

Écrire en classe d'histoire

Anne Vezier

▶ **To cite this version:**

Anne Vezier. Écrire en classe d'histoire. Cahiers Pedagogiques, 2004, 425, pp.12-13. hal-01062980

HAL Id: hal-01062980
https://hal.science/hal-01062980

Submitted on 11 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Écrire en classe d'histoire

***Cahiers pédagogiques : les sciences humaines et les savoirs de l'école*, n°425, juin 2004**

Anne Vauthier-Vézier lycée Jacques Prévert, Savenay

L'histoire des historiens est une pratique discursive. Dans la classe d'histoire, le texte d'histoire est sans cesse présent, sous différentes formes. Mais il y a une spécificité du récit historique scolaire qui ne se confond pas avec le récit historique de l'historien. Anne Vauthier-Vézier décrit ici un processus d'écriture de textes d'analyse historique en classe de première.

« Aurait-on pu éviter la Première Guerre mondiale ? », c'est sur ce texte de J-J. Becker [1] qu'a travaillé une classe de première L présentant des difficultés d'expression dans les disciplines littéraires à l'écrit comme à l'oral. Par groupes, les élèves ont repris les éléments du texte dans un schéma témoignant de leur compréhension. Ces schémas présentés à la classe sur transparent ont servi de support à une discussion. Enfin un texte personnel permettait à chacun de faire le point sur ce qu'il avait fait.

De façon traditionnelle, des élèves et des manuels reconstruisent un récit de la Première Guerre mondiale qui enchaîne linéairement des causes et qui aboutit mécaniquement au conflit. Ce récit est celui de la mobilisation et du jeu des alliances, et pose la responsabilité de l'Allemagne. Les élèves ne perçoivent pas que c'est l'historien qui pose cette question ; pour eux ce sont des faits. Ce type de travail repose sur le postulat que des écrits progressifs et de nature différente peuvent aider les élèves à penser la complexité et la causalité. Mais les problèmes langagiers s'ajoutent à la difficulté pour l'élève à adopter un point de vue distancié qui lui permette de produire un discours historique [2]. Le travail sur documents qui est au cœur de la démarche historienne est perçu par certains élèves comme un pur travail scolaire et comme ce qui n'est pas intéressant dans l'histoire. C'est pourquoi nous avons imaginé de travailler autrement en multipliant les temps d'écriture pour déconstruire et reconstruire le concept de nation et initier à la complexité.

Le choix d'un texte d'historien place d'emblée les élèves dans l'interprétation des faits. Au lieu de leur proposer un ensemble documentaire que j'aurais élaboré et de leur faire réaliser un travail de critique des sources et de sélection des informations, je suis partie d'un texte qui est une prise de position et qui permet de mieux cerner le travail de construction de la causalité.

Il fallait en outre lever un autre obstacle qui vient de la confusion entre écrits instrumentaux et écrits communicationnels. Les premiers relèvent des exercices de reformulation, les seconds, des écrits de synthèse tels qu'ils figurent dans les épreuves d'examens. Il m'a fallu ensuite imaginer une situation qui laisse aux élèves suffisamment de liberté pour produire un écrit créateur de sens, sans être bloqués par un guidage trop prégnant. Il s'agissait d'observer la façon dont les élèves relèvent les éléments, établissent les liens sous forme de schéma et la manière dont ils passent individuellement du schéma au texte. À la construction des savoirs étaient alors

---

[1] Extrait de *L'Histoire*, n° 107, publié dans un dossier " Comment les guerres commencent-elles ?" par *Marianne*, n° du 23/12 au 05/01 2003, p 89-91

[2] Chabanne, J.Ch. (2000), " Quelques remarques ˆ propos d'argumentation et d'écriture réflexive dans la classe d'histoire ", *Les Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, p. 50-51

SÏurs, F. (2002), " Écrire en histoire-géographié en classe et dans l'optique du paragraphe argumenté du D.N.B., est-ce possible ? ", *La Revue*, n° 11, IREHG, p 63-68

associés l'exposé de leur propre démarche et la représentation de l'histoire à partir de l'observation du travail de l'historien.

