

Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire

Yannick Le Marec
Maître de conférences en histoire contemporaine
IUFM de l'Université de Nantes
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)

Mots clés : Mis en texte, problématisation, genres, secondarisation

Le travail qui suit provient d'une recherche associant l'IUFM des Pays de la Loire et l'INRP, avec la collaboration des IUFM d'Aquitaine et de Basse-Normandie : « Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires ». Cette recherche de nature pluridisciplinaire concerne les sciences, les mathématiques et l'histoire. Elle se donne pour objectif d'interroger les pratiques de mise en texte des savoirs dans les disciplines scolaires dans un cadre problématique qui pose la question des savoirs scolaires en même temps qu'est mise en avant l'importance des langages.

Cette interrogation se fait à travers une approche épistémologique des savoirs qui conduit à une analyse critique des mises en texte des savoirs scolaires. Dans notre équipe, nous reprenons la notion de « savoirs propositionnels » élaborée par Delbos et Jorion (1984). Ces auteurs définissent comme propositionnel le savoir scolaire qui se résume sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus. Nous en verrons plus loin des exemples mais, en sciences comme en histoire, il semble établi que les manuels scolaires et les pratiques ordinaires ont comme conséquence la production de savoirs scientifiques ou historiques de nature propositionnelle¹.

Un des axes fondamentaux de notre recherche vise donc à interroger la nature des savoirs à construire dans le cours d'histoire. Doivent-ils relever du caractère critique des savoirs historiques ? « Une réponse négative à cette question annule, d'une certaine façon, l'approche didactique et la vigilance épistémologique qui la fonde. Une réponse positive conduit à étudier la transposition didactique comme étant à la fois celle des savoirs et celles des pratiques, en particulier les pratiques langagières liées à la problématisation, comme les pratiques de débats et de mises en texte de l'état de l'échange d'arguments critiques » (Orange, 2006). Il s'agit de lier ensemble savoirs et pratiques, c'est-à-dire savoirs scolaires et pratiques scolaires dans leurs relations respectives aux savoirs scientifiques et aux pratiques scientifiques. Nos références nous amènent donc à articuler deux cadres théoriques principaux, celui de la problématisation, construit essentiellement en sciences (Fabre, Orange) et dont il s'agit de penser les caractéristiques propres à l'histoire, avec celui de l'approche socio-historique du langage (Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière). Dans un souci de clarté, cette communication aborde ces questions en deux temps : la problématisation puis la secondarisation mais il demeure essentiel pour nous que la production d'un récit historique est le résultat, dans la communauté discursive scientifique comme dans la communauté discursive scolaire, de la construction de problèmes explicatifs ou interprétatifs et que cette problématisation met en jeu des pratiques langagières de négociation et d'argumentation.

Dans cette première année de la recherche, nous avons essentiellement recueilli des données sous forme d'enregistrements vidéo et audio de séances ordinaires² dans trois classes de cycle 3.

¹ - On peut trouver dans les travaux sur la « forme scolaire » et dans les caractéristiques de la « discipline scolaire » des éléments endogènes d'explication de ces savoirs propositionnels. Il reste qu'ils n'épuisent pas les raisons de lutter contre leurs effets, notamment en termes de « isolement du savoir scolaire », et donc de nécessité d'ouverture de cette forme (Astolfi, 2005). Sur un point particulier des savoirs historiques, voir mon travail (Le Marec, 2006)

² - Nous entendons par « ordinaires » des séances à la préparation desquelles les chercheurs n'ont pas été associés ou à l'intérieur desquelles leurs interventions n'ont pas cherché à modifier les effets attendus.

Parallèlement, une réflexion de nature plus théorique est entamée sur la problématisation en histoire. Cette communication vise donc à présenter l'état d'avancement de la recherche du côté de l'histoire. Il ne s'agit donc pas à proprement parler de résultats mais plutôt d'une série d'interrogations sur des séances ordinaires à partir de notre cadre théorique. Il en ressort quelques propositions et des questions pour avancer dans notre démarche.

1 – Construire des savoirs problématisés

Si le concept de problématisation est surtout développé en didactique des sciences, il n'est pas inconnu en didactique de l'histoire. Depuis une dizaine d'années, quelques travaux ont proposé des analyses de l'usage de la problématique ou des situations – problèmes (Grataloup et alii, 1994 ; Guyon, 1996 et Le Roux, 2004). Il n'est pas question d'entrer ici dans le détail de ces études et dans une discussion sur les différences entre ces conceptions du problème et celles de la problématisation dont le cadre a été défini plus haut. Il semble cependant important de préciser que ce qui est en jeu pour nous est moins les procédures de résolution du problème que celles de sa construction.

Notre démarche a donc consisté à regarder d'abord du côté de la science historique pour comprendre la nature et les modalités de construction du problème, puis à mesurer les implications didactiques de ce retournement et enfin à tenter d'en modéliser le fonctionnement pour la classe.

1.1 – Qu'est-ce qu'un savoir problématisé ?

