HAL
open science

Passer de la communauté discursive à la communauté scientifique scolaire pour construire des savoirs historiques

Anne Vezier

To cite this version:

Anne Vezier. Passer de la communauté discursive à la communauté scientifique scolaire pour construire des savoirs historiques. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533807

HAL Id: hal-00533807

https://hal.science/hal-00533807v1

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Passer de la communauté discursive à la communauté historique scolaire pour construire des savoirs historiques

VÉZIER Anne
Université de Nantes – IUFM, CREN EA 2661

En rupture avec une conception du langage réduit à une fonction de communication et de transmission d'un savoir déjà là, la communication interroge les conditions dans lesquelles l'activité langagière en situation d'interaction scolaire permet la circulation et l'appropriation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002). Les travaux de Jaubert, Rebière et Bernié (2003) ont proposé l'idée que les interactions favorisent la construction de savoirs nouveaux à travers un processus de secondarisation des pratiques, soit la transformation progressive des pratiques langagières (p. 168). Si toute classe compose une communauté discursive fondée sur des échanges et une décontextualisation, l'accord obtenu importe peu s'il n'est pas lié aux savoirs en jeu en changeant de contexte. Les savoirs existent par le texte, mais il ne suffit pas de vérifier que les élèves produisent un texte conforme au genre attendu. En histoire, le brouillage qui existe au sujet du récit historique montre que c'est malaisé. On peut échapper à ces contradictions en se tournant vers une analyse des relations entre les textes de savoir et les pratiques qui les produisent[1]. Pour aborder ces dimensions de l'interaction, la notion de communauté scientifique scolaire donne la possibilité d'articuler les aspects langagiers, les pratiques de savoir et les savoirs (Jaubert 2007). Les élèves doivent s'approprier les modes d'agir-penser-parler propres à la communauté de référence, ce qui donne du sens à leur travail. Ces pratiques peuvent participer à la constitution d'un texte du savoir construit sur des pratiques d'enquête et de problématisation au sein d'une communauté historienne scolaire (Le Marec, Doussot & Vézier, 2009).

Entre la simple communauté discursive et la communauté historique scolaire, y a-t-il des étapes repérables, ou des modalités différentes dues au processus de secondarisation plus ou moins engagé ? Si on considère que le processus est important, peut-on déduire des interactions langagières en rapport avec des pratiques de savoir des conditions expliquant la différence de nature entre les savoirs produits ? Cette question sous-tend l'étude de deux situations de classe, enregistrées dans une classe de cycle 3 en ZEP en 2005 et l'autre dans une classe de CM1 en 2008. Le rapprochement entre une séquence longue (vidéos, transcriptions, productions d'élèves) et une seule séance transcrite pose un problème d'échelle pour étudier la constitution d'une communauté scientifique

[1] Recherche conjointe INRP et IUFM 2006-2009 « Mises en texte et pratiques de savoir »

scolaire au sens de Jaubert, mais nous faisons l'hypothèse que c'est moins la variable temps qui importe en soi que la qualité du travail des élèves et le repérage de déplacements énonciatifs et cognitifs. Le rapprochement des deux cas se veut heuristique pour enrichir notre questionnement sur la nature du processus lié à l'articulation entre les pratiques langagières et la construction de savoirs[2]. Ce sont les outils d'analyse de Jaubert, Rebière et Bernié qui nous serviront d'indicateurs, ce que nous allons préciser dans une première partie.

1. La communauté discursive comme lieu des interactions

1.1. Pratiques en histoire

Un double point de vue nous sert de guide. L'activité langagière est constitutive du processus d'apprentissage et les savoirs se définissent par leur dimension sociale, se distinguant ainsi de simples connaissances. Dans la perspective d'un savoir critique en histoire, les apprentissages en histoire ne peuvent se limiter à lire les documents comme s'ils étaient transparents et non inscrits dans une réalité historique précise. Comme le proposent les historiens, l'enjeu est bien d'interpréter le/les documents de façon à comprendre le phénomène historique[3]. L'exigence d'argumentation ne saurait limiter la communauté discursive au primaire à de simples manipulations des mots et des idées permettant de se mettre d'accord.

Au contraire, les interactions verbales débouchent sur des pratiques de reconfiguration de l'activité humaine, propres aux visées de l'histoire, par exemple sur le mode chronologique ou bien sur le mode causal. Pour les historiens, il s'agit de se détacher du seul cas d'un individu pour le confronter à une entité collective. Ceci n'est possible que si dans un mouvement de dépersonnalisation des énoncés, le savoir est construit et discuté dans la communauté des historiens. Pour la classe, ce savoir ne peut se construire par les seuls échanges mais doit être acceptable en gardant un lien avec le référent historique des sources et avec le savoir historique par l'intermédiaire du maître. Ainsi le concept de druide en histoire est-il construit en fonction d'une réalité spécifique et d'une portée plus générale que l'individu qui porte ce titre[4]. On ne cherche pas à parler de Diviciacos ou des druides en général, mais des druides tels qu'ils ont existé dans la réalité antique (soit les druides gaulois des Ve au Ier siècle av. JC pour Brunaux 2008). La généralisation en histoire s'effectue toujours dans cette tension avec un contexte historique précis et pris dans un réseau conceptuel. Ainsi les concepts de noblesse, clergé et tiers-état, associés, renvoient-

