

APPRENDRE À ÉCRIRE UN DEVOIR D'HISTOIRE

Dominique RENÉ

INTRODUCTION

Quelles sont les compétences textuelles nécessaires à l'élaboration d'un devoir d'histoire, de la question de cours plus particulièrement ? Sont-elles vraiment explicitées et par qui ? Par l'enseignant d'histoire ? De français ? Certes, on voit fleurir consignes et conseils dans les manuels scolaires, une page à la fin de chaque partie étant réservée à des indications méthodologiques. A la lecture de ces manuels, on s'aperçoit que, étape par étape, de l'élaboration d'un plan non rédigé à la rédaction d'un devoir complet avec introduction et conclusion, l'élève est censé acquérir méthodiquement la maîtrise de l'exercice. Si l'on se place sur le plan des contenus d'enseignement que proposent les manuels, on voit qu'il y a peu de différences, au demeurant, dans le découpage des objets d'apprentissage par les divers manuels, les fascicules spécialisés dans la préparation du brevet ou les fiches méthodologiques confectionnées à l'issue de stages de formation. Avant de m'attacher aux difficultés dont témoignent les copies de mes élèves et de proposer, à partir de leur analyse, quelques objets possibles d'apprentissage dans le cadre du cours de français, je voudrais faire rapidement le point sur les raisons qui expliquent l'inefficacité de ces conseils et consignes.

Prenons tout de suite quelques exemples qui posent selon moi trois problèmes : premièrement la sélection des contenus du devoir ; deuxièmement, la planification de ces contenus ; troisièmement leur textualisation.

1. La sélection des contenus

En général, il est préconisé de diviser le temps de travail en travail au brouillon et travail au propre. Le travail au brouillon concerne la recherche

d'idées : « je note toutes les idées concernant le sujet » ; « vous notez toutes les idées qui vous viennent à l'esprit », et l'élaboration du plan : « j'essaie de grouper les idées trouvées par thèmes... » Cette opération de classement est censée donner le plan du corps du devoir. Les corrigés Hatier (1) qui illustrent les étapes du travail avec un sujet au libellé laconique, « La crise de 1929 », me paraissent exemplaires de ce qui ne va pas dans la démarche : le vrac d'idées proposées comme modèle de brouillon d'élève correspond au contenu disciplinaire minimum exigé, mais distribué dans le désordre, comme dans les exercices de texte-puzzle. La situation mimée est artificielle, parce que les élèves mis « spontanément » en demeure de mobiliser des connaissances sur la crise de 29 ne vont pas mobiliser les connaissances attendues (liste prévue par le manuel), mais vont en ignorer certaines, en ajouter d'autres qui sont hors sujet, devront en donner certaines avec le statut de la thèse et d'autres avec celui de l'illustration... en un mot, devront véritablement planifier. Donc, c'est de situations réelles de ce type qu'il faudrait partir pour construire une séquence d'apprentissage du plan. De plus, même si l'élève gère correctement l'objet disciplinaire, il reste douteux que le plan du devoir s'impose de lui-même à partir d'un stock d'informations. Il procède d'un choix, d'une sélection, en vue d'une interprétation et d'un montage, qui constitue le travail propre de l'historien (2). Or, si l'initiation à une méthode historique peut se faire avec l'étude de documents, la question de cours, quant à elle, serait plutôt un travail d'organisation de contenus déjà choisis et interprétés par les différentes instances institutionnelles (enseignants, auteurs de manuels, inspection...), et de restitution plus ou moins fidèle, plus ou moins exhaustive de ces contenus présélectionnés.

2. La planification des contenus du discours

En ce qui concerne la planification des contenus du devoir, c'est le plan « logique » préconisé par les consignes des manuels qui est présenté comme surgissant spontanément du classement des informations notées au brouillon.

« En les numérotant, ou en les soulignant de couleurs différentes, vous organisez toutes ces notes ; certaines se rapportent aux causes, d'autres montrent les remèdes. Grâce à ce travail indispensable, vous avez mis en place le plan que vous allez suivre dans la rédaction de votre devoir : les causes, le déclenchement de la crise, les conséquences » (3).

Que faut-il entendre par « logique » ? S'agit-il de renouer avec la tentation finaliste de l'historiographie en articulant entre eux par des lignes de causalité des événements qui conduisent inéluctablement au « déclenchement de la crise » ? Le premier sens de l'adjectif perçu par les élèves n'est pas son sens grammatical mais celui qui en fait un synonyme de « fatal », « inévitable », etc. Il n'en va pas de même pour le lecteur expert, qui s'attend à ce que soient convoqués dans le texte différents domaines d'explication d'un événement, ces causes pouvant être aussi bien économiques que politiques, que militaires, etc. Une diversité semblable est attendue pour l'exposé des conséquences. Or, si

(1) *Anabrevet 90*, Hatier, 1989 : « Quelques conseils pour rédiger la question de cours », pp. 10 à 14.

(2) Voir à ce sujet Jean MOLINO, 1989, « Histoire, roman, formes intermédiaires », in *Mesure*, N° 1, p. 71 ; « Ce que je vois, écrit-il, ce sont des éléments séparés, dont chacun a besoin d'être analysé, pesé, replacé dans une série, expliqué et que rien ne permet d'assembler de façon naturelle et fondée. »

(3) *Anabrevet*, op. cit.

on regarde le corrigé-type du fascicule Hatier, le plan du texte ne prend pas la forme d'une superstructure explicative qui regrouperait les événements en fonction des catégories susnommées, mais celle d'un plan chronologique (4). Expliquer les causes de la crise de 29 et ses conséquences revient, en réalité, à faire le récit des événements qui l'ont immédiatement précédée ou suivie. La notion de plan logique, pour laquelle l'institution scolaire montre une préférence marquée, repose donc sur un faux concept. Querelle d'experts, bien éloignée de nos préoccupations pédagogiques, et plus encore des représentations que se font nos élèves de ce qu'est un devoir d'histoire ? Voire.

3. La textualisation

Enfin le dernier groupe de difficultés concerne la gestion du texte. Si nous reprenons les conseils méthodologiques évoqués au début de cette introduction, nous lisons : « vous vous souvenez du cours, du cahier, mais aussi de votre manuel : telle photo, tel titre, tel texte vous ont accroché... » Inviter les élèves à convoquer leurs souvenirs documentaires requiert qu'ils sachent comment on importe dans son propre texte le discours d'un autre, discours du professeur, discours d'un témoin ou d'un acteur de l'événement. Comment intègre-t-on un exemple dans son explication ? On pourrait épingleur de la même façon les conseils pour l'introduction ou la conclusion : en général, les manuels indiquent ce qu'il faut faire (« montrez que vous avez bien compris le sujet »), mais ne s'attachent pas à expliquer comment il faudrait le faire (reformuler le sujet, par exemple, ou rappeler l'événement fondateur...). C'est cette réflexion sur le « savoir comment » que l'on voudrait poursuivre ici, étant bien persuadée que, pour déterminer quels objets d'apprentissage il convient de proposer à la classe, on ne peut faire l'économie d'une analyse de ce qui pose problème dans les écrits produits par les élèves. En effet, le principe des séquences d'apprentissage « méthodique » que l'on trouve dans les manuels scolaires élude le fait que l'élève n'a pas la même représentation du texte que le scripteur expert. Ce dernier, auteur de manuel ou professeur, énumère de façon prescriptive, les compétences à mobiliser, en progressant artificiellement du niveau macrostructurel (plan) au niveau microstructurel du paragraphe, le niveau local de la phrase et de ses articulations ressortant sans doute à l'expression française. L'élève, quant à lui, en produisant un texte explicatif, gère simultanément des difficultés qui relèvent de trois ordres distincts : gérer l'objet du discours, gérer le discours, dans son double aspect de structure et d'échange interactif, gérer la mise en texte de ce discours.

Pour conclure, un dernier problème, et il n'est pas des moindres : c'est le *statut de l'énonciateur* tel qu'il se présente dans les textes d'historiens et les

(4) Cette confusion est révélatrice du malaise qui règne dans l'historiographie. Sans entrer dans les détails, notons, d'une part, le regain de faveur dont semble bénéficier pour l'heure l'histoire événementielle, après son éclipse sous la pression de la triomphante école des Annales, et d'autre part, la mise au point vigoureuse de Paul VEYNE s'élevant contre les notions de théorie ou de loi historique : « L'histoire n'explique pas, en ce sens qu'elle ne peut déduire et prévoir (seul un système hypothético-déductif le peut) ; ses explications ne sont pas le renvoi à un principe qui rendrait l'événement intelligible, elles sont le sens que l'histoire prête au récit. » (*Comment on écrit l'histoire*, 1971, Points-seuil, p. 70). Jean MOLINO souligne la peur, voire la honte du récit qui s'est emparée des historiens. Paul VEYNE remarquait pourtant, de son côté, que le mot de « cause » est peu employé par eux, car expliquer, en histoire, c'est raconter comment les choses se sont passées. « L'extralucidité *post eventum* », cette « fausse profondeur », est le fait des manuels scolaires dans lesquels « chaque époque est occupée à un certain nombre de problèmes qui aboutissent à des événements qu'on appelle leurs solutions ». Cf. les « remèdes » du corrigé Hatier.

textes d'élèves. Michel de Certeau a montré ce qui était en jeu dans le discours institutionnel, qu'il soit produit savant ou qu'il appartienne à l'historiographie générale. Le texte occulte les conditions de sa production, son rapport au présent, et se légitime en substituant « la représentation d'un passé à l'élucidation de l'opération institutionnelle qui le fabrique » (5). De fait, le texte scolaire de l'histoire se présente comme un pur énoncé, toutes les marques de l'énonciation en étant effacées. L'usage du présent, par exemple, gomme la hiérarchisation des différents plans énonciatifs. De même, l'expression de la causalité se fait majoritairement par l'apposition explicative ou par la juxtaposition, c'est-à-dire par des moyens implicites. Mais alors, de quelle causalité veut-on parler ? De celle perçue par les contemporains de l'événement ? Ou de celle établie a posteriori par les historiens eux-mêmes (ce que Paul Veyne appelle la « rétro-diction ») ? Là encore l'étude de documents permet de faire distinguer aux élèves les rapports logiques qui relèvent de l'énonciateur de ceux qu'ils établissent en qualité d'apprentis-historiens, au contraire des textes historiens qu'ils pratiquent (essentiellement le cours du professeur, celui de leur manuel et, parfois, des corrigés-types). Le discours historien de l'école, comme tout discours pédagogique est un discours injonctif, qui dicte au nom du réel ce qu'il faut dire ou croire. Ce faisant, il construit notre orthodoxie (6).

