

DIDIER CARIOU (2012), *ÉCRIRE L'HISTOIRE SCOLAIRE. QUAND LES ÉLÈVES ÉCRIVENT EN CLASSE POUR APPRENDRE L'HISTOIRE*, RENNES, PUR

Catherine Souplet

Association REDLCT | « Recherches en didactiques »

2013/2 N° 16 | pages 121 à 127

ISSN 2116-9683

ISBN 9791090290051

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-2-page-121.htm>

Pour citer cet article :

Catherine Souplet, « Didier CARIOU (2012), *Écrire l'histoire scolaire. quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR », *Recherches en didactiques* 2013/2 (N° 16), p. 121-127.

Distribution électronique Cairn.info pour Association REDLCT.

© Association REDLCT. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

NOTES DE LECTURE

**Didier CARIOU (2012),
ÉCRIRE L'HISTOIRE SCOLAIRE.
QUAND LES ÉLÈVES ÉCRIVENT EN CLASSE
POUR APPRENDRE L'HISTOIRE,
RENNES, PUR**

Catherine Souplet
(EA 4354) Théodile-CIREL
Université de Lille 3

En 2008, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary concluaient leur note de synthèse consacrée à la didactique de l'histoire en soulignant que, dans ce champ de recherche qui « connaît des avancées notables » (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 96), « des objets se sont dégagés qui appellent des approfondissements ou des investigations nouvelles » (*ibid.*, p. 125). De fait, l'actualité récente de la didactique de l'histoire confirme ces propos, notamment par la parution de quelques travaux qui lui sont consacrés¹. Le dernier d'entre eux, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, de Didier Cariou, propose une réflexion révélatrice d'un moment de maturité de la didactique de l'histoire, par

-
1. Doussot S. (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR ; Leininger C., Ogier A. et Genevois S. (2012) *Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ?*, Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté Lyon, INRP ; Cariou D. (2012) *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR.

un approfondissement d'un des « objets » de la didactique de l'histoire, à savoir l'écriture pour apprendre.

Les premières lignes de l'introduction situent sans ambiguïté les propos de l'auteur : « Ce livre est un ouvrage de didactique de l'histoire. Le lecteur n'y trouvera pas de prescriptions sur la mise en œuvre pédagogique des programmes d'histoire du cycle 3, du collège ou du lycée » (Cariou, 2012, p. 7). Il s'agit bien de faire état de constats issus de recherches, constats qui peuvent indéniablement nourrir les pratiques d'enseignement-apprentissage, mais en tenant à distance tout discours prescriptif. Didier Cariou propose une démarche empirique dans le sens où il s'appuie sur des productions d'élèves qu'il examine à la lumière de considérations épistémologiques et historiographiques, ces deux versants nourrissant en permanence la réflexion proposée. Le lecteur y trouvera donc tout autant des développements théoriques féconds que des pistes pour penser des pratiques scolaires.

Dans cet ouvrage, Didier Cariou explore ce qui relève souvent d'un impensé dans les situations d'apprentissage en histoire, à savoir le « vide » entre le « relevé d'informations dans les documents » et « l'écriture d'un texte achevé » (*ibid.*, p. 17). Certes, des études se sont déjà penchées sur les activités d'écriture en histoire, mais soit en prenant un point de vue particulier comme le rôle de l'argumentation (Douaire J. *dir.*, 2004, *Argumentation et disciplines scolaires*), soit en explorant l'histoire parmi d'autres disciplines (Barré-de Miniac C., Reuter Y. *dir.*, 2006, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*), ou encore en étudiant les particularités de textes produits par les élèves (par exemple, Audigier F., 1998, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*). Didier Cariou choisit une autre entrée. La question abordée consiste à se demander comment amener les élèves à « penser en histoire en faisant écrire des textes d'histoire » (Cariou, 2012, p. 68). Pour cela, Didier Cariou traite de l'écriture en histoire non par les principes même de l'écriture (on pourrait, par exemple, évoquer le récit en histoire en étudiant la question du schéma narratif) mais par les principes épistémologiques de l'histoire. De plus, il n'examine pas les productions d'élèves en termes de résultats d'une démarche pour y mesurer d'éventuels écarts par rapport à des attendus, mais comme des moments d'un processus de construction de savoirs. Il s'intéresse à l'écriture comme activité cognitive historique plutôt que comme produit à analyser.