---

[2] Il ne s'agit pas d'une classe témoin et d'une classe expérimentale, mais de tirer parti de la confrontation a posteriori par le chercheur entre deux situations engageant une communauté discursive en histoire. Dans la classe 1, travaillant sur les Gaulois en 2005, une pratique de classe habituelle favorise les interactions et la recherche d'accord. Dans la classe 2, la situation ouverte plus exceptionnelle au sein de la pratique habituelle favorise l'interprétation d'une gravure de 1787.

[3] Sur cette question de l'interprétation et de ses enjeux épistémologiques et didactiques, cf A. Vézier (2007)

[4] Seul druide connu au temps de César

ils à l'époque précédant la révolution française. Transposé dans la classe, cela s'accompagne d'un travail collectif favorisant ainsi le passage d'une simple catégorisation en usage dans le langage commun à une conceptualisation signalant une autre façon de parler de l'objet, acceptable sur le plan historique.

A travers les interactions, nous observons ce processus qui engage les élèves dans une secondarisation des activités davantage que dans un genre second (scolaire, scientifique) par rapport à un genre premier relevant du domaine du quotidien (Jaubert & Rebière 2002). De toute évidence les élèves n'en sont pas encore à produire un texte « feuilleté » au sens de Certeau, articulant de façon savante des éléments informatifs, des citations des sources, des explications, le tout « mis en intrigue ». L'analyse doit viser à mettre l'accent davantage sur le changement produit et particulièrement sur les déplacements énonciatifs qui permettent aux élèves de construire une posture énonciative propre à une démarche d'ordre historique comme la démarche d'enquête, de contextualisation, d'interprétation ou de problématisation. Les activités dans la classe sont donc pensées à partir de pratiques scientifiques.

1.2. Une forme didactique pour penser les relations entre langage et apprentissages

Si le débat constitue une situation propice pour favoriser ce processus, d'autres cas de figure existent (Le Marec & Vézier, 2006, Le Marec, Doussot & Vézier 2009). Nous voudrions ici nous appuyer sur un premier cas. Dans une classe de cycle 3 en ZEP, une séquence sur les Gaulois à l'époque romaine, donne l'occasion à des élèves de s'approprier un savoir sur ce thème qui se prête à de multiples représentations ayant peu à voir avec une réalité historique. La difficulté qu'ont ces élèves à écrire un texte répondant aux exigences en histoire, nous a conduite à regarder plus finement quel apprentissage était en jeu dans ces séances. Pour cette communication, nous nous centrons sur leur travail sur les druides qui représente un point à travailler car, pour le maître, le décalage entre le silence des élèves et ce que disent les documents pointe le problème. Or, la question du savoir à construire sur les druides représente pour l'historiographie actuelle un enjeu réel, face aux usages multiples du mot druide. Il s'agit de construire un savoir critique, qui relève d'un travail sur les documents, et qui prend son sens comme savoir construit au sein d'une configuration historiographique précise. Les travaux récents permettent de séparer le mythe de l'histoire possible (Brunaux 2006, 2008). Ils croisent le questionnement d'histoire culturelle, sur les figures du druide de l'époque antique au XIXe s, avec l'approche d'histoire sociale sur la catégorie druidique. Ce questionnement sur la place des druides dans la société gauloise était le propre de travaux antérieurs, fondés sur le texte de César croisé avec des preuves archéologiques (Goudineau 1998). Brunaux a pu enrichir ces sources par sa relecture d'autres auteurs anciens, et mettre à distance critique le texte de César. En ce sens, une configuration historiographique associe une perspective historiographique dominante avec des travaux historiques couvrant d'autres aspects, et suppose des réponses à un questionnement spécifique (Prost & Winter). Le passage de la perspective sociale à cette perspective culturelle ne s'opère pas dans la classe même si le point de vue de César sur les druides est pointé de façon critique.

La pratique de classe habituelle ici consiste à amener les élèves à travailler en groupe sur des documents puis à construire l'accord sur les savoirs, contribuant ainsi à leur stabilisation au sein de la classe. Le maître joue un rôle essentiel en venant en permanence aider les élèves à formuler le savoir acquis. Il est donc très présent dans les interactions. Les élèves mettent en tension les documents, leurs connaissances antérieures et la réalité dans des tentatives de refiguration du monde, mais cette tension existe tout au long de la séquence, au point qu'on peut s'interroger sur les savoirs construits. Le thème des druides émerge en début de séquence lorsque se pose la question de l'accès à la culture par l'écriture comme critère distinguant Romains et Gaulois ; il se travaille effectivement à la 3e séance puis les élèves s'en servent dans leurs textes[5]. La difficulté ne semble pas être celle-ci dans le cas 2. Dans la classe de CM2, il s'agit d'une seule séance d'interprétation d'une caricature datant de 1787 : posant des difficultés d'identification des personnages représentés, il s'agit de mettre en relation avec le savoir de la classe sur la société d'ordres. L'enseignante installe la situation, intervient peu au cours de la discussion, avant de chercher à conclure sur les concepts historiques propres à décrire et interpréter précisément l'image. Les interactions privilégient ici les échanges entre élèves et la confrontation au document.

