



HAL
open science

Ecrire en histoire au CE2: orchestration de l'hétéroglossie et construction du savoir historique

Didier Cariou, Pascale Cou, Jeanne Cozic

► **To cite this version:**

Didier Cariou, Pascale Cou, Jeanne Cozic. Ecrire en histoire au CE2: orchestration de l'hétéroglossie et construction du savoir historique. Recherches en Didactiques, 2018. hal-01883282

HAL Id: hal-01883282

<https://hal.science/hal-01883282>

Submitted on 27 Sep 2018

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

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

Écrire en histoire au CE2. Orchestration de l'hétéroglossie et construction des savoirs historiques.

Article paru en 2018 dans la revue : *Recherches en didactiques*, 25, 9-26

Didier Cariou, ESPE de Bretagne, Université de Bretagne occidentale, CREAD EA 3875

Pascale COU, Académie de Rennes

Jeanne COZIC, Académie de Rennes

Résumé :

Cet article analyse des textes d'histoire rédigés par des élèves de 8 ans. Il montre que, dans cette situation d'écriture, certains d'entre eux parviennent à construire des savoirs historiques. Cela est rendu possible par la mise en place de situations d'écriture qui s'appuient sur la réécriture des textes et sur l'utilisation d'un écrit intermédiaire. Ces situations permettent aux bons élèves d'entretenir un dialogue entre leur texte et les documents étudiés en classe, et un dialogue avec leur lecteur potentiel. Par la construction de cette posture énonciative, les textes passent d'un registre concret et du sens commun à un registre abstrait et plus savant. Ce constat permet d'envisager des pistes pour conduire tous les élèves sur la voie de la construction du savoir historique.

Abstract :

This article analyses historical texts written by 8-year-olds pupils. It shows that, in this writing situation, some of them manage to build historical knowledge. It depends on the implementation of specific writing situations that rely on the rewriting of texts and the use of intermediate writing. These situations enable good students to establish a dialogue between their text and the documents studied in class, and a dialogue with their potential reader. By constructing this posture of enunciation, the texts pass from a concrete and common sense register to an abstract and more learned register. So, we may consider ways to lead all the pupils on the way of historical knowledge construction.

Mots-clés : écrits intermédiaires, hétéroglossie, double dialogisme, secondarisation, modèle d'apprentissage de l'histoire

Keywords : intermediate writings, heteroglossia, double dialogue, secondarization, history learning model

INTRODUCTION

Les situations d'écriture en histoire à l'école primaire sont peu étudiées par les didacticiens, à quelques exceptions près (Kessas, 2008). Une raison est peut-être celle de la conception de l'écriture en classe d'histoire perçue uniquement comme moyen d'enregistrement des informations par une « trace écrite », souvent élaborée sous la direction de l'enseignant. En outre, on croit souvent que les écrits produits par de jeunes élèves ayant récemment accédé aux pratiques d'écriture donneraient peu à voir sur les processus d'apprentissage de l'histoire.

Nous proposons toutefois une analyse d'écrits produits par des élèves de Cours Élémentaire 2^{ème} année (enfants âgés de 8 ans) durant l'année scolaire 2015-2016, quand ce niveau relevait encore du cycle 3. Notre objectif est de montrer que leur production d'écrits concourt à la construction du savoir historique.

1. LE CADRE DE L'ANALYSE

Cette étude s'inscrit dans le cadre socio-historique des travaux menés dans la continuité de l'œuvre de Vygotski (1934) et de Bakhtine (1953, 1975). Elle envisage les productions écrites des élèves comme la manifestation langagière d'une activité de construction du savoir. En conséquence, les pratiques d'écriture dans les différentes disciplines ne sauraient se réduire au simple enregistrement de savoirs disciplinaires étudiés en classe.

En outre, on sait que les textes considérés comme non-conformes par l'institution scolaire ne relèvent pas d'une insuffisance culturelle ou linguistique des élèves qui les ont réalisés. Penser que la faible maîtrise de la langue par les élèves les empêcherait de produire des écrits dans les disciplines reviendrait à considérer que la pensée se construirait par elle-même et s'exprimerait ensuite par le canal du langage. Une maîtrise de la langue déficiente constituerait un obstacle à l'expression de la pensée des élèves. Au contraire, Vygotski (1934) a montré que la pensée se construit par le langage, et réciproquement. Principe de catégorisation du monde, le langage donne forme à la pensée et c'est par le langage que se construisent les savoirs. Des enquêtes déjà anciennes ont montré que les modalités de l'entrée des élèves dans le monde écrit de l'école ont des effets déterminants sur les apprentissages (Charlot *et al.*, 1992 ; Lahire, 1993 et 1995). Ainsi, les élèves interprètent différemment la situation d'écriture scolaire. Comme nous le verrons plus loin, certains pensent devoir restituer des informations ou des mots pour s'acquitter d'une tâche demandée par l'enseignant. D'autres s'emparent de la situation d'écriture pour faire quelque chose avec le langage et construire des savoirs.

