

ANALYSER LES ACTIVITES LANGAGIERES DES ELEVES EN CLASSE D'HISTOIRE A L'ECOLE

ROSELYNE LEBOURGEOIS¹

Résumé :

Notre hypothèse est que, dans leur participation au dialogue scolaire, les élèves « travaillent intellectuellement avec le langage » et que l'analyse de ce qui s'y passe, peut livrer une esquisse d'analyse des apprentissages. Notre étude d'appuie sur des échanges oraux en groupe-classe et en petits groupes dans une classe d'école primaire (élèves de 9-10 ans) qui a travaillé sur deux thèmes : les Gaulois et les Barbares. Ces séances sont organisées dans le cadre de la recherche « argumentation » de l'INRP et analysées en collaboration avec une collègue de français.

Mots-clés : *activités langagières, argumentation, débat, oral, histoire*

Introduction

Les corpus présentés ainsi que les réflexions qu'ils ont suscitées dans notre équipe, ont été le fruit d'une recherche menée par l'INRP et des équipes d'IUFM et dont le responsable était Jacques Colomb. Cette recherche intitulée «Argumentation et démonstration dans les débats et discussions en classe» a concerné différentes disciplines (mathématiques, français, sciences, histoire et géographie) dans des situations d'enseignement au collège et à l'école. Plus précisément, les situations que nous étudierons, ont été analysées avec la collaboration de Catherine Rebiffé pour ce qui relève des analyses langagières.

Enfin, pour préciser le cadre de recherche, nous nous sommes particulièrement intéressées à la façon dont les élèves argumentaient en classe et aux situations pertinentes en histoire qui pouvaient le permettre.

Ainsi plutôt que de repérer le moment où les élèves font preuve de connaissances notionnelles, délimitées et stables, nous avons cherché à saisir comment s'élaborent à la fois les notions et les démarches intellectuelles qui en permettent le développement. L'étude précise des corpus fait apparaître les problèmes de verbalisation, le rôle des confrontations entre élèves ainsi que l'importance de la parole du maître. J'aborderai dans un premier temps notre cadre de travail ainsi que nos pré-supposés de départ puis je présenterai quelques extraits de corpus en les replaçant dans leur contexte d'enseignement. Enfin, je donnerai quelques pistes qui me paraissent à retenir et à

¹ IUFM de l'Académie d'Amiens, centre de Beauvais

approfondir pour réfléchir à la mise en place et à la gestion de l'argumentation en séquence d'histoire à l'école élémentaire.

Le cadre et les présupposés de départ

De quelle argumentation parlons-nous ?

Le cadrage est largement celui de l'ensemble des membres de cette recherche. Il s'agit avant tout d'une argumentation à fonction heuristique mise en place dans des situations que nous avons conçues pour la favoriser.

Nous avons pris en compte la fonction argumentative des prises de parole plutôt que le repérage d'indicateurs formels –qui peuvent bien sûr être présents-. La question des critères de caractérisation d'un discours argumentatif a été sujet de débat mais on peut dire que globalement l'équipe se retrouve dans les propos de nos collègues linguistes que je cite² et qui concluent, comme le fait Moeschler à propos de la didactique de l'argumentation (1994) : « *l'argumentation n'est pas seulement une affaire de structure linguistique et discursive, elle est surtout un problème de contenu et de contextualisation* ». Si la conception d'un texte textuel argumentatif homogène est actuellement remise en cause par certains chercheurs cela « *n'empêche pas l'existence d'enjeux, de caractéristiques énonciatives et interactionnelles de l'argumentation et d'enchaînements locaux, de modules argumentatifs* », souligne Nonnon (1999).

Il s'agit donc de voir quand les élèves expriment une réticence, avancent un point de vue légèrement différent en reformulant ce que d'autres –dont le maître- ont dit et de voir comment ils fondent ce qu'ils avancent, comment ils répondent à d'autres ou à eux-mêmes. Il est en effet important de souligner sans le critiquer, le fait que des enfants –ou des adultes- suivent leur idée soit parce que celle-ci n'est pas entendue par les autres soit parce qu'ils pensent qu'elle mérite d'être déployée.

Les arguments ou fondements sont souvent tenus et circulent dans toute la séance voire d'une séance à l'autre, il est souvent difficile d'isoler un fragment de répliques car les thèmes reviennent, s'entrecroisent si bien que nous avons parfois fait le choix de suivre un thème en regroupant plusieurs extraits de répliques qui ont été entrecoupées d'échanges abordant d'autres sujets. La numérotation des répliques permet de voir où celles-ci se situent à l'intérieur de la séance.

Quelle approche didactique et pédagogique ?

Quelle place accordée à l'argumentation et à l'oral dans l'apprentissage ?

La place donnée à l'oral ne signifie pas que l'écrit soit banni mais que l'oral est valorisé en tant que tel, pris en compte et analysé finement comme un moment où l'apprentissage se dévoile en partie (sans illusion sur tout ce qui est tu). L'écrit a été utilisé à différents moments des séances : comme

² J. Isidore-Prigent, S. Plane, M. Rebière in J. Douaire coord., 1994

traces des représentations sur le cahier d'essai, comme traces des débats en dictée à l'adulte sur des affiches ou sur le tableau, comme support pour les documents, comme évaluation.

L'apprentissage est ici envisagé comme un processus se construisant peu à peu par confrontation avec des documents qui peuvent aller à l'encontre des représentations, avec les interprétations des camarades mais aussi par le questionnement du maître qui demande des explicitations, des reformulations. On peut parler d'une conception constructiviste de l'apprentissage qui se réfère, au moins implicitement à Vygotski et à Bruner. Cet intérêt pour l'articulation entre échanges langagiers et origine sociale des processus mentaux suppose une transition entre l'inter-personnel et l'intra-personnel, c'est-à-dire le passage de formes d'activité sociale, collective de l'enfant, à des facteurs individuels.