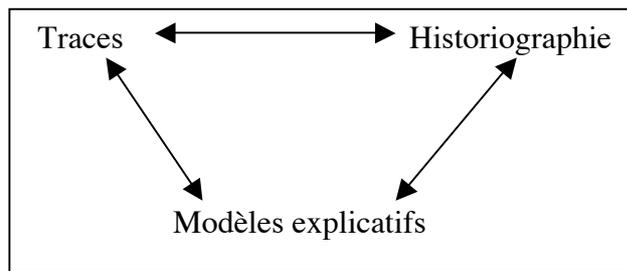
Le travail mené par Carlo Ginzburg dans son ouvrage *Le fromage et les vers* peut nous servir de point d'appui pour comprendre l'intérêt et les mécanismes de la construction du problème en histoire et ainsi percevoir les caractéristiques d'un savoir problématisé³.

Rappelons en quelques mots l'objet du livre : un meunier frioulan, Domenico Scandella, dit Menocchio, est arrêté par l'Inquisition en 1583 parce qu'il a l'habitude d'émettre des opinions hérétiques. Les juges veulent lui faire admettre des relations avec la Réforme ou d'autres formes d'hérésie. L'intérêt du dossier provient du fait que Menocchio parle beaucoup, évoque ses lectures et que les inquisiteurs ont rapporté une grande partie de ses discours. Pour l'historien italien, c'est moins les actes et paroles des inquisiteurs que les paroles et la pensée du meunier qui l'intéressent. Le point de vue de Ginzburg est construit à partir d'une volonté de connaître des acteurs qui ont toujours été du côté des vaincus de l'histoire et ce parti pris axiologique marque toute son œuvre dans ses objets comme dans sa manière de raisonner. Cela le conduit dans un premier temps à discuter et à rejeter les propositions d'explication de quelques uns de ses prédécesseurs sur le terrain d'étude de la « culture populaire » (Mandrou, Bollème, Foucault) et à s'intéresser aux travaux de Bakhtine. Ces derniers lui fournissent une partie de son modèle explicatif du fonctionnement de la culture populaire mais qu'il lui faut adapter face à sa documentation.

En effet, Ginzburg ne considère pas les documents de l'Inquisition comme des sources qui permettent d'accéder directement à la pensée de Menocchio. Pour lui, elles constituent les traces indirectes, déformées, qui permettent, à certaines conditions, d'apercevoir, comme à travers une fissure, la pensée du meunier. Son problème est d'accéder à cette pensée, de comprendre les mécanismes par lesquels Menocchio produit ses discours. Il considère aussi que les lectures de Menocchio ne sont pas des sources directes mais qu'elles l'ont fortement influencé. En bref, il pense que le meunier a procédé à des réélaborations originales. Ginzburg établit alors comme des nécessités le fait que Menocchio ait pu lire avec une « grille de lecture » qui modifiait le sens des livres et qu'il puisse exister une culture orale, donc inaccessible, à l'origine de cette grille.

Le caractère exemplaire de cette démonstration ne doit pas nous interdire de travailler plus généralement à comprendre les pratiques de problématisation des historiens. C'est l'objet d'un travail plus théorique sur les pratiques d'une quinzaine d'historiens français et étrangers. Il est cependant possible d'en proposer une première approche modélisante.

³ - Ce passage sur le travail de Carlo Ginzburg a fait l'objet d'une communication dans le séminaire « problématisation » du CREN (Université de Nantes) dirigé par Michel Fabre et Christian Orange.



Problématiser en histoire, c'est d'abord formuler des questions pour interroger les sources, à partir de modèles explicatifs de la science historique, souvent influencés par les évolutions des sciences humaines et sociales en général, mais à partir aussi des acquis de l'historiographie qui permettent de circonscrire les espaces encore chauds de l'histoire, de discuter des propositions récentes, de remettre en cause des interprétations anciennes, et finalement de proposer une nouvelle explication. La problématisation dans les pratiques des historiens ne se résume donc pas à une connaissance de la bibliographie, il s'agit avant tout de pouvoir poser de nouvelles questions qui intéressent la communauté des chercheurs. Ce sont ces nouvelles questions, fondées sur une argumentation critique des anciennes explications, qui permettent d'interroger à nouveaux frais les sources, en les observant différemment des manières adoptées par les historiens qui les ont déjà prises en considération, avec un point de vue élaboré par un nouveau modèle explicatif, pour déceler les traces qui vont faire sens et permettre de formuler de nouvelles conjectures.

Essayons de transposer ces interrogations et ce schéma pour penser la problématisation dans la classe. Nous proposons de le faire à partir d'observations de séances de classes de cycle 3 qui n'ont pas été préparées dans le cadre de la problématisation. Notre objectif est donc de relire la séance et de proposer des pistes pour une problématisation.

12 – Comment analyser une séance du point de vue de la problématisation ?

Nous nous proposons d'analyser une séance enregistrée dans une classe de CM1 en mars 2007 (classe 1) selon les principes exposés précédemment. Après avoir travaillé sur « les grandes découvertes », les élèves ont abordé la question de l'esclavage. En préalable à une étude en classe, ils sont allés visiter une exposition de peintres haïtiens. Ces peintures contemporaines (dans un style « réaliste naïf ») proposaient des représentations de l'esclavage et des relations entre maîtres et esclaves et ont provoqué de nombreuses interrogations que l'enseignante a pris soin de faire écrire.

- Pourquoi les Noirs sont-ils attachés ?
- Pourquoi certains ont-ils la main coupée ?
- Pourquoi les Noirs travaillaient-ils et pas les Blancs ?
- Pourquoi les Blancs vivent-ils à Haïti ?
- Est-ce que c'est vrai ?

