

TEXTES ET HISTOIRE

Le fil directeur de ce numéro de *Pratiques* est la manière dont l'Histoire s'écrit, ou, si l'on préfère, les manifestations textuelles de l'histoire, documents de manuels, romans historiques, devoirs d'histoire. D'une certaine façon, il s'agit, dans une nécessaire réflexion interdisciplinaire avec nos collègues historiens, de faire entendre notre spécificité en appliquant aux textes d'Histoire une problématique d'analyse du discours : quelles sont les propriétés linguistiques de telle organisation textuelle ? qu'est-ce qu'un roman historique ? comment distingue-t-on ce genre d'autres qui lui sont proches comme le documentaire ou le roman réaliste ? Quelles frontières établir entre la vraisemblance d'une fiction et la vérité de l'événement historique ? Toutes ces questions nous intéressent dans la mesure où elles motivent des dispositifs et des activités qui seront susceptibles d'améliorer les performances des élèves quand ils lisent ou écrivent de l'Histoire. De fait, comme on le verra, l'interrogation didactique est un point commun à tous les articles du numéro : elle se manifeste sous l'aspect d'un projet de classe réalisé ou bien d'une réflexion sur les stratégies de compréhension ou de production des élèves.

Pour commencer, Claudine Garcia-Debanç cherche à faire repérer, au sujet du Moyen-Age, des indices de discrimination entre production fictionnelle et ouvrage documentaire. De l'un à l'autre de ces textes d'histoire, les frontières sont parfois délicates, dans la production de jeunesse notamment. La construction du référent d'une part, et le pacte de croyance qui s'y rattache, la problématique des genres discursifs d'autre part et la reconnaissance de formes linguistiques ou plus largement textuelles et livresques qui accompagne cette problématique, sont les deux enjeux de savoir que privilégie cette étude. La perspective adoptée est celle de la didactique, autrement dit il s'agit de proposer une démarche de construction de savoir (en l'occurrence sur les rapports entre les textes et l'histoire du Moyen-Age) qui se fonde sur les pratiques et représentations spontanées des élèves, et dont les activités permettent à la fois d'analyser et de dépasser tel ou tel obstacle cognitif. Par exemple, on connaît la

confusion, maintenue parfois très tard, entre la date du texte et la date du référent, ou bien, variante fréquente, entre la date des mots et la date des choses : un texte est vieux s'il parle de faits ou d'objets qui sont eux-mêmes anciens. Se souvenant de ce type de confusion, on lira avec d'autant plus d'intérêt comment des élèves de CM2 se sortent d'une activité d'identification de textes au cours de laquelle ils doivent se prononcer sur la visée, les destinataires et l'auteur d'un certain nombre de textes ayant trait au Moyen-Age. Dans la mesure où le choix de textes brasse documentaires et textes de fiction, textes pour adultes et littérature de jeunesse, écrits du Moyen-Age et écrits contemporains, il sera intéressant de suivre les stratégies de reconnaissance suivies par les enfants : l'article accorde une large place à leurs justifications (*tel texte est ceci parce que...*). Peu à peu, il s'agit de compléter le critère thématique (ce texte parle de Bouvines) par des critères de mise en page (illustrations, notes) et des critères textuels (suivi d'un personnage singulier ou au contraire dénomination générique : *le chevalier* ou *le chevalier Gauvain*). C'est ainsi que l'activité d'identification de texte se voit complétée par celles d'un appariement de premières de couvertures et d'extraits de textes puis d'une comparaison entre documentaire et fiction, enfin d'une écriture de pastiche. Tout au long de ce travail, principalement axé sur la réception des textes et l'instauration d'un pacte de lecture, les élèves ont eu l'occasion d'affiner leurs observations et de transformer des intuitions « préconscientes » en critère construit servant à définir un texte dans ses différents paramètres de production.

Brigitte Duhamel, quant à elle, raconte la démarche qui a conduit sa classe de quatrième à écrire des romans historiques ayant tous pour référence la révolution française. Le choix pédagogique de ce travail est le « projet » que caractérisent la négociation collective et plus encore, la socialisation des écrits. Ce dernier aspect (la réaction argumentée des lecteurs) motive fortement un dispositif de lecture / écriture ou, mieux, un dispositif de lecture / *réécriture* : lecture des textes en cours ou bien lecture de romans historiques canoniques (Hugo, Dumas).

Le roman historique demande plus que tout autre récit que l'on examine la question de sa vraisemblance : les faits qu'il rapporte doivent être au moins vraisemblables, sinon vrais (ou vérifiables). Partant, il se pose aux jeunes élèves qui écrivent et au professeur qui guide l'activité un ensemble de problèmes touchant à la vérité historique, à la documentation et à l'insertion du matériau historique (événements, personnages, explications) dans la fiction romanesque. Tel est le cadre général mais le récit circonstancié des étapes avec les questions singulières qui se sont posées puis les réponses en forme d'activités ou d'analyses de textes, ce récit-là vaut d'être lu : Robespierre était-il riche ? Pouvait-il se promener à Châtenay-Malabry en 1788 ? Comment traite-t-on — par quelle réécriture ? — un anachronisme ? Les élèves apprennent, à travers ce jeu incessant de questions / réponses, à travers aussi des activités telles que la fiche de lecture, l'écriture documentaire, la lecture-devinette de portraits, étayée des arguments qui orientent les hypothèses (*s'agit-il, dans cet extrait, de Robespierre, de Danton ou bien de Marat ? Quels sont les qualifiants qui me permettent de le dire ?*), l'ensemble (devinettes et justifications) constituant cet « atelier-personnages ». A quoi viennent s'ajouter la lecture de *Quatrevingt-treize* et diverses mises au point qui règlent la focalisation des récits, tant il est vrai que cette opération centrale permet largement de résoudre les problèmes d'anachronisme. On lira enfin, dans la dernière partie de l'article, trois versions

contrastées de la prise de la Bastille, écrites par trois groupes d'élèves : une version qui relève du genre documentaire, une seconde du roman d'aventure et une troisième du genre parodique.