Écrire l'histoire nécessite de fait une « maîtrise du langage historien » (*ibid.*, p. 52), c'est-à-dire d'un genre historien, que l'on peut spécifier comme scolaire, plutôt que la maîtrise de la langue française en soi. Dans ce langage historien, l'argumentation est présentée comme « la principale pratique langagière en histoire » (*ibid.*, p. 73) en ce qu'elle conduit vers la conceptualisation et l'explication, deux aspects qui sont développés par Didier Cariou comme des démarches essentielles de la pensée historique. On notera au passage que la démarche d'interprétation est peu évoquée (en dehors de la question des raisonnements par analogie), alors qu'elle est également inhérente à la pensée historique. Mais cette phase d'interprétation intervient probablement davantage en amont des temps individuels d'écriture, lors du travail sur les documents didactiques durant les cours.

Il s'agit donc de faire de l'écriture de l'histoire scolaire un objet d'apprentissage, qui peut contribuer à la mise en place d'une pédagogie qui *vende la mèche*, que revendique Didier Cariou, en écho aux écrits de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), et en réponse aux malentendus qui troublent parfois les apprentissages des élèves (en histoire, mais pas seulement).

Didier Cariou met en évidence que, pour l'apprenant, la construction de savoirs historiques est corrélée à la construction de la position du locuteur qui prend en charge son discours pour devenir auteur de son texte. Il montre que bien des indices langagiers peuvent signaler ce processus : des indices d'énonciation (pronoms, adverbes, modalisateurs) qui laissent percevoir une place assumée de locuteur et la prise en compte d'un interlocuteur potentiel ; des indicateurs de modalisation du discours, qui signalent « le degré d'adhésion ou de distance de l'auteur par rapport à ce qu'il écrit » (*ibid.*, p. 93) et qui révèlent une restitution des intentions des hommes du passé ; l'usage des temps verbaux, qui manifestent une marque de distance temporelle d'avec les faits du passé et signalent un processus de compréhension des faits du passé, entre empathie et subjectivité ; la présence de *preuves* des faits évoqués, par des exemples, des procédés de citation.

Par ses propositions, Didier Cariou apporte des éléments de réponse à une préoccupation actuelle des didactiques autour de l'articulation entre langage et cognition, notamment sur la nécessité de construire une position énonciative pertinente dans le cadre spécifié d'un contexte d'utilisation, ce qui réfère à des pratiques langagières disciplinaires (Jaubert, Rebière, 2011). Didier Cariou trace les caractéristiques d'une position énonciative historique scolaire, et suggère des pistes didactiques pour construire cette position.

Vendre la mèche consisterait alors à donner aux élèves les outils qui leur permettent de devenir auteurs de leurs productions, et de « construire une posture argumentative qui suppose la prise en charge d'une thèse » (Cariou, 2012, p. 78) plutôt que d'énumérer des faits mémorisés.

Il explore pour cela différentes modalités d'écriture qui sont pensées comme des outils langagiers, et qui favorisent la construction d'apprentissages en histoire. Toutes les modalités exposées sont envisagées comme des outils sémiotiques, ou outils psychologiques, en référence à Vygotski (1930/1985). Ainsi, les écrits intermédiaires sont présentés comme des écrits réflexifs, probablement encore insuffisamment investis dans les classes, et ils sont considérés dans leur variété, en montrant notamment en quoi les listes ou les tableaux (à condition que ces outils soient pensés et utilisés dans leur dimension procédurale) permettent la conceptualisation. Autre outil langagier-psychologique, la production de raisonnements analogiques qui peut être mobilisée pour permettre l'interprétation et la construction du savoir historique ; ces raisonnements analogiques sont clairement définis, catégorisés, et référés à l'épistémologie de la discipline (il faut rappeler que le raisonnement par analogie a constitué le sujet de la thèse de Didier Cariou, 2003). Enfin l'écriture de récits historiques, avec leurs caractéristiques clairement exposées, se conçoit également comme un levier permettant la construction de savoirs en histoire : « en racontant, on conceptualise [...] en racontant, on explique » (Cariou, 2012, pp. 195-196).