Par ailleurs, le paradigme socioconstructiviste a élargi l'attention portée aux interactions adulte-enfant (Vygotski, Bruner) à l'étude des échanges entre pairs (Doise, Mugny, Perret-Clermont).

Nous nous intéresserons donc aux échanges entre pairs –avec ou sans la médiation de l'adulte- et à ceux plus fréquents qui fonctionnent entre le maître et un élève mais dans le cadre d'une conversation avec le groupe-classe, des élèves prenant successivement la parole pour reprendre le sujet abordé ou en développer un autre.

La construction d'un objet commun est une des fonctions de l'argumentation et des échanges sur laquelle nous nous centrerons plus particulièrement.

Dans ce schéma, le maître est celui qui fait expliciter, qui essaie de comprendre ce qui est dit. Sa présence est en retrait mais demeure indispensable.

En quoi ces situations d'argumentation sont-elles spécifiques à l'histoire à l'école élémentaire ? La place de l'argumentation et du débat dans les textes officiels de 2002.

Où pour le dire autrement y a-t-il place pour l'argumentation dans l'apprentissage de l'histoire à l'école élémentaire ? Peut-on y rendre les « choses discutables » ?

Les instructions officielles du cycle 3 de 2002 apportent plusieurs réponses :

L'histoire n'est pas un simple récit que l'on apprend à restituer : elle est présentée –avec la géographie- à la fois, comme :

- l'acquisition de « *connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistiques* » ;
- l'initiation à une première initiation à la méthode historique ;

Une première approche du « travail de l'historien » : une « connaissance par traces »

Nous retiendrons ce qui est dit de l'usage du document en histoire et de cette première initiation à la méthode historique : « *L'élève doit être capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette « connaissance par traces » qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, l'auteur. Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant*

*que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique ».*³

La référence à « l'historien » est explicite et renvoie à Marc Bloch (Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien) dans les documents d'application. La connaissance par traces fait l'objet d'un sous-chapitre complet dans les documents d'application, et propose des questions qui sont celles du chercheur : « *Quelles traces ? Comment les connaît-on ? Comment les dater ? Doit-on les respecter ? A qui appartiennent-elles ?* » Et plus loin « *l'élève doit donc pouvoir commencer à comprendre le travail de l'historien...L'enseignant l'initie à la méthode du questionnement et, comme dans la méthode scientifique lui apprend progressivement à émettre des hypothèses, à privilégier la recherche du sens sur l'accumulation des faits et des preuves, à les justifier par des arguments, à y renoncer quand elles apparaissent fausses...C'est une première forme modeste mais réelle, d'esprit critique. Cet apprentissage doit commencer tôt et ne pas attendre le collègue.* »

La maîtrise de la langue et l'argumentation en histoire

Comme pour les autres disciplines, les nouvelles instructions de 2002 répertorient les différentes compétences de maîtrise de la langue concernant l'histoire en trois rubriques, lire, écrire, parler.

On peut retenir pour la pratique de l'oral l'une des trois compétences proposées par les instructions officielles, « *participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue* » (p.70). Cette justification d'un point de vue personnel suppose échange avec le maître et avec les autres élèves et rejoint une partie du texte des objectifs d'histoire : « *La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la rigueur du vocabulaire et à la rigueur du raisonnement.* » (p.78). On peut dire que bien débattre en histoire demande de mettre en œuvre peu à peu une rigueur « scientifique », rigueur qui est celle des sciences sociales et non exactement celle des sciences expérimentales⁴, ce qui est à mettre en relation avec le « métier d'historien » et avec les « *exigences critiques* » qui sont celles de l'examen des documents.

Ce débat doit donc être distingué de celui qui est mené en éducation civique. Dans ce cas, le texte parle de « *communication réglée* » (p.71) et initie les élèves à ses caractéristiques « *ordre du jour, présidence de séance, compte rendu* ». Le modèle est alors celui du débat démocratique et en reprend autant la forme que les valeurs « *Lorsque des conflits éclatent, [ces réunions sont aussi l'occasion] de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun* » (p.72). Ces valeurs sont précisées : ce sont celles de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

Il y aurait donc dans tout débat scientifique ou « réglé » une part de négociable ou de discutabile et une part de « validité » qu'elle soit scientifique ou morale tout en sachant que l'on ne peut mettre les deux « validités » sur le même plan.

³ Textes officiels 2002, p.78-79.

⁴ Les instructions officielles sont beaucoup plus développées sur le débat argumenté en sciences expérimentales comme si la méthode était plus accessible aux élèves de l'école que celle des historiens.

#L'organisation de la « leçon » d'histoire

La présentation de la leçon d'histoire dans les textes officiels laisse supposer une approche ouverte de la démarche d'apprentissage. Or, les documents d'application proposent une organisation de la « leçon » où le rôle du maître est très important et laisse assez peu de place à de réels espaces de discussion et donc à l'argumentation. Il semble que ce qui relève de l'esprit critique et du raisonnement soit alors peu convoqué et que le maître soit en position de « dire le vrai ».