Dans le prolongement des analyses de Vygotski, nous nous référons également aux concepts de secondarisation et d'hétéroglossie inspirés des travaux de Bakhtine (1953 et 1975). La *secondarisation* désigne la transformation progressive des pratiques langagières depuis la production d'énoncés inscrits dans les genres premiers spontanés du quotidien jusqu'à la production d'énoncés inscrits dans les genres seconds plus élaborés, mis à distance et sta-

bilisés (Jaubert & Rebière, 2002). Au cours de ce processus, les élèves sont conduits à reconsidérer leurs énoncés en questionnant leur relation au destinataire de leur écrit et à se référer davantage aux énoncés d'autrui inscrits par exemple dans les documents étudiés en classe. Ils s'inscrivent alors dans un *double dialogisme* avec les énoncés d'autrui et avec leur lecteur. Ils gèrent ainsi l'*hétéroglossie* – la pluralité des voix qui s'expriment dans ces énoncés – inhérente à toute situation d'énonciation (Jaubert, 2007, p. 204-211).

En didactique de l'histoire, ce cadre d'analyse doit être complété par le *modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire* (Lautier, 1997). Construit à partir des analyses réalisées en psychologie sociale sur l'appropriation du savoir scientifique par des profanes, ce modèle montre que, dans une première phase, les élèves rapprochent spontanément un savoir historique nouveau d'un savoir du sens commun afin de lui attribuer une première signification. Lors de cette phase de *socialisation* du savoir historique, Louis XIV peut par exemple être comparé à Hitler. Cette comparaison n'est pas pertinente mais elle montre au moins que les élèves se situent dans le domaine de l'exercice du pouvoir. La seconde phase de l'apprentissage, en interaction avec l'enseignant, est celle de la *rationalisation* du savoir qui suppose la mise à distance et le contrôle des rapprochements opérés précédemment. Elle conduit à un retour aux énoncés d'autrui et à une gestion de l'hétéroglossie, par la relecture attentive des documents historiques, notamment. Il apparaît alors aux élèves que la monarchie absolue ne saurait être assimilée à l'horreur nazie. Le modèle d'apprentissage de l'histoire suppose donc une secondarisation des pratiques langagières de la classe d'histoire.

Nous essaierons de montrer l'effet de la production d'écrits sur la secondarisation des pratiques langagières concourant aux apprentissages en histoire, par l'analyse des deux ensembles de textes d'élèves. Ces textes ont été recueillis dans deux classes de CE2 à l'occasion de deux séquences d'histoire. Ils ont fait l'objet d'une première analyse dans le cadre d'un mémoire de Master (Cou, 2016 ; Cozic, 2016). Les deux dispositifs mis en œuvre sont différents. Leur point commun réside dans le choix d'une démarche de réécriture outillée par un retour réflexif sur les productions des élèves et par le recours à des *écrits intermédiaires* (Chabanne & Bucheton, 2002). Ces productions mettent en lumière les moyens par lesquels de jeunes élèves (dont les prénoms ont été changés) sont parvenus – ou non – à construire du savoir historique à l'occasion d'un travail d'écriture.

2. ÉCRIRE ET RÉCRIRE UN TEXTE À PARTIR D'UN TABLEAU

Présentation de la séquence

Le premier corpus utilise le tableau comme support d'écriture et de réécriture. Dans cette classe de CE2 accueillant 26 élèves, la professeure a fait travailler la civilisation gauloise et la romanisation de la Gaule. Le tableau n°1 présente les différentes étapes de l'activité décrite dans ce paragraphe.

Tableau n°1 : le déroulement de la séquence sur les Gaulois et les Gallo-Romains

| | |
|------------------|--|
| Première séance | Cours dialogué et travail en groupes à partir de documents sur la civilisation gauloise |
| Deuxième séance | Cours dialogué sur la conquête de la Gaule par Jules César |
| Troisième séance | Cours dialogué et travail en groupes à partir de documents sur la civilisation gallo-romaine |
| Quatrième séance | Élaboration en groupes puis en classe entière d'un tableau comparatif des deux civilisations |
| Cinquième séance | Premier écrit à partir du tableau : « Quelles sont les transformations apportées par les Romains après la conquête de la Gaule » |
| Sixième séance | Retour collectif et réflexif sur le premier écrit et réécriture individuelle |
| Septième séance | Toilette orthographique et grammaticale des écrits (non évoqué ici) |

A l'issue de chacune des trois premières séances, quelques lignes ont été rédigées collectivement à partir des informations prélevées par les élèves dans les documents. Les élèves les ont ensuite reportées dans leur cahier.

Les pratiques habituelles de classe s'en tiennent généralement à ce travail et les élèves doivent alors mémoriser le petit texte appelé « trace écrite » (IGEN, 2013, p. 62-63). Cependant, rien ne prouve à ce stade que chaque élève se soit réellement approprié les savoirs en jeu. C'est pourquoi d'autres séances ont été mises en place pour développer un travail d'écriture individuel destiné à favoriser et à vérifier cette appropriation. Lors de la quatrième séance, les élèves ont donc été invités à travailler en groupes pour remplir un tableau (tableau n°2) à partir de ces traces écrites. Seule la colonne de gauche (titre des lignes) et la ligne du haut du tableau (titre des colonnes) étaient déjà renseignées. Les élèves ont rempli les cellules des deux autres colonnes. Un retour collectif a permis de se mettre d'accord sur le contenu de ce tableau qui a été institutionnalisé dans la classe.

