

Textes et histoire¹ : lire et écrire en histoire à l'école

Jacques Crinon, IUFM de Créteil et Université de Paris 8

(<http://coditexte.creteil.iufm.fr/crinon.htm>)

1. Qu'est-ce qu'un texte historique ?

Au cycle 3 de l'école primaire, les élèves commencent à étudier l'histoire, c'est-à-dire les traces du passé et la mise en cohérence de celles-ci. Cette étude conduit à la lecture de textes : documents primaires (la période dite historique commence justement avec l'invention de l'écriture) et textes rédigés, afin de rendre compte du passé, par les historiens, les auteurs de documentaires ou les auteurs de manuels scolaires. Ces textes partent d'intentions diverses : raconter les événements et les actions des acteurs de l'histoire (personnages et groupes), décrire des modes de vie, des rapports sociaux, des connaissances, des techniques, des pratiques artistiques – et des changements d'un état à un autre –, chercher à expliquer ces changements... Outre la pluralité des statuts des textes (traces et témoignages vs. textes issus du travail de l'historien), des supports, des intentions, évoquons encore le caractère pluricodé de nombreux textes historiques : le texte écrit s'y accompagne d'une iconographie souvent commentée de très près, de cartes, de diagrammes, de tableaux, etc. Certaines collections actuelles de livres documentaires ou de manuels associent ces textes et documents divers de manière très sophistiquée : il suffit pour s'en convaincre d'observer par exemple une leçon (une double page) du manuel de la collection Magellan² : documents d'époque ou photos appareillés de légendes et de questions, tantôt d'observation, tantôt de réflexion (un code graphique les distingue), texte de la leçon, avec des renvois aux divers documents, lexique... Se repérer au sein de cette diversité des textes et être capable d'apprendre grâce aux textes est tout à la fois un objectif de maîtrise du langage écrit et un des objectifs de l'enseignement de l'histoire. Les instructions officielles sont d'ailleurs à cet égard sans ambiguïté.

Pour ajouter encore à la diversité et à la complexité de notre objet de réflexion, évoquons aussi de nouveau le roman historique, qui était déjà au centre de la table ronde de ce matin. Distinguer entre documentaire et récit de fiction est fondamental, nous disent à juste titre les IO des cycles 1 et 2. Or le roman historique vient brouiller les pistes. On sait à quelles confusions conduit, y compris chez les adultes, la lecture de romans historiques. Notre image du cardinal de Richelieu doit sans doute plus à Alexandre Dumas qu'aux historiens et la réécriture "complotiste" de l'histoire par Dan Brown (*Da Vinci Code*) semble avoir une telle influence chez les lecteurs de celui-ci qu'ont été placés, dans l'église Saint-Sulpice à Paris, des panneaux rétablissant la vérité historique.

Lire et écrire en histoire : le sujet est ample. J'ai choisi quelques entrées, quelques angles : lire des textes à visée didactique, lire des romans historiques, écrire des romans historiques, écrire pour apprendre. Ces entrées ne prétendent pas épuiser le sujet.

2. Lire des textes à visée didactique³

L'exemple qui suit est extrait de l'ouvrage toujours actuel *La Maîtrise de la langue au collège*⁴. Il vaut pour le cycle 3 tout autant que pour le collège.

Extrait d'un manuel d'histoire de 5^e :

L'Angleterre et le Saint-Empire romain germanique au XIII^e siècle

I. Le royaume d'Angleterre

Après la victoire d'Hastings (1066), le duc de Normandie Guillaume s'est fait couronner roi d'Angleterre. Ses successeurs restent vassaux du roi de France, mais ils sont beaucoup plus puissants que leur suzerain. Au milieu du XIII^e siècle, cette

¹ Le titre de cette conférence reprend celui de la journée d'étude où elle a été prononcée, mais constitue aussi un hommage au numéro de la revue *Pratiques* consacré à ce thème en 1991 (le n° 69).

² Sophie Le Callenec, *Histoire, Cycle 3*, Hatier (collection Magellan), 2006.