« Chaque leçon peut donner lieu à cinq moments : le maître demande d'abord aux élèves de dire les connaissances ou les représentations qu'ils ont du sujet. Puis il reprend et corrige ce qui a été dit, établit le lien avec la leçon précédente, présente les idées fortes, sans hésiter parfois à « raconter » tel épisode ou à mettre en valeur par le récit l'action de tel personnage emblématique ; c'est l'occasion d'une première mise en place du vocabulaire qui sera retenu. Ensuite, deux ou trois documents simples sont distribués aux élèves qui, en groupes, prennent l'habitude d'en dire la nature, la date, l'auteur. Ils cherchent ensuite à en tirer la signification. Un fois, le travail fait, le maître interroge les élèves et rectifie les erreurs, dégage l'important de l'accessoire et les aide à mettre en forme la trace écrite qui doit être conservée et retenue. »

La lecture des instructions officielles et des documents d'application au regard de la question de l'argumentation en histoire nous offre en fait plusieurs pistes qui ne se rejoignent pas forcément : proposer aux élèves une première approche de la méthode historique et de l'esprit critique grâce à l'étude réfléchie de documents, leur faire acquérir une culture historique dans un double but civique et culturel mais aussi permettre aux enseignants d'être efficaces en leur donnant une trame de leçon. Cette trame de leçon laisse peu de place aux tâtonnements et aux débats car elle accorde un rôle central au maître qui transmet le savoir, ce qui me paraît différent du rôle de garant du savoir qui permet le recours à des documents historiques ou à des textes documentaires pour construire la leçon.

En fait, nous avons pris quelque liberté avec ce modèle en laissant davantage de place à la parole des élèves.

Nos conceptions et nos postulats de départ : quand et comment et sur quoi faire échanger des élèves en histoire au CMI ?

Notre principal souci a été de trouver des situations qui favorisaient les échanges langagiers en histoire. Nous avons sélectionné plus précisément deux entrées : l'émergence des représentations et la discussion à partir de documents. En fait, ces deux approches ne sont pas totalement disjointes car c'est aussi en utilisant les documents que les représentations surgissent et participent à l'interprétation des textes ou des images.

L'utilisation des représentations des élèves

L'utilisation des représentations des élèves a été empruntée à la didactique des sciences et a été reprise dans les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie de l'INRP⁵ ; elle a été vulgarisée par des ouvrages inspirés des travaux du GFEN⁶. A partir de notre expérience, je reviendrai sur les intérêts et les limites, au moins dans notre cas, de ce recours aux représentations.

La lecture de documents

Il s'agit d'un passage obligé de l'enseignement de l'histoire scolaire mais c'est aussi la manifestation de cette « connaissance par traces » évoquée plus haut.

Approche méthodologique

Dans les séances, nous avons été particulièrement attentifs à la présentation typographique des références de ces documents : auteur, date mais aussi ouvrage dont étaient issus les textes. Cette présentation ainsi que le soin apporté par l'enseignante à faire expliciter les éléments du paratexte des sources ont été abordés avec soin. Cela n'a fait que renforcer une habitude de l'enseignante.

Interprétation des documents

Cette partie a été une des sources de discussion pour les élèves, nous en donnerons quelques exemples par la suite. Ceci reprend les compétences à travailler en maîtrise de la langue et proposées par les instructions officielles, « *participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue* ». Cet aspect a été largement travaillé avec le maître.

Quelles méthodes de travail ?

En fait, nous sommes restés assez proches des habitudes de l'enseignante et de la classe. Les sujets choisis l'ont été en fonction de l'avancée du programme dans la classe. Seule la préoccupation de favoriser les échanges oraux a donné lieu à des conceptions de séances un peu différentes en développant plus qu'à l'accoutumée les temps d'échanges. Ces séances ont été suivies et entrecoupées de séances de structuration et d'institutionnalisation des connaissances. Il ne s'agissait pas ici d'observer la pratique de l'enseignante mais d'analyser les prises de paroles pendant une séance et donc de concevoir des situations qui, selon nous, étaient les plus propices à ces échanges. Nous avons obtenu, en partie, ce que nous voulions, mais nous avons aussi été surpris par certaines formulations voire désarmés lorsque l'échange s'enlisait.

Nous allons tenter au travers de quelques exemples d'analyser ce qui nous a paru fructueux, ce que nous avons dû réorienter et ce que nous avons pratiquement abandonné pour faire avancer les débats et la construction des connaissances.

⁵ A. Giordan, A. De Vecchi, 1987

⁶ En particulier les ouvrages d'A. Dalongeville (2000, 2001)

Des situations argumentatives fécondes et spécifiques à l'histoire

Pour notre première série d'essais, Danièle Badia, enseignante maître formateur de la classe souhaitait -en fonction de sa progression- aborder avec ses élèves la période des invasions et travailler sur l'opposition barbare/civilisé. Dans la deuxième série de séances, l'année suivante, la classe en était à l'époque gauloise. La séance avait pour sujet : « Comment connaissons-nous les Gaulois ? ». Dans les deux cas, des documents textuels et iconographiques ont été utilisés mais dans un ordre différent ; pour la première séance, les documents ont servi à donner des informations sur les Barbares et ont volontairement mis en parallèle plusieurs extraits de manuels et un document historique. Pour la seconde séance, les élèves ont échangé sans document à partir d'une question de départ qui les amenait à reformuler ce qu'ils avaient vu auparavant sur les sources de l'histoire des Gaulois ; par la suite, l'enseignante leur a distribué un texte de Diodore de Sicile et sa lecture a donné lieu à une discussion.

Ces deux séries de séances nous ont amené à sélectionner des situations qui nous ont paru particulièrement fécondes car elles ont incité les élèves à débattre entre eux.

Le travail sur documents : un texte de Diodore de Sicile

Diodore de Sicile (1^{er} siècle av. J.C) l'auteur d'une *Bibliothèque historique* en quarante livres, des origines jusqu'à la guerre des Gaules, a ainsi laissé des Gaulois une description haute en couleur :

Les Gaulois sont de haute taille, leur chair est flasque et blanche ; leurs cheveux sont blonds par nature, mais ils s'appliquent encore à éclaircir la nuance naturelle de cette couleur en les lavant continuellement à l'eau de chaux. Ils les tirent du front vers le sommet de la tête et vers la nuque...