Signalons un chapitre qui prend un statut un peu particulier, sur la question du temps historique. À la différence des autres chapitres, il s'agit davantage de réflexions d'ordre propositionnel car beaucoup moins étayées d'exemples de mise en œuvre. Néanmoins, ce chapitre incite à un réel travail scolaire sur la périodisation, dans la perspective d'une activité cognitive de la part des élèves. Assez habilement, Didier Cariou tord le cou aux représentations nostalgiques de la frise chronologique et de la mémorisation des dates comme piliers de l'histoire, pour mettre en avant la nécessité de penser la manipulation de repères temporels au sein d'un processus de construction du temps historique.

Au-delà de la fonction cognitive de l'écriture en histoire, apparaît le rapport complexe entre le processus de construction de la position de sujet auteur d'un texte objectivant et formalisant un savoir historique et celui de la construction identitaire induit par les mouvements d'identification qui permettent de comprendre les intentions des hommes du passé. L'histoire scolaire convoque tout autant le sujet apprenant que le sujet en soi avec son identité propre. « L'histoire scolaire est le terrain de la construction de l'identité individuelle mais également de l'identité sociale et civique » (*ibid.*, p. 48). Didier Cariou pose clairement cela en précisant la multiplicité des « rapports à » en jeu, entre rapport au langage, rapport identitaire ou épistémique au savoir. Le rapport au savoir n'est alors pas considéré comme incontournable préétabli, mais comme un élément qui peut évoluer dans le cours du processus d'apprentissage et de construction de la position énonciative, grâce aux interventions didactiques.

De fait, cette entrée par la nécessité de penser en histoire, avec la dialectique écrire-penser-construire, révèle bien que les apprentissages en histoire ne se limitent pas à l'acquisition de connaissances factuelles que sont les savoirs prescrits de la discipline. Entrent en lice les modes de raisonnement, la compréhension, l'usage d'outils intellectuels (au sens de Vygotski). Didier Cariou élargit la palette des contenus disciplinaires en histoire, en faisant de l'écriture historienne scolaire un objet d'apprentissage en soi, tout comme pour les modes de pensée spécifiques à l'histoire.

Didier Cariou a fait des choix pour mener sa réflexion. Ainsi, il privilégie l'écrit, et ce faisant, délaisse l'oral ; c'est un choix légitime (et argumenté dans l'ouvrage). Néanmoins, l'oral ne peut être vu qu'au prisme de la communication, il participe à sa manière à l'élaboration de savoirs, et les écrits produits par les élèves recèlent inévitablement des traces des interactions orales menées pendant les leçons. S'arrêter sur ce tressage oral-écrit pourrait également faire l'objet d'une étude, qui viendrait enrichir la didactique de l'histoire, car il s'agit d'un aspect encore incertain, instable. Par ailleurs, il situe sa réflexion dans le cadre de l'enseignement secondaire (collège et lycée). Il est vrai que c'est là que les recherches en didactique de l'histoire sont les plus nombreuses. Reste donc à mener une étude similaire du côté de l'école élémentaire, non pas dans une tentative d'exportation des caractéristiques formalisées par Didier Cariou, mais en se penchant, tout comme il l'a fait dans cet ouvrage, sur les particularités des processus d'écriture de l'histoire des élèves d'école élémentaire.

Par la multitude des auteurs de référence et des clarifications théoriques, mais aussi par l'articulation permanente avec des productions d'élèves, qui ancre la

réflexion dans le concret de l'activité de la classe, cet ouvrage permet tout autant d'actualiser les cadres de la didactique de l'histoire que de proposer aux lecteurs néophytes une entrée fournie dans les problématiques de la discipline, et il invite à de nouvelles investigations. La clarification apportée autour de la position énonciative historique scolaire est indéniablement un pont vers des travaux en didactique comparée comme l'auteur le souhaite en conclusion.