Prendre le risque de sa propre analyse

Préalablement, un travail sur le 28 juin 1914 avait été fait, visant à leur faire comprendre que c'est un événement, une « crise-dénouement particulière » (D. Lejeune). Étudier un événement, c'est réfléchir à sa portée, c'est réfléchir aussi à ses causes. D'où la légitimité de la question « pourquoi la guerre ? ». Dans la séquence de trois heures, les élèves ont lu le texte, puis à la question : « Comment allez-vous procéder pour répondre à la question ? », les élèves utilisent leurs savoirs d'élèves en suggérant une lecture approfondie, une prise de notes ou un tri des informations par nature et par dates.
Je leur propose alors de travailler en groupe pendant une heure et de faire figurer sur un transparent les éléments reliés entre eux. Cela me permet d'observer le travail d'équipe, riche de discussions, occasions de mobiliser leurs savoirs (nationalismes de natures différentes, situation géopolitique…). Il devient évident que ce n'est pas si simple d'établir les raisons pour lesquelles une guerre peut éclater.
La visualisation au rétroprojecteur devant leurs camarades, la dernière heure, est une prise de risque intellectuelle sur leur lecture et sur leur compréhension. C'est un acquis important car les professeurs reprochent à la classe leur faible participation à l'oral et leur manque d'autonomie. C'est l'occasion de voir plusieurs représentations. Cependant, le manque de temps fait que je suis beaucoup intervenue pour pousser certains groupes à enrichir leur contribution. La classe valide quelques schémas que je leur photocopie pour la séance suivante durant laquelle je leur propose une conclusion générale, enrichissant leur connaissance des facteurs, sans revenir à un schéma modèle.
Cette situation d'interaction entre élèves a ainsi créé une communauté de travail qui a pensé collectivement la causalité comme quelque chose de complexe[3]. Les élèves ont été obligés de s'inscrire en rupture avec une attente passive de la solution par le professeur.

Le linéaire et le complexe

Le besoin de savoir comment les élèves avaient perçu cette situation de confrontation avec un objet de savoir m'a conduite à leur demander un texte individuel précisant le type de document utilisé, la question posée par l'auteur, le travail réalisé et la conclusion que l'élève en tire pour répondre à la question initiale. Le passage d'un type d'écrit sous forme de schéma, réalisé collectivement, à un écrit textuel individuel enrichissait la situation de réflexivité dans laquelle la classe avait fonctionné.
Vingt-cinq fiches-bilan ont ainsi été recueillies :

- A. dit que c'est un travail long et difficile mais qui aide à comprendre.
- Pour C., le schéma explicatif est en fait le résumé des idées et un support de mémorisation.
- Pour N. le schéma répond à la problématique, c'est une forme de schéma explicatif.

[3] Allieu-Mary, N., Tutiaux-Guillon, N. (2002), " La vérité historique en débat ? ", *les Cahiers pédagogiques,* n° 401, p. 35-37

- Mais pour Cl., le schéma relate le pourquoi de la guerre, il est support de récit.
Ailleurs, il peut être aussi un « schéma bilan qui résume et explique ».

Comment se fait l'explication ? Les élèves n'ont pas la même perception. Quatre fiches ne précisent pas comment leurs auteurs ont réalisé le schéma, comme si le travail allait sans dire. Majoritairement, les élèves considèrent leur travail comme un relevé « d'informations », « d'événements » et de « causes ». Plus rares (six fiches) sont ceux qui perçoivent la mise en relation, la mise en ordre ou l'ensemble des opérations intellectuelles nécessitées par ce travail.
Il reste une difficulté majeure à exposer la diversité des causes, une élève peinant à retranscrire son schéma.

