Le "sens pratique", un outil heuristique dans l'apprentissage de l'écriture de l'histoire ?

Anne Vézier

▶ **To cite this version:**

Anne Vézier. Le "sens pratique", un outil heuristique dans l'apprentissage de l'écriture de l'histoire ?. J. Thémines and S. Doussot. Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie, PU de Caen, pp.35–52, 2016, 972-2-84133-835-1. hal-01814901

HAL Id: hal-01814901
https://hal.science/hal-01814901

Submitted on 9 Jul 2019

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.

LE SENS PRATIQUE, UN OUTIL HEURISTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE ?

Longtemps, pour appréhender l'apprentissage de l'histoire à l'école, on a séparé théorie et pratique, avec une primauté donnée au théorique et à la décision sur la pratique. Or, les théories de l'action peuvent nous aider à penser les choses autrement. En effet, elles distinguent l'action de ce qui se passe (appelé événement dans un sens très large par les philosophes de l'action) et ce faisant, elles s'intéressent à celui qui agit, qu'il soit appelé agent ou acteur. En classe, et particulièrement dans l'enseignement de l'histoire, priorité a été donnée aux contenus (et aux exercices). L'activité des élèves est dans ce cas conçue selon une logique d'application et de reproduction. Les fiches « Porter un regard critique, exercer un jugement » et « Expliquer » du *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique* pour le collège[1], sont critiques envers « la pratique, très fréquente, de mises en activité ou d'évaluations standardisées sur document(s) dont l'efficacité en termes de formation des élèves doit être interrogée »[2]. Il y a cependant un certain paradoxe à proposer de faire entrer les élèves dans une formation à l'esprit critique et une initiation au raisonnement de l'historien, un peu plus complexe que celui de l'élève[3], par le moyen d'un apprentissage « régulier et progressif » par imitation du professeur, puis en s'exerçant à poser des questions. L'activité guidée vise à réduire l'incertitude de l'action pour assurer la réussite. L'enjeu pour l'enseignant semble donc réduit à faire faire, plutôt que d'apprendre à faire. Or, l'histoire, parce qu'elle réfère aux historiens, doit renvoyer à ce que ces derniers font[4]. La réduction au faire dans la classe introduit une distorsion par rapport au travail de l'historien que caractérise l'incertitude dans la recherche d'explications. La différence n'est pas qu'une question de degré de complexité. Elle oppose alors l'action d'interpréter une situation singulière par mise en tension avec des modèles explicatifs disponibles, à ce qui se pratique dans la classe où l'on reste lié à ce qui s'est dit dans la classe, que ce soit l'enseignant qui valide ou que l'on procède par induction directe à partir des documents étudiés.

---

1. Éduscol 2011a et b.
2. Éduscol 2011a, 4.
3. « Que ce soit le chercheur, le professeur ou l'élève qui apprend l'histoire ou la géographie, ce sont les mêmes modes de raisonnement qui sont mobilisés. La différence n'est donc pas de nature mais dans le degré de complexité de ces raisonnements » (Éduscol 2011b, 1).
4. Prost 1996.

Acteurs et action, J.-F. Thémines et S. Doussot (dir.), Caen, PUC, 2016, p. 35-52

Cependant, il est difficile de prétendre que les élèves sont capables d'agir en conscience comme des historiens puisque, justement, ils sont encore en apprentissage. Nous faisons l'hypothèse qu'une théorie de l'action permet de considérer ce que fait l'élève comme une véritable action par laquelle il entre dans un apprentissage de l'histoire. Il s'agit de chercher à savoir à la fois ce qui s'est passé et pourquoi c'est ainsi et pas autrement, selon la formule de Koselleck[5]. Pour réussir, il faut adosser une pratique théorique (l'explication produite) sur une pratique méthodologique puisqu'un historien procède par allers-retours entre ce qu'il dit du passé et ses sources. Ce n'est qu'une fois achevé le processus que, rétrospectivement, on trace un lien direct entre le problème et la solution. Or, une théorie de l'action comme celle de Bourdieu[6] propose de s'intéresser au « sens pratique » des agents, échappant ainsi à la dichotomie entre une théorie structuraliste niant toute implication de l'agent, et une théorie de l'acteur rationnel niant les déterminants de l'action autres que celui de la volonté. Cet article se propose d'interroger ce que peut être la compréhension de la tâche « écrire un récit comme l'historien » et d'éprouver l'aspect heuristique de la théorie de l'action et de ses concepts formulés par Bourdieu.

Pour cela, nous exposons d'abord les principes épistémologiques qui permettent d'échapper à l'alternative « déterminisme *versus* autonomie » et qui offrent la possibilité de décrire l'action. Puis, nous exposons ce qu'est l'activité des élèves sous l'angle du « sens pratique » de Bourdieu, dégageant ainsi la question de l'accès au sens que les agents donnent à la tâche. Ainsi que le rappellent Barbier et Clerc[7], c'est en tant qu'organisation d'activités dotées de sens et / ou de signification aux yeux des sujets qui s'y engagent, qu'on peut caractériser l'action. C'est sur ce point central que nous questionnons une situation empirique d'écriture historique. De cette double analyse théorique et empirique, nous pensons tirer des indices selon lesquels l'activité « écrire comme un historien » n'est pas qu'un simple exercice, mais une action. Cette dernière institue l'élève comme un agent concret, capable d'en prendre la responsabilité dans le contexte du « faire de l'histoire ».

Contexte et action : déterminisme ou autonomie ?