Dominique René, ensuite, décrit les compétences textuelles qui sont à l'œuvre lors de l'élaboration d'un devoir d'histoire, en classe de troisième. Ces compétences sont de trois ordres : la sélection des contenus (gérer l'objet du discours), la planification de ces contenus (gérer le discours) et enfin leur mise en texte (gérer la textualisation ou la mise en mots du discours). Ces compétences, formulées d'abord en termes assez généraux, se respecifient ensuite et font l'objet de propositions d'activités ; il en va ainsi de la capacité à produire un résumé sous la forme d'un titre, capacité que l'on peut contribuer à développer en demandant aux élèves de choisir entre plusieurs titres possibles ; ou bien encore la capacité à faire un plan que l'on travaillera à l'aide d'un classement de textes divers, la confrontation des classements obtenus (chronologique, thématique, par ordre d'importance, etc.) conduisant les élèves à reconnaître qu'un discours historique n'est pas *naturellement* fondé dans l'événement dont il rend compte. Quant à la gestion du discours historique, elle suppose en particulier que soient maîtrisées l'utilisation et la citation des sources. C'est pourquoi il semble important d'apprendre aux élèves à distinguer entre un fait vraisemblable et un fait attesté, entre un extrait de roman et un extrait de document. A partir de quoi, les élèves mesurent l'importance de l'appareil périgraphique et bibliographique pour établir le caractère vérifiable du discours historique. Se pose en même temps la question de l'énonciateur et des *topoi* implicites dont il peut parsemer son discours. Pour débusquer ces jugements de valeur, des activités d'observation sont suggérées, par exemple la comparaison de plusieurs titres de manuels couvrant une même période historique. Pour terminer, l'article énumère une série d'exercices qui ont pour but l'amélioration plus microstructurelle ou locale des devoirs : la formulation de questions en introduction, l'introduction de paroles rapportées, la désignation des acteurs historiques ou bien l'explicitation de liens logiques, entre autres points. C'est l'occasion d'aborder les liens de cause à conséquence, si décisifs dans les discours historiques dont la fonction première est d'expliquer les événements.

Marceline Laparra enfin s'interroge sur la nature des difficultés que rencontrent quelques élèves du cycle d'observation réputés mauvais lecteurs quand ils lisent des textes de vulgarisation historique, via les manuels, les documentaires ou les ouvrages de jeunesse. L'analyse est conduite en deux temps. Dans un premier temps, l'article livre les résultats d'une « enquête » menée auprès d'une dizaine d'élèves et qui a pour objet leur compréhension des textes. Ensuite, et c'est le second temps de l'article, il s'agit de confronter ces investigations qui établissent à plusieurs niveaux des phénomènes de mécompréhension, à la manière dont les textes sont écrits et dispensent l'information à ces jeunes lecteurs.

Les difficultés de lecture relèvent, semble-t-il, d'une mauvaise perception de la hiérarchisation des informations. C'est ainsi qu'une phrase résumante, si elle n'est pas interprétée comme telle, perturbe fortement la compréhension de la suite. Autre exemple donné : les élèves interrogés ne semblent pas considérer que les documents lus soient susceptibles de les renseigner au sujet d'entités déjà connues (comme le chevalier ou le seigneur) ; si l'information il y a, elle ne peut, selon eux, qu'être attribuée à des objets eux-mêmes nouveaux ou inconnus (comme le suzerain ou le vassal). D'autres obstacles à la compréhension sont

relevés : la difficulté à suivre correctement une chaîne de désignateurs ou bien à saisir la fonction explicative de certaines métaphores (par exemple, *la pyramide* censée expliquer l'organisation de la société féodale). La question des problèmes lexicaux est posée. Résident-ils dans la monosémie très technique du vocabulaire de spécialité ou au contraire dans la polysémie et l'abstraction de termes assez courants comme *agents, revenus, relations* ou *empire* ? L'auteur penche pour la seconde hypothèse et déplore en même temps son faible traitement dans les classes. Imputable également à la question lexicale, la relation que les écrits à visée didactique instaurent entre des mots nouveaux, donc à définir, et leurs définitions : la variété, aussi bien linguistique que typographique, de ces relations rend compliquée leur bonne appréhension par les élèves.

Pour finir, l'article compare les procédures de condensation dans les manuels de Malet et Isaac et dans des manuels contemporains : ces procédures sont beaucoup plus explicites, moins denses et donc facilitantes, dans les manuels anciens. Ces conclusions sont à retenir pour qui veut travailler la lecture dans ses classes en variant les supports et les types de textes.

Caroline MASSERON