On comprendra dès lors, à quel obstacle majeur se trouve confronté un élève en situation de produire un texte d'histoire : son discours à lui n'est pas légitimé par le lieu d'où il parle ; or le modèle qu'il imite est un discours dogmatique, dont les lieux communs (les topoï), dessinent l'espace de consensus social à partir duquel le pouvoir institutionnel régule le présent. On verra que, souvent, ce qui rend certains passages de copies irrecevables, c'est précisément une trop forte axiologisation ou une évaluation implicite des événements qui se trouve en désaccord avec la *doxa* de l'institution, pour ne pas parler du ton péremptoire résultant de l'absence totale de modalisation, lorsqu'ils risquent un raisonnement personnel.

(5) Voir Michel de CERTEAU, 1987, *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Folio Essais, p. 70 : « Toute autorité se fonde, en effet, sur le réel qu'elle est supposée déclarer. C'est toujours au nom d'un réel qu'on fait marcher des croyants et qu'on les produit. L'historiographie acquiert ce pouvoir en tant qu'elle présente et interprète des " faits ". Qu'est-ce que le lecteur pourrait opposer au discours qui lui dit ce qui est (ou qui a été) ? Il lui faut consentir à la loi qui s'énonce en termes d'événements. »

(6) Voir par exemple Marc FERRO, 1985, *L'histoire sous surveillance*, Folio Histoire, pp. 49 à 53 : « Histoire et conscience nationale en France : le cas de l'Alsace ». Voir également les « Recommandations pour la présentation du national-socialisme dans les manuels français », in *Historiens Géographes*, N° 319, juillet-août 1988. Ces recommandations constituent un bon exemple du discours institutionnel prégnant. Loin de moi l'idée d'en discuter les thèses et les propositions. Je voudrais simplement en faire remarquer le style injonctif : « Le rapport ci-dessous vise donc essentiellement quelques erreurs d'interprétation et lacunes et doit servir de base à la mise au point de propositions pour une meilleure estimation, appréciation relative, évaluation et classification des éléments du processus historique à interpréter, afin de permettre une compréhension appropriée, éventuellement approfondie, de l'histoire allemande de cette période » (à propos de la République de Weimar et de la R.F.A.). Et plus loin : « Une présentation du national-socialisme qui ne tient pas compte de la situation générale de crise en Europe après la Première Guerre Mondiale [...] conduit à tort à le juger comme un phénomène particulier à l'Allemagne [...]. Il convient au contraire de montrer que la montée du national-socialisme s'accomplit à un moment et dans des conditions politiques, sociales et économiques qui favorisaient également dans d'autres pays d'Europe l'apparition de mouvements totalitaires et fascistes et de systèmes d'oppression. Il faut citer avant tout... Il est indispensable de traiter... Ainsi faut-il souligner... Il y a lieu d'insister avant tout... » De la même façon, le guide pédagogique Bordas qui accompagne le manuel pour la classe de Troisième présente un « Etat de la question » à propos de la deuxième Guerre mondiale. L'institution emprunte ici la voix du discours savant, celle de la revue *L'Histoire* et des historiens P.S. CHOUMOFF, J.L. SCHLEGEL et surtout J.P. AZÉMA. On lit page 15 que « s'il ne s'agit pas de nier la responsabilité de Hitler et de la génération des Allemands qui l'ont suivi et servi, la singularité du crime exige qu'on le limite à ceux qui l'ont commis et qu'on cesse de considérer les Allemands comme héréditairement coupables », et p. 16 qu'« il n'y a jamais eu 40 millions de Pétainistes » (allusion au titre de l'ouvrage controversé de Henri AMOUREUX).

1. GÉRER L'OBJET DU DISCOURS

Si l'on observe la progression des écrits des élèves en histoire sur l'année scolaire, on ne constate pas de progrès décisifs dans l'organisation de leurs textes (7). En fin d'année, la disposition en paragraphes semble acquise pour la plupart d'entre eux ; pourtant elle ne coïncide pas toujours avec le principe d'organisation textuelle choisi, qu'il soit chronologique ou thématique. Il arrive que le retour à la ligne se fasse à chaque phrase, détachant chaque information. Il se peut que cette disposition, qui juxtapose les énoncés déclaratifs sans les articuler entre eux par des liens logiques, soit l'équivalent scriptural d'un savoir fragmentaire. Quand c'est le cas, on constate en même temps des difficultés à désigner les acteurs politiques ou sociaux : « il y a coalition », « il y a reconnaissance du droit syndical », « il y a accord à Matignon »... Il est possible également que l'élève pense rendre son plan visible, ce que signale l'utilisation de balises, tirets ou numéros, et qu'il imite, voire restitue les plans sous la forme desquels se présentent les résumés de cours dans son classeur. Mais cette hiérarchisation apparente ne réussit pas à ordonner le contenu informationnel : le retour à la ligne est visiblement motivé par un nouvel événement. L'effort de disposition ne me semble donc pas montrer davantage de maîtrise de l'organisation textuelle que les textes monolithiques du début de l'année. L'ordre linéaire de la narration reste le seul fil d'Ariane de ces élèves. En réalité, ils ont beaucoup de mal à envisager l'histoire sous un autre angle que celui de la chronologie. Il leur est très difficile de construire un plan thématique quand l'obligation de donner simultanément les dates importantes comme repères impose la représentation d'une structure chronologique. Ainsi l'annonce de la démission de Léon Blum le 7 juin 1937 sert de conclusion à onze copies sur vingt devoirs achevés qui traitaient le sujet suivant : *Le Front Populaire, formation, arrivée au pouvoir, principales mesures sociales et économiques, difficultés*.

Comment faire passer les élèves de l'omniprésente chronologie au plan par *items* (8) ? L'élaboration d'un plan requiert inévitablement la maîtrise des savoirs disciplinaires mis en jeu par le sujet, mais aussi une connaissance des approches historiques possibles de l'objet. Nous verrons que le détour par une initiation aux différentes spécialités qui découpent le champ historique peut aider l'élève à comprendre ce qu'est une synthèse ou un bilan et à convoquer les différents domaines qui permettent d'appréhender un fait. Par ailleurs, y compris dans les meilleures copies, on relève peu de titres, hormis les entrées proposées par le sujet, reprises sans modification ni précisions ajoutées. Le professeur attendait, par exemple, pour la dernière partie sur les difficultés rencontrées par le Front Populaire qu'elles soient désignées, au moins, comme étant économiques ou sociales, puisque ces rubriques étaient utilisées pour structurer la partie précédente. Etre capable de donner un titre à un paragraphe relève d'une double compétence : tantôt il s'agit de généraliser en désignant la catégorie dans laquelle s'inscrit l'explication (histoire politique, militaire, économique, etc.), tantôt il s'agit de résumer un noyau narratif, ou de généraliser à partir de

(7) Il s'agit d'une classe de Troisième de Collège Z.E.P. que je trouve représentative des difficultés que connaissent tous les élèves, la comparaison avec des copies de Troisième latinistes m'en ayant fourni la preuve à plusieurs reprises. Voyant que le professeur d'histoire sous la pression des programmes ne s'occupait que des contenus à enseigner, j'ai décidé qu'en tant que professeur de français, je pouvais me charger de construire chez les élèves une partie des compétences nécessaires à la production de devoirs d'histoire.

(8) Les *items* sont les différents objets étudiés par l'historiographie : objets traditionnels d'étude, comme l'économie ou la stratégie militaire, et objets nouveaux tels la violence, le cinéma, la mort, etc.

plusieurs informations. Dans le premier cas, généraliser suppose la mise en relation paradigmatique du discours du texte sur l'objet historique avec d'autres discours possibles. Cette activité se situe donc à un niveau métadiscursif, et nous retrouvons ici la nécessité de passer par un savoir sur l'histoire. Le second cas relève d'une activité résumante qui n'est pas quant à elle spécifique de la discipline : il est important que les élèves apprennent à résumer non seulement des textes narratifs, mais toutes sortes de textes, avec des intentions diverses (récapituler, illustrer, annoncer...)

1.1. Résumer pour titrer.

L'apprentissage du résumé peut se faire dans le cadre d'activités convergentes entre plusieurs disciplines. Je n'en prendrai ici qu'un exemple : l'un des exercices proposés par Catherine Schnedecker (9) consiste à faire comparer trois titres pour des textes observés préalablement au cours d'un autre exercice sur le résumé. En verbalisant les raisons de leur choix, les élèves apprécient la capacité résumante des titres et en dégagent les critères de pertinence. Un tel exercice peut s'effectuer à partir d'extraits de textes d'historiens ; par exemple :

« Le manque de travail, d'argent et de pain rejeta en plus grand nombre vers l'armée décimée et épuisée ceux qui en fournissaient habituellement les effectifs : jeunes paysans appauvris, bien plus encore apprentis et compagnons " oysifs " des villes. Louis XIV put ainsi renforcer ses troupes aux diverses frontières, et renvoyer même quelques secours à son petit-fils d'Espagne, qu'il avait un moment abandonné. » (Pierre Goubert, *Louis XIV et Vingt Millions de Français*)

Quel titre vous paraît le mieux résumer le texte ? Quel est celui qui n'en rend pas compte ou qui montre que le texte a été mal compris ?

- a) Redressement de la puissance militaire de Louis XIV.
- b) Augmentation des effectifs militaires.
- c) Pauvreté de l'armée sous Louis XIV.

Une remarque simplement : la production d'un résumé nécessite une compréhension assurée du texte ; or, l'article de Marceline Laparra ici-même montre à quel point les textes historiques des manuels scolaires sont difficiles. Il est donc important de travailler sur des documents déjà élucidés afin de ne pas parasiter l'objectif d'apprentissage par un obstacle d'ordre cognitif.

Pour une séance il faut préparer six à dix textes, assortis de trois titres. Les titres défailants doivent présenter une certaine variété dans les raisons de leur inadéquation : contresens, généralisation trop forte, voire argumentation (« une austérité nécessaire », par exemple).