Décrire l'action nécessite une épistémologie dont nous présentons quelques points qui importent à notre propos. Plusieurs théories de l'action ont en commun de reconnaître aux sujets une certaine capacité à agir, à interpréter les situations et à avoir des raisons d'agir comme ils le font[8]. Cette vision subjective ne disqualifie pas la possibilité de tenir un discours distancié sur leurs actions et leurs raisons. L'apport de la recherche est d'aider à dégager l'intelligibilité des logiques d'acteurs et ce qui relève

5. Koselleck 1997.
6. Bourdieu 1980.
7. Barbier & Clerc 2008.
8. Pour un aperçu des théories de l'action et de leurs filiations, voir : Baudouin & Friedrich 2001.

des contextes d'action. Cette confrontation est un point essentiel qui permet d'échapper à ce que Sensevy[9] identifie comme des obstacles dans la recherche de déterminants de l'action : soit l'obstacle dû au modèle structuraliste qui ne rend pas compte du sens de l'action pour l'acteur, soit l'obstacle dû au modèle de l'acteur rationnel qui voudrait que toute action relève d'une intention et d'une décision préalables. Dans les deux cas, on masque la part d'adaptation ou de décalage dans le déroulé de l'action, alors même que l'action apparaît comme un processus.

Rapporter l'action à son contexte aide à concevoir la spécificité de la situation didactique. Il y a cependant le risque d'en déduire un déterminisme du contexte sur l'action au détriment de l'agent. Pour y échapper, on peut concevoir qu'en réalité plusieurs contextes interagissent. Par exemple, l'observation du processus d'écriture durant l'élaboration de textes explicatifs destinés à différents destinataires a mis en évidence l'interrelation des contextes qui pouvaient avoir un impact sur l'activité : le contexte de l'auteur du texte documentaire initial, le contexte de production, celui des élèves et le contexte de réception lié aux destinataires, sans négliger le contexte de la classe dans lequel se déroule l'activité d'écriture et les contextes d'expériences des élèves[10]. La recherche de Marta Milian a montré que ce qui donnait sens à l'action n'était pas prioritairement la prise en compte de sa finalité – écrire pour un destinataire par exemple –, mais davantage ce qui se passe dans le contexte de production en tant qu'espace où confluent tous les contextes[11]. Ces contextes sont constitués d'éléments qui existent en dehors de la classe ou dans un autre moment.

La pluralité de contextes auxquels réfère l'action ouvre au contraire un espace d'incertitude qui va solliciter l'acteur élève auquel nous nous intéressons ici. Dans ce cas, il devient essentiel de repérer la logique de l'acteur. Dans une recherche sur l'apprentissage de la Première Guerre mondiale, nous avions pu confronter des observations aux intentions d'élèves recueillies lors d'entretiens *a posteriori*[12]. Il devenait visible que le contexte personnel interagissait avec le contexte d'étude lorsque les élèves produisaient leur interprétation. Pour rendre compte des choix des élèves, il faut les rapporter aux possibles contenus dans le contexte. Ainsi, l'activité des élèves peut se décrire comme une action dont on rend raison, en évitant tout à la fois le surplomb d'une analyse déterministe et l'illusion qui fait voir l'acteur comme un individu parfaitement autonome.

L'activité des élèves comme raison pratique

Pas de savoirs sans pratiques, pas de pratiques sans savoirs, affirmait Perrenoud[13]. Avant d'être un ensemble d'énoncés, le savoir savant résulte en effet de pratiques.

9. Sensevy 2001.
10. Nous empruntons cet exemple à la recherche de Marta Milian (Milian 2002).
11. *Ibid.*
12. Le Marec & Vézier 2006.
13. Perrenoud 1998.

Ce qui fait qu'il n'y a pas lieu d'opposer les deux termes dialectiquement ou de les hiérarchiser, mais plutôt de distinguer le produit et le processus[14]. Il n'y a pas d'un côté les savoirs des historiens, et de l'autre les exercices scolaires, simples pratiques manipulant ces savoirs. Considérons plutôt que chez les historiens comme dans la classe d'histoire, nous avons affaire à des pratiques, à des processus de pensée. Certes, le savoir sur la traite produit dans une classe ne sera pas aussi complexe que le savoir des historiens ; mais ce qui nous importe ici est de considérer le rapport pratique / savoir dans la pratique de la théorie, selon l'expression de Latour.

Une conception empiriste de l'activité des élèves consiste à l'appréhender comme une relation directe de sujet à objet, plutôt que comme une relation entre sujets à propos d'un objet. Cette conception est soutenue par l'idée que les faits sont dans l'objet que le sujet va découvrir, et non qu'ils sont le produit d'un travail spécifique entre sujets relativement à cet objet. Du côté des élèves, une telle conception les amène à penser que les faits résident dans les informations que va leur donner un document, plutôt qu'ils ne résultent d'un travail collectif qui les a précédés et qui est initié par des questions. Masquer le travail des historiens a de fait l'inconvénient de priver la conception du rapport à l'objet d'étude de toute temporalité. Il apparaît comme une activité codifiée par un ensemble de règles, auxquelles il s'agirait d'acculturer les élèves comme à une sorte de grammaire des historiens, au sens d'un « ensemble des règles à suivre pour être reconnu, dans une communauté, comme sachant agir et juger correctement »[15]. Or, les écarts entre les règles qui prévalent dans un champ scientifique et l'activité réelle des scientifiques sont fréquents. Il ne sert donc à rien de poser en amont une grammaire sans se référer à l'action.

