce passage que les conceptions des élèves sur les acteurs de l'histoire se complexifient et s'ouvrent à une personnification (nécessaire si l'on suit Ricœur) qui ne se limite pas à affecter une action à une personne. Leur expérience des relations de pouvoir, ancrée dans le présent, est alors mise en question par confrontation aux données et conditions élaborées par le groupe.

3.1.3 Induire une décontextualisation/recontextualisation pour modifier le positionnement énonciatif

Dans le cas de ce travail de groupe, cela veut dire que le tableau que les élèves instrumentalisent en deux étapes soutient le travail de remise en cause d'un registre explicatif simple (le temps qui passe explique ce qui se passe), pour passer à un registre complexe (causalité et temporalité ne sont pas mécaniquement liés) qui reflète davantage le travail langagier qui a lieu dans la communauté historienne. Par ce mouvement, les élèves deviennent légitimes à interpréter, mais pas n'importe comment : le cadre établi par le tableau-liste initial n'est pas annulé, mais bien plutôt poursuivi différemment. C'est en s'appuyant sur l'inventaire qui précède (haut du tableau) qu'ils s'engagent dans leur travail historique, constituant du coup les énoncés listés en sources, sélectionnant ces dernières en fonction de leur intérêt pour l'explication ; autant d'opérations directement reliées à une histoire post-moderne (au sens de P. Seixas, voir chapitre 13) à l'échelle de la classe. Il n'y a donc pas rupture dans l'activité, mais continuité au sein même de l'adaptation de l'outil :

*bloc. Elle est faite de séquences qui s'ouvrent et se referment. L'historien tente de les repérer et de les saisir dans leur singularité. Étudier une séquence plutôt qu'une période, c'est affirmer qu'il n'y a pas de lien de causalité entre ce qui précède la séquence et ce qui la suit. La séquence joue une partition qui est habitée par ce qui l'a précédé mais dans une articulation entièrement imprévisible, entièrement neuve » (p. 14). C'est la capacité à porter ce genre d'affirmation qui semble caractériser la position énonciative de l'historien. Ce qui permet par exemple à J.-C. Martin de caractériser la période qui est concernée dans le corpus *Révolution* : « De la fuite du roi à sa déchéance, la période qui s'écoule n'est pas seulement la suite de ce qui s'est passé, mais un tournant capital : les clivages deviennent définitifs et sanctifiés par le langage, la distinction entre Révolution et Contre-Révolution est liée au statut de la nation, devenue impératif catégorique, au moment où, alors que la guerre oblige à la défense de la patrie, la souveraineté nationale se disjoint de la souveraineté royale » (1998, p. 105).*

le changement intervient dans le cadre de l'instrumentalisation. Les trois élèves prennent l'initiative de modeler pour leur propre compte le tableau qui leur a été remis afin de décontextualiser et de recontextualiser les données.

La comparaison des deux groupes de ce corpus nous a montré l'absence d'effet mécanique souvent soulignée par J. Goody concernant ces outils graphiques. Mais à travers le groupe 1, on peut penser qu'une action de l'enseignant à destination d'autres groupes, aurait pu être de séparer le tableau en deux et d'inciter les élèves à lister des réponses puis, dans un deuxième temps – peut être sur un deuxième support graphique – à construire un enchaînement explicatif de ces éléments listés. Ce qui les aurait plus sûrement conduit à prendre conscience de l'impossibilité d'en rester à une vision chronologique linéaire des causes de l'arrestation du roi et donc à questionner le statut des événements initialement listés²⁹⁸.

On a là une piste pour faire travailler les élèves à dépasser leur vision linéaire du temps vers une distinction de ce que N. Lautier appelle les « *domaines au sein de l'idée de progrès* » (1997, p. 48) comme nous l'avons évoqué précédemment (chapitre 12, 1.3). Ouverture d'autant plus intéressante qu'elle concerne des élèves de 4^{ème} alors que les travaux de N. Lautier montrent que ces distinctions se font davantage à partir du lycée c'est-à-dire pour une partie seulement des élèves de collège.

3.2 De la liste à la confrontation des listes : changement de configuration historiographique (corpus *Château fort*)

L'analyse du jeu entre données et conditions du problème des relations seigneur/paysans par Y. Le Marec (2008a) révèle une double rupture chez les élèves au cours du débat de la 5^{ème} séance.

Rupture par rapport au savoir historique propositionnel avec un changement de positionnement énonciatif : les éléments de connaissance ne sont pas seulement répertoriés mais également mis en relation, à travers l'élaboration de conditions de validité des hypothèses émises pour répondre à la question. Ce travail d'exploration/cartographie est, nous l'avons vu, structuré par le passage de listes séparées (les listes individuelles de préparation du débat) à une confrontation critique des propositions (hypothèses).

Ce passage peut être caractérisé comme un dédoublement : la dimension individuelle de liste-inventaire est transformée par le travail de l'enseignante dans le guidage du débat ; les propositions confrontées de cette manière s'inscrivent alors dans un processus à deux dimensions où alternent recours aux données et recours aux conditions²⁹⁹. C'est ce

²⁹⁸ On pourrait rapprocher cette analyse prospective de la notion d'inducteur de problématisation ébauchée par Fabre & Musquer (2009). Mais cela mériterait un développement qui dépasse le cadre de notre recherche et de ce chapitre.

²⁹⁹ Pour mémoire, c'est ainsi que la proposition de Jules « il leur donne à manger » est remise en question par d'autres données (le seigneur prête des terres), la réfutation de données non avérées (il y a peut-être un endroit dans le château où le seigneur fait nourrir les paysans) et l'élaboration collective de conditions (le seigneur ne fait pas que contraindre les paysans, il leur octroie des terres).

processus collectif qui transforme les propositions en objets soumis à la critique ; mais là aussi, soumis à une critique pilotée par l'enseignante selon une structure bien définie : une proposition (autrement dit une hypothèse) est inscrite au tableau quand elle a fait l'objet d'une validation par le groupe par confrontation d'autres données et énonciation des conditions de validité (propositions possibles, impossibles, nécessaires).

Mais une deuxième rupture est révélée au cours de ces échanges par la schématisation de l'espace des contraintes (Le Marec, 2008a). C'est le passage d'un registre explicatif à un autre³⁰⁰ : celui du château comme forteresse à celui du château comme centre de la seigneurie banale, le second n'éliminant pas le premier. Le changement de registre explicatif peut là aussi être envisagé à travers la modification de la forme liste.

En effet, c'est la confrontation des données et conditions listées préalablement par chaque élève, sur la base des séances précédentes et notamment des études de documents qui semble induire ce changement de registre : documents choisis dans cet objectif³⁰¹. Ainsi, c'est la présence en même temps, dans l'espace du débat, du château comme refuge et du seigneur comme celui qui prête des terres qui permet d'établir un certain type d'échange (échange qui reste très déséquilibré) et qui permet le dépassement d'une conception du seigneur comme seulement chef de guerre et protecteur de ses paysans.

Il nous semble qu'on a à nouveau affaire à un changement de pratiques vers des pratiques analogues à celles de la communauté des historiens, changement induit en partie par l'usage spécifique des listes. Tout comme les historiens n'abandonnent pas les configurations historiographiques antérieures (Prost, 1996³⁰²), les élèves s'appuient sur leur conception du château comme forteresse pour concevoir le château comme seigneurie banale. Les cadres d'analyse des élèves fournis par leur expérience du monde sont mis en relation avec des données et des conditions de validité nouveaux qui leur permettent une reconfiguration : c'est bien, au sens de P. Seixas³⁰³, leur rapport au passé qui est travaillé collectivement et

³⁰⁰ Qu'on peut en histoire, selon Y. Le Marec sur ce cas, comprendre comme un changement de configuration historiographique au sens de Prost.

³⁰¹ C'est-à-dire en vue de faire travailler les élèves sur des éléments d'information centrés sur le château fort comme seigneurie banale puisque les conceptions dominantes au départ (deux premières séances) reposaient d'abord sur la première configuration (château forteresse militaire).

³⁰² Selon Prost (p. 86), pour comprendre l'histoire, il faut prendre en compte l'historicité des questions historiques elles-mêmes.

³⁰³ Le tournant linguistique fait émerger un rapport au passé des historiens qui renouvelle l'historiographie en profondeur, ce qui ne peut, selon l'auteur, être ignoré par la didactique de l'histoire : « *Si cette perspective est valide, alors ceux qui rédigent les programmes ne devraient pas commencer par les concepts historiques ou les généralisations (comme "la révolution"), pas plus que par les éléments de savoir produits par les historiens (quelle que soit leur variété), qui sont soit transformés en manuels simples mais sans vie et directs, soit donnés tels quels, sous la forme d'articles ou de monographies exigeants. L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire devraient être conçus autour du questionnement par les élèves de leurs propres culture et expérience, c'est-à-dire une sorte d'investigation du passé qui met en question ses traces et théorise ses legs et sa signification pour le présent (voir, par exemple, Holt, 1990 ; Wigginton, 1991, 1991-1992 ; Seixas, 1991). Dans ce cas, les élèves seraient orientés directement vers ces éléments de la compréhension historique, essentiels pour qu'ils puissent donner du sens à leurs vies et leur situation dans le monde et dans le temps (Carr, 1986). Cela pourrait commencer par un travail des élèves pour identifier les*

sous le guidage de l'enseignante.

L'incitation répétée à expliciter les accords et désaccords tout comme les reformulations attentistes (qui appellent à une explicitation) jouent sur un changement de registre qui se traduit par un changement de positionnement énonciatif. Il s'agit alors pour les élèves de reprendre leur argument (par exemple ce que propose Jules : *leur donner à manger*) pour en faire un renseignement³⁰⁴ soumis à une nouvelle mise en perspective collective, avec des règles bien précises de travail de la preuve dont l'enseignant est le gardien. Parmi ces règles, la reprise de ce qui est stabilisé au sein de la classe (à partir des travaux antérieurs) est centrale.

3.3 Construire la réponse et les catégories de la réponse (corpus *Guerre froide*)

L'exploration/cartographie partielle – par « îlots » avons-nous dit précédemment (chapitre 13) – au cours du débat en classe de 3^{ème} (*Guerre froide*) s'appuie également sur un travail préalable avec les tableaux à double entrée (individuellement et par deux). Mais le processus de dédoublement se situe à un autre niveau, au sein même de l'activité sur le tableau quand l'enseignant demande, indirectement, aux élèves de se mettre à sa place pour compléter son travail d'élaboration des catégories (ligne et colonne vides). De ce point de vue, ce qui semble déclencher l'ébauche de problématisation est plutôt à rechercher en amont du dispositif, dans la conception initiale du tableau par l'enseignant. De quelle manière cet aspect du dispositif permet-il le passage d'une approche linéaire à une approche bidimensionnelle qui aide à élaborer l'espace de la recherche ?

C'est le travail de justification des choix de catégories nouvelles qui semble actualiser ce passage. Les élèves sont invités, au cours de la discussion collective, à prendre la place du maître au-delà de ce qui se fait habituellement dans la classe : le maître lui, n'a pas justifié les catégories fournies en ligne et en colonne ; dans un cadre scolaire habituel, elles sont proposées comme reflétant ce que les historiens savent de cette époque, comme un manuel propose du savoir sans jamais exposer les questions auxquelles ce savoir répond. Les élèves sont alors invités à justifier leurs catégories comme le ferait un historien au sein de sa communauté en construisant un article ou une communication développant à sa manière les catégories reconnues dans cette même communauté (décolonisation, Bloc de l'Ouest...). Le changement de position énonciative est donc radical (même si, rappelons-le, cela ne

événements d'importance historique, la justification de leurs choix, l'articulation de leur sens du progrès ou du déclin de l'histoire, l'évaluation de l'autorité et de la preuve historiques, et l'appréciation de l'action humaine du passé (Seixas, 1992 ; Shemilt, 1980 ; History Working Group, 1990). Une telle approche permettrait une vision de l'histoire centrée sur la fabrication du sens, et instituerait la classe en communauté de recherche analogue à la communauté de recherche des historiens » (1993, p. 314-315).

³⁰⁴ Parmi les exigences de la problématisation, M. Fabre souligne l'importance d'un cadre commun, « au moins une conception commune de la rationalité : de ce que veut dire comprendre, expliquer, résoudre. Mais cela exige sans doute davantage, comme de se situer dans un même paradigme. Sans quoi les scientifiques ne pourraient échanger que des arguments (comme le font les philosophes dont on ne sait jamais au juste s'ils parlent bien de la même chose) et non des renseignements comme le font habituellement les savants » (2009, p. 103). C'est ce type de paradigme commun qu'induit ce type d'activité langagière de l'enseignante, qui appelle régulièrement à se situer sur le registre de l'accord ou du désaccord.

constitue que quelques moments des échanges).

La linéarité de la réflexion sur le problème est donc d'emblée remise en cause par la possibilité de compléter les lignes et colonnes. Par là, les élèves sont sollicités pour répondre et, en même temps, pour construire le cadre de la réponse : double contrainte qui inscrit directement le travail historique dans une bidimensionnalité.

3.4 Comparer pour organiser le travail d'analogie (corpus 1788)

L'analyse du travail des élèves dans le cadre du tableau des personnages du film *1788* montre une efficacité partielle qui est liée aux comparaisons qui sont faites d'une case à l'autre. C'est pourquoi l'exploration/cartographie du problème semble laisser des terres inconnues entre quelques éléments délimités et fouillés (voir chapitre 13). Sur ces derniers, nous avons souligné le rôle des catégories proposées en colonne, qui permettent de faire jouer des comparaisons d'un personnage à l'autre ou d'une situation à l'autre et qui se révèlent fécondes pour dresser ponctuellement le profil d'un personnage.

De cette manière la construction du tableau incite à différencier certains points de vue tout en générant – dans une dialectique contrainte/ouverture des possibles – de nouvelles questions. On peut y voir le passage d'un processus linéaire (il faut répondre pour un personnage, dans une catégorie, c'est-à-dire remplir une case) à un processus bidimensionnel (le remplissage d'une case par rapport à ses deux marges et par référence à une (des) autre(s) case(s)). Mais ce n'est pas le tableau lui-même qui produit ce passage. Dans les trois fonctions du tableau identifiées par R. Duval (2003) – adressage, heuristique (pas de case vide) et traitement (produire de nouvelles données) – il nous semble que seule la troisième reflète une véritable schématisation bidimensionnelle du savoir. Les deux premières donnent, dans le cas du corpus *1788*, des résultats à l'échelle d'une case qui met en relation un personnage avec une catégorie. Ce qui est plus intéressant, c'est ce que cet auteur appelle les « *listes d'intersection* », « *énumération que l'on élabore en mettant en correspondance CHAQUE terme d'une marge avec tous les termes de l'autre marge* » (p. 10) ; par exemple le personnage du comte pris dans ses quatre catégories (la ligne intitulée *le comte*). Par comparaison, les élèves produisent de nouvelles données sur la notion de privilège par rapport à ce qu'on pourrait appeler la notion d'acquis : pour le comte, ne pas payer mais récolter des impôts auprès de ses paysans, c'est un privilège (vu à travers la catégorie des avantages, c'est-à-dire par comparaison aux autres catégories de la population), mais c'est également un acquis (vu à travers la catégorie des peurs, c'est-à-dire du point de vue du comte dans son contexte et dans le fonctionnement de la société d'Ancien régime).

C'est ce double point de vue sur un phénomène qui permet de passer à la bidimensionnalité. C'est donc par un certain usage du tableau, comme l'usage d'une liste d'intersection, que des données (les impôts, l'absence d'impôt pour le comte, etc.) peuvent conduire à des hypothèses variables en fonction du point de vue adopté (le comte à l'époque qui considère

que ce sont des acquis ; nous aujourd'hui et rétrospectivement qui y voyons des privilèges, tout comme les députés de la Constituante lors de la Nuit du 4 août) ; ce sont donc bien, dans ce cas, les conditions de validité de ces hypothèses qui nous intéressent pour la construction de l'explication historique : à quelle condition peut-on envisager le point de vue du comte ?

Sans se pencher sur les contraintes de la situation comme la taille du tableau, il s'agit de voir maintenant ce qui enclenche un travail de mise en tension du registre des données et du registre des conditions, dans les cas du corpus où la comparaison est heuristique. Tout d'abord, si les deux étapes de travail (individuelle puis par groupes) peuvent jouer un rôle dans ce passage, il ne l'induit pas nécessairement et surtout pas pour beaucoup de cases. C'est avant tout le processus de relecture qui incite les élèves à comparer une case à l'autre : notamment dans la relecture de leurs propres propositions. Dans ce cas, la comparaison a lieu d'un élève à l'autre, mais pas nécessairement d'un personnage ou d'une catégorie à l'autre. Cela peut arriver, mais incidemment, lorsque ce que propose un élève fait écho avec ce qu'un autre élève a mis dans une autre case.

Ce processus de relecture peut être étendu à la succession du remplissage des cases et de l'effet de case vide (Lahanier-Reuter, 2006). C'est le cas le plus fréquent dans les groupes étudiés, quand le travail sur une case renvoie directement à ce qui a été fait auparavant sur une autre catégorie : on l'a vu notamment sur les catégories avantages et difficultés. On peut penser que dans ce cas, c'est la relation d'opposition entre ces deux catégories qui induit ce type de réflexion. Le choix dans un tableau de termes en opposition peut donc favoriser la spécification de la question (situation du personnage du comte dans notre exemple) en fonction des données du problème (difficultés) et des données contre-intuitives (avantages qui remettent en question la réponse sur les difficultés).

Cependant le choix peut porter, nous l'avons envisagé, sur des termes qui ne s'opposent pas mais déterminent des points de vue variables : un point de vue psychologique (peurs, espoirs) et un point de vue sociologique (avantages, difficultés). Dans ce cas, ces choix peuvent induire un travail dialectique sur le rapport des acteurs de l'époque à un phénomène et sur notre rapport d'observateur d'aujourd'hui : le psychologique sous-entendant une permanence de l'homme et le sociologique une contextualisation. On induit à ce moment-là un travail de la distance passé/présent qui a à voir avec celui de l'historien. Les données étant alors du côté du psychologique à travers les « modèles » de comportements humains accessibles par l'expérience des élèves et les conditions du côté du sociologique par une contextualisation qui relativise l'inclination des élèves « à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 77).

On peut donc dire qu'un tableau à double entrée de ce type joue son rôle de schématisation du réel s'il engendre une mise en relation des cases et non une simple accumulation (inventaire) : pour qu'il soit autre chose qu'une succession d'items, il nécessite d'autres

actions de l'enseignant. Dans le cas du travail sur le tableau des personnages, des amorces pourraient être portées par des questions de mise en relation directe de certaines cases à partir d'une lecture par l'enseignant des tableaux des différents groupes ; ce que font sans amorce de la part de l'enseignant certains groupes sur quelques cases. Ainsi, le tableau est l'inducteur d'un travail de distance par l'élaboration de points de vue multiples sur un même objet historique (comme la notion de privilèges), travail qui peut ensuite être mis à profit dans une question qui met en relation des points de vue différents.

Conclusion du chapitre

Les analyses précédentes veulent montrer la place que peuvent prendre des listes ou tableaux dans l'outillage de l'enseignant d'histoire, pour travailler à instituer progressivement sa classe en communauté discursive historienne scolaire. Si l'on se réfère à nouveau à J.-P. Bernié (2002, voir *supra* 1.2), on voit la possibilité pour les élèves de construire de nouveaux rôles sociaux, ayant du sens en termes de pratiques historiennes (aller chercher d'autres informations et/ou d'autres sources) qui s'articulent à des savoir-faire (interpréter un case vide dans un tableau) dans une activité productive (il faut bien remplir le tableau). Les savoir-faire en jeu sont propres à la classe (et sans doute aux niveaux concernés) mais ont à voir avec les pratiques historiennes : l'historien ne fait pas nécessairement de tableau pour faire apparaître une case vide, mais il a conscience qu'il peut y avoir des « trous » dans ses sources et qu'il doit éviter de tomber dans le piège de l'illusion d'un plein³⁰⁵ que provoque l'écriture du texte historique (Certeau, 1975 ; Prost, 1996 ; Deleplace, 2007).

Dans ce processus, l'enseignant a une position particulière. Marqué par l'expérience, il masque involontairement ses pratiques inspirées d'un long travail sur des raisonnements écrits non linéaires. L'empreinte de ces instruments est pratiquement effacée aux yeux des élèves, qui peuvent y voir des processus inexplicables relevant quasiment de la magie³⁰⁶. Instituer la classe comme communauté historienne scientifique à son échelle, c'est tenter de résoudre ce paradoxe en proposant à chacun – élèves et enseignant – de changer de positionnement énonciatif par des activités spécifiques, qui mettent en œuvre des pratiques spécifiques mais analogues à celles qu'on ne voit pas ou plus chez l'historien ou l'enseignant.

De ce point de vue, les listes et tableaux peuvent être les vecteurs de ces pratiques de classe

³⁰⁵ Pour A. Prost (1996, p. 265), le texte historique est « *un texte plein, saturé, qui ne présente pas de trous, pas de lacunes. Non qu'elles n'existent pas : elles sont inévitables, mais ou bien elles sont imperceptibles, concernant des détails infimes, ou bien l'historien les masque, ou bien il les assume (...)* La clôture de l'exposé historique sur lui-même, la fermeture du texte plein, s'oppose à l'ouverture de la recherche, dont la référence rappelle la présence, la nécessité, ou la vigilance envers ses propres manques, à l'intérieur même du texte achevé. Le chercheur va de lacune en lacune, toujours insatisfait et sans cesse plus conscient de ses ignorances ».

³⁰⁶ Ce qui n'est pas sans faire écho à la conclusion déjà ancienne de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers* (1964).

en tant que supports matériels de ces activités écrites non linéaires indispensables au travail scientifique. L'enseignant qui met en scène ces outils graphiques les utilise alors comme des sortes d'inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009) du savoir historique en permettant une reconstruction, par les élèves, du problème historique pertinent : inventaire et nouveau contexte pour les données, comparaisons et analogies inédites qui posent de nouvelles questions, « trous » et manques dans la reconstruction qui incitent à formuler des hypothèses, modification de la position habituelle de l'élève face au savoir et aux autres.

Les pratiques de mise en textes ainsi déployées sont autant de jalons posés à l'institution de manières nouvelles d'agir-parler-penser dans la classe d'histoire. Ces manières, si elles permettent de mettre les élèves régulièrement dans la position d'aller chercher d'autres informations et d'autres sources, sont potentiellement constitutives d'une communauté-classe tournée vers des pratiques historiennes et tournant le dos à certaines pratiques de la discipline scolaire (répondre à des questions sur des documents que les élèves n'ont pas choisis, par exemple).

C'est en ce sens qu'on peut voir les outils graphiques comme des supports potentiels de pratiques de problématisation, conditions à l'institution progressive d'une communauté discursive scientifique scolaire en histoire.

Cependant, cette perspective problématique et centrée sur l'institution d'une communauté historique scolaire met en avant l'exigence d'un enseignant très actif mais sur un plan spécifique. Cette analyse est à resituer dans le cadre d'une attention nouvelle à d'autres aspects de la relation enseignement/apprentissage du fait de l'attention aux communautés discursives et de pratiques : on se concentre ainsi sur « *l'action de l'enseignant sur la transformation du contexte* » (Bernié, 2002, p. 86). Ce qui pose la question de ses capacités à mener ce genre d'actions. Comme le souligne P. Seixas, les enseignants d'histoire « *ont un travail difficile (...) Dans la mesure où ils sont actifs dans la recherche et l'écriture de l'histoire, ils peuvent participer à la production de savoir avec les historiens. Mais institutionnellement, ils sont peu incités à le faire et subissent plutôt de fortes contraintes qui les empêchent de poursuivre ce genre d'activités. Leur distance d'avec la communauté académique leur fait penser peu à peu que le savoir historique est produit par d'autres (...) [distance] qui peut, en fin de compte, mettre ces enseignants d'histoire dans l'incapacité à construire la classe comme communauté centrée sur des problèmes historiques* » (1993, p. 319-320). Constat qui renvoie nos développements également du côté de la formation des enseignants.

Conclusion générale

Parcours de recherche

Partis du constat d'une histoire scolaire dominée par une épistémologie décalée par rapport à celle des historiens, nous avons cheminé à travers des analyses didactiques qui nous ont mené à reconsidérer à nouveaux frais la référence scientifique pour la classe d'histoire et l'accès des élèves à des savoirs historiques. Inspirés de travaux en didactique des sciences (notamment en science de la vie et de la Terre), il s'est agi d'abord de tenter de rapporter la transposition des savoirs aux pratiques scientifiques de référence. Ce travail s'est fait selon un point de vue particulier : à travers les listes et tableaux.

Il a permis une première analyse des quatre cas qui constituent notre corpus. Nous avons trouvé appui sur le cadre théorique de la problématisation qui questionne les relations entre pratiques et savoirs et qu'il nous a fallu en même temps interroger pour notre discipline. Et nous avons analysé les pratiques des élèves à l'aide des outils théoriques développés dans le cadre vygotkien et bakhtinien de l'approche langagière qui croisent les théories énonciative et pragmatique dans une perspective historique et culturelle, et particulièrement la notion de communauté discursive. Sont ressortis les effets médiateurs des listes et tableaux comme écrits non linéaires qui créent potentiellement un espace de mise en travail du « déjà-là » des élèves avec le savoir des historiens. Parmi ces médiations, l'élaboration de repères dans l'activité d'enquête et le questionnement des explications semblent les plus significatifs dans les cas étudiés : les listes et tableaux sont des vecteurs d'allers-retours entre activités individuelles et collectives, écrites et orales.

A partir de là, la question de la relation entre texte du savoir et pratiques de mise en textes en classe se pose différemment : pour éviter d'en rester à la dichotomie savoir/savoir-faire, il faut tenter d'évaluer les énoncés des élèves à l'aune des opérations historiographiques des historiens et explorer les conditions d'une transposition didactique des pratiques. D'où deux axes de travail.

Le premier consiste en une « remontée » aux dimensions fondamentales du travail historien en termes de temporalité, de narrativité et de construction de point de vue. Il en ressort une délimitation heuristique de cet espace intermédiaire comme espace de recherche pour les élèves, structuré par deux fonctions. D'une part la construction collective des points de vue qui permet de prendre pour objet de travail l'énoncé lui-même : l'énoncé des élèves comme l'énoncé historique (de l'enseignant, du manuel) ; ce qui aboutit à des modifications significatives de positionnement énonciatif. D'autre part, cet espace de recherche se structure autour de problèmes historiques constamment remis en cause par le travail de recherche lui-même. Ce sont là les implications de certains usages de ces listes et tableaux comme générateurs de nouvelles questions et de nouvelles catégories.

Le second axe de travail s'appuie sur ces éléments pour tenter d'en mesurer la cohérence en termes de production du savoir. L'espace de recherche est ainsi compris comme à la fois espace du problème en construction et espace de pratiques constitutives d'une communauté discursive scolaire indispensable à la construction du sens du problème. On a glissé ainsi d'une réflexion sur la transposition des pratiques à la transposition de la relation savoirs/pratiques scientifiques de la communauté historique à la classe.

Bilan, limites et ouvertures

Quels sont les apports principaux que l'on peut identifier au terme de ce parcours ?

- L'étude d'outils mis en œuvre en classe dans le cadre d'une discipline comme l'histoire n'a de sens qu'en relation avec les opérations mentales liées à leur usage spécifique. L'analyse qui décompose en éléments structurels, usages et pratiques effectives (Reuter, 2006) donne accès à cette relation et au-delà, à l'analyse instrumentale qui permet d'intégrer artefacts et schèmes pour éviter la réduction à des techniques qui seraient « naturellement » transposables. C'est à ce prix qu'on peut envisager une réflexion sur la référence savante : le travail des temporalités et de la composition du récit historique peuvent ainsi être reliés à des activités d'élèves.

Notre travail est une mise en application de ce cadre inspiré des travaux de Goody sur quatre cas spécifiques qui en confirment l'intérêt en termes de recherche didactique.

- Ce type d'analyse des pratiques outillées par des instruments graphiques conduit à identifier des conditions pour l'accès des élèves à un savoir historique. Parmi ces conditions, le dépassement des pratiques d'inventaire nous semble être le plus solide. Les comparaisons opérées à partir des corpus font en effet ressortir que les structures de listes et de tableaux permettent des classements en fonction des usages qui en sont faits : la linéarité d'un brouillon joue contre ce type d'usage ; c'est un usage spécifique et détourné du tableau du corpus *Révolution* par le groupe 1 qui lui donne les moyens d'aller au-delà du classement. Ce sont, sur cette base, les pratiques de dédoublement du rôle de l'outil qui semblent fonctionner : lorsque le tableau ou la liste sont utilisés pour classer mais aussi pour revenir sur le travail antérieur. L'outil graphique se fait instrument au sens de Rabardel quand il transforme le classement en élément de réflexion et de repérage sur l'activité en cours ; ce qui opère soit sur un plan individuel, soit au cours de phases successives de travail individuel et en groupe. On a là une variante du passage de l'analyse à la synthèse historique – pour les élèves, de l'étude de documents à la réponse à une question – qu'on aborde non pas du point de vue de l'argumentation mais des pratiques.

- Quand ces pratiques se développent, c'est la posture des élèves qui tend à se modifier et à favoriser un dédoublement en maître et élève, élément fondamental de l'institution d'une communauté historique scolaire par modification du positionnement énonciatif. Ce qui ancre l'appréhension de l'activité en train de se faire et les opérations mentales impliquées dans une dynamique de développement à plus long terme. En se relisant à travers une mise en scène graphique, les élèves ont des chances d'entrer pleinement dans un processus de décontextualisation/recontextualisation qui peut induire des opérations historiographiques fondamentales à leur mesure. La liste ou le tableau deviennent alors des instruments de production du savoir : par la construction de réseaux de sens pour une notion ou par la mise en tension de temporalités variées. Finalement, on peut considérer ce dédoublement comme la face psychologique de l'activité de co-construction et de co-élaboration du savoir et des outils scientifiques scolaires.

- L'intervention didactique peut envisager de sortir de la double aporie de la magie de la situation (donner un tableau, une consigne, un dispositif suffirait à faire construire le savoir) et du guidage complet (expliquer tout ce qu'il faut faire). Le travail du contexte - ici « *la co-construction d'un contexte commun* » (Bernié, 2002, p. 87) que constitue l'attention aux pratiques langagières outillées par les listes et tableaux mène en effet à laisser travailler les élèves, mais sous le contrôle épistémologique des opérations historiographiques fondamentales de la discipline. Dès lors, la temporalité didactique tend à se modifier au profit de la durée d'institution d'une communauté historique scolaire. Et d'autre part, les dynamiques de travail articulant les individus et les groupes prennent davantage de sens didactique.

Ce travail confirme, à sa mesure, que les listes et tableaux ne peuvent être envisagés comme ayant une dimension d'apprentissage intrinsèque, mais qu'ils peuvent devenir facteur d'apprentissage à certaines conditions. Pour l'histoire, le dépassement de l'inventaire des faits et événements peut s'appuyer sur ces outils pour aider les élèves à aller vers la construction d'une « carte » du problème historique en jeu en les guidant dans l'exploration de ce problème. Pour fonctionner, ce processus doit s'inscrire dans une sorte de dialectique qui met la représentation graphique des énoncés (pour les situer les uns par rapport aux autres) en prise avec la construction d'une communauté historique scolaire (dans laquelle s'effectuent des comparaisons, des relectures et des négociations).

Quelles sont les limites et les pistes possibles d'approfondissement ?

On peut d'abord identifier quelques limites inhérentes aux choix faits initialement.

- Il apparaît qu'un travail sur des corpus longitudinaux permettrait d'évaluer la réalité de l'apprentissage sous la forme de l'institution d'une communauté historique scolaire au-delà de l'évaluation des pratiques à un moment donné. Ce serait l'occasion de prendre en compte deux dimensions à peine effleurées dans notre travail : quels élèves sont aidés par les dispositifs centrés sur les listes et tableaux ? Quels liens existe-t-il entre l'âge des élèves et les utilisations possibles et constructives des listes et tableaux ?

- Car il est indéniable que notre perspective et notre objet de recherche ne permettent pas d'entrer dans l'analyse des difficultés des élèves à aller vers des activités outillées de listes et de tableaux. Certains éléments de corpus (comme la comparaison des deux groupes du corpus *Révolution*) peuvent donner à voir des pistes de réflexion en ce sens, mais cet objet mériterait une recherche spécifique.

- La notion de co-élaboration a été appréhendée à partir de la théorie de la genèse instrumentale. Elle a permis d'envisager plus précisément les interactions maître/élèves mais sur un plan uniquement instrumental. Cette notion gagnerait à être également envisagée à travers les théories qui mettent l'accent sur les interactions dans la classe ; par exemple en la rapprochant de la notion de co-activité (Vinatier & Numa-Bocage, 2007) ou de la notion d'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007).

Mais il nous semble indispensable d'étendre notre conclusion aux problèmes qu'elle nous paraît faire ressortir ; et à la question de leur fécondité.

Notre enquête nous a guidé à travers des recherches et des propositions théoriques dans des domaines de connaissance multiples et notamment en sciences de la vie et de la Terre. Le cadre théorique de la problématisation est né et s'est développé en partie dans ce domaine, ce qui pose question quant à son utilisation pour l'histoire. De ce point de vue, la notion de rupture, fondamentale dans ce cadre, apparaît d'emblée en opposition avec beaucoup de recherches en didactique de l'histoire (voir en particulier Lautier, 2006 et Cariou 2006b).

A plusieurs reprises dans notre texte, nous avons évoqué cette tension sans prendre de position tranchée. Ce constat nous semble révélateur d'un problème fondamental en didactique de l'histoire que notre enquête permet de mettre à jour sous un angle nouveau.

C'est d'abord la notion de point de vue qui permet de développer cette tension. Pour une histoire culturelle qui se centre sur les représentations des acteurs du passé, et sur laquelle s'appuient les travaux nord-américains utilisés ici, reconstituer les points de vue des acteurs

peut sembler constituer l'essentiel de l'apport des réflexions épistémologiques récentes en histoire. P. Seixas en conclut qu'en termes didactiques, cela permet de relier l'élève à l'historien qui tous deux travaillent la distance entre questions d'aujourd'hui et monde passé. Pourtant, cette continuité ne saurait masquer ce que certaines de nos analyses ont présenté du point de vue de la pratique : des usages des listes et tableaux mènent à ce que Popper appelle « *le caractère exploratoire de la science*³⁰⁷ », tandis que d'autres usages laissent les élèves dans des contextes où discours et activités n'ont que peu à voir avec ce caractère. Il y aurait dans le premier cas une rupture, au sens nuancé que M. Fabre présente de la pensée bachelardienne ; non pas une coupure radicale entre deux modalités du savoir, mais plutôt une rupture avec le contexte quotidien du savoir.

Sur cette base, il nous semble que notre cadre théorique et les analyses qui s'y inscrivent permettent de reformuler le problème de la continuité ou de la rupture en didactique de l'histoire. De même qu'en sciences cette perspective favorise la prudence face à l'obsession du concret (de l'expérience de laboratoire, par exemple ; voir Fabre, 2009), elle peut en histoire favoriser l'interrogation face à l'obsession de la source et de la méthode critique qui ont tendance à couper l'enquête en classe du problème historique en jeu (on a pu le voir dans certaines approches de situations-problèmes).

L'analyse de la séquence du corpus *Château fort* est certainement celle qui engage le plus directement la recherche sur ce point. Les conceptions des élèves rattachées essentiellement au cadre explicatif de la forteresse militaire sont certes un point d'appui pour leur faire reconstruire le problème des relations seigneur/paysans dans la situation historiographique de la seigneurie banale. Mais c'est la rupture avec les discours et les activités « naturelles » des élèves qui nous paraît être une condition à l'élaboration d'un contexte favorable à cette reconstruction. L'espace-problème construit dans la classe, notamment dans la séance de débat, ouvre à une reconstruction des discours et positions légitimes au sein du groupe de manière radicale. En ce sens, la progressivité sous-tendue par une vision de la continuité entre histoire savante et histoire scolaire peut être re-questionnée par l'approche en termes de communauté historique scolaire.

En effet, si les raisonnements utilisés par les historiens, en tant que raisonnements « naturels » (au sens de Passeron, 1991/2006) les relient aux élèves, il nous semble incontournable, dans notre perspective, de ne pas séparer ces raisonnements de leur contexte d'énonciation. Nous l'avons vu, dans un même énoncé, de multiples voix peuvent bruisser tout en s'ancrant dans des contextes différents : que valent alors des arguments si on ne les considère pas dans leur contexte d'énonciation ? C'est à ce stade que la production par la classe d'un espace médiateur et collectif, notamment centré sur certains usages non linéaires de l'écrit, peut fournir des clés. C'est dans cet espace que le travail de construction des positions énonciatives peut se développer et prendre en compte le fait que la « *formation du savoir [...] est en même temps formation de soi* » (Fabre, 2009, p. 99).

³⁰⁷ Cité par Orange (2005a, p. 76).

Au-delà de la « *mise à distance* » ou du « *contrôle de la pensée naturelle* » (Cariou, 2006), l'élève entre donc dans un processus qui lui permet – ou non – de se forger une position énonciative légitime. Il nous semble d'ailleurs que ce constat n'est pas très éloigné des conclusions de D. Cariou (2006b, p. 130) pour qui « *l'explicitation des procédures de contrôle de la pensée naturelle introduit un autre facteur : celui de la légitimité des opérations de pensée au sein de la classe d'histoire* ».