Sans développer davantage ce point, disons cependant que la capacité résumante est très souvent sollicitée, qu'elle doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Nous y sommes revenus à diverses reprises, avec la production de titres à forme nominalisée en particulier, au cours de la séquence mise en place dans une classe de troisième sur l'organisation du texte d'histoire.

(9) Catherine SCHNEDECKER : voir son descriptif d'activités sur le résumé de texte, à paraître dans le N° 72 de *Pratiques*.

1.2. De la topique au plan

Gérer l'objet du discours, c'est aussi gérer l'ensemble des discours que l'on peut valablement tenir sur lui. Aux yeux des élèves, pourtant, le discours de l'histoire est un discours unique, qui dit le vrai. Il est envisageable de leur faire découvrir qu'il y a des discours historiens, que ces discours ne découpent pas les mêmes objets dans le tissu complexe du passé historique. Ceci afin de construire une topique (bien modeste cependant), dont l'intérêt pour un historien débutant a été souligné par Paul Veyne, en particulier (10). Reprenant la tradition rhétorique, il insiste sur l'intérêt d'une liste de lieux, de façon à ce que l'élève « pense à songer », et puisse « mobiliser un savoir cumulatif » (11). Une telle liste leur permettrait-elle de pallier le laconisme des libellés de certains sujets ? Soit un sujet comme « l'année 1917 ». Une majorité d'élèves oublie la Révolution Russe parce que la question est posée par le professeur dans le cadre de révisions de la première guerre mondiale. On peut comparer également les formulations des sujets de brevet : « La crise de 1929 aux U.S.A., origines, différents aspects, mesures prises », d'une part, et « L'Europe en 1920 : bilan démographique, économique, territorial, politique », d'autre part. Pour que l'élève parvienne à mobiliser ces notions, surtout lorsqu'elles ne sont pas explicitées, comme c'est le cas pour le premier sujet, je leur propose une activité de *tri de textes*. Il s'agit à ce stade, de leur faire prendre conscience du fait que les historiens sont eux-mêmes spécialisés dans différents domaines, et que le discours historiographique est un discours éclaté, « un territoire où le soleil ne se couche jamais », pour reprendre l'expression de François Dosse (12).

Comme le rappelle Claudine Garcia-Debanc (13), il est nécessaire que, dans un premier temps, les élèves formulent eux-mêmes, sans qu'une terminologie leur soit imposée de l'extérieur, les critères qui les ont amenés à opérer le classement, à la suite de quoi, suivant le degré de construction de ces critères, la terminologie pourra leur être (ou non) apportée avec profit. L'ensemble des textes proposés a été diversifié selon plusieurs directions : le nombre de champs de référence convoqués, la variété des publics ciblés. Par ailleurs, il faut que les élèves puissent comparer les textes et en discerner les traits communs : il faut donc plusieurs représentants de chaque catégorie, faute de quoi l'activité se transforme en étiquetage. Finalement, chaque groupe se trouve en possession d'un dossier contenant vingt-deux documents, des quatrièmes de couverture d'ouvrages d'histoire. La seule consigne est de prendre connaissance des documents et de trouver un principe de classement de ces textes afin d'ordonner le dossier. Sur dix-huit travaux rendus, dix copies regroupent les documents par époque, cinq par thèmes (et à y regarder de près, il s'agit d'un classement par type d'événements : révolution, guerres... Ces élèves ne réussissent pas à classer tous les documents). Un élève propose de classer les textes par événements (« j'ai mis ensemble tout ce qui parle du Moyen-Age, de la Russie »), un autre selon l'importance des événements dénotés (dans son esprit, il s'agit de l'extension géographique de l'événement : « je classerai les textes sur le

(10) Paul VEYNE, *op. cit.* pp. 144 à 146.

(11) J'utilise « lieu » dans le sens de Michel de CERTEAU, pour « lieu commun », « topos ». En histoire, la série d'interrogations qui constitue le topique (qui ? quand ? d'où parle-t-il ?...) permet une approche critique du document. Ici j'en détourne quelque peu le sens initial, pour construire une série d'interrogations chez l'élève, lui permettant de convoquer des explications différentes et de vérifier qu'il n'a rien oublié.

(12) François DOSSE, 1990, « Les écoles Historiques », in *L'histoire en France*, La Découverte, p. 22.

(13) Claudine GARCIA-DEBANC, in *Pratiques*, N° 62, juin 1989, p. 49.

Première Guerre Mondiale avant l'histoire de la ville de Venise »). Enfin un élève les classe en deux catégories, celles du vrai et celles du faux. Ce qui est à mettre en rapport avec le fait que, dans un premier temps de l'exercice, trois groupes sur six avaient distingué dans le corpus, des textes d'histoire et des textes de « littérature ». Interrogés là-dessus, ils désignent comme « littéraire » la quatrième de couverture (C4) du livre de Louis Chevalier, *Classes laborieuses et Classes dangereuses*, parce que le nom de Victor Hugo y est mentionné, mais également celle de *Le Chevalier, la femme, le prêtre* de Georges Duby et des *Batailles Nocturnes* de Carlo Ginzburg (« des histoires de sorcières »). J'attire leur attention sur le libellé de la question, posée au singulier : A quel champ disciplinaire, quelle matière scolaire, ces textes se rapportent-ils ? Dès que nous tombons d'accord sur l'unicité de la discipline de référence, ils discutent entre eux pour classer les textes sans autres indications de ma part. Aucun groupe ne remarque que certaines des C4 proposent des principes de classement : nomenclature thématique au dos des Points Seuil, périodisation précisée par la C4 de *L'Histoire en France* (Edition de la Découverte), énumération des champs spécialisés sur la même C4...

Lors d'une deuxième séance, je précise la tâche, en suivant la direction choisie par les élèves, le classement par époques : « Quand on devient historien, on peut se spécialiser dans une période. L'une des C4 vous en indique plusieurs. Trouvez laquelle et essayez de classer les textes sous les rubriques proposées. »

Ici l'activité se transforme en étiquetage, afin de rendre opératoire le classement chronologique choisi par un grand nombre d'élèves à l'issue de la première séance. La C4 annonce : Histoire du Monde Antique, histoire médiévale, histoire moderne, histoire contemporaine. Les groupes vont se heurter à un problème de sémantique, qu'ils vont régler en recourant au dictionnaire : pour « médiévale », d'abord, mais ce n'est qu'un synonyme pour « du Moyen-Age » et ils adoptent le terme sans difficultés. Il va leur prendre davantage de temps de découvrir que « moderne » n'est pas synonyme de « contemporaine », et que ce dernier terme ne signifie pas « du vingtième siècle » exclusivement. Lorsqu'ils se posent enfin la question du sens spécialisé de ces adjectifs, ils résolvent facilement le problème de périodisation que leur posaient les titres des rubriques et procèdent au classement des textes assez rapidement et avec sûreté. Cette phase peut sembler longue, mais tous les groupes finissent la tâche dans le temps imparti et dressent la liste des « intrus », des inclassables, en expliquant pourquoi ils n'ont pas réussi à ranger ces textes sous une rubrique. Il s'agit souvent de C4 d'études par *items*, comme *Histoire de la Violence* de Jean-Claude Chesnais (« on ne sait pas quand ça se passe ») et de *La Peur en Occident* de Jean Delumeau. Deux groupes signalent que *La question nazie* de Pierre Ayçoberry n'est pas un livre sur le nazisme, mais un livre sur d'autres livres d'histoire, comme l'indique la phrase finale du texte de présentation : « *La question nazie* ou cinquante livres en un seul ».

De cette première approche, je retiens la nécessité de travailler ultérieurement sur les catégories du vrai et du faux dans les textes d'histoire, les documents, le roman historique et les genres intermédiaires entre science et fiction. Par exemple, je leur proposerai un nouveau tri de textes qui mêlera des extraits de ces différents genres et dont les critères relèveront non plus du contenu thématique des textes mais d'une typologie textuelle. Brigitte Duhamel, de son côté, montre comment le travail d'écriture longue d'un roman historique

peut faire prendre conscience aux élèves des contraintes qui pèsent sur le genre et des rapports que l'écriture romanesque entretient avec les documents. Le scripteur doit calculer l'acceptable, le vraisemblable de la fiction à partir de l'encyclopédie déposée dans la mémoire des lecteurs et / ou la documentation existant sur la période.

Dans l'immédiat, il ressort que la représentation que les élèves se font de l'histoire correspond à la seule histoire événementielle « bataille-traités » (d'où l'importance qu'ils accordent aux dates), qu'ils n'ont pas du tout conscience, et pour cause, du fait que le texte d'histoire est un discours, puisque la règle scolaire du genre veut que l'énonciateur en soit effacé, et que, partant, ce récit qui se fait tout seul leur paraît s'inscrire dans la catégorie du vrai : il restitue le passé, tout le passé. Ceci nous ramène à l'objectif de ce premier tri de textes : faire découvrir aux élèves l'existence de discours non pas concurrents mais convergents sur un objet historique. Avant de reprendre l'activité du tri, je soumetts aux groupes de travail trois discours historiens sur la Contre-Révolution dans l'Ouest, en leur demandant :

- de trouver dans chaque texte la phrase ou le passage qui en exprime la thèse ;
- de dire si, à leur avis, ces trois historiens sont d'accord, ou s'ils ont des interprétations différentes de l'insurrection (carrément opposées ? ou simplement divergentes ?) ;
- de dire si les trois historiens choisissent d'évoquer les mêmes acteurs historiques du soulèvement et les mêmes événements.

Enfin, ils doivent produire un premier titre pour chaque texte, qui peut en reprendre certains termes sous la forme d'un groupe nominal(isé). Le groupe-classe examine la validité des titres qui ont été inscrits au tableau au fur et à mesure des propositions (on retrouve ici l'une des activités sur le résumé évoquées plus haut), et retient :

« Le texte N° 1 explique le soulèvement vendéen par *l'influence des prêtres sur les femmes* », plutôt que « *par le rôle de la femme* » ;

« Le texte N° 2 explique le soulèvement de l'ouest par *l'opposition des villes et des campagnes* », plutôt que « *par l'opposition des bourgeois et des paysans* » ;

« Le texte N° 3 explique le soulèvement de l'Ouest par *le refus de la conscription massive décrétée par la Convention* ».

