

Outils graphiques (listes, tableaux, etc...) et construction de savoirs en histoire.

DOUSSOT Sylvain
PRCE Histoire-géographie
Doctorant en sciences de l'éducation
Université de Nantes, France
Cs.doussot@infonie.fr

Mots clés : outils graphiques – didactique – histoire – concepts

Introduction : les listes et tableaux comme modalités de travail au brouillon

L'objectif de cette étude est d'observer en situation de classe comment des élèves de collège travaillent et re-travaillent les « notions¹ » du programme lorsqu'ils passent par des étapes variées à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou collectivement. Cette observation est effectuée sous l'angle de la construction des savoirs historiques en tant que concepts ayant atteint un niveau suffisant de généralité, en cohérence avec les exigences des instructions officielles. Par exemple nous essaierons d'observer la construction, en classe de troisième, des notions de *Blocs de l'Est et de l'Ouest* et de *décolonisation* à l'occasion d'une séquence sur la période de la Guerre froide.

Dans le travail d'apprentissage des élèves qu'il s'agit d'étudier nous centrons le regard sur l'usage particulier des *outils graphiques* que sont notamment les listes et tableaux, au sens de Jack Goody (*La raison graphique*, 1979). C'est son approche anthropo-historique qui fonde l'usage didactique que je fais de ces *outils*. Il montre le rôle clé que jouent ces outils dans la construction d'une pensée spécifique liée à l'invention et/ou à l'usage de l'écriture : les listes et tableaux ont un rôle moteur dans l'invention de l'écriture et ils ont un rôle structurant dans la « domestication de la pensée sauvage »². On distingue derrière ces axes généraux les perspectives tant phylogénétiques qu'ontogénétiques qui animent cette thèse.

C'est sur cette première base théorique que l'on envisage le rôle que peuvent jouer ces *outils* dans la construction des savoirs historiques à l'école comme concepts en actes, c'est-à-dire comme processus de réflexion bien davantage que comme stock de connaissances. Du point de vue de l'épistémologie de l'histoire c'est notamment l'*opération historiographique* telle que décrite par Michel de Certeau (*L'écriture de l'histoire*, 1975) qui me sert de référence pour la construction des savoirs : il est parmi les historiens qui écrivent sur l'épistémologie un de ceux qui réfléchit aux liens entre pratique de recherche et pratique d'écriture. Enfin, cette étude s'inscrit fondamentalement dans une approche socio-culturelle : la construction des concepts est envisagée comme un processus nécessairement ouvert qui passe par le langage. Sous cet angle, l'ouvrage de référence de Vygotski (*Pensée et langage*, 1997) sert d'armature à une bonne partie de mon exposé.

La recherche à l'origine de cette communication a oscillé au départ entre travail sur la constructions des savoirs et travail sur la construction des textes : cette séparation artificielle est d'abord une question pratique : sur quels matériaux travailler ? Or il semble à ce stade que les recueils de données sont plus variés et plus riches pour le premier axe. Mais les liens entre les deux sont très ténus et nous verrons plus loin les perspectives de développement de la recherche dans la direction de la construction du texte du savoir.

Sur cette base, l'étude trouve du matériel d'observation dans différentes séquences de classes de quatrième et de troisième. Les pratiques de classe qui nous intéressent recouvrent les activités des élèves au *brouillon* au sens large : tout travail de préparation – écrit ou oral. De ce point de vue, Vygotski éclaire d'emblée mon approche :

« La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du "au brouillon" au "mis au net" est précisément une activité

¹ Ce terme utilisé par choix dans les programmes actuellement en vigueur sera remplacé par *concept* dans la suite de l'exposé : mon approche est ici réflexive ; de ce fait, le terme *concept* est en cohérence avec celui que l'on rencontre chez les théoriciens sur lesquels j'appuie mes analyses. Par ailleurs, une rapide analyse lexicale des *Programmes et accompagnements* du collège en histoire-géographie-éducation civique (CNDP, 2001) fait apparaître un parti pris qui questionne : le terme *concept* n'est utilisé que pour l'éducation civique, en parallèle avec *notion*, tandis qu'en histoire et géographie n'est utilisé que le terme *notion*.