Grâce à ces opérations, leur coiffure s'épaissit au point de ressembler à la crinière des chevaux. Certains se rasent la barbe, d'autres la laissent pousser modérément ; les nobles tiennent leurs joues nues mais portent des moustaches longues et pendantes au point qu'elles leur couvrent la bouche. Ils se vêtent d'habits étonnants, de tuniques teintes où fleurissent toutes les couleurs et de pantalons qu'ils appellent braies. Ils agrafent par-dessus des sayons rayés, d'étoffe velue en hiver et lisse en été, divisée de petits carreaux serrés et colorés de toutes nuances.

Diodore de Sicile
Bibliothèque historique, V/28-30.

Ce texte de Diodore de Sicile est bien connu car il présente l'aspect physique des Gaulois et l'étonnement que cela suscitait chez les Grecs. Par ailleurs, il évoque la vie quotidienne, thématique considérée comme accessible pour des élèves de l'école élémentaire.

A partir de ce texte, je présenterai deux extraits de dialogue : l'un concerne la date de rédaction du texte et l'autre le point de vue de l'auteur.

Pourquoi Diodore s'est-il arrêté à la Guerre des Gaules ?

L'enseignante a tout d'abord travaillé sur les renseignements fournis le paratexte et sur ce que cela pouvait apporter aux élèves. Son questionnement s'est centré en particulier sur la date de rédaction

du texte et sur la relation que l'on pouvait établir entre cette date et le fait que l'auteur s'était arrêté à la Guerre des Gaules.

222. **Le maître**: premier siècle avant Jésus-Christ, qu'est-ce que ça veut dire quand on met ça entre parenthèses à côté du nom d'un auteur ?
223. **Maxime** : c'est quand ça a été fait
224. **Le maître** : quand ça a été fait à quel moment il a écrit ce livre ou l'époque où il a vécu. Donc alors pourquoi il a écrit jusqu'à la guerre des Gaules ? Pourquoi il a raconté l'histoire jusqu'à la guerre des Gaules ?
225. **Maxime** : peut-être qu'il aimait bien les Gaulois et puis il est mort.
226. **Mehdi** : les Romains puis à la guerre, il a été mort.
227. *Les élèves parlent en même temps et on n'entend que des bribes de phrases*
228. **Mégane** : c'est peut-être à ce moment là, c'est peut-être à ce moment là
229. **Le maître** : Mathilde, tu n'écoutes pas.
230. **Mégane** : C'est peut-être qu'à ce moment que en fait qu'il y avait une guerre et qu'il s'est dit qu'il allait la raconter et qu'il allait finir à ce moment-là
231. **Le maître** : Donc il aurait vécu, il aurait connu les Gaulois et donc il a écrit sur les Gaulois. Alors, est-ce que je le lis ? je vais le lire à haute voix ce texte là ça sera plus facile et vous suivez en même temps. Voilà ce qu'a écrit Diodore de Sicile donc qui vivait au premier siècle avant Jésus Christ. Y a un problème Léa ? qu'est qu'y a ?
232. **Léa** : C'est sûr qu'il a vécu jusqu'à la guerre des Gaules puis que il nous dit comment ils sont habillés et tout ça.
233. **Le maître** : On va voir donc je le lis, tu as déjà jeté un coup d'œil. Je le lis. Voilà ce qu'il écrit Diodore de Sicile.
- L'enseignante lit à haute voix le texte que les élèves ont sous les yeux.*

La question de la simultanéité des faits reste une question difficile pour des élèves de cycle 3, ceci d'autant plus que l'enseignement de l'histoire valorise les successions et les changements. L'enseignante par son questionnement pousse les élèves dans leurs retranchements et les amène à formuler des hypothèses, à les confronter, son intention est de faire expliciter, de laisser en suspens des informations qui peuvent être abordées ultérieurement avec d'autres documents ou à l'issue d'une autre discussion. Cette façon de mener la classe est celle qui sera très souvent pratiquée dans les extraits de séances présentés ici dans la mesure où ce sont des séances qui ouvrent la séquence d'apprentissage et non des séances de validation et d'institutionnalisation. Les élèves peinent à trouver une réponse mais Mégane modalise son intervention « c'est peut-être » et indique qu'elle donne son point de vue puis elle emploie à plusieurs reprises « à ce moment-là », jusqu'à dérouler complètement ce qu'elle veut dire ; cela n'indique pas obligatoirement qu'elle a compris qu'il ne pouvait pas aller beaucoup plus loin mais par ces mots, elle indique qu'elle pense la simultanéité. L'hypothèse de Léa est plus fragile mais elle suppose aussi que si Diodore décrit quelque chose c'est qu'il l'a vu. L'enseignante ne développe pas cette entrée car ce n'est pas l'objectif de cette séance mais aussi parce qu'elle voudrait entrer dans l'interprétation du texte. Ici, l'on voit que dans ce type de séance, à un moment donné, il faut garder un cap pour ne pas se disperser. La question de la fiabilité des sources sera reprise par ailleurs.

Diodore et les « vêtements étonnants » : la question du point de vue et de l'interprétation des documents

Il s'agissait ici de faire débattre les élèves sur ce qu'ils avaient compris d'un texte. Ce débat a été mené en groupe-classe : d'autres moments avaient permis de mener ce type de discussion en petits groupes. L'enseignante a attiré l'attention des élèves sur les termes de Diodore qui parle de « vêtements étonnants » pour les amener à questionner cet étonnement.