À la séance suivante, ils ont été mis en présence de documents variés pour « trouver des renseignements » permettant de répondre à leurs questions. En réalité, chaque groupe d'élèves disposait de documents évoquant une partie de ce que l'enseignante voulait montrer. Ainsi, de manière dialoguée, chaque groupe a apporté ses « renseignements », l'enseignante a corrigé et a fait « émerger » la synthèse. Les élèves ont ainsi découvert à la dernière minute qu'ils avaient étudié le « marché triangulaire ».

Analyser cette séance du point de vue de la problématisation, c'est d'abord interroger le statut des « sources », et notamment ce que les élèves ont vu lors de l'exposition. Quel est le statut didactique de ces peintures ? Pour les élèves, du point de vue du contenu, existe-t-il une séparation entre ce qu'ils ont vu en visitant l'exposition et ce qu'ils observent dans les documents en classe, d'autant qu'ils ont sous les yeux de nombreuses images ? On pourrait sans doute prendre en compte l'importance de la forme scolaire, authentifiant davantage les « bons documents » vus à l'école que

le spectacle précédent. Cependant, le caractère des questions posées au retour dans la classe, formulées individuellement puis listées sur une affiche par l'enseignante, mises en exergue sur le tableau, montre que la situation est plus complexe. La question a priori naïve « est-ce que c'est vrai ? » indique que, pour les élèves, les peintures ne fonctionnent pas comme des données. On peut à leur égard parler de représentation du passé, plus précisément d'une mise en image de la mémoire de l'esclavage. On peut aussi considérer que les élèves ont été confrontés à une proposition d'explication de l'esclavage, du travail dans les plantations, des relations entre maîtres et esclaves qui témoignent de la souffrance toujours vive de ces questions dans la société contemporaine haïtienne. Pour le didacticien, les peintures vues dans l'exposition ne peuvent donc pas être considérées seulement comme des « traces ». Elles constituent pour les élèves un premier niveau d'explication du passé qu'il s'agit d'identifier clairement dans son fonctionnement et son contenu.

On doit aussi interroger le statut des documents distribués aux élèves. Pour l'enseignante qui demande à plusieurs reprises « comment on voit... » telle ou telle chose ou qui affirme « vous le voyez » sur l'image, les documents sont des preuves. C'est grâce aux documents qu'on peut voir si c'est vrai ou non. Dans la classe 1, les textes et surtout les images⁴ sont des preuves et non des traces qu'il s'agirait d'interpréter pour « élaborer une histoire en soi inaccessible » (Ginzburg, 1980). Ainsi, contrairement au paradigme épistémologique de l'indice, le document dans la classe 1 permet d'accéder directement à la connaissance du passé. Il ne se situe pas en concurrence avec les peintures de l'exposition, il vient annoncer le « texte » de l'enseignante.

Pourtant, l'examen des documents (nombreux et variés) mis à la disposition des élèves ne laisse aucun doute : ici aussi des explications sont proposées qui tiennent compte d'intentions bien différentes. Plusieurs images sont des dénonciations de la traite élaborées dans les milieux anti-esclavagistes anglais et français de la seconde moitié du XIX^e siècle. Mais certaines ont des objectifs plus complexes comme celle qui montre une « razzia », l'investissement d'un village par des Noirs pour chasser d'autres Noirs et les réduire en esclavage. Souvent élaborées à partir de récits de voyage, ces images sont anti-esclavagistes mais ont aussi pour objectif de marquer l'opinion et de peser dans le débat public, notamment dans un objectif de colonisation tout en ancrant profondément dans l'opinion européenne des représentations « données à lire comme la vérité ontologique de l'altérité noire » (Cottias, 2007).

D'autres documents tiennent compte de positionnements subtils telle cette planche de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert qui présente les différentes parties d'une plantation sucrière, dont les « cases à nègres ». Comme l'explique Myriam Cottias, c'est un témoignage de l'ambiguïté des représentations issues des Lumières européennes. L'esclavage est mis à distance par la présentation d'un système économique. « Souligner la distance entre la colonie et la métropole permet de construire un lieu où critiques et acceptations peuvent coexister ». De cette façon, il est possible de soutenir en même temps que la traite est inhumaine et de montrer la supériorité technique du système de la plantation.

Les documents présentés aux élèves ne sont donc pas des données mais des « construits » et font valoir différentes explications de la traite et de l'esclavage :

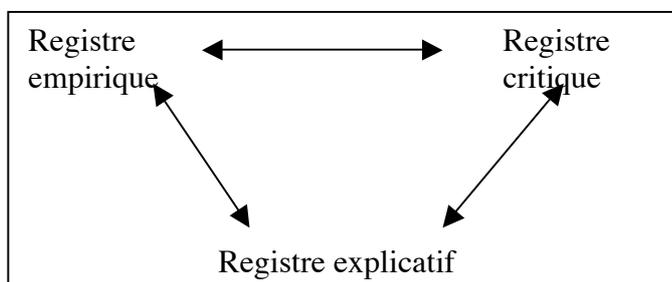
- La traite et l'esclavage sont contraires à l'humanité mais les Africains eux-mêmes en sont responsables. Les Européens doivent s'engager pour délivrer l'Afrique de ce fléau.
- La traite et l'esclavage sont parties intégrantes du système économique du XVIII^e siècle. Malgré son caractère inhumain, l'esclavage a permis l'émergence de formes techniques efficaces.