³ On pourrait dire aussi : des textes expositifs.

⁴ M. Baudry, D. Bessonnat, M. Laparra, F. Tourigny, *La Maîtrise de la langue au collège*, CNDP / Savoir Livre, 1997. On pourra trouver une analyse plus détaillée dans un article de M. Laparra, Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique, *Pratiques*, n° 69, p. 97-124.

puissance devient énorme ; l'héritier de la couronne d'Angleterre, Henri Plantagenêt, comte d'Anjou et duc d'Aquitaine, possède en France une série de fiefs s'étendant de la Gascogne à la Normandie. [...]

On demande à des élèves de développer la première phrase. Exemples de réponses :

Après la victoire d'Hastings en 1066, contre les Français, le duc de Normandie se fait couronner roi d'Angleterre.

En 1006, après la victoire d'Hastings, Guillaume se fait couronner roi d'Angleterre par M. le maire dans la mairie.

Après la victoire du prénommé Hastings à la date 1066, le duc de Normandie Guillaume s'est fait couronner dans son palais comme le nouveau roi d'Angleterre.

Après une belle victoire d'Hastings, une ville de Normandie, un duc nommé Guillaume qui vit en Normandie se fait couronner, pour être roi d'Angleterre.

Des problèmes de vocabulaire ? Non. Les notions difficiles avaient été étudiées dans la leçon précédente : vassal, suzerain, fief. En revanche, on s'aperçoit que la représentation mentale que les élèves se font de la situation décrite par le texte est bien différente de ce que l'auteur du texte a essayé de transmettre : Hastings pris pour un homme, situation géographique de la ville de Hastings, représentation stéréotypée d'une cérémonie de couronnement là où il s'agissait simplement, par l'image du couronnement, d'évoquer l'accession au pouvoir, absence de mise en relation causale entre la bataille remportée et l'accession au pouvoir (une conquête).

Cet exemple ne nous conduit pas à pointer une difficulté particulière ou excessive d'un texte de manuel, mais à comprendre les processus de la lecture. Nous nous référerons à ce que nous apprennent les psycholinguistes. L'activité de compréhension en lecture peut en effet être décrite comme mettant en œuvre un double traitement du contenu sémantique du texte. D'abord en une "base de texte", c'est-à-dire en un ensemble de propositions sémantiques traduisant le contenu explicite de ce texte. D'autre part en un "modèle de situation", c'est-à-dire l'ensemble des connaissances évoquées par le texte et qui met en relation le contenu du texte avec les connaissances du lecteur⁵. Comprendre un texte nécessite de construire une représentation mentale cohérente de son contenu intégrant des informations qui n'y figurent pas mais que le lecteur doit inférer des informations qui y figurent. Une telle activité inférentielle est plus aisée lorsque le lecteur possède les connaissances auxquelles il doit faire appel (par exemple les "scripts" de la vie quotidienne appelés par la compréhension des récits) que lorsque ces connaissances lui sont étrangères. C'est ainsi que l'absence des connaissances de référence constitue un obstacle à la lecture des textes documentaires scientifiques⁶. Il est en outre fréquent que les représentations actuelles du lecteur sur le contenu de savoir évoqué par le texte constituent un obstacle supplémentaire à sa compréhension. Comprendre le texte pour pouvoir ensuite faire usage des informations qu'il comporte demande alors à l'élève de prendre conscience de l'écart entre ce qu'il sait et ce que dit le texte.

Les processus constitutifs de la lecture compréhension doivent donc faire l'objet d'un apprentissage dans toutes les disciplines, à l'occasion des textes rencontrés.

• Apprendre à inférer, c'est-à-dire à mettre en relation les informations tirées du texte et les informations extérieures au texte, les connaissances du monde (encore appelées connaissances encyclopédiques), requises par la construction de la représentation mentale de la situation. Pour utiliser une image, tous les textes, et en particulier les textes scientifiques et les textes historiques, comportent des "trous sémantiques" que l'activité du lecteur comble. De la même manière, j'ai pu observer, au cours d'une recherche sur la lecture de textes scientifiques par des élèves de cours moyen⁷, des difficultés à interpréter un texte sur les "catastrophes naturelles" où figuraient notamment ces phrases : "La

⁵ W. Kintsch, *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York, Cambridge University Press, 1998. T.A. Van Dijk & W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press, 1983.