270. **Le maître** : sur leurs vêtements. Alors, qu'est-ce qu'on sait sur leurs vêtements. qu'est-ce qu'il nous dit Diodore?

Des élèves répondent à voix basse

271. **Le maître** : Il dit que leurs habits sont étonnants. Et vous est-ce qu'ils vous semblent étonnants ? qu'est-ce qui vous...

Des élèves réagissent

272. **Le maître** : il vous dit des choses. Qu'est-ce qu'il dit ? Mégane

273. **Mégane** : C'est normal, c'est à leur époque maintenant c'est plus leur époque.

274. **Le maître** : oui mais non mais les Gaulois c'était leur époque, ils vivaient à la même époque.

275. **Mégane** : c'est pour ça, c'était étonnant parce que les Gaulois, il y en avait qui avaient de « belles » habits et eux, ils en avaient des moins agréables, en fait ...

276. **Le maître** : qui étaient moins agréables, d'après toi ? Qui avait des vêtements moins agréables ?

277. **Mégane** : ceux-là qu'avaient pas trop...

278. **Un élève** : des Gaulois

279. **Le maître** : de qui parle-t-il là ?

280. **Des élèves** : des Gaulois

281. **Le maître** : alors qu'est-ce qu'ils ont dit sur leurs vêtements ? Mis à part qu'ils sont étonnants

282. **Maxime** : que avant ils étaient....

283. **Le maître** : comment sont-ils ces vêtements ?

284. **Anastasie lit** : « de tuniques teintes où fleurissent toutes les couleurs et de pantalons qu'ils appellent braies.»

285. **Le maître** : les fameuses braies des Gaulois, c'est-à-dire des pantalons larges et puis des tuniques de toutes les couleurs. Comment s'habillaient les Grecs et les Romains à l'époque ? Est-ce que vous avez vu des illustrations ?

286. *Yohann fait signe que non*

287. **Un autre élève ...** : j'ai vu

288. **Estelle** : les Romains ils avaient des, des... je sais plus comment (*elle montre que cela s'attachait à l'épaule*)

289. **Le maître** : des tuniques.

290. **Estelle** : oui, qui descendait tout le long de leur corps et puis c'était tout blanc (*elle fait le geste de descendre à partir de l'épaule*) y avait pas de couleur.

291. **Le maître** : oui, c'était plutôt en blanc, en tous cas dans des couleurs claires. Etaient-ils de toutes les couleurs ?

292. **Estelle** : non

293. **Le maître** : d'après ce qu'on en sait, d'après ce qu'on en sait. Est-ce qu'ils portaient des pantalons les Romains ? Avaient-ils des braies ?

294. **Maxime** : ils avaient des espèces de jupes

295. **Le maître** : oui, ils avaient comme des jupes, c'était des tuniques qui étaient resserrées.

296. **Des élèves** : comme des jupes.

Pour en revenir à la question de la chronologie, on voit que Mégane n'est pas très sûre des emboîtements de périodes, elle semble dire que ce qui crée l'étonnement de l'auteur provient d'un décalage chronologique. Pour elle, Diodore serait étonné car il n'aurait pas vécu à la même période que les Gaulois. Après l'intervention du maître, Mégane propose une autre explication, celle de l'envie d'avoir des vêtements aussi colorés. Cette explication avait déjà été proposée dans la séance sur les Barbares, à propos des vêtements des Barbares, vêtements décrits comme luxueux et raffinés et que les élèves avaient interprété comme le résultat de vols au détriment des Romains. On voit combien les élèves attribuent leur propre mode de pensée pour tenter de restituer ce que pouvait penser l'auteur.

Pour tenter de sortir de cette explication et les amener vers la confrontation de deux modes de vie différents à la même période, l'enseignante demande aux élèves de décrire les vêtements des Grecs et des Romains de cette époque. Les élèves font alors appel à leurs souvenirs qui peuvent provenir des bandes dessinées comme Astérix ou de films historiques qu'ils ont pu voir. Ici, leurs sources ne sont pas précisées alors que cela a été parfois le cas, en particulier à propos de la Seconde Guerre mondiale. Très vite, les élèves sont à court de mots, ils doivent donc mimer ce qu'ils veulent décrire, faute de posséder le vocabulaire spécifique. Cette situation est assez commune et demande à l'enseignant d'accompagner l'expression, de la verbaliser pour que peu à peu les choses vues et reconnues puissent être nommées. On comprend aisément que ce déficit dans une classe plutôt de bon niveau entraîne un handicap important pour prélever des informations dans les textes.

Après ces échanges, l'enseignante propose de regarder la photographie d'une statuette de Gaulois pour observer ses vêtements et enfin, la photographie d'une tunique gauloise retrouvée en excellent état de conservation dans une sépulture des Martres-de-Veyre dans le Puy de Dôme. Cette confrontation de documents a été retravaillée pendant la séance suivante.

Ces deux extraits de dialogue témoignent de l'intérêt mais aussi de la difficulté de travailler sur des documents d'histoire avec de jeunes élèves. Les malentendus sont fréquents et seul un questionnement fin de l'enseignante permet de les dissiper en partie ; cette mise en mots permet de travailler le texte, de l'ouvrir au moins partiellement. Cependant ne soyons pas naïfs, les élèves lisent ces textes avec leur propre cadre de pensée et ce n'est que peu à peu qu'ils les interrogent.

Négociation et discussion autour de notions historiques : conquérir et faire la guerre

Les extraits qui suivent proviennent de la séance qui devait permettre d'aborder la question des Barbares en se demandant quels peuples étaient regroupés par ce terme et ce que les petits textes (textes de manuels et document historique) présentés apportaient comme information à leur sujet. J'ai choisi de présenter un dialogue autour de la définition du terme conquérir et une discussion sur la guerre.