Cette différence de qualité et d'intensité dans les interactions ne pouvait suffire à comparer les deux situations. Nous verrons dans la partie suivante comment se construit un espace d'échanges à propos d'un objet de savoir.

2. La construction d'un objet de savoir dans des pratiques de savoir

2.1. Des démarches historiquement pertinentes

Dans la constitution de l'espace discursif, l'écrit a sa place. Notamment s'élaborent des listes dont les travaux de Doussot ont pu confirmer le rôle dans l'apprentissage du raisonnement historique. Dans le second cas (« 1787 »), la démarche proposée par l'enseignante est de décrire ce que chacun voit dans cette image et « d'imaginer » à quel scénario les personnages pourraient s'intégrer. Toutes les hypothèses sont listées au tableau qui sert ainsi d'espace de travail et de mémoire des interprétations, puisque des propositions sont biffées et non effacées. La discussion sert à éliminer ce qui semble faux à la classe. Ne reste inscrit alors que ce qui a valeur d'hypothèses vraisemblables. Une ultime transformation conduit de ces hypothèses sur les personnages aux concepts historiques de noblesse, de clergé et de tiers-état.

Le tableau joue un rôle différent dans le cas 1 (« Gaulois »). Le maître organise les listes de mots qui constituent les questions des élèves. L'organisation des listes vise un objectif didactique : distribuer les mots selon les niveaux, CE2, CM1, CM2. Elle a aussi un objectif notionnel puisqu'elle permet de catégoriser chaque liste. A la

[5] Nous disposons des enregistrements des trois séances, de transcriptions partielles et des productions écrites sous forme d'affiches de groupe, d'un tableau mis au net par le maître et de textes des élèves écrits en fin de séquence

séance 2, l'enquête sur la façon dont les Gaulois vivaient installe une distance par rapport à leur vécu et nécessite l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau. Les élèves prennent les informations, en font un collage, mélangeant au présent des emprunts faits aux documents et aux sources historiques, sans distanciation. C'est ce qu'ils ont compris de la démarche épistémologique proposée par le maître qui les invitait à donner leurs sources[6]. Ce travail se transforme en une pratique de désignation (prise d'information, travail sur le lexique), une étape sans doute nécessaire. Catégoriser les druides va pouvoir se faire par différenciation des chevaliers, dans le mode de vie et surtout les fonctions, au sein de la société gauloise. L'inscription des informations au tableau noir sert de base à une catégorisation des activités et des gens transférée sur papier par le maître. Ce document reconstruit sert de base aux élèves ensuite[7]. L'écrit n'est donc pas absent de l'espace oral des échanges.

Le sens de ce qui se joue relève d'une démarche épistémologiquement fondée dans les deux classes. Dans « Gaulois », une double limitation détache l'objet d'étude. Laissant de côté les Romains, on traite des Gaulois et plus précisément des druides « *parce qu'il y a beaucoup de documents qui parlent du druide* ». Cet ancrage dans les documents est fondamental pour structurer le travail dans cette classe et bannir tout savoir qui ne serait pas lu ou dont on ne pourrait pas établir l'origine (S2, 93). Les élèves peuvent avoir un regard critique sur ceux-ci. Ainsi à propos des dieux « *comment ils pouvaient savoir comment ils s'appelaient, s'ils ne les voyaient pas ?* ». Il y a alors prise de conscience que le document porte un point de vue et donc une information partielle quand César identifie les dieux gaulois aux dieux romains, contrairement aux usages gaulois (S3, 155-163).

Une épistémologie scolaire équivalente se retrouve dans « 1787 » cette fois portée par les élèves eux-mêmes. L'hypothèse d'une élève doit être justifiée par ce qu'on voit (162, 166, 168). Mais ici il s'agit du point de vue interprétatif. Il n'est donc pas étonnant de voir l'hypothèse de Coline en 134 contestée par un de ses camarades : « *Mais comment tu peux le savoir Coline ? C'est pas sur l'image. Cela ne dit rien qu'il s'est rebellé et qu'il est mort* » (173). A cette objection, Coline peut rétorquer : « *Ben déjà sur la pierre, c'est mis impôts et corvées* », transformant ainsi la trace en indice recevable dans l'argumentation, conformément à une démarche pratiquée par les historiens (Ginzburg). Questionner, s'appuyer sur des documents, avoir une démarche indiciaire, interpréter, voici quelques pratiques d'une histoire scolaire qui empruntent aux pratiques de référence chez les historiens.