⁶ A.C. Graesser, B. Olde, V. Pomeroy, S. Whitten, S. Lu & S. Craig, Inferences and Questions in Science Text Comprehension, In J. Otero, J.A. Leon & A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (p. 417-436), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

⁷ Voir J. Crinon, P. Avel, D. Legros, B. Marin, Vers des aides logicielles à la compréhension de textes documentaires scientifiques pour les élèves de cycle 3 et de collège, In P. Tchounikine, M. Joab et L. Trouche (Éds.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, Montpellier, 25-27 mai 2005 (pp. 21-32).

En ligne : <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2005/>.

multiplication des sécheresses gagne aujourd'hui l'Europe. Les zones arides du pourtour méditerranéen devraient s'étendre sous l'effet de la combinaison température et évaporation l'été, précipitations massives et érosion l'hiver. " La terre ne peut plus être cultivée à cause de la sécheresse et à cause des inondations qui recouvrent les champs d'eau ", ont souvent reformulé les élèves. La mise en rapport entre les pluies diluviennes, la perte des terres cultivables et les famines repose sur la connaissance des effets de l'érosion sur les sols (le trou sémantique est ici la disparition de la terre emportée par l'eau), alors que les représentations spontanées des lecteurs sont plutôt celles d'inondations rendant les champs inaccessibles...

• Apprendre à construire les relations logiques entre informations à l'intérieur même du texte (c'est un autre type d'inférences). Ces relations, y compris quand elles semblent être d'ordre chronologique, sont souvent d'ordre causal, comme on l'a vu dans l'exemple du manuel d'histoire de 5^e. Ce serait vrai aussi dans des récits de la vie quotidienne ou dans des récits de fiction. Prenons un exemple : le conte de Charles Perrault *Les fées*, lu par des élèves de cours moyen. Qu'est-ce qui fait la différence entre les élèves qui ont compris ce conte et ceux qui n'y parviennent pas ? Les premiers interprètent le don des perles et celui des serpents comme une récompense et une punition accordées aux deux petites filles. Les seconds ont juxtaposé les informations, sans construire un " modèle " global cohérent de la situation.

On voit donc qu'il ne faudrait pas opposer les textes narratifs et les textes explicatifs comme se caractérisant d'un côté par une logique de succession temporelle et de l'autre par une logique causale. Les récits ont une structure causale. Au point qu'on a pu définir les récits comme des " plans d'actions finalisés " : des personnages ont des buts, tentent de les atteindre, y réussissent ou y échouent⁸. Cependant, s'agit-il toujours de la même causalité ? À l'intérieur du vaste mécanisme cognitif qui permet à l'être humain de se représenter les régularités causales de son environnement, on distingue causalité intentionnelle et causalité du monde physique. La capacité à attribuer un phénomène à une intention humaine apparaît tôt dans le développement du jeune enfant. La représentation " objective " des relations entre causes et conséquences, par exemple dans un dispositif mécanique, est une conquête plus tardive. Le " pourquoi " ne se confond pas avec le " pour quoi ".

Les textes historiques visent à faire comprendre, à expliquer. Mais la distinction entre le " pour quoi " et le " pourquoi " n'y va pas de soi et, là aussi, nous sommes au cœur d'un apprentissage qui concerne de manière liée les compétences à lire et l'appréhension de la discipline histoire. J'en donnerai pour exemple deux passages d'un manuel⁹.

Les nouveautés techniques

L'agriculture connaît plusieurs progrès importants à partir du XI^e siècle.

- La charrue (doc. 7) remplace peu à peu l'araire et permet de labourer le sol en profondeur.

On utilise de plus en plus le fer dans la fabrication des outils.

- La traction animale se transforme avec le collier d'épaule (doc. 7) qui permet au cheval de tirer avec toute sa force.