Au contraire d'une approche en termes de règles, Bourdieu suggère de s'intéresser plutôt à ce qui guide le sens pratique, soit le sens donné par les agents à leur action (ici les élèves). Plaquer sur l'activité réelle des élèves le modèle de la méthode historique pour relever des écarts aux règles induit un biais de type objectiviste. Celui-ci laisse échapper la réalité temporelle de la pratique en train de se faire, dans la succession des faits et dans l'incertitude de la conduite de l'action. On ne comprend pas alors que le sens du jeu est le sens de l'à-venir du jeu[16]. Ce serait alors une erreur de penser qu'une connaissance globale et préalable des règles des historiens par des classes de quatrième suffirait à donner le sens du jeu « faire de l'histoire à propos de la traite ». En revanche, il est indispensable de saisir comment l'enjeu ou l'activité contenus dans la tâche leur parlent, en les renvoyant aux expériences antérieures et donc aux constructions de sens antérieures. Ce qui guide l'action des élèves en classe d'histoire serait, selon l'hypothèse bourdieusienne, des principes pratiques, définis comme des régularités non exprimées mais efficaces pour réguler l'activité. C'est ainsi que fonctionne le principe méthodologique habituel selon lequel tout fait vient directement

14. Latour 1996, 135.
15. Lemieux 2009, 21.
16. Bourdieu appelle « jeu » toute action. Cette métaphore laisse penser que le sens d'une action doit être partagé.

des documents. Généralement, la mise en œuvre de ce principe vient en appui à un principe théorique déterministe, par lequel le contexte historique contient l'explication principale des faits relatés[17].

Si des agents comme les élèves n'obéissent pas à une règle d'action du champ scientifique, par exemple « écrire comme un historien », cela ne signifie aucunement qu'ils n'ont pas de raisons d'agir comme ils le font pour trouver une réponse à ce qui leur apparaît comme un problème. Mais cette logique d'action à saisir en acte n'est pas nécessairement cohérente et n'opère pas un retour réflexif suffisant, souligne Bourdieu. Or, l'action prend tout son sens quand l'intention à laquelle elle obéissait apparaît plus clairement *a posteriori*. Les élèves ne pouvant pas faire seuls un tel retour, se pose alors la question de l'accès pour eux à ce qui reste enfoui.

Le corpus : une situation d'incertitude

Nous étudions ici plus particulièrement un moment clairement orienté vers le fonctionnement des historiens dans une séquence conduite dans deux classes de quatrième. La référence aux pratiques des historiens est mise au travail et à l'épreuve dans l'articulation de la mise en texte et du texte du savoir à propos de la traite. Les élèves ont à écrire un récit comme moyen de faire advenir l'objet « traite » (voir en annexe la démarche suivie par les professeurs). L'enseignante a fait précédemment le constat qu'il ne lui suffisait pas de préparer avec ses élèves une fiche procédurale pour qu'ils produisent un récit porteur de narration et d'explication. Son constat l'amène à retravailler le processus qui conduit au texte, en ne le réduisant pas à une simple mise en mots d'un discours établi.

Trois types de documents sont utilisés lors des deux phases documentaires qui précèdent l'écriture puis la réécriture : des sources comme les témoignages, des données retravaillées et des extraits d'un texte de l'historien Pétré-Grenouilleau. La séquence a ceci de particulier qu'en mettant l'accent sur le travail d'interprétation de l'historien sur ses sources, puis en demandant aux élèves « d'écrire comme un historien » le récit de la traite, l'enseignante crée de fait une situation d'incertitude. Interpréter par soi-même ou trancher entre des interprétations se concilie difficilement avec les pratiques documentaires scolaires traditionnelles au sens où les documents sont essentiellement supports de prise d'information pour les élèves[18]. Prendre conscience de cette interprétation suppose une distanciation à l'égard des documents. Dans ce corpus précisément, la prise en compte de l'interprétation est une nécessité, car la validité de leur récit dépend de leur capacité à arbitrer entre des récits porteurs d'interprétations différentes (témoins, historien). La réduction des témoignages à leur aspect factuel où le vrai est garanti par la présence du témoin, masque cette dimension aux élèves. La focalisation sur le travail de confrontation et d'abstraction repérable

17. Pour un développement, voir : Doussot & Vézier 2014.

18. Situation que nous avions éprouvée en demandant à des élèves d'une classe de première de travailler sur la controverse des historiens à propos de la Première Guerre mondiale, voir : Le Marec & Vézier 2006.

dans l'écrit de l'historien contribue aussi à ce masquage dans la mesure où les élèves semblent, d'après ce que nous observons dans les échanges retranscrits et dans les productions écrites, rattacher cela à une généralisation par induction directe à partir des cas singuliers évoqués dans les documents. C'est donc la référence à la pratique de l'historien comme interprétation, renvoyant ainsi à un rapport entre sujets à propos de l'objet, qui introduit l'incertitude chez les élèves par rapport aux écrits habituels. La situation est aussi inhabituelle en ce que la réécriture des récits amène à retravailler les données, et pas seulement la mise aux normes. L'incertitude pour les élèves n'est pas liée à l'absence de règles mais au changement de règles, dont on peut supposer qu'il ne fait pas immédiatement sens pour eux. Une tension forte traverse donc la séquence, entre l'exigence habituelle de faits vrais et la reconnaissance de l'histoire comme une pratique interprétative scientifique.

Apprendre à écrire un récit historique à l'école relève d'une compétence scolaire pratique et non d'une théorie du récit applicable dans la classe. Ainsi Bourdieu avançait-il que ce qu'on acquiert, « c'est, inséparablement, la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée »[19]. Cette attention à l'énonciation en rapport avec les contextes spécifiques fait écho pour nous à la démarche visant à mettre en évidence des capacités d'élèves à entrer dans des formes de penser, parler, agir propres à la communauté de référence. Ce qui est vu comme un processus dont l'activité langagière porte des traces. Ainsi, des changements d'énoncés pourraient constituer les indices d'un processus et d'un changement de contexte, avec le passage d'un récit de type littéraire privilégiant les personnages à un récit mettant davantage l'accent sur une conceptualisation ainsi que sur des tentatives d'explication de la traite[20]. Dans le corpus étudié, l'examen des ajouts, suppressions ou reformulations des textes est possible : les occurrences de réécriture ne renvoient pas à de simples corrections. Cependant, Bourdieu souligne que seule une conscience savante peut faire apparaître une pluralité de sens, au-delà de la façon dont le texte est conçu initialement en situation. Toute la difficulté est dans l'articulation de cette distanciation théorique avec la pratique des élèves, car c'est d'elle qu'il faut partir pour éviter un effet de surplomb. Des éléments de négociation sur des énoncés ou des sélections de données constitueraient d'autres indices pouvant être interprétés dans ce cadre théorique.