---

[6] « *Vous n'allez pas lire cela comme une histoire, il n'y a pas un début, un milieu, une fin. Il y a des textes, des documents. Avec ça, vous allez faire un peu comme l'historien, vérifier avec plusieurs docs si vous voyez une réponse dans l'un, est-ce la même chose dans l'autre* ».

[7] Cf Annexe

2.2. Dépersonnalisation des énoncés et stabilisation des énoncés

Dans les deux classes, l'inscription des mots ou des idées dépersonnalise les propos. Elle les met à distance de chaque locuteur, permet d'explorer les points de vue dans le cas 2 et rend ainsi possible la critique comme dans l'échange entre Coline et un élève. Cette référence aux impôts et aux corvées est essentielle pour envisager le passage à un autre niveau d'explication qui sera celui des concepts socio-juridiques. La dépersonnalisation des propos favorise l'adoption d'un point de vue nouveau sur le sens de cette image et rend possible la reformulation.

Des marqueurs linguistiques aident à repérer de tels phénomènes : « *Qu'est-ce que la monarchie absolue ? Ben c'est quand il y a* » (« 1787 », 7). Les entités historiques sont désignées à la 3ème personne. C'est ce savoir détaché du contexte de production que Jaubert identifie comme savoir stabilisé. Dans la dernière phase des échanges (210-316), le passage à la conceptualisation est sollicité par l'enseignante. Pour identifier le personnage noté A sur la gravure, elle demande : « *C'est-à-dire de façon générale ?* » (256). Puis « *les hommes d'Église. On les appelait comment les hommes d'Église ?* » (267). D'où la réponse d'un élève : « *Le clergé* » (270)[8]. Ce qui importe ici, c'est le processus qui vise à placer le mot dans un réseau conceptuel apte à décrire la société d'ancien régime. Le mot clergé écrit au tableau va appeler les mots noblesse puis tiers-état, car c'est un modèle social connu des élèves, qu'ils doivent ici mobiliser. Il y a bien à cet instant une mise à distance du document, mais elle n'est pas entièrement de nature critique. Les élèves n'ont pas les connaissances historiques nécessaires pour entrer dans les nuances de la hiérarchie nobiliaire ou du fonctionnement des gravures du XVIIIe s[9]. Certes, une interprétation par les « pratiques ordinaires » pointerait le fait que le savoir se construit par mobilisation d'un savoir déjà là, au service de la vérité historique que l'enseignante veut transmettre (Tutiaux-Guillon). Il faudrait un entretien avec l'enseignante pour vérifier l'hypothèse qu'elle se situe dans la perspective de l'événement révolutionnaire à venir, et pour lequel il est nécessaire d'installer l'antagonisme entre les trois ordres.

Mais, dans notre cadre théorique, on peut considérer que ce sont des pratiques de savoir, mettant en tension des données avec un cadre explicatif, jugé suffisant en primaire, et renonçant ainsi à vouloir tout expliquer à partir de ce seul document. L'explication historique de la gravure est contenue dans ce modèle de rapports sociaux qu'il n'y a pas besoin de développer longuement. Cela fonctionne comme dans une communauté de chercheurs où chacun est capable de développer certains éléments sans que cette nécessité soit impérative. Entre soi, on sait de quoi on parle. Je vois ici un indice important du processus de secondarisation qui ne se réduit pas à un travail sur les mots mais induit un déplacement cognitif en faisant entrer les élèves dans un type d'explication partagé par la communauté scolaire. On voit ici que tout ne passe par des interactions verbales, si on repense au geste de l'enseignante

[8] Peu importe qu'en l'occurrence, il y ait doute sur l'identité de ce personnage, car il pourrait représenter plutôt la noblesse de robe.

[9] Ce qui est davantage pris en charge au collège

réclamant que les élèves complètent le trinôme conceptuel, mais plutôt par des pratiques sociales de construction du savoir.

La construction de la distance et la conceptualisation ne sont pas absentes du cas1, mais sont moins développées. C'est ce que nous allons chercher à éclairer dans la troisième partie.

3. Des différences dans la gestion de l'hétéroglossie et la construction d'une communauté discursive historique en classe

3.1. Une difficile gestion de l'hétéroglossie dans les textes produits dans la séquence « Gaulois »

Jaubert met l'accent sur l'orchestration des différentes voix au fur et à mesure que les élèves élaborent le savoir en l'objectivant, réussissant alors à construire un point de vue ancré dans le contexte du savoir (Jaubert 2007, p. 98-101). Elle emprunte le concept d'hétéroglossie à Bakhtine pour qualifier la présence d'énoncés précédents ou venus des pairs ou des documents. Les textes rédigés à l'issue de la séance de discussion sur les druides (S3) montrent chez de nombreux élèves une compilation d'informations, l'organisation en paragraphes étant reprise du tableau synthétique, mémoire de papier. Les phrases propositionnelles rendent compte de la difficulté des élèves à percevoir ou à communiquer les liens entre ces éléments, empêchant que nous, lecteurs experts, puissions les considérer comme un savoir parfaitement stabilisé et recevable dans la communauté de la classe et à l'extérieur de celle-ci. Ces écrits nous disent malgré tout quelque chose du savoir en train de se construire. Dans quelques textes, les assertions s'enrichissent d'éléments venus des échanges sans qu'il y ait reconstruction d'un discours de justification sur la catégorie druide. Le travail de dé-contextualisation/recontextualisation, incomplet pour les élèves, freine le processus de refiguration de l'expérience humaine dans le nouveau contexte de savoir.