Tableau n°2 : Tableau comparatif des modes de vie gaulois et gallo-romain

| | Avant la conquête de la Gaule | Après la conquête de la Gaule |
|---------------------|--|--|
| Habitat | Villages Fermes en bois et en chaume (paille) | Villages, villes Bâtiments en pierre |
| Moyen de se nourrir | Chasse, culture, élevage | idem |
| Artisanat | Métallurgie, poterie, tissage, bijoux | Idem |
| Autres activités | / | Pour les citadins : Thermes Spectacles et jeux |

| | | |
|-----------|------------|----------|
| Vêtements | Braies | Toges |
| Langue | Le gaulois | Le latin |

Le tableau est un outil graphique utile au processus de construction du savoir (Goody, 1977, p. 108-139 ; Cariou, 2012, p. 129-135). Un tableau croise une série de colonnes verticales et une série de lignes horizontales. Il assigne à une information une place dans une cellule située à l'intersection d'une colonne et d'une ligne. Il suggère que les informations disposées le long d'une ligne partagent des caractéristiques communes désignées par le terme générique situé dans la cellule de gauche de la ligne. Mais ces informations appartiennent en même temps à des colonnes parallèles qui appellent aussitôt à une comparaison de ces informations. C'est pourquoi le tableau transforme la complexité du réel en un système binaire de similitudes et d'oppositions.

Dans le tableau en question, nous trouvons en ligne des informations concernant une catégorie identique (habitat, nourriture, artisanat, etc.) mais appartenant à deux colonnes et donc à deux périodes différentes (avant et après la conquête romaine). Toutefois, comme il ne montre qu'une disposition des informations, le tableau ne fait que suggérer les relations implicites entre celles-ci. L'objectif est de s'appuyer sur la comparaison induite par les deux colonnes du tableau pour faire produire par les élèves un écrit qui verbalise les différences d'ordre temporel entre les informations appartenant aux deux colonnes, afin de leur faire prendre conscience de la succession des deux périodes historiques. Précisons que les élèves avaient déjà travaillé sur ce type de tableau pour comparer le paléolithique et le néolithique. Toutefois, certains élèves ont sollicité l'aide de leur professeure pour le placement de certaines informations dans les cellules du tableau.

Lors de la cinquième séance, les élèves, armés de ce tableau conçu comme un *écrit intermédiaire* vers la production d'un texte, ont écrit un premier texte pour répondre à la consigne d'écriture suivante : « Quelles sont les transformations apportées par les Romains après la conquête de la Gaule ». Le mot « transformations » posant quelques difficultés aux élèves, la professeure leur a expliqué qu'ils devaient chercher des « changements » entre les informations des deux colonnes du tableau.

Lors de la sixième séance, certains textes ont été vidéo-projetés à l'ensemble de la classe. A partir de ces exemples, les élèves ont décidé qu'il était utile de préciser si l'on parle des Gaulois ou des Romains et de signifier les changements en utilisant des termes tels que « maintenant », « ils changent », « ils commencent à ». A l'issue de ce retour collectif et réflexif sur leurs textes, les élèves ont alors réécrit leur texte.

Analyse des textes de trois élèves

Nous présentons la première et la deuxième version du texte réalisées lors des séances 5 et 6 par trois élèves, Jade, Margot et Louna, qui se situent à trois niveaux différents de la réussite scolaire.

Tableau n°3 : les écrits de Jade

| Première version | Deuxième version |
|---|---|
| Les abitats villages et villes et batiments en pierre, pour se nourire idem arti- sanat idem Les Gaulois habiter dans des villages dans des villes avec des batiments en pierre, pour se nourrir | Les Gaulois habiter dans des villages dans des villes avec des batiments en pierre, et les Goula Gauloi on changer ler langue il parle le latin. Les Gaulois on change ler vetements s'est des toges, les Gauloi on des activiter : - Thermes - Spectaaqcle et jeux |

Jade est considérée comme une élève en difficulté. La première version de son écrit indique une certaine manière de lire un tableau. La partie rayée par l'élève montre que, dans un premier temps, Jade a recopié le contenu des cellules de la première (le terme générique) et de la troisième colonne (concernant la période gallo-romaine) en allant du haut vers le bas de la colonne. Elle a donc compris qu'il fallait reprendre la colonne intitulée « A la suite de la conquête de la Gaule » pour répondre à la question posée sur les changements survenus. De leur côté, deux élèves ont recopié successivement la totalité de chaque ligne. L'une d'elles a écrit : « il fait des villages fermes en bois et en chaume paille thème septacles et jeux. Vêtements, braies, toges. Langues gaulois le latin Nouritur chasse culture élevage. Artisanat métallurgie poterie tissage, bijoux ».

Le sens de lecture du tableau – horizontal dans le cas de cette élève, plutôt vertical dans le cas de Jade – n'est pas lié au hasard. Il découle de l'interprétation de la situation d'écriture par chaque élève : recopier les lignes du tableau afin de s'acquitter d'une tâche d'écriture sans objet dans un cas ou bien répondre à la question sur la situation de la Gaule après la conquête romaine dans l'autre cas. A la suite de l'intervention de la professeure lui demandant de « faire des phrases », Jade a rédigé une nouvelle phrase avec un sujet clairement identifié (les Gaulois) mais n'a pas eu le temps d'aller au-delà de la seconde cellule du tableau.