Prendre en compte l'incertitude à laquelle sont confrontés des agents déplace l'attention sur leurs stratégies. Bourdieu propose comme outil d'objectivation de ces stratégies des schémas en patte-d'oie dont nous nous inspirons plus bas[21]. On peut sortir ainsi d'une narration téléologique de l'activité des élèves tout autant que d'un objectivisme attentif à des régularités qui expliqueraient leur action indépendamment d'eux-mêmes. Ce mode de représentation permet de suivre pas à pas comment les

19. Bourdieu 1977, 18.

20. Voir notre analyse du corpus de 2011 dans : Vézier 2013.

21. Bourdieu 1980, 171.

agents prennent des décisions qui traduisent un choix et referment des possibilités. De tels schémas permettent de rapporter les choix des élèves aux choix possibles qui se présentent successivement à eux. La métaphore de la patte-d'oie peut dans ces conditions représenter l'action en rapport avec l'incertitude du contexte et rendre compte de la transformation du texte.

Résultats et discussion

Analyse par la relation du sujet à l'objet et prise en compte du contexte d'énonciation

La consigne donnée aux élèves est la suivante :

> À l'aide des connaissances et des documents étudiés, rédige un texte organisé d'une vingtaine de lignes qui raconte la capture d'un groupe d'Africains, le trajet fait avant la vente aux Antilles et le travail effectué par les esclaves en Amérique. Tu écriras à la manière d'un historien qui s'appuie sur ses sources pour présenter et interpréter les faits.

Selon Bourdieu, le sens du jeu est le véritable moteur de l'activité : pour les élèves, au début, il s'agit de tirer des informations vraies de documents et d'authentifier ainsi leur récit. Les élèves lisent donc la consigne avec leur grille habituelle de pratiques : les savoirs proposés dans la classe doivent être « justifiés » par des données tirées des documents ou des textes qui font autorité. Ils laissent de côté la suite de la consigne qui évoque pour cette justification « les faits que l'historien interprète ». Le travail renvoie à cette seule règle d'action de l'historien énoncée dans la première phase documentaire : « trouver des traces de ce qui s'est passé et apporter des preuves de ce qu'il avance ». Que Pétré-Grenouilleau cite sa source, les propos de l'ingénieur-géographe Ogée sur le développement urbain nantais, est compris comme la preuve que l'historien n'invente pas. Dans sa mise en œuvre scolaire, ce principe méthodologique implique que chaque document doit être traité pour lui-même, ce qui exclut toute mise en concurrence des récits, au point qu'aucun des textes produits en première version (v1) ou en seconde version (v2) ne confronte véritablement les textes sources.

De même, cela exclut l'interprétation de la source au profit d'un usage transparent du document qui fait entrer la réalité dans la classe. Lors de la reprise du travail documentaire pour transformer le récit, les élèves ont discuté l'action de l'historien, lequel ne reprend pas telles quelles les informations mais interprète les données factuelles issues des archives. Un décalage se produit entre ce qui fait sens pour l'historien (et pour l'enseignante) et ce qui fait sens pour les élèves, puisque cette règle de la transformation des données à des fins d'interprétation s'efface devant la règle du fait vrai. L'interprétation historienne est comprise dans la classe comme le fait de trouver l'idée générale du document en l'expliquant (première phase documentaire). Qu'ils reconnaissent le jeu des historiens ne dit pas que ce jeu s'impose à eux. En effet, les élèves ne retiennent dans leurs textes que les résultats en effaçant le travail d'interprétation, voire en l'annulant.

Cette conception qui marque le refus de l'incertitude en s'appuyant sur les pratiques habituelles rend compliquée la recherche d'une continuité entre l'activité scolaire et l'activité scientifique.

La rupture avec ces pratiques n'est possible qu'en déplaçant l'enjeu explicite du travail dans la classe sur l'élément clé du savoir scientifique, à savoir les pratiques de contrôle des explications historiques. Confronter l'action aux choix possibles dans le contexte d'écriture suppose de saisir ce que les élèves comprennent dans l'action que l'enseignante leur propose (écrire à la manière d'un historien, construire une explication à partir d'une interprétation des sources) et ce qu'ils peuvent faire compte tenu de leurs positions dans la configuration scolaire[22]. Cela nous conduit, d'une part, à nous demander de quoi les récits des élèves sont la trace et, d'autre part, à interpréter les objectivations que nous aurons produites.

Avancer dans la compréhension des pratiques peut se faire en rapportant aussi les produits de cette pratique au contexte plus général caractérisé par les positions énonciatives. Dans un premier corpus en 2011[23], les élèves occupaient différentes positions énonciatives qui signalaient leur appropriation d'un champ des possibles entre fiction et histoire. Mais en 2013, peu de textes ont recours à la fictionnalisation du témoin ou de l'enquêteur. En revanche, en passant d'une source unique à plusieurs sources, la plupart des textes passent du point de vue unique du témoin privilégié à un point de vue pluraliste.