Les documents tiennent compte de points de vue d'acteurs et constituent des explications situées qu'il faut décoder. On ne peut y puiser des « renseignements » ou répondre à des questions sans, en préalable, faire le décodage des explications qu'ils véhiculent.

⁴ - Sur la lecture de l'image et la construction d'un point de vue interprétatif, voire la communication d'Anne Vauthier-Vézier.

13 – Une proposition pour problématiser en classe

Pour généraliser notre modèle de problématisation et le rendre opératoire dans le domaine didactique, nous proposons le schéma suivant :



Quatre étapes peuvent être envisagées pour rendre compte des mises en tension de ces différents registres.

- 1^{ère} étape. Construire le « registre critique »

Problématiser, c'est d'abord mettre en évidence l'ensemble des explications qui nous sont données d'une situation et qu'il est important de questionner, de discuter. Cet ensemble d'explications qui existent préalablement au travail des élèves constitue ce que nous appelons le « registre critique » du sujet abordé en classe. Dans le cas de la classe 1, l'exposition de peintures et le corpus documentaire proposent différentes explications. Il peut en exister d'autres. Certains manuels scolaires et notamment les anciens manuels fournissent des explications qui peuvent apparaître encore plus directement discutables. Sur certains sujets, ils véhiculent un discours qui n'a plus cours. Parfois, l'absence de propos sur l'esclavage, comme dans les manuels antérieurs aux années 80, est aussi intéressante à noter. Le registre critique contient donc l'ensemble des propositions que la classe entend soumettre à son questionnement.

- 2^e étape : Reformuler le questionnement

La construction du registre critique est le moment où s'élaborent de nouvelles questions, à l'image de celles que l'enseignante a affichées concernant l'exposition de peintures, mais tenant compte aussi des explications qu'elle pouvait donner sur les documents qu'elle proposait. Pour les élèves, poser des questions revient à déployer un appareillage qui correspond à des points de vue sur le monde qu'il soit moral (« pourquoi les maîtres étaient-ils si méchants ? »), économique (« est-ce que la traite et l'esclavage rapportaient des richesses ? ») ou social (« comment libres et esclaves pouvaient-ils vivre ensemble sur les mêmes terres ? ») dont certains peuvent constituer de véritables problèmes historiques. La formulation de ces nouvelles questions oblige à rendre visible les différents points de vue possibles, voire à en choisir un de manière consciente, qui constituent les différents niveaux du « registre explicatif ».

- 3^e étape. Reconstruire le registre empirique

Revenant aux documents, les nouvelles questions des élèves sont armées de la connaissance critique des points de vue situés que ces documents recèlent. Il s'agit dorénavant de les regarder autrement et, sans être dupe, de les considérer comme étant susceptibles de nous présenter des traces (qui ne sont pas des réponses). Ce que nous montrent les documents, de quoi sont-ils aussi la trace ? Ce que nous appelons reconstruire le « registre empirique » consiste donc à sélectionner dans le corpus documentaire des éléments qui sont la trace d'une situation historique sur laquelle la classe s'est interrogée. Une trace peut renvoyer à une autre dans le document suivant. Ainsi, l'image de l'Encyclopédie témoigne des ambiguïtés des Lumières face à l'esclavage mais elle nous propose aussi une organisation de l'espace technique et social de la plantation. Les témoignages des

atrocités faites aux esclaves peuvent alors s'inscrire dans l'organisation industrielle d'une société qui ne voit que la violence pour optimiser son fonctionnement⁵.

- 4^e étape : Produire une nouvelle explication

L'objectif est de produire une nouvelle explication, c'est-à-dire un texte avec un certain degré de généralisation. En terme langagier, il s'agit de produire un genre de texte particulier. Ce texte doit refléter les contraintes qui l'ont enserré, c'est-à-dire les raisons qui ont poussé les élèves, la classe, à le produire de cette façon, avec ce choix de mots, avec ces arguments, avec cette organisation du discours.

Ce modèle de problématisation n'est pas opérationnel, loin s'en faut. Rappelons qu'il se fonde sur une analyse en cours des pratiques scientifiques. En l'état, il pose autant de questions qu'il fournit de réponses, notamment sur la nature de chaque registre ou sur les pratiques qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour travailler dans ce cadre. Qu'est-ce qui guide la construction du registre critique ? Comment les élèves peuvent-ils reformuler les explications qu'ils rencontrent et les questionner ensuite à un autre niveau ? Quelle doit être la posture de l'enseignant et que doit-il savoir pour réguler les activités langagières et inscrire les discours dans un régime de vérité historique ? Pour cela, il nous faut aussi construire dans la problématisation historique ce que la problématisation en sciences nomme des nécessités. En effet, comme en sciences, les nécessités en histoire ne proviennent pas de constats empiriques mais de la construction critique d'une nouvelle explication dans un cadre donné (Orange, 2005b). Si l'on considère que faire de l'histoire ne consiste pas à produire des savoirs propositionnels mais des explications, les nécessités de l'histoire peuvent-elles résider dans la prise en compte raisonnée de certains faits et dans leur articulation dans un texte du type récit historique au cycle 3 ? Pour produire un savoir problématisé, les élèves doivent donc sélectionner, discuter, négocier les éléments nécessaires à la mise en texte de ce savoir. Inversement, les activités langagières en œuvre dans la classe doivent être pensées à partir des pratiques scientifiques. C'est la raison pour laquelle il ne peut exister de pratiques de secondarisation détachées des pratiques de problématisation.