Il reste que la question de l'explicitation de ces procédures de contrôle n'exclut pas la question de la prise en charge par la classe de ces changements ; c'est-à-dire l'analyse des pratiques, notamment langagières, qui s'y développent et s'y modifient. La communauté historienne scolaire et les processus d'exploration/cartographie du problème nous semblent à même, de ce point de vue, d'engager la réflexion en termes de déséquilibre – et donc de rupture – pour comprendre le comment de ces processus. Au bout du compte, les temporalités propres à la communauté historienne (visibles à travers l'historiographie) renvoient à la construction de temporalités propres à la communauté historienne scolaire. Cette construction passe par l'élaboration d'un espace-problème qui sous-tend la possibilité d'une rupture d'avec le contexte habituel des discours et des activités liées au savoir ; rupture à même de faire reconstruire le problème par les élèves. Plus que l'explicitation des procédures, cet espace de médiation est à la source de l'explicitation de la problématisation du problème historique lui-même qui peut se déployer dans la classe.

Bibliographie

178 documents référencés.

- Aisenberg B. (2004). Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, n° 4, p. 60-71.
- Alcorta M. (2002). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire. In M. Brossard & J. Fijalkov. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Artière P. & Laé J.-F. (2004). L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine. Chronique d'une enquête sur une correspondance. *Genèses*, n° 57. Paris : Belin, p. 89-109.
- Astolfi J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Astolfi J.-P. & Develay M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF, collection Que sais-je ?
- Audigier F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse pour le doctorat de Didactique des disciplines. Université Paris VII.
- Audigier F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale* n°15, p. 61-89.
- Audigier F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Audigier F. & Ronveaux C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques* n°133/134, p. 55-75.
- Baecque, A. de (2008). *L'histoire-caméra*. Paris : Gallimard.
- Baschet J. (2006). *La civilisation féodale*. Paris : Flammarion.
- Bautier E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : l'Harmattan.
- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Béguin P. (1994). *De l'individuel au collectif dans les activités avec instruments*. Thèse de doctorat. Paris : Cnam.
- Béguin P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- Bourdieu P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, p. 69-72.
- Brossard M. (1997). Pratiques d'écrit, fonctionnements et développements cognitifs. In C. Moro, B Schneuwly & M. Brossard (dir.). *Outils et signes – Perspectives actuelles de la*

- théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang.
- Brossard M. (1998). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- Brousseau G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf.
- Bruner J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Cariou D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, n°147, p. 57-67.
- Cariou D. (2006a). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le cartable de Clio*, n°6, p. 174-184.
- Cariou D. (2006b). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique. In V. Hass (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Castelli Gattinara E. (1998). *Les inquiétudes de la raison. Epistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*. Paris : Vrin-EHESS.
- Cellier M. & Demougin P. (2002). La liste, un écrit réflexif ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Certeau (de) M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Charle C. (2001). *La crise des sociétés impériales*. Paris : Seuil.
- Chartier R. (1990/2000). *Les origines culturelles de la Révolution française*. Paris : Seuil.
- Chartier R. (1998). *Au bord de la falaise, l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Chartier R. & Cavallo G. (dir.) (2001). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil.
- Chevallard Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot Y. (1999). De Vygotski à Léontiev, via Bakhtine. In Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
- Dalongeville A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : l'Harmattan.
- Delbos G. & Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Deleplace M. (2007) Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques* n°133/134, p. 33-53.
- Detienne M. (dir.) (1988). *Les savoirs de l'écriture. En Grèce ancienne*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Doussot S. (2009). Comparer didactique de l'histoire et didactique professionnelle : les outils en classe d'histoire et les instruments au travail. Communication au *premier colloque international de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? »*. Genève : Unige.
- Droz B. (2006). *Histoire de la décolonisation au XX^e siècle*. Paris : Seuil.

- Duby G. (1991). *L'histoire continue*. Paris : O. Jacob.
- Duby G. (1996). L'art, l'écriture et l'histoire. *Le Débat*, n°92, p. 174-191.
- Duval R. (2003). Comment analyser le fonctionnement représentationnel des tableaux dans leur diversité ? *Spirale*, n°32, p. 5-32.
- Fabre M. (1999). *Situations-problème et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre M. (2005). Deux sources de l'épistémologie du problème : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, p. 53-66.
- Fabre M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre M. & Fleury B. (2006). La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français. *Recherches en éducation*, n°1. CREN, Université de Nantes. Disponible sur : http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Recherches_en_education_No1_-_2006.pdf
- Fabre M. & Musquer A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. *Spiral-E – Revue de Recherches en Éducation*, supplément électronique au n° 43.
- Farge A. (1989). *Le goût de l'archive*. Paris : Seuil.
- Farge A. & Revel J. (1988). *Logiques de la foule : l'affaire des enlèvements d'enfants, Paris, 1750*. Paris : Hachette.
- Febvre L. (1933/1995). *Combats pour l'histoire*. Paris : Pocket.
- Febvre L. (2003). *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle. La religion de Rabelais*. Paris : Albin Michel.
- Gaïti B. (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique, l'exemple de la IVe république. *Genèses*, n°44. Paris : Belin, p. 50-75.
- Gérin-Grataloup A.-M., Solonel M. et Tutiaux-Guillon N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, n°106, p. 25-37.
- Gérin-Grataloup A.-M. & Tutiaux-Guillon N. (2001). Éditorial. *Perspectives documentaires en éducation. 15 ans de recherches en didactique de l'Histoire-Géographie*, n° 53. Paris : INRP.
- Ginzburg C. (1980). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg C. (1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Paris : Verdier.
- Ginzburg C. (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard, coll. NRF.
- Ginzburg C. (2002). De près, de loin, entretien avec C. Ginzburg. *Vacarme*, n°18. Disponible sur : <http://www.vacarme.org/article235.html>.
- Ginzburg C. (2003a). *Rapports de force. Histoire, rhétorique, preuve*. Paris : Gallimard – Le Seuil, coll. Hautes études.
- Ginzburg C. (2003b). Carlo Ginzburg, “l'historien et l'avocat du diable”, entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses*, n°53.
- Ginzburg C. (2004). Carlo Ginzburg, “l'historien et l'avocat du diable, II”, entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses*, n°54.
- Guyon S., Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1993). *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.
- Goody J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.
- Goody J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.

- Goody J. (1968/2006). La technologie de l'intellect (trad. de l'introduction). *Pratiques*, n°131/132, p. 7-30.
- Goody J. & Watt I. (1968/2006). Les conséquences de la littératie. *Pratiques*, n°131/132, p. 31-68.
- Goody J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute.
- Guyon S. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique. *Historiens et géographes*, n° 352, p. 91-107.
- Guyon S., Mousseau M.-J. & Tutiaux-Guillon N. (1993). *Des nations à la Nation ; apprendre et conceptualiser*. Lyon : INRP.
- Hartog F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Holt T. (1990). *Thinking historically. Narrative, Imagination, and Understanding*. New-York : The College Board.
- Jacob C. (1988). Inscrire la terre habitée sur une tablette. Réflexion sur la fonction de la carte géographique en Grèce ancienne. In M. Détéienne (dir.). *Les savoirs de l'écriture : en Grèce ancienne*. Villeuve d'Ascq : Presses universitaires de Lille.
- Jaubert M. (2001). Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences. In J.-P. Bernié (dir.). *Apprentissage, développement et signification, hommage à Michel Brossard*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert M. & Rebière M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, n° 31. Paris : INRP, p. 173-196.
- Jaubert M. & Rebière M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, n° 33. Paris : INRP, p. 81-110.
- Jaubert M. & Rebière M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Jaubert M. et Rebière M. (2007), Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation. Actes sur CD Rom du *colloque international « Didactiques, quelles références épistémologiques ? »*. Bordeaux : mai 2005.
- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers THÉODILE*, n°4, p. 51-80.
- Jeannesson S. (2002). *La guerre froide*. Paris : La découverte.
- Kahn S. & Rey B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 19, p. 13-25.
- Koselleck R. (1990). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.
- Lahanier-Reuter D. (2003). Lecture-écriture et gestion de tableaux. *Les cahiers Théodile*, n° 3, p. 83-98.
- Lahanier-Reuter D. (2006). Listes et tableaux : mise en perspective. *Pratiques*, n°131/132, p. 174-186.
- Lahanier-Reuter D. (2007). Situations didactiques. In Y. Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Langlois C.-V. & Seignobos C. (1897/1992). *Introduction aux études historiques*, Paris : Kimé.

- Laparra M. & Margolinas C. (2008). Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques. *Colloque « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation »*. Bordeaux, 18-20 septembre 2008.
- Lautier N. (1997). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, n°106, p. 67-77.
- Lautier N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. In N. Tutiaux-Guillon, A. Bruter & M.-C. Baquès. *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Lautier N. (2006). L'histoire en situation didactique. In V. Hass (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, n°162. Lyon : INRP.
- Latour B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : La découverte.
- Latour B. & Woolgar S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La découverte.
- Leduc J., Le Pellec J. & Marcos-Alvarez V. (1998). *Construire l'histoire*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Leinhardt G. & K. Young (1996). Two textes, three readers : distance and expertise in reading history. *Cognition and instruction*, 14 (4), 441-486.
- Le Marec Y. (2005). L'analyse du contenu des manuels d'histoire, de la critique idéologique à l'exigence épistémologique. In Bruillard E. (dir.). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : Scéren – CRDP Basse Normandie.
- Le Marec Y. (2007). Pour une autre conception du savoir en histoire : historicité, dimension critique et ouverture. *Penser l'éducation*, hors série.
- Le Marec Y. (2008a). Situation-problème et problématisation en histoire. *Colloque « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation »*. Bordeaux, 18-20 septembre 2008.
- Le Marec, Y. (2008b). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. *Spirale*, n°42, p. 195-206.
- Le Marec Y. & Vézier A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenus ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*, n°6, p. 160-173.
- Le Marec Y., Doussot S. & Vézier A. (à paraître). Savoir, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*. Rennes : PUR.
- Levy-Strauss C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Licoppe C. (1996). *La formation de la pratique scientifique : le discours de l'expérience en France et en Angleterre 1630-1820*. Paris : La découverte.
- Lindeperg S. (2007). *Nuit et brouillard : un film dans l'histoire*. Paris : O.Jacob.
- Lhoste Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie*. Thèse sous la direction de C. Orange et M. Jaubert. Nantes : CREN, Université de Nantes.
- Loraux N. (1993). Eloge de l'anachronisme en histoire. *Le genre humain*, n°27, p. 23-39. Paris : Seuil.
- Loraux N. (1997/2005). *La cité divisée. L'oubli dans la mémoire d'Athènes*. Paris : Payot.
- Martin J.-C. (1989). Révolution et contre-révolution, propositions pour enseigner le flou et le fluctuant. *Historiens-Géographes*, n°324, p. 121-132.
- Martin J.-C. (1994). Guerre civile et modernité : le cas de la Révolution. *Documents et*

- enquêtes*, n°21, p. 57-64. Rennes : Ouest éditions.
- Martin J.-C. (1996). Massacres : Vendée au XVIII^e siècle, pendant la deuxième Guerre mondiale, en Amérique latine au XX^e. In J.-C. Martin (dir.). *Révolution et Contre-Révolution. Les rouages de l'histoire*, p 51-59, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Martin J.-C. (1998). *Contre-Révolution, Révolution et Nation en France, 1789-1799*. Paris : Seuil.
- Martin J.-C. (2006). *Violence et révolution*. Paris : Seuil.
- Martinand J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (p.. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Martineau R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris/Montréal : l'Harmattan.
- MEN (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Education & formations*, n° 76.
- Moniot H. (1993). *La didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Olson D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Olson D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, n°131/132, p. 83-94.
- Orange C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.
- Orange C. (2003). Un exemple de problématisation en biologie : Claude Bernard et le milieu intérieur. *Actes des troisièmes journées scientifiques de l'ARDIST*. Toulouse. Disponible sur <http://www.aix-mrs.iufm.fr/ardist>.
- Orange C. (2005a). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, p. 69-93.
- Orange C. (2005b). Signification, en didactique des sciences, des références aux pratiques des chercheurs. L'exemple du débat scientifique dans la classe. *Colloque « Didactiques : quelles références épistémologiques »*. Bordeaux, 25-27 mai 2005.
- Orange C. (2008). Analyse didactique de la séance : savoir et problématisation. In M. Altet & I. Vinatier (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Orange C., Fourneau J.-C. & Bourbigot J.-P. (2001). Ecrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire. *Aster*, n°33. Lyon : INRP, p. 110-133.
- Orange-Ravachol D. (2005). Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en sciences de la Terre chez les chercheurs et chez les lycéens. *Aster*, n° 40. Lyon : INRP, p. 177-204.
- Orange-Ravachol D. & Le Marec Y. (2009). La construction et l'interprétation des « traces » en sciences de la terre et en histoire. Communication au *premier colloque international de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? »*. Genève : Unige.
- Passeron J.-C. (1991/2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Passeron J.-C. & Revel J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS, collection Enquête.
- Pastré P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans le gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In P. Pastré & R. Samurçay. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès,
- Pastré P. & Samurçay R. (2004). Introduction. In P. Pastré & R. Samurçay. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès,

- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.
- Paxton R. J. (1999). A Deafening Silence : History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, Vol. 69, n°3, p. 315-339.
- Penloup M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris : ESF.
- Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Prost A. (2002). Argumentation historique et argumentation judiciaire. In M. de Fornel & J.-C. Passeron. *L'argumentation preuve et persuasion*. Paris : EHESS, coll. Enquêtes.
- Prost A. & Winter J. (2004). *Penser la Grande Guerre, un essai d'historiographie*. Paris : Seuil.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard. *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Paris/Berne : Peter Lang.
- Rabardel P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Rabardel P. & Pastré P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès éditions.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Arthème Fayard.
- Reuter Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, n°131/132, p. 131-154.
- Revel J. (2006). *Un parcours critique. Douze exercices d'histoire sociale*, Paris : Éd. Galaade.
- Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, n°40, p. 43-57.
- Ricœur P. (1983-1985). *Temps et récit, T. 1, 2 et 3*. Paris : Seuil.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Le concept d'"activité". Quelques aspects qu'il rend visible dans l'enseignement du français. *Lettre de la DFLM*, 21, p. 6-10.
- Seixas P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning : the case of history. *American Educational Research Journal*, Vol. 30, n°2, pp. 305-324.
- Seixas P. (2000). Schweigen ! Kinder ! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools ? In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg. *Knowing, teaching & learning history*. New-York : New-York University Press.
- Sensevy G. & Rivenc J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques. *Revue française de pédagogie*, n°144, p. 69-83.
- Sensevy G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Soulet J.-F. & Guinle-Lorinet S. (1998). *Le monde depuis la fin des années soixante : précis d'histoire immédiate*. Paris : A. Colin.
- Thouard, D. (éd.) (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Tutiaux-Guillon N. (1998/2001). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*. Thèse : université Paris 7 (dir. H. Moniot). Villeuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (thèse à la carte).
- Tutiaux-Guillon N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In N. Tutiaux-Guillon, A. Bruter & M.-C. Baquès. *Pistes didactiques et chemin d'historien. Textes offerts à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Tutiaux-Guillon N. & Bataillon F. (1993). La conceptualisation en histoire. In F. Audigier

- (éd.). *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du 7^{ème} colloque*. Lyon : INRP.
- Tutiaux-Guillon N. et Mousseau M.-J. (1998). Dans la classe, l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. In F. Audigier (dir.). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP, p. 33-67.
- VanSledright B. A. (2004). What does it mean to read history ? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations ? *Reading Research Quarterly*, n°39/3, p. 342-436.
- Vernant J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : PUF.
- Vernant J.-P. (2004). *La traversée des frontières*. Paris : Seuil.
- Veyne P. (1971/1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- Veyne P. (1976). *L'inventaire des différences*. Paris : Seuil.
- Vinatier I. & Numa-Bocage L. (2007). Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique. *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 85-101.
- Vygotski L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wahnich S. (2008). *La longue patience du peuple. 1792, naissance de la République*. Paris : Payot.
- Wahnich S. (2009). Entretien avec Sophie Wahnich. *L'Histoire*, n°342.
- Waquet F. (2003). *Parler comme un livre, l'oralité et le savoir (XVI^e – XXI^e siècle)*. Paris : Albin Michel.
- Wineburg S. (1998). A partial History. An Essay-Review of Teaching and Learning History in Elementary Schools. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, n°2. p. 233-243.
- Wineburg S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.

Table des matières

Sommaire	7
Introduction générale	11
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	17
Chapitre 1 : Produire du savoir historique et produire de l'apprentissage Historique	17
Introduction	17
1. La place des pratiques dans les classes d'histoire	17
2. Des pratiques ancrées dans une épistémologie	20
3. Problèmes historiques et activités des élèves	21
3.1 La situation-problème pour faire pratiquer le raisonnement historien et faire accéder à des savoirs scientifiques	22
3.2 Enjeux de savoir pour les historiens et pour les élèves	23
3.3 Une proposition de généralisation : ce que pourrait être une véritable problématisation en histoire scolaire	24
4. Exploration des possibles et pratiques langagières : la distance entre mots d'aujourd'hui et d'hier	26
5. Obstacles et construction du récit explicatif : la question de la rupture	29
Conclusion	30
Chapitre 2 : Artefacts graphiques, activités langagières et production de savoir	33
Introduction	33
1. Des listes et tableaux pour reconstruire le monde ainsi mis en mots	34
2. Les technologies de l'intellect pour penser et diriger sa pensée	38
3. De l'anthropologie à la didactique : des potentialités à actualiser en situation	41
4. Des exemples d'effets d'outils graphiques sur l'apprentissage en didactique du français	44
4.1 Une liste productive : se repérer pour avancer dans son travail langagier	44
4.2 Utiliser des listes nécessite un apprentissage	46
Conclusion	48
Chapitre 3 : Faire des outils graphiques des instruments efficaces pour les Elèves	49
Introduction	49
1. Un cadre pour observer et analyser l'activité des élèves au-delà de la tâche	50
1.1 Observer le jeu avec les outils graphiques	50
1.2 L'instrumentalisation : trace des processus de mise en texte du savoir historique	51
2. Conceptualiser les pratiques de mise en texte de l'histoire	53
2.1 Quelles ressources pour l'élève en histoire avec les listes et tableaux ?	54
2.2 Situations représentatives ou savoirs : analyser les contraintes de la situation du point de vue de l'action	56
2.3 Théorie instrumentale et situation	57

3. La situation de travail pour souligner la dimension collective de la situation de classe	60
4. Dialectique du requis et du possible : les effets d'un nouvel outil	61
Conclusion	64
Chapitre 4 : Des relations savoir/langage chez les historiens aux relations savoir/langage en classe d'histoire	67
Introduction	67
1. Langage et savoirs dans la communauté discursive des historiens	71
1.1 Agir-parler-penser en historien	71
1.2 Les pratiques langagières des historiens au filtre de l'analyse socio-historique du langage	72
1.2.1 Des pratiques langagières pour « réaliser » l'objet historique et construire la bonne distance au passé	72
1.2.2 Des pratiques langagières pour s'inscrire dans le champ de la controverse : la position énonciative légitime	74
1.2.3 Des pratiques de socialisation et de stabilisation des énoncés	74
1.2.4 Des pratiques de configuration de l'activité humaine	75
2. Communauté discursive historique, communauté discursive historique scolaire	76
2.1 Des manières habituelles d'agir-parler-penser en classe d'histoire	76
2.1.1 Pratiques habituelles : étude de documents et paragraphe argumenté	77
2.1.2 Pratiques diffuses : chronologie, temporalités et périodisation	78
3. Observer les traces de secondarisation dans l'usage des listes et tableaux	79
3.1 Les différentes voix à travailler	80
3.1.1 Pour la classe d'histoire, quelles sont les différentes voix en jeu ?	80
3.1.2 Hétéroglossie et outils graphiques	81
3.2 Construire une position énonciative adéquate à la classe d'histoire	81
Conclusion	83
Chapitre 5 : Les pratiques historiennes de référence	85
Introduction	85
1. Les pratiques des historiens : le métier	85
1.1 Le présent du chercheur	86
1.2 La méfiance envers les techniques et les outils de classement	87
2. L'épistémologie des historiens et leurs pratiques	89
2.1 Un va-et-vient à contrôler entre passé et présent	91
2.2 Le « régime d'anachronisme » (N. Loraux) comme outil contre la réduction de la distance	93
2.3 Maintenir la distance dans la lecture et l'écriture: l' <i>estrangement</i> (C. Ginzburg)	95
2.4 Conclusion : des pratiques pour construire la place de l'auteur, pour organiser la compréhension narrative et faire jouer les différentes temporalités	98
3. Des historiens en action : récits d'expériences en contexte	102
3.1 Une illustration des va-et-vient entre écriture et enquête	102
3.1.1 Des pratiques pour entrer dans l'archive en préservant son étrangeté : lectures, transcriptions et manipulations graphiques pour une « myopie volontaire »	103
3.1.2 Resituer l'archive dans son contexte : construire le champ des contraintes et des possibles	105
3.1.3 Travailler les temporalités en jeu : du présent au passé, et <i>vice versa</i>	106
3.2 Un historien qui enseigne : T. Holt	107
3.3 Ce que font des historiens en situation scolaire	111

Conclusion de la première partie : cadre problématique et méthodologie de la Recherche	115
DEUXIÈME PARTIE : CONSTRUCTION ET EXPLORATION DES CORPUS	119
Chapitre 6 : Comprendre un changement historique à partir d'un texte de manuel et d'un tableau	123
Introduction	123
1. Cadre didactique de la séance	123
1.1 Organisation et enjeux de la séance étudiée	123
1.2 Ce que l'on peut attendre en terme de compréhension et de difficultés : les enjeux de savoir	127
1.3 Les enjeux épistémologiques du dispositif à travers le tableau et le manuel	128
1.3.1 Un tableau construit en relation avec ces enjeux de savoir	128
1.3.2 La lecture et l'usage du texte du manuel	130
2. Transformer le tableau pour reconstruire le savoir	135
2.1 Description générale des tableaux recueillis	136
2.2 Groupe 1 : un tableau transformé au cours du travail	137
2.2.1 Quelle est la valeur sur le plan des savoirs historiques, de l'explication construite ?	139
2.2.2 Comment se construit cette explication ?	140
2.2.3 Progression de l'explication	142
2.2.4 Un tableau médiateur entre les conceptions des élèves et le texte du manuel	144
2.3 Groupe 2 : brouillon linéaire et tableau artefact	145
2.3.1 Un cheminement simple, une compréhension réduite	147
2.3.2 Quelques effets du tableau mis au jour par la comparaison	148
2.3.3 Un rôle de repérage dans l'activité	150
2.3.4 Guider la réflexion historique	152
2.4 Potentialités d'un tableau en classe d'histoire	154
2.4.1 Ecrit et esprit scientifique	154
2.4.2 Aider à réfléchir sur le monde ou sur les représentations du monde	157
Conclusion	159
Chapitre 7 : Comprendre la période de la Guerre froide avec un tableau travaillé individuellement et collectivement	161
Introduction	161
1. Cadre didactique de la séquence	161
1.1 La consigne	163
1.2 Le déroulement des séances	165
2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème	165
2.1 Les savoirs en jeu	166
2.2 Les enjeux du dispositif	171
3. Catégorisation et conceptualisation : le tableau comme aide à la construction d'un problème épistémologiquement pertinent	172
3.1 Conceptualisation en histoire : la dimension didactique	173
3.2 Un espace pour déployer et contrôler des comparaisons	175
3.3 Rendre stable des significations au sein de la classe	179
3.4 Conclusion	184

4. L'intervention didactique : le cadrage par le tableau de la communauté historienne en construction	186
4.1 Le tableau, ressource pour l'enseignant	186
4.2 Des interventions directes en faveur du changement de position énonciative	187
Conclusion	189
Chapitre 8 : Un tableau pour travailler historiquement les personnages d'une fiction sur l'année 1788.	191
Introduction	191
1. Cadre didactique de la séquence	192
1.1 La séquence	192
1.2 La consigne et le tableau	193
2. Cadre épistémologique de la séquence : ce que les élèves doivent comprendre et ce qui pose problème	194
2.1 Les savoirs en jeu	194
2.2 Les enjeux du dispositif	196
3. Observation à l'échelle d'une case : comparer et réécrire collectivement	198
3.1 Deux groupes, deux types de cheminement	198
3.1.1 Groupe 1 : cheminement non linéaire	198
3.1.2 Groupe 2 : cheminement linéaire	201
3.2 Remplissage de cases problématiques (exemples)	203
3.2.1 Construction de la case A2 (les avantages/comte) par le groupe 1	204
3.2.2 Construction de la case C3 (les peurs/de Pagès-paysan pauvre) par le groupe 1 :	206
3.2.3 Construction de la case C2 (paysan sans terre/avantages) par le groupe 2	207
3.2.4 Construction de la case C1 (paysan sans terre/difficultés) par le groupe 2	210
3.3 Rôle du tableau dans la gestion des différentes voix en jeu	211
3.3.1 Des voix différentes mises en scène par un même tableau	212
3.3.2 Relecture et repérage	213
4. A l'échelle du tableau : proximité et distance entre les cases	214
4.1 Instrumentalisation favorable à la comparaison des cases entre elles	214
4.2 Une logique de ligne (par personnage) pour le groupe 2	216
4.3 Recontextualisation et classement dans le tableau	218
4.3.1 A l'échelle du tableau entier, une instrumentalisation variable de l'ordre du remplissage	218
4.3.2 Des effets graphiques combinés au passage de l'individuel au collectif	219
Conclusion	222
Chapitre 9 : Lister pour poser des hypothèses et les critiquer	225
Introduction	225
1. Cadre didactique de la séquence	225
1.1 Organisation et enjeux de la séquence	225
1.2 Les enjeux épistémologiques du dispositif proposé	228
1.2.1 Les savoirs historiques en jeu	228
1.2.2 Les listes comme instruments pour les élèves : quelle potentialité ?	229
1.3 Ce que l'on peut attendre en termes de compréhension... et de difficultés	230
2. Des listes préparatoires hybrides	231
2.1 Une « hybridisation dissonante » (Jaubert, 2007)	232
2.2 La liste préparatoire comme inventaire intermédiaire	233
2.3 Des listes préparatoires à la liste collective	234
3. La liste structure la gestion collective de l'hétéroglossie	235
3.1 Exploration et délimitation des possibles par la classe	235

3.2 La liste pour organiser la secondarisation au cours du débat	236
3.2.1 Un exemple de secondarisation	236
3.2.2 Forme liste et secondarisation des discours dans le débat	238
3.3 Interprétation en termes de pratiques langagières	241
3.3.1 Gestion amorcée de l'hétéroglossie par le travail du langage	242
3.3.2 Positionnement énonciatif nouveau	243
Conclusion du chapitre	244
Conclusion de la deuxième partie	247
TROISIÈME PARTIE : OPÉRATIONS HISTORIOGRAPHIQUES ET OUTILS GRAPHIQUES	251
Chapitre 10 : Temps historique, inventaire et récit	251
Introduction	251
1. Histoire et travail des temporalités : un état des lieux	254
1.1 Le temps historique n'est ni le temps du passé, ni la simple chronologie	254
1.2 Distinguer différents temps pour analyser les causes	254
1.3 Une exigence éloignée des pratiques habituelles de classe d'histoire	256
1.4 Périodiser, une pratique de référence ?	258
2. Des outils scolaires pour prendre en charge les temporalités variées de l'histoire	260
2.1 Le tableau questionne la linéarité du temps : que savaient les révolutionnaires pour décider de se révolter ?	260
2.1.1 Le modèle de sens commun : causes-événements-conséquences	260
2.1.2 L'origine historiographique de ce modèle	261
2.1.3 Mise à distance du sens commun : le cas du premier groupe du premier corpus	262
2.2 Double liste pour sortir l'explication de la chronologie (décontextualisation et recontextualisation)	267
2.3 Croiser des concepts dans un tableau pour reconstruire leur validité contextuelle : le corpus <i>Guerre froide</i>	270
2.3.1 Sous quelles formes se montre ce travail des temporalités ?	271
2.3.2 Un travail sur les ruptures	272
2.3.3 Une préoccupation envers la durée relative et la mémoire	273
2.3.4 Un travail sur les origines	274
3. Décontextualiser et recontextualiser : de l'inventaire à la problématisation	276
3.1 Inventaire et récit	277
3.2 Décontextualiser et recontextualiser en se repérant graphiquement	278
Conclusion	280
Chapitre 11 : Hétérogénéité des voix et mises en intrigues encadrées par des listes et des tableaux	281
Introduction	281
1. L'histoire comme récit spécifique	282
1.1 Récit et imputation de causalité en histoire	283
1.2 Récit historique et activités langagières de contrôle : dialectique argumentation/pratiques langagières	284
2. Des activités langagières pour produire un récit historique	286
2.1 Comment les historiens lisent des documents et construisent leurs explications	287
2.2 Mettre en texte en lisant : entrer dans le texte pour construire le sens	289
2.3 Les deux lecteurs en interaction : le lecteur réel et le lecteur simulé	289

3. Listes, tableaux et gestion des voix pour produire un récit historique	292
3.1 Hétérogénéité non gérée (groupe 2)	292
3.2 Gestion de l'hétérogénéité (groupe 1)	294
3.3 Décontextualisation / recontextualisation instrumentée par le tableau	297
3.3.1 Le cas du peuple.	297
3.3.2 Le tableau pour fixer temporairement	298
3.4 Construction de repères et élaboration d'intrigues	298
4. Dialogues simulés dans le débat sur les relations seigneur/paysans : contextualiser les intrigues	303
4.1 Produire et communiquer une explication en jouant des personnages	303
4.2 Simuler un dialogue pour mettre en relation pensée sociale et pratiques historiennes	305
4.3 Conclusion : forme liste, dialogue simulé et écriture de l'histoire	306
Conclusion du chapitre	308
Chapitre 12 : Situer son interprétation pour prendre conscience de son point de vue	309
Introduction	309
1. De la distance passé/présent à la construction du point de vue	310
1.1 Observation, représentation et mise en perspective du monde et du passé à l'époque moderne	311
1.1.1 Science, expérience et écriture : le monde à distance	311
1.1.2 « Représenter le monde en cartes, schémas, formules, images et textes »	312
1.2 Représenter le passé en construisant des points de vue	313
1.3 Outil graphique, recontextualisation et point de vue	314
1.4 Hypothèses nouvelles	316
2. Construire un point de vue scientifique dans la classe d'histoire	317
2.1 Un élève peut-il avoir un point de vue en classe d'histoire ?	317
2.2 Listes et tableaux comme supports d'un positionnement énonciatif actif dans la controverse	318
2.2.1 Une localisation sur la feuille qui favorise l'inscription dans la controverse	319
2.2.2 Tension entre « faire à sa main » l'outil proposé et en faire un instrument commun : confrontation de points de vue	320
2.3 Conclusion	324
3. Listes et tableaux comme médiateurs de la distance entre la voix de l'enseignant et celle de l'élève : co-construction de l'instrument et du savoir	325
3.1 Un dispositif ouvert pour une co-construction organisée : le tableau à compléter	326
3.2 Une situation ouverte pour légitimer les propositions des élèves comme acteurs de la mise en texte de l'histoire	329
Conclusion : construire ensemble les limites de validité des énoncés	330
Conclusion de la troisième partie	333
QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION GÉNÉRALE	335
Introduction de la quatrième partie	335
Chapitre 13 : Explorer et cartographier le problème pour construire un savoir historique scolaire	337
Introduction	337
1. Explorer et cartographier l'espace-problème en classe d'histoire : quelles	337

références ?	
1.1 Quand les historiens cartographient leur recherche	338
1.2 Problématiser c'est, tout d'abord, cartographier l'espace-problème	339
1.3 Des listes et tableaux constitués peu à peu en instruments pour orienter l'exploration du problème	340
1.4 Problématiser en histoire : entre récit et science	342
1.4.1 Trois manières de faire de l'histoire, trois positionnements énonciatifs	343
1.4.2 L'histoire « post-moderne » à l'école pour différencier les points de vue	344
1.4.3 Pratique d'une histoire post-moderne et problématisation	345
2. Inventer et organiser des repères pour cheminer dans l'enquête historique en classe	348
2.1 Du texte propositionnel aux questions qu'il masque	348
2.2 Quelles sont les questions auxquelles répondent les textes du manuel ?	349
2.3 Comment les élèves construisent-ils – partiellement et pour eux – un espace de recherche ?	351
3. Des écrits instrumentalisés pour élaborer l'espace du problème et de la recherche	355
3.1 Faire le point pour envisager d'aller plus loin	355
3.2 Représenter l'obstacle pour le constituer en obstacle	357
3.3 Changer d'échelle pour changer de point de vue	362
3.4 Les listes et tableaux pour stabiliser un savoir et le mettre à l'épreuve	362
3.4.1 Stabiliser temporairement des savoirs : pour une « topologie de la problématique »	363
3.4.2 Des stabilisations peu reliées entre elles : un espace-problème émiété (corpus <i>Guerre froide</i>)	364
3.4.3 Un cadre général induit, mais peu de liaisons entre éléments stabilisés (corpus <i>1788</i>)	364
3.4.4 Une intégration en voie d'accomplissement à travers des listes articulées entre elles (<i>Château fort et Révolution</i>)	365
Conclusion	367
Chapitre 14 : De l'espace de la recherche à la communauté historique scolaire : des outils pour l'intervention didactique	369
Introduction	369
1. Pratiques instrumentées en vue de l'institution d'une communauté historique scolaire	370
1.1 Pratiques, textes et pratiques de mise en textes	370
1.1.1 Des pratiques langagières...	370
1.1.2 Des textes...	371
1.1.3 Des pratiques de mise en textes	371
1.2 Co-conception et dédoublement en maître et élève	371
1.2.1 Listes et tableaux pour décontextualiser et recontextualiser en commun	372
1.2.2 Décontextualiser/recontextualiser par un processus de dédoublement	373
1.3 Dédoublement en maître et élève et institution d'une communauté historique scolaire	374
2. De la communauté historique à la communauté historique scolaire : la médiation des écrits non linéaires	375
2.1 Activité des historiens, activité de l'enseignant d'histoire : quelle analogie ?	375
2.2 La médiation instrumentée de l'enseignant pour faire problématiser le savoir	377
2.3 Des lieux pour mettre en scène la co-conception des savoirs	378
3. Pratiques de mise en texte de l'histoire pour instituer une communauté historique scolaire : le rôle des écrits non linéaires	380
3.1 Tableau dédoublé et dialectique causalité/temporalité (corpus <i>Révolution</i>)	380
3.1.1 Va-et-vient entre données et conditions du problème	380

3.1.2 Vision linéaire, vision complexe de l'histoire	381
3.1.3 Induire une décontextualisation/recontextualisation pour modifier le positionnement énonciatif	382
3.2 De la liste à la confrontation des listes : changement de configuration historiographique (corpus <i>Château fort</i>)	383
3.3 Construire la réponse et les catégories de la réponse (corpus <i>Guerre froide</i>)	385
3.4 Comparer pour organiser le travail d'analogie (corpus <i>1788</i>)	386
Conclusion du chapitre	388
Conclusion générale	391
Bibliographie	397
Table des matières	405
Annexes	413

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : Corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 1	414
Annexe 2 : Corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 2	418
Annexe 3 : Corpus Guerre froide : les tableaux produits en groupes	424
Annexe 4 : Corpus Guerre froide : transcription de la discussion collective	431
Annexe 5 : Corpus 1788 : questionnaire sur le film <i>1788</i>	437
Annexe 6 : Corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 1	438
Annexe 7 : Corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 2	442
Annexe 8 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 3	445
Annexe 9 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 4	451
Annexe 10 : Corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 5	459
Annexe 11 : Corpus Château fort : transcription des affiches de la première séance	464
Annexe 12 : Corpus Château fort : tableau séance 2	465
Annexe 13 : Corpus Château fort : ensemble des tableaux des groupes séance 2	466
Annexe 14 : Corpus Château fort : documents de la séance 3	474
Annexe 15 : Corpus Château fort : étude de documents (séance 4)	475
Annexe 16 : Corpus Château fort : Tableau préparatoire à la discussion collective (séance 5)	478
Annexe 17 : Corpus château fort : tableau de recensement des listes préparatoires	480
Annexe 18 : Corpus Château fort : transcription du débat (séance 5)	481
Annexe 19 : Corpus Révolution : transcription du groupe 3	488
Annexe 20 : Traduction du texte de P. Seixas (2000)	492

Annexe 1 – corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 1

Julien/Johan/Arthur

1	A : « Comment expliquer qu'on passe d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur »
2	Jo : Euh, ben t'as marqué quoi sur le brouillon ?
3	J : Mais y a pas de brouillon, personne n'a fait de brouillon, personne n'a travaillé chez soi.
4	A : non mais t'es chiant Julien. Alors moi j'ai mis, euh, euh ben que la population était énervée et voulait à tout prix changer de (...)
5	BLANC DE 20 secondes
6	Jo : C'est quoi, ça, c'est quoi ce travail de débutant ? Non mais en fait, les habitants s'en prennent à tout le monde...
7	(...)
8	J : Bon allez sérieux. Moi j'ai pas d'idées en fait.
9	Jo : En fait, ...le peuple, le peuple, il est révolté. `
10	J : Oui, le peuple est révolté.
11	A : Ah oui je sais pour dire pourquoi comment le peuple, pourquoi ils ont tranché la tête du roi qu'ils aimaient tant, c'est que comme le roi a pris la fuite, ils lui font plus confiance pour gouverner
12	Jo : T'as vu ça où qu'ils...
13	J : Mais ça répond pas à la question ça qu'y sont révoltés...
14	Jo : T'as vu ça où qu'il a pris la fuite ?
15	J : Ben oui parce que ça c'est bizarre que nous on sait...
16	A : Ben fallait le lire
17	J : oui c'est notre culture générale, fallait lire pendant les vacances.
18	A : comme on l'a tous lu ben on le sait... et y disent donc qu'il a pris la fuite et il s'est fait rattraper
19	J : parce qu'il avait peur...
20	A : et après le peuple il avait plus confiance en lui.
21	Jo : Ah oui !
22	(...)
23	J : Non en fait c'est qui faudrait mettre là, ils disent explications possibles, ben euh... le roi s'enfuit... là faudrait mettre le roi s'enfuit puis justification : pourquoi ça répond à la question, parce que le peuple a cru qu'il avait quelque chose à se reprocher.
24	Jo : Ouais, sinon il aurait pas fui.
25	J : Ben voilà. Sinon, il aurait pas fui s'il avait rien à se reprocher.
26	Jo : Mais non, mais...
27	J : Attends j'écris
28	Jo : ...non mais autrement le peuple...
29	A : mais aussi c'est parce qu'y a la guerre
30	J : mais non mais ça ça sera après
31	A : ... au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
32	J : Le bâtard, c'est vrai ?
33	Jo : y-z-attaquent la France ?
34	J : ça je m'en souviens pas.
35	A : Oui, t'as plein de pays, t'as l'Autriche tout ça qui attaque...
36	J : Je mets : le roi s'enfuit ; pourquoi ? le roi s'enfuit, pourquoi ? parce que euh non justification, pourquoi ça répond à la question, pourquoi ils l'ont tué...
37	A : Et euh...
38	Jo : aussi, le peuple y peut, le peuple y peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.
39	A : Oui mais d'un autre côté, le roi avant ils lui faisaient confiance puis depuis qu'il a fait ça, quoi, y sont pu contents
40	J : Mais là en fait on s'en fiche un peu
41	A : ... y disent le roi nous a abandonné...