La deuxième version du texte marque un changement quantitatif (le contenu de quatre cellules sur six est repris) et qualitatif (avec le verbe « changer »). L'usage du verbe « changer » (« les Gaulois ont changé leur langue... ont changé leurs vêtements... ») est lié au retour réflexif des élèves sur la première version de leur texte : il avait été décidé par toute la classe d'inclure l'idée de changement dans la seconde version des textes. Cependant, le changement apparaît uniquement au sujet de la langue et des vêtements. En effet, ce sont les seuls éléments du tableau qui semblent réellement différents d'une colonne à l'autre. Jade ne reprend pas le contenu des cellules marquées par « idem » qui ne signalent pas de changement.

Observons maintenant les écrits de Margot.

Tableau n°4 : Les écrits de Margot

| Première version | Deuxième version |
|---|--|
| Il ons fait des vile des villages et aussi des thermes il fesai des spectacles et des jeux, menenan il parle le latin et aussi mene-nan i porte des toges | Les romains il on fai des villes des vil-lages et aussi des thermes il les ro-mains fesai des spectacles et des jeux, meneman les gaulois parle le latin et aussi il porte des toges |

La première version du texte de Margot se situe au niveau du second texte de Jade. Margot lit la troisième colonne de haut en bas car c'est elle qui permet d'envisager des transformations intervenues entre la civilisation gauloise et la civilisation gallo-romaine. Comme Jade, Margot occulte les deux cellules indiquant : « idem ». Mais surtout, elle utilise à deux reprises le mot « maintenant » qui signale l'idée d'un changement au sujet de la langue et des vêtements par rapport à une situation antérieure.

En conséquence, la seconde version du texte de Margot présente peu d'améliorations puisque l'idée de changement était déjà en place dans la première version. La principale évolution tient à l'identification des acteurs qui avait été souhaitée par la classe lors de l'examen collectif et réflexif de la première version des textes. Il est cependant difficile de comprendre pourquoi le texte débute avec les Romains et s'achève avec les Gaulois.

Les écrits de Louna, considérée comme une bonne élève, permettent d'aller plus loin dans la compréhension du cheminement des élèves.

Tableau n°5 : Les écrits de Louna

| Première version | Deuxième version |
|---|---|
| Après la conquête de la Gaule, il y a û des bâtiments en pierre, puis les thermes et les amphitéâtre. Enfin il s'habiller avec des toges, et il parlait le lâtin. | Après la conquête de la gaule, les gaulois ont un peu changé leurs habitudes et je vais vous expliquer, ce qui c'est passé. pour leur habitat, ce fût des villes et des vil-lages pour les maisons sa a était des batiments en pierre. Les moyens pour se nourrir c'était la même chose, puis pour les artisanats pareil. Après c'était idem, pour les jeux, les thermes, les spectacles. Enfin ils ont changés de vêtements et de langue. Les tages pour les vêtements, et les lâtin pour la langue. C'est comme ça, que les gaulois ont appris des choses sur les romains, et ça s'appelle ga-lo-romaine. |

Le premier écrit de Louna reprend la quasi-totalité de la troisième colonne et notamment son titre qui induit l'idée de transformation attendue par la consigne d'écriture. Précisons que tous les élèves disposaient de ce titre dans leur tableau. Cependant, seuls trois (bons) élèves dans la classe, dont Louna, l'ont repris. Cela signifie que, au début de la phase d'écriture, ce titre a présenté peu de sens pour les autres élèves de la classe. L'écrit de Louna répond d'emblée au travail demandé. A l'instar du texte de Margot, il correspond à la seconde version du texte de Jade. Il aurait donc pu se passer d'une réécriture.

La seconde version du texte de Louna va pourtant plus loin que celle de Jade et de Margot, sur deux points essentiels. Le premier point est lié à la der-

nière expression du texte : « ça s'appelle galo-romaine ». Selon un processus déjà mis en évidence pour des élèves plus âgés (Cariou, 2012, p. 113), ce texte déroule les caractéristiques d'une civilisation gauloise transformée au contact des Romains (« les gaulois ont appris des choses sur les romains ») et le mot qui désigne cette nouvelle civilisation apparaît à la fin du texte. C'est toujours ainsi que les élèves caractérisent un concept historique, par l'énumération de ses propriétés conduisant à sa désignation pertinente à la fin du texte. Le terme « gallo-romain » avait été travaillé en classe et figurait dans la trace écrite rédigée collectivement à la fin de la troisième séance. Toutefois, seules Louna et une autre (bonne) élève ont employé ce terme.

