



HAL
open science

Ecrire l'expérience, un outil méthodologique en histoire et en géographie

Nadège Mariotti

► **To cite this version:**

Nadège Mariotti. Ecrire l'expérience, un outil méthodologique en histoire et en géographie. Le Nou-
vel Educateur, Revue de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, ICEM Pédagogie Freinet, 2013,
L'histoire-géo... pas sans nous, 211, p. 14-16 / <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/32429>.
hal-01127661

HAL Id: hal-01127661

<https://hal.science/hal-01127661v1>

Submitted on 20 Jun 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Ecrire l'expérience : un nouvel outil méthodologique en histoire-géographie

« Ecrire : essayer méticuleusement de retenir quelque chose, de faire survivre quelque chose : arracher quelques bribes précises au vide qui se creuse, laisser quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelques signes. »¹

Activité qui se fait souvent seule, elle peut être menée à plusieurs dans des ateliers d'écriture, favorisant par l'échange le processus de mise en mots. La création d'atelier est fréquente dans le milieu associatif et scolaire. Plusieurs courants donnent à chaque atelier une couleur particulière : la pédagogie Freinet favorise l'expression libre. Elle donne à l'élève l'envie d'écrire à partir d'un thème. Le partage du texte en collectif, puis sa diffusion par la presse scolaire favorise l'épanouissement de l'élève. Dans l'Oulipo² la contrainte stimule l'imagination, d'autres comme Elisabeth Bing abolissent les règles classiques d'écriture scolaire et proposent une écriture d'incitation qui permet de résoudre certaines difficultés.³ Vers la fin des années 60, une nouvelle impulsion est donnée aux ateliers d'écriture, menée par le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) et la revue *Encres Vives*.

Cependant, si cette forme d'expression existe dans la discipline des lettres, elle n'est que très rarement appliquée à l'histoire-géographie. Voici présenté ici un exemple de pratique auprès d'étudiants de Master. Les étudiants en M1 et M2, intégrés au Master *Enfance Education Enseignement* doivent en effet apprendre à répondre à un sujet précis concernant un thème abordé au cycle 3 de l'école primaire, pour pouvoir réussir une partie de l'admissibilité du concours de professeur des écoles. Il pourrait être intéressant, dans ce cadre, d'appliquer une telle démarche à la rédaction d'une composition en histoire géographie.

Relater spontanément une expérience d'écriture en histoire et géographie permet-elle d'améliorer l'apprentissage de savoirs tant du point de vue des contenus que de la méthodologie ?⁴ Il s'agit

¹ Cf. PEREC, G. *op. cit.*, p.180.

² OUVROIR de Littérature POtentielle (courant des années 70 à 90) : « se donner des règles pour être totalement libre ». Raymond Queneau.

³ « Chacun peut, par la qualité du travail que l'écriture foment en lui, se découvrir lui-même, changer son rapport avec sa propre langue... Notre but est d'avoir nos compagnons d'aventure à découvrir ou affirmer leur propre écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie d'écrire. On écrit avec ce que l'on est. » Elisabeth Bing.

⁴ « Enfin, ce peut être la pratique d'un enseignant dans sa classe, fondée sur des objectifs pédagogiques, visant à initier les élèves à la fabrique du texte - comme dans un atelier- où le rôle des interactions entre pairs est essentiel et où le texte est un chantier et non pas une copie. Précisons que l'appellation " atelier d'écriture " n'est pas... déposée et peut qualifier toute pratique qu'on décide d'appeler ainsi. » Claire Boniface entretien avec Corinne Abensour pour la Nouvelle Revue Pédagogique, n°1, septembre 1999.

de faire davantage réfléchir les étudiants au processus qui les a conduits à écrire un texte informatif, explicatif que d'évaluer réellement les productions (Groupe DIEPE, 1995), mais aussi de mesurer l'impact sur la pratique de l'enseignant dans la préparation à l'épreuve du concours.

Traiter un sujet d'histoire-géographie exige une méthodologie rigoureuse, adaptée aux potentialités de chacun. C'est pourquoi, il est nécessaire de mettre en place des situations d'écriture favorisant un contexte de « mise en mots ». Pour que chaque étudiant puisse s'autoriser à écrire en toute quiétude et dépasser une certaine appréhension devant la prise de risque⁵, il convient de délimiter un espace d'écriture. L'énonciation exige l'identification claire du destinataire. Le rôle du formateur est de rappeler le cadre d'un concours : le correcteur joue le jeu du lecteur ignorant et oblige le rédacteur à tout expliquer, à ne pas rester dans l'implicite (Brigaudiot M, 2000). À travers une attitude stimulante, il permet à l'écrivain de penser que la tâche demandée est bien à sa portée⁶.

Le modèle théorique de rédaction de texte⁷ choisi s'inspire du modèle en spirale proposé par Claudette Oriol-Boyer. Le lien permanent entre l'écriture et la lecture permet de mettre en place des séances pédagogiques d'écriture fondées sur quatre opérations repérables.