42	Jo : En fait on aurait dû mettre pourquoi y a autant de violence à chaque fois, on aurait du prendre le deux, hein.
43	J : Non, non parce que là il est facile mais là on bloque, en fait...
44	Jo : On peut lui demander de prendre le deux ?
45	J : Mais non, on a préparé à la maison c'est pas pour recommencer
46	Jo : Ben lis-nous c'que t'as... donc tu ...mets ça, mets ça.
47	J : ben j'l'ai lu tout à l'heure ; alors j'ai mis :
48	A : Ben vas-y.
49	J : Non, mais en fait c'qui faudrait mettre, c'est le roi ... mais non mais écris au stylo..
50	A : ... s'enfuit... mais c'est un brouillon après il a dit qu'on peut recopier...
51	J : Tant pis, je sais bien mais ça se voit mieux au stylo
52	Jo : Ben non, non, écris au crayon de bois, écris au crayon de bois.
53	J : ben alors j'écris
54	Jo : Vas-y écris, écris... écris.
55	J : Le ... roi s'enfuit
56	Jo : ... c'est un marqueur ?
57	A : Ta gueule !
58	J : le roi s'enfuit et là tu mets, le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher... sinon y se serait pas barré.
59	A : le roi s'enfuit et la population le tue, enfin euh, décide son exécution...
60	Jo : ben non, pas parce que...
61	A : mais non, dans les explications possibles... comment expliquer que ça passe si rapidement d'une monarchie, à un roi... à une exécution...
62	J : ça on fera dans une autre case... et on mettra euh... le peuple décide de la mort pendant que le roi s'est enfui
63	A : ... le roi s'enfuit le peuple peut croire à une trahison...
64	J : Non, ouais le peuple peut croire à une trahison
65	A : ... parce qu'il est parti dans un autre pays...
66	J : Non qu'il a des choses à se reprocher, parce que une trahison, euh...
67	Jo : allez vas-y...
68	J : quoi ?
69	Jo : à toi.
70	J : Mais non j'ai pas envie de jouer au morpion moi.
71	A : ... peut croire ?
72	J : ... qu'il a des choses à se reprocher sinon y se serait pas barré.
73	A : ... des chose... à se reprocher...
74	J : y a un « s » à choses... se reprocher
75	A : ... ensuite... à la ligne et point.
76	J : Attends je les mets... après on fait chacun notre tour. Voilà ça c'est bien... un, deux, trois, quatre, cinq... oh, y va falloir une autre fiche.
77	Jo : J'ai gagné !
78	J : J'm'en fous...
79	A : T'as gagné où ? Eh, t'as gagné où ?
80	Jo : Là.
81	A : Non...
82	J : Après y a... après y a euh...
83	A : y a ?
84	(...)
85	J : Non ils sont mécontents de cet abandon.
86	A : Ouais.
87	Jo : parce qu'ils lui font plus confiance.
88	J : Ils sont mécontents...
89	A : Bon t'as fini avec tes morpions, là !
90	(...)
91	J : ... et croient à une trahison. Et croient à une trahison, c'est ça ?
92	A : comme tu veux.

93	J : Ben non. Oh Johan, tu peux aider au lieu de faire des morpions.
94	A : après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	J : On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	A : en fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre euh, euh, la France est attaquée par...
97	J : en fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
98	A : Ouais. Donc là en fait c'est euh, j pense que en fait le... la France, le roi a demandé à ses amis des autres pays euh... d'attaquer la France
99	J : Non c'est les rois
100	A : ... pour que la France, tu vois, y a eu plein de morts et qu'après ils se cassent et qu'ils rétablissent la monarchie. Donc il faut mettre la France attaquée... quand la France s'est fait attaquer...
101	Jo : Mais aussi regarde, quand... parce que le sacre de Napoléon, regarde, comme empereur...
102	J : Ouais mais ça c'est bien plus tard !
103	Jo : oui je sais.
104	A Mais ça on va en parler, on commence par le commencement.
105	Jo : Ouais ben voilà.
106	A : commençons par le commencement, c'est mieux... alors, le début de la république, la fin de la monarchie... début des guerres, tiens, y mettent 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.
107	J : Voilà, t'as bien enregistré ?
108	Jo : ouais. Oui mais il faut mettre ça avant la décision de la mort avant.
109	A : ... mais la France
110	J : Mais c'est pas dans l'ordre là !
111	Jo : OK.
112	A : c'est un brouillon. Mais la France subit des défaites face à l'Autriche et à son alliée la Prusse. Le Nord et l'Est du pays sont envahis. L'assemblée proclame alors la patrie en danger et fait appel à des volontaires pour résister à l'ennemi. Des fédérés des départements arrivent à Paris pour protéger la capitale. En juillet 1792, le Duc de Brunswick qui commande les armées autrichiennes et prussiennes, menace Paris de destruction si il est fait violence à Louis XVI. ... Le 10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries...
113	Jo : on peut mettre ça alors.
114	A : ... et s'en emparent, du roi.
115	Jo : OK ouais. Ben vas-y, donc résume-nous faut mettre quoi alors là ?
116	J : Alors, un marché entre euh...
117	A : L'Autriche et la Prusse déclarent la guerre à la France et demandent euh... le rétablissement de, du pouvoir du roi.
118	J : Mais moi je dirais pas comme ça ; je dirais plutôt, le roi euh...
119	A : On dit l'Assemblée déclare la guerre, la guerre à... à l'empereur d'Autriche et l'Autriche, après on met l'Autriche et la Prusse...
120	J : ...le roi réclame de l'aide au
121	A : ouais mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple y croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Jo : et en fait y...
123	A : ... on s'aperçoit, parce que le... le chef des autrichiens y dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
124	Jo : OK, ouais. En fait y se rend compte que c'est une magouille, quoi.
125	A : Ouais. Comment ça se dit une magouille sans être familier.
126	J : Un complot.
127	Jo : Un complot, voilà.
128	A : Le peuple euh, ça y est j'ai trouvé, le peuple découvre le complot euh,
129	Jo : ... de Louis XVI.
130	A : ... de Louis XVI à propos des guerres autrichiennes et prussiennes, contre l'Autriche et la Prusse...

131	Jo : Y sont pas contents aussi parce que euh... il y a eu des morts, non ? Y a eu des morts pour un rien.
132	A : (relisant) ... de Louis XVI, faut mettre le complot de Louis XVI, le complot de Louis XVI...
133	Jo : donc et après tu mets ...
134	A : ... Louis XVI... contre la... euh... attends, j'sais pas comment dire...
135	J : contre la France avec l'aide euh des...
136	A : attends, t'as marqué quoi là ? Le peuple découvre un complot de Louis XVI...
137	J : ... contre la France
138	A : euh... contre, euh à propos, tu t'en fiches tu mets à propos des guerres euh autrichiennes et à propos des ah... à propos de l'invasion de l'Autriche et de la Prusse.
139	J : Moi je dirais plutôt, euh, attends, ... le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de...
140	A : c'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir
141	J : contre la Révolution !
142	A : contre la Révolution, destiné à rétablir son pouvoir... destiné à rétablir son pouvoir.
143	J : ... à quoi ?
144	A : A rétablir son pouvoir... Tu peux mettre entre parenthèses, la guerre contre la Prusse et l'Autriche, pour comprendre de quoi on parle.
145	J : c'est pourri comme nom, Prusse. (...)
146	A : alors ensuite, conséquences, ben en fait la conséquence c'est tue le roi, parce que ils étaient pas contents ; faudrait mettre ça en fait dans les deux cases euh,... ils sont mécontents...
147	Jo : Y a des vies qui ...
148	J : Ils découvrent ça... et pourquoi le... pourquoi ça répond à cette question ?
149	A : Non moi je mettrais là carrément pour les deux cases le même truc... je mettrais ils sont mécontents de cette trahison et croient de... voilà, ils sont mécontents de cette trahison.
150	J : non. Non regarde il faut mieux faire ça, regarde. Là on met un point et l'histoire de la trahison ben on le met en dessous. Hein ? Et là on met... enfin comme tu veux. Ils sont en colère contre cette...
151	A : ben là... moi je mettrais ils sont en colère contre la trahison du roi.
152	(...)
153	J : voilà.
154	A : alors ensuite ... Là j'ai plus d'idée, on peut peut-être passer à Napoléon maintenant ? Parce que il est mort le roi.
155	J : Non mais y faut étudier toute euh la révolution. Pourquoi le peuple en a marre du roi ?
156	A : Non y dit que ça ... alors comment on passe de monarchie où le roi y se fait respecter, à son exécution, voilà on a fait ça et après république au sacre de Napoléon. Comment on passe...
157	J : ben alors attends on va déjà...
158	A : ... comment on passe de la république au sacre de Napoléon.

Annexe 2 – corpus Révolution : transcription des échanges du groupe 2

Clara/Sonia/Sandra

1	C : Alors marque toutes tes idées, déjà. Après je marquerai toutes mes idées... bon alors... Celles que t'as mis sur une feuille
2	S : Celles-là ?
3	C : Oui voilà. On va tout mettre sur la même feuille.
4	(...)
5	C : Alors euh moi je pensais tu sais là pour comment on passe d'une monarchie etc... et ben euh le fait qu'ils n'aient plus confiance en leur roi c'est euh ils le disent à un moment, c'est parce que en fait le roi y s'était enfui, il a trahi son jeu en quelque sorte.
6	So : Il a trahi son pays.
8	S : Non
7	C : Non
8	S : Y s'est enfui à un moment parce que devant les autres il a fait l'erreur en gros de montrer qui qui pensait que à lui-même et pas aux autres quoi. Enfin, en quelque sorte.
9	C : Mais en fait tu penses que le peuple s'est rebellé à cause de ça et que ça a entraîné la mona...
10	S : C'est... c'est c'est qui a commencé à leur donner l'idée de, de vouloir une république. Donc déjà y ont commencé à aimer un peu moins le roi et pis ça a dégénéré et pis à force ben...
11	C : Ouais j'pense que c'est bien.
12	S : C'est c'est qui a engendré...
13	C : Ouais j'avais pas pensé à mettre ça sur ma fiche.
14	(...)
15	C : Bon et comment tu justifieras ?
16	S : En fait j'ai pas compris, enfin je vois pas comment on peut expliquer que, enfin expliquer ça pourquoi ?
17	C : ben parce que ça a un lien.
18	S : C'est un peu bête !
19	C : Non parce que...
20	S : Bon on fait déjà, on essaie déjà de trouver des idées et après ben on avancera.
21	C : Ouais voilà.
22	S : (lisant) roi respecté à... exécution.
23	C : exécution ?
24	S : oui on fait des petites flèches : pourquoi c'est passé de ça à ça... ben...
25	So : roi respecté ?
26	S : roi respecté là : le roi est respecté et ...
27	C : D'abord c'est la monarchie... au début.
28	S : Oui mais c'est pas grave, c'est pareil. Enfin c'est juste qu'on est passé d'un roi respecté à l'exécution du roi.
29	C : Voilà.
30	S : on s'en fiche c'est qu'un brouillon... Euh expliquer pourquoi le roi... s'est enfui...
31	S : attend tu peux essayer de retrouver ça, tu sais les pages qu'on devait faire pour le devoir pendant les vacances. Essaie de retrouver les pages.
32	C : De quoi ?
33	S : Euh les pages tu sais qu'on devait faire pour le devoir là.
34	C : Ben c'est euh j'y suis hein.
35	S : (marmonnant en lisant le manuel)... Là, c'est là : le roi s'enfuit il veut rejoindre les troupes autrichiennes... alors en fait il a tenté de... en fait il s'est fait prendre à son propre jeu.
36	C : Ouais mais bon il faut expliquer.
37	S : « deux points... » (citant le prof)
38	C : Donc trois pages, mais on arrivera jamais à faire trois pages.
39	S : Mais non on doit faire une page et après si on a d'autres idées on fait d'autres pages.
40	So : Déjà si on arrive à faire une page c'est bien.
41	C : ouais.
42	S : Déjà si on arrive à remplir les cases correctement...

43	So : ouais voilà.
44	S : Déjà si t'arrêtais de dessiner... Mais cherche !
45	So : mais j'ai pas de livre... Mais c'est pas le mien...
46	C : Tu t'en fous... tant que tu dessines pas dedans.
47	S : (écrivant) le roi... s'est fait prendre... à son propre jeu
48	So : eh mais faut mettre plein de pistes là ?
49	S : Voilà c'est pour ça qu'il faut qu'on cherche parce que là sinon ça va pas le faire.
50	C : Voilà parce qu'en fait on n'a aucune idée et ça fait déjà 10 minutes qu'on est là-dessus
51	S : Mais si ! Les idées .. enfin c'est bien si on part d'un, d'un...
52	C : Ouais du début
53	S : Comme ça on aura un brouillon à nous trois.
54	C : Oui comme on a fait chacune de notre côté
55	(...)
56	S : Alors « le roi s'est fait prendre à son propre jeu.
57	So : Alors attends... vous êtes en train de regarder quel texte là ?
58	C : Mais c'est pas grave, cherche... enfin essaie de te rappeler quoi.
59	S : ... De rejoindre
60	C : de rejoindre la cours autrichienne...
61	S : euh il a voulu... reprendre en main le pouvoir ? Je mets ça ?
62	C : euh...
63	So : Mais quand il est parti il a voulu reprendre le pouvoir.
64	C : Rétablir son pouvoir absolu.
65	S : Reprendre en main le, le son pouvoir absolu.
66	C : Voilà, son pouvoir absolu.
67	So : Mais ça c'est après qu'il est parti en Autriche non ?
68	S : ben oui là il a voulu des renforts... en s'enfuyant ? Je mets ça ?
69	C : par... en s'enfuyant... Mais ça c'est en justification ou c'est... c'est bizarre... en s'enfuyant en Autriche.
70	S : oui... marché sur Paris...
71	C : Je sais pas c'qu'on pourrait mettre là. On pourrait mettre que c'est la preuve que les Français ont commencé à perdre confiance en leur roi.
72	S : Ouais ...
73	C : ... pour l'autre [l'autre colonne]
74	S : D'ailleurs c'est un peu c'que j'avais mis sur ma feuille maintenant je m'en souviens.
75	So : Mais les Autrichiens ils avaient dit qu'ils étaient... qu'ils étaient prêts à se battre pour le roi, là.
76	C : c'est la preuve...
77	So : ... j'sais plus quoi sur le roi là...
78	S : Ah ouais ouais, si, si. Les Parisiens, c'est les Parisiens je me souviens de ça ouais... C'est la Parisiens... euh
79	C : Les Parisiens ont commencé à perdre confiance en leur roi ...ce qui entraîne euh...le début de la monarchie et plus... tardivement la chute du roi.
80	S : ben dis donc c'est compliqué... J'ai rien écouté. J'étais concentrée sur ce que j'étais en train de lire... ont commencé à perdre confiance en leur roi.
81	C : ... en leur roi et euh, et entraîna... et entraîna plus rapidement... Mais elle m'écoute pas.'
82	S : Non excuse-moi sinon je vais oublier ça.
83	So : Se faire reconnaître ?
84	S : Mais il s'est fait reconnaître. Mais il s'est fait reconnaître.
85	So : Fait reconnaître par qui ?
86	S : Ben par des Français
87	C : mais non mais ça c'est pourri. Enlève ça.
88	S : Mais non mais qu'est-ce que tu fais ?
89	C : Non t'es pas d'accord : on vote.
90	S : Mais non mais c'est nul, t'as même pas lu la phrase en entier (relisant) : il a voulu reprendre en

	main son pouvoir absolu en s'enfuyant en Autriche mais il s'est fait reconnaître par d'autres Français ce qui a causé...
91	C : Sa tête !
92	S : Ah ! Tu l'a barré maintenant le truc nul !
93	C : Mais il s'est enfui... mais s'est fait reconnaître... par des Français.
94	S : Par... euh par qui ?
95	C : Des Français.
96	S : Non mais on... c'est pas sûr. Si on met des conneries... ça serait un peu bête, non ?
97	C : Des âneries
98	S : Des âneries, des âneries...
99	C : Ben oui il fait perdre la confiance des Parisiens
100	S : Non non mais c'est pas ça... attends j'ai même pas fini encore...
101	So : Regarde : mais il est reconnu à Varennes.
102	S : mais il s'est fait reconnaître par... par les siens. Voilà, c'est très bien comme ça, c'est assez vague
103	C : Là tu peux mettre : la tentative de fuite fait perdre confiance...
104	So : ... fait perdre la confiance des Parisiens...
105	C : certains parmi eux commencent à réclamer la guerre... oui mais attends, attends... je voudrais mettre des phrases censées c'est pour ça....
106	S : si tu mets : s'est fait reconnaître par les siens. Point. Cette tentative de fuite...
107	So Non mais recopie tout
108	S : Mais non ça c'est là-dedans. Cette faute
109	So : Oui cette faute lui fait perdre la confiance des Parisiens.
110	S : Oui voilà cette faute ça c'est bien là
111	C : Quoi ?
112	S : Faut mettre ça dans les justi..., les explications.
113	C : mais non, là on explique et là on met que c'est la preuve que les Parisiens vont commencer à perdre confiance dans leur roi.
114	S : ben c'est pareil que si tu le mets là hein.
115	C : ben voilà mais c'est mieux si on le met là aussi.
116	(...)
117	S : bon allez... cette faute... perte de confiance...
118	(...)
119	So : Elle écrit toute seule.
120	C : Mais oui mais en plus moi je suis sûre qu'il faut mettre ça dans les justifications, si on met ça dans les deux ça va pas
121	S : Mais non.
122	C : SI !
123	S : Si, une fois j'avais écrit que d'un côté et pas de l'autre et c'était pas bon ; faut écrire des deux côtés en fait.
124	C : Peut-être que là c'est pas pareil.
125	S : C'est pas grave. Copie alors... c'est pas grave.
126	So : Lis ce que tu as mis.
127	C : Alors je lis ce que j'ai mis : le roi s'est fait prendre à son propre jeu quand il a voulu reprendre en main son pouvoir... il s'est fait reconnaître par les siens...
128	S : Ah oui mais ça c'était l'idée... Ah mais en fait faut mettre plusieurs possibilités... Mais si elle l'a mis. Mais mets-le de ce côté aussi. Alors après on continue... hem... Donc ça c'était la première idée. Ensuite, comme deuxième idée ?
129	C : Euh...
130	S : ben les débuts de la guerre on peut mettre.
131	C : Y faut encore qu'on trouve d'autres idées du fait que « roi est respecté » et qui va à l'exécution.
132	So : Ah y faut en mettre-là ?
133	C : oui c'est ça le problème.
134	So : Mais parce que regarde.
135	S : Parce que sinon j'avais une autre idée pour aller de l'exécution à la République mais...
136	C : Non du roi à l'exécution d'un côté euh... il... hem... y a Louis 16 qui euh... attends : l'Assemblée déclare la guerre...

137	S : Attends sinon j'étais en train de penser à autre chose
138	C : Oui vas-y.
139	S : Quand est-ce qu'il meurt Louis XVI ?
140	C : Euh c'est le... juillet 1792 je crois...
141	S : elle est où euh, la frise ?
142	So : Non c'est 21 janvier 1793.
143	C : Y meurt quand ?
144	So : Le 21 janvier 1793.
145	C : Et la Terreur ça se finit quand ?
146	S : Comment tu sais
147	C : Et la Terreur ça se finit quand ?
148	S : Ben ça se finit là (montrant sur la frise)
149	C : Mais non parce que je n'ai pas mis parfaitement en 94... j'sais pas si c'est ça... J'demande ?... Ah oui je sais je sais où c'est... alors, ... elle se termine le 27 juillet 1794... un an après sa mort. Ben non ça peut pas marché. Sinon ça aurait été bien : du fait que il avait de la Terreur et ben ils avaient peur du roi. Ils montraient... Ils faisaient comme si ils le respectaient donc si y avait pu de roi et ben ils auraient plus peur (inaudible)... Mais à la limite on pourrait mettre
150	S : Y a autre chose aussi
151	C : ... comme l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche...
152	S : Oui ben c'est ça, c'est ça dont j'parlais, c'est l'truc là où il leur dit de pas faire de mal là, à ses protégés, ben Louis XVI, et ben c'est là qu'ils comprennent que c'est un traître et euh...
153	C : ouais j'crois que c'est ça.
154	(...)
155	So : On doit faire le truc de la guerre ?
156	S : Hein ?
157	So : On doit faire c'qu'y a ici ?
158	C : En fait on doit parler de ça là, enfin tu sais faut mettre faut expliquer les liens entre euh... comment on est passé d'un roi vénéré à euh, son exécution et après une république et après au sacre de Napoléon en tant qu'empereur.
159	So Et euh, la Patrie elle est en danger, on l'a dit ou pas
160	S : C'est sans rapport...
161	C : mais ça a pas de rapport ?
162	So : ben si ça a un rapport avec la France et la France avec le roi.
163	C : indirectement c'est vrai que ...
164	S : On écrit déjà ça et après ça d'accord ?
165	C : Faut faire chaque chose en son temps...
166	S : Ouais ben écris ça parce qu'on est un peu à la bourre... ça fait 16 minutes..
167	S : écoute on en est déjà à la deuxième idée et j'ai déjà une idée pour la troisième phrase. Ça veut dire qu'on aura au moins ça.
168	C : Ouais... alors alors
169	S : Lorsque le peuple français...
170	C : écris !
171	(...)
172	C : Ben en fait à mon avis euh... pour que ça passe de la république à Napoléon qui devient empereur... ben en fait c'est Napoléon qui au début est euh... un général quoi qui arrive à, à ...
173	S : Euh moi j'pensais mettre, tu sais comme ça va de l'exécution à la république et enfin, euh, avec le sacre de Napoléon, et ben j'pensais mettre que c'est parce que euh il a été suffisamment malin pour faire croire à la France que ils avaient toujours les pouvoirs de la république, mais en fait c'était pas vraiment vrai quoi.
174	C : Moi j'pensais plutôt dire que lui et ben il va arrêter la guerre, donc que tout le monde va être avec quoi, que tout le monde va l'aimer, et que c'est ça ben qui va l'aider à être empereur quoi.
175	(...)
176	C : Et toi (à So) t'as trouvé quelques idées, tu te souviens plus de c'que t'avais fait ?
177	So : Ben à chaque fois que je dis quelque chose ben vous dites non. Donc ...
178	S : ben oui mais bon faut que ça ait un rapport avec le sujet, sinon euh...
179	(...)

180	So : C'est ça le plus important
181	C : mais non c'est ça le plus important. Le plus important c'est c'qu'on fait, c'est le travail qu'on fait. Le plus important c'est pas forcément ce qu'on obtiendra sur une feuille.
182	So : Ouais...
183	C : D'abord tu mets pas ça là.
184	S : Le roi se fait prendre à son propre jeu. Mais bon ça, tout ça c'est long hein, je sais pas si tu vas pouvoir tout faire tenir
185	So : ben c'est pas grave, tu peux écrire sur les deux trucs pis après tu fais un trait
186	S : Franchement ça rentrerait, t'écris assez petit pis ça rentrera.
187	(...)
188	S : Alors, le peuple français a compris qu'il est un traître. Alors le peuple français découvre que Louis XVI est un traître, l'Autriche va menacer Paris s'il est fait mal à Louis XVI, le peuple Français a compris qu'il est un traître. C'est la goutte euh, tu sais comme euh commentaire moi j'ai mis : c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase : c'est décidé, Louis XVI va être exécuté, exécuté enfin. Tu sais c'est la deuxième phase.
189	C : Ouais voilà, après tu mets pour euh, comment il s'appelle ?
190	S : L'autre là, tu mets de exécution à Napoléon.
191	C : Voilà... Ah y fallait mettre ça ?
192	S : Non, non, tu mettras peut-être à côté pour dire euh... enfin pour l'instant tu mets euh
193	(...)
194	S : J'pense que en fait... enfin ça serait un peu méchant pour le peuple français, mais j'ai l'impression qu'ils obéissaient seulement aux plus forts
195	So : Ouais sûrement
196	S : Parce que regarde là ils mettent euh : la Convention nouvelle est élue na na ils mettent... Là j'ai mis « il »... ne me dis pas que tu n'arrivais pas à comprendre.
197	C : Ah oui je sais c'est parce que y a la barre à côté
198	S : ouais voilà
199	C : je me suis dit qu'y avait un U, un T
200	S : Ouais c'est vrai que sous un certain angle et le point t'en fait quoi ?
201	C : Ben... euh c'est quelque chose dans un brouillon !
202	S : Exécution... alors là je me souviens ce que j'avais mis.
203	(...)
204	C : en fait nous on a tout fait au brouillon
205	Prof : Ouais c'est une bonne idée de commencer par là ; et vous reprenez maintenant c'est ça ? Vous m'expliquez un petit peu... rapidement, les principales idées ?
206	S : ben là j'ai mis, enfin on a mis, parce que c'est moi qui ai écrit, on a mis qu'en gros le roi ben y s'est un peu trompé il a voulu, il a voulu...
207	C : En fait on fait étape par étape
208	S : ... il a voulu en quelque sorte faire croire aux Français que, y ... c'était quelqu'un de bien parce qu'il est parti en Autriche et y voulait revenir à Paris mais en fait il s'est fait reconnaître donc il a, il a perdu quoi, il s'est fait prendre à son propre jeu et euh, ben c'est là que les Parisiens y comprennent que c'est un ... ils commencent à perdre confiance dans le roi
209	Prof : Oui, pourquoi ils ont plus confiance ? A cause du fait qu'il est parti comme ça.
210	C : Ben parce qu'y pensent qui peut se défier à son rôle de...
211	Prof : Se défiler de son rôle
212	C : Parce que là en gros il a pensé qu'à lui-même ; il a pas pensé forcément à son peuple.
213	Prof : Y voulait faire quoi quand il est parti en Autriche ?
214	C : ça j'sais pas
215	S : Ben y voulait reprendre en main son pouvoir
216	C : Ouais voilà.
217	Prof : Oui c'est pour ça que les gens étaient pas très contents aussi ; il a voulu revenir avec une armée
218	C : Il a voulu les piéger et...
219	Prof : Les piéger, voilà ; comme une sorte de trahison, d'accord.
220	S : Et en deuxième idée on a mis... on a mis que... le peuple français il découvre que Louis XVI il est un traître quand l'Autriche elle prend le parti du roi
221	Prof : Oui... comment on découvre ça ?

222	S : Y a l'Autriche qui menace Paris et s'il est fait du mal à Louis XVI...
223	Prof : Oui d'accord
224	S : ... les Autrichiens et les Prussiens...
225	Prof : Ouais, alors très bien... ça c'est notamment pour expliquer la première chose c'est ça que vous avez fait ?... exécution... puis après vous ferez... ? A la limite comme vous avez ça au brouillon vous pouvez commencer déjà à réfléchir déjà à ça.

Annexe 3 – corpus Guerre froide : les tableaux produits en groupes

Manon :

	communistes	capitalistes	puissances coloniales
1 ^{er}	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	
colonie ou ancienne colonie	URSS, Inde, Chine	CUBA, Algérie	colonies espagnoles
colonisateur ou ancien colonisateur			France et Royaume-Uni
anti-colonisateur	URSS, Inde, Chine	E. U.	
Cuba est situé entre le bloc de l'Ouest et l'Est			

Arthur :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest
Colonie ou ancienne colonie	Cuba, Chine, Inde	Cuba, Argentine, Chili, Bolivie, Mexique, Algérie
Colonisateur ou ancien colonisateur		France, R.-U., Espagne...
Anti-colonisateur	L'URSS	Etats E. U.
L'URSS n'a pas de colonie donc il est forcément contre les colonisateurs, pareil pour les E.U.		

Erwan :

	Bloc Est	Bloc ouest	non-alignés
colonie ou ancienne colonie	Cuba Chine	EU	Inde Algerie
colonisateur ou ancien colonisateur		France Espagne Angleterre	
2 grands hostiles au colonialisme	URSS	EU	

Cuba : texte fiche "le pays devient un ^{nouveau} allié du camp
 Chine : "parti communiste chinois" communiste
 (EU : indépendance 1830)
 voir carte (Bloc) } ^{colonisateur} F : algérie
 Espagne : caraïbes et cuba (voir ^{début} texte fiche p.1)
 } ^{colonisateur} Angleterre : inde
 URSS
 inde : "être ami avec l'Ouest, l'Est avec tout le monde"
 Algérie : colonisé France
 était donc dans bloc Ouest → 1960

Marion :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	
Colonie ou ancienne colonie	URSS Chine	E.U	(UR)
Colonisateur ou ancien colonisateur		France Royaume-Uni	

Tanguy :

	Bloc de P-Est	Bloc de P-ouest
Colonie ou ancienne Colonie	Cuba	E.U
Colonisateur ou ancien colonisateur		France - R.V Espagne
Rien ou autre	U.R.S.S.	Chine

Chine, Algérie, Argentine, Cuba, Bol, Mexic, Chili

Cuba → Bloc de P-Est car peur des EU donc veulent protéger
USS

Adeline et Estelle :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	a fait parti des deux Blocs	aucun Bloc
colonie ou ancienne colonie		etats-Unis musulmans	Cuba	Inde
Colonisateur ou ancien colonisateur		France Royaume-Uni		
aucun des deux	Russie Chine			

Aurélié :

ref Travail)	Bloc de l'ouest	Bloc de l'EST
colonie ou ancienne colonie	Cuba (est coloniser par l'Espagne)	
colonisateur ou ancien colonisateur	la France, le Royaume-Uni, Espagne (colonise Cuba)	EU (ils colonisent Cuba pas officiellement, mais le contrôle.)
contre la colonisation	les Etats-Unis	l'U.R.S.S
zone rival	Chine, Algérie, Musulmans, Indien	

Johann et Léa :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'ouest	central
colonie ou ancienne colonie	Cuba ^① France Royaume-Uni	Caribes Argentine, Chili Bolivie, Mexique	
colonisateur ou ancien colonisateur		Espagne	France Royaume-Uni
Pays n'ayant jamais eux de col	E.U.	URSS	
	① car P était contre les intérêts américains		

Frédéric :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest
Colonie ou ancienne colonie		Etats-Unis
Colonisateur ou ancien colonisateur	France Angleterre URSS	
"Neutre"		

Guillaume :

	Bloc Est	Bloc Ouest	Indépendant
colonie ou anc. colonie	Cuba	E-U	Arg, Chi, Bol
colonisateur ou anc. colo		France Angl esp	Mex, Ind
neutre	URSS Chine		

Cuba, EU, Arg, Ch, Bol, Mex, URSS

Robin :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	Pays neutres
colonie ou ancienne	Cuba (avant 1959)	Chili, Argentine Bolivie, Mexique, Algérie	Cuba, Inde, Argentine
colonisateur ou ancien		France, Royaume-Uni	
hostile au colonialisme	URSS, Chine	E-U	

Quentin :

	Bloc de l'Ouest	Bloc de l'Est	PAY NE FAI. PARTI D'AU BLOC
Colonie ou ancien colon	Etats-Unis Cuba (de 1901 à 1959) colonie espagnole	Cuba (des 1959)	
Colonisateur ou ancien colonisateur	France, Royaume-Uni, Espagne		
Pays non colonisés et non colonisateurs		U.R.S.S. Chine	

Prisca :

3. Décolonisation et guerre froide : Choisir son camp ?

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	Puissance
Colon ou ancien colon	Cuba		Argentine, Chili, Bolivie, Mexique
Colonisateur ou ancien colonisateur			Royaume-Uni, France, Espagne
Anti-colonialistes	URSS, Chine	E.U	

Cuba : le pays devient un pays allié du camp communiste
 Argentine, Chili, Bolivie, Mexique
 Espagne
 Chine : communiste (voir p. 7 p. 131) " Mao Zong et un des fondateurs du parti communiste "

Mégane :

3- Décolonisation et guerre froide → choisir son camp.

Exercice	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest
① Colonie ou ancienne colonie	CHINE CUBA	Etats Unis
② Colonisateur ou ancien colonisateur		FRANCE Royaume-Uni Espagnole
①	Tiers-monde Inde, Algérie	
② ostile l'atlantisme	URSS	Etat UN

Marie :

Pour cela faites un tableau comme celui-ci ; vous aurez à le remplir ou à le compléter en ajoutant lignes ou colonnes selon vos besoins :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest	...
Colonie ou ancienne colonie	URSS	E-U	
Colonisateur ou ancien colonisateur		France, Royaume-Uni	
En colonisateur ni colonie	URSS		

Juliette :

1^{er} travail :

	Bloc de l'Est	Bloc de l'Ouest
Colonie ou ancienne colonie		Cuba (colonisée par l'Espagne)
Colonisateur ou ancien colonisateur		France, R-Unis Espagne → colonise Cuba
Contre la colonisation	URSS	Etats-Unis (→ colonisés par la Grande-Bretagne)

Annexe 4 – corpus Guerre froide : transcription de la discussion collective

1	P : Alors, Adeline et Estelle, vous venez devant s'il vous plaît, et puis vous nous expliquez, comme c'est le premier tableau vous nous expliquez un petit peu à chaque fois comment vous avez placé tel et tel pays à tel endroit, merci... On vous écoute.
2	Adeline : Alors les EU sont dans le bloc de l'Ouest puisque c'était une ancienne colonie anglaise... ben c'est une ancienne colonie anglaise... ils sont dans le bloc de l'Ouest parce que... pendant la guerre froide ils étaient opposés à la Russie qu'était dans le bloc de l'Est, voilà. (bruit, commentaires... intervention du professeur pour réclamer plus d'attention) Les EU ce sont une ancienne colonie anglaise et y sont dans le bloc de l'Ouest parce que ils étaient opposés à la Russie euh qui était dans le bloc de l'Est pendant la guerre froide.
3	P : A chaque fois, sur chaque cas, hein, si vous êtes pas d'accord, vous levez la main, vous intervenez, sinon vous continuez toutes les deux. ... Alors, les autres.
4	Estelle : Les Musulmans ils ont été colonisés par la France alors c'est pour ça qu'ils sont dans le bloc de l'Ouest... voilà.
5	P : une remarque d'Elif.
6	Elif : quand vous dites Musulmans, c'est quoi ? les Algériens ?
7	Adeline : les Musulmans d'Algérie, oui voilà.
8	P : Tanguy ?
9	Tanguy : L'Algérie elle est neutre parce que la Tunisie et le Maroc sont dans le bloc de l'Ouest mais l'Algérie elle est neutre.
10	P : Faut que tu justifies Tanguy ; pourquoi elle serait neutre et non pas dans le bloc de l'Ouest.
11	Tanguy : Ben justement parce que vu qu'elle venait de se libérer de... l'empire colonial français ben euh elle allait pas retomber dans un des deux côtés du bloc.
12	P : qu'est-ce que vous en pensez ?
13	Adeline : Ben nous on l'avait mis dans le bloc de l'Ouest ben on pensait au moment où y-z-étaient encore colonisés...
14	P : D'accord. Comme ils étaient avec la France, ils étaient dans le même bloc que la France. C'est ça ?
15	Adeline : Oui.
16	P : Alors que Tanguy lui, parle plutôt de la période après, c'est-à-dire une fois qu'il y a eu décolonisation. D'accord. Alors là ça sera peut-être à préciser, on verra dans d'autres tableaux. Ensuite, pays suivant.
17	Adeline : Ben la France c'est un pays colonisateur, donc euh... et puis ben c'est dans le bloc de l'Ouest parce que ...
18	P : Parce que ?
19	Adeline : Ben j'sais pas, euh...
20	P : Pour répondre à ça, Adeline, c'est... il faut que vous essayiez d'expliquer en deux mots ce que c'est que le bloc de l'Ouest. D'accord ? Vas-y.
21	Adeline : Ouais (en écho à Tanguy qui dit « c'est les alliés des EU ») c'est les alliés, un peu.
22	P : Des alliés de qui ?
23	Adeline : Ben c'était pendant la deuxième guerre mondiale avec les Anglais et euh les EU.
24	P : Qui complète ça ou reprend ce que vient de dire Adeline ? C'est un début de réponse. Mégane.
25	Mégane : Le bloc c'est les, la, le mur de Berlin ; la limite c'est le, la avec le mur de Berlin ; parce que d'un côté de Berlin, à l'Ouest de Berlin, les pays qui sont à l'Ouest de Berlin ben y sont, y sont bloc de l'Ouest et euh ceux qui sont à l'Est, dans les blocs de l'Est.
26	P : Qui est-ce qui complète encore un peu ça ? Tanguy.
27	Tanguy : Ben pour faire plus simple, la France et le RU sont des pays alliés aux EU donc de toute façon sont dans le bloc de l'Ouest, parce que les EU sont dans le bloc de l'Ouest.
28	P : Alors c'est peut-être plus simple à dire, parce que ils sont alliés des EU ; alors c'est un peu ce que disait Adeline, sauf que là on est, comme disait Mégane, on est plutôt après la guerre. Quelle est la définition qu'on avait utilisée pour dire Est et Ouest ? Finalement c'est un peu autour de ça que vous tournez...