² Titre de l'édition originale (*The domestication of the savage mind*, (1977), Cambridge University Presse), en relation directe, selon l'auteur lui-même, avec les travaux de Claude Lévi-Strauss.

complexe. Mais, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit ; très souvent nous nous disons d'abord pour nous mêmes ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi, comme nous avons essayé de le montrer dans le chapitre précédent, un langage intérieur. Ce langage joue le rôle de brouillon intérieur non seulement lorsqu'on écrit mais aussi dans le langage oral. » (Pensée et langage, 1997, p. 473).

C'est bien cette définition large du *brouillon* comme travail conscient et organisé qui m'intéresse. Il faut y observer l'activité mise en oeuvre dans les formes particulières que sont les listes et tableaux. Au total, il s'agit d'approfondir ce que peut cacher l'expression un peu prosaïque de Vygotski (« se dire à soi même ») comme démarche de construction de savoirs, dans un domaine spécifique (l'histoire au collège) et sur des activités particulières (le classement en listes et tableaux).

1. Une approche du passage du langage intérieur au langage extériorisé

La séquence de classe qui sert de support à cet exposé se veut d'abord une expérience de *passage* d'une pensée (ce qui se « trouve » dans la tête des élèves) à l'expression de cette pensée. Dit ainsi, d'ailleurs, le problème est peu pertinent : il sous entend que la parole exprimerait une pensée pré-existante. Fidèle à Vygotski, je pars de l'idée très différente qu'il s'agit bien davantage du *passage* du langage intérieur au langage extériorisé ; et que c'est *par* ce *passage* que la pensée existe et que les concepts se construisent :

« C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de *décomposition* de la pensée et de *reconstitution* de celle-ci en mots. C'est justement parce que la pensée ne coïncide pas non seulement avec les mots mais encore avec les significations des mots qui l'expriment que la voie de la pensée au mots passe par la *signification* » (Pensée et langage, 1997, p. 492 ; c'est moi qui souligne).

Ce postulat fort me semble d'autant plus important qu'il s'agit non pas d'étudier les concepts mais bien leur construction ; non pas des « contenus de pensée » mais l'apprentissage des concepts chez les élèves ; dit autrement, il s'agit d'étudier la construction des significations de ces concepts par le truchement des outils de cette construction. Ce qui rejoint directement la thèse de Goody : « Même si l'on ne peut raisonnablement pas réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système de communication a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis » (La raison graphique, 1979, p. 46) : l'invention de la liste et du tableau ou leur usage a des effets sur la construction de la pensée. Nous le verrons notamment dans le travail de classement qu'opèrent ces *outils*.

Bien entendu, ce postulat ne nous intéresse que s'il s'applique à l'*opération historiographique* de l'historien et celle de l'élève. Pour Michel de Certeau il s'agit bien « d'envisager l'opération qui fait passer de la pratique investigatrice à l'écriture » (L'écriture de l'histoire, 1975, p. 119-120) : les relations entre pratique (lectures, recherches sur les archives...) et écriture sont au cœur de cette opération dont les concepts ne sont que le reflet : la pratique ne prend sens que dans l'écriture³. C'est en ce sens que le travail du collégien peut structurellement s'apparenter à celui de l'historien : il doit à partir de divers matériaux (leçon, documents, lectures, discussions...) construire ou reconstruire la *textualité du savoir* (pour reprendre l'expression de B. Rey).

Notre hypothèse principale est que les *outils graphiques* sont des instruments qui favorisent ce processus de *décomposition-reconstitution* qui permet la construction de la signification

³ Ce qu'exprime la question de Michel de Certeau : « Qu'est-ce que fabrique l'historien lorsqu'il devient écrivain ? » (L'écriture de l'histoire, 1975, p. 123).

des concepts historiques à l'école.

Pour les élèves, cela se traduit par une série de travaux spécifiques (voir encadré ci-dessous). A travers toutes ces activités il s'agit de provoquer ce *passage* de la pensée vers la communication de la pensée. C'est-à-dire, si l'on suit Vygotski, d'une forme *intérieure* du langage caractérisée par le *prédicatif* (la réduction, la concentration de sens) et le *simultané* (tout est pensé ensemble et en même temps), à une forme *extériorisée* qui réclame une *mise en forme syntaxique* et une *linéarité*. Ce qui permet de préciser notre hypothèse : les listes et tableaux comme formes particulières du langage qui favorisent la concision et la vision simultanée (non séquentielle comme un texte mais, comme sur une carte ou un schéma où tout est montré ensemble) sont une forme d'organisation de la pensée dirigée vers un exposé en mots.