Deux types d'écrits sont demandés : disciplinaire, expérientiel ; ils s'appuient sur un temps d'échanges entre pairs. Dans la première phase de la séance, il est proposé aux étudiants de répondre au sujet de géographie en 45 minutes. Cette étape correspond à la première opération du modèle de Claudette Oriol-Boyer : écrire (un premier jet).

Dans la deuxième étape, il apparaît difficile pour eux d'écrire leur posture face à l'écriture puisqu'aucun n'a rédigé de paragraphe à ce sujet. Tous, cependant, ont tenté d'opérer un travail réflexif sur leur processus d'écriture; deuxième opération du modèle en spirale : se relire (repérer les manques). Ce passage par l'écrit permet à l'écrivain de prendre une certaine distance par rapport à son premier jet et de mesurer déjà un certain écart entre le vécu et le réel⁸.

La troisième phase de la séance correspond à la troisième opération du modèle proposé par Claudette Oriol-Boyer : lire ou, plus exactement ici, aller chercher de l'information, à travers la fonction d'échanges. Dans la réalité, les textes rédigés servent de support aux membres des

⁵ « L'écriture est toujours associée à une prise de risque, qui ne va pas de soi ». Cf. André, A, « Écrire: le désir et la peur », *op. cit.*, p. 88.

⁶ « Les activités comme le déroulement de la séance se définissent par opposition au cours traditionnel : c'est la pratique des participants qui est centrale [...]. L'animateur [...] est là pour aider chacun, à son rythme et dans le respect de sa sensibilité propre, à acquérir et affirmer une maîtrise de l'écriture. Travail d'accoucheur... » Cf. André, A, *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, *op. cit.*, p.24.

⁷ Il existe quatre modèles majeurs : le modèle linéaire (construction du texte), le modèle en spirale (Claudette Oriol-Boyer : interaction écriture-lecture), le modèle cognitif (rédacteurs en contexte) et le modèle fondé sur l'interaction sociale (aspects sociaux de l'écriture).

⁸ « L'écriture des discours associée à la mise en œuvre de l'analyse constitue des moments par lesquels le PE dissocie : « ce qu'il dit » et « ce qu'il fait » de ce qu'il est ». Cf. MERINI, C. *op. cit.*, p. 74.

binômes ou trinômes pour aller plus finement dans la mise en œuvre d'une méthodologie du processus d'écriture, par le déclenchement de conflits sociocognitifs. Ce qui paraît intéressant pour les étudiants dans les échanges entre pairs c'est de pouvoir comprendre comment chacun procède, ce qui permet d'obtenir une ébauche méthodologique plus aboutie, de mieux prendre en compte le peu de temps pour accomplir une telle composition.

L'étape suivante permet à chacun un travail de réécriture expérientiel. C'est l'opération qui consiste à prescrire dans le modèle en spirale ; il s'agit de programmer la transformation du premier jet. Cette étape favorise la mesure de l'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée⁹.

Expérimenter l'écriture expérientielle peut, sous certaines conditions, apporter au formateur des changements dans sa pratique pédagogique. Le récit qu'il peut en faire permet l'évolution de cette pratique par l'identification de manques ou de champs complémentaires à travailler. Ecrire l'expérience prend ainsi tout son sens¹⁰.

La démarche mise en œuvre permet à l'enseignant et aux étudiants de construire ensemble une méthodologie adaptée aux impératifs propres à une commande institutionnelle de réponse à une épreuve de concours en histoire et géographie. La plupart du temps, cette dernière est exposée par le formateur. Ici, chacun peut l'assimiler parce que relevant d'un consensus établi par comparaison et analyse de divers jets d'écriture. Selon Jérôme Bruner, pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'apprenant doit participer à celui-ci. Le sujet ne reçoit pas des informations, mais les interprète. Nous sommes ici dans un mode fondé sur l'hypothétique : la coopération entre l'apprenant et l'enseignant.

De même, il est intéressant de pouvoir s'appuyer sur les échanges entre pairs pour développer un apprentissage. Selon Lev Vygotsky, la relation à l'autre est motrice du développement cognitif par un apprentissage en collaboration, la création d'un conflit sociocognitif. Ce processus passe par un apprentissage assisté pour atteindre la zone proximale de développement. Une approche constructiviste (sociale ou cognitive) exige de l'enseignant qu'il maîtrise les contenus de sa discipline et la structure des savoirs, formule des problèmes, accompagne les apprenants, mette à disposition des ressources. Il doit surtout apprendre au sujet écrivant à faire part aux autres de son texte, à s'en séparer, pour mieux le transformer. Souvent, par manque de temps, ces échanges sont sous-estimés ou peu utilisés dans le cadre du retour sur un travail d'écriture.

⁹ Selon C. Argyris et D. Schön, la tendance spontanée est d'aller vers ce qui est pensé de l'action, or cela peut-être différent de ce qui est réellement mis en œuvre.

¹⁰ « La manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricoeur, aboutit à considérer le « récit » comme le mode de théorisation d'une certaine expérience, nous pourrions même aller jusqu'à lui reconnaître une « légitimité scientifique ». Cf. Mireille Cifali, *op. cit.*, p.104.

