

Écrire et réécrire des textes en histoire à l'école élémentaire, quel intérêt ?

■ Catherine Rebiffé

■ Roselyne Le Bourgeois-Viron

Université de Picardie Jules Verne, France.

En didactique de l'histoire, et contrairement à la didactique des sciences, les analyses concernent davantage les pratiques enseignantes que celles des élèves, tant pour l'analyse des images (Philippot, Bouissou, 2007) que pour la gestion des échanges oraux (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009). Aussi avons-nous cherché à trouver des débuts de réponses aux questions générales suivantes :

Comment les élèves s'y prennent-ils pour réaliser des écrits en classe d'histoire ?

Quelles situations leur permettent de prendre la plume ? D'améliorer leurs productions ?

Quels obstacles culturels, disciplinaires et linguistiques rencontrent-ils ?

Dans le cadre d'une analyse de terrain, nous présentons une partie d'une recherche menée sur les écrits intermédiaires, ou écrits de travail, en histoire à l'école élémentaire.

L'étude est menée en recherche collaborative avec l'enseignante de la classe. Il ne s'agit pas de l'observer dans sa pratique ordinaire mais, à partir de cette pratique, d'imaginer ensemble des situations favorisant l'écriture chez les élèves.

LA SÉQUENCE EN CLASSE

La classe d'élèves de neuf ans travaille sur la vie des paysans au Moyen-âge. Ils ont l'habitude d'écrire pour fixer leurs idées, ce qu'ils savent ou pensent savoir. Le contrat didactique est clair : ces écrits, lus et commentés en commun, sont toujours pris en considération par le maître et la classe, sans jugement formel, dans un climat positif.

Première séance (23 juin 2009)

Le maître présente deux détails d'enluminures (images 1 et 2) et, après quelques échanges, donne la consigne : « Écrivez ce que vous comprenez de cette image ». « Comprendre » et non « voir » nous semblait conduire les scripteurs à organiser une « scène » plutôt qu'une liste d'objets. Chaque élève lit son texte. L'enseignante fait préciser ou reprend certains termes, ou interprétations (sur les boeufs, les vêtements, les machines, le support du document, la manière dont c'est représenté...).



Image 1 - Scène de labour, psautier de Luttrell (vers 1320-1340), British Library, Londres.



Image 2- Mois d'octobre (détail), Très Riches heures du duc de Berry (vers 1440-1450) par les Frères de Limbourg, Chantilly, France.

Deuxième séance (25 juin 2009)

Le maître rappelle la séance précédente pour affiner la compréhension des images ; il présente des définitions et des dessins de herse et de charrue tirés d'un dictionnaire puis rappelle le contexte médiéval des images et fait lire un court texte sur les droits et devoirs des paysans. D'autre part, les pages de manuscrits dont sont extraites les images sont présentées en entier, pour lever le problème du « cadrage » des détails. Les élèves rédigent alors un nouveau texte sur chacune des images.

Un an plus tard ...

Fin juin 2010, nous retrouvons neuf élèves qui avaient travaillé sur ces documents. Nous leur projetons à nouveau les images et, après quelques échanges pour faire surgir leurs souvenirs, le maître leur donne la consigne d'écrire un texte qu'on pourrait présenter à l'autre classe...ça pourrait être dans un manuel.

ÉCRIRE POUR COMPRENDRE UNE « IMAGE », UNE « SCÈNE » : QUELQUES RÉFÉRENCES

Nous proposons d'examiner ce corpus dans le cadre de l'analyse des pratiques langagières, facteurs de construction de connaissances dans chaque domaine disciplinaire. L'étude des discours, oraux et écrits, permet de repérer comment les élèves travaillent à l'élaboration de connaissances dans différents contextes disciplinaires; les chercheurs postulent qu'il existe un lien fort entre la mise en mots et les opérations cognitives, mais pas de « codage » direct et transparent. Chaque discipline scolaire exige des conduites et formes langagières spécifiques que les élèves construisent en même temps que les savoirs de la discipline concernée (Bernié, 2004). Il est donc nécessaire « d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-penser-dire différents » (Bautier, 1999).