Un deuxième point est celui du positionnement énonciatif de l'élève. Par l'expression : « je vais vous expliquer ce qui s'est passé », Louna assume explicitement un statut d'élève auteure de son texte (« je vais ») qui construit une situation de communication par laquelle elle s'adresse à un interlocuteur *fictif* qui n'est pas la maîtresse et qui en sait moins d'elle. A cette condition, Louna peut se placer en position haute et engager un dialogue avec son lecteur pour lui « expliquer ce qui s'est passé » en s'appuyant sur les éléments du tableau qui deviennent les éléments de son argumentation. Comme nous le savons, un énoncé entretient toujours un dialogue avec les énoncés précédents (ici : le tableau et les documents qui ont permis de le remplir) mais aussi avec le destinataire de l'énoncé qui se trouve présent dans ce texte (« vous »). Dans une situation de production d'écrit, le destinataire est absent physiquement. Le scripteur doit alors accorder son énoncé au lecteur qu'il imagine, à ce qu'il suppose que ce dernier connaît ou ignore. Mais l'énoncé ne s'adresse jamais à un lecteur passif : le scripteur s'attend à ce que son lecteur critique, approuve ou complète son énoncé, et il prévoit son écrit en ce sens (Bakhtine, 1975, p. 274-275).

Nous supposons que la construction du concept de civilisation gallo-romaine résulte du *double dialogisme* avec les autres énoncés et avec un interlocuteur fictif (Bakhtine, 1975, p. 102-107 ; Jaubert, 2007, p. 99-100). En effet, l'usage d'un terme historique prend du sens non pas par l'objet qu'il désigne mais par la situation de dialogisme au sein de laquelle l'élève sait qu'elle doit enseigner quelque chose à son interlocuteur (« ça s'appelle... »). Un élève écrivant est amené à gérer l'*hétéroglossie* de ce double dialogisme caractéristique de toute situation d'énonciation. L'expression « ça s'appelle » a d'ailleurs été repérée comme le signe de la gestion réussie de l'hétéroglossie et de la construction aboutie d'un texte clos (Jaubert, 2007, p. 149).

Il semble au total que, si les trois élèves ne sont pas parties du même point, elles suivent le même cheminement. Certes, la seconde version du texte de Louna est exceptionnelle. Elle s'explique par le positionnement énonciatif assumé par l'élève et elle signale une piste sur laquelle ses camarades pourraient également être engagés pour produire des écrits dans une logique de construction du savoir. Ce point peut être précisé avec l'analyse d'une autre situation d'écriture dans une autre classe de CE2.



3. ÉCRIRE UNE SUCCESSION DE TEXTES

Présentation de la séquence

Nous rendons compte maintenant d'une activité menée dans une autre classe de CE2 comptant 17 élèves. Les trois séances, qui ont donné lieu à la production des écrits supports de l'analyse, s'inscrivent dans une séquence portant sur la monarchie absolue et la société d'Ancien Régime. Il s'agit de comprendre l'inégalité de la société d'ordres et la notion de privilèges. Plus précisément, les élèves doivent comprendre pourquoi les paysans sont misérables et pourquoi les nobles sont riches.

Les trois séances ont donné lieu à la production de trois écrits comme cela est indiqué dans le tableau n°3. Le troisième écrit est le produit d'un retour réflexif sur les deux premiers et de leur réécriture. En conséquence, ces deux premiers écrits constituent des écrits intermédiaires vers la production du troisième écrit.

Tableau n°6 : Le déroulement des trois séances sur l'ancien Régime

| Première | |
|--|--|
| Observation de deux tableaux présentés | |
|  |  |
| Sébastien Bourdon (1616-1671). Scène d'intérieur. Musée du Louvre. | J.-B. Charpentier (1728-1806). La famille du duc de Penthièvre. Musée du château de Versailles |
| Production d'un premier écrit visant à comparer ces deux tableaux selon une liste de critères choisis lors d'un échange avec les élèves : | |
| Comment vivent-ils ? | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pièces, mobilier, objets, lumière - Nourriture - Personnages (tristes ou non) - Vêtements | |
| Premier écrit : renseignement d'un tableau comparatif | |
| Les paysans : comment vivent-ils ? | Les nobles : comment vivent-ils ? |

| Deuxième séance | |
|--|---|
| Lecture collective de deux textes extraits d'un manuel scolaire sur la vie des paysans et sur la vie des nobles suivie d'un échange dans la classe : | |
| <p>La vie difficile des paysans A l'époque de Louis XIV, presque neuf personnes sur dix habitent dans les campagnes. Ce sont surtout des paysans qui ne possèdent pas de terre. Leurs conditions de vie sont difficiles. Ils habitent de simples chaumières d'une seule pièce et possèdent peu de choses. Leur nourriture n'est guère variée : le pain et la soupe de légumes sont la base de leur alimentation. De plus, les sécheresses et les hivers froids conduisent facilement à la famine (manque de nourriture). Les paysans doivent également payer de nombreux impôts qui les appauvrissent encore plus.</p> | <p>La vie des nobles A l'époque de Louis XIV, les nobles sont peu nombreux. Ils ont beaucoup de richesses et de nombreux privilèges (avantages). Ils payent peu d'impôts. Ils possèdent d'immenses domaines et occupent des postes importants. Ils mènent une vie luxueuse à la cour.</p> |
| Deuxième écrit : Renseignement d'un tableau comparatif : | |
| Les paysans vivent pauvrement parce que : | Les nobles vivent dans la richesse parce que : |
| Troisième séance | |
| Production d'un troisième écrit de bilan à partir d'un retour réflexif sur les deux écrits précédents, pour répondre à la consigne d'écriture : <i>Raconte comment vivaient les paysans et les nobles à l'époque de Louis XIV.</i> | |

Analyse des écrits des élèves

Nous analysons ici les écrits successifs produits par trois élèves situées également à différentes échelles dans la réussite scolaire. Dans tous les tableaux qui suivent, nous avons indiqué en gras dans les écrits des élèves les emprunts aux deux textes du manuel sur les paysans et sur les nobles.