Dans leur première version (v1), les récits de ce corpus de 2013 relèvent pour beaucoup d'un principe théorique déterministe : ce qui arrive aux captifs noirs est le produit de la situation. Cela se traduit non par une argumentation mais par une linéarisation de l'écriture des étapes. À la manière du journal réécrit par l'armateur Mosneron-Dupin, décrire le destin déterminé des esclaves consiste à remonter à la capture, puis à évoquer une suite d'étapes (avec des ellipses temporelles) dans leur parcours jusqu'en Amérique. Lorsque des élèves veulent sortir de cette linéarité, leurs textes montrent une difficulté à reconstruire une logique globale et intégrant les divers parcours vécus par les acteurs historiques (textes des groupes B et E). La plupart des élèves règlent la difficulté en opérant une synthèse à partir d'un montage d'éléments issus des documents. Certains s'en tiennent à une inférence du destin singulier d'Olaudah Equiano, leur permettant de parler des esclaves globalement. Beaucoup s'expliquent la situation par une opposition entre faibles et forts, et c'est ainsi que certains mentionnent la menace par les armes comme un élément déterminant du rapport de forces inégalitaire au moment de la capture. Dans ce cas, les ravisseurs et les négriers noirs n'apparaissent pas dans le texte. Le déterminisme qui guide le récit s'en trouve renforcé, excluant une discussion en termes de choix.

---

22. D'un point de vue théorique, ce qui sous-tend la réécriture du récit et qui permet d'échapper au piège de l'opinion, est la mise en œuvre du principe de contrôle des historiens : confronter son explication aux données disponibles. C'est donc le retour aux données (deuxième phase documentaire) qui permet de modifier l'interprétation proposée.

23. Analysé dans Vézier 2013.

Ce principe théorique fonctionne d'autant mieux qu'il semble découplé du principe méthodologique. Nombre d'élèves ne justifient pas ce qu'ils avancent allant jusqu'à réinventer ce que disent les témoignages[24]. Ils ne voient pas de contradiction avec les sources. Ignoré d'eux-mêmes, leur principe méthodologique reste vrai alors que leur pratique infléchit la règle de la validation par le réel[25]. Ce qui fonctionne alors est une conception positiviste du récit selon laquelle des faits tirés des sources découle un récit évident. Ainsi, que ces témoignages existent vaut validation par le réel. Les faits n'étant pas construits par les élèves, ils se prêtent à des interprétations qui leur restent cachées. Les élèves ne parviennent pas à considérer ces témoignages comme des récits divergents sur un même phénomène, l'un émanant d'un esclave, l'autre d'un négrier. Autrement dit, l'écriture ainsi conçue fait obstacle au fonctionnement de l'interprétation. Les enregistrements disponibles dont nous disposons ne montrent pas que ces points clés autour de l'interprétation aient été discutés collectivement.

La réécriture dans la classe de quatrième 1 passe par un constat critique des élèves sur leur texte (absence du point de vue de l'historien et de sources citées). Au lieu de faits qui parlent tous seuls (par paraphrase d'Olaudah Equiano), la deuxième version présente souvent une posture énonciative distanciée. Dans ce cas, l'élève dit rapporter ce qu'Olaudah Equiano a raconté. Une mise en perspective de la capture singulière se fait par intégration de données issues de documents complémentaires (soit les motifs de l'esclavage, soit les pertes avant déportation, mais pas la diversité des trajets). La simple reformulation ou la substitution de sources entre les deux versions ne garantissent pas que l'élève ait modifié sa perception. Même si le texte a changé, on n'observe pas pour autant de mise en tension de l'explication narrative première avec le concept de la traite négrière atlantique, ni avec les sources. Lorsque l'explication se densifie, elle n'induit pas pour autant la modification du principe méthodologique selon lequel tout témoignage lu vaut comme fait.

Lui substituer une relation de « sujet à sujet », à quelles conditions ?

Dans la classe de quatrième 3, la réécriture a pris la forme d'une réécriture en groupe. L'écrit prend une autre dimension car, au lieu d'être l'espace dans lequel s'exprimait la relation de l'élève à son objet (même si lu par le professeur), les écrits sont lus dans le groupe. L'écriture est prise comme un acte qui s'insère dans un espace social. La réécriture collective est donc l'occasion de percevoir des traces de négociations entre les élèves, soit en confrontant les textes individuels (v1) et le texte collectif (v2), soit en y associant ce qui a pu être dit entre les élèves (un seul enregistrement, groupe B).

---

24. Ni Mosneron-Dupin, ni Olaudah Equiano ne mentionnent que les captures soient le fait des Blancs.
25. Cela rejoint la critique de Bourdieu : « les agents recourent volontiers au langage de la règle […] pour expliquer une pratique sociale qui obéit à de tout autres principes, dissimulant ainsi à leurs propres yeux, la vérité de leur maîtrise pratique comme docte ignorance, c'est-à-dire comme mode de connaissance pratique qui n'enferme pas la connaissance de ses propres principes » (Bourdieu 1980, 174-175).

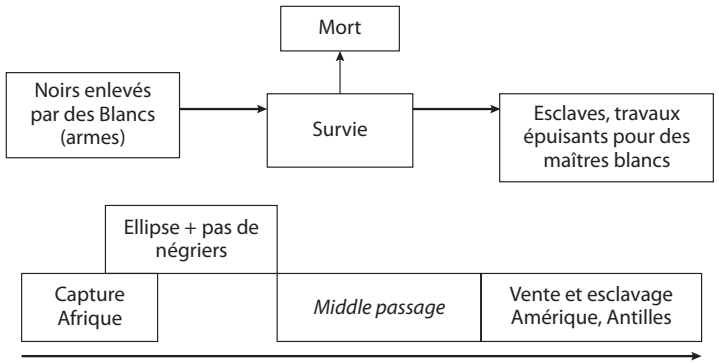
Nous avons dans un premier temps construit pour chacun des textes de trois groupes, un schéma reprenant les éléments essentiels du récit : les étapes, la présence ou l'absence des groupes d'acteurs, ce qui leur arrive. Puis nous avons intégré la mention d'ellipses qui nous semblaient renforcer le déterminisme. La construction schématique permet la comparaison entre les textes du point de vue de l'explication qui les sous-tend. De ces schémas, nous avons tiré des idéaux-types à des fins d'analyse et de comparaison, idéaux-types qui de fait ne prétendent pas correspondre à un texte en particulier (figure 1 [a et b]).