Que signifie « conquérir » ?

La phrase suivante issue d'un manuel d'histoire ⁷« *Les Francs, conduits par leur chef Clovis, conquièrent une grande partie de la Gaule en s'appuyant sur les évêques des villes les plus importantes* » était proposée, parmi d'autres, aux élèves qui l'ont étudiée en petits groupes. Cette phrase et le questionnement de l'enseignante ont provoqué les échanges qui suivent :

259. **Le maître** : « Ils voulaient peut-être conquérir » (*citant un élève entendu hors enregistrement ?*), qu'est-ce que ça veut dire ?
 260. **Thibault** : Conquérir, ça veut dire, euh, pour essayer de prendre le pays pour, euh, comme ça ils auront l'argent qu'ils ont, l'Empire !
 261. **Le maître** : Alors, oui, conquérir, prendre les richesses, tu as dit ?/
 262. **Elève non identifié** : Envahir !
 263. **Le maître** : Envahir/
 264. **Elève non identifié** Envahir le pays/
 265. **Le maître** Envahir le pays, qu'est-ce que ça veut dire ?
 266. **Julie** : Y a beaucoup de gens et/
 267. **Elève non identifié** Ils se mettent partout !

 340 **Vanille** : E. Parce qu'en fait « détruire », c'est quand on détruit des monuments et « conquis », c'est quand ils gagnent quelque chose, une guerre et tout/

 344. **Gabriel** : Ils ont gagné le droit d'être euh ...sur leur espace.

Les élèves commencent par développer ce que recouvre le verbe « conquérir », ce que l'on y gagne « comme ça ils auront l'argent » sous-entendu les Barbares dit Thibault. L'enseignante, par les termes « prendre les richesses », reformule la réplique de Thibault et reprend en partie le texte du manuel de 6^{o8} que les élèves ont lu, dont le libellé exact était : « [les Barbares] attirés par les richesses de l'Empire » mais un élève en 262 lance le terme « envahir » ; la discussion s'anime après une reprise terme à terme par l'enseignante. Comme pour « conquérir » il s'agit de savoir en quoi cela consiste, quel scénario on peut déployer. L'opposition envahir/conquérir pose le problème tel qu'il ressurgira plus tard. Les enfants comprennent que si tout est détruit, cela ne vaut plus la peine de s'emparer du territoire mais par ailleurs, ils ne peuvent envisager une cohabitation des vainqueurs et des vaincus, ce qu'ils expriment ici par les répliques 267 « ils se mettent partout » et 344 « Ils ont gagné le droit d'être euh...sur leur espace. ». Cette question sera reprise dans une troisième séance où les élèves auront à raconter alors comment ils voyaient le déroulement concret de la conquête. Le récit construit par la classe n'envisageait que la mort ou la fuite des vaincus. Ce qui rendait tout à fait improbable un contact culturel et encore plus une collaboration avec les cadres antérieurs de la Gaule comme le proposait le manuel d'histoire de 6^{ème} déjà cité : « *Les Francs [...]* conquièrent une grande partie de la Gaule en s'appuyant sur les évêques des villes les plus importantes ». Un des objectifs des séances qui était de mettre en évidence les contacts entre les Barbares et les Romains avant et après la conquête franque devenait difficile à atteindre.

⁷ Manuel d'histoire CM, Magnard, 1992, p.26.

⁸ Manuel d'histoire-géographie, 6^{ème}, Hatier, 1996, p.152.

Il apparaît ici qu'un des intérêts de ce dialogue est d'affiner la compréhension que les élèves ont du terme « conquérir » par le jeu d'opposition avec le verbe « envahir » mais aussi de privilégier les verbes qui provoquent des récits et de ce fait sont moins abstraits que les substantifs. Par ailleurs, le maître puise une information précieuse sur ce qu'il faudra retravailler par la suite, de manière à prendre en compte peu à peu ce qui est commun aux conquêtes et ce qui est singulier. Cela nous renvoie à la construction de concepts en histoire tels que les définit Antoine Prost⁹.

Les valeurs : de l'histoire à l'éducation civique : « Est-ce qu'on est toujours méchant quand on fait la guerre ? »

Mettre en place des notions spécifiques à l'histoire et comprendre des événements passés sont des objectifs de l'enseignement de l'histoire à l'école mais il s'agit aussi de développer une attitude intellectuelle qui ne juge pas mais essaie de comprendre. Or, les élèves, en particulier à cet âge, cherchent un « gentil » et un « méchant ». Il serait naïf de considérer que les récits historiques n'ont aucune orientation axiologique et encore plus que l'histoire scolaire ne véhicule pas fortement des valeurs puisque cela fait partie dans son cas d'une de ses finalités. Toujours est-il que certaines formulations un peu « simplistes » demandent tout au plus à être problématisées et complexifiées à l'école. C'était d'ailleurs une des finalités explicites des programmes de 1995¹⁰.

Un moment de dialogue nous fait entrevoir la façon dont les élèves problématisent la question de la guerre, des responsabilités et aussi comment certains parviennent à changer de point de vue, de camp pourrait-on dire.