Un rôle majeur du formateur en atelier d'écriture est de proposer des situations, appelées déclencheurs d'écriture. Il s'agit d'un outil, sous la forme d'une consigne, qui amène à produire un texte. Or, l'expérience menée ici est singulière, il n'existe pas de déclencheurs d'écriture pour répondre à un sujet. Il faut que l'enseignant s'appuie sur ce qui fonde l'approche méthodologique : les mots-clefs (les mots importants qui délimitent, définissent, sont contenus dans le sujet lui-même). Pour aider à formuler une problématique, il est possible de proposer de commencer par des formules du type : « comment » ou « en quoi ».

Le dernier changement important apparu au cours de cette séance concerne la place occupée par le brouillon dans la rédaction d'un texte. Tous les rédacteurs savent pertinemment que passer par un brouillon permet d'éclaircir un sujet. D'après ce qui est observable, les étudiants commencent par mettre des idées en vrac, puis construisent un plan et pour finir pensent parfois à y rédiger une introduction et/ou une conclusion. Peu se risquent à tout noter faute de temps. C'est d'ailleurs l'argument qui prévaut pour certains qui pensent gagner du temps en n'utilisant pas de brouillon. La mise en place d'un atelier d'écriture permet davantage de travailler la place et l'utilisation du brouillon que lors d'une simple présentation méthodologique ou d'un exercice d'entraînement classique.

D'autres champs exploratoires non expérimentés ici peuvent encore permettre l'émergence d'une réflexion. Ainsi, il serait possible d'aborder un sujet en utilisant une carte sémantique qui groupe des mots autour d'un concept. Ce dispositif permettrait de relier entre elles les connaissances préalables (pré-requis) que les apprenants ont déjà intégrées autour d'un mot-clé, de recenser des informations, du vocabulaire, d'organiser des idées. Il faudrait aussi pouvoir accéder à une analyse plus fine du processus d'écriture par la mise en œuvre d'une auto-évaluation du premier jet écrit. Elle permettrait d'interroger la dimension procédurale de l'action, déclinée en micro-actions et les satellites de l'action (contexte, intentions, jugement, déclaratif)¹¹.

Les ateliers d'écriture appliqués ici à l'histoire et la géographie peuvent, sous certaines conditions liées aux consignes et aux contenus sollicités, apprendre aux étudiants à améliorer la rédaction d'une composition (maîtrise méthodologique et enrichissement de connaissances) par une approche réflexive de leur processus d'écriture. Mettre en place de tels ateliers suppose en contrepartie de la part du formateur une modification de ses pratiques davantage tournées vers une construction collective, une coopération entre apprenant et formateur, entre pairs ; à travers la mise en place d'outils singuliers. Pour autant, l'installation d'ateliers d'écriture au sein d'un groupe pose un réel problème de conflit. Conflit entre pédagogie traditionnelle et méthodes actives : l'utilisation exhaustive de techniques dans un cadre relativement normatif (entraînement

¹¹ VERMERSCH, P. *Les informations satellites de l'action*. *Expliciter*(5): 1-4, 1994.

intensif à un concours) peut-il être source réelle de changement ? Peut-on transformer sa pratique au travers d'outils décontextualisés de pratiques coopératives générant une réelle dynamique interactive entre les apprenants eux-mêmes ?

BIBLIOGRAPHIE

ANDRE, A. « Écrire: le désir et la peur », *Écrire et faire écrire, Les Cahiers de Fontenay*, hors collection, ENS Fontenay-St Cloud, 1994.

ANDRE, A. *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Syros Alternatives, 1989.

BONIFACE, C. et PIMET, O. *Les ateliers d'écriture*, RETZ, 1996.

BRIGAUDIOT, M. « Ecrire à l'école pour apprendre, oui, mais pour apprendre quoi ? », in Les cahiers pédagogiques N°388-389, novembre-décembre 2000, pp 79-83.

CIFALI, M. et ANDRE, A. *Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF, 2008.

COLLECTIF GFEN. *L'atelier d'écriture, le pouvoir d'écrire*, Ed. Cahiers de Poèmes, 1988.

Groupe DIEPE. *Savoir écrire au secondaire*, DeBoeck université, 1995.

FREINET, C. *La méthode naturelle, Tome III L'apprentissage de l'Écriture*, Genève, Delachaux et Niestlé, G, 1968/ 1970 /1973.

MERINI, C. « De l'usage de l'écrit dans la professionnalisation des maîtres », in Les cahiers pédagogiques N°388-389, novembre-décembre 2000, pp 73-74.

NEUMAYER O. et M. *Animer un atelier d'écriture - Faire de l'écriture un bien partagé*. Editions ESF, 220 pages, Paris, 2003.

OLIVIER, C. *Théories de la rédaction de texte*, doc. PDF, 18 p., [en ligne], téléchargé le 9 mars 2009, adresse URL : <http://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>.

PEREC, G. *Espèces d'espaces*, Galilée, 1974.