29	Tanguy : pays capitalistes et pays communistes.
30	P : Tanguy, redis-le... capitalistes pour l'Ouest, communistes pour l'Est. Alors retenez, on en reparlera tout à l'heure, ... ça avait pas l'air très clair pour beaucoup d'entre vous, d'ailleurs dans les euh, dans les conclusions que j'ai lues, presque la moitié vous avez inversé Est et Ouest. Alors ça faut vraiment pas se tromper, c'est un peu rédhibitoire dans une copie de brevet ; et retenez surtout que quand on dit Est et Ouest on parle pas de géographie, on parle de politique, d'idéologies ; tout comme, vous vous souvenez de la leçon de géographie, quand on dit Nord et Sud on parle pas de géographie, on dit riches et pauvres. Quand on dit Est et Ouest, on dit communistes, capitalistes. D'accord ? Marie.
31	Marie : ça va être une question bête mais c'est pas grave, mais c'est lesquels les communistes et c'est lesquels les capitalistes ?
32	Plusieurs : on l'a dit, Est et Ouest (brouhaha)
33	P : Mickaël, tu le redis ?
34	Mickaël : non non mais capitalistes c'est bloc de l'Ouest, et les communistes c'est le bloc de l'Est.
35	P : Alors, pour se souvenir, si c'est pas... mais justement je conçois que ce soit pas forcément facile au début pour vous ; regarde la carte, les EU sont à l'Ouest, ... oui, à gauche... l'URSS, la Russie aujourd'hui, à l'Est. Et , est-ce que tu es bien d'accord que les EU c'est plutôt capitaliste ?... Non, même ça c'est pas évident ?
36	Mickaël : Si si je le vois marqué dans le tableau avec bloc de l'Ouest...
37	P : Oui mais si c'est comme ça tu t'en souviendras pas forcément... Mais c'est ça qu'on va essayer d'approfondir un petit peu. Alors on continue s'il vous plaît.
38	Adeline : Alors pour la Russie on a fait une troisième ligne parce que y-z-étaient contre la colonisation donc y-z-ont pas colonisé et euh, euh, et euh ben y-z-ont pas été colonisés non plus, et on les a mis dans le bloc de l'Est parce qu'ils sont communistes.
39	P : bien sûr ; alors c'est juste que Russie c'est pas bon, c'est URSS à l'époque... D'accord, si il n'y a pas de commentaires, continuez.
40	Estelle : Euh le RU on l'a mis dans le bloc de l'Ouest, ben pour la même raison que la France, principalement. Y faisait partie des alliés.
41	P : Bloc de l'Ouest d'accord. Pourquoi dans colonisateur ou ancien colonisateur ?
42	Estelle : Ben c'est comme ça...
43	Adeline : Ben ils ont colonisé des pays comme l'Inde.
44	P : Voilà. C'est qui est bien dans ces cas-là c'est de donner un exemple. Comme ça on est sûr qu'ils étaient colonisateurs ; ils avaient l'Inde par exemple.... Marie.
45	Marie : Ben ils devenaient quoi après être anciens colonisateurs ?... Enfin plutôt ils faisaient quoi quand ils étaient colonisateurs ? C'est ça que j'comprends pas.'
46	P : Qui est-ce qui peut expliquer ce que ça veut dire cette catégorie colonisateur ou ancien colonisateur ?
47	Estelle : Ben ils colonisaient des pays.
48	Marie : ils colonisaient oui mais voilà...
49	Adeline : Ben ils se mettaient dedans puis voilà (Brouhaha).
50	P : Qui peut essayer, hein c'est vraiment ça l'objet, hein, de... Marie se pose des questions, mais je pense qu'elle est loin d'être la seule. Qui peut essayer de clarifier et dire de manière un peu plus précise que ce que vient de dire Adeline, ce que veut dire coloniser un pays ? Mégane.
51	Mégane : C'est de prendre les terres d'un pays et les... et mettre son pouvoir, mettre euh, sa religion, mettre euh, tout c'qu'on a dans le pays par exemple comme la France, la France a mis sa politique euh, sa religion, tout c'qu'elle avait, elle l'a mis sur l'Algérie.
52	Elif : Mais Monsieur...
53	P : Elif ?
54	Elif : La France elle a colonisé l'Algérie mais l'Algérie elle est restée musulmane.
55	P : Oui, mais par contre y a quand même, là-dessus Mégane a raison, c'est-à-dire qu'y avait une volonté des Français d'imposer la religion catholique. Alors ils ont pas du tout réussi c'est sûr, mais par exemple, un Algérien d'origine, c'est-à-dire musulman, pouvait obtenir la nationalité française s'il renonçait à la religion musulmane. Donc c'était une incitation à renoncer à sa religion.
56	Marie : Mais monsieur...
57	P : Marie ?
58	Marie : Mais si y renonçait à la religion musulmane ils étaient pas forcément ...
59	P : Pas forcément catholiques ?
60	Marie : Oui, voilà.

61	P : Sauf que quand on est religieux, si on n'est plus d'une religion on va en chercher une autre ; enfin tu vois c'est... de toute façon ça s'est pas vraiment produit puisque très peu de Musulmans ont accepté de ne plus être musulmans. Elif.
62	Elif : Elles ont parlé de Cuba ?
63	P : Non elles vont nous expliquer Cuba maintenant
64	Estelle : Alors euh, ben en fait au début Cuba c'était une colonie espagnole, ensuite elle a été libérée entre guillemets par les EU, parce que les EU les obligeaient à... à acheter leurs produits ; ils étaient pas très libres. Et ensuite Cuba a demandé la protection de la Russie.
65	P : C'est qui justifie que vous le mettiez dans une nouvelle colonne, « a fait partie des deux blocs ». C'est-à-dire que, successivement, Cuba a été soit du côté des EU, bloc de l'Ouest, jusqu'en 1959, c'est c'qu'était dans le document, puis plutôt du côté communiste, de l'URSS, bloc de l'Est. D'accord. Alors d'autres, on le verra tout à l'heure, ont choisi d'inscrire Cuba dans plusieurs cases, en mettant une date à côté ; ça marchait aussi. Mais là c'est pas mal. Dernier... avant-dernier pays, l'Inde ?
66	Adeline : Ben l'Inde... a pas trop pris part au conflit.
67	P : Essaie de bien expliquer ce que tu veux dire, par rapport au tableau là...
68	Adeline : Ben y-z-étaient un peu neutres parce que ben y ... ils soutenaient pas les deux autres blocs, ils restaient en dehors, et puis...
69	P : ça, ça explique que vous ayez créé une colonne « aucun des deux blocs », d'accord.
70	Adeline : Et c'est une ancienne colonie d'Angleterre, enfin du RU.
71	P : D'accord. Elif, une question.
72	Elif : Comment elle fait pour pas être dans les deux blocs alors que c'est une colonie du RU ?
73	Tanguy : Parce qu'y faut qu'une fois son indépendance elle parte d'un bloc...
74	P : Regarde, Elif, et pour les autres aussi, hein, c'qui faut dans un tableau comme ça... j'pense que ça intéresse tout le monde parce que c'est pas très clair pour beaucoup hein... c'qui faut dans un tableau comme ça c'est définir si ça va ici ou ici, et après si ça va ici ou ici. Donc il y a deux critères, deux questions à se poser : est-ce que c'est côté EU, côté URSS, ou rien, est-ce que c'est une ancienne colonie ou pas. Et ça permet de situer comme ça et puis comme ça, d'accord ? Il reste la Chine. On vous écoute.
75	Estelle : Ben euh la Chine elle est avec l'URSS, c'est parce que c'est un pays communiste, et pis et ben... il a ni été colonisé ni colonisateur.
76	Tanguy : Elle a été colonisée la Chine.
77	Adeline : Elle a été envahie.
78	P : Alors, elle a été envahie, pas colonisée dit Adeline, Tanguy ?
79	Tanguy : Ben elle a été colonisée non la Chine, par...
80	P : Par qui ?
81	Tanguy : Ben envahie plutôt par le Japon.
82	P : Alors envahie-colonisée, alors là pourquoi est-ce que vous hésitez, entre les deux ?
83	Tanguy : C'est la même chose un petit peu non.
84	Mégane : non envahi c'est par une armée...
85	Erwan : ben colonisé aussi...
86	P : Quelle peut être la différence ? Mickaël ?
87	Mickaël : Ben non je réfléchis...
88	P : Tu peux réfléchir tout haut, hein, ça nous intéresse... Non ? Alors souvent dans c'que vous dites, souvent quand on colonise un pays on va l'envahir militairement ; ça a été le cas pour l'Algérie hein, en 1830, la France a envoyé son armée pour conquérir l'Algérie. En... au tout début, fin du XIX ^e début du XX ^e le Japon va envahir une partie de la Chine. Elle va y rester, le Japon, pardon, va y rester jusqu'en 1945. Alors on a vu pendant la période de la guerre que pendant la guerre, le Japon envahit toute la Chine, quasiment toute la Chine, d'accord. Donc en fait il y a deux choses, il y a une partie qui va devenir une colonie parce que on envahit et on y reste : les Japonais restent en Mandchourie, c'est la partie de la Chine qu'ils ont conquise. Donc ça ça va vraiment être une colonie japonaise pendant une quarantaine d'années ; et puis l'autre partie, elle va simplement être conquise pendant la guerre, comme la France par l'Allemagne... Et après elle va être libérée. Donc... par rapport à la période qui nous intéresse là, on mettrait plutôt la Chine dans aucun des deux, puisque de 45 à 89 la Chine n'a ni été colonisée, ni colonisateur.
89	Tanguy : Dans c'cas-là monsieur, les EU c'est pas une ancienne colonie.
90	P : Non.
91	Tanguy : Parce que si on part de c'principe là, les EU ils sont libres depuis euh....

92	P : Oui oui, tout à fait : tout à l'heure personne n'a rien dit sur les EU quand vous l'avez exposé ; la question se pose. Alors, par contre on peut hésiter, parce que j'l'avais rappelé, les EU sont une ancienne colonie et la première à s'être libéré, mais c'était... quand ?
93	Plusieurs : 1830, 1716...
94	P : 1776, hein, la date de l'indépendance, le 4 juillet, c'est la fête nationale des EU, c'est le 4 juillet 1776 quand les Américains déclarent leur indépendance. Après y a une guerre, de quelques années, contre l'Angleterre, ils sont aidés par la France et ils deviennent indépendants. D'accord ? Alors par rapport à notre sujet, on mettrait peut-être plutôt, si on mettait, si on met qu'à un seul endroit, les EU on le mettrait plutôt sur votre dernière ligne. D'accord ? Mais on pourrait préciser, certains ont fait ça, On met là, puis on met un petit renvoi au bas du tableau « mais ils ont été une colonie il y a très longtemps ». Parce que là, ils ont été une colonie, mais pas dans la période qui nous intéresse. D'autres remarques ou questions sur ce tableau ? On t'écoute, Marie.
95	Marie : Comment est-ce que, enfin la Russie et la Chine y peuvent être... communistes, pays de l'Est c'est communiste ?
96	P : Oui oui
97	Marie : et qui sont pas qui peuvent pas être colonisateurs ou colonisés... j'comprends pas pourquoi on les marque puisqu'ils sont pas dans le tableau.
98	P : Pourquoi on les marque ?
99	Marie : Non mais pourquoi y peuvent être communistes mais pas dans les deux lignes, dans un des deux ?
100	P : C'qu'on essaie dans ce tableau, c'est de se repérer. D'accord. Je vous ai fait faire ce tableau pour vous repérer dans des notions pas très simples et tous les pays ne sont pas forcément d'un côté ou de l'autre ; c'est-à-dire qu'on parle beaucoup pendant la guerre froide des deux blocs, bloc de l'Est bloc de l'Ouest, mais tous les pays sont pas dans l'un ou l'autre. Tous les pays ne sont pas non plus d'anciens colonisés ou d'anciens colonisateurs. Donc ça permet de les situer ; si j'avais pris, euh, euh, j'sais pas, au hasard, euh, un pays d'Amérique du Sud, j'laurais mis aussi dans les pays en dehors des colonisés ou des anciens colonisés, parce qu'y ont été colonisés par l'Espagne mais y a très longtemps. D'accord ? ça permet simplement de situer tous les pays. Comme ça quand vous aurez un sujet, au brevet sur cette période-là, vous vous souviendrez peut-être de cette séparation en deux, bloc de l'Est bloc de l'Ouest, colonie ancienne colonie ; c'est c'qu'est essentiel pour comprendre c'qui se passe dans cette période. Un fois que vous aurez situé ces pays les uns par rapport aux autres ce sera beaucoup plus facile pour vous de répondre à la question poser, de comprendre un document.
101	Marie : Oui mais on va pas apprendre tous les pays par cœur...
102	P : Non mais tu auras des documents, comme exactement comme c'que j'vous ai fait faire-là, et les documents vont donner des indices qui vont permettre de les situer. D'accord. Si tu te souviens que Est c'est communiste, etc. Alors juste un dernier mot, ici quand on met « aucun des deux blocs », on avait utilisé une expression, enfin j'avais utilisé une expression...
103	Plusieurs : tiers monde, neutre ...
104	P : Alors tiers monde et neutre et même une troisième expression, c'est celle que j'attendais en fait, ...
105	? : non aligné
106	P : Non-alignés. D'accord. Alors tout ça c'est pas la même chose. Alors quand vous mettez neutre pour non-aligné alors ça se ressemble, hein, la seule différence c'est que le terme qu'on utilise dans les médias, en histoire, etc. on utilise non-aligné, et non-aligné c'est plus précis, on voit qu'vous avez retenu, c'est bien, le professeur qui vous corrige il est content parce que y r'trouve un terme qu'il vous a enseigné, d'accord. Maintenant neutre ça me convient bien, ça veut dire à peu près la même chose. Euh, tiers monde c'est pas la même chose. Tiers monde ça va plutôt être tous les anciens pays colonisés et tous les pays qui ne font pas partie du monde industriel, du monde développé. D'accord. Donc que ce soit la Chine, que ce soit Cuba, que ce soit l'Algérie, etc, tout ça c'est les pays du tiers monde. Souvenez-vous hein, j'ai redit l'origine du mot, hein, dans la leçon, reprenez ça. Merci. On va passer à un deuxième, on va pas tous les prendre, mais... Celui de Manon... C'est signé... Tu viens plutôt devant s'il te plaît... Tu viens devant...
107	Manon : Mais c'est faux de toute façon...
108	P : Mais non c'est pas faux, et y a deux choses intéressantes... Arthur peut y aller aussi si vous y avez travaillé tous les deux... ou tous les trois. Alors... chut... S'il vous plaît. Juste pour commencer là-dessus, regardez déjà, j'avais dit ça à Marie, mais ça concerne beaucoup d'élèves dans cette classe, Manon, du coup a eu le réflexe quand on faisait le travail, elle se situait très mal visiblement dans Est et Ouest, comme beaucoup d'entre vous, et qu'est-ce qu'elle a fait ? dans son travail elle a rajouté ça.

	Alors tu vois c'est juste quelques mots mais ça montre bien... euh l'intérêt du brouillon. Ça montre bien que dès le départ si tu as un sujet là-dessus, tu recherche dans ta mémoire, dans ton cours, etc. et tu vas noter tout de suite sur ton brouillon « faut que j'me souviene que Est c'est communiste » et tu le mets comme ça tu vois et du coup pendant tout ton travail tu vas avoir tout ça sous les yeux, ça sera beaucoup plus simple, hein, c'est ça l'intérêt du brouillon et de ce genre de tableau. Alors on vous écoute, notamment, par , euh j'aimerais que vous nous disiez pourquoi vous avez mis notamment une ligne supplémentaire qui s'appelle « anti-colonisateurs ».
109	Prisca : Ben parce que ils ont jamais colonisé des pays.
110	P : Oui, tout à l'heure ils ont dit ni l'un ni l'autre... pourquoi là vous mettez « anti » ?
111	Prisca : Parce que là ils sont contre les colonies...
112	P : Les autres aussi j'imagine, EU, Inde et Chine ?
113
114	P : Pas plus d'explications ?
115
116	P : S'il vous plaît... on écoute Marie.
117	Marie : Non, ben si : les EU tout à l'heure ils étaient pas là, ils étaient en haut.
118	P : Pourquoi vous avez mis les EU ici, bloc de l'Ouest, anti-colonisateurs ? Manon.
119	Manon : Ben ils ont été une colonie mais après ils ont été contre alors on aurait pu les mettre dans les deux mais on l'a mis que dans une.
120	P : Bon c'est c'qu'on disait tout à l'heure il y a très longtemps ils avaient été une colonie mais au moment de la Guerre froide, ils sont plus une colonie et ils n'ont pas de colonie non plus euh directement. Ils sont même officiellement, et c'est pour ça que vous l'avez mis là, anti-colonies. C'est-à-dire qu'ils vont pas aider leurs alliés, par exemple la France et le RU, ils vont pas les aider dans leurs guerres pour garder leurs colonies, ils vont même être plutôt contre. Tanguy ?
121	Tanguy : ça veut dire quoi « puissance coloniale » ?
122	P : Tanguy qui devance ma question : quel est le sens de la dernière colonne que vous avez rajoutée ?
123
124	Arthur : La puissance coloniale ben c'est euh... pour marquer l'âge de la colonie, enfin... La France et le RU ils avaient beaucoup de colonies, contrairement à d'autres pays petits pays... donc c'est pour ça qu'on les a mis dans « puissances coloniales ».
125	P : Qu'est-ce qui colle pas très bien, qu'est-ce qui nous aide pas quand vous rajoutez ça ?
126	Tanguy : Ben puissance coloniale c'est la même chose qu'être colonisateur ou ancien colonisateur.
127	P : Oui, c'est-à-dire que vous rajoutez une colonne dans un thème qui correspond aux lignes ; c'est-à-dire que ça c'est exactement égal à ça, d'accord ? Du coup euh on s'y retrouve plus, donc forcément ils sont ici puisque c'est la même chose. D'accord. Donc là c'est un petit peu bancal, ça nous aide pas à mieux à bien comprendre. Alors par contre c'qu'est nettement plus intéressant et que vous allez nous expliquer c'est ça (Cuba, à cheval sur deux colonnes)... Pourquoi vous l'avez mis à cheval sur les deux...
128	Prisca : Ben ça fait partie des deux.
129	P : Expliquez-nous un peu.
130	Prisca : Ben un moment il était dans l'un pis il est passé dans l'autre.
131	P : D'accord. Donc une autre manière assez efficace... de situer comme il faut et rapidement un autre pays. Plutôt que de mettre, que d'le mettre à plusieurs endroits, à cheval sur les deux colonnes on se souviendra. Rien d'autre ? Merci.
132	...
133	P : Alors... S'il vous plaît, on écoute les commentaires, notamment pour pas reprendre tout c'qu'on a déjà dit mais sur les lignes et colonnes supplémentaires que vous avez ajoutées.
134	Mégane : Ben on a mis les deux grands hostiles aux colonisateurs parce que c'est des pays qui sont euh contre le, la colonie, les colonies, donc euh ben on l'a mis dedans.
135	P : D'accord. Donc URSS EU comme on disait tout à l'heure. Ensuite.
136	Mégane : L'Algérie... on a lu dans le discours de Nehru, non euh l'Inde, on a lu dans le discours de Nehru qu'il voulait pas qui voulait être ami avec l'Est et l'Ouest, il veut être avec les deux , donc ben on a mis non-alignés pour euh, il est neutre en fait.
137	P : Regardez... alors Robin une question ? Non. On reprend ici, regardez bien, alors c'est c'qu'est écrit en-dessous , on le voit pas là mais c'est c'que vient de dire Mégane, quand on vous demande dans une épreuve du brevet de répondre à une question, où est-ce... on pourrait vous poser comme question

	sans avoir le tableau, « où est-ce que vous situez, dans quel camp se situe l'Inde ? » et avec le discours que vous aviez de Nehru, premier ministre indien, c'qu'on attend de vous c'est ça, c'est-à-dire alors on le voit juste en bas là, c'est-à-dire de faire une citation, quand Mégane reprend cette citation Nehru dit on veut être ami avec l'Ouest euh et avec l'Est, en gros hein, faudrait prendre la vraie citation, ça veut dire qu'ils ne choisissent pas le bloc de l'Ouest ou le bloc de l'Est mais qu'ils veulent être non alignés. Et là vous avez une vraie réponse justifiée. Je vous recommande fortement, hein, de faire ça hein de citer entre guillemets précisément un document d'accord, et là il n'y a pas d'ambiguïté hein dans le classement dans ce cas-là. Est-ce qui a des questions par rapport à ce tableau ou des choses que vous voulez rajouter Erwan et Mégane ?
138	Mégane : ben pour Cuba, on a mis dans le, on l'a mis dans le dans le bloc de l'Est, parce que c'était, ils font une citation ils disent que « le pays devient un pays allié au camp communiste », bon ben comme les communistes c'est le bloc de l'Est ben on l'a mis dans le bloc de l'Est.
139	P : Alors même chose hein c'est reprendre un élément de, de ce texte « alliés de l'URSS », du camp communiste pardon. Donc on attend de vous, Marie, tu vois ça reprend c'qu'on disait tout à l'heure, on attend de vous que vous sachiez que camp communiste ça veut dire bloc de l'Est. Tout ça c'est c'que vous devez savoir pour pouvoir répondre, comprendre un document. Merci... Alors, oui c'est Johann, ça, et Léa, c'est marqué dessus. Alors oui première remarque pertinente... chut... ils ont eu tendance, ils ont tendance soit à ne pas bien lire la consigne, c'est-à-dire à mettre toute la carte, soit, et là c'est la consigne – mais vous allez vous défendre – c'est la consigne qui n'était pas très claire, quand je demandais de prendre dans tous les documents tous les pays ou les populations évoquées dans les documents, y avait un document celui sur Cuba qui parlait de la Bolivie, de l'Argentine, etc. Donc c'est peut-être ça que vous avez repris. Commentaire : notamment ... s'il vous plaît – vous vous mettez devant
140	Léa : On est devant là.
141	P : On va pas vous entendre si vous restez là.
142	Brouhaha
143	P : C'est la même règle pour tout le monde, merci de vous mettre face à nous. Alors c'qui nous intéresse c'est de comprendre pourquoi vous avez appelé la troisième colonne... chut... bloc central, enfin central. Expliquez-nous.
144	Léa : On s'est trompé.
145	Johann : En fait euh... euh non en fait central c'est... c'est... c'est oui, non, en fait non on a mis central c'est parce que y sont ni Est ni Ouest. Euh non non, sur la carte y sont, y sont neutres y sont pas dans le conflit.
146	P : C'qui vous fait dire que, là vous avez mis France RU, qu'est-ce qui vous fait dire que ceux-là sont plutôt un peu entre les deux ?
147	Johann : Euh, ben, en fait non, on s'est trompé, on croyait qu'ils étaient pas dans la guerre.
148	P : Qu'est-ce qui vous faisait croire ça ?
149	Johann : Ben parce que... c'était une idée à Léa ! En fait je m'en souviens plus.
150	Léa : en fait on l'a mis deux fois.
151	P : Elif ?
152	Elif : Ben en fait EU c'est dans le bloc de l'Est, alors que dans tous les autres on l'avait mis dans bloc de l'Ouest.
153	Léa : Non mais en fait il est pas bon son tableau.
154	P : Il est signé Johann et Léa, hein.
155	Léa : oui mais c'est lui qui a mis mon prénom.
156	P : Donc bien sûr là c'est une erreur, hein.
157	Tanguy : Regardez monsieur, il y a France RU au-dessus aussi.
158	Johann : On a oublié de les barrer.
159	Léa : ouais je lui ai dit
160	Brouhaha
161	P : S'il vous plaît... C'est pas très gentil de ma part de vous montrer ça, mais je trouvais que c'était un exemple, c'était un exemple intéressant,... chut... Quand vous faites ça... Johann, une fois que tu as ça sur ton brouillon, quand t'es en train de faire ton épreuve de brevet, tu vois, tu re-réfléchis et là tu te dis ben oui, je me suis trompé et tu fais les flèches comme je les ai faites là. Alors que si tu ne fais pas ça et que tu as tendance à rédiger directement, ben ton erreur tu vas pas la voir et ton erreur il sera trop tard pour la corriger si par hasard tu la vois après. D'accord. Donc c'est tout l'intérêt de ce genre de tableau, c'est de préparer, en pouvant, en étant... chut... en étant en mesure de modifier si vous vous

rendez compte qu'il y a une erreur. D'accord. Merci.
--

Annexe 5 – corpus 1788 : questionnaire sur le film 1788

Comprendre le film 1788 : questionnaire

Après le visionnage, répondez aux questions suivantes de manière détaillée :

- 1) Pourquoi Guillaume Coquard refuse-t-il d'aller « boire à la cuisine », comme le lui propose le comte ?
- 2) D'où provenaient les revenus du seigneur ?
- 3) De quoi se plaignent le plus les paysans ?
- 4) Pourquoi Tessier est-il intéressé par l'achat de la parcelle que lui propose le comte pour 1500 livres ?
- 5) Que voyez-vous d'important à dire de l'intérieur des maisons des paysans ?
- 6) Quelle est la fonction de Monsieur de la Popelinière ?
- 7) Pourquoi est-ce le curé qui lit le « mandement » du roi ?
- 8) Pourquoi le curé a-t-il les larmes aux yeux après avoir lu ce mandement ?
- 9) Pourquoi les paysans, à la sortie de la messe, boivent-ils à la santé de « notre bon roi » ?
- 10) Quand Guillaume Coquard discute avec son père, dans leur maison, sur quels points ne semblent-ils pas d'accord ?
- 11) Lors de l'assemblée des villageois, pourquoi les gens ont-ils tant de peine à s'exprimer ?
- 12) Quelles volontés des paysans s'expriment, à l'occasion de cette assemblée ?
- 13) Quels sont les désaccords entre Tessier et Joseph Coquard ?
- 14) Pourquoi les paysans osent-ils, maintenant, rentrer leurs gerbes avant l'orage ?
- 15) Pourquoi Tessier espère-t-il racheter les droits seigneuriaux, après le 4 août 1789 ?

Annexe 6 – corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 1

Yannick/Pierre (qui écrit)/Ludovic

1	P : Vas-y Loïc, tu as mis quoi dans « difficultés du comte » ?
2	L : Attends, je vais te dire.
3	Y : Regardez ce que j'ai fait les gars, j'en ai fait une, deux, trois, quatre, cinq ! J'en ai fait cinq, vous vous rendez compte les gars !
4	P : Et moi 8 !
5	L : Et moi, je vais compter...
6	Y : Les gars on va recopier, on va recopier c'que j'ai mis
7	P : Euh... non
8	Y : On va recopier c'que j'ai mis parce que c'est le mieux à faire, après on recopiera c'que P. a fait...
9	L : Non, on compare les trois feuilles...
10	Y : Ouais...
11	L : ... et après on les analyse et on en fait un tout.
12	P : Attends, on décide c'qu'on va faire...
13	(...)
14	P : Oh, oh, y a une grosse faute, t'as oublié un « e » à paye...
15	Y : (recopiant) Non mais on n'est pas en Français P., on est en histoire
16	(...)
17	L : Il a du mal à avoir les impôts...
18	P : Il a du mal à avoir les impôts et toi t'as mis quoi ?
19	L : Non c'est mieux ça j'crois
20	P : (indiquant à Y.) : La deuxième phrase, là, « le seigneur peut à tout moment décider de... »
21	Y : Le roi, c'est plutôt le roi au lieu du seigneur
22	L : ça c'est plutôt « ses peurs »
23	Y : Mais non
24	L : Si
25	Y : Non ses peur c'est ça, il a peur que le seigneur lui retire
26	L : ça veut dire la même chose alors
27	Y : Ben alors « il n'a pas tous les droits »
28	(...)
29	L : Pourquoi t'as marqué dans ses difficultés « fils de paysan » (s'adressant à P.) ?
30	P : parce que c'est vrai.
31	Y : Mais non il est pas fils de paysan !
32	P : Monsieur ? Hein que Guillaume il est fils de paysan ?
33	Prof : oui, puisqu'il est le fils de celui-là, là (montrant Joseph Coquard)
34	P : Oui mais euh, donc c'est peu, c'est une difficulté un peu ?
35	Y : Non c'est pas sa difficulté puisque lui il est riche. Il s'en fiche de son père. Il va le voir et euh...
36	P : oui mais peut-être que le roi il n'accepte pas euh... qu'il aille à la cour.
37	Y : espèce de gros paysan !
38	L : On a mis les impôts là ; on a mis les impôts là. On a mis tous les impôts à Pagès, là. Mets « les impôts »
39	P : Quoi ? « Il ne paye pas les impôts » ?
40	L : Ouais. Non il paye des impôts au roi
41	(...)
42	P : (écrivant) il paye des impôts... en plus il n'a pas de terre
43	Y : Pourquoi tu commences pas par la... le début ?
44	P : Parce qu'on n'est pas sûrs...
45	Y : Il ne paye pas d'impôts. Ses avantages : il ne paye pas d'impôts, il a des terres, des droits, sur ses paysans et il a des gardes
46	L : On a tous marqué qu'il a...
47	(...)

48	Y : Ses peurs c'est que il a peur qu'on lui retire des droits seigneuriaux.
49	L : Non il a peur qu'on lui retire ses droits et son pouvoir
50	Y : et que, et que le roi lui baisse sa pension et que le roi ne pense plus, et que le roi ne... plus. Et que le roi lui baisse sa pension. Hein, P. t'écris ?
51	P : Et que le roi ?
52	Y : lui baisse sa pension... sa pension.
53	L : Ses espoirs. Rester comme il est.
54	P : Ouais ?
55	L : Ben ouais il a pas envie...
56	Y : Non, regardez. Il espère ne pas perdre ce qu'il a. Ses espoirs c'est qu'il espère ne pas perdre ce qu'il a. Il espère ne pas perdre ce qu'il a.
57	L : Y a un tiret là.
58	P : Où ?
59	Y : Allez mais on s'en fiche. C'est pas important. Il espère ne pas perdre ce qu'il a.
60	P : ne pas perdre...
61	Y : ce qu'il a
62	P : ne pas perdre
63	L : son poste
64	Y : ses avantages j'ai mis aussi. Les avantages c'est : il ne paye pas d'impôts. Regarde, eh, avant d'écrire. Les avantages : il ne paye pas d'impôts, il a des terres, des droits sur les paysans, il a des gardes et il dirige son comté.
65	L : Y a pas que sur les paysans qu'il a des droits, sur tous les villageois.
66	P : T'as mis quoi toi ?
67	L : il a des pouvoirs sur tous les villageois
68	Y : Il a du pou... Oui mais il ne paye pas d'impôts. Un, il ne paie pas d'impôts ; deux, il a des terres
69	L : Si, il paie un impôt au roi.
70	Y : ... des droits.
71	P : il paie un impôt au roi... ?
72	L : il paie un impôt au roi
73	Y : Non.
74	L : Si si.
75	Y : Monsieur ?
76	(...)
77	Y : Hein, est-ce que, le comte il ne paie pas d'impôts ?
78	Prof : non, c'est le privilège de la noblesse, il n'y a aucun impôt pour les nobles.
79	Y : Alors, chut, c'est qui qui s'tait ?
80	(...)
81	P : alors, il ne paie pas d'impôts ; tiret.
82	Y : il ne paie pas d'impôts, il a des terres, des droits sur les paysans, il a des gardes et, et il a des droits sur tous les villageois... il a des droits sur tous les villageois
83	L : Il a du pouvoir sur tous les paysans
84	Y : Et tout lui appartient... et pratiquement tout lui appartient... et pratiquement tout dans le village lui appartient...
85	L : il possède des terres (dictant)
86	Y : et non, et pratiquement toutes les terres lui appartiennent
87	P : dans le village
88	Y : pratiquement toutes les terres dans le village lui appartiennent
89	L : possède une partie des terres
90	Y : pratiquement toutes...
91	L : tu peux mettre, marque il possède des terres, tu t'en fous
92	Y : beaucoup de terres.
93	P : OK... bon
94	Y : ... toutes les terres du village.
95	(...)
96	L : ouais, ses avantages : il possède des terres.
97	Y : Eh, les difficultés du roi c'est qu'il n'a pas tous les droits... et il doit obéir au seigneur

98	P : Là ?
99	Y : il n'a pas tous les droits et il doit obéir au seigneur. Euh, au roi, et il doit obéir au roi. Pas tous les droits... et il doit obéir au roi. Et doit obéir au roi.
100	(...)
101	Y : Là, mets trois petits, trois tirets là.
102	P : Pourquoi ?
103	Y : parce que...
104	L : parce que y a rien, rien...
105	Y : Mets pas une croix, mets un point d'interrogation. Si mets un point ça fait stylé
106	(...)
107	Y : Les difficultés de Joseph Coquard... ça j'l'ai fait. (lisant) « Il n'a pas beaucoup de terre et il n'est pas très riche. Il doit payer un impôt au roi ». ... au seigneur... et il doit payer un impôt au seigneur.... Recopie, recopie.
108	P : Et on doit tout remplir ?
109	L : Ouais...
110	Y : recopie...
112	P : on va se faire avoir...
113	L : racheter les droits seigneuriaux là
114	Y : oui, oui, mais recopie d'abord, recopie mon truc !
115	(...)
116	P : (copiant) sei-gneu-riaux
117	Y : Recopie. Il... n'a... pas beaucoup de terre.
118	L : et n'a pas de terre
119	P : il a pas de terre ?
120	L : Ah, tu parles de lui.
121	Y : et il n'est pas très riche... point... il doit payer... en plus... non d'autant plus
122	P : bon et il doit payer
123	Y : et il doit payer un impôt au seigneur.
124	L : ... au seigneur.
125	P : Seigneur ? pourquoi y a seigneur là-dedans ?
126	Y : au seigneur !
127	P : Pourquoi ? c'est... c'est au roi !
128	Y : Mais non !
129	P : Pourquoi tu mets seigneur là-dedans...
130	L : C'est le comte, parce que le comte c'est seigneur...
131	P : (hésitant sur l'orthographe)
132	Y : tu t'en fous
133	L : ça prend pas un « p »
134	P : Alors Pagès, là, ses peurs, moi je verrais bien qu'y se fasse choper non ?
135	(...)
136	Y : Mais on s'en fiche les gars on recopie, faut qu'on ait terminer, on n'en a fait que quatre des cases.
137	P : ... un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf...oh là là !
138	Y : Allez... c'est qui qu'a écrit ça ? C'est P. Attends, faut que je voye... attends ! Mais tu vas la plier !
139	L : Mais c'est bon là, j'lisais c'qu'avait écrit P.
140	(...)
141	Y : ça faut recopier, ça c'est bon : « il peut exploiter les paysans pour les faire travailler ». Ça c'est bon et .. Guillau... et au-dessus après (...)
142	P : Et l'autre ?
143	Y : et au-dessus tu mets « Bourg... » euh, non, tu mets Guillaume peut avoir... peut avoir la parole... il peut avoir la parole devant le roi. Ce qui est une chose rare... Non ça c'est...
144	(...)
145	Y : Mais faut pas mettre fils de paysan !
146	L : Ses espoirs, c'est que... que...
147	Y : il espère libérer ses parents de la... de la faim, euh...
148	L : les villageois
149	Y : ... du mal