Les débuts de phrase ont été imposés de manière à obtenir à coup sûr la forme nominalisée des titres. Le choix du premier titre relève d'un effort de précision et de fidélité au contenu. Le deuxième titre est le résultat d'une exclusion : les deux formulations sont d'une validité également reconnue, puisque toutes deux présentes dans le texte ; mais le terme « bourgeois » fait problème : est-ce qu'il est synonyme de « citoyen » ? Est-ce qu'il désigne une classe sociale ? Dans ce cas, n'y a-t-il pas de bourgeois à la campagne, médecin, etc. ? Dans l'incapacité où ils se trouvent d'apporter eux-mêmes une réponse à ces questions, ils choisissent d'éliminer la formulation litigieuse au bénéfice de celle dont ils sont plus sûrs. Ces discussions, néanmoins, sont doublement intéressantes : je fais l'hypothèse qu'elles n'auraient jamais eu lieu en dehors d'une structure de travail de groupe ; la seconde formulation étant juste, il est probable que je n'aurais pas vu l'obstacle cognitif posé par la notion

de « bourgeois ». Par ailleurs, cette discussion met en évidence la difficulté éprouvée par les élèves, mais par les spécialistes aussi bien, à se décentrer par rapport à l'objet, à se le représenter dans son irréductible étrangeté, sans projeter sur lui les modèles fabriqués par l'expérience de notre monde.

Le titre N° 3 quant à lui, a été l'objet de manipulations grammaticales pour obtenir la formulation la plus complète possible tout en gardant la structure nominalisée.

Par une série de questions, je les amène à préciser à quelle catégorie générique ces explications renvoient : quelle explication repose sur l'événement ? Sur la description d'une société particulière ? La description est-elle faite sur le plan économique ? Géographique ? Décrit-on les actions des gens ou leur mentalité ? etc. Les titres nominalisés sont alors remplacés dans les phrases précédentes par la désignation des catégories explicatives : histoire économique, histoire des mentalités, histoire événementielle.

Cet exercice préparatoire, joint à l'expérience précédente de tri (certaines C4 comportent des indications qui peuvent constituer une aide méthodologique), permet aux élèves de dégager plus rapidement un nouveau principe de classement des textes qui, cette fois, n'en laisse aucun de côté. Il est important qu'ils puissent procéder rapidement, pour combattre l'effet de lassitude provoqué par le retour du même dossier ; or, je ne veux pas doubler la difficulté propre à la tâche par un obstacle cognitif en leur distribuant de nouveaux textes. Les élèves regroupent les textes et ensuite seulement « étiquettent » les rubriques en s'aidant de la nomenclature qui se trouve au dos des Points Seuil et des champs disciplinaires cités par l'une des C4 : histoire des sciences, de l'art, des femmes, des mentalités...

L'activité suivante vise à réinvestir ces notions en faisant nommer, à partir d'un chapitre du manuel d'histoire (14), les domaines d'explication convoqués : les élèves remarquent, sans intervention de ma part :

- que le changement de paragraphe correspond à un changement de domaine d'explication ;
- que l'histoire événementielle occupe un paragraphe sur six ;
- qu'ils savaient qu'il y a une histoire économique, par exemple, mais pas une histoire des mentalités, et ils découvrent qu'elle tient une place non négligeable dans ce chapitre où elle est convoquée deux fois.

Les questions qu'ils posent alors sur le travail de l'historien (comment peut-on savoir ce que les gens pensaient à l'époque ? par les journaux ? mais seuls les gens importants laissaient des traces...) leur fait reconsidérer l'articulation texte / documents, ou plus exactement, cours magistral / étude de documents, le discours étant perçu alors comme un travail de généralisation à partir des exemples que constituent les documents. A partir de ce questionnement spontané émerge la nécessité de mettre en place une séquence d'apprentissage de l'exemplification dans le texte d'histoire, et ceci à deux niveaux : celui de l'objet historique, et celui de la mise en texte de l'exemple.

Avant d'aborder ce nouveau point, le professeur d'histoire propose à cette classe de trier les clauses du Traité de Versailles pour se faire une idée de leurs acquis. En français, je leur remets un devoir type, que j'ai présenté sans aucun

(14) Nathan, *Histoire-Géographie Troisième*.

retour à la ligne : ils doivent en rendre le plan visible par la disposition et l'adjonction de titres. On peut faire cet exercice à partir d'un devoir modèle du manuel en usage dans la classe ou d'un corrigé de sujet de Brevet (15). Le découpage en parties et sous-parties nécessite l'observation des champs lexicaux et permet de contrôler la capacité à distinguer les *items*. Par exemple, les élèves repèrent le lexique de l'analyse démographique : « huit millions de morts », « hommes jeunes », « génération (sacrifiée) », « couples », « naissances », « perte démographique », « classes creuses », « dénatalité ». Avec le thème des blessés apparaît le champ lexical de l'économie (« pensions », « incapacité de travailler », « économies affaiblies »), d'où un délicat problème de frontière entre un premier paragraphe titré « Bilan démographique » par exemple, et le second « Bilan économique ». Le choix majoritaire se porte sur l'inscription du thème « blessés » dans le champ démographique ; la disparition du thème humain devient l'indice du changement d'*item* et donc celui du découpage à effectuer. Le repérage de l'introduction, comme le titrage des paragraphes (16) relève de compétences résumantes : l'introduction n'a été isolée dans son entier que par les élèves conscients de sa fonction d'annonce (résumer pour annoncer). Il en est de même pour la fonction récapitulative de la conclusion. Les titres produits ont montré qu'outre les difficultés propres à l'activité de généralisation, les élèves se heurtent à des problèmes de lexique : « clauses géographiques » vs « clauses territoriales », ou « situation financière de l'Europe » vs « situation économique ». La tendance à une généralisation trop forte persiste dans les intertitres : « de nombreux changements », « les années difficiles » (qui reprend un titre de manuel), « conséquences du Traité de Versailles ». Le titre perd alors une partie de son contenu informationnel et l'on ne sera pas surpris que ce soient les copies qui opèrent les découpages les plus aléatoires qui montrent la tendance à reprendre des titres tout faits, ou dont les noms possèdent une très large extension sémantique.

2. GÉRER LE DISCOURS

Les questions précédentes de mes élèves, ainsi que l'absence d'exemples constatée dans les devoirs d'histoire en général (17), mettent en évidence que la gestion des exemples relève non seulement d'une compétence textuelle (savoir hiérarchiser le général et le particulier, savoir introduire l'exemple, etc.), mais d'abord d'une maîtrise métatextuelle des caractéristiques du discours historique et d'une représentation correcte du rapport que ce discours entretient avec les archives. Si le discours historien est un discours autorisé, il l'est par la citation de ses sources. La caractéristique du texte d'histoire, selon Michel de Certeau, est d'être une construction dédoublée, qui présente d'une part des énoncés provenant de l'énonciateur-historien, et, d'autre part, « un appareil documentaire et citationnel qui, en établissant le caractère vérifiable des mêmes énoncés, en cautionne du même coup la véracité » (18). Un exemple extrême de ce dédoublement est offert par le manuel scolaire, qui isole les documents

(15) J'ai utilisé pour cet exercice *Anabrevet 90*, de Hatier pp. 16 à 18.

(16) Pour d'autres exercices, voir l'article de Daniel BESSONNAT, « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », in *Pratiques*, N° 57, mars 1988, pp. 101 à 104.

(17) Je n'ai pas rencontré pour ma part, un seul cas susceptible d'illustrer la tendance à l'hypertrophie de l'anecdote signalée par les professeurs d'histoire ou leurs formateurs.

(18) Philippe CARRARD, 1986, « Récit Historique et fonction testimoniale », in *Poétique*, N° 65.

sur des pages ou dans un dossier séparé du texte du cours. Dès lors, si le devoir d'histoire doit être autre chose qu'un résumé d'actions correctement datées, voire dûment expliquées, si sa production peut devenir l'occasion d'une initiation au discours historien tel qu'il est réellement écrit au vingtième siècle, on ne saurait faire l'impasse sur la fonction essentielle de l'illustration, exemple narrativisé ou citation. Perdant ce qui assure selon Genette sa fonction testimoniale, les textes des élèves réalisant des devoirs d'histoire perdent ce qui différencie le récit historique du récit de fiction. En effet, au contraire de l'historien, l'auteur de romans historiques n'a pas à justifier les sources dont il a pu se servir, alors même qu'il a rassemblé une volumineuse documentation, comme Flaubert écrivant *Salammô* ou Zola écrivant *La Débâcle*.

2.1. Un discours à construction dédoublée

Pour faire prendre conscience aux élèves que l'exemple fait partie intégrante du texte historien, on peut à nouveau leur proposer une activité de groupement de textes. Le dossier comporte cette fois des extraits de romans et de livres d'historiens. L'activité vise à construire la catégorie du *vraisemblable* en opposition à celle de l'*attesté* et elle répond à distance au problème soulevé par le classement qu'une élève avait opéré lors de la première séance : on se souvient qu'elle avait groupé d'une part les textes qui lui semblaient dire vrai, et ceux qui « disaient faux ». Quels critères textuels et quels indices de mise en page les élèves de Troisième sont-ils à même d'utiliser afin de discriminer textes d'histoire et extraits de romans ? Le travail, mené par groupes de quatre dans un premier temps, donne lieu à une restitution collective et à une synthèse sous forme de tableau.

Les critères dégagés empiriquement témoignent d'acquis à la fois sur le plan méthodologique et sur le plan cognitif. Par exemple, certains élèves pointent rapidement des différences qui relèvent de l'énonciation (opposition récit-discours, temps employés, pronoms personnels...) et de la focalisation (« il y a une description de paysage faite par le personnage, j'en déduis qu'il s'agit d'un extrait de roman », à propos d'un texte de Barbusse). Il me semble que ceux-là abordent la lecture des textes du dossier en ayant acquis le réflexe d'être sensibles aux indications que donnent les marques linguistiques de surface, ce qui leur évite de s'enliser à la première lecture dans une élucidation laborieuse du contenu de ces textes. Ils obligent leur groupe à redéfinir la tâche de groupement selon des consignes précises. Le risque cependant est qu'ils s'enferment dans un classement dont la seule entrée serait le type d'énonciation et qu'ils en restent au recensement d'éléments déjà connus sans s'attacher aux éléments qu'ils ne savent pas encore analyser ou interpréter.