Là où le schéma permet une certaine complexité sur une même page, la forme linéaire du texte fait difficulté. Le sentiment de continuité avant/après se manifeste aussi sur certains schémas par des flèches se succédant de façon linéaire. Cette continuité est induite par l'idée du caractère inévitable de la guerre : évident puisqu'elle a eu lieu ! La linéarité tient ici lieu d'explication. La forme linéaire de la pensée contrarie la conceptualisation de la cause. S'y ajoute vraisemblablement la réintroduction du récit linéaire comme seul mode de pensée possible, fondé sur l'idée que raconter, c'est expliquer.
Si la linéarité est une modalité qui garde sa force, certains schémas recourent à la dualité (crises et attentat comme événements déclencheurs), toutes les flèches convergeant vers l'entrée en guerre des pays. Enfin notons l'absence de flèche de rétroaction, concernant par exemple le nationalisme ou le jeu d'alliances antérieures réactivé. Cela témoigne de la difficulté à penser la complexité[4]. Quelques schémas cherchent à échapper à cette linéarité en plaçant la guerre au centre du schéma, témoignant ainsi d'une capacité à distinguer des catégories de facteurs de guerre. La discussion collective a permis d'enrichir les mises en relation sur de tels schémas.
On peut noter, pour certains, une deuxième difficulté à penser la nature de ce qui entre en configuration pour penser la guerre. À côté de ce qui est noté « événement » ou « autres informations », certains relèvent le « caractère bénin ou presque » des différentes crises. « L'idée » que la guerre peut éclater évoque les mentalités sans cerner le rôle de l'opinion.
Le troisième obstacle vient de la confusion entre cause et conséquence. L'idée que la guerre peut éclater et le jeu des alliances sont une conséquence de la tension. On retrouve l'analogie entre les notions de cause et de conséquence liées par un trait de continuité.
Le dernier obstacle que nous pouvons relever tient à la question du temps. On assiste à des déplacements des événements, comme si de tels déplacements devaient améliorer la succession linéaire et logique. C'est le cas des alliances des années 1870-1914 déplacées après la guerre des Balkans 1912-1913.
Le vocabulaire lui-même traduit une certaine flexibilité qui ne reflète pas toujours précisément les schémas réalisés par ces élèves, comme s'il existait une certaine autonomie du texte par rapport au schéma. Ainsi le mot *succession* peut être employé pour désigner un *ensemble* : « Il y a beaucoup de causes potentielles et ce n'est pas un événement précis qui a mené à la guerre mais une succession » ou une *conséquence* : « La guerre est le résultat d'une suite d'événements politiques, d'erreurs diplomatiques et d'un engrenage d'alliances ».

Le schéma a permis une mise en relation qui facilite la conceptualisation et aide à saisir le caractère construit des causes par l'historien autant que la complexité. Mais le retour à l'écrit

[4] Bourguignon, L. (1998), *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, CNDP.

pose problème, témoignant du flou qui préside à la mise en relation. En dépit de la prégnance d'une forme de pensée linéaire où le repère temporel avant/après joue un rôle organisateur[5], ce travail a permis aux élèves de prendre des risques et d'adopter un point de vue, condition indispensable pour produire un discours historique et construire des connaissances[6].

Anne Vauthier-Vézier,
Lycée Jacques Prévert Savenay.

Bibliographie

Bourguignon, L. (1998), *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, CNDP.
Leduc, J. (1998), *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste – CRDP Midi Pyrénées
Moniot, H. (1993), *La didactique de l'histoire*, Paris : Nathan
Sérandour, J. (1998), « La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire. De l'analyse des pratiques canoniques à l'expérimentation du récit » *Contributions à l'étude de la causalité*, INRP.
Sérandour, J. et Février, Ch. (1997), « Production du récit et construction du sens », *Concepts, modèles, raisonnements*, (1997), 8e colloque, éd. F. Audigier, INRP

[5] Cavoura, Th. (1997), Modalités de catégorisation des concepts de cause et de hasard en histoire, *Concepts, modèles, raisonnements*, (1997), 8e colloque, éd. F. Audigier, INRP, p. 260-265
[6] Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, Points
Chabanne, J. Ch. et Bucheton, D. (2002), *Parler et écrire, pour penser, apprendre et se construire. L'Écrit et l'oral réflexifs*, Paris : Puf (introduction)