D'autres textes relèvent d'une stratégie différente quand, par exemple, Yannis avance « *Je crois que les médecins guérissaient les gaulois avec des plantes* », distinguant ainsi clairement ce qui relève du savoir établi dans la classe et présenté de façon impersonnelle, de son hypothèse personnelle. Tous les points n'ont pas été suffisamment éclairés dans la discussion. Le savoir n'est pas clos et le doute marque le travail en suspens dans un texte final. La tension persiste entre d'une part les représentations initiales issues de représentations de l'élève ou d'un savoir authentique d'origine extérieure, et d'autre part les explications fournies en classe. Par ailleurs, si le tableau du maître est un outil structurant, les élèves devaient s'en distancier[10]. Walid fait le lien entre deux activités séparées dans le tableau par un « *je pense que certains objets étaient des armes* ».

En même temps, ces marques de re-personnalisation signalent la difficulté à gérer l'hétéroglossie, ce que Jaubert signale comme marqueur du processus de

[10] Fiche de préparation

secondarisation. Les élèves s'autorisent peu de liberté par rapport au tableau de synthèse qui a figé les choses au lieu de favoriser la confrontation. La contradiction initiale entre « *les Gaulois ne savent pas lire* » et « *sont des Barbares* » s1-68, s3-17) et « *le druide a pour fonction d'être le maître* » n'a pas été explicitement mise au travail pour devenir un problème historique. Le druide n'est pas comme les autres (il enseigne oralement, il ne fait pas la guerre, il ne paie pas d'impôt). La classe cherche à expliquer ce dernier point : « *parce qu'ils n'étaient pas riches* » (112), « *parce qu'ils s'occupent que de choses divines* » (116). Entre les deux hypothèses, les élèves ont du mal à admettre la proposition du maître : « *ils ne s'occupent que de religion, donc ils sont protégés c'est-à-dire qu'on a besoin d'eux ; ils sont protégés par la société gauloise ; ils ont des privilèges* » (119). Le fait qu'Orlane en 126, 130 et 171 en fin de séance revienne sur la question montre la difficulté de certains élèves à abandonner le schéma explicatif lié à leur expérience du monde au profit d'une argumentation tirée des sources.

3.2. Point de vue et construction d'une position énonciative légitime dans « 1787 »

L'écrit du tableau a permis de mettre au travail ces premiers énoncés dans un va et vient entre l'oral et l'écrit. La liste des énoncés est retravaillée en biffant les énoncés rejetés. Au cours de ces moments d'échanges se discutent des questions essentielles pour interpréter correctement le document. Les représentations initiales des élèves sont remodelées par ce qui a statut de vérité historique dans la classe, car elles ont fait l'objet d'un débat contradictoire. L'intérêt de ces échanges est de nous montrer comment des élèves s'approprient des démarches historiennes dans le cadre d'une discussion de nature scientifique. Ils ont recours à la démarche épistémologique fondamentale en histoire qui est de faire preuve, nous l'avons vu plus haut. Pourtant dans la démarche des historiens, l'imagination a sa place lorsqu'il s'agit de combler les trous (Prost, Duby). La tension entre voir et imaginer demeure, ce qui se joue dans les échanges à propos de la guerre (183) : « *Y'en a qui disent que c'est une guerre mais à mon avis c'est pas une guerre parce que là, on voit la femme derrière, elle est toute tranquille avec ses moutons*. ». Ici le détail dans le document dérange la construction imaginée pour donner du sens à la situation. Cette tension oblige l'élève à se mettre dans la position du chercheur et à formuler un nouveau questionnement.

La construction d'une position énonciative se fait donc à travers l'abandon de l'hypothèse personnelle, parce qu'elle ne trouve pas sa place dans la conception de la société de 1787 qui est en train de se reconstruire. Le mouvement de dépersonnalisation pratiqué par les chercheurs a trait au processus de communication du savoir. Dans la communauté historique scolaire, il s'agit plutôt de rendre possible l'élaboration du savoir. Cette dépersonnalisation est une condition du questionnement pertinent en histoire. Elle n'est pas absolue tant que persistent au cours de la discussion les traces des conceptions non scientifiques initiales. Quand s'ouvre véritablement la discussion sur l'identité des personnages, les expressions

personnalisées exprimant le doute des élèves se multiplient (156, 158, 160, 162)[11]. La discussion sera close en 167 par la maîtresse, quand la classe se met d'accord. L'accord s'est fait en se fondant de manière convaincante sur une interprétation de détails dans l'image que certains élèves ont su transformer en indices. Une autre discussion impliquant des points de vue personnels a lieu plus tard quand un élève discute l'interprétation (une guerre, avancée en 101 et 128, discutée entre 183 et 209). Ce faisant, les élèves s'engagent dans une argumentation, et deviennent acteurs dans la communauté discursive historique. Le déplacement énonciatif n'a de sens ici qu'en étant lié à une pratique de savoir pertinente dans une communauté historique. Faire preuve va permettre d'abandonner le flou et le doute d'une part et adopter un point de vue commun et certain d'autre part. Cela ne va pas de soi chez les élèves.