Après avoir collecté toutes les observations, consignées par écrit dans chacun des groupes, je leur propose d'ordonner leurs remarques selon trois entrées : grouper d'une part ce qui relève de la (typo)graphie (type et taille des caractères, guillemets, caractères gras...), ce qui concerne la périgraphie d'autre part (notes en bas de page, indication des sources, bibliographie) (19), enfin ce qui caractérise le texte lui-même. Le tableau récapitulatif que je leur demande de remplir en classe fera apparaître clairement que la périgraphie caractérise exclusivement le discours historien. Il s'agit alors d'analyser plus en

(19) J'emprunte ce terme à Antoine COMPAGNON dans *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, 1979, p. 328.

détail en quoi elle consiste. Pour ce faire, l'activité d'observation peut être poursuivie au C.D.I. avec la manipulation de livres : romans, ouvrages et revues de sciences humaines, pas seulement d'histoire. Quels sont les éléments constitutifs d'un livre d'histoire ou de géographie ? Quels sont ceux qui constituent la périgraphie (« qui sont autour du texte principal ») dans un livre ou un article d'histoire, de géographie ? Ce sont les notes en bas de page, comme les élèves l'avaient déjà découvert, mais aussi la bibliographie. A quoi servent l'appareil des notes et la bibliographie ? En trouve-t-on dans tous les ouvrages d'histoire disposés sur les tables ? Ces questions veulent sensibiliser les élèves au fait qu'il existe d'une part un discours savant, un discours d'experts avec ses règles, ses codes de typographie et de mise en page, et un discours de vulgarisation d'autre part, par exemple les livres qui semblent destinés au public scolaire *La France au temps des châteaux forts*, « comment vivaient les Grecs », etc... Le deuxième objectif est de faire réfléchir les élèves à la fonction de l'appareil bibliographique et citationnel : il s'agit de montrer comment un discours explicatif, quand il n'est pas compte rendu d'expérience comme en sciences naturelles ou sciences physiques, édifie sa légitimité sur l'appareil périgraphique.

Comment est-ce que je prouve en sciences humaines, en histoire en particulier, que mon discours est valable ? Qu'est-ce que prouver en sciences humaines ? Autant de questions fondamentales sur lesquelles je ne me suis pas appesantie, mais qui nécessiteraient une plus ample réflexion. La réponse provisoire est la suivante : prouver un discours consiste à citer un document historique ou un autre historien et à donner les coordonnées exactes de la citation, de façon à en justifier l'existence.

Par ailleurs, il faut affiner en classe l'analyse de chacun des procédés d'attestation employés, dans le texte principal comme dans sa périphérie. Observer comment se présente une citation, prendre conscience qu'un schéma ou une carte reformule sous forme icônique des données vérifiables dans des documents discontinus et pluriels (20). Repérer les éléments narrativisés qui servent d'exemple à l'intérieur du texte, etc... Parmi tous les exercices que l'on pourrait construire à partir de ces objectifs partiels, j'ai choisi de faire travailler mes élèves sur le texte historien comme discours généralisant et sur la spécificité de l'exemple.

2.2. Du texte historien comme discours généralisant à la spécificité de l'exemple

Confrontés à une série d'extraits de journaux contemporains de la 1^{re} guerre mondiale, les groupes d'élèves sont invités à :

1. désigner quel article est à leur avis un intrus
2. trouver quel est le thème commun à ces articles (restrictions, rationnement, économie de guerre)
3. comparer les dates et les lieux (de 1915 à 1917, dans les différents pays d'Europe)
4. désigner les acteurs mis en scène (civils, travailleurs de l'arrière).

A la suite de cette phase d'observation, chacun rédige individuellement

(20) Ces exercices peuvent se construire avec le professeur d'Histoire et Géographie, qui demande souvent des commentaires de cartes ou de schémas divers (courbes démographiques, etc.)

une ou plusieurs phrases qui résument de façon générale ces informations, en intégrant les mots clés. Lors de la séance suivante, je leur soumetts cinq textes d'élèves en leur demandant :

- de les classer du plus réussi au moins bon,
- de souligner dans chaque texte l'élément particulièrement réussi ou particulièrement défaillant,
- d'expliquer la raison pour laquelle ils décrètent cet élément réussi ou défaillant.

Voici les textes soumis à leur observation :

T.1. Pendant la première guerre mondiale, la restriction du gaz et de l'électricité complique la vie des habitants. Le charbon doit être exclusivement réservé aux usines de guerre, donc les habitants sont appelés à ne pas gaspiller les réserves d'énergie et à employer d'autres produits pour se chauffer. Pendant cette guerre, le rationnement subsiste chez les civils. Ils économisent la nourriture, le pain, la viande, par exemple. L'augmentation des produits provoque de nombreuses grèves.

T.2. A l'arrière les civils sont touchés par la hausse des prix. De plus, les états imposent des économies d'énergie et le rationnement de l'alimentation.

T.3. Dans les années 15 à 17, les civils devaient économiser, l'énergie et la nourriture étaient rationnées. Les ouvriers faisaient des grèves, étant donné que les prix augmentaient et que la nourriture se faisait plus rare.

T.4. En Europe, de 1916 à 1917, les civils se manifestent à cause du manque d'approvisionnement (aliments, argent...). Le gouvernement leur impose des mesures de restriction.

T.5. Entre 1915 et 1917, les populations civiles sont touchées par des problèmes de rationnement. C'est pourquoi les gouvernements demandent, par l'intermédiaire des journaux, d'économiser la nourriture, et l'énergie en particulier.

T.6. En 1917, les paysans sont soumis à de rudes épreuves car le gouvernement leur demande d'économiser leurs provisions, leur matériel et leur énergie, surtout. Mais ces derniers ne voient pas les choses de la même façon et deviennent des délinquants en protestant et en pillant et en demandant plus de transports pour faire arriver les ingrédients.

Les textes 1, 2, 3 et 4 sont perçus comme bons, bien que le texte 4 montre que l'élève perd de vue la situation européenne et ne se réfère qu'à un seul pays, probablement la France, comme en témoigne l'emploi du singulier. Ici il s'agit moins d'une incapacité à généraliser que d'une difficulté à se décentrer et à envisager l'événement historique autrement que du seul point de vue français.

Le texte 6 est jugé le moins réussi, car il résume document exclusivement. Or, il ne s'agit pas d'une mauvaise compréhension des consignes : l'élève a l'impression d'avoir produit un texte à valeur générale en supprimant les noms propres et en utilisant le pluriel, notamment. Quant au texte 5, il représente une construction logique qui en vient à fausser le sens de la micro-explication. Le connecteur « c'est pourquoi » est, en effet, problématique, la deuxième phrase correspondant à l'expression de la cause et non de la conséquence de l'action de la première phrase. On peut supprimer le connecteur : dans ce cas, la deuxième phrase devient illustrative de la première. En fait, l'élève voulait indiquer la cause du rationnement. La commutation de « c'est pourquoi » avec un outil de cause rend l'énoncé « les gouvernements demandent, par l'intermédiaire des journaux » peu vraisemblable : les gouvernements ne demandent pas le rationnement, ils l'imposent, et ils ont à leur disposition d'autres canaux que

les journaux. La comparaison avec le texte 1 montre l'étape intermédiaire de la chaîne explicative. L'utilisation exclusive du charbon par les usines de guerre conduit les gouvernements à demander par l'intermédiaire des journaux... On comprend dès lors la présence du connecteur de conséquence : sa présence n'est pas l'indice d'une confusion sur le sens dans lequel s'établit la causalité, mais celui d'une ellipse dans la verbalisation du raisonnement. Ces textes présentent, par ailleurs, des imperfections qui ne relèvent pas directement de l'objectif d'apprentissage fixé pour cette séance. Il est intéressant alors de faire comparer aux élèves les cinq textes avec une version de chacun d'eux réécrite par le professeur, de façon à régler des problèmes ponctuels de sémantique (« se manifester » vs « manifester », par exemple) ou à leur faire simplement relever les points sur lesquels portent les améliorations.

La deuxième phase de ce travail va consister à construire le paragraphe en entier, en demandant aux élèves d'introduire en position d'exemple le résumé de l'un des documents, au choix.

Soit la phrase de départ dans le texte 2 : « A l'arrière, les civils sont touchés par la hausse des prix. De plus, les gouvernements imposent des économies d'énergie et le rationnement alimentaire. Ainsi [...] »

Le marqueur d'illustration est donné pour bien marquer la délimitation entre idée générale et exemple. On va voir que le groupe qui se charge de compléter le texte 2 n'a pas pu produire un texte acceptable. Voici une proposition d'écriture :

Carole : « ...par exemple, *L'Intransigeant* du 16 juin 1917 conseillait aux pères de famille d'atténuer l'effet de certaines restrictions en allant à la pêche, étant donné que les boucheries étaient fermées le lundi ».

Entre l'information donnée et l'exemple précis que constitue le résumé d'un article de journal, il manque un énoncé intermédiaire qui construise l'exemple sur un plan plus général et qui établisse explicitement son rapport avec l'information donnée. Les élèves qui écrivent leur paragraphe à partir de T.5 rencontrent moins de problèmes.

David : « Entre 1915 et 1917, les populations civiles sont touchées par des mesures de restriction imposées par le gouvernement. Les journaux appellent leurs lecteurs à économiser la nourriture et l'énergie. Ainsi, les documents donnent surtout des conseils aux familles comme, par exemple, le document 4, qui recommande aux gens d'aller à la pêche. " Profitez-en ", " pêchez au ver ". »

Quel est le statut de la phrase intermédiaire, qui nous fait considérer, malgré ses défauts, le texte de David comme satisfaisant structurellement ? David a ressenti le besoin de déplacer le marqueur d'illustration pour introduire le résumé d'un document particulier : en effet, sa phrase généralisante sur la teneur de l'ensemble des documents a bien une valeur d'illustration par rapport à l'énoncé précédent. Le paragraphe pourrait même s'arrêter là, sans recours à la citation du document 4. On pourrait réécrire : « Ainsi, les journaux donnent aux familles des conseils pour tirer le meilleur parti possible des ressources très diminuées et pour s'organiser malgré la pénurie ». Dans ce cas l'exemple est un résumé à valeur généralisante, construit à partir de documents singuliers.