La première séance de ce travail sur la période de la *Guerre froide* est un exercice de prise de notes immédiatement suivi d'un classement des notes en quatre catégories (données par l'enseignant) ; c'est-à-dire l'élaboration d'une liste d'idées et d'exemples (prise de notes) puis d'un regroupement en tableau.

La séance qui suit s'appuie sur un extrait de documentaire vidéo (*Français si vous saviez 3 : je vous ai compris, 1972*) qui présente plusieurs types de *documents* (témoignages variés, film de fiction, entretiens, film de propagande de l'armée...) sur la guerre d'Algérie ; le travail consiste à comparer des couples de documents (deux témoignages, un témoignage et un film de fiction, etc.) ; activité basée sur le tableau de comparaison.

La troisième séance est un travail sur documents (textes de discours, descriptifs de dictionnaires, carte, etc.) qui demande de classer dans un tableau donné les différents pays évoqués en fonction de leur position (en colonnes, bloc de l'Est ou de l'Ouest et en lignes, colonie/ancienne colonie, ou colonisateur/ancien colonisateur) ; le tableau donné peut être modifié si nécessaire. L'outil est, ici, un tableau de classement à double entrée.

Prenons un exemple précis tiré de notre corpus (troisième séance) pour illustrer le rôle que peuvent jouer les *outils graphiques* dans l'élaboration des concepts historiques des élèves. Les concepts de *Blocs de l'Est et de l'Ouest* et de *décolonisation* ont pour eux une signification générale tirée notamment de la première séance de prise de notes. D'une certaine manière ils en ont une définition proche de celle d'un dictionnaire ou d'un manuel. Or, selon Vygotski, « Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une seule signification. Mais cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens ». (Pensée et langage, 1997, p. 481). Pour notre activité observée, les concepts peuvent prendre sens dans la réflexion sur les mots que constitue l'activité de classement des pays dans un tableau à double entrée. Ainsi, pour un des groupes d'élèves, Cuba est positionnée sur une ligne séparant deux colonnes du tableau pour exprimer sa double appartenance ; pour d'autres groupes des colonnes ont été ajoutées et titrées. On voit sur ces exemples la concentration de sens évoquée plus haut que permet le tableau (flèches, entre deux colonnes, etc.) ; on y perçoit aussi le travail (le « brouillon mental » de Vygotski) derrière la création de colonnes supplémentaires titrée : c'est en ce sens que Vygotski compare le langage intérieur au titre d'un poème : « tout comme le titre du poème de Gogol, c'est un concentré de sens. Pour traduire cette signification dans le langage extériorisé, pour développer les sens incorporés dans un seul mot, il faudrait toute une panoplie de mots » (Pensée et langage, 1997, p.485). Pour nous, le tableau est donc le support d'une étape intermédiaire dans ce passage à la *textualité du savoir*. Le classement des mots et la création de nouvelles catégories sont le reflet d'un processus de *construction érosion* (Michel de Certeau, 1975, p. 137 : « Construction et érosion des unités : toute écriture historique combine ces deux opérations ») qui nous semble apparenté au processus de *décomposition reconstitution* évoqué plus haut.

2. Les outils graphiques sont des instruments de généralisation qui

aident à construire les concepts historiques

Le double mouvement ainsi mis en évidence trouve son fondement dans la description que Vygotski fait de la construction des concepts, notamment en sciences humaines. Le concept est le résultat d'un travail de généralisation croissante et, de ce point de vue s'oppose à ce qu'il nomme les *concepts quotidiens*, ancrés dans l'expérience et « saturés » par elle. Tant qu'un certain niveau de généralité n'est pas atteint, le concept n'en n'est pas vraiment un. Mais, élément essentiel de la conceptualisation selon Vygotski, un concept ne se construit pas à partir de l'expérience : au contraire il vient « par le haut » (par exemple par une définition) et nécessite d'être relié à d'autres concepts (les concepts scientifiques « ont avec leur objet un rapport non pas direct mais *médiatisé* par d'autres concepts, formés plus tôt » (Pensée et langage, 1997, p. 380)). C'est, me semble-t-il, ce que nous observons dans les activités évoquées précédemment : le tableau de classement est à la source d'un mouvement de pensée qui conduit potentiellement à la généralisation. Pour Goody, évoquant des documents anciens qui listent des éléments de la nature, dont la *rosée*,