206. **Camille** : Les Barbares sont des méchants.
 207. **Le maître** : Expliquez aux autres pourquoi vous avez dit ça.
 208. **Camille** : Ben, parce qu'ils ont fait la guerre avec les Romains !
 209. **Le maître** : (à un élève qui manifeste pour intervenir), je répète ce qu'ils ont dit : les Barbares sont des méchants parce qu'ils ont fait la guerre aux Romains ...
 210. **Gabriel** : Quand on fait une guerre, c'est pas parce qu'on est méchant
 211. **Le maître** : Levez la main parce que sinon Pascal...
 212. **Gabriel** : Dans une bataille, y a toujours un gentil et un méchant, comme ils disent, mais c'est pas obligé que ce soient les Barbares les méchants ... parce qu'à mon avis, dans leur(s) pays ils étaient que des Barbares, ils devaient s'ennuyer ...
 213. **Le maître** : Qu'est-ce que vous en pensez ?
 214. **Vanille**. Oui, mais aussi, j'suis d'accord avec Camille parce qu'ils ont été méchants, parce qu'au Vème siècle, y a marqué, « les invasions répétées des Barbares entraînent la chute de Rome »
 215. **Le maître** : C'est à dire ?
 216. **Elève** ? Ca veut dire qu'ils ont été méchants et ils ont entraîné la chute de Rome.

 225. **Volkan** : C'est pas parce qu'ils font la guerre, ils sont méchants parce que les Romains aussi ils font la guerre !

⁹ « [Les concepts de l'histoire] sont construits par une série de généralisations successives et définis par l'énumération d'un certain nombre de traits pertinents, qui relèvent de la généralité empirique, non de la nécessité logique. » A.Prost, 1996, p.129.

¹⁰ « L'histoire et la géographie qui, évoquant la vie des hommes, écartent les relations de cause à effet simplistes, apportent cette compétence [comprendre le monde et agir sur lui en personne libre et responsable] » Instructions officielles histoire cycle III, 1995.

- 226. Gabriel :** C'est pt' être pour se venger !
- 227. Le maître :** Ils faisaient peut-être la guerre pour/
- 228. Gabriel :** se venger des Romains
-
- 284. Timothée :** Quand on fait la guerre, c'est pas parce qu'on est méchant ! Peut-être qu'y a d'autres raisons. Nous, on est méchants alors, parce qu'on a fait la guerre. Nous/
- 285. Le maître :** Alors on pourrait peut-être noter « guerre, pas forcément méchants » quelque chose comme ça ?
- 286. Lauriane :** Oui, parce que ça voudrait dire que tout le monde qu'a fait la guerre serait méchant ! C'est pas vrai.
- 287. Volkan :** Même, la preuve contre l'Allemagne/XXX
- 288.E ? :** La France serait méchant !
- 289. Gabriel :** Ben, oui, on est tous méchants, on est tous gentils !
- 290. Kevin. :** Oui c'est vrai !
- 291. Le maître (rappel à l'ordre)** Pas tous à la fois quand on filme. Sabrina
- 292. Sabrina :** Les deux pouvaient être méchants ou les deux pourraient être gentils, parce qu'ils ont fait la guerre les deux ensemble.

L'affirmation de Vanille en 206 « Les Barbares sont des méchants » n'est pas, nous l'avons vu, une formulation « conforme » en séquence d'histoire. Cependant, elle va permettre l'ouverture d'une authentique discussion entre élèves, permettant d'aborder la question de la responsabilité d'une guerre, des causalités en jeu. Gabriel en 212 cherche d'autres causalités que la méchanceté pour expliquer le comportement agressif des Barbares « ils devaient s'ennuyer... », il suit son raisonnement en 226 : « C'est peut-être pour se venger ! » et complète en 228 « se venger des Romains ». Entre les remarques de Gabriel, intervient la remarque de Volkan qui fait entrevoir un autre point de vue en exprimant le fait qu'on ne fait jamais la guerre seul et que les Romains aussi ont fait la guerre ; on ne sait pas ici, s'il pense à la conquête de la Gaule que la classe a étudiée auparavant ou au fait que les Romains sont aussi par définition un peuple guerrier. Enfin, Timothée, en 284, en introduisant le « nous », fait encore progresser explicitement la discussion et sollicite ses connaissances du passé national. De la même manière que, dans une autre partie de la séquence, les élèves avaient refusé l'idée que les Francs puissent appartenir aux peuples barbares car ils avaient donné leur nom à la France, les élèves remettent ici peu à peu en cause l'idée d'associer de manière automatique le fait de faire la guerre et celui d'être « méchant ». Ils se rendent compte, au fur à mesure des échanges, qu'un certain nombre de situations invalide cette proposition, ce que résume Lauriane en 286 : « Oui, parce que ça voudrait dire que tout le monde qu'a fait la guerre serait méchant ! C'est pas vrai. » et Volkan en 287 appuie Lauriane : « la preuve » car il évoque cette fois explicitement ce qui était implicite depuis plusieurs répliques, c'est-à-dire la seconde guerre mondiale.

La posture de l'enseignante dans ses échanges consiste à donner la parole, à reformuler pour relancer le débat comme en 209 : « je répète ce qu'ils ont dit », à demander une explicitation : en 215 « C'est à dire ? », à solliciter une prise de notes : en 285 « guerre, pas forcément méchants ». La fécondité des échanges tient à la fois au sujet qui a passionné les élèves –ce que nous n'avions

pas vraiment anticipé- et à cette position en retrait de l'enseignante qui n'a pas discrédité la formulation naïve de Camille « Les Barbares sont des méchants ».

Notre objectif de départ était de dépasser l'image reçue de Barbares non civilisés, cet objectif n'a pas été complètement atteint, encore qu'il soit difficile de savoir ce que signifie réellement pour les élèves un degré de civilisation car nous n'avons pas réellement abordé explicitement cette question. Le terme « barbare » est fortement connoté et l'usage courant qui en est fait rendait la tâche difficile. Cependant, la question a été reprise dans les séances suivantes de manière à préciser l'usage du terme par les Grecs puis les Romains et à en donner une définition historique.