Si nous prenons les documents individuellement, aucun des articles de ces journaux n'est un événement important de la guerre 14 -18. Leur intérêt ne

réside pas dans la valeur que j'accorde à tel ou tel d'entre eux, mais dans la convergence même des journaux à appuyer l'action du gouvernement. Tous déplorent mais justifient la pénurie et donnent des conseils pratiques pour la gérer. C'est en ce sens que Paul Veyne a qualifié l'exemple de « spécifique ». Est spécifique en histoire le fait, l'événement (mais aussi le document qui en conserve la trace) qui n'est pas un cas isolé, marginal, singulier, dans les deux sens d'unique et d'étrange (21). C'est pourquoi il est le plus souvent inutile de rendre compte de l'un de ces événements en particulier ; l'historien aura tendance à rendre compte globalement d'une série de faits lorsqu'ils sont susceptibles de recevoir la même interprétation. Le paragraphe se construit donc en trois temps, pour en revenir à l'exercice en cours. Une information, un commentaire général sur la convergence des documents, le résumé d'un document choisi pour sa représentativité. Le maintien du résumé-exemple se justifie par la fonction de la citation, qui reste d'attester la véracité du commentaire général. Or, il surgit une nouvelle difficulté : un document n'est jamais univoque, ni pour une élève, ni pour un historien. Le document pour ce dernier peut être « le carrefour d'un nombre inépuisable d'intrigues possibles ». Le texte de Nadine que voici montre que l'élève n'y voit pas toujours l'intrigue que le professeur avait en tête en proposant le document à des fins d'illustration et qu'il peut lui en substituer un autre.

« Le document 2 montre qu'une famille bourgeoise de sept personnes reçoit bien plus d'alimentation qu'une famille pauvre du même nombre de personnes. En effet, la famille bourgeoise reçoit deux repas complets par jour, ce qui signifie : une entrée, un plat principal et un dessert, tandis que la famille pauvre reçoit une simple soupe avec du pain (deux fois par jour). Ce n'était pas très juste, la répartition des rations. »

En groupe, cependant, les élèves évaluent l'adéquation du résumé à la thèse, et ils seront capables de poser en conclusion que, à l'exception des intrus éliminés au départ de l'activité, les exemples sont tous pertinents car ils sont interchangeables. D'où la possibilité d'utiliser des formules qui laissent entendre que le scripteur a d'autres exemples en réserve (« entre autres », « notamment », « en particulier »...). Les textes produits s'ils font souvent preuve d'une capacité à résumer à peu près maîtrisée, présentent des défauts qui tiennent à la mise en texte : ils concernent essentiellement la désignation des acteurs et des énonciateurs et l'indication des sources, souvent confondues entre elles. Par exemple :

« Ainsi, dans le document 2, ils parlent de la pénurie de pain... » ; « le charbon doit être utilisé dans les usines de guerre. On propose, pour l'économiser [...] » ; « Ainsi, les documents donnent surtout des conseils aux familles. Par exemple, le document 4 recommande aux gens d'aller à la pêche. »

On voit dès lors l'intérêt d'un apprentissage détaillé des procédures de la citation (évoquée plus haut comme un constituant de la superstructure du discours historien), sur le plan de la mise en texte, cette fois.

Avant d'aborder cette question, qui nous engage à poursuivre la réflexion sur les objets d'enseignement au niveau de la microstructure du texte, je voudrais ajouter un mot sur le discours historien comme interaction entre l'énonciateur élève et le destinataire professeur.

(21) Paul VEYNE, *op. cit.* Voir pp. 43 à 49.

2.3. Le statut de l'énonciateur

Si le discours historien savant fonde ses conditions de recevabilité sur la référence à l'autorité reconnue d'experts et sur son rapport à l'archive, le discours de l'élève, quant à lui, est produit depuis une position privée de toute légitimité. Son discours se fonde sur le recours à la seule autorité du maître et du manuel, d'où sa tendance à en restituer littéralement la parole. Dans le meilleur des cas, il a à sa disposition les documents qui lui ont été présentés en classe et qu'il peut réutiliser en se fiant à sa mémoire et au choix d'autrui. Au pire, il n'est pas certain qu'il sache qu'il doit le faire autant que possible, et encore moins comment il doit le faire. Quels sont les critères de validité, tant de ses explications que de ses exemples ? Comment lui apprendre à se décentrer par rapport à l'objet historique et à ne pas l'interpréter à la lumière de ses propres valeurs ? L'écrit d'histoire pose les mêmes problèmes que l'essai ou le « sujet de réflexion » au collège, en ce sens qu'un apprenant produit un discours dont le seul destinataire est dans une position d'expertise par rapport à lui, sinon par rapport au champ disciplinaire concerné. Cette situation de communication ne favorise pas du tout la recherche personnelle ou l'autonomisation du travail. Cependant un apprentissage effectif de la démarche historique prendrait une telle ampleur que, sommés de traiter la totalité de ce qui est au programme, les professeurs d'histoire ne s'attachent que partiellement au problème que cet apprentissage pose à l'élève. Alors que des comportements d'analyse et de réflexion métadiscursive se mettent en place en français, je ne peux que constater la régression dont témoignent les copies de mes élèves en histoire : à l'évidence les cours sont appris par cœur, restitués sans égard au libellé des sujets. La syntaxe montre souvent une tendance à juxtaposer les énoncés, sans construire de phrases complexes ; les exemples sont nombreux d'une différence effective de maîtrise de la gestion du texte entre des devoirs d'histoire et de français. Ces défaillances de la mise en texte accentuent encore la disqualification de l'élève en tant qu'énonciateur d'un discours historien.

L'élève est rarement en mesure de faire état d'une connaissance suffisante sur l'époque et les événements dont il est censé rendre compte, puisqu'il n'y a accès que par la médiation d'un livre, dont l'effet résumé n'est pas sans poser de graves problèmes de compréhension, et d'un cours qui, s'il développe oralement des contenus, ne subsiste que sous la forme résumante d'un plan non rédigé dans le classeur des élèves. Ce dispositif induit un apprentissage par cœur puisqu'on ne peut pas dire moins, pour répondre à une question, que ce qu'il y a dans le manuel ou le cours noté en classe. L'opération historique qui consiste à choisir est donc escamotée (22).

Enfin, il n'a pas appris à reconnaître dans le discours d'autrui, que ce soit celui de son entourage, celui du professeur ou celui de son manuel, ce qui relève de l'idéologie. Il est clair en effet que le discours historien qui se veut informatif et explicatif avant tout, argumente pourtant son lecteur à deux niveaux :

- celui de sa légitimité, nous l'avons vu, lorsqu'il exhibe les signes de sa crédibilité,
- mais aussi celui de son orthodoxie, lorsqu'il mise sur un consensus idéologique entre énonciateur et lecteur. Les exemples d'« idéolo-

(22) Michel de CERTEAU, « L'opération Historique », in *Faire de l'histoire I, Nouveaux problèmes*, Gallimard 1974 Folio, pp. 41 à 47 en particulier.

gèmes » (23) sont nombreux dans les manuels et souvent embusqués dans les relatives appositives, ce dont on ne s'étonnera pas. Par exemple : « En Allemagne, où résister c'est agir contre sa patrie », ou « Ces états [Allemagne, Italie, Japon] sont encouragés par les hésitations des démocraties occidentales, qui manquent de fermeté » (24).

Quels sont les implicites qui sous-tendent ces énoncés ?

Leur explicitation met à nu un lieu commun, un *topos* : agir contre sa patrie c'est mal, donc il est difficile d'être résistant en Allemagne car cela pose un cas de conscience. Je précise qu'il n'est nullement question ici de discuter des valeurs en cause mais seulement de prendre conscience que ces textes émettent des jugements qui réfèrent à des valeurs implicites. Dans le deuxième exemple, « manquer de » érige la fermeté en valeur et informe rétrospectivement « hésitations » qui se connotent péjorativement et devient l'indice comportemental du manque de fermeté sur le plan moral.

On reconnaît le *topos* implicite : devant une menace totalitariste, il faut agir avec fermeté. Il me semble que ce modèle énonciatif est précisément ce que l'élève ne peut imiter. Au contraire du discours savant, qui inscrit sa référence doxologique dans les présupposés de son discours, l'élève parce qu'il n'est pas en situation d'autorité, a intérêt à modaliser ses énoncés évaluateurs. Que penser par exemple de cette conclusion d'élèves à un devoir sur le Front Populaire : « En bref, le Front Populaire n'a été qu'une illusion » ? De nombreuses copies répondant à ce même sujet présentent l'énoncé « la gauche, avide de pouvoir et de réformes profondes », ce qui prouve que les élèves importent dans leur texte le discours du professeur sans le signaler. Le changement de destinataire (c'est moi qui vais les corriger et non le professeur d'histoire) fait prendre conscience à chacun de la nature péjorative de l'énoncé. Sur ce point difficile qu'est l'expression doxologique, on peut proposer aux élèves plusieurs exercices. En leur distribuant des copies de leurs pairs, on peut leur demander, par exemple, de souligner les énoncés qui leur paraissent présenter une évaluation et de marquer dans la marge le signe *Plus* ou le signe *Moins* selon que cette évaluation est méliorative ou péjorative. C'est ainsi que, les conclusions formulent des avis divergents sur le rôle du Front Populaire :

— « Si la guerre n'avait pas fait échouer le Front Populaire, on aurait peut-être réussi à avoir des réformes encore plus profondes. Malheureusement il a échoué, mais il aura bien œuvré pour la France. »

« Le Front Populaire est donc le responsable du retournement de situation économique, politique et sociale, même si les résultats ne sont guère positifs. La France est en position fragile. »

« En plus de tous ces problèmes, la France ne sait pas ce qui l'attend avec l'arrivée au pouvoir d'Hitler. La France affaiblie financièrement et moralement, est mal partie pour remporter la guerre. »

Il s'agit pour moi de vérifier deux points : est-ce que la copie a bien produit les explications qui permettent d'affirmer une thèse ou une conclusion ? Par exemple, pourquoi la France est-elle « mal partie » pour remporter la guerre ? La réponse est « parce qu'elle était affaiblie financièrement et moralement ». Or,

(23) Le terme est de Marc ANGENOT dans *La parole Pamphlétaire*, Payot, 1982.

(24) Bordas *Troisième*, pp. 74 et 80, édition 89.

la copie de Stéphanie a développé en détail l'affaiblissement économique mais n'a jamais évoqué le moral des Français.