Nous avons pu isoler pour les v1 deux nœuds où les options d'écriture des élèves se différencient entre déterminisme restreint et déterminisme plein. Le premier nœud porte sur ce que les historiens nomment le *middle passage*. Des élèves conçoivent la survie ou la mort (volontaire) comme une alternative, autrement dit comme des stratégies possibles des prisonniers, alors que d'autres placent la mort comme une conséquence des conditions du voyage réservées aux captifs. Lors de la réécriture (groupe B), le déterminisme semble accentué par une centration sur les captifs, éliminant du texte toute référence aux négriers noirs ou blancs. Les ellipses temporelles assurent la continuité du destin de ces captifs, en évacuant radicalement la durée des marches à la côte. Et ce, alors que pour la réécriture, les élèves disposaient d'un document mentionnant l'importance des pertes avant le passage. Mais cette centration sur les Africains et leurs stratégies permet *a contrario* aux élèves de les faire passer du statut de pauvres victimes à celui d'acteurs capables d'agir.

Au moment de la réécriture collective, le groupe B comporte quatre élèves qui ont réalisé en v1 des textes assez disparates. Un des récits se rapproche du premier idéal-type tandis que deux sont des mixtes des deux idéaux-types. Dans un quatrième texte où des « chasseurs d'esclaves » capturent de « futurs esclaves », se juxtaposent des propositions non organisées en récit. Le récit collectif de la v2 reste orienté par la chronologie des étapes, mais s'ouvre aux stratégies possibles de la part des victimes qui deviennent des acteurs : il modère de la sorte le déterminisme initial (voir figure 2).

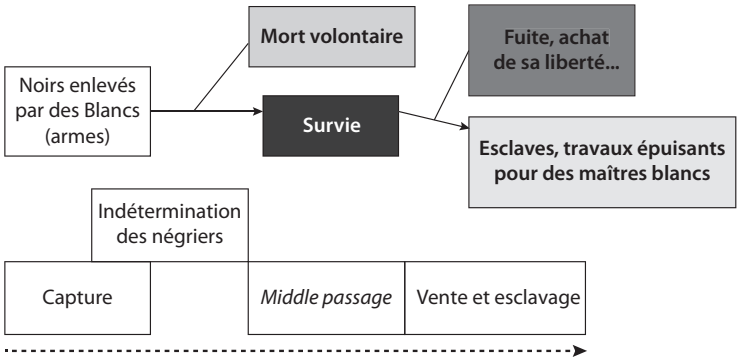
La v2 porte la trace d'une négociation entre deux élèves principalement. Deux autres textes sont éliminés : un récit fictif et un récit mal ordonné. Le modèle chronologique et déterministe domine la réécriture. La conceptualisation de la traite négrière, avec ses différents acteurs, dans laquelle l'élève B. avait d'emblée inscrit son récit, ne semble plus pertinente au groupe. Tout se passe comme si la négociation ne pouvait se faire que sur la base de principes pratiques partagés. Mais la v2 ne se construit pas seulement par soustraction. Elle procède aussi par emprunts et reformulations pour autant qu'ils ne contredisent pas ce consensus. Nous pouvons pointer ce qui vient de chacun des deux textes, parfois un paragraphe entier, parfois une précision comme la dureté du voyage plus pénible pour les esclaves que pour les marins. Certaines reformulations proviennent des discussions sur les documents dans la première phase du travail ou de nouvelles données (la destination des navires, issue d'une carte). Ainsi la v2 offre-t-elle alors une vision plus riche de ce que pouvait être la traite.

a) Idéal-type interprété comme « déterminisme plein » (v1)



Le récit est ordonné selon l'axe du temps (de la capture à l'esclavage) ; la mort sur les navires n'est que la conséquence des mauvaises conditions du transport et elle est peut-être crainte ; l'esclave ne sort de sa condition que par la mort (la sienne ou celle du maître).

b) Idéal-type interprété comme « déterminisme restreint » (v1) : les deux nœuds potentiels



Le récit est toujours ordonné chronologiquement et spatialement ; la capture est un fait, mais la mort à bord devient une alternative à l'inconnu menaçant : dans ce schéma, l'élève prend en compte les acteurs (futur passé). Le déterminisme est moins marqué ; le schéma rend compte des incertitudes de l'élève sur ce qui arrive ou peut arriver. Mais dans ce qu'il écrit, il manque des raisons. Pour finir comme esclave, il est nécessaire de n'avoir pas pu ou d'avoir été empêché de mourir. Ces nécessités ne sont pas clairement exprimées dans les textes. Il n'y a pas de lien avec la violence, pas de mention des filets à bord des navires par exemple, de l'instinct de survie... Seule l'expression de ces nécessités garantirait que la mort volontaire n'est pas aussi déterminée par la situation. Au deuxième nœud, il n'y a pas de destin uniforme non plus.