Les fonctions spécifiques de l'écriture ont surtout été étudiées dans la didactique des sciences (Schneeberger et Verin, 2009). À travers la succession d'écrits de travail « évolutifs », et de leur mise en commun, les auteurs montrent comment l'écriture contribue efficacement à une co-construction des savoirs. D'autre part, depuis trente ans, les recherches en psychologie cognitive sur la production d'écrit ont analysé les composantes de l'activité, ses difficultés et ses possibilités, avec un regard sur le développement de ces compétences chez le jeune élève (Fayol, 1997).

De plus, dans la mesure où les images mettent en scène des activités agricoles à comprendre dans leur déroulement, nous emprunterons des réflexions au cadre de la sémiotique: « Lire une image, c'est passer de la perception d'un ensemble de formes, de couleurs et de textures à l'identification d'un objet du monde, c'est aussi passer de l'identification de cet objet à la signification de sa présence sur l'image et à la signification de cette image prise dans sa globalité. » (Despres-Lonnet, 2001)

Enfin, la référence à « l'histoire scientifique » ne signifie pas que nous désirions faire des élèves de petits historiens mais nous permet de mieux comprendre leurs pratiques. Nous nous appuyons sur les réflexions de Paul Veyne (1971) et d'Antoine Prost (1996) qui évoquent la manière dont les historiens, en se fondant sur leur propre culture, tentent de comprendre les sources historiques et les hommes qui les ont produits. Cela revient à prendre en compte à la fois la culture des élèves (Penloup, 2008) et leur convocation du sens commun lorsqu'ils proposent une interprétation de documents historiques.

ANALYSE DES CORPUS : PREMIÈRE « VERSION »

D'une manière générale, les textes (de sept propositions en moyenne) sont organisés linéairement (*Il y a... Il y a*), au fur et à mesure de l'exploration descriptive du document: les liens de coordination-connexion entre les propositions, très peu nombreux, ne sont pas structurants; la cohérence des « scènes » reste à construire. Seuls deux textes présentent « l'allure » argumentative: une proposition « détachée » du corps du texte sonne comme une conclusion; *ce sont des paysans* (ROB) *ou ça se passe au Moyen-Âge* (LOU).

Quelques critères d'analyse nous semblent plus spécifiques au mode de « penser/parler » de la discipline concernée (Bernié, 2001).

Les marques explicites de la chronologie restent rares et parfois trompeuses. La mention du Moyen-Âge apparaît dans quatre titres sur seize et une seule copie conclut que *ça se passe au Moyen-Âge* (LOU). Quelques anachronismes comme *la fille qui danse avec du maïs sur son ventre dans un sac plastique* (SAM) ou *car sur le cheval, on dirait Louis XVI ou un guerrier* (LEO) sont explicites. C'est plus dans le choix du lexique et dans la saisie des actions humaines que se lit l'engagement des élèves dans l'écriture « historique ».

Pour la désignation des êtres et groupes sociaux, l'emploi de termes comme « personne » ou « gens » (REM) ne manifeste pas d'engagement particulier dans le champ de l'histoire : il est majoritaire. Plusieurs élèves, leurrés par l'apparence des habits, mais aussi peut-être par les rôles traditionnels, désignent des hommes, dans la scène des labours avec les bœufs (travaux de force ...), et une femme, dans celle des semailles; elle nourrirait les oiseaux... Ce contresens est lié à la non reconnaissance de l'épouvantail, qui a un arc de « guerrier », et de sa fonction; cette erreur constitue aussi une forme d'anachronisme. Nommer les groupes sociaux dénote un certain ancrage énonciatif : au XXI^e siècle, la distinction entre « agriculteurs », « paysans » et « cultivateurs » est sensible. La majorité des copies offre « agriculteurs », surtout dans les titres, peu dans les textes; sept élèves emploient le terme « paysan » dans leur texte, sans le proposer en titre. Il ne semble pas que le choix d'un de ces termes, à ce moment de la séquence, soit pertinent pour les élèves.