Deuxième point : qui est l'énonciateur du jugement ? L'élève ? L'institution scolaire par la voix de ses historiens ? Les contemporains du Front Populaire ? Ses opposants ? Dans le cas de la première copie, on reconnaît clairement un régime de rétrodiction. « Malheureusement » est l'indice d'un énonciateur qui juge a posteriori, comme le prouve la première partie de la phrase : « Si la guerre [...] on aurait eu [...] » qui est un bel exemple d'histoire hypothétique.

La deuxième conclusion pose un problème de compréhension. Les élèves trouvent le jugement émis plutôt négatif : « ne sont guère positifs », « position fragile ». Or le rapport d'opposition établi par « même si » implique qu'on lise le « retournement de situation » comme un acquis positif du Front Populaire. Le jugement relève certainement de l'énonciateur principal. Cependant, il est contradictoire et montre le désarroi de l'élève et sa difficulté à prendre position et à établir un bilan nuancé sur une question qu'il sait controversée.

A ces problèmes s'ajoute celui de la difficulté de se décentrer. Soit le texte de Davy :

« Le Front Populaire est une coalition entre les communistes, les socialistes et les radicaux (A).

Au moment où le Front Populaire décide de faire son arrivée au pouvoir (*sic*), il y a plusieurs problèmes :

— il y a une crise économique

— il y a une crise socialiste.

Mais la gauche est contre le fascisme et les ligues et la Droite est pour le fascisme et les ligues (B).

Résultats : c'est le Front Populaire qui l'emporte aux élections du 3 mai 1936 (C).

Il n'y a pas ici d'infraction informationnelle à proprement parler. Ce qui rend le texte difficilement recevable, c'est l'ellipse dans le raisonnement entre (B) et (C). Or, l'élément explicatif est présent dans le texte mais il est vraisemblable que Davy n'en soit pas conscient. En introduction, il croit donner la définition du Front Populaire (A). Sa définition reste abstraite, déconnectée du réel qu'elle dénote, puisqu'il ne fait pas le rapport entre le sémantisme de « Front » ou de « Coalition » et l'information (C) qui lui sert de conclusion. Lorsque je lui demande de préciser le sens du mot « coalition », il reste à un niveau général : « C'est des gens qui se mettent ensemble... parce qu'ils sont d'accord » finit-il par préciser. Ce n'est donc pas un problème sémantique qui est en jeu, mais bien la question des rapports logiques. En effet, la relation de la conclusion avec ce qui précède ne s'établit pas à partir du scénario coalition donc majorité aux élections, mais à partir d'une représentation idéologique du réel selon laquelle, puisque le fascisme c'est mal, il est normal que la gauche, en lutte contre lui, l'emporte aux élections. J'ai vérifié cette hypothèse en demandant à Davy et aux élèves de son groupe de souligner dans le texte la phrase qui répond à la question « pourquoi le Front Populaire a-t-il emporté les élections ? » On a donc affaire chez Davy à une version idéalisée du passé historique. Nombre d'autres situations montreraient, à l'instar de celle-ci, que l'une des difficultés majeures des élèves en histoire est de se décentrer par rapport à l'objet et de ne pas projeter dans leur description du passé historique leurs propres catégories de pensée.

Pour compléter ce travail, on peut imaginer d'autres exercices. J'ai

demandé à chacun de répartir en deux colonnes les apports positifs et négatifs du Front Populaire (ils travaillent avec leur cours et leur manuel). Ensuite, ils échangent entre eux leurs résultats afin qu'ils puissent constater les divergences de jugement sur le même fait. L'unanimité se fait sur les accords de Matignon ; mesures sociales, conditions de travail sont classées en apport positif. Du côté négatif, l'accord se fait sur les « Français divisés ». Les opinions sont variables sur « la dévaluation du franc », « la non-intervention en Espagne », « la nationalisation des usines d'armement ». Quelques élèves, non des moins avisés, ne classent pas ces items mais formulent par écrit leurs réserves : « je ne sais où classer la dévaluation du franc, car je ne m'y connais pas assez pour dire si c'est positif ou négatif ». Par ailleurs je me suis demandé si la forme négative « non-intervention » ou le sémantisme négatif de « dévaluation » n'induisaient pas les élèves hésitants à classer ces termes sous la rubrique « apport négatif du Front Populaire ». Enfin, je leur ai fait comparer des titres de manuels différents (25) résumant la même période. Par exemple : 1) « Les années d'illusion », vs « La marche vers la guerre », 2) « La France écartelée » vs « Collaboration et Résistance », 3) « La paix sans apaisement » vs « Les conséquences politiques des traités de Versailles », etc...

Quels sont les titres qui présentent un jugement, une évaluation ou une argumentation implicite ? Quels sont les titres qui annoncent le plus clairement le contenu du paragraphe qu'ils précèdent ? Nous constatons que sur le plan dénotatif les deux premiers titres restent ambigus. S'agit-il de la première ou de la deuxième guerre mondiale ? Leurs messages peuvent être interprétés dans deux sens opposés : « les années d'illusion » sous-entend que les gens n'ont pas cru à la guerre et donc ne l'ont pas voulue alors que « la marche vers la guerre » peut présupposer en structure profonde une forme active, quelque chose comme « les nations marchent vers la guerre ». Pour les titres suivants, les deux termes « collaboration » et « résistance » réfèrent sans ambiguïté à la Deuxième Guerre Mondiale mais sans indiquer l'extension des deux phénomènes. A l'inverse, la métaphore de la France « écartelée » implique que les Français aient été soit du côté de la collaboration, soit du côté de la résistance : en effet, le sémantisme d'« écarteler » présuppose une unité originelle, une intégrité préalable, et il sous-entend une impossible réconciliation entre les membres déchirés. Enfin, le jeu de mots de « la paix sans apaisement » évalue, alors que le titre ne les annonce pas, les conséquences des traités de Versailles sur les mentalités en Europe. Les titres permettent d'entrevoir plus que les valeurs implicites du discours historique. Ils résument l'intrigue choisie pour relier entre eux et interpréter les faits et les événements. Philippe Carrard compare l'intrigue de *La Grande Guerre* de Lavis, annoncée par le choix de la photographie de couverture qui représente le défilé triomphal du 14 juillet 1919, avec l'intrigue que résume le sommaire de *La Grande Guerre* de Marc Ferro qui s'achève sur un chapitre intitulé « Les illusions de la victoire ». Un exercice intéressant serait de faire comparer les sommaires d'ouvrages ayant trait au même sujet, ou, comme je l'ai fait avec une de mes classes, de comparer l'organisation des chapitres traitant de la même période dans plusieurs manuels scolaires. L'ordre des informations produit des effets de sens différents selon qu'il amène à construire telle ou telle intrigue. J'en prendrai pour exemple un point très sensible : la place attribuée aux camps de concentration et d'extermi-

(25) Bordas *Troisième*, édition 1981 ; Nathan *Troisième*, édition 1989

nation dans les chapitres sur la Deuxième Guerre Mondiale. Il me semble que le fait de placer un dossier sur les camps en fin de chapitre, outre qu'il puisse être interprété comme une mise en annexe, conduit à construire une intrigue du type : ni les gens ni les gouvernements ne savaient rien. La découverte des camps après leur libération est une révélation qui frappe d'horreur le monde occidental. Au contraire, placer l'information sur les camps avant l'entrée en guerre des Etats-Unis, voire, avant le chapitre sur le gouvernement de Vichy amène le lecteur à construire une intrigue dans laquelle l'intervention américaine est justifiée idéologiquement et où la responsabilité du gouvernement de Vichy devient écrasante. La juxtaposition des chapitres est régie non par la continuité chronologique dans cet exemple mais par un discours latent que seule l'explicitation des opérations d'inférence induites par la contiguïté des énoncés permet de révéler.

3. GÉRER LA MISE EN TEXTE DU DISCOURS.

Propositions d'exercices en vue d'améliorer la mise en texte au niveau local

Quelles sont, au niveau de la phrase ou du paragraphe, les difficultés rencontrées par les élèves ? Elles peuvent être d'ordre sémantique, d'une part (mise en mots) ; elles relèvent pour une part non négligeable de la capacité à intégrer le discours d'autrui et à le désigner comme tel. Enfin, un autre groupe de difficultés concerne la fonction et l'organisation des parties du discours. Qu'est-ce que « poser un problème » en introduction, quand le devoir à produire est un devoir d'histoire et non une rédaction en français ? Comment introduire un exemple ? etc.

3.1. Poser une question en introduction ?

Certaines copies, parmi les meilleures, en général, essaient avec plus ou moins de bonheur de problématiser le sujet après l'avoir présenté en introduction. Lorsque Stéphanie écrit à la fin de son introduction au devoir sur le Front Populaire : « comment s'y est-il pris ? A-t-il rencontré des problèmes, et est-ce qu'il a connu des échecs ? », elle transfère un savoir acquis en français : un texte explicatif répond à une question, à une demande d'information. Elle réutilise également une consigne d'écriture : « l'introduction pose un problème », consigne souvent reformulée dans les grilles d'évaluation des devoirs de français comme des devoirs d'histoire, en ces termes : « mon introduction présente des phrases interrogatives ». On retrouve ici la distinction établie par Jean-François Halté entre « savoir que » et « savoir comment » (26). Bref, Stéphanie sait qu'il faut poser une question en introduction mais elle ne sait pas quelles questions sont pertinentes en histoire. On peut donc proposer à la classe un exercice de questionnement sur un sujet historique. Soit une liste de vingt questions, par exemple :

— pourquoi les belligérants s'attendaient-ils à une guerre de courte durée ?

(26) J.F. HALTÉ, « Savoir écrire, savoir-faire », *Pratiques*, N° 61, pp. 3-4.

- Jaurès a-t-il été assassiné ?
- qu'est-ce qu'un gouvernement d'Union Sacrée ?
- qui a pris l'initiative des hostilités militaires ?
- qu'est-ce qu'une mutinerie ?
- les troupes allemandes ont-elles atteint la Marne ?
- pourquoi la guerre est-elle devenue une guerre de tranchées ?
- quelles étaient les conditions de vie des poilus ?
- combien y a-t-il eu de morts au front entre 1915 et 1916 ?
- les Français ont-ils été massacrés au Chemin des Dames ?
- qu'est-ce que la censure ? etc...