Tableau n°7 : les écrits de Louane (surlignés en gras par nous : un emprunt aux textes des manuels)

| Écrit 1 | |
|--|---|
| <i>Les paysans : comment vivent-ils ?</i> | <i>Les nobles : comment vivent-ils</i> |
| Son la pièce s est sombre Les (les abilles son modern.) Les abilles son abimée. Il on aman- gée. Il on des objets de Cuisine abime. Une table abimé. | Les abilles son modern. Il y a des foteuille rouge. Il bove celce- cheuze |
| Écrit 2 | |
| <i>Les paysans vivent pauvrement parce que :</i> | <i>Les nobles vivent dans la richesse parce que :</i> |
| - Ils n'ont pas d'argent - Le roi prend de l'argent | - Le prinse ne l'ere roi perne pas d'argent - Il sont peu nombre |

Ecrit 3

Raconte comment vivaient les paysans et les nobles à l'époque de Louis XIV.

- Les peysans sont povre. Il non pas d'argent. Ler nourritur pouris. Il ñe son pas nonbres
- Les nobles sont riche. Il son nombre
- Il sont des veteman de bone calité. Ils on bœt bocou amanger

Le premier écrit de Louane, élève en difficulté, oppose le mode de vie des paysans à celui des nobles. Comme il décrit deux tableaux figuratifs, il est constitué des détails très concrets.

Le second écrit est fondé sur une seule opposition – « le roi prend de l'argent / le roi ne prend pas d'argent » - qui reprend surtout les échanges collectifs oraux autour des deux textes du manuel. L'accent avait été mis sur les impôts prélevés par le roi sur les paysans et sur l'absence d'impôts pour les nobles.

Le troisième écrit de Louane est élaboré à l'issue d'un retour sur les deux écrits précédents et ne se réfère toujours pas aux textes du manuel. Il est structuré par l'opposition « paysans pauvres / nobles riches ». Chacune de ces affirmations est justifiée par trois phrases qui forment une argumentation. Cependant, la relation à l'impôt – évoquée par une périphrase dans le second écrit - a disparu, si bien que le troisième écrit est en retrait par rapport au second. Louane s'en tient surtout à une formulation du savoir en fonction d'un langage quotidien renvoyant à la seule opposition « pauvreté / richesse » en ajoutant quelques éléments concrets (vêtements, nourriture). Cette formulation montre que cet écrit se situe dans la première phase de *socialisation* du savoir historique, selon le modèle d'apprentissage de l'histoire (Lautier, 1997) évoqué au début de cet article : Louane attribue une signification à un savoir historique en opérant un rapprochement avec un savoir social du sens commun. Ce faisant, elle s'en tient strictement à la consigne d'écriture qui induisait cette opposition et ne suggérait pas la relation à l'impôt.

Regardons maintenant les écrits de Maëlle.

Tableau n°8 : les écrits de Maëlle (surlignés en gras par nous : les emprunts au texte des manuels)

| Ecrit 1 | |
|--|---|
| <i>Les paysans : comment vivent-ils ?</i> | <i>Les nobles : comment vivent-ils ?</i> |
| Les objets son tres abimait, ils s ont pas beaucoup de lumière de la nourriture il sent non pas beaucoup. Il sont des vetement abimée il vu qu'il sont chez-eu s'est triste. | Ils sont très beaucoup dans cette pièce en plu ils ont des robes très lourde se qu'y prend beaucoup de place de la nourriture pas beaucoup a mangé. |
| Ecrit 2 | |
| <i>Les paysans vivent pauvrement parce que :</i> | <i>Les nobles vivent dans la richesse parce que :</i> |
| Il nont pas accès de nourriture. Il nont pas accès d'argent. Il possèdent peu de chose il ont des habiet abimait | Il sont beaucoup A a mangé. Il y a beaucoup d'abitant ƒ-il sont beaucoup de vêtement Il sont beaucoup de matérieaux. Ils ont des salaires |

Écrit 3

Raconte comment vivaient les paysans et les nobles à l'époque de Louis XIV.

Les paysans sont très pauvre parceque il sont pas acés nourriture pas de salaire. **il ne possèdent pas de terre. il doivent payer nombreux impot.**
Les nobles payent peu d'impôts. Il on de nombreux privilège.

À l'instar du premier écrit de Louane, celui de Maëlle décrit les deux tableaux en s'en tenant aux détails concrets. La dernière expression (« pas beaucoup à manger ») laisse cependant perplexe puisqu'elle concerne les nobles. Comme quelques biscuits sont représentés sur la table des nobles, Maëlle en a peut-être déduit qu'il s'agissait de leur nourriture.