Un peu plus tôt dans les échanges, Claire a du mal à transformer les détails observés en indices et ne peut qu'exprimer son doute. Cela devient évident pour la classe qu'il y a matière à discuter sans que cela résulte d'une reprise par l'enseignante. Une telle attitude tranche avec la simple verbalisation des descriptions ou scénarios possibles pour décrire l'image, sans véritable justification. Aussi le doute sur l'interprétation formulé par Claire représente, semble-t-il, aussi un déplacement énonciatif même modeste. D'autres déplacements énonciatifs sont repérables quand des reformulations précisant le vocabulaire conduisent à changer de registre de sens. Ainsi en 98, 113 ou 121, le mot « écrasé » sert à désigner la situation de l'homme sous la pierre. En 123, le mot prend le sens symbolique d'être écrasé sous le poids des impôts et des corvées par le rapprochement fait entre les éléments. À défaut d'être explicitement exprimé, ce sens second n'emporte pas immédiatement la conviction des élèves qui s'expriment ensuite et en restent au sens premier d'écraser. L'idée pourtant chemine, structurant un point de vue centré sur le personnage écrasé, tandis qu'un autre point de vue se dessine dans la classe concernant davantage les personnages sur la pierre. Si les énoncés portent la trace d'interactions, est-il possible de supposer un lien générique de l'une à l'autre ? En revanche c'est bien l'affirmation en 134, en fait émanant de Coline, qui est objet de la discussion en 173 que nous signalions plus haut. Paul en 241 tente la synthèse de trois interprétations de nature différente et les reformule :

« *J'sais pas, mais quand on voit le personnage, le A, c'est vrai qu'on sait pas trop si c'est une femme ou un homme mais ça ressemble un peu aux personnes qui relevaient les impôts de nourriture, du bétail, ce que les paysans avaient cultivé.* [reprend à son compte l'hypothèse des impôts en 134]

Et le livre, ça sert peut-être à noter tout ce qu'on a ramassé [évoqué avec le personnage du savant en 108]

et du coup, de cette idée-là on pourrait peut-être rejoindre que si le personnage C, lui il aurait pas payé ses impôts et que ça fait plusieurs fois, ben après, on finit par le tuer. » [reformule par rapport à 125, tente d'articuler les deux hypothèses]

[11] Annexe

Nous soulignons les marques d'une énonciation encore hésitante et du raisonnement en train de s'élaborer. Le rapprochement avec le personnage du collecteur des impôts lui permet de s'appuyer aussi sur un savoir antérieurement établi et de reconstruire le sens de l'image en articulant divers éléments. Paul entre 98 et 241 a donc bien changé de position énonciative puisqu'ici, il est dans la situation de conduire un raisonnement étayé, malgré les marques de distanciation (*j'sais pas, peut-être*). Il reformule dans un contexte différent son premier point de vue, intemporel, en se situant notamment dans la période où il pouvait y avoir des collecteurs d'impôts. L'historicisation que suppose son essai de synthèse contribue à caractériser une position énonciative pertinente en histoire. C'est bien en fonction d'une cohérence liée à une période que Paul rejette l'hypothèse du roi pour le personnage B (291). C'est d'ailleurs cette pratique qui le rend apte à conceptualiser (302) à l'invite de l'enseignante qui cherche à ce que les élèves retrouvent les catégories de noblesse, clergé et tiers-état. Ici les interactions sont des instruments de la refiguration des actions humaines. La capacité de l'élève à gérer l'hétéroglossie témoigne du déplacement énonciatif et de l'entrée dans une communauté discursive historique. A travers le cas de Paul, il nous semble que la construction d'une position énonciative pertinente est fortement liée à la mise en œuvre de pratiques propres à l'histoire, comme donner une preuve ou périodiser, c'est-à-dire construire l'idée d'une relative cohérence dans le temps.