150	P : il espère libérer les villageois
151	Y : de du euh... oui mais faut pas mettre que il espère libérer parce que...
152	P : les villageois du... euh, allez trouve le mot, toi.
153	Y/L : il espère libérer les villageois, de, des... des
154	Y : comment ça s'appelle là ?
155	L : du pouvoir du seigneur.
156	Y : voilà.
157	(...)
158	P : ... comte
159	L : du pouvoir du seigneur.
160	(...)
161	L : Guillaume Coquard.
162	(...)
163	P : Attention, il reste plus que 5 minutes !
164	L : A y est, on y va.
165	Y : Pagès, faut chercher quoi ?
166	L : « Sa vache soit vendue »
167	Y : Pagès, ses peurs, il a peur de ne plus avoir...
168	L : ... sa vache
169	Y : ... de quoi se nourrir
170	L : ... soit vendue
171	Y : non ça on s'en fout ; il a peur de ne plus avoir de quoi se nourrir.
172	P : (écrivain) de... ne... plus... avoir à manger. En gros c'est ça.
173	L : en gros ouais.
174	Y : et là, lui, ses peurs, à Joseph Coquard, c'est il a peur de perdre ses terres et euh... voilà.
175	P : ses terres, c'est tout ?
176	(...)
177	P : Bon là c'est quoi l'espoir... lui ça va être facile, à Pagès là
178	L : Paysan sans terre ; d'avoir des terres.
179	Y : non, non, il espère l'abolition, il veut l'abolition, il espère l'abolition des privilèges... des privilèges... et euh l'égalité des droits... pour tous. Et l'égalité des droits pour tous.
180	L : Après ?
181	Y : Les espoirs de Joseph Coquard. Ben il espère la même chose hein.
182	L : Ben non lui il a des terres.
183	Y : ben oui mais il espère l'abolition des privilèges et il espère avoir l'égalité.
184	P : J'mets « voir Pagès ».
185	Y : Non, tu mets idem que ça.
186	P : J'mets idem que les espoirs de Pagès.
187	Y : idem que Pagès
188	P : Id... quoi ?
189	Y : i-d-e-m
190	P : id... em.
191	Y : et tu fais une flèche.
192	(...)
193	Y : Attends, y reste quoi ? Guillaume Coquard. Ses difficultés. Ben il n'a pas trop de difficultés hein. Passe ton crayon...
194	P : eh, il est à moi !
195	Y : Ouais mais j'écris.
196	P : écris gros hein...
197	

Annexe 7 – corpus 1788 : transcription des échanges du groupe 2

Margaux et Lucie

1	M : C'qu'on peut faire c'est regarder ce que chacune a mis pour chaque case et on écrit ensuite si on est d'accord... si on pense que toutes les deux c'est telle case ben on le met... alors... « les paysans qui se rebellent »
2	L : moi j'ai mis « pas aimé par les paysans qui se rebellent »...
3	M : c'est pareil...
4	L : J'mets ça... ça dépend c'qu'on garde...
5	M : oui mais y met remplissez le tableau suivant sans rédiger alors tu mets aime pas les paysans qui se rebellent... j'sais pas un truc comme ça.
6	(...)
7	M : ses avantages ?
8	L : « il ne paye pas d'impôts mais il en reçoit beaucoup »
9	M : mais j'ai mis aussi l'argent et le pouvoir... parce que tu vois d'un autre côté il... si le comte ça avait été un paysan, un autre paysan contre les paysans qui se révoltent ben il aurait rien pu faire donc là, le pouvoir c'est un avantage sur les paysans...
10	L : Ben on met les deux premières à toi et on met en troisième les impôts.
11	M : Ouais tu mets en trois « les paysans ne payent pas assez d'impôts »
12	(...)
13	M : Bon pour ses avantages... ben moi j'ai mis « perdre contre les paysans », parce que j'veux dire, par exemple ben, par exemple tu vois là il font une mini guerre avec les paysans alors j'pense qu'il a peur de eh ben de perdre ses... qu'il soit rabaisé, et que le roi soit d'accord plutôt avec les paysans...
14	L : oui et y voulait pas que le roi lui fasse payer des impôts...
15	(...)
16	L : pour ses espoirs j'ai mis « que les états généraux lui laissent la part qui lui est revenu des impôts »... On met ça ?
17	M : ouais... vas-y...
18	L : (copiant) ... lui... laissent...
19	(...)
20	M : ensuite, euh... pour ses difficultés de Joseph Coquard...
21	L : Moi j'ai mis qu'il a perdu le procès... T'as mis quoi toi ?
22	M : Alors moi j'ai mis... euh, ses difficultés, euh... la noblesse, pourquoi j'ai mis ça ? Ah oui euh ça l'empêche euh...
23	L : Les pouvoirs de la noblesse ?
24	M : oui les pouvoirs de la noblesse ça l'empêche d'avancer, de faire, de faire c'qui veut faire enfin... de vouloir par exemple baisser les taxes, tout ça et puis et ben la noblesse ben... c'est un obstacle.
25	L : (copiant)... et il a... perdu... le procès. J'mets face à... au...
26	M : T'as mis quoi comme avantage ?
27	L : J'ai rien mis.
28	M : Avantage, c'est qu'il est têtù qu'il est... attends, comment on dit quelqu'un qu'est ambitieux, qu'a de l'avenir, enfin...
29	L : guerrier
30	M : Non il est pas guerrier, il est têtù, il est ambitieux...
31	L : ben ambitieux
32	M : il veut aller toujours plus loin dans c'qui fait dans ses trucs, y veut jamais baisser les bras.
33	L : Ben c'est un guerrier alors.
34	M : Non pas un guerrier parce qu'il ne veut pas la guerre mais euh... attends, tends mais en plus j'ai le mot là euh... c'est pas être courageux mais c'est... oui il perd pas espoir, il perd pas espoir et il pense toujours que les paysans ils vont pouvoir, j'sais pas moi euh, baisser les taxes, euh... enfin changer quelque chose...
35	L : (écrivain) ... il ne perd pas espoir... voilà... alors on met peut-être pas euh...
36	M : hein, pourquoi tu mets une apostrophe ? Ah non « il », « il est assez... » riche... ouais,

	c'est un paysan mais ouais. Alors ses peurs ?... Ah ouais, non j'ai rien mis j'crois que... bon.
37	L : Moi j'ai mis... ah non j'ai rien mis.
38	M : Ben on peut laisser pour l'instant... et après ?
39	L : Si moi j'mettrais c'que tu as mis là.
40	M : ça ?
41	L : ouais... c'est gagner euh...
42	(...)
43	L : Après, Pagès... j'ai mis « manque de nourriture, manque de terre, il paye beaucoup d'impôts et manque d'argent »
44	M : J'ai mis il n'a pas de terre il n'a pas d'argent
45	L : On fait un mixte des deux.
46	M : On va mettre le premier en premier
47	L : « manque d'argent »
48	M : donc euh... « de quoi vivre »... non, non attends vaut mieux mettre manque de, de
49	L : de nourriture et de terre ?
50	M : paye beaucoup d'impôts donc n'a presque rien, donc euh n'a presque rien pour se nourrir
51	L : (écrivant)... paye... beaucoup... d'impôts... il lui reste peu d'argent
52	(...)
53	L : pour l'instant vu qu'on n'a pas fini faut peut-être qu'on remplisse les cases qui manquent... (écrivant)... plus...
54	M : Alors ses avantages.
55	L : Il en a pas beaucoup des avantages... oui... Monsieur ? Pagès il a pas beaucoup d'avantages ?
56	Prof : Non il n'a pas l'air dans une situation très avantageuse
57	M : moi j'ai mis quand même « a vendu sa vache pour 10 sous »
58	L : ben oui mais c'est pas vraiment un avantage, c'est pas lui qui les récupère
59	M : Ben oui mais moralement, ça l'aide
60	Prof : ça veut dire qu'il a quoi comme... avantage, alors avantage c'est peut-être un peu difficile, comme protection Pagès ? Il a presque rien, on veut lui vendre sa vache...
61	M : Les autres
62	Prof : oui les gens du village
63	M : oui ben c'est ce que je dis, moralement, déjà il gagne un tout petit peu d'argent et il a... il a de la compagnie...
64	Prof : oui, expliquez ça.
65	(...)
66	L : Faut que tu mettes il a beaucoup d'amis
67	M : beaucoup d'amis... ?
68	L : enfin, les paysans ils le soutiennent
69	M : Ouais... il a beaucoup d'argent, virgule...
70	L : enfin heureusement hein... le pauvre...
71	M : (écrivant) et il obtient de la compagnie...
72	L : du soutien plutôt...
73	M : ben de la compagnie j'mets...
74	L : du soutien
75	M : ... deux points : une vache et... du soutien...
76	L : Non y a pas deux t.
77	M : de quoi... ah oui c'est ce que je voulais voir... mais en plus ça va pas il l'obtient pas...
78	L : plutôt des amis (...) Après euh...
79	M : c'est à moi d'écrire !
80	L : ah oui... on met ça ?
81	M : Oui
82	L : alors « que les états généraux vont faire... que les états généraux vont faire payer moins d'impôts aux paysans et plus au comte ».
83	(...)
84	L : moins... moins d'impôts
85	M : Pourquoi j'ai mis d'argent ?

86	L : Tout façon c'est pareil c'est de l'argent...
87	(...)
88	L : Euh, ensuite : Guillaume Coquard, bourgeois éduqué qui vit en ville ; moi j'ai rien mis...
89	(...)
90	M : t'as qu'à mettre « il veut racheter les droits seigneuriaux »... et là « homme riche... »
91	L : voilà, bon ben lui on n'a rien mis... ses avantages c'est qui connaît beaucoup de choses aussi sur euh... ben qu'il est haut placé

Annexe 8 – corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 3

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film 1788

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	peu de pouvoir dominante	riches → peut acheter beaucoup de choses mode → traitement à sa mort ses biens à ses descendants	trop d'impôts, plus de services au paysans, du roi qui sont des supérieurs	
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	Il peut subvenir à ses besoins à condition d'avoir de bonnes récoltes (prix élevé)	Il est économe des autres paysans + certains		peux moins de travaux
Pagès (paysan sans terre)	pas de terres → pauvreté. Il dépend des autres		ne peut avoir ce nouveau genre de robe.	Le roi demande un mandement de avoir plus de pouvoir ^{pour les} ^{seigneurs}
Gaillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	Les paysans ne consommeront aucune des...	Il est économe		tout le monde doit avoir les même droit
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)		Il est riche		Il ne paiera rien les droits seigneuriaux.

Représentation schématique du cheminement du groupe 3 (Clara) :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le comte (noblesse)	1	2	3	4
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	5b	5	6	7
Pagès (paysan sans terre)	8	9	10	11
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	12	14		
Tessier (bourgeois riche qui exploite des terres)	13			

Légende (repères dans la transcription) :

1 (1-17)	4 (82-86)	7 (107-109)	10 (147-169)	13 (176-181)
2 (18-45)	5/5b (86-100)	8 (110-122)	11 (150-161)	14 (182-185)
3 (45-82)	6 (101-106)	9 (123-144)	12 (162-176)	

Transcription des échanges du groupe 3

Clara/Sandra/Sonia

1	C : Vous avez mis quoi vous ?
2	S : Heu ben on n'a qu'à regarder d'abord...
3	So : « pension très faible »
4	C : pour le comte vous avez mis beaucoup de trucs vous ?...
5	S : non
6	C : les difficultés vous avez mis quoi ?
7	So : ben qu'il a eu une pension très faible
8	C : Pourquoi ?
9	So : ben c'est écrit là : « les caisses sont vides et les récoltes sont faibles » donc c'est normal
10	S : une tension faible ?
11	So : une Pension ; c'est ce qu'il reçoit ; c'est ce qu'il reçoit de l'Etat
12	S : Ben ouais, c'est bien ça « une pension faible » ; ou mets sa pension a diminué... Qui c'est qu'écrit ?
13	(...)
14	C : ouais bon alors c'est moi qui vais écrire, d'accord ?... Donc on met quoi ?
15	(...)
16	C : donc il a... sa pension a diminué ?
17	K : Sa pension qu'a diminué, ouais vas-y mets ça (...)
18	C : OK. Ses avantages. Moi j'ai mis qu'il a tous... tu m'écoutes même pas... qu'il a tous les pouvoirs sur les paysans. En fait j'ai pensé au roi, après j'ai mis il a tous les pouvoirs
19	S : Moi j'ai mis « il est riche, il peut acheter beaucoup de choses, c'est un noble, ses biens sont transmis à sa mort à son fils... il a pas le risque de perdre ses terres.
20	So : on met la sienne, hein ?
21	C : Ouais. Alors, dicte mais doucement.
22	S : Alors d'accord. On met... on n'est pas obligé de mettre des phrases, hein ?
23	C : Non.
24	S : Alors... « riche... donc... »
25	C : On va mettre une flèche
26	S : donc « acheter... »
27	C : beaucoup de choses...
28	So : Tout ?
29	C : Non pas tout... Ensuite ?
30	(inaudible)
31	C : « Noble » donc.
32	So : « noble ».
33	C : et donc dédie...
34	S : Non pas « dédie », « transmet »
35	(...)
36	C : donc « transmet... euh... à sa mort »
37	S : ses biens
38	So : Non, « ses terres à ses fils »
39	S : Ses biens on pourrait mettre
40	So : Oui, « ses biens », « ses biens ».
41	C : « à ses descendants » ?... Non « à son fils ».
42	S : « à ses descendants ». Ben en général ça va directement au fils quand il y a plusieurs enfants, et au fils aîné, mais euh... « à l'aîné ». Ou non mets « à ses descendants ». On sera content comme ça.
43	C : Je sais pas comment ça s'écrit « descendant »
44	S : Ben comme ça s'prononce..., comme ça il saura c'que c'est quoi... et euh tu fais des p'tis bonshommes qui descendent.
45	C : « ...descendants »... Et ses peurs ?
46	So : j'ai mis « la noblesse elle est exclue ». Mais j'explique pas je me rappelle plus.
47	S : Moi j'ai mis « il a peur du roi ou des juges du roi car le roi demande un mandement » enfin...
48	C : euh d'abord « trop d'impôts » et de « ne plus avoir autant de pouvoir sur les paysans »
49	S : ah ben euh ouais... moi j'ai mis « il a peur du roi » parce que le roi il est au-dessus de lui. Donc y

	peut décider si
50	C : Alors, qu'est-ce qu'on met ?
51	S : Ben on met les deux ?
52	C : Ben j'aime mieux si on met tout.
53	S : ben on met tout. Dans une case comme ça, on va mettre tout ?
54	C : ben on n'écrit pas des phrases et on met tout, eh ! Alors d'abord. Trop de quoi ?
55	So : trop d'impôts
56	S : Alors on met « trop d'impôts ».
57	C : T'aimes bien « trop d'impôts » ? « Trop d'impôts ».
58	(...)
59	S : Alors, « plus assez de pouvoir sur les paysans » (lit). « Plus assez (dicte)... de... plus assez de pouvoir sur les paysans... sur paysans », virgule. « Du roi qui est au-dessus de lui ».
60	C : Ah oui, pas c... Euh, quelqu'un a une gomme ?
61	So : J'en ai une mais alors elle est pourrie
62	S : C'est la moitié de la gomme de quelqu'un...
63	(...)
64	C : Bon allez... donc « du roi... »
65	S : « du roi » donc tu mets « du roi qui lui est supérieur ».
66	(...)
67	C : On passe au suivant. Ses peurs euh non ses espoirs.
68	S : Non mais attends et toi t'as mis quoi pour le... ses peurs ? T'as mis la noblesse est exclue ; exclue de quoi ?
69	So : Ben elle est exclue. C'est normal.
70	S : Exclue de quoi ?
71	So : Ben regarde... (montrant le questionnaire de compréhension sur le film) « Pourquoi le comte quitte-t-il l'église avant la fin ? Moi j'ai mis « le roi exclut la noblesse ».
72	S : Non moi j'ai corrigé et... c'était la combien ? Euh, le roi a l'air... a l'air de ne pas prendre le comte en compte
73	C : Le quoi ?
74	S : « le comte en compte »
75	C : Ah, « le comte en compte »
76	S : Moi j'ai mis que ça (montrant son tableau). Toute façon regarde, j'ai recopié euh... (montrant le questionnaire) : j'ai écrit ça, ça, ça... et peut-être celui-là encore.
77	C : d'accord.
78	So : Moi aussi ensuite j'ai recopié sur la feuille...
79	C : Ah, tu me prêteras ta feuille ?
80	So : D'accord.
81	C : En fait j'l'ai perdue la feuille... (...)
82	S : Bon, ses espoirs ?
83	So : Rien.
84	C : Y a pas d'espoir...
85	S : J'ai rien mis moi. Enfin si mais c'est nase, c'est au début, là, mais si il a pris en flagrant délit les paysans et peut les faire chanter...
86	C : Bon, on verra ça à la fin. Joseph ?
87	So : J'ai rien mis sur lui.
88	S : Merci Sonia.
89	C : Moi j'ai mis, pour ses avantages, « il est écouté de tous les autres paysans ».
90	S : Non, moi j'ai mis un truc... « il peut subvenir à ses besoins à condition que ses récoltes soient bonnes, ce qui n'est pas toujours le cas ».
91	So : Ouais c'est bien ça.
92	(...)
93	C : Bon alors, « il peut subvenir à ses besoins... » (...)
94	S : C'est bon ?
95	(...)
96	S : Bon, alors, « ... à ses besoins », ensuite « à condition » ou « si », mets « si, si »
97	C : Non, non « à condition »...

98	S : « d'avoir des bonnes récoltes »
99	(...)
100	C : OK. Ensuite ?
101	S : Ses avantages. J'ai mis « il a un terrain ». Et toi ?
102	C : J'ai mis « il est écouté des autres, euh..., des autres paysans »
103	S : Tous les autres ?... Ok. Ensuite ?
104	So : Tu mets « il est écouté de tous les autres paysans » plus « un terrain »
105	C : Plus quoi ?
106	S : « un terrain » ; il a un terrain. C'est un avantage, non ? Ses peurs j'ai rien mis ; ses espoirs non plus. Il a pas d'espoirs lui.
107	C : Moi si « payer moins de taxes ».
108	(...)
109	C : Bon allez. Ses difficultés... de Pagès. T'as mis quoi ?
110	So : « Il a pas de terre ».
111	C : Moi, « les paysans ne connaissent aucune lois»
112	S : Non, ça, ça (montre la case au-dessus)
113	C : « Sa pauvreté »
114	S : Moi j'ai mis « il dépend des autres car il n'a pas de terre »
115	C : Ça se rejoint.
116	S : Bon ça se rejoint. Nan mais...
117	C : (copie) « ... pas de terre »
118	S : Euh, tu mets un petit, une petite flèche : il est pauvre.
119	C : « pauvre »
120	S : « pauvreté plutôt ».
121	C : « pauvreté » ; bon.
122	S : Et « il dépend des autres »
123	So : Après j'ai mis « le roi les soutient », mais globalement, les paysans ont peur
124	S : Bon d'accord. Ses avantages. Moi j'ai mis « il n'a ri... »
125	C : Non mais attends, attends. Mais eh, oh.
126	So : « le roi les soutient »
127	S : Mais on l'sait pas ça hein.
128	So : Mais si.
129	S : Il le soutient le roi ?
130	So : Il soutient les paysans.
131	S : Mais à la fin ils perdent le procès.
132	So : Ouais mais tu t'en fous d'ça.
133	C : Ben non justement, le roi...
134	So : Ben si...
135	C : Ben nan il est soutenu par le curé, le curé du village
136	S : Mais on s'en fout
137	So : Mais non mais même le roi...
138	S : Mais on s'en fou on parle de Pagès, pas du roi. Moi j'ai mis « il n'a rien à perdre », il est... mais j'ai mis « il n'a rien à perdre »
139	So : Normal il a rien
140	S : Ben j'sais pas, c'est pas comme l'autre là, si d'un coup y a plus de récolte, lui il a plus rien d'un seul coup ; il perd tout.
141	C : Ben lui y peut perdre sa vache
142	S : Ah ouais, c'est pas bête.
143	C : C'est pas grave.
144	S : Il peut encore perdre la vie. Ouais, nan, nan.
145	(...)
146	S : Ses espoirs. « Le roi demande un mandement » moi j'ai mis.
147	C : Attends. Ses peurs. « de ne plus pouvoir se nourrir et de perdre sa vache ».
148	S : Ouai, voilà, « de perdre sa vache ».
149	(...)
150	C : Après c'est quoi ? (lisant sur la feuille de S.) Le roi... demande...

151	S : « un mandement » ; ça veut dire qu'il peut peut-être gagner le procès
152	C : Moi j'ai mis « payer moins de taxes, avoir une terre pour ses bêtes ».
153	S : Comment y va avoir une terre ?
154	C : Euh... dans ses rêves ! Ben oui c'est ses espoirs
155	S : On n'est pas obligé que ce soit le truc qui va forcément arriver
156	C : (écrivain) Le ... roi...
157	S : Ah oui avec le truc de la Bastille là, c'est la révolution donc avoir plus de pouvoir aussi. Mets « avoir plus de pouvoir » aussi.
158	(...)
159	C : Alors Guillaume. « Les paysans ne connaissent ... »
160	So : moi j'ai rien entendu.
161	S : T'as pas mis « une terre pour ses bêtes » ? C'était bien l'idée, une terre pour ses bêtes moi je trouvais.
162	C : Attends, j'écris ça... ça. (...) Après, Guillaume, moi j'ai mis « les paysans ne connaissent aucune loi ». Ça c'est une difficulté parce que... il les renseigne et tout ; non ?
163	So : Je vois pas c'est qui Guillaume...
164	C : Guillaume c'est le noble là, qui euh,
165	S : après moi j'ai rien mis
166	C : ... qui va les aider à aller au procès et qui parle à un moment et j'comprends rien à c'qui raconte.
167	So : J'vois pas qui c'est.
168	C : Quand même y a un paysan qui dit, y a même un paysan qui dit j'ai rien compris à c'qu'il a dit.
169	S : A oui c'est pas celui qui raconte là et qui dit que c'est l'autre qui a tout fait et qui moi j'attendais dans le canapé douillet j'sais pas quoi...
170	C : Non c'est celui qui est tout en noir qui va les aider et qui part avec un paysan...
171	S : Alors c'est qui ? (lisant) les paysans ne connaissent ?...
172	C : Les paysans ne connaissent pas les lois
173	S : Ouais, voilà, mets ça parce que de toute façon moi j'ai rien mis alors...
174	So : J'vois pas c'est qui
175	S : Moi non plus j'vois pas qui c'est.
176	C : Ensuite ?
177	So : Et Tessier... c'est qui ?
178	C : Hein ?
179	So : Tessier c'est qui ?
180	S : J'sais pu... euh c'est... c'est le bourgeois riche qui exploite des terre (lisant l'énoncé dans le tableau).
181	(...)
182	S : Alors (revenant à Guillaume), ses peurs ; il a pas de peurs lui ?
183	C : Ses avantages ; euh moi j'ai mis ... « il est instruit ».
184	S : ses peurs, il ne craint rien
185	C : Non, ses avantages, il est instruit. (...) Oh c'est bientôt fini. Ses peurs ? Il a pas peur voilà.

Annexe 9 – corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 4

Représentation schématique du cheminement du groupe 4 (Arthur) :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le comte (noblesse)	1	2	3	4
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	5	6	7	8
Pagès (paysan sans terre)	9	10	11	12
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	13	14		
Tessier (bourgeois riche qui exploite des terres)				

Légende (repères dans la transcription) :

1 (1-10) 4 (38-51) 7 (76-86) 10 (100-108) 13 (133-144)

2 (11-19) 5 (52-65) 8 (87-94) 11 (108-112) 14 (145-148)

3/3b (20-37) 6 (66-75) 9 (94-99) 12 (113-132)

Nota : le choix d'un numéro *bis* indique un aller-retour direct sur la case qui précède.

Tableau groupe 4 (Arthur) :

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film 1788

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	Paysans mécontents qui protestent.	Droits Seigneuriaux, l'argent, ne pas payer d'impôts.	Paysans se révoltent, que le roi enlève ses droits.	Garder ses privilèges et son revenu réaument
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	Le Seigneur qui le commande, devoir payer les gens qu'il emploie.	Possède des terres, être plus que les autres.	Que les paysans soient tous jours aussi pauvres et qu'on lui enlève sa terre.	Acheter les droits du Seigneur et l'abolition des privilèges.
Pagès (paysan sans terre)	Manque d'argent, famine.	Posséder une vache, avoir un métier.	Perdre sa vache, continuer à vivre ainsi.	Gagner le procès, un endroit pour élever sa vache, des impôts moins importants.
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)	Famille assez pauvre.	C'est un bourgeois et n'est pas analphabète.		
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)				

Tableau d'Arthur :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	peyson mécontent	droits seigneuriaux	qu'il lui retire ses privilèges	-
Joseph Coquard (paysan propriétaire)		il possède des terres		
Pagès (paysan sans terre)	manque d'argent		ne plus avoir assez d'argent pour vivre	gagner de l'argent contre le seigneur
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)				aider les paysans
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)		il est riche		acheter des droits seigneuriaux

Tableau de Julien :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	Les paysans qui protestent, le roi qui réunit les états généraux.	Les privilèges, l'argent, la chasse, les impôts.	Que les paysans se révoltent, qu'ils attaquent le château et de perdre ses privilèges.	Garder la position ou il se trouve donc ses privilèges.
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	Le Seigneur qui le commande, la famine, devoir payer les gens qui l'empêchent.	Posséder une terre, avoir un revenu plus élevé que les autres paysans.	Que les paysans (sa catégorie) restent à sa place.	Acheter les droits du Seigneur et l'abolition des privilèges.
Pugès (paysan sans terre)	La pauvreté, la famine, un revenu faible.	Posséder une vache, avoir un métier.	Continuera à vivre ainsi.	Le même que Joseph Coquard.
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)				
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)	Commandé par le Seigneur.	Il est riche et possède des terres.		

Tableau de Johan :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)		Il a de l'argent et a des terres	Il perd c'est d'être seigneur	
Joseph Coquard (paysan propriétaire)		Il peut prêter des lettres sur une terre à lui		
Pages (paysan sans terre)	Il ne peut pas prêter	—	Il a peur de perdre sa vache pour élever c'est bête	Il veut retrouver pour élever c'est bête
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)		Il gagne bien de l'argent		
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)		Il est riche et a des terres		Il veut les droits seigneuriaux

Transcription des échanges du groupe 4 :

Johan/Arthur/Julien

1	J : Qu'est-ce qu'on a mis en commun d'abord ? Faut qu'on dise c'qu'on a mis à peu près en commun.
2	A : Non mais vas-y j'ai pas fini.
3	(...)
4	J : Qu'est-ce que tu as mis sur le comte en premier ?
5	Ju : Moi j'ai mis « paysans qui protestent, le roi qui réunit les états généraux »
6	J : Ok ben, vous avez mis « paysans qui contestent », à peu près ? et ben t'écris, mets paysans... de quoi ?
7	A : mécontents
8	J : mécontents
9	A : paysans mécontents qui protestent contre son autorité (?)...
10	(...)
11	A : ses avantages
12	Ju : ouais les avantages j'ai mis les privilèges, l'argent, la chasse, les impôts... les privilèges, l'argent, la chasse et les impôts. T'as mis quoi toi ?
13	A : les avantages, les droits seigneuriaux aussi
14	J : ben mais les droits aussi, droits seigneuriaux, la chasse et euh... est-ce que c'est un droit seigneuriaux...
15	A : seigneurial
16	J : ben tu mets exemple...
17	Ju : non mais on s'en fout de l'exemple
18	(...)
19	Ju : j'ai mis l'argent aussi... j'ai mis l'argent et euh le fait de ne pas payer des impôts qui sont très élevés en ce moment où le pétrole est rare...
20	J : ses peurs. Bon qu'il perde les droits seigneuriaux, qu'il perde les droits seigneuriaux
21	Ju : ses peurs, c'est que... attends
22	A : non, non, ses peurs c'est le roi surtout. C'est le roi qui lui retire ses privilèges
23	Ju : ben oui, ben c'est c'que j'ai mis
24	J : ben c'est qu'y perde les droits seigneuriaux
25	Ju : hein j'ai mis perdre ses privilèges et que les paysans se révoltent
26	A : les impôts ça fait pas partie des droits seigneuriaux, c'est un avantage, ils ne payent pas d'impôts.
27	Ju : non, ne pas payer d'impôts, en avantage
28	J : oui et après tu mets qu'il paye des impôts, qu'il... qu'il perde ses droits seigneuriaux.
29	Ju : Je vais mettre perdre ses privilèges, dedans y a les impôts et euh... que les paysans se révoltent
30	J : vas-y allez
31	A : et que le roi lui retire ses privilèges, parce que qui peut lui retirer ses privilèges à part le roi ?
32	Ju : j'ai mis paysans se révoltent
33	(...)
34	J : c'est bon t'as mis ?
35	Ju : alors euh, « paysans se révoltent, que le roi enlève ses... que le droit enlève ses...
36	J : le droit !
37	A : Alors... les peurs de la noblesse c'est que le roi lui retire ses terres
38	Ju : et ses espoirs, ses espoir c'est de rester à sa place, garder la position où il se trouve
39	J : non garder les droits seigneuriaux
40	A : et en plus il veut exploiter les paysans
41	J : et qu'est-ce qu'il a, il a une dette, là à machin, à bidule que le roi lui déverse... un, une dette
42	A : oui que son revenu augmente
43	Ju : son argent de poche quoi
44	J : que son revenu ré-augmente
45	A : non parce que son revenu c'est tout ce qu'est terre
46	J : mais c'est pas grave
47	A : ... les terres exploitées
48	J : Mais c'est pas grave
49	A : et le roi lui verse un revenu

50	Ju : (écrivain) que son revenu...
51	A : bon ben moi j'arrête de parler...
52	Ju : Bon allez on change de personne on en est à Joseph Coquard, paysan propriétaire... le seigneur qui le commande j'ai mis.
53	J : on passe à Coquard.
54	Ju : Le seigneur qui le commande
55	J : ouais vas-y mets ça
56	Ju : et toi qu'est-ce que tu as mis ?
57	A : J'ai mis oublié cette tyrannie tyrannique.
58	(...)
59	Ju : ses difficultés moi j'ai mis aussi « devoir payer les gens qu'il emploie »
60	J : quoi ?
61	Ju : « devoir payer les gens qu'il emploie »
62	A : ben oui mais bon en même temps ça lui rapporte plein de tunes aussi
63	Ju : ben oui mais il doit quand même les payer ; il aurait encore plus de tunes s'il était seigneur tu vois
64	J : Non il aurait encore plus de tunes s'il est roi... roi du monde !
65	(...)
66	Ju : Sinon, ses avantages ; ses avantages t'as mis quoi ?
67	A : possède des terres
68	Ju : c'est bizarre j'ai mis pareil et avoir un revenu plus élevé que les autres paysans
69	J : t'avais mis quoi ?
70	A : il possède des terres, il possède des terres, il est le paysan le plus riche
71	J : aussi il peut paître ses bêtes
72	A : non il peut aller faire paître ses terres
73	J : c'est la même chose
74	A : non il peut paître, on dit il peut faire paître pas il peut paître...
75	(...)
76	Ju : ses peurs, à Joseph Coquard ?
77	A : Oui qu'est-ce que vous avez mis pour ses peurs ?
78	J : Les peurs ?
79	A : et les avantages t'en a pas parlé ?
80	Ju : Moi j'ai mis de continuer, j'ai mis que... les paysans, enfin j'ai mis...
81	A : que il reste le chef des paysans ?
82	Ju : Non, non, ses peurs, que les paysans restent pareil j'ai mis restent à sa place mais ça veut rien dire, que les paysans restent pareil, et de perdre sa terre
83	A : que les paysans, que les paysans soient plus pauvres
84	Ju : Voilà, que les paysans soient toujours aussi pauvres
85	J : ouais mets ça vas-y.
86	(...)
87	Ju : alors, aussi pauvres et qu'on lui enlève sa terre. (...) Après c'est écrit « acheter les droits du seigneur et l'abolition des privilèges ». Ça c'est ses espoirs.
88	J : T'es rendu où là ? Ses espoirs ?
89	Ju : Ses espoirs, « acheter les droits du seigneur et l'abolition des privilèges »
90	J : Ouais, vas-y ouais... mais non pas d'argent il a pas d'argent
91	Ju : Tant pis il aimerait bien c'est ses espoirs, c'est ce qu'il aimerait faire... toi tes espoirs c'est être bon et intelligent !
92	J : quoi j'vais te frapper toi...
93	(...)
94	Ju : ... du seigneur... et l'abolition... des privilèges (...) Après, ben on change encore, Pagès, ah, lui j'l'aime bien Pagès. Pour Pagès j'ai mis la pauvreté, la famine et un revenu faible.
95	J : et il a, y peut pas, y peut pas élever ses bêtes aussi il a pas de terre
96	Ju : ses bêtes et sa famille
97	J : y peut pas, y peut pas...
98	Ju : manque d'argent ben oui donc ça fait partie du manque d'argent ; manque d'argent et famine.
99	(...)
100	Ju : Ses avantages, j'ai mis posséder une vache et avoir un métier.

101	J : Mais il a pas de vache.
102	Ju : Mais si il a une vache il y a l'autre qui lui a achetée aux enchères et après l'autre y va lui revendre
103	J : Mais il a pas de vache.
104	Ju : Si celui qu'a une vache... qui a pu de maison...
105	J : Ah oui... ah ouais d'accord, oui, oui
106	Ju : posséder une vache, avoir un métier j'ai mis aussi.
107	(...)
108	Ju : et moi j'ai mis et ses peurs, « continuer à vivre pareil »
109	J : Mais non, perdre, perdre son seul bien la vache
110	Ju : Oui perdre ses biens, sa femme et sa vache...
111	J : Non mais mets perdre sa vache et... après t'as mis quoi ?
112	(...)
113	Ju : J'ai mis ses espoirs, les mêmes que Joseph Coquard. J'me suis pas emmerdé. Là j'vais mettre euh, avoir les mêmes droits que le seigneur parce que l'acheter il va avoir du mal avec une vache...
114	(...)
115	Ju : Non mais attend, ses espoirs on met « avoir les mêmes droits que le seigneur », voilà, et, et ne plus avoir d'impôts. Ça va ?
116	J : Non, qu'il retrouve des terres pour élever sa bête
117	A : Gagner le procès, moi j'ai mis gagner le procès, gagner, vous m'écoutez, gagner le procès
118	Ju : On l'avait oublié le procès
119	J : Oui et avoir un endroit pour paître sa vache
120	Ju : Mais c'est pas sa vache que tu vas paître... « gagner le procès »
121	J : Mets avoir un endroit où paître sa vache... mais si, avoir un endroit où élever sa vache
122	A : Avoir un endroit où faire paître sa vache.
123	J : Voilà ben mets ça, parce que il en a pas d'endroit
124	A : on peut carrément dire qu'il a pas de terre, ça sera plus simple.
125	Ju : Voilà.
126	(...)
127	Ju : (copiant)... sa vache et, et ne plus avoir d'impôts ?
128	J : Mais si ils en auront toujours des impôts
129	A : Mais les baisser
130	J : Mets, mets ici, là Guillaume Coquard
131	Ju : des impôts moins, moins importants.
132	(...)
133	Ju : après j'ai pu rien... ben on va mettre blanc, blanc, blanc
134	J : Ben au moins on en a fait 3 sur 5 c'est pas mal.
135	Ju Alors ses difficultés... super... non mais ses difficultés il a quoi ?
136	A : Mais qui ?
137	Ju : Guillaume Coquard.
138	A : Ben j'sais pas il en a pas c'est la case vide... il en a pas... j'te dis il en a pas
139	Ju : obligé il en a... des impôts, des petits impôts... ou bien il est obligé de marcher parce qu'ils ont pas de voiture
140	J : Non son père il est pauvre, son père il est pauvre
141	Ju : Voilà, il a une famille pauvre
142	A : Ben s'il est bourgeois il a pas...
143	J : Ben oui mais lui il est peut-être riche
144	(...)
145	Ju : Ses avantages, riche, enfin bourgeois...
146	(...)
147	J : Donc ses avantages il est riche
148	Ju : C'est un bourgeois, c'est un bourgeois... et il n'est pas analphabète.