La (re)connaissance des machines et pratiques agricoles n'est pas toujours assurée. La majorité des élèves note que les personnages *retournent la terre et labourent les champs pour planter des graines* (ANT) ou plus « économiquement » : *c'est deux paysans qui cultivent*. D'autres, s'engageant dans le « codage » des gestes, semblent avoir du mal à en élucider la finalité : SAM note *taper les taureaux*; MAR, *Deux paysans se déplacent avec des bœufs*. Un détail non compris de l'objet représenté (la herse) entraîne une forme d'absurdité étrange : *il y a un monsieur qui tire un caillou...* (SAM) : maladresses de langage ou interprétations erronées ?

Même s'ils en perçoivent tous grosso modo la fonction, les élèves ignorent les termes de charrue et de herse. Ils peuvent faire l'économie de la désignation de l'objet, effacé au profit de l'action du personnage : *il cultive avec des bœufs* (ANT). Ils ne sont pas à court d'expédients rhétoriques efficaces et emploient le terme générique de « machine » ou des périphrases comparatives : *Espèce de charrette qui retourne la terre* (ROB), *comme un traîneau* (JUS), mais aussi des formules qui désignent la fonction : *un truc qui sert à enlever la terre* (CHL). Certains décrivent ce qu'ils ne peuvent nommer, sommairement : *les bœufs sont accrochés à une barre* (MAR); ou plus précisément : *il y a un morceau de bois accroché à des cordes et sur le bois il y a une pierre qui sert à labourer* (MAT), mais alors se révèlent des difficultés pour spécifier la fonction des parties.

« RÉ-ÉCRITURE » IMMÉDIATE ET RÉ-ÉCRITURE DIFFÉRÉE

Après apports de connaissances, notamment des précisions concernant les outils et pratiques de l'agriculture, nous voulions repérer si les élèves comprenaient mieux ces scènes médiévales, mettaient en convergence les activités, les gestes et instruments. Jugeant qu'il est très difficile pour un jeune élève de « revenir » sur son texte pour le modifier, nous avons décidé de demander « une seconde écriture » plus qu'une « réécriture ».

Plusieurs exemples d'amélioration nette sont à noter dans les écrits de la seconde séance : LEO abandonne la légende « imaginaire » et les deux élèves qui n'avaient pas compris qu'il s'agissait de travaux des champs écrivent des textes « documentaires » sur le sujet imposé. L'apparition du lexique spécifique est généralisée et pourrait être un progrès si elle ne s'avérait pas « envahissante ».

Six textes sur seize offrent les deux mots « charrue » et « herse » ; sept proposent l'un ou l'autre à juste titre. Mais l'emploi de ces termes garantit-il la compréhension des documents ? JUS fait *démarrer la charrue avec un bouton*. « Oubliant » les documents, plusieurs élèves se lancent dans la description « techniciste » des outils : *La charrue possède trois parties, le coutre qui découpe la terre dans le sens vertical, il y a le soc qui découpe la terre horizontalement et le versoir qui retourne la tranche découpée par le soc et le coutre* (ROB). Nos interventions ont un effet de « loupe ». Les élèves ont saisi l'apport de connaissances, qui devaient éclairer leur interprétation du document, comme une leçon à part entière, et la consigne d'écriture comme une demande de « récitation ». Il nous semble pertinent de rapprocher ce constat de certaines pratiques actuelles consistant à procéder à des évaluations très proches dans le temps des moments d'acquisition et qui s'avèrent peu convaincantes.