En conclusion, en dehors de situations expérimentales, on peut difficilement dire qu'on a affaire à des communautés historiques scolaires abouties au primaire. L'étude nous a permis de voir comment des situations ouvertes, laissant l'issue incertaine, favorisent des interactions qui autorisent à des degrés divers la construction de savoirs. Comment expliquer la différence de nature des savoirs entre les deux cas étudiés, en acceptant de laisser de côté des facteurs comme l'environnement social ou l'hétérogénéité des niveaux ? Il semble à partir de ces cas[12] que le travail sur document soit essentiel d'autant plus qu'il est un marqueur identitaire en histoire. Il est en effet le moyen d'interagir avec l'absent, « d'atteindre quelque chose de l'homme d'autrefois » comme le dit justement l'historien : « Au point de vue de la théorie de la connaissance, l'histoire, cette rencontre de l'autre, apparaît étroitement apparentée à la compréhension d'Autrui dans l'expérience du présent […] » (Marrou, p. 79 et 81). Dans le cas 2, les élèves ont le temps de travailler vraiment sur l'interprétation de l'image et sont en mesure de produire un savoir problématisé ; dans le cas 1, les documents sont source du savoir propositionnel qui se met en place sans que l'interaction soit assez poussée pour que l'on se demande ce que les textes voulaient dire. Ainsi l'engagement dans une pratique documentaire de nature historique peut contribuer à la densité des interactions en rapport avec un processus de constitution de communauté historienne scolaire. La construction d'une position énonciative pertinente tient à la capacité à intégrer le discours de l'autre dans le présent de l'interaction mais également la voix venue du document. C'est ce qui ne va pas de soi et qui nécessite

[12] Y compris d'autres travaux de l'équipe (Le Marec, Doussot & Vézier 2009, Doussot 2009)

un apprentissage. La pratique du document interrogée de ce point de vue devient alors un indicateur du processus engagé.

Références bibliographiques

Brunaux, J.-L. (2006). *Les druides, des philosophes chez les Barbares*. Paris : Seuil
Brunaux, J.-L. (2008). *Nos ancêtres les Gaulois*. Paris : Seuil
Certeau de, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard
Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et des tableaux pour construire un savoir problématisé*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Nantes
Duby, G. (2001). *L'histoire continue*. Pais : Odile Jacob
Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion
Goudineau, C. (1998). *Regard sur la Gaule*. Éditions Errance
Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse communauté discursive : d'ou vient-elle, ou va-telle ? *Les Cahiers Théodile*, 4, 51-80
Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? in J.-C.Chabanne & D. Bucheton (Ed.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : PUF
Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-109
Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux
Le Marec, Y. & Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le Cartable de Clio*, 6, 160-173
Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagière en histoire. *Éducation & didactique,* vol. 3, 3, 7-27
Marrou, H.-I. (1954) *De la connaissance historique*. Paris : Seuil
Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire.* Paris : Seuil
Prost, A. et Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Seuil
Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil
Tutiaux-Guillon, N. (2010). L'analyse des pratiques effectives d'enseignement de l'histoire. Nantes, Séminaire de didactique de l'histoire
Vézier, A. (2007). Image et interprétation à l'école primaire. *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation.* Valenciennes, actes en CD-ROM

ANNEXES

CORPUS « 1787 »

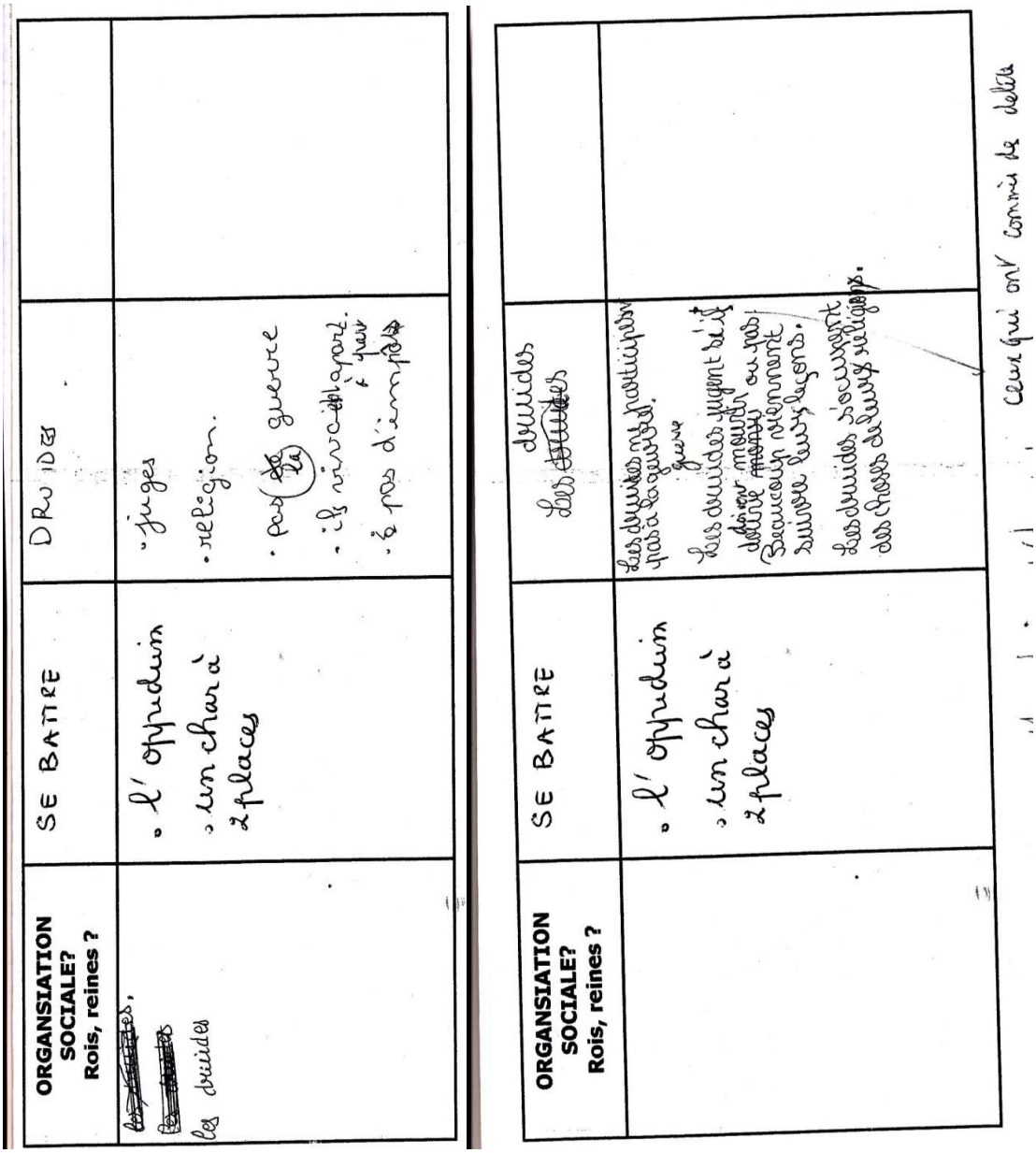
« 156 : Je trouve que Nicolas c'est une bonne idée ce qu'il a dit et puis j'sais pas mais […]