Annexe 10 – corpus 1788 : tableaux et transcription du groupe 5

Représentation schématique du cheminement du groupe 5 (Benjamin) :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le comte (noblesse)	1	7	5 ↓ 6	8
Joseph Coquard (paysan propriétaire)	15	12		9
Pagès (paysan sans terre)	10	14		
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)		16		3 13
Tessier (bourgeois riche qui exploite des terres)	11	4		2

Légende (repères dans la transcription) :

- | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------------|--------------|
| 1 (1-14) | 4 (26-28) | 7 (55-56) | 10 (68-70) | 13 (80-94) |
| 2 (14-22) | 5 (29-33) | 8 (56-63) | 11 (71-72) | 14 (95-108) |
| 3 (23-26) | 6 (34-54) | 9 (64-67) | 12 (73-79) | 15 (109-113) |
| | | | | 16 (114-136) |

Tableau groupe 5 (Benjamin) :

Organiser ses idées : la situation des différents personnages du film 1788

A l'aide du questionnaire et de vos souvenirs, remplissez le tableau suivant sans rédiger mais par des listes d'idées :

	Ses difficultés	Ses avantages	Ses peurs	Ses espoirs
Le Comte (noblesse)	l'argent dans les veines du seigneur il ne rapporte pas assez d'argent.		la révolte des paysans.	prélever plus d'impôts.
Joseph Coquard (paysan propriétaire)		Tout le monde l'écrase.	perdre le procès - conséquence payé les juges etc ..	
Pages (paysan sans terre)	il est pauvre.		ne plus pouvoir nourrir sa famille (8 enfants)	être payé plus cher
Guillaume Coquard (bourgeois éduqué qui vit en ville)		le village approuve ses bonnes idées		gagné au Etat-général égalité du Tier-Etat avec le clergé et la noblesse.
Tessier (Bourgeois riche qui exploite des terres)		beaucoup d'argent		reculer les droits du seigneur

Transcription des échanges du groupe 5 :

Benjamin/François/Julien

1	B : Bon c'est bon les gars on travaille. Bon c'est bon toi tu l'as fait avec Julien... Mais F. , allez F. t'es pénible...
2	(...)
3	Prof : Bon ce qui m'intéresse c'est comment vous vous mettez d'accord.
4	F : Ben déjà on regarde ce qu'on a tous marqué, pour voir avant.
5	J : Fais voir c'que tu as marqué ? (lisant la feuille de F.) : les paysans veulent des droits... une révolte... plus d'impôts... être ruinés
6	(...)
7	B : Mais regarde, attends, ça c'est bien c'que tu as mis (à J.) « il a une vache »
8	J : J'savais pas marquer quoi
9	F : Attends on marque quoi, qu'y gagnaient aux états généraux ?
10	B : Déjà ça.
11	F : ça.
12	B : ça c'est bien ça.
13	(...)
14	B : Voilà, on met quoi d'autre F. ? Oh F. j'te rappelle qu'il reste que vingt minutes. Là il nous reste 16 minutes, F. allez... (lisant)... rapporte pas assez... d'argent voilà, point voilà. C'est bien. T'as trouvé quoi d'autre toi de bien ?
15	J : on pourrait rajouter ça, ces deux là.
16	B : No, ouais, on va déjà rajouter ça, racheter les droits seigneuriaux ; ça c'est sûr tout le monde l'a mis ; même F. l'a mis. Bon.
17	J : (écrivant)... racheter les droits seigneuriaux. D'accord.
18	B : Là tout le monde est d'accord.
19	(...)
20	B : Après tu écris seigneur après tu rajoutes iaux
21	J : ... droits du... seigneur
22	B : Non, droits seigneuriaux.
23	J : Ouais mais on s'en fout, j'sais pu écrire seigneuriaux. Euh gagner quoi ? gagner aux états généraux.
24	B : Attends mais ça c'est pas sûr. Même F. Attends t'es d'accord ou pas ? Gagner aux états généraux ? Allez F. bosse, quoi.
25	(...)
26	B : « gagner aux états généraux » euh, oui, ouais, si ; et t'as mis, « beaucoup d'argent »
27	J : Beaucoup d'argent, Tessier, ouais...
28	B : ben si, si...
29	J : Bon on regarde par rapport à une autre fiche, là, vite fait ? (lisant la fiche de F.) Perdu le procès, non mais non... Ses avantages. Non il est pas très riche. Au contraire c'est qu'il perd de l'argent. La rébellion des paysans j'suis d'accord. Ses peurs.
30	B : Ben il a mis pareil, il a mis une révolte F.
31	J : La révolte ?
32	B : la révolte, tu marques...
33	J : ... des paysans ?... alors on met ça ?
34	B : et euh... ben perdre sa richesse, ben dans ses difficultés, ouais... les avantages du comte, y a quoi ?
35	J : euh...
36	B : il est riche...
37	J : t'as marqué quoi là ?
38	B : J'ai mis ce que
39	J : ce qu'il fait...
40	B : ce qu'il fait... attends... ah oui pour Joseph Coquard, ses peurs, il a peur que son truc ne marche pas. Par exemple si son truc ne marche pas, j'sais pas il devra beaucoup d'argent tu sais au... à tout ce qui est juge euh...
41	J : quoi pourquoi ?
42	B : parce que lui il a fait le procès, ils ont engagé des avocats, des trucs comme ça, des juges, des avocats... par exemple...

43	J : mais lui il va pas payer ?
44	B : si t'as qu'à demander au prof. Monsieur ? ... Monsieur ? C'est bien Joseph Coquard qui embauche les...
45	J : les juges
46	B : ... les juges et les avocats dans le procès ?
47	Prof : oui mais au nom de tout le monde.
48	B : au nom de tout le monde ça veut dire que si ils perdent le procès il devra payer...
49	Prof : ils devront tous se cotiser pour payer l'avocat.
50	B : C'est une peur en gros, non ?
51	J : qu'ils perdent au procès et qu'il doit payer euh...
52	B : Non, tu marques, perdre le procès, le procès, et une flèche, conséquence, euh, payer euh, conséquence, payer les juges et les avocats.
53	J : juges... j'veais marquer juges, etc... voilà.
54	(...)
55	B : Bon après, ... après, on a fait ça ça, Bon pour le comte y a quoi d'autre ?
56	J : Ses avantages ? Moi j'dirais pas qu'il est riche.
57	B : regarde, regarde F. il a mis quelque chose. « Qu'il reçoive plus d'impôts »
58	J : Dans ses espoirs. Euh... comment on pourrait mettre ça ?
59	B : Recevoir plus d'impôts.
60	F : ou prélever.
61	J : ouais prélever, prélever.
62	B : prélevez plus d'impôts.
63	(...)
64	J : euh « pacifique » c'est quoi ça ?
65	F : ouais, pacifiste.
66	J : Hein ?
67	B : déjà pacifique ça s'écrit pas comme ça.
68	J : Pagès, Pagès, il est pauvre peut-être ? D'accord ? Il est pauvre mais euh...
69	B : Il est pauvre, ben oui. Ben tu marques pauvre... Ben t'as mis quoi... « il a peu de terres »
70	(...)
71	J : « il a plus rien », Tessier... J'crois qu'on est un peu dans la m... Moi j'dis, faut marquer il a une vache.
72	(...)
73	B : Allez, euh... que « tout le monde l'écoute » pour Coquard.
74	J : Tout le monde quoi ?
75	B : Que tout le monde écoute, Coquard.
76	J : Tout le monde l'écoute.
77	(...)
78	B : 8 minutes les gars, enfin...7.
79	(...)
80	B : Les espoirs de Guillaume Coquard...
81	J : De quoi ?
82	B : De Guillaume Coquard (...) ben y veut que le tiers état ben... Monsieur ? Monsieur ?
83	J : Que le tiers état soit autonome
84	B : Attends, attends...Monsieur, Guillaume y veut que le tiers état soit autonome ?... euh qu'il ait sa propre... propre politique ?
85	Prof : oui en un sens oui il veut que le tiers état ait autant de députés que les deux autres ordres
86	B : Qu'il soit égal au clergé ?
87	Prof : au clergé et à la noblesse.
88	J : Donc on marque quoi ? « égalité de... de
89	B : Egalité de...tu marque égalité du tiers état... avec le clergé... égalité du tiers état (...) avec le clergé et la noblesse... le clergé et la noblesse.
90	J : avec le clergé et... la noblesse.
91	B : Point. Pourquoi ? Car ils veulent euh...
92	J : on va pas marquer pourquoi, on s'en fout. On va pas marquer... patati patata...
93	B : Ouais t'as raison

94	(...)
95	J : il a marqué « il est pauvre » et « ruiné »... il est pauvre, peur d'être ruiné, d'accord ! ... Monsieur, regardez, « il est pauvre » et « peur d'être ruiné »...
96	B : ça a pas de sens
97	F : ben y va être encore plus pauvre que c'qu'il est déjà.
98	J : Ben oui mais il a déjà plus rien !
99	F : Ben non j'ai pas dit qu'il était ruiné ; j'ai dit il est pauvre et il a peur d'être encore... enfin de ne plus rien avoir
100	Prof : c'est-à-dire, ça pourrait faire quoi comme effet s'il était ruiné comme tu dis ?
101	F : ça veut dire plus de maison plus rien...
102	B : ben non y s'est déjà fait virer de sa maison...
103	Prof : plus nourrir sa famille, ses huit enfants, on vous dit qu'il a huit enfants à nourrir.
104	J : Ah ouais ça faut le mettre ça.
105	B : Ouais vas-y marque-le. Tu marques peur, ... euh
106	J : peur c'est déjà marqué hein
107	B : ouais tu marques ne plus pouvoir nourrir sa famille... ne plus pouvoir... nourrir... sa famille
108	F : et tu marques entre parenthèse « huit zenfants, huit zenfants » !
109	B : Bon les difficultés de Joseph c'est quoi ? Les difficultés.
110	F : de qui ?
112	B : Joseph...
113	J : Ah oui, Joseph Coquard... mais Guillaume Coquard on n'a pas fini : on n'a pas marqué ses difficultés, ses avantages, ses doutes, ses peurs.
114	B : A qui ?... Ben ses peurs à Guillaume c'est...
115	J : Non non j'veux ses difficultés et ses avantages
116	F : Alors ses avantages tu... il est écouté euh, son peuple l'écoute... il est...
117	B : son peuple !?... Non, il propose des idées dont le peuple veut
118	F : Non son peuple le respecte et l'écoute
119	B : mais non c'est pas son peuple
120	F : il est respecté par son peuple
121	B : Non, il est respecté par le peuple...
122	J : non par le village... il est respecté par le village
123	(...)
124	B : Mais non mais, allez... euh, Guillaume Coquard ses avantages c'est qu'il a des bonnes idées dont le village est content, dont le village est...
125	F : Il a toujours une bonne idée
126	B : oui voilà c'est ça
127	J : T'as dit quoi ?
128	F : Toujours des bonnes idées, non toujours... euh, le reste du village euh... le reste du village le soutient ; alors tu mets « le reste du village l'écoute »
129	B : Mais non... non
130	F : mais écoutes ça : « le village l'écoute »
131	J : Mais j'ai marqué « les bonnes idées »... alors « le villages est ? »
132	F : maudit...
133	J : Non ça c'était dans le film qu'on a vu en français.
134	B : Non... t'as mis le village, là, pour l'instant.
135	J : oui mais le village quoi ?
136	B : Le village approuve ses bonnes idées !

**Annexe 11 – corpus Château fort : transcription des affiches de la première séance
(sans aucune modification de forme ou de fond)**

A- David – Zoé P - Emma	Les paysans acceptaient car il leur laissaient vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils pouvaient se réfugier dans le château.
B- Garance M – Cécile – Paul	Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils allaient être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?
C- Jules L – Arthur DP – Adrien	Pour ne pas se faire tuer Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim
D- Arthur M – Salomé	Ils acceptent aussi, pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paye). Et pour aussi rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres moyens ?
E- Anis – Lou – Maud	Pour s'occuper du Roi Pour gagner de l'argent Pour faire la guerre
F- Hadrien, Simon, Alicia	Ils acceptaient de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Il avait besoin d'argent pour payer le roi. Il était à faire construire le royaume.
G- Garance – Jules R - Macéo	Les paysans acceptaient de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attachait sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jetait des torches pour brûler.
H- Dimitry – Philaé – Zoé PE	Parce qu'ils gagnaient de l'argent !

Annexe 12 – corpus Château fort : tableau séance 2

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?

<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications?</p>	
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	

Annexe 13 – corpus Château fort : ensemble des tableaux des groupes séance 2

Groupe 1 :

①

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?

<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>Oui, car la machine nous la date seulement l'entrée des derniers dit</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ? non, au début</p>	<p>Oui, les soldats les tuent, mais il pourrait s'enfuir. Pourquoi il se s'enfuirait pas ?</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	<p>→ il pourrait s'enfuir. Il cultiverait leur champ en même</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?</p>	<p>Il ne vivaient pas dans maisons en paille. L'argent n'existait pas* Pourquoi or ils voudraient rendre le château plus beau et plus confortable ? Ils pas cultivaient en même leur champs. cultivaient</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	<p>Non, il ne voudrait pas s'en occuper. Et on ne pense pas qu'ils voudraient pas des guerres.</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>L'argent n'existait pas au début. → Non, il payait en travaillant → Oui, mais pourquoi ?</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	<p>Il cultive en même leur champ et font leur pain → il pourrait s'enfuir</p>
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	<p>Non, l'argent n'existait pas pas au début pas seulement.</p>

Groupe 2 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?

<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>Non, car le château était la propriété du seigneur.</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	<p>Non, car il ne gagnait pas de l'argent, mais de la nourriture.</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	<p>Oui, car sans château le roi serait mort.</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?</p>	<p>Non, leur seigneur ne leur donne pas d'argent !</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	<p>Non, le château était le refuge des rois.</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>Non, pour payer le roi pour payer le roi, ces fous !</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	<p>Oui, si ils n'exécutent pas les ordres, ils seront brûlés.</p>
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	<p>Non, il n'ont pas gagné de l'argent !</p>

Groupe 3 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?	
A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.	Oui nous sommes d'accord avec ça. Est-ce que ils allaient dans le château du roi.
B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?	Oui nous sommes d'accord avec ça.
C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.	Non, nous ne sommes pas d'accord car les paysans ne vivent pas dans le château.
D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?	Non, les maisons n'étaient pas faites en foin.
E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.	Non, parce que les paysans étaient étaient pauvres.
F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.	Est-ce que les paysans payaient le roi ?
G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.	Non, nous ne sommes pas d'accord avec ce groupe car ils ne feraient pas brûler.
H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.	Non, car les paysans étaient étaient pauvres.

Groupe 4 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?

<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>D'accord : il doit se réfugier d'avis le seigneur maison</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	<p>D'accord : pas d'accord les soldats sont les soldats du roi ou d'un autre roi ennemi</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	<p>D'accord :</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?</p>	<p>D'accord :</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	<p>pas d'accord : les paysans ne veulent pas s'occuper du roi</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>D'accord :</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	<p>D'accord :</p>
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	<p>pas d'accord :</p>

Groupe 5 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?	
<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>Oui. Pourquoi : En cas d'attaque peuvent se réfugier chez le seigneur pour ne pas être tués.</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	<p>Oui. Pourquoi : Pour gagner de l'argent mais aussi pour le seigneur. Pour faire des plantations.</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	<p>Oui. Pourquoi : Il ya des mots qui sont employés qui veulent dire la même chose.</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?</p>	<p>Oui. Pourquoi : De l'argent pour acheter de la nourriture pour vivre. S'il le château est plus propre. Plus de gens vont habiter et les paysans gagneront plus d'argent.</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	<p>Non. Pourquoi : Les paysans ne font pas des guerres pour gagner de l'argent.</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>Oui. Pourquoi : Il ne paye pas le roi, si c'est lui qui leur donne l'argent.</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	

Groupe 6 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?	
<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>Non Non parce que se mes pas aussi coéant.</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	<p>Oui Oui parce que ils expliquent bien qu'ils se font tuer par des Soldats</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.</p>	<p>Oui mais ce n'es pas bien expliquer.</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications?</p>	<p>Oui trè bien expliquer coéant général, pourquoi</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.</p>	<p>Non Non parce que les mal expliquer! que ce sa veut dire s'occuper du Roi?</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>Oui se tonte ont très bien car c'est nous et ca explique bien!</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	<p>Oui car ses coéant et bien expliquer.</p>
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.</p>	<p>Non Non parce que il explique rien</p>

Groupe 7 :

Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?

<p>A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.</p>	<p>Oui Nous sommes d'accord parce que si les esclaves meurt il ne peuvent pas s'occuper du roi</p>
<p>B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?</p>	<p>Non! Parce que si il se font tuer qui s'occupera des paysans qui gravit l'argent</p>
<p>C Pour ne pas se faire tuer/ Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim/</p>	<p>oui parce que si il accepte par il se fait tuer.</p>
<p>D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications?</p>	<p>Non parce que il sont obligé d'accepter ou !!</p>
<p>E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent/ Pour faire des guerres.</p>	<p>Oui parce que sinon il se font tuer oui parce que sinon il meurt de faim pour aider le roi.</p>
<p>F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.</p>	<p>Non, il accepte pas sinon il se fait tuer mais il ne paye pas de son a est lui qui il se paye il son obligé</p>
<p>G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.</p>	<p>Oui sinon il se font tuer. Oui</p>
<p>H Parce qu'ils gagnaient de l'argent/</p>	<p>Oui parce que il sont obligé sinon il se font tuer.</p>

Groupe 8 :

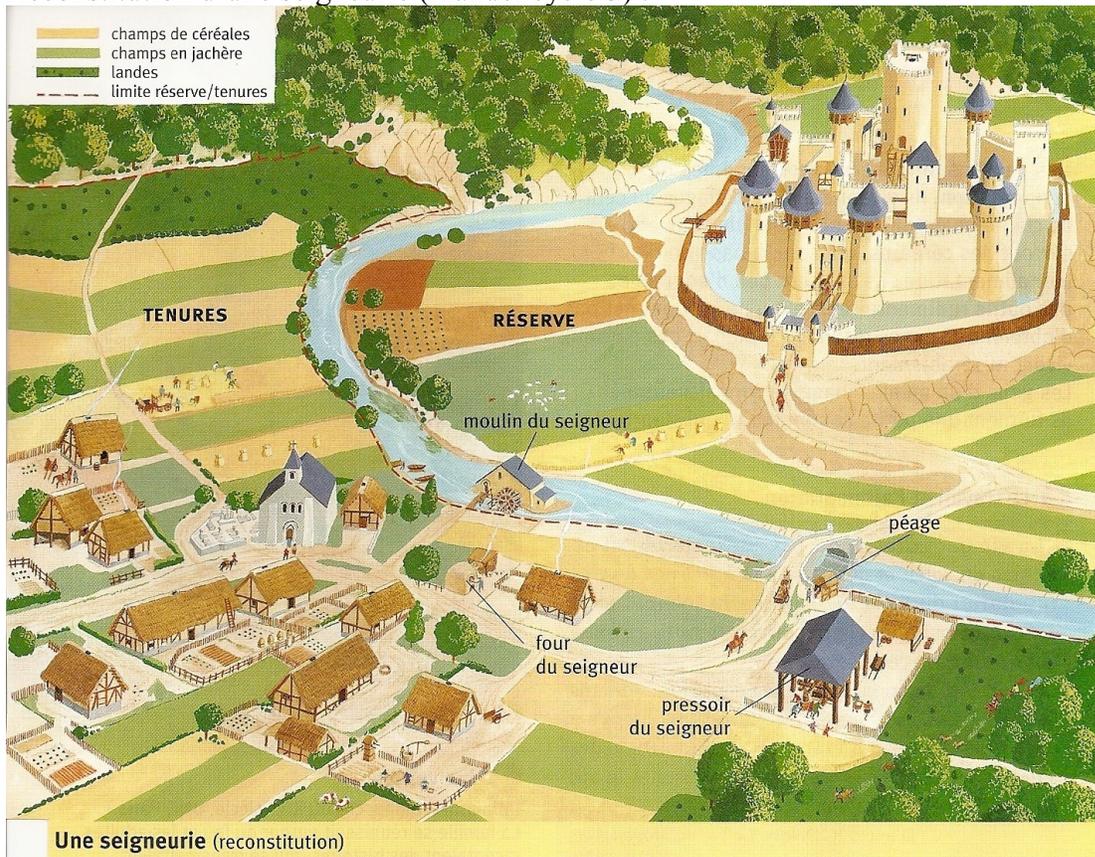
Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ?	
A Les paysans acceptent car le seigneur les laisse vivre sur sa terre et en cas d'attaque ils peuvent se réfugier dans le château.	Oui car il travaille sur la terre.
B Les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château parce que sinon, ils vont être tués par des soldats. Ils sont traités comme des esclaves. Est-ce que c'était pour gagner de l'argent ?	Mais des les soldats de qui des seigneur du roi de qui ?
C Pour ne pas se faire tuer. Pour ne pas se faire attaquer ou pour ne pas mourir de faim.	?
D Ils acceptent pour que leur seigneur les nourrisse et leur donne de l'argent pour mieux vivre dans leur maison faite en foin (paille). Et aussi pour rendre le château plus beau et plus propre. A votre avis existe-t-il d'autres explications ?	?
E Pour s'occuper du Roi. Pour gagner de l'argent. Pour faire des guerres.	Il s'occupe du roi mais comment ? En faisant un château ? Mais ils on pas d'arme ?
F Ils acceptent de construire et d'entretenir le château pour gagner de l'argent. Ils ont besoin d'argent pour payer le roi. Ils aident à construire le royaume.	Mais
G Les paysans acceptent de construire les châteaux pour avoir du pain. Si ils n'acceptent pas, les paysans seront brûlés. On les attache sur un poteau de bois avec de la paille et du bois, et on jette des torches pour brûler.	
H Parce qu'ils gagnaient de l'argent.	

Annexe 14 – corpus Château fort : documents de la séance 3

Château en Auvergne (Armorial de Guillaume de Revel, XV^e) :



Reconstitution d'une seigneurie (manuel cycle 3) :



Annexe 15 – corpus Château fort : étude de documents (séance 4)

Seigneurs, paysans et châteaux forts Etude de documents

Document 1 :

« À la Saint-Jean, les paysans doivent faucher les prés et tasser les foin au milieu. Ensuite, ils doivent les porter au château. Après, ils doivent curer le fossé. Chacun doit y aller avec sa fourche. En août, ils font la moisson du blé. Ils ne peuvent prendre leur récolte qu'après que le seigneur a pris sa part. En septembre, ils doivent donner un porc sur huit. En octobre, ils paient l'impôt.

À Pâques, le paysan doit donner des moutons et faire une nouvelle corvée de labour. Il doit couper les arbres. Quand il va au moulin ou au four banal, il doit payer encore. »

D'après *La Complainte des vilains de Verson*, XII^e siècle.

Présentation du document par l'enseignante :

- Verson, seigneurie en Normandie (près de Caen)
- XII^e et XIII^e siècles, grand moment de construction des châteaux en pierre. Rappel du château d'Auvergne vu mardi.
- Complainte : plainte, lamentation.
- La complainte des paysans de Verson présente, sur un ton plaintif, une partie de la vie des paysans de la seigneurie de Verson.

Questions sur le document :

- Complète le tableau qui présente ce que doit faire le paysan

	À quel moment ?	Ce que doit le paysan
Ce qu'il doit payer en argent		
Ce qu'il doit fournir comme travail		
Ce qu'il doit donner comme produit de son travail		

- À qui le paysan doit-il donner tout cela ?

- Pourquoi est-il obligé de le faire ?

Document 2 :



Miniature, *Psautier de la reine Mary*, XIV^e siècle.

Présentation du document par l'enseignante :

- Miniature : illustration d'un manuscrit (qui rend le livre précieux)
- Psautier : livre religieux (qui contient des textes de la Bible, les psaumes)
- Psautier de la reine Mary : livre religieux réalisé au début du XIV^e siècle et ayant appartenu deux siècles plus tard à une reine anglaise. Il est conservé à la Bibliothèque royale de Londres (la British Library).

Questions sur le document :

- Complète le tableau ci-dessous sur les trois personnages courbés :

Quels sont leurs instruments ?	Que font-ils ?	À quel moment de l'année se situe l'action ?

- Nomme ces trois personnages :

- Complète le tableau ci-dessous sur le personnage qui se tient debout :

Quels sont ses instruments	À quoi peuvent-ils servir ?	Quel est le rôle de ce personnage ?

- Relis le texte de la Complainte des vilains de Verson. À quel moment de l'année se situe cette action ?
- Reprend le dessin de la seigneurie et trouve à quel endroit ces hommes travaillent. Sont-ils sur leur tenure ou sur la réserve du seigneur ? Donne tes raisons.
- Trouve des mots pour expliquer la situation des paysans du moyen-âge et leurs relations avec leur seigneur.

Annexe 16 – corpus Château fort : Tableau préparatoire à la discussion collective (séance 5)

	<i>Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?</i>	<i>Quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent de construire et d'entretenir le château ?</i>
Lou	Il leur faisait peur pour qu'ils travaillent. Si ils faisaient pas bien le travail on les tuait.	Droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir du S.
Jules L.	Son pouvoir est immense	La situation des paysans est que si ?? tuait
Cécile	C'est lui qui décide c'est le chef Il a beaucoup de soldats qui sont à ses ordres et qui le protègent Il contient un peuple qui le suit Il a un grand château fort pour lui et ses proches	Ils doivent le construire obligatoirement Ils sont payés parce qu'ils ont besoin
Macéo	De les faire brûler s'ils font pas Donner à manger s'ils travaillent Donner de l'argent	De leur prêter le four De les laisser cultiver des céréales
Philaé	Parce qu'il prêtait les champs aux paysans	Parce qu'il prêtait les champs où il y avait du blé
Jules R.	De les faire tuer Donner à manger Donner de l'argent Un refuge	De se faire exécuter De mourir de faim, de soif De ne pas avoir assez d'argent De ne pas avoir un refuge
Salomé	Le seigneur prête sa terre aux paysans	Ils entretiennent ces champs et font pousser du blé pour le seigneur
Alicia	Le seigneur peut les tuer Manger	Eau - pain
Simon	Sinon ils n'auront pas de terre La terre La tenure	Ils auront à manger Pain eau
Anis	Parce que en cas d'attaque, le seigneur se protège, les paysans aussi alors que si il y'aurait pas le château tout le monde meurt	Pour que le seigneur donne à manger
Maud	Il leur faisait peur ou tuait Qu'ils travaillaient Il peut les faire partir de leur territoire	Droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir du S.
Garance M.	De le tuer	
Emma	Les seigneurs disaient que si ils le faisaient pas, ils allaient mourir	Les paysans avaient de la nourriture et ils se nourrissaient eux-mêmes
Adrien	De les tuer	Ils gagnent du pain

	Les affamer	Il leur prête le moulin, four, séchoir
Zoé P.	Il a une terre, qu'il prête Il a beaucoup de pouvoir Il fait un marché Les paysans lui obéissent	Ils n'ont pas le choix Ils font un marché Le seigneur leur prête une terre, donc de la nourriture
Garance A.	Il peut les faire partir de son territoire	
Zoé PE	Leur seigneur leur prête un grand champ Il leur donne à manger	
Paul	Les tuer Les chasser	
Arthur M.	Il a une terre qu'il prête Il a beaucoup de pouvoir	Il fait des paris

Annexe 17 – corpus château fort : tableau de recensement des listes préparatoires

Type de proposition	Conceptions initiales			Construit en classe		Autre ¹
	Défense	Domination/ menaces	Les emploie/les nourrit	échange	Existence de personnages intermédiaires	
Salomé				x		
Simon		x	x			x
Alicia		x	x			
Anis	x		x			
Maud		x		x		x
Garance M		x				
Emma		x				x
Adrien		x	x	x		
Zoé P		x	x	x		
Garance A		x				
Zoé PE			x	x		
Paul		x				
Arthur		x		x		x
Jules R	x	x	x			
Jules L		x				x
Cécile		x	x	x	x	
Lou		x		x		
Philaé				x		
Macéo		x	x	x		

¹ : éléments qu'on ne peut pas classer dans les deux catégories (incohérent, peu clair, sans référence visible...)

Annexe 18 – corpus Château fort : transcription du débat (séance 5)

1	El	Quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent de construire et d'entretenir le château ?
2	M	<p>D'accord. Alors ça c'est un peu pour revenir à la question du départ, hein, la question qu'on se posait au début dans le premier débat. Celui d'aujourd'hui qui va être plus court, c'est un débat pour lequel on a quand même entre-temps fait une partie du chemin et on a un certain nombre d'éléments maintenant, et donc ce qu'il faut bien sûr c'est s'appuyer sur ces éléments, alors vous deviez relire le dossier documentaire hier soir, j'espère que tout le monde l'a fait attentivement. Pour commencer vous allez avoir un petit moment, c'est rapide pas plus de cinq minutes pour essayer de réfléchir individuellement à ces deux questions-là, que j'ai reprises dans un tableau comme ça. Et vous avez un certain nombre de petits tirets. Alors les petits tirets c'est juste pour vous passer un message. Tu sais, regarde, Jules, je crois que c'est... ; je comprends ce que tu veux dire mais on va essayer de profiter de la lumière. On n'a pas à regarder au tableau donc tu te décales un peu pour éviter que la lumière te tape dans l'œil, comme ça on a quand même de la lumière dans la classe, d'accord.</p> <p>Donc les petits tirets c'est parce que je voudrais que vous me fassiez, je voudrais plutôt que vous ne me fassiez pas de phrases ici, c'est plutôt des idées, des mots ou quelques mots ou des groupes de mots mais pas des longues phrases. D'accord, c'est essayer de noter comme ça vos idées par rapport à ces deux questions. OK ? Alors j'aurai besoin des factrices, s'il vous plaît... Un pour chacun et dès que vous l'avez vous commencez à noter vos idées sur chaque côté du tableau.</p> <p>Et ensuite on va en parler tous ensemble.</p>
3	M	<p>On va arrêter ce moment qui a été une préparation à la discussion. Vous mettez tous votre prénom sur le haut de la fiche. C'est pas pour vous noter ni rien mais pour moi c'est intéressant de voir ce que vous avez tout seul retenu.</p> <p>Et on va se préparer à cette discussion.</p> <p>Alors dans la discussion, ce qui est important c'est d'essayer de donner des raisons, d'accord. On essaye de réfléchir à ces deux questions-là et si on dit quelque chose il faut qu'on explique pourquoi on dit ça. Pareil, si on n'est pas d'accord avec ce qu'a dit quelqu'un, c'est important de dire pourquoi on n'est pas d'accord. Il faut que vous gardiez bien ça en tête pendant la discussion. Est-ce que Zoé veut bien venir essayer d'animer la discussion. Ça ne veut pas dire que t'as pas le droit de participer mais je pense que c'est intéressant qu'on ait un élève qui anime la discussion, qui donne la parole. Et je vais essayer de participer peut-être en relançant, en essayant de préciser peut-être ce que vous dites. Mais c'est surtout vous qui devez parler. D'accord. Moi je vais peut-être aussi parfois noter deux ou trois petits mots au tableau. D'accord. Et donc pour terminer la séance, ce sera un débat assez court, ça va durer une vingtaine de minutes, pour terminer vous aurez, on reviendra à la question du début. C'est quoi la question du début ? Qui veut la rappeler ? Ça ressemble un petit peu là... Emma ?</p>
4	Emma	Pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château

		fort de leur seigneur ?
5	M	D'accord. On ira à cette question-là ?? et à partir de tout ça et de ce dernier débat, vous aurez à essayer de d'écrire là vraiment tout ce que vous êtes capables de dire pour expliquer ça. Ça va ? Donc on va démarrer. On essaye tous de respecter les règles de parole. A toi Zoé.
6	Zoé	Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
7	Jules	Ben leur donner à manger
8	Garance	Pour que il peut les faire partir de son territoire
9	Lou	
10	M	Alors, essayez juste de parler un petit peu plus fort. Et peut-être que là, on est en train de donner une sorte de liste, ce serait bien si sur chaque point on voit ce qu'on veut dire et si les autres sont d'accord ou pas. D'accord ? Pour essayer de construire un peu une discussion. David t'es avec nous ? Donc, toi tu disais ?
11	Jules	Donner à manger
12	M	Qu'est ce que vous en pensez les autres ? Est-ce que le seigneur...
13	El	Mais oui, mais qui donne à manger à qui, je ne comprends pas trop.
14	Jules	C'est le seigneur qui donne à manger aux paysans
15	M	Alors est-ce que dans ce qu'on a...
16	Zoé	Emma
17	Emma	Eh bien moi je suis pas d'accord le paysan il s'cultivait sa nourriture et il a à manger.
18	Laetitia	C'est pas quelque chose pour qu'il les oblige à construire et d'entretenir
19	M	Là par rapport à ça, il y a des élèves qui ne sont pas d'accord avec Jules pour dire c'est pas le seigneur qui donne à manger aux paysans. Alors... Jules tu veux répondre.
20	Jules	Peut-être que dans les châteaux il y avait des salles où les rois donnaient à manger
21	M	Jules. Il faut qu'on s'appuie sur des choses qu'on a déjà vues, qu'on a déjà recherchées ensemble, on a des informations, maintenant qui sont, qu'on a trouvées, qui sont précises et il faut qu'on s'appuie là-dessus. Donc on va pas partir sur peut-être existe-t-il une salle dans laquelle le seigneur donne à manger aux paysans. Je crois qu'on a des éléments pour répondre à ça déjà. Est-ce que le seigneur donne à manger aux paysans ?
22	Zoé	On avait dit que le seigneur leur prêtait des champs mais euh, qu'ils pouvaient cultiver dessus mais il ne donnait pas de la nourriture.
23	M	D'accord, alors du coup est-ce que par rapport à ça, tout ce que vous avez dit, voir sur ce point du fait que les paysans se nourrissent ou ne se nourrissent pas. Est-ce que ça, ça peut être un des éléments ? En disant peut-être un peu autrement ce qu'a dit Jules. C'est quoi le pouvoir du seigneur par rapport à ça ?
24	Zoé	Ben il leur prête des terres.
25	M	Et donc, alors si on essaye d'avancer par rapport à ce raisonnement là. Alors on peut-être poser la question dans le sens négatif : si les paysans n'acceptent pas de construire et d'entretenir le château, quel est le pouvoir du paysan par rapport à cette question-là ?