- L'usage des engrais naturel se répand. Les rendements s'accroissent.*

- Les moulins à eau sont plus nombreux tandis qu'apparaissent les premiers moulins à vent.

Grâce à ces progrès, l'agriculture se développe. Les forêts sont défrichées, les surfaces cultivables augmentent. Avec ces changements, la population s'accroît¹⁰.

Pourquoi les Croisades ?

Autour de la Méditerranée, le monde chrétien et le monde musulman vont s'affronter. Les musulmans menacent les lieux saints des chrétiens, en particulier la ville de Jérusalem où se trouve le tombeau du Christ. En 1095, le pape, qui cherche à étendre son pouvoir, lance un appel (doc. 6) : il demande aux chrétiens de chasser les musulmans des territoires qu'ils occupent.

⁸ J.B. Black & G.H. Bower, Story understanding as problem solving, *Poetics*, n° 9, 1980, p. 223-250.

⁹ F. Changeux, C. Fleury, H. Humbert, *Histoire cycle 3*, Magnard, 2004.

¹⁰ P. 77, chapitre " Seigneurs et paysans au Moyen Âge ".

Les hommes qui partent doivent coudre des croix de toile sur leurs vêtements : on les appelle les croisés.

Les croisades sont des opérations militaires longues et difficiles (doc. 7)¹¹.

Raconter ? expliquer ? par les intentions des acteurs ou par des causalités plus “ objectives ” ? Autant d’ambiguïtés à débrouiller.

Quelles conséquences tirer encore de nos analyses ? Nous évoquions plus haut la nécessité, pour combler les trous sémantiques du texte, de faire appel à des connaissances antérieures du domaine concerné. Mais c’est un cercle vicieux, quand justement ces connaissances sont à constituer. Dans une autre discipline, la biologie, une recherche américaine¹² met en évidence le rôle du niveau de connaissances antérieures sur le domaine dans la compréhension, par les élèves de 11 à 15 ans, de deux versions d’un texte sur les maladies du cœur. Certains avaient à lire le texte scientifique d’origine, d’autres une version comportant des informations supplémentaires destinées à augmenter la cohérence du texte. Les lecteurs moins familiers du domaine ont eu de meilleurs résultats à une épreuve de compréhension sur la version “ longue ”, alors que les lecteurs ayant plus de connaissances préalables ont eu de meilleurs scores lorsqu’ils avaient lu la version “ courte ”.

Pour les novices dans un domaine de connaissances, un texte est d’autant plus difficile qu’il est succinct. Les bons textes documentaires ou didactiques introduisent au contraire de la redondance et c’est à ce prix qu’ils permettent à leur lecteur d’acquérir des connaissances par la lecture. Tout un pan du travail de l’enseignant consiste donc à multiplier les textes de manière redondante, à les croiser avec des présentations et des récits oraux, à donner des détails¹³, à aider à faire des liens. C’est aussi un des rôles des romans historiques, ou des récits documentaires¹³, que de donner cet arrière-plan.

3. Lire des romans historiques

Nous étions jusqu’ici résolument dans le cadre de la discipline histoire. Avec le roman historique, nous passons du côté de la littérature¹⁴ et de l’interdisciplinarité. Partons d’un exemple, celui du roman d’Anthony Horowitz, *Le Diable et son valet*¹⁵ (Le Livre de poche jeunesse).

Rappelons-en l’argument. Dans l’Angleterre de la fin du XVI^e siècle, la reine Élisabeth envoie un messenger chercher un jeune garçon, Tom, qui vit dans un village, où il a été recueilli par des aubergistes qui le maltraitent. Mais le messenger est assassiné. Livré à lui-même, en plein Londres, Tom rejoint une troupe de théâtre qui doit se produire devant la reine et qui nourrit des projets mystérieux et inquiétants. Tom parvient à les déjouer, au péril de sa vie.

Pourquoi lire ce roman ? Non pas à cause d’une adéquation au programme d’histoire du cycle 3 ; l’Angleterre élisabéthaine et le théâtre de Shakespeare ne font pas partie des “ points forts ” qui y figurent. Mais le choix est justifié par d’autres motifs.