Figure 1 – Caractérisations idéal-typiques de récits d'élèves

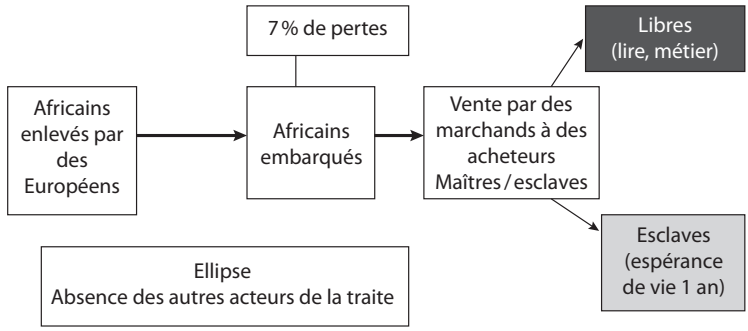


Figure 2 – Schéma du récit collectif (v2)

Le texte ne porte cependant pas la trace d'une véritable négociation sur ce qui pourrait contrôler l'interprétation retenue. L'enregistrement du groupe n'en porte pas trace non plus. Les élèves se mettent d'accord sur les points à retenir, ne commentent pas ce qu'ils abandonnent de leurs premières versions. Il suffit d'un « j'aime bien ce que tu as écrit » pour valider un passage. Ils oscillent entre le registre de l'affect et le registre descriptif, discutant de la contradiction entre le choix des mots « épouvantable », « atroce » et le taux moyen de 7 % de pertes, se demandant s'il est « faible » ou « peut-être le contraire, fort », pour décider que « sur 100, 7 morts c'était déjà beaucoup ». De plus, le savoir validé par le professeur s'impose, sans qu'il soit possible de le confronter au document ou de s'interroger sur la catégorisation en maître et esclave : « il ne faut pas mettre esclaves, ils ne sont pas encore esclaves ». Ce choix fait ressortir le moment aux Antilles où « ils deviennent alors des esclaves car ils appartiennent à un maître », alors qu'Olaudah évoque ses maîtres successifs avant son embarquement. Des élèves expriment aussi la contrainte qui pèse sur l'écriture de ne pas pouvoir facilement revenir en arrière, le temps de cette écriture étant marqué par l'enchaînement des décisions qui la font. Ces exemples appellent d'autres analyses mais viennent déjà contredire une vision dépréciative des tentatives des élèves pour produire une représentation historiquement juste de la traite.

Conclusion

En confrontant l'activité des élèves au contexte de la situation didactique, mais également au contexte de l'historien convoqué par l'enseignante et au contexte scolaire nourri de ce qui est acquis, puis en cherchant à rendre compte de l'activité réelle par sélection, par montage ou par négociations, nous avons voulu rapporter ce qu'ils ont fait aux possibles contextuels. Établir ainsi la logique pratique de l'activité des élèves montre les contradictions, les hésitations, les compromis, à rebours de toute théorie inscrivant l'action dans le registre de la pure intentionnalité et de l'autonomie

du sujet à l'égard de la situation. Le sens de leur action n'est pas lié à la fin qu'elle réalise, ni à une cause, mais plutôt à la signification qu'ils attribuent à la tâche et à ce que peut être l'histoire comprise alors comme une action présente et non plus comme l'évocation de ce qui est arrivé. Dès lors, notre recherche d'intelligibilité de l'action nécessite de comprendre ce que l'action fait à l'acteur, autrement dit de saisir la productivité même de cette action d'écrire ; ce que ne permet pas une analyse rapportant l'action à la seule intentionnalité. Partir ainsi de l'action et de l'activité des élèves, de ce qu'ils comprennent de l'action en la faisant, permet de concevoir l'institution du cours d'histoire comme un espace où s'écrit de l'histoire, individuellement et collectivement. Les élèves deviennent ceux qui se mettent à écrire de l'histoire.

Aux certitudes liées aux pratiques habituelles vient se heurter l'incertitude qui marque la situation et l'action dans notre corpus. En creux apparaît la nécessité de faire venir à la conscience ces principes qui contrôlent de façon souterraine leur texte du savoir, afin de mettre au travail tant le déterminisme théorique que la méthodologie documentaire. Le schéma pourrait être un outil de représentation, faute de quoi – en s'inspirant de la réflexion de Bourdieu[26] – on se rabat sur l'enseignement de la règle (référence à l'historien) ou de la méthode (fiches du *vade-mecum*). Mais tant que la règle extérieure n'est pas confrontée aux principes pratiques intériorisés par les élèves, elle ne suffit pas à susciter un texte historique capable de produire des raisons comme nous le notions en référence à Koselleck. « C'est l'obligation d'expliquer qui permet de dépasser peu à peu la seule restitution des connaissances acquises » selon la fiche « Expliquer »[27], mais il ne suffit pas non plus de substituer une explication à une autre. Pour dépasser cela et atteindre le niveau de généralisation propre au savoir historique, il faut donc mettre en relation ces explications avec le registre où se fondent les explications, où agissent les principes. C'est plus ambitieux, mais, condition préalable, cela suppose de prendre au sérieux les élèves dans leurs actions et de les laisser se confronter à l'incertitude. L'historien peut conforter le didacticien dans la recherche d'intelligibilité par un va-et-vient entre le poids des contraintes et la décision, entre la force des choses et la responsabilité des acteurs[28].

Anne Vézier
Université de Nantes

26. Bourdieu 1980, 174.
27. Éduscol 2011b, 1.
28. Prost 2000.

Références bibliographiques

Barbier J.-M., Clerc F. (2008), « Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques », *Recherche et formation*, n° 59, p. 133-140.

Baudouin J.-M., Friedrich J. (2001), « Théories de l'action et éducation », in *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin, J. Friedrich, (dir.), Bruxelles, De Boeck université (Raisons éducatives), p. 7-24.

Bourdieu P. (1977), « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, n° 34, p. 17-34.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Doussot S., Vézier A. (2014), « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 3, p. 111-140.

Éduscol (2011a), *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique : porter un regard critique, exercer un jugement*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, novembre 2011, 6 p., en ligne à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/1/Vade-mecum_HGEC_Critique_198451.pdf.

Éduscol (2011b), *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique : expliquer*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, novembre 2011, 6 p., en ligne à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/5/Vade-mecum_HGEC_expliquer_198455.pdf.