26	El	Ben si il n'accepte pas, après il pourra pas cultiver ses champs, il pourra pas se nourrir.
27	M	Pourquoi, quel va être le pouvoir du seigneur là ?
28	Garance	Ben j'avais dit il peut les faire partir de son territoire.
29	M	Il peut... Qu'est-ce que vous en pensez les autres. Là on reste sur ton sujet un peu Jules. Sur cette question que les paysans puissent se nourrir ou pas. Et c'est pas tout à fait en leur donnant à manger.
30	El	Ben moi je suis d'accord avec Garance parce que...
31	M	Les autres est-ce que vous êtes d'accord pour que je note ça comme un des éléments sur le pouvoir du seigneur ? Ouais ?
32	Jules	Ben ce que je veux dire c'est que, d'accord le roi si ils acceptaient il leur donnait des champs mais ces champs c'était aussi pour se nourrir eux. On peut considérer un peu ça comme il leur donnait à manger.
33	M	Oui, mais on essaye d'être précis. Il leur donne pas à manger, il leur prête des champs. Comment ils s'appellent déjà ces champs que les seigneurs prêtent aux paysans ?
34	Simon	Les térieures, les ...
35	El	Tenures
36	M	Bon qu'est-ce que je fais ? Qu'est ce que je peux dire par rapport à ce pouvoir-là du seigneur ? C'est quoi ce pouvoir qu'a le seigneur ?
37	Garance	C'est que s'ils partent eh ben... s'il ne le fait pas il n'entretient pas le château, il les fait partir de son territoire. Il ne lui prête pas ses champs ou il n'a plus de maison.
38	M	(écrit au tableau) Il peut les faire partir des tenures en fait. On peut peut-être avancer maintenant. On a vu cette première idée que proposait Jules, je crois qu'il y avait autre chose. Lou, on peut peut-être reprendre ta proposition
39	Lou	Il peut leur faire peur.
40	Zoé	On avait dit que... que sinon c'était pas à son avantage de les tuer tous.
41	M	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Leur faire peur et éventuellement les punir en tuant... Qu'est ce que vous en pensez ?
42	El	Ben oui mais si il les tue après il n'y aura plus de paysans, c'est pas ??
43	Garance	S'il leur fait peur, les paysans ils risquent sans que... les paysans risquent de partir et si il les tue là... y sont morts et donc il en manquera pour construire et entretenir le château
44	Emma	Et s'il les tue, il en manquera pour pouvoir construire et entretenir son château.
45	M	Je le note comme ça, sous forme de question. [elle écrit au tableau] Qu'est-ce que vous en pensez ? Macéo, qu'est-ce que tu en penses toi ?
46	Macéo	
47	M	Toi tu serais plutôt d'accord pour dire il va utiliser ça pour les faire travailler ? Toi tu penses pas. Tu penses pas qu'il leur fait peur.
48	El	Ben oui...
49	M	Donc sur ce point là tout le monde n'est pas d'accord ? Est-ce qu'on peut essayer de dire pourquoi ?
50	Emma	Si il peut leur faire peur parce que sinon, s'il leur fait pas, ils disent oh ben j'le fais pas hein...
51	M	Qu'est-ce qu'il y avait sur l'image, vous vous rappeler de la miniature avec

		les trois paysans au travail. Il y avait un autre personnage avec eux ?
52	El	Il les surveillait
53	M	Il les surveillait, il
54	El	Il leur faisait peur
55	M	Il leur faisait peur Alors c'est pas lui qui les surveille directement. Il les fait surveiller. Il n'est pas tout seul. Sur cette miniature il y avait quelqu'un qui travaillait pour le seigneur. Est-ce qu'on peut maintenant voir si il y a d'autres idées ? J'crois qu'il y avait une troisième idée qui avait été proposée tout à l'heure. Il y avait un troisième élève qui avait proposé quelque chose. Garance, c'était quoi ton idée alors ?
56	Garance	On l'a noté
57	M	On l'a noté déjà ? D'accord. Alors qui a des choses à proposer ? Il y en a qu'en ont, j'ai vu des choses dans la colonne de droite. Faut pas hésiter, faut participer.
58	Garance	Ben après...
59	M	Allez. Garance tu sais plus retrouver tes mots, c'est pas grave. D'autres. Tout le monde a noté des choses. Zoé tu peux aussi intervenir dans le débat. Je vois qu'il y a plusieurs élèves qui ont noté des choses. Peut-être que
60	Simon	Sur la 2 ^e question... Sinon ils auront pas de pain...
61	Garance	Mais ça sert à rien. Si ils n'ont pas de pain, c'est eux qui ??
62	El	Ben oui
63	M	Là on est en train un peu de tourner en rond. Vous êtes pas assez... Vous avez tous lu à la maison je pense comme je l'avais demandé, le dossier documentaire et il me semble qu'il y a des choses dans ce dossier dont vous ne parlez pas du tout. Alors qu'il faut vous appuyer sur les choses qu'on a vues, qu'on a découvertes
64	El	Le moulin
65	M	Le moulin, alors peut-être ici qu'on peut revenir sur le moulin. Pourquoi est-ce qu'ils ont intérêt à accepter ?
66	Cécile	C'est le seigneur qui prêtait le moulin
67	M	Le seigneur Donc leur situation ça peut être quoi par rapport à ça ?
68		Le moulin
69	M	A moudre le blé pour faire de la farine
70	Paul	Ils n'auront plus accès au moulin et au four banal
71	M	D'accord ils n'auront plus accès au moulin et au four banal. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça les autres ?
72	El	Oui
73	M	S'ils n'acceptent pas le seigneur dira « non, non, tu n'as plus le droit d'utiliser le four banal, tu n'as plus le droit d'utiliser le moulin ». Je note cela.
74	El	Autrement il enlève aussi le pressoir
75	M	Le pressoir. Donc il peut bien dire « et bien non, si vous n'acceptez pas de faire ces travaux-là... »
76	El	Il y a les champs
77	M	Les champs, on l'a dit un petit peu aussi. D'accord ? Donc, je peux mettre peut-être « utilisation », « droit d'utiliser le four, le moulin, le pressoir » ;

		ça c'est dans cette position-là, c'est leur intérêt qu'ils échangent
78	El	Mais oui mais si le seigneur
79	M	On leur interdit. Ah, ça c'est une bonne question
80	El	Attendez ! Mais si il enlève le pressoir, tout ça, qui va s'occuper du pressoir, du moulin du
81	M	Attends Agathe ! C'est Zoé qui donne la parole. Là on a des questions intéressantes peut-être ?
82	Garance	... il enverra des gardes et quand ils viendront, ils leur diront non vous n'avez plus le droit
83	M	Par rapport à ce que disait Lou, là, il y a peut-être dans ce que dit Garance quelque chose qui répond un petit peu. Qu'est-ce que vous en pensez ? Garance elle nous dit il y a des gardes
84	El	Mais si ?? comment ils peuvent savoir que c'est eux qu'ont pas le droit d'y aller ?
85	El	De toutes façons, je pense que le seigneur il leur dit ça pour leur faire peur. Après, est-ce qu'il le ferait ?
86	El	Je reviens à Dimitri il dit qui s'occuperait du pressoir et tout ça mais il y a plusieurs paysans donc heu
87	Dimitri	Mais si c'est tous les paysans qui sont interdits
88	El	Il y en a d'autres
89	Garance	Ça se peut pas que c'est tous les paysans parce que sinon
90	M	Oui, ça peut pas être tous les paysans. Juste parce qu'il faut qu'on avance. Je l'ai dit c'est un débat qui doit être assez court, il faut reprendre cette idée-là. Lou posait un problème. Elle disait oui mais enfin, comment il fait le seigneur pour empêcher tel ou tel paysan, celui qui ne veut pas faire le travail d'utiliser le four, le moulin, le pressoir ? Dans ce que disait Garance, on a peut-être une piste qui permet de se mettre d'accord là-dessus.
91	Zoé	Garance elle a dit qu'il y avait des gardes autour donc quand il y avait des paysans qui n'avaient pas le droit d'y aller
92	M	Autrement sur la question le pouvoir des seigneurs et la situation des paysans, on a là un élément qui est important peut-être ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
93	El	
94	M	Oui, mais est-ce qu'il est tout seul le seigneur ? C'est important ce que dit Garance, le seigneur il n'est pas tout seul pour faire respecter ça.
95	Garance	Non, il a ses gardes ils peuvent aller voir le seigneur et demander si tout se passait bien, ils entretiennent le château et si il y en avait qui travaillaient pas, les gardes, ils, allez hop, ils ?? et le seigneur il dira aux gardes d'aller prévenir que si tu continues, je t'interdirai de ça.
96	M	Donc les gardes, c'est vrai qu'ils peuvent servir à faire un petit peu des enquêtes, à surveiller. On a vu cet homme qui était l'homme du seigneur qui surveillait. On a bien vu ça dans la miniature l'autre jour. Les gardes ils peuvent servir aussi à empêcher tel paysan d'accéder au four, au moulin, au pressoir. Ça, peut-être que c'est quelque chose d'important par rapport à la question du pouvoir du seigneur. Le fait qu'il soit pas tout seul, qu'il soit avec des gardes. Dans ce que vous dites, il y a quelque chose d'important pour comprendre ce pouvoir-là. Est-ce qu'ils ont des gardes les paysans ?

97	El	Non
98	El	Ça m'étonnerait qu'ils ont des gardes, hein
99	M	Donc qu'est-ce qu'il utilise le seigneur quand il utilise ses gardes euh pour faire obéir les paysans ?
100	El	La surveillance
101	M	Les gardes ils sont juste là à regarder ? Qu'est ce que vous en pensez ? Garance
102	Garance	J'ai une question que je me pose : à quoi ça sert si le seigneur il demande aux gardes de travailler sauf que
103	M	Le seigneur ne demande pas aux gardes de travailler, il leur demande de faire leur travail. Les gardes et les soldats
104	Garance	Oui mais euh avec quoi ils les récompense
105	M	Je ne sais pas. Qu'est-ce que vous en pensez ?
106	El	Il les récompense pas
107	M	C'est pas qu'il les récompense. Qu'est-ce qu'ils doivent faire pour que
108	El	Il leur donne de l'argent
109	M	Il les paye. Lou qu'est-ce que tu en penses ?
110	Lou	Je crois qu'il
111	M	Ça c'est pour les paysans. Les gardes et les soldats du seigneurs ils sont au travail pour le seigneur. Ils doivent avoir un salaire, ils doivent être nourris. Ils vivent où les gardes et les soldats. On l'avait vu ça aussi
112	Jules	Ben dans les casernes. Dans les écuries
113	Elèves	Les casernes ! les écuries ! (rires)
114	M	Dimitri tu respectes les règles de parole. Garance levait la main elle avait quelque chose à dire. Mais je n'ai pas entendu Zoé lui donner la parole
115	Garance	Ben ils habitaient le château
116	M	Ils étaient nourris les gardes et les soldats du seigneur. Ils étaient nourris et logés par le seigneur et ils avaient aussi certainement une paye, une solde. Donc euh, oui les soldats ils avaient une solde. Le mot vient de là. Est-ce qu'il y a quelque chose de très important que vous n'avez pas du tout évoqué aujourd'hui ?
117	El	Le château
118	M	Par rapport au château. Par rapport à cette question-là, il y a une autre raison qu'on a pas du tout gardé. A quoi ils servent les soldats. Alors là je vous, peut-être que je vous mets un tout petit peu sur la voie parce que vous n'y allez pas tout seuls
119	Garance	Les soldats ils servent à protéger le seigneur
120	M	oui
121	Garance	A faire respecter les règles
122	M	oui
123	El	?
124	El	C'est comme des policiers
125	M	David, tu veux dire quelque chose
126	David	Ben en fait, quand un autre seigneur il attaque, l'armée elle peut se défendre.
127	M	Est-ce que tu as entendu ce qu'a dit David parce que David il est en train de mettre le doigt sur autre chose dont on pas parlé et que je pense très important.

128	Zoé	Si jamais le seigneur euh les paysans ils ont pas vraiment de quoi se défendre
129	M	Ils ont pas de moyens de se défendre nous dit Zoé. Les paysans tout seuls ils ont pas de moyens de se défendre. Si il y a un seigneur ennemi qui vient attaquer.
130	Alice	Alors que le roi euh le seigneur il a un château et tout. Les paysans ils font un peu un marché avec le seigneur et du coup les paysans peuvent se réfugier dans le château
131	M	Alors je vais écrire ça comme ça. Est-ce que je peux écrire les paysans peuvent se réfugier dans le château ?
132	El	Oui
133	M	Est-ce que ça peut expliquer ? Est-ce que vous comprenez pourquoi ça peut expliquer cette
134	El	Ben moi je suis d'accord avec Zoé parce que si ils le font pas ils vont pas se réfugier mais s'ils le font ils ont quand même le droit.
135	M	C'est-à-dire si ils refusent de construire et d'entretenir le château Déjà s'ils refusent de le construire
136	El	Ils sont un peu
137	M	Ils auront du mal à se réfugier dedans. Donc c'est leur intérêt qu'il y ait un château. D'accord Et s'ils n'acceptent pas de l'entretenir
138	Garance	Ce sera pareil. Le seigneur il n'acceptera pas
139	M	Ils ne pourront pas se réfugier dans le château si il y a une attaque. Peut-être que là
140	El	?
141	M	Donc là on a peut-être des éléments importants
142	Dimitri	S'il n'accepte pas que les paysans entrent dans le château ?? et que les paysans sont morts, là il sera déjà embêté
143	Elèves	Rires
144	M	Si il n'y a plus de paysans. Non mais c'est important ce que dit Dimitri. Moi ce que je comprends c'est que le seigneur il a quand même besoin des paysans
145	El	Sinon il peut demander à ses soldats
146	M	Oui mais si
147	El	Ils pourront pas combattre
148	M	Ce que dit Dimitri c'est important, le seigneur il a besoin des paysans. C'est intéressant ça. On va arrêter cette discussion à moins qu'il y ait quelque chose d'important qui n'a pas encore été dit. Sinon on va arrêter là pour que vous ayez le temps de noter votre réponse à la question de départ. <i>Au tableau, l'enseignante a noté :</i> <i>Les P peuvent se réfugier dans le château</i> <i>Droit d'utiliser le four le moulin le pressoir du S</i> <i>Le S a besoin</i>

Annexe 19 – corpus Révolution : transcription du groupe 3

Yannick/Pierre/Ludovic

1	Y : Moi j'pense, juste vite fait, on s'fait un truc avant d'écrire ? que que on passe si rapidement d'une monarchie au roi, euh à son exécution parce que euh parce que les paysans et tous ceux qui ont été d'accord pour l'exécution, les grands, les nobles et tout eh ben y savaient pas c'qui euh c'qui euh les conséquences de leurs actes, c'que ça allait produire...
2	L : Toute façon c'est Napoléon qui leur a dit de euh...
3	Y : Non, non
4	L : C'était pas un vote de euh
5	Y : il est mort ça c'était longtemps avant... attends j'ai la feuille là... voilà : (lisant) exécution euh c'est euh c'est 21 janvier 93 et Napoléon c'est 99.
6	L : Oui mais on parle de Napoléon là...
7	Y : Oui mais avant, la monarchie... Moi j'pense juste pour ça là, tous ceux qui ont voté pour l'exécution de Louis XVI, à part euh les nobles
8	P : Oui mais c'est eux qui leur ont dit, Robespierre et tout, les Montagnards
9	Y : Oui mais ils savaient pas que euh ... ils y pensaient pas.
10	P : C'est les montagnards qui ont voté
11	Y : Donc moi j'mets qu'ils savaient pas c'qu'ils faisaient, les conséquences de leurs actes.
12	L : Attends j'ai rien noté encore
13	Y : car ceux qui ont
14	P : Ouais mais marque directement dessus hein.
15	L : non, parce que y faut le rendre après.
16	Y : car ceux qui ont voté
17	P : Mais c'est faire une liste
18	Y : Oui mais on s'en fout fais directement dessus. Car ceux qui ont voté... (au prof) ça veut dire quoi « liste des explications possibles » ?
19	(...)
20	Prof : y a pas qu'une raison qui explique ça, d'accord ? Y a peut-être, moi j'ai fais 5 cases, il peut y en avoir d'autres alors j'te redonnerai une autre feuille, donc euh qu'est-ce qui peut expliquer qu'on a exécuté le roi alors qu'on l'appréciait.
21	Y : Oui ben ceux qui on voté y savaient pas c'qui faisaient trop trop les conséquences de leur acte enfin, que que, ceux qui ont voté pour l'exécution de de Louis XVI...
22	Prof : alors peut-être mais c'est pour ça qu'il y a cette case là (montre la deuxième colonne) pour que tu justifies : pourquoi tu peux dire cela ?
23	Y : Où
24	Prof : Ben justement, là tu dis ce que tu viens de dire et ici pourquoi tu as le droit de dire ça. D'accord ? Justifier c'est être sûr que c'que tu dis là ça correspond bien à ma question.
25	(...)
26	L : Là tu marques quoi ? (lisant) : les paysans (c'est avec un « s » les paysans)
27	(...)
28	P : Faut justifier : pourquoi ça, là.
29	Y : Après, après.
30	(...)
31	Y : après j'ai qu'à justifier
32	L : Et ce qu'il faisait il faut marquer « le roi » entre parenthèses
33	Y : Non ils savaient pas ce qu'ils faisaient
34	P : non, c'est pour les paysans.
35	Y : « induit » j'sais pas comment ça s'écrit
36	P : « Duit » ?
37	Y « in-duit », enduit, induit en erreur
38	L : « enduit » ?
39	Y : enduit... oh mais on s'en fout, c'est pas grave, y comprendra hein. (...) Monsieur, est-ce que je pourrais avoir une autre feuille, pour le premier (sujet) ? ... Merci. Ben tiens, comme ça tu marques et puis moi j'continue.

40	L : Bon y faut expliquer aussi pourquoi Napoléon il est devenu empereur alors qu'on était dans une république avant.
41	Y : Après, pour l'instant... ah ouais, voilà, fais ce truc et puis moi...
42	P : toi tu écris pourquoi
43	Y : ouais voilà. Vous deux vous faites ça et pis moi je continue je finis mes indications.
44	(...)
45	P : Oui mais pourquoi ils l'ont si bien aimé ?
46	L : ben ils avaient pas trop le choix c'était un
47	Y : Si... euh Napoléon, non, Napoléon ils l'ont pas aimé, mais Louis XVI ils l'aimaient bien ils le respectaient
48	L : Ouais mais là on est sur Napoléon
49	Y : Ah oui, ouais.
50	(...)
51	P : Bon là il est Consul pour l'instant ?
52	L : Ouais il est consul... c'est là là, « sacre de Napoléon ». (lit le passage du livre)
53	P : Il était... qui, il était aimé par les hommes d'église ?
54	L : Moi j'dis qu'ils avaient pas le choix, sinon ils étaient exécutés.
55	P : C'qui faut expliquer en fait c'est comment il est passé de Consul à empereur ?
56	L : Non, non, c'qui faut expliquer c'est pourquoi c'est rapide, c'est si rapide de la République au sacre de Napoléon quand il est empereur.
57	P : Ouais, ouais, mais de consul à empereur ; y a consul avant.
58	L : non y a la République
59	P : le consulat.
60	L : Ouais mais nous faut qu'on saute de la République à l'empire.
61	(...)
62	Y : Bon j'ai fini ça. Ben attends, lis. Vous avez rien fait ?
63	P : Non
64	Y : Bande de ? . Moi j'pense savoir pour Napoléon.
65	L : J'ai déjà marqué le début de la phrase.
66	P : Ben ouais dis pas qu'on a rien fait mais plutôt vous avez fait tout ça !
67	L : Mais je sais pas pourquoi il est passé de la République à l'empire, moi.
68	Y : Mais on s'en fout
69	L : Si c'est c'qui faut expliquer
70	P : Non c'est comment y passe de consul à empereur
71	Y : Mais non d'abord il faut dire pourquoi avant il était général et après comment il est passé
72	L : par un coup d'Etat
73	Y : oui mais ça on s'en fout du coup d'Etat
74	P : de la République au sacre, ils le sacrent
75	Y : Non, pourquoi il est passé
76	L : Non le sacre de Napoléon c'est marqué en gros
77	Y : Mais non pourquoi il est passé de général à, euh à empereur, non au début, après il était consul
78	L : non (lisant dans le manuel)
79	Y : Monsieur, une fois qu'il a fait le coup d'Etat Napoléon il était quoi ?
80	Prof : Oui, comment s'appelle la période où il prend le pouvoir ?
81	P : le consulat
82	Prof : oui, le consulat, donc il était consul, en fait il avait fait une constitution à ce moment-là en disant qu'il n'y aura pas un président ou un roi mais un consul, trois, même, puis après y en aura plus qu'un et en 1804 il dira ben finalement je change la constitution et y aura un empereur.
83	Y : Donc on peut mettre euh il est passé de général, il est passé, euh, ah ouais je sais regarde, il est passé, une fois euh au début on dit qu'il est général et tout et une fois qu'il a qu'il a été t'sais euh consul il décide de tout donc il pouvait décider d'être empereur euh d'être c'qui voulait et donc euh et donc euh au début il a été modeste il a dit euh y aura trois consuls comme moi, voilà, pour faire
84	P : pour faire diversion
85	Y : voilà pour faire euh tourner la tête aux paysans

86	L : Pas aux paysans, au peuple
87	Y : Oui au peuple – j’aime bien les paysans – oui au peuple et après et ben il a décidé de réduire à un consul et après et ben de se faire sacrer empereur. Et donc voilà on peut mettre ça.
88	L : Vas-y écris.
89	(...)
90	Y : Non mais c’est juste le début j’sais pas quoi mettre.
91	L : Napoléon s’empare du pouvoir par un coup d’Etat mais il reste modeste.
92	Y : Ah oui je sais. Tu sais après l’exécution du roi
93	P : J’crois qu’il faut faire un truc dans l’ordre.
94	Y : Non, écoute, pendant euh après l’exécution de Louis XVI il n’y eut plus de roi jusqu’à euh c’est de combien à combien ?
95	L : regarde la République
96	Y : de 93 à 99 ; il n’y eut plus de roi à partir de 93 et donc
97	L : Et après t’expliques pourquoi ; en fait on fait trois trucs : d’abord on fait la république et après on explique pourquoi il n’y a pas eu de roi
98	Y : Non d’abord on fait quand il n’y a personne
99	L : Quand y a pas de roi ben c’est la république
100	Y : voilà,
101	P : C’est la Terreur quoi
102	L : C’est la Terreur parce que c’est Robespierre et les Montagnards qui s’emparent du pouvoir
103	P : et Danton
104	Y : Non Danton, c’est un Indulgent et Desmoulin aussi.
105	L : Non Danton aussi
106	Y : on s’en fout
107	L : Non Danton il était avec Robespierre au début
108	Y : oui voilà, y en a un lui c’était un fou
109	L : Robespierre
110	Y : bon j’mets après l’exécution de Louis XVI il n’y eu plus de roi
111	L : pendant 5 ans
112	Y : oui mais ça on s’en fiche. Après l’exécution
113	L : oui après la fin de la monarchie
114	Y : il n’y eut plus de roi et euh Robespierre et les Montagnards, euh
115	L : l’Assemblée, c’est l’Assemblée
116	Y : ... font un régime de terreur... établissent un régime de terreur.
117	P : construisent
118	L : non provoquent la terreur
119	(...)
120	Y : et euh... est-ce que pendant qu’y a Robespierre et tout, est-ce qu’ils font des guerres ? Non ? Regarde dans le livre.
121	L : si si il y a des guerres mais y a des guerres à l’intérieur du peuple aussi
122	P : Les étrangers y voient que c’est le bordel en France
123	L : Ouais, alors y
124	Y : y a des guerres ?
125	P : Oui y a des guerres contre eux mais ils exécutent tout le monde
126	Y (regardant L chercher dans le livre) : non c’est pas là c’est après, c’est encore après
127	L : non parce que là c’est les sans-culottes
128	Y : c’est encore après... voilà
129	L : Début de la république
130	Y : Regarde si y a des guerres, regarde si y a des guerres... non non un régime de terreur et euh... et euh la politique est instable... Et donc euh Napoléon peut s’emparer
131	P : Non ça c’est après
132	Y : ouais ça c’est après le consulat... vous vous expliquez pourquoi vous cherchez ensemble pourquoi et pour l’instant j’mets Napoléon.
133	L : Pourquoi en fait ?
134	Y : Hein ?
135	L : Pourquoi quoi, t’as marqué quoi ?

136	Y : Pourquoi après... ah mince... après l'exécution de Louis XVI... après l'exécution de Louis XVI il n'y a plus de roi et Robespierre et les Montagnards établissent un régime de terreur et la politique est instable, virgule la politique est instable... et vous vous devez expliquer pourquoi on peut mettre ça. Enfin vous cherchez tous les deux.
137	P : Parce que y en a des contre, les nobles y sont contre un peu
138	L : Parce que les Montagnards ils ont tout le pouvoir ils exécutent tous ceux qui sont pas d'accord... La terreur provoque une peur chez le peuple... La Terreur instaurée par les Montagnards provoque une peur...
139	P : Instaurée par qui ?
140	L : par les Montagnards t'es sourd toi !
141	(...)
142	Y : Vous avez trouvé ?
143	L : Non... Mais si parce que en fait parce que y a les Montagnards y font un régime de terreur là et pis le peuple ils ont peur de se révolter parce que sinon y vont se faire
144	P : Ben à cause de Robespierre, c'est Robespierre qui contrôle un peu l'Assemblée
145	L : donc Robespierre c'est un ouf...
146	(...)
147	P : Après y va choisir des groupes pour aller expliquer
148	L : Pour aller expliquer au tableau ; j'espère qu'on va pas être dedans.
149	P : C'est pas très beau c'qu'on a fait.
150	Y : Et après on peut mettre « comme » euh
151	L : Quoi on va pas faire un quatrième !
152	(...)
153	P : Vous avez mis Napoléon dans les trucs importants ? (parlant du travail qui va être rendu ; fait pendant les vacances).
154	L : Ben oui hein, celui qu'a pas mis Napoléon...
155	P : Ben il a rien fait...
156	L : Il a rien foutu ?
157	P : Ben par rapport à la Révolution.
158	L : Va dormir`
159	Y : c'est lui qui l'a arrêtée la Révolution
160	L : Ben oui, mais même le prof il l'a dit tout à l'heure
161	Y : Sans lui y aurait toujours une révolution
162	L : Y aurait pas toujours une révolution
163	Y : Non mais non elle aurait duré plus longtemps ; peut-être, on sait pas mais en tout cas c'est lui qui l'a arrêtée.
164	L : C'est un boss Napoléon
165	Y : Napoléon c'est un peu...Hitler 2 hein
166	L : T'es un fou toi il était pas raciste Napoléon
167	Y : C'était pas un raciste ? T'es malade toi !
168	L : T'aurais été en France tu t'aurais pas fait tuer hein
169	Y : Mais non c'est un raciste, mais non il aimait pas les Juifs Napoléon, comme Hitler
170	L : Ouais mais lui à la fin il aimait pas tout le monde
171	Y : il s'aimait pas lui-même puisqu'il s'est suicidé
172	L : Dans son bunker
173	(...)

Annexe 20 – traduction du texte de P. Seixas (2000)

Traduction du chapitre 1 de l'ouvrage *Savoir, enseigner et apprendre l'histoire, perspectives nationales et internationales*, 2000, Etats-Unis : New-York University Press.

Peter Seixas

Chapitre 1 – Silence, les enfants !

Ou L'histoire post-moderne a-t-elle sa place à l'école ?

En août 1998, des représentants du peuple Nisga'a et des élus fédéraux et provinciaux signent en Colombie Britannique le premier traité négocié depuis l'indépendance du Canada.

Ce traité confère au peuple Nisga'a un budget, des terres, des actifs (*ownership properties*) et un gouvernement autonomes, dans le respect des lois fédérales canadiennes. Mais il n'est toujours pas ratifié à l'heure actuelle ; les débats qu'il suscite offrent une matière riche pour s'interroger sur les traces du passé, la nature de l'histoire, et ses retombées dans le présent... Questions qui sont au cœur de toute réflexion sur l'enseignement de l'histoire (1).

Voici comment les opposants au traité envisagent l'histoire : lorsque les Blancs s'installèrent en Colombie Britannique, c'était une région peu peuplée, et ses habitants étaient peu avancés sur le plan technologique. Des Anglo-saxons ouverts sur le monde et progressistes venaient développer ces terres arriérées. Ils s'efforcèrent, par plusieurs moyens, d'assimiler les populations autochtones, et établirent des réserves pour ceux qui refusaient cette assimilation. L'ordre politique qu'ils mirent en place, s'il n'était pas parfait, était néanmoins un progrès en matière de démocratie, et il permit progressivement d'intégrer les autochtones de façon respectueuse. Pour les tenants de cette thèse, le traité revient en fin de compte à abandonner de façon injustifiée un revenu foncier et fiscal qui revient de droit à l'ensemble des habitants de la Colombie Britannique, et donne naissance à une forme de « zone franche » discriminatoire, basée sur la différence raciale, dans les territoires autochtones. Pour eux, ce traité est en outre la tentative de réparer de prétendus griefs remontant à plus d'un siècle, et qu'il serait préférable de dépasser. Cette opinion est véhiculée par des partis d'opposition, des animateurs de *talk shows*, des éditorialistes, etc.

Les partisans du traité brossent un tableau bien différent de la culture autochtone avant l'arrivée des Blancs. Ils soulignent la concentration d'une population aux structures sociales et politiques complexes, en particulier dans la région côtière. Une tradition riche orale s'est constituée au fil des générations, en matière de droits de propriété, d'héritage et d'ordre civil. Ce point de vue met en avant la déclaration royale de 1763, garantissant aux autochtones le respect de leurs droits territoriaux et l'existence d'un gouvernement autonome ; toute modification étant soumise à négociation avec la couronne. À partir de la ruée vers l'or, première vague d'immigration en Colombie Britannique, une population de Blancs démunis venus chercher un moyen de subsistance, soutenue par des gouvernements provinciaux peu soucieux des droits des Premières Nations, limita progressivement les territoires des Amérindiens et leurs possibilités de réparation légale. Ceci eut pour effet non seulement de brouiller, de mépriser, de bafouer la tradition orale Nisga'a dans ses fondements mêmes, mais aussi de violer les principes posés par la couronne britannique en matière de relations entre les populations indigènes et les Blancs dans ces régions. Dans cette perspective, le traité représente la restauration longtemps attendue de ces principes. Ces arguments sont développés par les élus Nisga'a, les dirigeants du gouvernement provincial et la grande majorité de la communauté des historiens à l'heure actuelle (2).

Pour les enseignants en classe d'histoire, il existe trois manières d'aborder ces interprétations divergentes du passé, qui reflètent trois orientations fondamentalement

différentes en matière de didactique de l'histoire et d'épistémologie. Pour la première, il s'agit simplement d'enseigner la « meilleure version » de l'histoire comme étant la réalité, approche que je qualifierai de « consolidation de la mémoire collective », dans la mesure où elle n'engage pas les élèves dans des modes de recherche propres à la discipline historique. La deuxième consiste à présenter les deux options, et à apprendre aux élèves à identifier la meilleure des deux, en s'appuyant sur un ensemble de documents, d'interprétations d'historiens, et d'autres matériaux. Dans cette approche, les élèves, plutôt qu'on leur *dise* simplement quelle histoire il faut croire, sont amenés à comprendre ce qui constitue un récit historiquement validé. Dans un tel processus, ils apprennent les critères disciplinaires qui permettent de trancher sur la validité historique de l'une et l'autre options. Je qualifierai donc cette approche de « disciplinaire ». La troisième perspective reflète l'incertitude quant à savoir laquelle des deux options représente la « meilleure » histoire. Dans ce cas, les élèves étudient d'abord les deux « versions du passé » avec des documents à l'appui, puis les resituent ensuite dans le contexte présent de leurs retombées politiques. La tâche des élèves, dans cette troisième approche, est moins de choisir une version qui soit « la meilleure », ou la plus valable, sur la base de preuves historiques, que de comprendre comment des groupes différents organisent le passé sous forme de récits, et comment leurs stratégies rhétoriques et narratives servent des objectifs du présent. Je qualifierai cette approche de « post-moderne ».

Cet article examine successivement ces trois approches - mémoire collective, disciplinaire, post-moderne - pour envisager les enjeux philosophiques et didactiques auxquels sont confrontés les enseignants d'histoire à l'aube du troisième millénaire, et cela non pas seulement en Colombie Britannique, mais dans le monde entier.

La meilleure interprétation du passé : l'histoire à l'école au service de la mémoire collective

A l'évidence, il paraît logique d'affirmer qu'il faudrait enseigner à nos élèves la meilleure interprétation du passé. D'ailleurs, lors des débats récents sur les cursus d'histoire aux Etats-Unis, tout le monde s'accordait sur ce point, le débat ne s'ouvrant qu'ensuite sur le choix de la meilleure interprétation (3). Des discussions similaires ont eu lieu au sujet de panneaux d'expositions dans des musées, qui présentaient des interprétations remettant en cause la thèse largement admise de la colonisation de l'Ouest canadien, ou encore celle du largage de la bombe atomique (4). Jack Granatstein a récemment déclenché un débat du même ordre sur le cursus d'histoire au Canada (5). Toutes ces discussions sur l'enseignement de l'histoire se déroulent comme si *la question essentielle* était de savoir quelle thèse historique il convenait d'enseigner. D'évidence, l'enjeu est considérable. Qu'est-ce que les différentes parties cherchent ici à contrôler ?

On le conçoit aisément, l'histoire de notre passé détermine ce que nous sommes aujourd'hui, ce que sont nos relations aux autres, les relations au sein de la société civile – nation et état, justice et injustice, bien et mal. Mais cette histoire joue aussi sur les paramètres de l'action future. Encore une fois, l'enjeu est de taille. Si les écoles de Colombie Britannique présentent l'histoire de la région depuis 150 ans comme un épisode de l'épopée qui a permis de « bâtir l'Ouest » (pour reprendre le titre proposé par un manuel largement utilisé), un grand nombre d'archives s'articulent de manière cohérente. Les colons blancs deviennent les acteurs principaux du développement du pays, par la mise en œuvre du progrès technologique et la promotion de la croissance économique. Ces dimensions du progrès sont intimement liées aux questions politiques. La négociation qui fit entrer la Colombie Britannique dans la Confédération Canadienne en 1871 reposait sur

la promesse de développer les chemins de fer jusqu'à la Côte Pacifique. Cette décision permit aux habitants de la Province de se considérer comme partie prenante de l'histoire impériale du progrès Canadien, ce qui eut des effets sur la nature et le rôle de l'état, ainsi que sur les schémas de peuplement, les évolutions démographiques, et l'immigration.

L'histoire du progrès enseignée en classe d'histoire a évolué ces vingt-cinq dernières années, en intégrant notamment le rôle, marginal et ponctuel, des femmes et, de manière plus décisive, celui des immigrants allophones (6). Ainsi, on insiste sur le rôle des travailleurs chinois dans la construction des chemins de fer du *Canadian Pacific*, l'interdiction de l'immigration Sikh en 1907, et l'internement des Japonais pendant la Seconde guerre mondiale. Mais, si ces éléments complexifient l'histoire de la construction de la nation, ils n'en bouleversent pas les grandes lignes. Et même, ils peuvent s'intégrer – au prix d'une certaine gymnastique – à une épopée encore plus positive. Cela modifie sensiblement la signification de cette histoire, pour les groupes appartenant aux dernières vagues d'immigration. La lutte *contre* le racisme et l'exploitation – et *pour* l'intégration – fournit à l'école le cadre permettant d'envisager les témoignages des immigrants passés comme prélude au multiculturalisme contemporain. Cette *meilleure* version revisitée continue ainsi à fournir un cadre pour répondre à des questions d'ordre identitaire et social. Pour en revenir aux Nisga'a, l'élaboration d'une histoire qui n'exclurait ni ne marginaliserait le rôle des populations indigènes nécessite une révision plus radicale de l'histoire de la construction de la nation que ce qui a été fait jusqu'ici dans les écoles. Une telle évolution est possible. Un débat journalistique récent présente l'histoire des relations entre Blancs et Autochtones en Colombie Britannique comme une lutte entre les loyalistes pro-canadiens, qui reconnaissent les principes de la Déclaration de 1763, et une « faction yankee » qui était « prête à ignorer complètement les droits des Amérindiens et... qui défendait la doctrine américaine de la *destinée manifeste* dans sa version la plus funeste » (Glavin, 1998). Mais une approche historique qui intégrerait réellement les Premières Nations implique de dépasser l'idée du Canada en tant que « nation », et de renoncer à considérer son développement comme étant le principe narratif principal. Parce que la « nation », en tant que concept, est tellement liée au « progrès » et à l'« histoire » elle-même, un tel récit ouvre de multiples perspectives de jugement historique et menace rapidement de dépasser la sphère ténue de ce que j'ai défini dans cette première partie comme la « bonne interprétation historique ».

Mon propos ici n'est pas de soupeser différentes versions du passé. La question est plutôt de savoir ce qu'une version unique du passé apporte aux élèves, et à la société toute entière. Il y a trois réponses interdépendantes : l'identité, la cohésion, et l'enjeu social (à condition que l'histoire soit enseignée, et qu'elle le soit convenablement). D'abord, la version unique aide à former l'identité collective définie par une expérience et une croyance communes. L'identité collective se structure par contraste avec ceux qui sont marginalisés ou exclus du groupe. Deuxièmement, en échafaudant une identité collective, l'enseignement de l'histoire peut créer du lien social. Un groupe peut par hypothèse être défini de façon très générale par son appartenance au genre humain, mais c'est aujourd'hui la nation qui fournit le cadre structurant son identité historique. D'autres identités de groupe offrent des alternatives concurrentes : appartenance ethnique, masculin/féminin, classe sociale, compétences et orientation sexuelle. Cependant, l'histoire telle qu'elle est structurée par l'un de ces prismes construit une identité et un sentiment d'appartenance au groupe en question, même si cela conduit, comme le redoutent des critiques conservatrices, au morcellement de l'histoire nationale (7). En troisième lieu, apprendre la meilleure version de l'histoire fournit un cadre moral contraignant, qui intègre les décisions et les actes présents des individus dans une perspective temporelle plus longue, comme par exemple la lutte en faveur des droits de

l'homme, le sacrifice pour le bien de la nation, l'élévation spirituelle, la prospérité par le travail, la lutte des classes, l'égalité des sexes. Impossible de mobiliser autour d'une cause, qu'elle soit sociale ou nationale, sans s'appuyer sur la *bonne* interprétation du passé (8). En effet, l'idée de changement social (ou son symétrique, la recherche explicite du *statu-quo*), n'a de sens que dans la trajectoire historique dans laquelle on peut l'inscrire.

Tout ceci explique pourquoi l'on s'intéresse tant à la question de savoir quelle version de l'histoire est enseignée aux élèves : Si cet enseignement est efficace, les écoles peuvent engendrer les prises de conscience qui susciteront les transformations sociales de la génération suivante. C'est aussi pour cela que les manuels, dont on attend généralement qu'ils présentent la meilleure interprétation, sont régulièrement révisés (9). Mais alors, comment poser le problème de la conception de l'histoire à l'école ? Premièrement, il est difficile, et contestable, de prétendre décider de *la bonne* version de l'histoire à enseigner. Et deuxièmement, cela pose le problème de l'histoire devenant un dogme. Si ce sont les historiens, les concepteurs de programmes scolaires, les auteurs de manuels et les autorités scolaires, qui prennent toutes les décisions concernant cette bonne version, alors il ne reste plus aux élèves qu'à l'ingurgiter. Ce qui, au départ, était un débat vif pour examiner ce qui est vrai, ce qui est juste, ce que signifient passé et présent, se termine dans les classes sous la forme d'un catéchisme à apprendre par cœur. Au mieux, cela donne des récits passionnants et pittoresques, avec une morale à la clé ; au pire, c'est une version desséchée du passé, une suite relativement insignifiante de noms, de dates, d'événements, auquel cas l'enjeu social de l'enseignement de l'histoire est définitivement perdu. Dans ces deux cas, les savoirs historiques apparaissent comme étant fixés par une autorité plutôt qu'objets de recherche, de débat, et appuyés sur un système de preuve autonome.

L'histoire à l'école comme mise en œuvre de savoirs disciplinaires : l'histoire comme un moyen de savoir

David Lowenthal distingue le patrimoine et l'histoire. Dans cette définition dichotomique, le « patrimoine » renvoie à une utilisation du passé au service d'une cause présente (ou pour s'opposer à celle-ci). Cela n'est pas sujet à critique, dans la mesure où il s'agit d'« un dogme portant sur les racines et les origines, qui doit être accepté comme une croyance » (10). Ce patrimoine établit les droits d'un groupe ou d'un autre et devient « histoire en tant qu'arme » (11). Il vise – mais n'atteint bien sûr jamais – une « objectivité méticuleuse » (12). Il est public, objet de débat, et falsifiable. Sa revendication de vérité prend appui sur les méthodes de l'histoire et ses sources, documentaires et matérielles.

Si nous faisons nôtre cette distinction, l'« histoire » (*history*) telle qu'elle se pratique à l'école se rapporte davantage à cette approche patrimoniale, dans laquelle les élèves passent la plus grande partie du temps à assimiler le « récit du passé » (*the story*). Seule une attention marginale, au mieux, est consacrée à apprendre à questionner un énoncé historique (*historical account*), à examiner le travail de la preuve sur lequel il repose, et à le confronter à des énoncés contradictoires. L'introduction de l'approche historique à l'école (par opposition à l'approche patrimoniale) impliquerait de faire tout cela. Dans le cas du traité Nisga'a, les élèves auraient à explorer les documents historiques, les archives (*records*) remontant au début de la colonisation de la Colombie Britannique, et les témoignages de l'histoire des Nisga'as que constituent la tradition orale et les artefacts. Les élèves auraient alors à soupeser les interprétations en concurrence.