D’abord par sa qualité littéraire (il figure d’ailleurs dans la liste annexée aux IO) et par l’intérêt qu’il suscite chez les enfants. C’est un roman d’aventures qui sait piquer la curiosité du lecteur et le tenir en haleine en relançant toujours de nouvelles questions : qui est réellement Tom ? Pourquoi est-il demandé à Londres ? Le sinistre Ratsey le tuera-t-il ? Quel danger court-il avec les (faux) comédiens ? Que trament ces comédiens ? Sera-t-il pendu ?... Plaisir de l’attente et déjà plaisir lettré de comprendre que le plaisir vient de l’attente.

Par ailleurs, ce roman joue avec les codes du héros et de l’héroïsme. Quiconque s’est familiarisé avec la figure héroïque qui prévaut dans l’épopée, dans le conte merveilleux ou dans le roman

¹¹ p. 88, chapitre “ La Méditerranée aux XI^e et XII^e siècles ”.

¹² D.S. McNamara, E. Kintsch, N.B. Songer & W. Kintsch, Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text, *Cognition and Instruction*, v. 14, n° 1, 1996, p. 1-43.

¹³ Je pense par exemple, pour le Moyen Âge, à la bande dessinée proposée par Georges Duby à partir de chroniques de l’époque, *Guillaume le Maréchal*.

¹⁴ Dans le cas de la littérature et des romans historiques, la question des connaissances “ encyclopédiques ” de référence se pose aussi. Voir J. Crinon, B. Marin & J.-C. Lallias, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006.

¹⁵ On trouvera des exemples d’activités accompagnant la lecture de ce roman sur le site “ Maîtrise du langage ” du CRDP de l’académie de Créteil (Carmal) : http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/litterature.htm#cml.

d'aventures appréciera tout particulièrement le chapitre 6 et la surprise née de l'irruption d'un héros redresseur de torts... qui se révèle être une jeune fille.

Enfin, il permet d'éclairer ce qu'est un roman historique, qui se caractérise par la présence d'une "couleur" historique, d'un cadre, d'un décor, de personnages ou d'événements connus qui ancrent le récit dans une époque particulière, mais non par l'exactitude historique des personnages et de leurs actions¹⁶. À cet égard, la postface de l'auteur de *Le Diable et son valet* est particulièrement précieuse, puisqu'elle nous donne accès aux ingrédients du mélange, l'exactitude des lieux et des modes de vie décrits, les personnages qui ont existé et ceux qui ont été inventés, les événements réels et la part (majeure) de la fiction. Dans une classe de 6^e de Bondy, les élèves ont ainsi été pu être invités, après leur lecture, à rédiger une rubrique "Le saviez-vous ? En Angleterre, en 1593..." extrayant, pour un chapitre, les éléments de réalité historique.

Cependant, arrêtons-nous un instant pour clarifier la notion de genre. Très souvent, à l'école, on la réifie. Il est vrai que pour les enfants, dès lors que le genre est une "espèce" de textes, il est tentant d'y voir un attribut naturel des textes qu'on y classe. Un peu à la manière des espèces animales : un être vivant ne peut pas être à la fois une poule et un cochon. Au contraire, un texte peut appartenir à la fois à plusieurs genres textuels. *Le Diable et son valet* est, à la fois, roman historique et roman d'aventures (et même, par quelques traits, il ressortit de la *fantasy*). Comment se fait-il donc, se sont d'ailleurs demandé les élèves de la classe de 6^e déjà évoquée, que dans mon édition *Le Diable et son valet* soit rangé dans le genre "Aventures" et dans celle de mon voisin il appartienne à la catégorie "Mondes imaginaires" ?