Déçus par ces seconds écrits, nous avons présenté les mêmes documents, un an plus tard, à neuf élèves qui les « connaissaient » déjà. Les progrès effectués dans l'analyse, tant au point de vue de la maîtrise de la langue écrite, qu'au point de vue des connaissances historiques qui s'y manifestent, sont frappants. La principale amélioration concerne la disparition des erreurs d'interprétation des acteurs et travaux agricoles et, conjointement, l'organisation cohérente des textes. Les élèves reconnaissent les « paysans » et les gestes et objets des travaux agricoles. Seuls deux élèves persistent à penser qu'une *dame* sème (LAR) ou *fouette les bœufs* (REM). Le scénario qui relie les trois « agents » est établi : le paysan sème, les oiseaux mangent les grains mais l'épouvantail joue son rôle. La désignation des outils « charrue » et « herse » est effectuée : cinq élèves emploient à bon escient les deux termes, et neuf le mot « charrue ».

Contrairement aux textes précédents, ceux-ci sont solidement charpentés et les textes à « allure argumentative », plus nombreux : la visée « de communication » donnée par la consigne induit un travail d'organisation en paragraphes, parfois avec titres et sous-titres. Passage de phrase en phrase et progression thématique sont efficaces, marqués par des répétitions systématiques, qui éliminent tout malentendu : ... *et un paysan qui sème des grains. Les corbeaux mangent les grains que le paysan sème* (ANT).

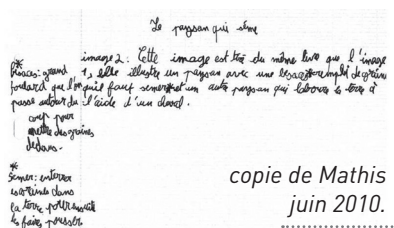
Les phrases produites sont plus longues, syntaxiquement complexes, plus denses en informations. Les élèves utilisent la phrase comme une « enveloppe » (Fayol, 1997) où rassembler, au service de la cohérence de l'interprétation, les propos « qui vont ensemble » : *Un homme sème du grain, les pies le mangent à son passage, un autre retourne la terre sur le dos d'un cheval, un épouvantail en forme d'archer surveille tout le monde* (MAR). Enfin l'organisation spatiale des « tableaux » dicte l'organisation textuelle : *Tout à l'arrière un fleuve passe* (MAR); *Dans le champ derrière, il y a un épouvantail avec un arc qui fait fuir les corbeaux et au fond, on voit deux châteaux* (BAP).

La seconde amélioration remarquable consiste en la prise en compte du document en tant que tel, en tant que document « situé » historiquement. Les élèves marquent leur position énonciative en manifestant du recul par la modalisation des propos : *On a l'impression que les deux paysans sont en colère* (ROB). *Les personnages n'ont pas l'air commode* (MAR). La source des documents est indiquée : *Cette image est tirée d'un livre écrit en latin* (MAT), ainsi que le décor végétal illustrant toute la page du manuscrit : *Il y a de la végétation bleue et jaune. C'est de la végétation du Moyen-Âge* (ROB). Enfin, la période est notée : le terme de « Moyen-Âge » apparaît dans sept copies sur neuf, et cinq textes, d'organisation argumentative, concluent que « ça se passe au Moyen-Âge ».

D'autre part, les élèves appuient leur interprétation sur des savoirs historiques qu'ils « injectent ».

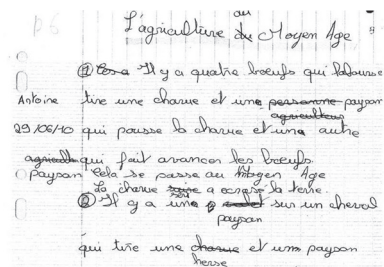
Ceux-ci portent :

- sur l'organisation de la société : *Ils labourent le champ du seigneur. Les terres ne leur appartiennent pas* (MAR). *Ce sont des paysans, il y en a qui ont du travail et d'autres non. Ils travaillent (sic) pour le roi et aussi pour le seigneur* (LAR);
- sur les instruments : *Deux paysans labourent un champ avec une charrue. La charrue est un outil qu'on accroche aux bœufs pour que les bœufs la tirent pour faire comme des trous pour pouvoir planter les graines. La charrue est grosse et lourde et est utilisée au Moyen-Âge* (LOU). Certains élèvent proposent des « notes de bas de page ».