Le second écrit de Maëlle semble en retrait par rapport à celui de Louane. Alors que Louane expliquait que le roi prenait de l'argent aux paysans et pas aux nobles, Maëlle reprend les détails concrets de son premier texte pour en rester au niveau de la description. Cependant, la dernière phrase signale une tentative d'explication des différences entre les paysans et la noblesse par le recours à un terme du sens commun anachronique (« ils ont des salaires »). Cet écrit se situe ainsi dans la première phase de socialisation du savoir historique.

Le troisième écrit de Maëlle, signale un profond changement. L'explication de la pauvreté des paysans tient désormais au fait qu'ils ne possèdent ni terres ni salaires (le salaire passe alors des nobles aux paysans) et qu'ils payent des impôts. Cet écrit est structuré par l'opposition historiquement pertinente « payer des impôts / ne pas payer d'impôts » qui tend à minorer l'opposition « pauvres / riches ». Passer de l'opposition « pauvres / riches » à l'opposition sur les impôts, c'est surtout passer d'un savoir du sens commun (dans la société il y a des riches et des pauvres) au savoir rationalisé, stabilisé et historicisé (impôts et privilèges) de la seconde phase de *rationalisation* du modèle d'apprentissage de l'histoire. Cette forme de secondarisation des pratiques langagières se manifeste par l'engagement de Maëlle sur la voie d'une conceptualisation que nous pouvons traduire ainsi : comme les nobles paient peu d'impôts, cela signifie qu'ils ont des privilèges.

Nous retrouvons ici le cas de Louana qui, dans l'autre classe, avait finalement verbalisé le concept de civilisation gallo-romaine. Seuls quatre (bons) élèves ont utilisé ce mot « privilèges » dans leur texte. Comme nous l'avons indiqué plus haut, le fait de nommer les privilèges après avoir indiqué que les nobles payaient peu d'impôt est l'indice d'un processus de conceptualisation progressivement construit par la pratique d'écriture.

Observons maintenant les écrits de Maïa qui se distinguent légèrement de ceux de Maëlle.

Tableau n°9 : Les écrits de Maïa (surlignés en gras par nous : les emprunts au texte des manuels)

| Écrit 1 | |
|---|--|
| <i>Les paysans : comment vivent-ils ?</i> | <i>Les nobles : comment vivent-ils ?</i> |
| La pièce est sombre il y a pas d'clairage. Les objets le mobilier est pas en très bon état. La lumière nourriture doit pas être très bonne. Les personnages ils ne sont pas triste. Les vêtements sont très beaux. | La pièce est pas éclairé. Les objets sont cassés ne sont pas en très bon état. La nourriture La position ils sont assiet sur des fateuils. La coiffure les vêtements ne sont pas abimés |
| Écrit 2 | |
| <i>Les paysans vivent pauvrement parce que :</i> | <i>Les nobles vivent dans la richesse parce que :</i> |
| Parce que ' il n'on pas de nourriture. Les habits sont usés. (sales) | Les habit sèt sont en très bon état. Ils payent peu d'impôts |
| Écrit 3 | |
| <i>Raconte comment vivaient les paysans et les nobles à l'époque de Louis XIV.</i> | |
| Les paysans vivent pr pauvrement parce qu'il que leurs conditions de vie sont difficiles. Ils payent de nombreux inpôts, hs leur nourriture est guère variée. Les nobles vivent dans la richesse parce que ' ils payent peu d'inpôt s. ils ont beaucoup d' avantages ils possèdent d'immenses domaines et occupe des postes importants. | |

Le premier écrit de Maïa est très semblable à ceux de Louane et de Maëlle : c'est une description concrète des deux tableaux. Le second écrit de Maïa reprend également les termes concrets du premier écrit. Mais la dernière phrase (« ils payent peu d'impôts »), extraite du texte du manuel, oriente le texte vers l'opposition « payer des impôts / ne pas payer d'impôts ».

En revanche, le troisième écrit est structuré par la double opposition « pauvreté / richesse » et « impôts / pas d'impôts ». Mais Maïa utilise le terme « avantage » (indiqué entre parenthèses dans le texte du manuel pour expliquer le terme de privilèges) afin de désigner le statut des nobles. Elle n'utilise pas le terme historiquement pertinent de « privilèges » alors qu'aucun autre élève de la classe n'a utilisé le mot « avantages » à la place du mot « privilège ». Maïa utilise donc ici un mot du vocabulaire courant, qui lui semble sans doute plus signifiant, plutôt que le terme historique attendu. Son écrit se situe dans une situation intermédiaire entre la première phase de socialisation et la seconde phase de rationalisation du modèle d'apprentissage de l'histoire.

Écriture de texte en histoire et gestion de l'hétéroglossie

Nous avons vu que le troisième écrit de Louane revient à la seule opposition « pauvreté / richesse » quand celui des deux autres élèves mobilise égale-

ment l'opposition « impôts / pas d'impôts » et tend vers une désignation du concept en jeu (« avantages » ou « privilèges »).