Le travail sur le genre vise à trouver des ressemblances récurrentes entre certaines œuvres, des critères de classement ; ainsi les romans historiques font volontiers la part belle à la description, ou usent d'un vocabulaire exotique, afin de créer cette couleur que j'évoquais tout à l'heure. La présence de ces traits permet de ranger une œuvre parmi les romans historiques. Mais elles n'en épuisent pas les caractéristiques. Prenons trois autres exemples de romans historiques de jeunesse : *Cheval de guerre*¹⁷, *Claudine de Lyon*¹⁸ et *Le vrai Prince Thibault*¹⁹. Le premier est centré sur une intention historique : il fait revivre les événements de l'intérieur et la technique littéraire (point de vue du cheval, création de l'émotion) est là pour faire ressentir l'atrocité de la guerre. Il y a mise en scène, mais l'histoire est au premier plan, elle n'est pas seulement décor. Cette œuvre profondément personnelle est difficile à classer. Dans *Claudine de Lyon*, le souci de témoigner sur une époque et un milieu (le milieu des canuts à Lyon dans les années 1880) et les épreuves que traverse une petite fille pour devenir ce qu'elle veut être, sur des combats (celui de l'instruction obligatoire, celui de l'émancipation des femmes), apparente le roman tout à la fois au roman de mœurs, au roman d'apprentissage et à la littérature engagée. Dans *Le vrai Prince Thibault*, c'est encore autre chose : le Moyen Âge y est purement décoratif, au service d'une comédie d'intrigue, utilisant le "motif" inusable de la substitution des bébés et multipliant les gags.

Autre élément qui empêche de faire du genre un absolu, un genre littéraire est éminemment mobile. Un auteur, lorsqu'il choisit de s'inscrire dans un genre préexistant, emprunte certes aux stéréotypes du genre, mais en même temps renouvelle en partie le genre (du moins s'il a quelque talent). Horowitz, avec son goût de l'humour et de la parodie, n'a pas manqué de le faire.

4. Écrire des romans historiques

La lecture appelle l'écriture. La meilleure manière de comprendre comment fonctionne un roman historique est d'en écrire ou, plus modestement, d'en écrire des fragments²⁰, en combinant une intrigue de fiction et une documentation précise sur l'époque où on veut situer son roman. Lorsque, dans la même classe de 6^e que tout à l'heure, les élèves ont eu à écrire un chapitre 1 bis comblant l'ellipse entre les deux premiers chapitres²¹, ils sont stimulés dans la construction de leur représentation mentale de la

¹⁶ Un roman historique n'est pas non plus, comme le croient certains élèves, un livre qu date de très longtemps". Voir C. Garcia-Debanc, Lire le Moyen Âge ou Quels critères pour différencier roman historique et écrits d'historiens, *Pratiques*, n° 69, 1991, p. 7-42.

¹⁷ Michael Morpurgo, Gallimard Folio junior.

¹⁸ Marie-Christine Helgerson, Flammarion Castor poche.

¹⁹ Évelyne Brisou-Pellen, Rageot Cascade.

²⁰ Des fragments peuvent suffire : l'enjeu d'apprentissage n'est pas de développer des scénarios complets, mais, dans un épisode, d'amalgamer le descriptif et le narratif.

²¹ Consigne proposée par Marigold Bobbio, le professeur de français de la classe : *Écris le chapitre 1 bis de Le Diable et son valet. La reine convoque son garde William Hawkins pour lui confier la mission*

situation (le modèle de situation, disais-je tout à l'heure), dans la construction d'une cohérence causale entre les informations. Mais en même temps, ils ont à se situer en auteurs de roman historique et ils se posent effectivement toute une série de questions, notamment sur la manière dont un gentilhomme de l'époque va s'adresser à la reine. La difficulté, bien sûr, est ensuite de tisser les éléments documentaires avec les actions, de leur donner une fonction dans le récit. Ainsi, les " drôles de cheminées tordues " du château de Framlingham, construites à l'époque et qui existent toujours sont, dans le roman de Horowitz, un indice qui va permettre à la reine de retrouver Tom. Dans la production de tel élève, ce n'est plus qu'un détail créant un effet de réel (ce qui d'ailleurs est déjà beaucoup).