Pour poursuivre la distinction proposée par Lowenthal, cette mise en œuvre de l'histoire constituerait une investigation objective, impartiale. Les élèves seraient attentifs à ne pas plaquer des notions de la fin du vingtième siècle, le racisme par exemple, aux acteurs du

dix-neuvième siècle qui vivaient avec d'autres valeurs. Pas plus, les questions identitaires (*identity politics*) n'orienteraient leurs démarches d'investigation. Bien au contraire, il serait demandé aux élèves de repérer ce qui est différent et unique dans le passé, et pas nécessairement les relations entre passé et présent, surtout si ces relations risquaient, par leur aspect controversé, de brouiller la capacité des élèves à comprendre les faits du passé (13).

Quels sont les avantages de cette approche ? Alors qu'une interprétation unique de l'histoire s'imposant à tous, présentée comme ce qui s'est réellement produit, renvoie à une culture politique dirigiste, le socle épistémologique qui sous-tend l'enseignement de l'histoire renvoie à la formation de citoyens dotés de sens critique, dans le cadre d'une démocratie libérale : cette formation vise à les rendre plus capables, et plus disposés, à accéder en toute indépendance à des opinions raisonnables et étayées. Cette approche de l'histoire à l'école met les élèves en situation d'élaborer activement des connaissances historiques et de critiquer les interprétations historiques qui leur sont soumises. Plutôt que d'accentuer les fissures identitaires dans un monde multiculturel, multinational et où les genres se relativisent (*multiply gendered*), il s'agit de construire une distance réflexive que seule une perspective historique plus large rend possible (14).

Dans la critique de cette approche, les objections sont au nombre de quatre. Les défenseurs d'une intervention politique forte, qui considèrent l'enseignement de l'histoire comme manière d'agir sur la mémoire collective – qu'elle soit nationale, ethnique ou autre – considèrent que cette attention portée aux méthodes de l'histoire constitue au mieux une distraction, et au pire une menace à l'efficacité du projet commun. Si l'on veut que l'histoire à l'école soit au service de la cohésion nationale canadienne, par exemple, alors que cherche-t-on en confrontant les élèves à des interprétations dissonantes ? Granatstein, dans une charge contre cette approche de l'histoire, distingue le « processus » du « contenu » : « A une époque où la plupart des élèves ne suivent dans tout leur cursus qu'un module, ou même un demi-module d'histoire du Canada, une telle absurdité méthodologique, plaçant le processus au-dessus du contenu [historique], est tout bonnement dangereuse... » (15).

Ce qui n'est pas sans lien avec l'idée que les élèves se perdront dans le relativisme, si nous leur expliquons que l'histoire, ce ne sont pas « juste les faits ». Pourtant, il y a une très bonne raison de penser que ce ne sera pas le cas. Les élèves sont déjà confrontés à des interprétations historiques contradictoires au sein de la culture populaire. Ils ont besoin d'outils pour évaluer la force et la faiblesse relatives de ces interprétations. C'est donc bien plus *l'échec* de l'école à enseigner les méthodes propres à la discipline historique qui risque d'engendrer ce relativisme. La preuve empirique du bien-fondé de ce point de vue repose sur des programmes de recherche émanant du British Schools Council History Project, et sur l'influence considérable qu'il (le projet) exerce au sein des programmes d'histoire de la British School (16).

Par ailleurs, des questions émergent quant à l'épistémologie de l'histoire qui sous-tend cette approche. Chris Husband, qui a été fortement influencé par l'approche disciplinaire, reconnaît que « la revendication, dans la perspective du milieu des années 1990, d'une approche à la fois sociale et constructiviste de l'histoire à l'école semble aujourd'hui quelque peu simpliste ». Il souligne la façon dont la concentration du post-modernisme sur « le contexte social dans lequel le savoir historique se construit » remet en cause les affirmations antérieures quant aux liens entre histoire académique et histoire à l'école (17). Je développerai cet aspect plus loin.

Enfin, se pose la question de savoir si la mise en œuvre de méthodes et de savoirs historiques, qui évacue consciemment les enjeux identitaires, peut répondre à la demande

sociale d'apprentissage de l'histoire. Quel soutien sera apporté à un projet d'enseignement de l'histoire qui ne se préoccupe pas en priorité du besoin crucial des populations d'être reliées à leurs racines, de leur quête d'une identité commune forgée dans les vicissitudes d'un passé commun, ou de leur souci d'apporter un éclairage historique à leur compréhension des luttes contemporaines pour la justice sociale ?

Ces deux premières approches de l'enseignement de l'histoire – mémoire collective et approche disciplinaire – recouvrent la quasi-totalité de ce qui a été dit et écrit dans ce domaine à ce jour. Le troisième axe n'a pas été étudié d'aussi près. Il est né d'une remise en cause post-moderne de la méthode historique comme mode de connaissance. Or la question spécifique de l'enseignement a très peu été abordée par les historiographes post-modernes (18). La suite de cet essai sera consacrée à l'exploration des retombées de leurs travaux en matière d'enseignement de l'histoire, avec l'analyse de ce qu'ils apportent là où les deux premières approches sont mises en difficulté, puis à l'examen des défauts possibles de cette troisième approche.

Le Post-modernisme, un défi pour l'histoire à l'école

Pourquoi les Nisga'a ont-ils une version du passé, tandis que Rafe Mair, animateur d'un *talk-show* à la radio assimilé à la droite populiste, en a une autre ? D'où proviennent de telles différences ? Quelles sont leurs conséquences ? Ces questions offrent un préambule pour passer d'une approche disciplinaire à des questions concernant les relations entre le savoir historique et le pouvoir, et donc pour entrer dans le « vif du sujet » post-moderne. Nul n'échappe à ces questions – ni les Nisga'a, ni Rafe Mair, ni l'historien réputé objectif et désintéressé que décrit Lowenthal.

Pour ce qui est des argumentaires, les uns et les autres utilisent les métaphores de la crise et du danger : les deux parties parlent d'être au bord du gouffre, de sombrer dans les abîmes et plonger dans l'incertain, d'anéantir l'histoire (19). D'autres tentent de ramener la discipline sur un terrain plus sûr et plus solide, en promettant de « dire la vérité en matière d'histoire », en proposant une « défense de l'histoire », ou encore en invoquant le « retour aux fondamentaux » (20). Comme pour les débats concernant la mémoire collective, l'enjeu est considérable.

Jonathan Culler pense que la théorie culturelle contemporaine sert en premier lieu à déstabiliser et à remettre en question toutes les certitudes sur lesquelles on cherche à s'appuyer. Pour lui, les éclairages théoriques (en référence notamment à Foucauld) apportés par les sciences humaines et sociales incitent « à mettre en doute ce qui est considéré comme naturel, comme une donnée de fait. » (21) Jenkins caractérise les post-modernes par leur manière d'accueillir favorablement cette incertitude : « aujourd'hui, les meilleurs pour guider vers une approche historique sont ceux qui non seulement sont conscients de cette plongée [...] dans l'incertain, mais qui en outre s'en félicitent et sont capables de l'accepter. » Il ajoute, avec emphase, que « les Historiens peuvent être qualifiés de post-modernes s'ils décident d'ignorer les certitudes qui composent le socle de la modernité, pensant qu'ils pourront construire quelque chose sur la base de rien (or, dans les faits, qu'est-ce qui a changé ?) » (22)

Il y a quelque chose de salutaire – et même de scientifique – à interroger les fondements, examiner les affirmations, mettre en doute l'autorité. Encore faut-il savoir jusqu'à quel point.

Dans ce qui suit, j'envisage quatre aspects de la critique post-moderne : la dimension narrative de l'histoire, la posture des historiens, les limites apportées à l'idée de progrès et la textualité des sources. Une manière d'envisager l'impossibilité pour le post-modernisme de combler la distance entre présent et passé passe par l'examen de la structure narrative de

l'écriture de l'histoire. Les énoncés historiques (*Historical accounts*) sont organisés comme des récits, avec un début, un milieu, une fin, et une signification exprimée par un langage régi par ses règles propres. Or le passé lui-même n'est pas organisé en soi ; il n'a ni début, ni milieu, ni fin (à part ceux que choisissent les historiens), pas plus qu'il n'a de signification (si ce n'est celle qu'imposent les historiens), et il existe en dehors de toute système langagier. Le passé, comme l'a souligné D. Harlan, est immense, infiniment polysémique, sublime... et révolu. L'historiographie est une tentative d'imposer « une structure signifiante (ou narrative) à un passé dépourvu de sens... » (23).

Hayden White et d'autres à sa suite ne nient pas les capacités des historiens à établir des faits du passé ni à élaborer des chroniques (listes de faits chronologiquement ordonnés). C'est quand ils commencent à émettre des jugements sur ce à quoi mènent ces faits, que la prédominance d'un cadre narratif devient cruciale. Et, sans ce cadre, il n'y a pas d'histoire porteuse de sens. Dans cette logique, l'historiographie relève de plus en plus de la littérature ou de la poésie, et de moins en moins des sciences sociales. L'historien opère ces choix (consciemment ou non) en s'appuyant sur des critères linguistiques, esthétiques, idéologiques ou éthiques. À ce niveau – dans la construction de la trame narrative (par opposition à une liste de faits) – l'historien est contraint, selon les post-modernes, uniquement par le langage et non par les traces du passé (24).

Roger Chartier formule une objection : « si l'histoire ne se distingue pas de la fiction, s'interroge-t-il, l'opération historiographique est-elle alors une perte de temps ? » (25). Sans nier l'ambivalence du récit dans l'historiographie, Chartier souligne ici l'autre dimension essentielle du travail de l'historien : celui qui a lieu dans les archives. Les archives et le passé dont elles portent les traces forment la base du récit d'histoire ; elles posent des limites à l'interprétation. C'est par les archives et les limites qu'elles fixent que l'histoire, même rédigée sous une forme littéraire, se distingue de la littérature. Pour Chartier, l'histoire n'est donc pas « une modalité fictionnelle parmi d'autres. Contre cette dissolution du statut de l'histoire comme savoir spécifique... on doit fortement insister sur le fait que l'histoire est régie par une intention et un principe de vérité, que le passé considéré comme son objet est une réalité extérieure au discours, et que sa connaissance est vérifiable » (26).

La posture post-moderne à l'égard des savoirs historiques souffre d'un défaut de logique. Ainsi, Jenkins cite Rorty à l'appui, pour contrer la critique qui prétend que la pensée post-moderne conduit à la fragmentation de la société et au nihilisme.

« L'idée selon laquelle les sociétés libérales sont liées les unes aux autres par leurs croyances psychologiques me paraît ridicule. » Ce qui tisse les sociétés, ce sont des langages et des espoirs partagés... Pour conserver un espoir de progrès social, les membres de la société doivent pouvoir formuler une sorte de « scénario » de ce qui permettrait d'améliorer les conditions de vie, et pouvoir considérer ce scénario comme susceptible de se réaliser. Si un tel espoir existe plus difficilement aujourd'hui, ce n'est point parce que les philosophes les ont trahis [...], mais parce que, depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, les événements qui se sont déroulés rendent plus malaisée l'écriture d'un scénario crédible » (27).

Ce qui pose ici problème à Jenkins (même s'il ne l'admet pas) est l'affirmation de Rorty concernant les relations entre « le déroulement des événements » et l'énonciation d'un scénario qui soit à la fois convaincant et porteur d'espoir. Si, comme Jenkins le répète dans sa démonstration, les « événements » peuvent être organisés sous n'importe quelle forme dans le récit, alors comment les « réalités » portées par la dernière guerre peuvent-elles remplir ce type de condition sur les histoires que nous voulons raconter à leur sujet ? Nous voyons ici à quel point il est délicat de parler de manière cohérente du passé, si l'on n'a pas

une idée précise des conditions d'expression de ce dernier dans le cadre d'un récit. Oui, il y a des choix possibles, mais dans certaines limites (28).

Le corollaire de l'attention du post-modernisme à la mise en intrigue et à la forme narrative est l'examen minutieux de la posture de l'historien. Dans leur orientation disciplinaire, les historiens s'excusent de l'historicisation qu'ils appliquent à tout phénomène humain. Le post-modernisme interroge l'affirmation des historiens selon laquelle ils se situeraient en dehors du déroulement de l'histoire et seraient des observateurs impartiaux du passé : tout énoncé historique est fondamentalement ancré dans la réalité politique du moment. Ainsi, les post-modernes remettent en question la césure entre l'approche disciplinaire de l'histoire et celle de la mémoire collective. L'histoire n'est qu'une des nombreuses manières de se rappeler le passé. Les énoncés rédigés par les historiens se distinguent des autres, non du point de vue de l'épistémologie ou de la méthode, mais du fait de leur capacité, en tant qu'« experts », à mettre en œuvre « une fonction régulatrice en lien avec le passé offert à tous (*public past*) » (29). En analysant l'échec de l'« objectivité » revendiquée par les historiens précédents, Peter Novick a au moins le mérite d'avoir élargi la perspective vers une forme d'humilité épistémologique (30). Mais, en avançant trop vite et trop loin, le post-modernisme se trouve pris dans un paradoxe largement reconnu : « Comment... théoriser sa propre posture de façon à échapper à la critique que l'on veut formuler à l'encontre de ceux qui furent historiens avant vous ? »(31). La remise en cause de tout savoir se répète à l'infini.

Également très lié à la question de la mise en intrigue narrative, se pose le problème du progrès. Les notions de progrès et de déclin fournissent une grille d'évaluation à large échelle, pour les récits historiques. Jenkins identifie le rôle central de la notion de progrès dans l'historiographie moderne : les modernistes radicaux (marxistes) autant que les libéraux (bourgeois) envisagèrent l'histoire « comme une façon de considérer le passé sous un angle qui conférerait aux événements et aux situations contingents une signification objective, de par l'identification de leur position et de leur fonction dans un schéma général d'évolution historique [celui du progrès]. »(32) Le post-modernisme, dans le propos de Jenkins, émerge d'une évaluation des « loupés » dans la trajectoire du progrès, évaluation qui constitue un élément clé de la modernité de la signification du développement historique, ainsi que de la discipline historique.

Comme bien d'autres affirmations post-modernes, celle-ci se termine comme un paradoxe. La « trajectoire du progrès » est tenue pour problématique parce qu'un volume assez considérable de preuves émanant du sens commun met à mal l'idée que les choses ont généralement tendance à s'améliorer – ou, en tout cas, c'est la raison pour laquelle cela nous parle. Mais une telle analyse, « la fin du progrès à l'ère post-moderne », est précisément le genre de grand récit que les post-modernistes remettent en question (33). Si la « fin du progrès » n'est rien de plus que l'intrigue choisie par Jenkins, pourquoi devrions-nous nous en soucier ?

Comme l'attention post-moderne au récit, à la posture et au progrès, l'attention sur le problème de la textualité finit rapidement en contradiction lorsqu'il est poussé à l'extrême. Cependant, comme avec d'autres caractéristiques du post-modernisme, il y a quelque chose de salutaire à se centrer sur la mise en texte du passé. Cela permet de se souvenir que le passé est distant et que la seule manière de construire une interprétation consiste à travailler sur ses résidus textuels. Il nous rappelle que les documents historiques réclament une interprétation : ils doivent être étudiés non seulement pour les informations qu'ils portent, mais aussi pour leur organisation discursive, leurs conditions de production et les manières dont ils ont été étudiés au fil du temps. Au total, on aboutit à une interprétation, jamais au passé lui-même.

Dans cette perspective, le post-modernisme consolide les lignes de force de l'historiographie traditionnelle – la lecture fine des documents. En même temps, il attire systématiquement l'attention sur les limites de la lecture historique en mettant en lumière les forces qui ont construit l'archive elle-même, ses trous et ses silences (34). Plus encore, il attire l'attention sur les limites des points de vue conceptuels à travers lesquels nous examinons les textes qui ont survécu. Par là, le post-modernisme entraîne les historiens encore plus loin sur des chemins qu'ils ont déjà parcourus.

Au-delà de ces effets salutaires, on atteint la « falaise » de Chartier. Comme il le formule, « reconnaître que la réalité du passé n'est habituellement accessible qu'à travers les textes qui tentent de l'organiser, de la dominer ou de la représenter, n'est pas la même chose que de postuler que la logique et l'herméneutique qui préside à la production du discours est identique à la raison pratique qui règle la conduite et les actions » (35). Le travail n'est pas alors de simplement abandonner et se plonger dans la mer du discours, mais, à nouveau, comme le dit Chartier, « de relier la construction discursive du social à la construction sociale du discours » (36).

Où la sensibilité post-moderne nous mène-t-elle en ce qui concerne les récits contradictoires des Nisga'a ? Elle souligne les limites de l'autorité des traces écrites qui sont nécessairement sous le contrôle d'une seule des parties du conflit entre Indigènes et Blancs. Ce faisant, elle incite à considérer d'autres sources de preuves – la tradition orale notamment (37). Plus encore, la théorie post-moderne attire l'attention sur les racines historiques des concepts de race, propriété, nation civilisation qui ont tellement structuré cette histoire. La perspective post-moderne aide aussi à replacer tout énoncé historique dans le champ des intérêts de leurs narrateurs. Parallèlement, elle aide à porter aussi la critique sur l'idée que les interactions entre Blancs et Indigènes sont fondées sur le présupposé d'un développement et d'un progrès linéaires.

Mais ces éléments positifs ont un revers. Si tout le savoir historique est compris seulement comme une arme dans un rapport de force, si tous les récits du passé sont épistémologiquement équivalents, alors toute l'histoire devient mémoire collective. Comme expression des intérêts d'un des bords, la mémoire collective n'a aucun poids moral pour les autres. Si un parti domine, quelle place reste-t-il pour la critique ou la contradiction ? Dans un conflit à deux, la mémoire collective de chacun n'est d'aucun secours pour réduire les différences. C'est pourquoi le post-modernisme ne peut prétendre résoudre tous les problèmes de pouvoir et de connaissance qui inspirent ses théoriciens. Ce n'est qu'en tentant le plus possible – et toujours de manière inadéquate – de dépasser la cécité de la mémoire collective que l'on peut faire la critique d'énoncés qui sont suffisamment importants à nos yeux pour qu'on se préoccupe d'en évaluer le degré de vérité.

Le post-modernisme à école

Fort heureusement, les débats se poursuivent dans les milieux académiques. Mais qu'en est-il des autres domaines pris pour objets par ces milieux académiques ? Des jeunes gens sont soumis à des idées concernant le passé dans des films, des émissions télévisées, et bien d'autres sources extra-scolaires. (38) Quelles sont *leurs* méthodes pour faire le tri parmi cette multitude de récits historiques ? Considèrent-ils que les divergences relèvent uniquement de la forme, des conventions culturelles, de la position sociale du narrateur ? Dans une étude que j'ai menée concernant le visionnement par des jeunes gens de deux films sur l'Ouest américain dans les années 1860, *Danse avec les loups* (1990) et *La prisonnière du désert* (*The Searchers*) (1956), certains élèves expliquaient les différences narratives entre ces deux films par l'accumulation progressive de nouvelles données concernant cette époque ; d'autres voyaient leurs mises en intrigue contrastées comme une

conséquence de la différence d'approche idéologique des deux réalisateurs (39). Alors que ce que pensent les jeunes du passé peut provenir en grande partie de sources extra-scolaires, les écoles, plus que n'importe quelle autre institution, sont dans la position soit de renforcer soit de contrer systématiquement l'idée que se font les élèves de ce qu'est un savoir historique.

Le développement le plus intéressant sur les possibilités pédagogiques de la théorie narrative (*narrative theory*) est peut-être celle que propose Tom Holt. Il présente des manières d'amener les élèves à faire de l'histoire en leur montrant les choix dont ils disposent pour mettre l'histoire en intrigue. Etudiant l'analyse proposée par une élève de sa propre autobiographie, il note ce qui suit :

“Les faits... ne signifient rien par eux-mêmes : c'est ce qu'en fait l'auteur, c'est sa perspicacité qui déterminent leur réception, leur résonance, leur compréhension... Ici elle réalise que cela sera différent si elle opte pour le récit chronologique, la dissertation, ou encore les va-et-vient dans le temps. Non, les faits ne signifient rien en eux-mêmes. L'ordre qu'on leur confère modifie leur sens. C'est lui qui indique au lecteur ce qui est important, et ce qui ne l'est pas. Pour être clair, le récit doit avoir un enjeu.”(40)

L'élève de la classe d'histoire, comme l'historien, a un rôle actif, même après que les documents et les faits soient rassemblés. Il y a des choix à faire quant à la signification que véhiculera un énoncé d'histoire, et ces choix déterminent les faits et les documents qu'il faut mobiliser. Cependant, les archives sont là pour fixer une limite. Et Holt, en tant que praticien de l'histoire, ne s'éloigne jamais beaucoup du matériau fourni par les archives. En effet, les activités qu'il propose reposent toujours sur une quantité de documents ; les élèves effectuent des va-et-vient entre la construction créative du récit et les documents d'archives contraignants.

Holt nous offre un indice de l'impact de ce type de travail sur les élèves de lycée, mais le champ reste libre pour une étude plus systématique de leur impact avec des élèves de tous âges. Quelle perception du monde, du savoir, de l'histoire, ce jeu ouvert qui fait converger arguments, intrigues, idéologies, et récits apporte-t-il aux élèves ? Comment prennent-ils conscience des limites ? Holt, pour de bonnes raisons, préconise de donner accès aux élèves à l'historiographie, qui est habituellement pour eux un processus clos et terminé. Mais comment, dans ce genre d'activité, les élèves apprennent-ils à repérer un énoncé erroné au plan historique ? A quel moment apprennent-ils à comparer deux énoncés d'une même suite d'événements ? Et s'ils apprennent à le faire, de quelles catégories d'outils explicatifs ont-ils besoin pour en analyser les différences ? Autant de questions qui appellent des réponses différentes en fonction de l'âge des élèves concernés. La recherche actuelle de Peter Lee et Rosalyn Ashby sur la compréhension des énoncés d'histoire par les élèves devrait fournir des réponses décisives à ces questions (41).

Le concept de progrès – une perspective qui structure le passé en tant qu'évolution positive et interdépendante au niveau scientifique, technologique, politique, culturel et moral – a fourni la trame métahistorique qui sous-tend la plupart des manuels scolaires. Mais nous pourrions légitimement nous demander si les élèves eux-mêmes ont conscience de l'« effondrement de l'ambition des Lumières » (42). Il se peut que les élèves aient développé une forme de pessimisme post-Lumières à l'égard de l'avenir, ainsi qu'une distance sceptique par rapport aux connaissances que l'expertise scientifique peut produire. Mais si c'est le cas, la question demeure de savoir ce qui doit être enseigné aux élèves. Peut-on servir des objectifs sociaux louables en enseignant à ses élèves qu'il n'y a pas de progrès dans la connaissance, que les luttes pour l'idéal libéral de la démocratie, des droits de l'homme, de la tolérance et de la prospérité économique sont illusoire, ni plus ni moins que des pirouettes rhétoriques ? Un programme d'enseignement de l'histoire fondé sur cette

idée aurait-il la moindre chance d'être accueilli favorablement par la société civile ?

En adoptant l'approche post-moderne par un autre angle, on peut aboutir à un programme d'enseignement valable, qui apprendrait aux élèves à rechercher dans les récits historiques les notions implicites de progrès ou de déclin. On pourrait leur apprendre à questionner à la fois les critères [*criteria*] que tel auteur semble avoir mobilisés pour donner à percevoir à ses lecteurs l'idée d'un progrès (ou d'un déclin) historique, et à identifier la structure narrative de l'énoncé [*narrative argument*] (c'est-à-dire, la preuve sur laquelle repose l'orientation implicite, progrès ou déclin). L'analyse approfondie de manuels scolaires pourrait révéler d'intéressants sous-textes [*subtexts*] du progrès, qui n'étaient jusqu'alors pas explicités aux élèves. Si la validité des énoncés sous-tendus par ces sous-textes était questionnée, le professeur aurait conduit ses élèves à s'engager dans une enquête historique. S'ils sont interrogés au regard des motifs pour lesquels les autorités veulent que soit enseignée aux élèves une histoire orientée vers le progrès, alors ils se seraient déplacés sur le terrain post-moderne.

Conclusion

Nul ne se soucierait d'enseignement de l'histoire s'il n'était important de connaître le passé. Par conséquent, enseignons-le avec les meilleures techniques pour impliquer les élèves et pour qu'ils retiennent en mémoire les programmes que les spécialistes et les psychologues cognitivistes peuvent concevoir. Sinon les partisans de l'histoire patrimoniale auront des arguments.

Mais le problème, c'est que la connaissance du passé est à la fois compliquée et litigieuse, à d'autres niveaux. Quelqu'un doit trancher, parmi les différents récits du passé, ce qui peut être enseigné dans les écoles. D'ailleurs, les élèves sont confrontés à d'autres interprétations encore, en dehors de l'école. Par conséquent, nous devons non seulement leur donner des interprétations du passé mais leur procurer les outils de l'historiographie, pour leur permettre de s'engager, à leur niveau, dans les débats et discussions actuels concernant le passé, au lieu d'accepter sans regard critique telle version particulière. Sinon les partisans de l'histoire dans sa version disciplinaire auront des arguments.

Mais survient alors le problème des outils de l'historiographie, qui sont eux-mêmes contingents et ancrés dans une époque. Si nous engageons les élèves sur la voie de la remise en cause des savoirs historiques, comment s'arrêter en cours de route, sans leur faire découvrir les perspectives ouvertes par Foucault, White et d'autres à leur suite, dans cette discipline ? C'est du moins ce qu'objecteraient les post-modernes.

Cette succession de postures épistémologiques à l'égard de l'enseignement de l'histoire nous conduit inexorablement dans une impasse. Alors de deux choses l'une :

- a. Les arguments post-modernes sont défaillants, réfutables, et nous devons purement et simplement faire marche arrière et nous engager dans l'une des autres approches de l'enseignement de l'histoire.
- b. Les arguments post-modernes sont valides : tout savoir est relatif. Par conséquent, nous pouvons enseigner ce qui sert les objectifs que nous nous sommes fixés pour l'histoire dans le cadre scolaire : l'histoire comme mémoire collective, l'histoire disciplinaire, l'histoire post-moderne, ou aucune d'entre elles.

Aucune de ces deux options ne justifie en elle-même l'enseignement du post-modernisme dans les écoles. La nécessité d'enseigner l'histoire post-moderne ne peut en aucun cas reposer sur le fait qu'elle détiendrait la vérité sur la nature du savoir historique.

Et donc, pour clore la discussion sur les problèmes posés par le savoir historique, la question de l'enseignement de l'histoire rejoint, non sans ironie, le champ du politique. Dans quels buts enseignons-nous l'histoire ? Si nous trouvions facilement un consensus sur ce que devrait être notre mémoire collective, une connaissance du passé à travers la tradition, alors l'histoire à l'école pourrait être mise au service d'un objectif social cohérent. Or, l'absence d'un tel consensus est précisément ce qui nous conduit à nous écarter de l'enseignement de l'histoire comme tradition consensuelle, pour tendre vers l'histoire comme pratique disciplinaire. L'histoire disciplinaire fournit aux élèves des clés de recherche, d'enquête, de débat. L'histoire enseignée suivant cette approche incarne une société libérale, ouverte, et devrait préparer les élèves à y prendre une place active. Et le post-modernisme révèle les défauts et les limites de notre libéralisme et de notre objectivité, du fait qu'il repose sur des présupposés qui déstabilisent les fondements de toute connaissance.

Est-ce ma démarche qui mène à l'impasse, en fixant des frontières trop rigides entre les trois approches de l'enseignement de l'histoire ? En prenant la mesure de leurs interactions, pourrions-nous découvrir des manières de combiner ces optiques différentes, aux différents niveaux de l'enseignement, de façon à atténuer leurs faiblesses respectives par une forme de vigilance à leurs limites et leurs défauts ? C'est possible, mais cela passe par l'examen minutieux et la mise en débat de l'enseignement de l'histoire, à un niveau – et à une échelle – que nous commençons tout juste à entrevoir.

Historiciser l'histoire, c'est comprendre que les méthodes en vigueur pour établir la vérité ne sont rien de plus que les méthodes propres à une époque. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il soit impossible d'élaborer une vérité historique pour notre époque, à la fois complexe et intégrant de multiples perspectives. Et empêcher les élèves d'accéder à ces méthodes reviendrait à les exclure d'une pleine participation à la culture contemporaine.

Notes (version originale) : page suivante.

NOTES

1. Cole Harris and Jean Barman, eds., *The Nisga'a Treaty*. Special issue of *BC Studies*, 120 (1998/99).
2. Paul Tennant, *Aboriginal Peoples and Politics: The Indian Land Question in British Columbia, 1849-1989* (Vancouver, BC, 1990); Joseph Gosnell, "Speech to the British Columbia Legislature, Dec. 2, 1998," *BC Studies*, 120 (1998/99), pp. 5-10.
3. Gary Nash, Charlotte Crabtree, and Ross E. Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past* (New York, 1997).
4. Edward T. Linenthal and Tom Engelhardt, eds., *History Wars: The Enola Gay and Other Battles for the American Past* (New York, 1998).
5. Jack L. Granatstein, *Who Killed Canadian History?* (Toronto, 1998).
6. Susan McIntosh, "Re/presenting Women: The Dilemma of Social Studies Curriculum Change in B.C.," unpublished M.A. thesis, University of British Columbia (1998).
7. Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America* (New York, 1992); Gertrude Himmelfarb, *On Looking into the Abyss: Untimely Thoughts on Culture and Society* (New York, 1995); Granatstein, *Who Killed?*
8. It is not surprising, in this regard, that one half of Chief Joseph Gosnell's speech to the Legislature consisted of a historical account of Nisga'a relations with White settlers. Joseph Gosnell, "Speech."
9. Alexander Stille, "The Betrayal of History," *New York Review of Books*, 45(10) (June 11, 1998), pp. 15-20.
10. David Lowenthal, *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History* (New York, 1997), p. 2.
11. Schlesinger, *Disuniting*.
12. Lowenthal, *Possessed*, p. 106.
13. See Sam Wineburg, "Historical Thinking and Other Unnatural Acts," *Phi Delta Kappan* 80(7) (1999), pp. 488-499.
14. It is also consistent with the positions advocated by Shemilt (1996) and Lee (1994, 1998). See also Lee and Ashby, and Shemilt, this volume.
15. The disciplinary advocate would reject Granatstein's dichotomy of "process" and "content" in history. Granatstein, *Who Killed*, p. 46.
16. Denis Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study* (Edinburgh, 1980).
17. Chris Husbands, *What Is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past* (Buckingham, UK, 1996), p. 132.
18. Keith Jenkins's theoretical work is somewhat of an exception, in that it is addressed to postsecondary students: *On "What Is History?" From Carr and Elton to Rorty and White* (London, 1995). As discussed later, Husbands's *What Is History Teaching?* uses postmodernist insights to inform his exploration of school history teaching.
19. Roger Chartier, *On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices* (Baltimore, 1997), pp. 13-27; Himmelfarb, *Into the Abyss*; David Harlan, *The Degradation of American History* (Chicago, 1997); Granatstein, *Who Killed?*
20. Joyce Appleby, Lynn Hunt, and Margaret Jacobs, *Telling the Truth about History* (New York, 1994); Richard J. Evans, *In Defence of History* (London, 1997); Geoffrey R. Elton, *Return to Essentials: Some Reflections on the Present State of Historical Study* (Cambridge, 1991). Much of what I have to say about this orientation relies on the account of the linguistic or postmodern turn as explicated and defended by Jenkins, *Rethinking History* (London, 1991) and *On "What Is History?"* and as attacked in Chartier's *On the Edge of the Cliff*. Jenkins is a leading British commentator and one of the few who have written on the topic with an explicitly pedagogical orientation. In part because *Rethinking History* is intended as an introduction for students, Jenkins has taken care to write in as straightforward a way as the genre allows. I prefer his text to the idiosyncratic *Degradation*, by Harlan, Robert F. Berkhofer, Jr.'s obscure and convoluted *Beyond the Great Story: History as Text and Discourse* (Cambridge, 1995), and the more specialized work by Michael S. Roth, *The Ironist's Cage: Memory, Trauma, and the Construction of History* (New York, 1995). Chartier's critique is knowledgeable and moderate. He has dealt with the challenges of French theory at close quarters and acknowledges the real contributions and invigoration that they provided.
21. Jonathan Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction* (Oxford, 1997), p. 7.
22. Jenkins, *On "What Is History?"* p. 38.
23. Harlan, *The Degradation*.
24. Hayden White's scheme involves explanation by various forms of argument, emplotment, and ideology, all of which are related through one of four tropes: metaphor, metonymy, synecdoche, or irony. The scheme itself is beyond the scope of this paper. For the definitive discussion, see White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Baltimore, 1973), pp. 1-42. See also Hayden White, "New Historicism: A Comment," in Aram Veesser, ed., *The New Historicism* (London, 1989); Richard Vann, Nancy Partner, E. Domanska, and F. R. Ankersmit, "Hayden White Twenty-five Years On," *History and Theory* 37(2) (1998), pp. 143-193; Alan Munslow, *Deconstructing History* (London, 1997).
25. Chartier, *On the Edge of the Cliff*, p. 35.
26. *Ibid.*, p. 8.
27. Jenkins, *On "What Is History?"* p. 41.
28. See Saul Friedlander, ed., *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution"* (Cambridge, MA, 1992).
29. Bennett, quoted in Jenkins, *On "What Is History?"* p. 17.
30. Peter Novick, *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* (Cambridge, 1988).
31. Stanley Fish, "Commentary: The Young and the Restless," in Aram Veesser, ed., *The New Historicism* (New York, 1989).
32. Jenkins, *On "What Is History?"* p. 9.
33. See Berkhofer, *Beyond the Great Story*.
34. These problems are central for postcolonial and subaltern theory. See, e.g., Gyan Prakash, "Subaltern Studies as Postcolonial Criticism," *American Historical Review*, 99(5) (1994), pp. 1475-1490; Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West* (London, 1990); Bart Moore-Gilbert, *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics* (London, 1997).
35. Chartier, *On the Edge of the Cliff*, p. 19.
36. *Ibid.*, p. 25; see also Mark Lilla, "The Politics of Jacques Derrida," *New York Review of Books*, 45(11) (1998), pp. 36-41.
37. For a brilliant presentation of oral and written stories, and the light that they shed on conflicting cultural values, see Julie Cruikshank, *The Social Life of Stories: Narrative and Knowledge in the Yukon Territory* (Lincoln, NE, 1998).
38. Wineburg, this volume; Peter Seixas, "Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting," *Curriculum Inquiry*, 23(3) (1993), pp. 301-327.
39. Peter Seixas, "Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism," *American Journal of Education*, 102 (1994), pp. 261-285. See also David Lowenthal, this volume.
40. Holt, *Thinking Historically*, p. 5. See also Husbands, *What Is History Teaching?* pp. 44-53.
41. See Peter Lee and Rosalyn Ashby, this volume.
42. The collective memorialist will have a quick retort here: Teach them what the Enlightenment is, and then worry about its collapse.

Résumé en français

A partir d'une analyse épistémologico-langagière de quatre situations de classe mettant en jeu des listes ou des tableaux (sur la Révolution dans deux classes de 4^{ème}, sur la Guerre froide en 3^{ème} et sur les relations seigneur/paysans en CM1), notre recherche vise à comprendre comment fonctionnent ces outils graphiques et ce qu'ils permettent en termes d'apprentissage de l'histoire. Les différents usages de ces outils graphiques donnent à voir des pratiques de savoir et notamment des pratiques langagières spécifiques à l'école et qui sont rapportées aux pratiques des historiens. Ces analyses permettent de caractériser certaines pratiques donnant accès à un savoir historique problématisé qui se fondent sur un travail d'enquête spécifique dans lequel une dialectique de l'exploration et de la cartographie du problème historique se déploie en même temps que s'institue progressivement une communauté historique scolaire. Les listes et tableaux sont un des supports graphiques qui donne à voir ces processus d'enquête scolaire.

Titre en anglais

Nonlinear writings and learning history.

Language practices instrumented by lists and tables to build a problematized knowledge.

Résumé en anglais

From an epistemological-linguistic analysis of four classroom situations involving lists or tables (on the Revolution in two classes of 13-14 year old, on the Cold War with 14-15 year old and relations lord / peasants with 10-11 year old), our research aims to understand how these graphical tools work and what they allow in terms of learning history. The different uses of these graphics tools give opportunities to see knowledge practices - including language practices - in school, compared with the practices of historians. These analysis allow characterization of practices which provide access to problematized historical knowledge. These practices are based on investigative work in which a specific dialectic of exploring and mapping the historical problem unfolds along with the gradually building of a school historical community. Lists and tables are a graphic medium that gives to see these school investigation processes.

Discipline

Sciences de l'éducation

Mots-clefs

Didactique de l'histoire, pratiques langagières, listes, tableaux, problématisation, communauté historique scolaire

Intitulé et adresse du laboratoire

UFR *Lettres et langages*

École doctorale *Cognition, éducation, interactions*

Centre de recherche en éducation de Nantes - CREN

Chemin de la Censive-du-tertre, BP 81227, 44312 NANTES Cedex 3 (France)