Pour conclure au sujet de ces deux extraits provenant de la séance sur les Barbares, je voudrais dire que cette opposition barbare/civilisé que nous avons voulu dépasser nous a permis de déboucher sur la question de la méchanceté des Barbares mais non pour en faire une leçon de morale qui consisterait à faire comprendre aux élèves qu'il n'est pas très bien de hiérarchiser les cultures. Nous avons préféré isoler des questions plus historiques comme « la conquête », la « guerre » et donner chair à ces notions dans le cadre du Haut Moyen Age. Pour aborder la question politique et morale de la guerre, nous avons organisé en dehors des séances d'histoire un débat où les élèves ont pu exprimer leurs sentiments et leurs convictions alors que la guerre en Irak était sur le point d'être déclarée.

Conclusion

Ces séances sur les Barbares et les Gaulois et plus particulièrement l'étude de leurs transcriptions nous amènent à formuler plusieurs remarques.

Nous avons travaillé sur des séances qui sont des moments d'expression des représentations en relation avec une première analyse de documents. Ces moments ne prennent que très partiellement en compte la question de la validation des hypothèses formulées par les élèves et encore moins celle de l'évaluation. Des évaluations ont été mises en place à l'issue de ces séances mais le passage à l'écrit a pratiquement fait disparaître toute trace de raisonnement. Cela s'explique par une difficulté commune chez des élèves de cet âge pour réaliser ce type d'écrits. Cette constatation nous amène à penser qu'il serait nécessaire de passer davantage par des écrits intermédiaires comme c'est le cas en sciences avec le cahier d'expériences.

L'utilisation des documents qui devait être un moment de validation ou de déstabilisation des représentations n'a pas toujours rempli son rôle, pour différentes raisons : les élèves ont du mal à abandonner leurs représentations, c'est le cas lorsqu'ils pensent que les vêtements luxueux des Burgondes ne peuvent provenir que de rapines. Ils ont aussi souvent de la peine à prélever de l'information dans des textes qui restent assez abstraits pour eux. La nature du questionnement que l'on peut faire sur ces documents est donc particulièrement importante.

Nous avons accordé une très grande place à l'oral dans les séances présentées car notre recherche reposait sur l'argumentation. On peut en souligner les limites : tous les élèves ne s'expriment pas à égalité, l'oral est fugace et peu facile à travailler. Lorsqu'il s'agit d'échanges en petits groupes, ce qui est certainement le plus fructueux, il est difficile d'avoir l'intégralité des échanges et lorsqu'on

la possède, on voit combien la synthèse en groupe-classe rabat les échanges et souvent élimine les discussions internes pour arriver au consensus même lorsqu'il n'est pas demandé.

Quant au rôle de l'argumentation en histoire, il me semble qu'il est bon de dépasser l'idée de ne travailler que sur une confrontation de points de vue opposés, ce qui peut devenir stérile voire simplificateur et aboutir à des raisonnements binaires. Il me paraît plus fécond de privilégier la co-construction d'un problème ou de construire une ou des réponses à une question.

Dans cette démarche, le rôle du maître est particulièrement difficile à tenir. Il faut bien sûr concevoir une situation de débat qui soit pertinente sur le plan didactique mais aussi dans laquelle les élèves s'investissent. La séance 2 sur les Barbares qui a consisté à apporter des documents qui devaient permettre aux élèves de dépasser leurs représentations a été un échec cuisant. Les élèves répétaient terme à terme les textes sans pouvoir réellement les reformuler et cela n'a créé aucun débat si bien que nous avons ensuite opté pour une séance sans documents dans laquelle les élèves ont été très actifs car ils ont raconté comment ils voyaient concrètement l'arrivée des Barbares en Gaule et le rôle du maître a consisté à leur faire prendre conscience de la faisabilité de leurs propositions.

Une autre difficulté pour l'enseignant réside dans la réaction à chaud aux propos des élèves, en essayant d'induire le moins possible mais aussi en comprenant ce que veulent dire les élèves qui souvent ne donnent qu'un petit élément de la réponse. Il faut parfois plusieurs répliques pour que l'on comprenne l'objection qu'un élève formule par un « mais » énigmatique. Le rôle du maître est alors de compléter ou de questionner pour amener une explicitation plus développée. Certains choix sont nécessaires, on ne peut pas suivre toutes les pistes proposées par les élèves ; certaines sont notées et reprises ultérieurement, d'autres sont abandonnées. Par ailleurs, la prise de notes pendant ces séances suppose de classer, en fonction de la suite de la séquence d'apprentissage, ce qui est établi et ce qui reste ouvert pour une validation ou une remise en question. Cela suppose d'avoir clairement en tête les connaissances à mettre en place, ce qui n'est pas évident surtout pour un maître polyvalent.

Enfin, l'interprétation des transcriptions ne fournit que des indices sur les réels mouvements de pensée des élèves. On peut cependant faire l'hypothèse que la mise en mots structure leur pensée, la complexifie et que les échanges langagiers avec le maître et avec les autres élèves modifient peu à peu leurs conceptions. Le fait de laisser des espaces de parole et de discussion permet également aux élèves de défendre un point de vue pendant l'apprentissage lui-même et non dans des temps étiquetés « débat » où les enjeux sociaux sont autres. Ces espaces donnent aussi au maître quantité d'informations sur ce que les élèves comprennent réellement et lui permettent de concevoir des situations didactiques plus adaptées. Cependant, il paraît difficile de totalement contrôler ce qui advient dans la séance suivante, c'est sans doute le prix de la liberté accordée.

Bibliographie

Dalongeville A., 2000, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire que cycle 3*, Hachette Education, 2000

Dalongeville A., 2001, *Image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*, L'Harmattan, 2001

- Douaire J. (coord.), 1994, *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP, p. 25.
- Giordan A., De Vecchi A., 1987, *Les Origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- Nonnon E., 1999, L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Prost A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Points Histoire