On ne peut pas imaginer d'écrire un roman historique sans un travail précis en histoire. Danielle Dubois-Marcoïn nous donne un exemple de la manière dont ce travail d'enquête et l'écriture elle-même s'interpénètrent, dans un article d'un récent numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* consacré à l'écriture littéraire²². Les situations d'écriture dont elle rend compte ont eu lieu dans des classes de ZEP et dans des formations d'enseignants du centre IUFM d'Arras. Il s'agissait notamment d'écrire un roman par lettres, nourri par la lecture de passages de la *Nouvelle Héloïse* sur l'aménagement du domaine de Clarens, ainsi que par des visites et des enquêtes. Au cours de ces visites, on collecte des observations, des anecdotes, des impressions, des émotions. C'est de ces premiers fragments qu'on se sert pour démarrer l'écriture du roman, laisser venir personnages et événements, et non pas d'un schéma de récit. Une manière de tabler sur la subjectivité du scripteur et de tenter de résoudre la difficulté de la fusion entre une documentation historique et une intrigue romanesque.

5. Écrire pour apprendre

Qu'apprennent les élèves en écrivant du roman historique ? Ce type de projet permet d'approcher par la pratique les caractéristiques du roman historique et de construire des connaissances historiques afin de nourrir l'écriture. Mais il est d'autres formes d'écriture pour apprendre en histoire²³.

La plus évidente, la plus régulièrement pratiquée, le résumé, est explicitement présente dans les IO : "[...] chaque séance se termine par l'écriture, d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse". L'enjeu est celui d'une élaboration de connaissances par le langage et pas seulement de la conservation de traces, de mémoire qu'on lui assigne en général.

Aider à élaborer une pensée et faire mémoire sont de fait deux fonctions essentielles de l'écrit. On a souvent tendance à surévaluer la seconde à l'école, alors que le manuel est sans doute plus fonctionnel que le cahier s'il n'est question que de faire trace. En revanche, on sous-estime, quand on ne néglige pas, la première en tant que moyen d'apprentissage. Car écrire n'est pas seulement restituer ce qu'on a retenu de la leçon ; c'est une activité qui contribue à construire la compréhension. L'effort de formulation est aussi effort de mise en cohérence, voire de conceptualisation²⁴.

Deux types de références théoriques convergent ici. Du côté de la psychologie des processus cognitifs, M. Scardamalia et K. Bereiter²⁵ ont mis en évidence deux stratégies de production verbale écrite : la stratégie des connaissances racontées (ou restituées) et la stratégie des connaissances transformées (la reformulation est le résultat d'un retraitement mental des informations). La première stratégie est fréquente chez le scripteur novice, la seconde est le fait de l'expert. Élisabeth Bautier²⁶, dans

d'aller rechercher un garçon de douze ans à Framlingham. Lord Moorfield est mis au courant de cette mission (par la reine ou Hawkins au choix) puisqu'il devra apporter son aide.

²² D. Dubois-Marcoïn, Production de récit littéraire en formation d'enseignants, *Le Français aujourd'hui*, n° 153, 2006, p. 83-90.

²³ Sur la problématique et les pratiques de l'écriture pour apprendre dans les différentes disciplines, on peut se reporter à J. Crinon (dir.), *Écrire pour apprendre. Cahiers pédagogiques*, n° 388-389, 2000.

²⁴ D. Cariou a montré de manière précise, pour des élèves plus vieux, comment ils s'approprient des concepts historiques en écrivant : D. Cariou, Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves., In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 124-138), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2006.

²⁵ M. Scardamalia & C. Bereiter, Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, Writing and Language Learning* (p. 142-175), Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1987.

²⁶ É. Bautier, Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale, In N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati* (p. 49-67), Aix-en-Provence, Presses de l'université de Provence, 2005.

une perspective sociolinguistique, reprend à M. Bakhtine son opposition entre genres premiers et genres seconds et l'adapte à la question des apprentissages scolaires. Le travail réflexif que nécessite la réussite scolaire (par opposition à l'adhérence à l'évidence de l'instant que manifestent les élèves en difficulté) passe par des pratiques langagières d'élaboration et de réélaboration, et par la compréhension des dimensions de "secondarisation" qui caractérisent les pratiques sociales de constitution des savoirs.