2 – Favoriser le processus de secondarisation

Pour nous, faire de l'histoire dans la classe en se plaçant du côté des pratiques, c'est construire ou reconstruire un problème en mettant en œuvre des activités langagières dont on sait l'importance dans la production des concepts scientifiques. De ce point de vue, les travaux de l'équipe du Laboratoire de Psychologie de Bordeaux 2 intéressent les didacticiens de l'histoire. Ces chercheurs développent une approche socio-historique des activités langagières dans la continuité des travaux de Vygotski.

21 – L'approche socio-historique des activités langagières

Elle met en évidence l'importance des activités langagières dans les apprentissages, c'est-à-dire, au-delà des aspects proprement communicationnels du langage, sur son rôle dans l'élaboration et l'appropriation des savoirs. Dans une conception vygotkienne, le langage est un outil pour apprendre et penser, « un agent du processus de développement » (Bernié, 2004). Dans ce cadre, concepts quotidiens et concepts scientifiques se différencient par les modes de signification, le degré de conscientisation du savoir et par les rapports qu'ils entretiennent avec le langage. Dans cette approche, le langage est une activité contextualisée. Pour Bakhtine, toute sphère d'activité et d'échanges produit des genres de discours qui sont des formes relativement stables en dépit de la

⁵ - Sur les images qui présentent les « bienfaits » de la colonisation, Marie-Albane de Suremain montre qu'il faut éviter de répéter le discours colonialiste et qu'il est donc nécessaire de les recontextualiser. Je préfère dire à leur propos qu'il faut rendre visible les explications qu'ils fournissent sur la colonisation mais l'idée est très proche. Ce qui me semble important, c'est que pour De Suremain, certaines photographies permettent aussi de comprendre comment les Africains se sont représentés les actions des colonisateurs. « Manuels scolaires et enseignement du fait colonial », communication à la journée du CVUH, Paris, 6 octobre 2007.

culture. Quand un individu s'exprime, il signale à son auditoire dans quel genre il se situe. La cohérence de son discours peut être évaluée par rapport au positionnement qu'on attend de lui dans sa sphère d'activité. C'est bien tout le problème des élèves de devoir situer leur discours dans le genre approprié aux différentes sphères d'activité dans lesquelles ils doivent successivement se situer. Et dans ce cadre, les ruptures, les dysfonctionnements des discours des élèves « s'expliquent moins par des manques linguistiques que par les difficultés qu'ils éprouvent à s'inscrire en tant qu'acteurs efficaces (ayant construit un point de vue homogène et pertinent sur l'activité) dans un champ disciplinaire donné » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003).

Les auteurs relient les notions de concepts (quotidiens et scientifiques) aux notions de genres (premier et second). Le genre premier est un genre discursif spontané, produit d'une pensée « naturelle » déterminée par la seule logique de l'action. Il met en œuvre des concepts quotidiens et est le produit de situations informelles d'apprentissage. Le genre second marque au contraire l'entrée dans une pensée consciente, émergeant comme un produit de l'action et du langage. Il met en œuvre des concepts scientifiques et est le produit de situations d'apprentissage privilégiant les interactions socio-discursives, orientées par les pratiques scientifiques. La secondarisation est le passage d'un genre à l'autre. À l'école, le genre second est bien un genre scolaire mais, selon Bernié (2004), « les genres discursifs scolaires produits sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique ». Ils sont des genres de « travail à l'école » au même titre que leurs variantes externes (scientifiques). C'est ce qui l'amène à proposer de penser la classe comme une « communauté discursive ». Pour reprendre son expression, la classe peut être une communauté scientifique scolaire en voie d'institution. Dans ce cas, elle n'est pas totalement séparée de la sphère productrice des savoirs scientifiques.

Dans le monde scientifique, la communauté discursive est fondée sur la base de pratiques sociales. Ces pratiques sont constituées d'un ensemble de règles plus ou moins formalisées pour développer, encadrer et évaluer la recherche. Qu'en est-il en histoire ? Pour l'historien Gérard Noiriel, ce qu'il nomme la « communauté de métier » est bien une communauté de langage et de normes dont le respect permet le fonctionnement démocratique de la recherche. Avant lui, Michel de Certeau s'était intéressé, de manière plus théorique, à l'importance du « lieu social » de l'écriture de l'histoire. Lieu institutionnel, politique, social, le lieu de l'écriture historique conditionne la nature du texte produit. Noiriel évoque aussi des pratiques langagières, celles qui permettent de qualifier ou de disqualifier des travaux. Il les envisage à partir d'un point de vue qui est celui de la démocratie dans la communauté de métier mais, à l'image de « la vie de laboratoire » des scientifiques, il existe aussi en histoire des pratiques langagières qui jouent un rôle dans la construction des savoirs, comme les discussions informelles, les débats à l'issue d'une présentation de thèse ou d'une communication de colloque ou de séminaire. Ces pratiques de discussions et de débats (y compris le débat intérieur du chercheur rédigeant son article) sont essentielles dans le processus d'écriture et de réécriture par lequel se construisent les textes de l'histoire. Entrer dans une communauté discursive historique, c'est s'inscrire dans un réseau de sens et de manières de penser, agir, parler, écrire propres à la communauté historique. Cette idée encourage l'interrogation des situations didactiques traditionnelles, notamment lorsque les élèves sont mis en présence de documents historiques. Le travail peut alors consister à définir précisément ce que cette formule implique, du point de vue des postures des élèves, des activités langagières, des discours de travail qui vont permettre la construction du texte du savoir. Il y aurait donc aujourd'hui intérêt à développer des travaux permettant de penser les liens entre la communauté discursive des historiens et celle de la classe d'histoire⁶.