158 : Nicolas il a dit que il y avait une pelle qui servirait à creuser, pour l'enterrer et mette la pierre dessus et à côté il y a une croix et pour moi j'ai l'impression c'est pour mettre la croix dessus […]

160 : c'est pas une croix c'est justement pour tirer une charrette

162 : moi je suis plus pour tirer la charrette parce qu'on voit bien qu'il est accroché […]»

CORPUS « GAULOIS » : TABLEAU COMPLÉTÉ PAR DEUX GROUPES D'ÉLÈVES À LA SÉANCE 3



ORGANSIATION SOCIALE? Rois, reines ?	SE BATTRE	DRUIDES	
les druides	. l'oppidum . un char à 2 places	. juges . religion. . pas la guerre . ils vivent à part. . à pas d'impôts	

ORGANSIATION SOCIALE? Rois, reines ?	SE BATTRE	Les druides	
	. l'oppidum . un char à 2 places	Les druides ne participent pas à la guerre. Les druides jugent si il doivent mourir ou pas. Beaucoup viennent suivre leurs leçons. Les druides s'occupent des choses de leurs religions.	

Ceux qui ont commis de délits

« GAULOIS » : TABLEAU RÉALISÉ ET COMPLÉTÉ PAR LE MAÎTRE

(à l'issue de la séance3)

1-8/12/05

H 2 : COMMENT VIVAIENT LES GAULOIS ?

SE BATTRE	ALIMENTATION CHASSAIENT-ILS ?	HABITAT	HABITS
• une grande épée suspendue au côté droit, • un bouclier allongé de grandes dimensions, • des longues piques • une sorte de javelot • Une arme de jet qui va plus loin que la flèche. • Un arc • une fronde. • Un char à 2 places • L'oppidum	• du lait, • des viandes diverses, • surtout du porc, frais ou salé. • des moutons	• Couchent sur la dur. • Mangent assis sur la paille. • Des maisons bâties en planches et en claies d'osier • vastes et de forme circulaire. • La toiture est en chaume.	• Des saies(grands manteaux) • Des braies(sortes de pantalon) • Des blouses à manches qui descendent jusqu'au dos. • Vêtements en laine.

AGRICULTURE ? ELEVAGE ?	CE QU'ILS FABRIQUAIENT	LEUR TRAVAIL Médecine ?	APPRENDRE A LIRE, ECRIRE ?
• Éleveurs de chèvres, moutons, porcs.	• Des outils en bois, en fer. • Des pots en terre	• Marchands. • Forgerons • Bûcherons • Potiers • Éleveurs	• Ils ne savaient pas écrire, ni lire.

ORGANSIATION SOCIALE? Rois, reines ?	LES DRUIDES	LES CROYANCES	
• Druides • Cavaliers entourés d'un certain nombre de compagnons en fonction de leur richesse. •	• Pouvoir religieux. • Juges. • Enseignent la religion oralement. • Ne paient pas d'impôts : protégés. • Coupent le gui dans un chêne avec une faucille en or. Le gui tombe dans un drap blanc.	• L'âme est immortelle : elle passe d'un corps à l'autre. • Les dieux existent et sont « matériels » : exemple ...	