Gilly M., Deblieux M. (1998), « Travail en dyade et résumé de récit : effets et processus d'action des médiations sémiotiques », in *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, M. Brossard, J. Fijalkow (dir.), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 103-122.

Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

Koselleck R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard – Seuil.

Latour B. (1996), « Sur la pratique des théoriciens », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), Paris, PUF, p. 131-146.

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*, n° 6, p. 160-173.

Lemieux C. (2009), *Le devoir et la grâce*, Paris, Économica.

Milian M. (2002), « Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche », in *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, F. Leutenegger, M. Saada-Robert (dir.), Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), p. 205-225.

Perrenoud P. (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 478-514.

Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

Prost A. (2000), « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, vol. 65, n° 1, p. 3-12.

Sensevy G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur », *in* Baudouin, Friedrich (dir.), p. 203-224.

Vézier A. (2013), « L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? », *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, n° 16, p. 11-28.

Annexe – Vue synoptique et corpus

Phases	Nature du travail d'après la fiche de préparation annotée *a posteriori*	Corpus
Phase documentaire sur Nantes, 1) une ville qui se transforme et s'enrichit ; 2) et 3) un port de commerce prospère.	« *Que nous apprend Nantes sur son époque, le XVIII^e^ s. ?* » 1) Étude d'un texte d'Olivier Pétré-Grenouilleau : réponse individuelle. + « *Découvrir comment écrit un historien pour savoir nous aussi écrire à la manière d'un historien. Voir comment un historien peut présenter Nantes au XVIII^e^.* » 4^e^ 3 * Objectifs : – comprendre le travail et l'écriture de l'historien => auteurs imbriqués : la source et l'historien ; – être critique / source => pour l'historien, ici témoin validé de par son métier ; on peut croire l'information donnée ; – notion de preuve pour les élèves (l'historien cite sa source pour prouver que ce qu'il écrit n'est pas inventé). 2) Travail sur documents : – quelle vision de Nantes est donnée par l'artiste, quels éléments le justifient ? – travail d'hypothèses sur la nature des marchandises et le recours à différentes sources possibles + travaux d'historiens : sortir de la logique (tout fait est étayé par un document) mais les élèves recopient le document du manuel et n'arrivent pas à répondre à la consigne (construire une réponse d'historien). L'enrichissement de Nantes est constaté, en lien avec un projet d'élévation sociale, mais s'explique par la position d'interface et non par la traite.	Fiche de préparation. Annotations sur le travail effectif. Photographies du tableau. Trace écrite. Trois classes. Enregistrements : – travail sur le texte de Pétré-Grenouilleau (4^e^ 1, 4^e^ 2) ; – travail sur le tableau du port et portrait négociant (4^e^ 2) ; – travail sur le texte de Mosneron-Dupin (4^e^ 1, 4^e^ 3).
4) Étude du témoignage de Mosneron-Dupin.	Hypothèse de Noirs vendus à Nantes (élèves) invalidée par des extraits de Mosneron-Dupin pour le cas de Nantes, puis de façon plus générale par apports de connaissances (édits). Les Noirs ne sont pas vendus à Nantes. Ils le sont en Amérique. Questions d'élèves : que font-ils de l'argent gagné ? Pourquoi achète-t-on des Noirs en Amérique ?	Enregistrements : 4^e^ 3 (15) et 4^e^ 1 (16).
5a) Étude du témoignage d'Olaudah Equiano et documents du manuel.	Travail de préparation (prise d'informations puis éléments de contextualisation).	Pas de traces.

Phase rédactionnelle 5b) Écriture du récit (v1).	En préalable à l'écriture, notes des élèves sur leur feuille : construire un texte d'histoire c'est mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes. – Parmi les capacités propres à l'histoire : « sélectionner les connaissances nécessaires (soit mot clé la traite négrière atlantique + colonies-plantation, économie de plantation) ». – Des capacités rédactionnelles : « le texte a un fil conducteur, une logique ; il est divisé en paragraphes (1 alinéa = 1 idée) ; bien rester dans le sujet ». Consigne : « *À l'aide des connaissances et des documents étudiés, rédige un texte organisé d'une vingtaine de lignes qui raconte la capture d'un groupe d'Africains, le trajet fait avant la vente aux Antilles et le travail effectué par les esclaves en Amérique.* *Tu écriras à la manière d'un historien qui s'appuie sur ses sources pour présenter et interpréter les faits.* »	Récits v1 (4e 1 et 4e 3).
6) Bilan de leçon et mise en commun.	Définir la traite atlantique. Le commerce triangulaire est-il toujours une affaire intéressante ? Justifiez la réponse. Pourquoi dit-on que Nantes occupe une position d'interface ? Comment la traite participe-t-elle à l'enrichissement de Nantes au XVIIIe ?	Réponses individuelles (4e 1 et 4e 3).
7) 2e phase rédactionnelle : réécriture du récit (v2) précédée de la **2e phase documentaire**.	« *Relire la leçon et le manuel p. 38-43 + documents joints, afin de sélectionner les informations utiles au récit. Vous pouvez prendre des notes sur une feuille que vous aurez avec vous le jour de la réécriture.* » [Apports de données : 1) Les conditions de la capture : 2 extraits d'OPG, enquête de Sierra Leone 1850[29], pertes avant le départ en Amérique. 2) Le trajet : extrait d'un tableau des navires qui ont introduit des Noirs aux colonies, 1763-1765 (arch. dép. de Loire-Atlantique), permettant de calculer les pertes pendant la traversée.]	Récits v2 individuels (4e 1). Récits v2 en groupe (4e 3).

29. Ce document cité par Pétré-Grenouilleau différencie les motifs qui ont conduit des Noirs à être réduits en esclavage.