Nous pourrions nous en tenir à l'explication tautologique selon laquelle Louane est une élève en difficulté qui ne parvient pas à s'orienter vers la conceptualisation. Cependant une autre différence apparaît entre les écrits des trois élèves. Nous avons indiqué, en gras dans leurs écrits, les emprunts aux textes du manuel sur les paysans et les nobles. Le seul emprunt visible de Louane se retrouve dans son second écrit : « ils [les nobles] sont peu nombreux ». En revanche, le troisième écrit de Maëlle et celui de Maïa marquent une rupture avec les deux précédents car ils reprennent des phrases des textes du manuel et mobilisent des termes historiques (impôts, avantages ou privilèges). Nous avons vu que, selon le modèle d'apprentissage de l'histoire, cette évolution lexicale signale le passage de la première phase de socialisation du savoir historique vers la seconde phase de rationalisation de ce savoir.

La mobilisation du cadre d'analyse bakhtinien permet en d'autres termes de constater une forme de secondarisation des pratiques langagières depuis l'usage d'un vocabulaire concret du langage courant vers celui d'un vocabulaire plus scientifique (Bakhtine, 1953 ; Jaubert, 2007 ; Jaubert & Rebière, 2002). La secondarisation du discours se réalise aussi dans la mise en cohérence des savoirs par l'orchestration de l'hétéroglossie qui signale, dans un énoncé, la prise en compte de points de vue et d'énoncés différents (Bakhtine, 1975, p. 120 ; Jaubert, 2007, p. 99-100). Le troisième texte de Maëlle articule justement des éléments de ses deux premiers textes et des phrases extraites du texte du manuel pour expliquer au lecteur pourquoi les paysans sont pauvres. Tout comme Maïa, Maëlle assume un positionnement énonciatif élevé et entretient un double dialogue. Un dialogue entre les énoncés de ses deux premiers textes rédigés en termes concrets et les énoncés des textes du manuel. Un dialogue avec le lecteur auquel elle cherche à expliquer quelque chose. Maëlle tisse ensemble ces voix différentes dans un texte cohérent.

Tout comme cela a été montré dans le cadre d'interactions orales en classe d'histoire à l'école primaire (Souplet, 2012), Maëlle et Maïa se construisent comme auteures géant l'hétéroglossie de leur texte.

CONCLUSION

Nous avons tenté de montrer que des textes écrits en histoire par des enfants de huit ans donnent eux-aussi à voir un processus de construction du savoir. Ils mettent à l'épreuve des modèles d'analyse, tels que le modèle d'apprentissage de l'histoire, l'hétéroglossie et la secondarisation, construits dans d'autres contextes. Il apparaît surtout que les élèves des deux classes concernées se situent le long d'un continuum au fil duquel se situent les différentes étapes de l'apprentissage qui relèvent à maints égards du processus de secondarisation. A travers les exemples étudiés ici, il est manifeste que les élèves n'empruntent pas différentes voies pour parvenir au même résultat. Le levier de la réussite de certains élèves tient ici au positionnement énonciatif qui leur permet de gérer l'hétéroglossie pour accéder aux concepts de la discipline. A l'opposé, les élèves qui répondent strictement à la consigne d'écriture n'ont

pas perçu les opérations impliquées par la construction d'un positionnement énonciatif qui conduit à expliquer quelque chose à un lecteur fictif qui en sait moins qu'eux et qui n'est donc pas la maîtresse.

Dans les exemples étudiés, seules les élèves en réussite parviennent, spontanément, à assumer ce positionnement. Le rôle de l'analyse didactique est de proposer également des pistes d'évolution des pratiques d'enseignement. Le travail de réécriture à partir d'écrits intermédiaires en est une. Il est indissociable d'un retour réflexif des élèves sur leurs écrits et, surtout, de la construction d'une représentation du lecteur de leur écrit qui les amène à construire un positionnement énonciatif pour orchestrer l'hétéroglossie et pour se construire comme auteurs de leur texte.

BIBLIOGRAPHIE :

BAKHTINE, Mikhaïl (1953/1975). *Esthétique de la création verbale*. Trad. fr. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, Mikhaïl (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. fr. Paris : Gallimard.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth & ROCHEX, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir en banlieue... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CARIOU, Didier (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.

CHABANNE, Jean-Charles & BUCHETON, Dominique (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

COU, Pascale (2016). *Les écrits intermédiaires pour construire une trace écrite individuelle*. Travail d'étude et de Recherche du Master 1 Recherche en Didactique. ESPE de Bretagne.

COZIC, Jeanne (2016). *Faire écrire les élèves en histoire en classe de CE2. S'appuyer sur des écrits intermédiaires pour valoriser une posture réflexive des élèves*. Mémoire de Master 2 MEEF. ESPE de Bretagne.

GOODY, Jack (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Trad. fr. Paris : Minuit.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport - n° 2013-066. juin 2013

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

JAUBERT, Martine & REBIERE Maryse (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? In CHABANNE, Jean-Charles & BUCHETON, Dominique (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, p. 163-186.

KESSAS Pierre (2008). Écriture, raisonnement et construction du concept de croisade à l'école élémentaire. *Le Cartable de Clio*, 8, p. 170-181.

LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard / Le Seuil.

LAUTIER, Nicole (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

SOUPLET Catherine (2012). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. *Questions méthodologiques. Education et didactique*, 6 (1), p. 97-116.

VYGOSKI, Lev S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. fr. Paris : La Dispute.