Enfin, nous interprétons les nombreuses ratures de certaines copies comme le signe de prise de distance et d'entrée dans le processus d'écriture réfléchi. Traces du travail de scripteur, qui cherche à ajuster exactement son texte à sa pensée, « travail d'artisan », (Garcia-Debanc, 2007), elles révèlent une attitude de « contrôle » de la production. *Il y a quatre bœufs qui labourent tirent une charrue et un paysan qui pousse la charrue et un autre paysan qui fait avancer les bœufs. Cela se passe au Moyen-Âge*. ANT avait d'abord écrit « personne », barré au profit de « agriculteur », lui-même remplacé par « paysan » (image 4 copie

ANT). L'emploi du mot «paysan» se généralise (sept copies sur dix), et l'emploi aléatoire est éliminé: il devient titre et/ou thème, fortement lié à la mention du Moyen-Âge: *Ce sont des paysans et ça se passe au Moyen-âge* (LAR).



copie d'Antoine juin 2010.

CONCLUSION

Que s'est-il passé en une année ? Qu'ont appris les élèves en un an ? En histoire ? En français ? Quelle est la conjonction des deux espaces d'apprentissage des savoirs, en français et en histoire ?

Une « maturation » relevant de la psychologie cognitive et sans doute une meilleure connaissance du contrat scolaire. Les élèves se sont instaurés « auteurs » des écrits qu'ils contrôlent; embauchés dans un « contexte social », ils se sentent responsables d'un contrat de communication dans une discipline donnée : ils devaient transmettre des connaissances à des élèves moins « savants » en histoire. La première consigne les invitait à écrire, lors d'un premier contact avec les documents, un texte du genre « notes » fixant les premières perceptions, et dont l'usage restait personnel. La seconde fixait un objectif de communication : les élèves ont organisé leur discours en fonction des thèmes des scènes qu'ils jugent pertinents en histoire et de la nécessité de montrer leur légitimité; dans ce sens, les documents sont mis en perspective et considérés comme des « objets » plus larges que leur contenu sémantique et replacés dans un contexte précis.

Ce constat pose la question des pratiques d'évaluation des écrits individuels : quand évalue-t-on ? Suivant quelles modalités ? Quelle place accorde-t-on au lexique spécifique, souvent considéré comme seul signe de connaissances acquises ? En effet, l'apparition d'un terme ne garantit pas sa compréhension et inversement, on peut désigner avec pertinence un objet ou une activité sans utiliser le terme propre

BIBLIOGRAPHIE

Bautier, E. (1999). Lire et écrire pour penser et apprendre, site <http://eduscol.education.fr/>

Bernié, J-P. (2001). *Apprentissage, développement et signification*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Bernié, J-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec.

Despres-Lonnet, M. (2001). Décris-moi une image. *SPIRALE – Revue de Recherches en Education* – n° 28.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Presses Universitaires de France.

Garcia-Debanc, C. (2007). Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan, in *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. O.N.L.

Le Marec, Y., Doussot, S., Vezier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire, *Education et didactique* [en ligne], vol.3 – n°3, mis en ligne le 1 octobre 2011; <http://educationdidactique.revues.org/525>

Penloup, M-C. (dir.). (2008). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP.

Philippot, T., Bouissou, C. (2007). Les images en géographie : Qu'en font les enseignants et les élèves ?, in *Spirale-Revue de Recherches en Education*, n°40, 37-49.

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

Schneeberger, P. et Verin, A. (dir.) (2009). *Développer les pratiques d'oral et d'écrit en sciences*, INRP.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*, Le Seuil.