22 – Des formes ordinaires de mise en texte

Dans les trois classes observées, l'objectif de l'enseignant était de produire un texte de l'histoire. L'analyse des interactions nous permet de distinguer des formes différentes de mise en texte, notamment par le rôle plus ou moins décisif de l'enseignant dans la production du genre second.

⁶ - Voir dans ce colloque le travail de Sylvain Doussot qui se fonde sur la notion d'enquête chez Ginzburg.

Dans la classe 1, l'enseignante a en permanence en tête le texte auquel elle souhaite parvenir à la fin de l'heure. Pour cela elle combine plusieurs méthodes dont la principale est la reformulation. Quand un élève répond, elle reprend sa réponse en changeant un mot. Un élève propose « armes », elle dit « Alors, un peu d'armes. Oui. Un peu de fusils ». Un élève répond « des habits », elle dit « des tissus, oui ». Les mots qu'elle utilise sont plus justes, plus précis. Souvent elle complète la réponse de l'élève en apportant des précisions. Ainsi, quand un élève dit que des Européens allaient en Afrique. Elle reprend « Ils allaient en Afrique ». Et elle ajoute aussitôt : « Là, un mot que vous avez retrouvé, Gorée, et Angole qu'on retrouve ici ». Elle désigne en même temps les lieux sur la carte. La construction du texte prend appui sur les documents qui « montrent ». Le regard des élèves est orienté vers une image, vers la carte. Reformulation et apport de savoir se combinent pour construire des énoncés qui se rapprochent le plus possible du récit final. On peut suivre, dans les échanges ci-dessous, l'évolution du texte qu'elle entend produire dans le dialogue avec les élèves⁷.

100	M	On a dit plusieurs fois qu'ils partaient de Nantes ! Où se trouve Nantes sur ta carte ?... Alors refais-nous la flèche... C'est pas grave, c'est comme ça qu'on apprend. Alors ils allaient, par exemple à Gorée . Qu'est-ce qui se passait à ce moment-là à Gorée ?
101	Clara	Ben, comme sur l'image d'Emmanuel...
102	M	Voilà ! L'image d'Emmanuel, c'est-à-dire ?
103	Clara	Ils achetaient des esclaves
104	M	Ils achetaient des esclaves . Ils amenaient un tas de produits . Ensuite ? Qu'est-ce qu'ils faisaient de ces esclaves-là ?
105	Clara	Ben... ils les faisaient monter dans les bateaux...
106	M	Ils les faisaient monter dans le bateau et pour aller où ?
107	El	Pour aller à Nantes
108	M	Tu crois ? C'est à Nantes qu'on en avait besoin pour travailler ?
109	Paul	Ils vont dans les ports qu'ils avaient découverts , les Antilles...
110	M	Alors, ils vont vers les Antilles . Fais-nous une flèche qui va vers les Antilles... Voilà. Une fois là, qu'est-ce qu'il se passait ?
111	El	Ben ils déchargeaient les Noirs...
112	M	Ils déchargeaient les Noirs et qu'est-ce qu'ils mettaient à leur place dans leur bateau ?
113	El	Ben, des marchandises...
114	M	Des marchandises et pour quoi faire ? Tanguy ?
115	Tanguy	Pour les échanger aux Africains...
116	M	Tu crois ?
117	El	Pour les ramener en Europe.
118	M	Alors des Antilles, tu nous fais une flèche qui part en Europe .
119	El	Ah, c'est le marché triangulaire !
120	M	Et voilà ce qu'on appelait, oui, le marché triangulaire .

Les échanges sont brefs. L'enseignante pose une question fermée et sollicite une réponse précise et concise. Elle la reprend immédiatement, répétant les mots de l'élève, les complétant si nécessaire (lignes 100 et 104), mais éliminant aussi le superflu (ligne 109) puis passe à la question suivante. L'ensemble des réponses s'enchaînant, il ne reste plus qu'à noter au tableau le texte constitué. On retrouve l'ensemble de ces moyens dans l'extrait suivant qui provient d'une séance dans la classe 2.

63	El	Il vient de la France	
64	M	D'Europe. Il ne vient pas nécessairement de la France. Il fait quoi ?	Reformulation

⁷ - En vert : ce que l'enseignante retient de la réponse d'un élève. En jaune, les compléments qu'elle apporte. En rouge, ce qu'elle délaisse dans la réponse de l'élève.