Là se situe, en histoire comme dans d'autres disciplines, un enjeu essentiel de ces moments de rédaction d'une synthèse de la leçon. Mais on aurait sans doute intérêt à ne pas se contenter d'avoir recours à l'écrit en fin de séance, et à pratiquer ces "écrits intermédiaires"²⁷, ces brouillons de travail qui, en cours de route, permettent par exemple de noter des hypothèses sur l'interprétation d'un document, ou de s'interroger sur son origine et sa fiabilité, afin de se mettre, à son échelle d'élève, dans la peau de l'historien au travail.

Je plaiderai aussi pour que les élèves s'exercent à écrire dans toute la diversité des genres de textes qu'ils ont à lire en histoire. Écrire est aussi un moyen d'apprendre à mieux lire. Réaliser par exemple une entrée biographique pour un dictionnaire encyclopédique, un article de vulgarisation historique destiné à un périodique pour les enfants, des panneaux d'exposition à la suite de la visite d'un monument ou encore des pages Web pour le site de l'école sont un moyen de mieux comprendre comment s'organisent ces écrits et quels procédés y sont utilisés pour faire passer un contenu historique. Non pas, comme on le croit parfois, que ces situations d'écriture soient plus faciles que d'autres, parce que plus authentiques. Bien au contraire. Mais parce qu'elles sont susceptibles de concourir à cet objectif de lecture critique inhérent à l'enseignement de l'histoire.

J'insisterai en particulier sur un support souvent négligé, peut-être parce qu'il est considéré comme évident, le manuel. Outil indispensable, ne serait-ce que pour des raisons pratiques, il pose cependant de redoutables problèmes d'"aplatissement" de tout ce qui y figure. Notamment, la différence entre les documents qui y sont reproduits et le texte du savoir qu'y déploient les auteurs est rarement perçue d'emblée par les élèves, quelle que soit la qualité du manuel. On sait que les élèves, y compris encore dans le secondaire, ont tendance à lire les manuels d'histoire, non pas comme des dialogues à plusieurs voix, des voix d'auteurs ayant des intentions, mais comme issus d'une énonciation objective, irréfutable.

Écrire à la manière du manuel d'histoire apparaît ainsi comme un projet particulièrement porteur, qui permet d'explicitier les statuts des différents textes et des différents éléments iconographiques qui y figurent. Ainsi une classe de CM qui avait particulièrement travaillé sur les Vikings à la suite de la visite d'une exposition, après avoir regretté l'absence d'un chapitre sur le sujet dans son manuel, a entrepris d'y ajouter une double page, en respectant la maquette de ce manuel. Au-delà de la lecture et du choix des documents et du travail de rédaction d'une synthèse des connaissances acquises au cours de l'activité, voire de la prise de conscience du rôle de la présentation en paragraphes, c'est bien au travail de l'historien qu'ont été confrontés les élèves et à la signification des tâches proposées en classe d'histoire : à quoi servent les documents reproduits dans le manuel ? pourquoi mettre des documents ? quel rapport entre ces documents et le texte de la leçon ? pourquoi choisir, entre plusieurs possibilités de présenter une information, celle-ci plutôt que celle-là ?

Conclusion

Le programme de travail que j'ai esquissé peut paraître copieux. Trop copieux pour le cycle 3 ? Certes pas. Au moment où on insiste sur les compétences qui constituent le "socle" sur lequel fonder les apprentissages ultérieurs, mettre l'accent sur les interactions entre les apprentissages disciplinaires et le développement des compétences de lecteur et de scripteur constitue une priorité. Les apprentissages sont ici circulaires : le langage (notamment le langage écrit) est l'instrument des apprentissages cognitifs et les apprentissages langagiers se font d'autant mieux que le langage est utilisé pour penser et pour apprendre.

²⁷ Voir D. Bucheton & J.-C. Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexif*, Paris, PUF, 2002.