On demande aux élèves quelles questions leur paraissent pouvoir être posées et surtout lesquelles ils écartent et pour quelles raisons. Il serait prématuré de conclure que la question pertinente en histoire correspond à une interrogation partielle parce que dans ce corpus ce sont les interrogations totales qui sont écartées. Il est préférable de montrer que les questions disqualifiées portent sur la réalité de l'événement, qu'elles demandent la confirmation de son existence. Le discours historien repose sur la connaissance d'événements passés mais établis et attestés ; à ce titre, il ne s'accommode pas du suspense. « La guerre va-t-elle durer ? », « Le Front Populaire réussira-t-il ? » sont des questions de contemporains de l'événement, pas d'historiens. Il ne s'accommode pas non plus de la remise en question de l'existence de cet événement : « Jeanne d'Arc a-t-elle été brûlée ? » et moins plaisamment « Les chambres à gaz ont-elles existé ? », sont des questions irrecevables dès l'instant où des preuves (éléments de réel, archives...) existent. Il est clair cependant que l'élève ne peut s'en convaincre que s'il est capable de se représenter la nature du travail de l'historien et l'existence tangible des archives. On aura remarqué également que les questions portant sur la définition ou l'explication de notions (mutinerie, censure) ne sont pas pertinentes non plus. Selon les élèves, ces mots devraient être connus du lecteur. Paradoxalement, mais le paradoxe n'est qu'apparent, si le destinataire de la copie est un pair, les élèves estiment qu'il ne devrait pas y avoir de problème de compréhension puisque l'élève lecteur doit les avoir appris comme l'élève scribe. Si le destinataire de la copie est le professeur d'histoire, le problème de l'intégration de la définition de certaines notions se pose aux élèves en termes de contrôle : je dois en tant qu'élève, lui montrer que j'ai appris les définitions du lexique de spécialité comme il nous l'a demandé. Il y a donc là tout un travail à faire sur la distinction entre information primaire et information secondaire, sur l'intégration des explications dans le texte principal, travail qui n'est pas spécifique à la production du devoir d'histoire mais à celle des textes explicatifs en général. Dans le manuel de mes élèves, le glossaire est en marge du texte du cours ; on peut leur demander d'intégrer les définitions au moyen de parenthèses, ou de formules annonçant une reformulation, comme « c'est-à-dire », « autrement dit », etc.

3.2. Gérer le texte rapporté

3.2.1. Désigner les énonciateurs du texte rapporté

Soit ce texte d'élève, taxé en marge d'antisémitisme : « Hitler a des idées très simples. Le peuple allemand est supérieur aux autres peuples. Du moins les vrais allemands qui sont appelés Aryens (blonds, grands, yeux bleus). Les malheurs du monde sont dûs aux Juifs qui heureusement sont très facilement

reconnaissables d'après lui (forme du visage, forme du corps) ». Le terme incriminé par le correcteur est l'adverbe « heureusement » : qui est l'énonciateur de cet axiologique ? Je ne crois pas un instant comme le correcteur que ce soit l'élève. Il suffit de déplacer « d'après lui » sans rien modifier pour supprimer toute équivoque dans ce texte. Le second axiologique du texte, « très simple », montre bien que l'élève souhaite marquer sa distance par rapport au contenu de l'énoncé. On peut rassembler un corpus d'énoncés déviants que les élèves devront améliorer en précisant *qui dit quoi* ? et en utilisant divers procédés : guillemets, phrases accompagnatrices, incises, verbes introducteurs avec présupposés sur la vérité des complétives. Par exemple, cette séquence que j'ai lue dans plusieurs des devoirs sur le Front populaire : « la droite admirait le fascisme et le nazisme, remparts contre le communisme ». Dans la liste des verbes suivants, quels sont ceux qui indiquent que c'est la droite qui est l'énonciateur de l'énoncé : « le fascisme et le nazisme nous protègent du communisme » ? Quels sont ceux qui indiquent ma position, à moi scripteur, par rapport à cet énoncé ? « La droite admirait le fascisme et le nazisme, car elle pense qu'ils sont... / car elle imagine qu'ils sont... / car elle croit qu'ils sont... / car elle espère qu'ils sont... / car elle sait qu'ils sont... / et elle déclare qu'ils sont... / qu'elle reconnaît comme... / etc.

3.2.2. *Distinguer causalité assertée par les acteurs historiens et rétrodiction*

Ce problème est central dans l'exemple précédent. Les explications des acteurs historiques ou des témoins d'un événement sont à gérer comme des énonciateurs secondaires, comme au texte rapporté alors que l'établissement des paramètres explicatifs est proprement le travail de synthèse qui est demandé à l'élève. Monter un exercice sur les divers plans de l'énonciation et sur leur rapport avec l'expression de la causalité nécessite de confronter un texte historien avec un document sur ce que pensaient les hommes politiques ou le public à une époque donnée. Par exemple, je demande à ma classe de comparer un passage du texte du manuel avec le message de W. Wilson au congrès (27) : « premier partenaire commercial de la Grande-Bretagne, les Etats-Unis sont directement menacés. Le 2 avril, le président Wilson déclare la guerre à l'Allemagne ». « La présente guerre sous-marine que l'Allemagne fait au commerce est une guerre contre l'humanité. Le droit est plus précieux que la paix et nous combattons pour la démocratie... » Il est important que les élèves se demandent systématiquement qui parle ? de quel lieu ? Pour apprendre à lutter, comme le veut Paul Veyne, contre l'optique des sources, il faut qu'il soit à même de l'identifier.

3.3. Réécrire pour expliciter

3.3.1. *Désigner les acteurs historiques*

Le texte de Davy cité précédemment (devoir sur le Front Populaire) est représentatif des stratégies d'évitement que les élèves emploient pour ne pas désigner les acteurs. « Il y a déflation », « il y a coalition »... L'origine du

(28) Nathan, *Troisième*, pp. 16-17.

problème est sans doute que le devoir rédigé oblige à faire des phrases comportant des verbes conjugués et donc des sujets, et cela à partir des notes consignées dans le classeur où les formes nominales dominant, ainsi que les tirets : « — accords Matignon, 7 juin 1936 : augmentation des salaires, congés payés, droit syndical... » Qui les a négociés ? Avec qui ? L'information est perdue et l'élève se trouve dans l'impossibilité de produire une phrase satisfaisante sur le plan informationnel comme sur le plan syntaxique. Ajoutons que le texte de leur manuel présente les mêmes zones de résistance à la compréhension : « En France, les pacifistes retrouvent un certain écho. L'Union Sacrée est brisée : les socialistes quittent le gouvernement. » Le déterminant « les » possède un présupposé existentiel supposé connu, or, aucun passage des chapitres précédents ne donne du savoir sur les pacifistes. De même, la forme passive, en l'absence d'agents explicitement nommés, est inintelligible, d'autant plus que les deux points créent une ambiguïté concernant le rapport logique : cause ou conséquence ? Les socialistes brisent-ils l'Union Sacrée en quittant le gouvernement, ou bien partent-ils parce que l'Union est brisée ? En l'absence de savoirs supplémentaires sur ce moment historique, l'énoncé reste ininterprétable (sur ces processus, voir, ici même, M. Laparra).

3.3.2. *Reformuler le texte d'autrui*

Comment se servir d'un texte de base sans le restituer à la lettre ? Certaines copies sont de véritables montages ou collages de parties de cours. La récurrence des fragments importés permet de les identifier. Il arrive d'ailleurs que la reprise soit tronquée : « la droite est pour la conservation » vs « pour la conservation sociale ». A partir de plusieurs copies d'élèves, d'une autre classe si possible, on peut faire séparer ce qui provient du cours de ce qui est de l'élève. Que ce soit pour réutiliser le texte du cours ou du manuel ou pour désigner les acteurs historiques, il semble nécessaire de passer par une étape de réécriture de ces textes. Cette réécriture produit une version développée du texte de base, qui essaie d'en supprimer les implicites. On peut également proposer la comparaison entre le texte de base (notes du classeur, par exemple) et une version réécrite par un scripteur expert, professeur d'histoire ou de français.

3.3.3. *Expliciter les liens logiques en réécrivant des passages du manuel*

Il s'agit de réécrire des passages du manuel en remplaçant les constructions juxtaposées ou apposées par des phrases complexes. Cet exercice fait apparaître deux sortes de confusion, entre cause et conséquence d'autre part, et entre causalité et exemplification d'autre part. Dans la phase d'observation individuelle, il est à remarquer qu'aucun élève ne repère d'exemples d'expression de causalité. Une exception sur 21 copies : l'élève a souligné « faute de réserves » dans « les Allemands sont rapidement à court de forces, *faute de réserves* ». C'est d'ailleurs le seul outil explicite du texte. En revanche, ils sont nombreux à expliquer que tel événement est la cause de tel autre. Autrement dit ils reconnaissent les phrases qui réfèrent aux événements premiers (causes) et celles qui réfèrent aux événements seconds (conséquences) dans l'ordre de la réalité mais pas l'ordre du texte. Lorsque je donne à la classe la consigne de remplacer les deux points par un connecteur logique, j'obtiens exclusivement

des liens de causalité. « Au printemps 1917, la guerre de position se solde par de nouveaux échecs sanglants, parce que les Français sont massacrés au Chemin des Dames ». « Depuis 1914, les techniques militaires ont changé car l'emploi des tanks est généralisé par les alliés ». Dans les deux cas, la dernière phrase avait le statut d'exemple dans le texte initial. Cette erreur générale montre que l'expansion explicative d'un texte d'histoire ne va pas de soi et que l'enseignant ne rencontre pas toujours les difficultés là où il les attendait. En dernière analyse, si les élèves ont tant de mal à se représenter le passé, c'est sans doute parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt. C'est pourquoi il importe de mettre en place en français un type de travail qui motive cette recherche. C'est ce que fait ici même Brigitte Duhamel qui propose à sa classe un travail d'écriture longue sur le roman historique.

Au terme de cet article, j'espère avoir montré qu'écrire en histoire est loin d'être une activité spontanée, mais qu'elle nécessite au contraire, un apprentissage formatif qui porte autant sur les contenus de savoir historiques à maîtriser que sur la rhétorique et du texte historien et du devoir d'histoire que produisent les élèves.