65	El	Il vient échanger des choses contre des esclaves	
66	M	Donc lui il achète ? il vend ce qu'il ramène d'Europe et il achète ?	Reformulation Question précise
67	El	Des esclaves	
68	M	Et lui il fait quoi ? <i>M montre l'Africain au 1^{er} plan</i>	Orientation du regard
69	El	Il vend et il achète	
70	M	Donc il vend (<i>les esclaves</i>) pour acheter ce que l'Européen (<i>désigné</i>) a amené d'Europe (<i>la règle pointe hors champ</i>). <i>M accompagne en pointant avec sa règle chaque personnage. Les élèves répondent en suivant ce que la règle désigne. Donc vous voyez un petit peu ou pas ?</i>	Mise en texte des réponses

Dans ce type de situation didactique, les échanges se font entre l'enseignante et un élève. Il y a très peu d'interactions entre les élèves et la production d'un genre second est le fait de l'enseignant. Néanmoins, l'analyse des échanges met en évidence des moments brefs parce que non – exploités pendant lesquels les interactions langagières permettent à quelques élèves de produire, de manière dialogique, un énoncé qui commence à ressembler à un genre scolaire. Voici un exemple dans la classe 2.

À la ligne 27, l'enseignante demande aux élèves s'ils voient une différence entre les personnages d'une image (« marchand d'esclaves à Gorée »). Un élève répond : « Il y en a qui sont plutôt bien habillés, il y a un bonhomme qui a une pipe et un autre qui a une lance ». Ce type d'énoncé procède d'un genre premier : juxtaposition des observations, relevé de détails sans raison affirmée, usage d'un vocabulaire imprécis. La réponse ne convient d'ailleurs pas à l'enseignante qui commence à reformuler pour mettre en valeur l'existence des deux plans de l'image. Voici l'échange qui nous intéresse un instant plus tard.

48	M	On a deux autres personnages, celui-ci, ce peut être qui ?	
49	El	Vendeur d'esclaves	
50	M	Pourquoi tu penses cela ?	
51	El	D'abord parce qu'il a une lance, et déjà il est mieux habillé que les autres	
52	M	Pourquoi ?	
53	El	D'abord il est mieux habillé que les autres. Ils échangent des tissus contre des esclaves. A mon avis, c'est à cause de cela	
54	M	Ça pourrait se situer où cette scène ? vous vous rappelez, on part d'Europe, après il y a l'Afrique, après il y a l'Amérique	

L'élève interrogé répond d'abord de manière concise mais, relancé, commence à argumenter. Les détails qu'il utilise sont les mêmes que ceux relevés par son camarade. Il ne s'intéresse qu'à un seul des deux personnages, le plus énigmatique pour les élèves. Mais à la seconde relance de l'enseignante, l'élève introduit une raison (« ils échangent des tissus contre des esclaves ») qui transforme la nature de sa réponse. On est bien dans la construction d'un genre second qui est rendu possible dans une activité langagière favorisant le dialogisme et par des questions de l'enseignante qui ont ouvert la discussion à l'émergence d'hypothèses. La dernière ligne indique cependant que la réponse devenant satisfaisante, l'enseignante referme la discussion sur ce thème et en ouvre une autre sur la localisation de la scène.

Quelques échanges relevés dans la classe 3 nous montrent un processus similaire. Toutefois, la situation didactique est différente des deux exemples précédents. L'enseignant ne cherche pas à faire « avancer le cours » mais davantage la discussion des élèves. Il cherche à leur faire clarifier leurs déclarations, relève les contradictions, demande ce qu'il faut noter. Il n'approuve ni ne désapprouve, ne reformule pas et laisse les élèves mener leur débat. Dans cette séance qui s'inscrit dans une séquence sur l'étude de la société d'ancien régime, plusieurs interventions des élèves

peuvent se succéder sans prise de parole de l'enseignant et les élèves se répondent. Trois élèves ont produit des affiches à partir de questions posées sur un texte (un court extrait du journal d'un curé de campagne au 17^e siècle). Sur l'une, ils ont écrit : « les gens vivent pauvres, en payant des impôts au roi. Le pauvre peuple vit mal parce qu'il est pauvre ». La discussion pour savoir qui paye des impôts montre une certaine confusion. Les notions de tiers-état et de « pauvre peuple » ont du mal à être connectées (cf lignes 79 et 80).

68	M	Dernière question : qui paye des impôts ?
69	Plusieurs él.	Les nobles ! Les pauvres !
70	Paul	Le tiers-état !
71	El	Il est fou lui !
72	M	Cela veut dire que ce que vous dites est faux. Jordan ! Toi tu es avec Germain, tu ne t'es pas aperçu que Germain avait dit autre chose. Germain lui, il dit « c'est le riche qui paye des impôts », c'est qui alors ?
73	El	Le noble alors
74	M	Qui paye des impôts ? Le noble ou le tiers-état ?
75	El	Ca dépend
76	El	Le noble
77	El	Tiers-état
78	M	En résumé, qu'est-ce qu'on va retenir de votre passage, qu'on peut noter ?...
79	Jordan	Que c'est les tiers-état qui payent les impôts.
80	Germain	Les pauvres, ben... les pauvres peuples, ben, il vit mal. Il vit pauvre.
81	M	Qui est-ce qui vit mal ?
82	El	Le clergé
83	El	Les pauvres
84	Jalil	Le tiers-état
85	M	Est-ce qu'on dit que le tiers-état vit mal ? C'est qui le pauvre peuple ? Yacine dis-le fort pour tout le monde.
86	Yacine	Ben c'est le tiers-état qu'est pauvre parce que au bout d'un moment il n'a plus d'argent à force de payer des impôts au roi.
87	Germain	Ouais
88	M	T'es d'accord. Pourquoi vous l'avez pas écrit ? (<i>M relit la 2^e affiche</i>) Eh, dis donc, et notre curé de campagne, où est-ce qu'il a sa place, lui ? Lui qui écrit tous les jours que son peuple vit mal.

La situation est donc confuse jusqu'à ce que Yacine propose une formulation qui tranche nettement avec les précédentes. Il trouve une solution pour articuler les réponses de Jordan (ligne 79) et de Germain (ligne 80) qui instaure la première comme une raison de la seconde. Son énoncé peut pratiquement être repris par l'enseignant qui clôt alors la discussion sur ce thème par une question nouvelle sur la place du curé de campagne. Pourtant, il était possible d'ouvrir un autre moment de la discussion sur la pertinence de la réponse (la pauvreté du tiers, les impôts comme raison de la pauvreté).

Conclusion : Pour d'autres pratiques de mise en texte de l'histoire

Les exemples étudiés ci-dessus mettent en évidence des pratiques langagières ordinaires qui ne se situent pas dans le cadre de la construction et la résolution de problèmes historiques. Ces pratiques ordinaires sont souvent marquées par l'omniprésence de la parole enseignante et la faiblesse de la parole des élèves, notamment des interactions verbales entre élèves. Les situations didactiques

proposées finissent pourtant par produire des textes d'histoire qui n'ont plus besoin des documents et des situations initiales pour prendre du sens, et dans lesquels la conceptualisation et l'énonciation leur confèrent un certain degré de généralisation. Les exemples pris dans les classes 1 et 2 nous montrent donc bien la production de genres seconds. On peut cependant s'interroger sur le rôle du cours d'histoire à l'école. Du point de vue des apprentissages, nous sommes d'accord avec Jaubert et Rebière (2002) pour dire que le rôle de l'école n'est pas dans la production de genres seconds, sous forme de trace écrite, de synthèse ou de résumé, mais « dans la secondarisation des pratiques langagières initiales et la construction de positions énonciatrices favorisant des déplacements » : dialogisme, négociation et reprises réflexives, stabilisation des énoncés.

Ajoutons que dans les situations observées, la nature du savoir produit, même s'il constitue un genre second, nous semble discutable. Juxtaposant un certain nombre de propositions sans connexion logique et sans construction de raisons, le savoir dans l'exemple de la classe 1 et dans l'exemple 1 de la classe 2 est de nature propositionnelle. En ce sens, il nous semble bien éloigné des connaissances critiques que l'école devrait produire.

Il est cependant important de considérer les différences dans les situations didactiques observées et de prendre appui sur ces différences pour proposer d'autres pistes didactiques. La posture de questionnement adopté dans le second exemple de la classe 2 et la manière de conduire la discussion entre les élèves de la classe 3 constituent des ouvertures intéressantes. Dans la classe 2, l'exemple 2 nous montre un élève en train d'argumenter à partir des éléments de description proposés précédemment par un autre élève. L'activité langagière constitue bien un moyen de s'inscrire et d'agir dans le champ de la discussion ouverte dans la classe. C'est aussi à cela que pousse l'enseignant de la classe 3. Les éléments de la discussion sont affichés dans la classe et demeurent à la disposition des élèves. Le processus de socialisation des énoncés et la recherche des raisons rendent compte des pratiques dans la communauté scientifique de référence ; le débat entre les élèves favorise le dialogisme dans les échanges. À partir de ces exemples, il nous semble possible de montrer qu'il existe des pistes pour développer des pratiques plus intéressantes pour une mise en texte de savoirs problématisés. Le processus de secondarisation doit ainsi combiner des situations didactiques favorisant la reformulation, la controverse, la stabilisation des énoncés et la négociation du texte définitif.

Bibliographie

Astolfi Jean-Pierre (2005), « Problèmes scientifiques et problèmes de formation », in Maulini Olivier et Montandon Cléopâtre, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.

Bernié Jean-Paul (2004), « 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.

Castelli Gattinara Enrico (1998), *Les inquiétudes de la raison. Epistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-gueres*, Paris, Vrin – EHESS.

Myriam Cottias (2007), *La question noire. Histoire d'une construction coloniale*, Paris, Bayard.

De Certeau Michel (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.

Delbos Geneviève et Jorion Paul (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la MSH.

Febvre Lucien (1953), *Combats pour l'histoire*, Paris, Colin.

Grataloup Anne-Marie, Solonel Michel et Tutiaux – Guillon Nicole (1994), « Situations – problèmes et situations scolaires en histoire – géographie », *Revue Française de Pédagogie*, janvier – mars, n°106, p. 25-37.

Ginzburg Carlo (1980), « Signes, traces, pistes », *Le Débat* n°6, article repris dans *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion, 1989.

Ginzburg Carlo (1980), *Le fromage et les vers*, Paris, Aubier.

Jaubert Martine et Maryse Rebière (2002), « La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? », *Enjeux* n° 54, p. 130-141.

Jaubert Martine, Maryse Rebière & Jean-Paul Bernié, « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? », *Les cahiers THEODILE*, n°4, novembre 2003, p. 51-80.

Le Marec Yannick et Vézier Anne, « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe », *Le Cartable de Clio*, n°6, 2006, p. 160-173.

Orange Christian (2005a), « Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique », *ASTER*, n° 40, p. 3-11.

Orange Christian (2005b), « 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 Christian (2006), *Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires*, Projet de recherche associative IUFM de Nantes/INRP.