« On pourrait dire qu'est à l'œuvre ici un processus d'hyper-généralisation, dont on voit très clairement comment il opère. Dans le discours oral, il est parfaitement possible de traiter la "rosée" dans un certain contexte comme une chose terrestre et dans un autre comme une chose céleste. Mais, quand il faut lui assigner sa place dans un sous-ensemble d'une liste ou dans une colonne d'un tableau, on est alors contraint de choisir entre deux solutions : il faut le mettre soit dans les rangées du bas, soit dans celles du haut, soit dans la colonne de gauche, soit dans celle de droite. Le fait d'avoir à insérer cet élément dans une liste tout à fait détachée du contexte parlé ordinaire confère au choix retenu une généralité qu'il n'aurait pas autrement. La possibilité de faire un autre choix est désormais tout à fait réduite, parce que la liste, où est placé l'élément, est investie d'un certain prestige, qu'elle est éventuellement "officialisée" par une autorité politique ou religieuse » (La raison graphique, 1979, p. 187).

Dans l'observation de classe, la situation présente beaucoup de similarités avec celle synthétisée ici par Goody. La *rosée* est un élément, une chose, à classer selon deux concepts (*terrestre* et *céleste*) tout comme Cuba est un pays à classer selon les concepts de *Blocs de l'Est ou de l'Ouest* et *décolonisation*. Posé sur la feuille, dans un tableau à double entrée, le pays doit s'inscrire dans les deux dimensions proposées et non pas une seule à la fois : oralement et « au fil de la pensée » il est facile de raisonner sur une dimension, beaucoup plus difficile sur deux. Le tableau proposé oblige alors, c'est mon hypothèse, à *relier* les deux contextes historiques, tout comme il faut généraliser *terrestre* et *céleste* pour classer *rosée*. Concrètement, ces liens s'observent dans la discussion ouverte (les groupes d'élèves justifient leurs choix de classement). Voici quelques extrait de la discussion :

4	Estelle : Les Musulmans y ont été colonisés par la France alors c'est pour ça qu'y sont dans le bloc de l'Ouest...voilà.
5	P : une remarque d'Elif.
6	Elif : quand vous dites Musulmans, c'est quoi ? les Algériens ?
7	Adeline : les Musulmans d'Algérie, oui voilà.
8	P : Tanguy ?
9	Tanguy : L'Algérie elle est neutre parce que la Tunisie et le Maroc sont dans le bloc de l'Ouest mais l'Algérie elle est neutre.
10	P : Faut que tu justifies Tanguy ; pourquoi elle serait neutre et non pas dans le bloc de l'Ouest.
11	Tanguy : Ben justement parce que vu qu'elle venait de se libérer de... l'empire colonial français ben euh elle allait pas retomber dans un des deux côtés du bloc.
12	P : qu'est-ce que vous en pensez ?

13	Adeline : Ben nous on l'avait mis dans le bloc de l'Ouest ben on pensait au moment où y étaient encore colonisés...
----	---

Après, à propos de l'Inde :

72	Elif : Comment elle fait pour pas être dans les deux blocs alors que c'est une colonie du RU ?
----	--

73	Tanguy : Parce qu'y faut qu'une fois son indépendance elle parte d'un bloc...
----	---

La rupture de la décolonisation est pour Tanguy une rupture forcément radicale avec le *bloc* du colonisateur. Pour les autres au contraire (Adeline et Elif ici), le lien reste fort entre les deux, même après la rupture. On est donc bien dans ce processus de *travail* (*décomposition, reconstitution*) sur les concepts que le classement dans le tableau provoque et que la discussion met en œuvre. Travail qui, comme ici, peut prendre la forme d'une *périodisation* (« au moment où », « une fois [acquise] son indépendance ») qui permet peu à peu d'articuler les deux concepts. Ce qu'on retrouve tout au long de ces échanges (voir encadré suivant) comme marqueur de cette articulation des concepts en jeu en fonction de leurs liens inscrits dans le temps. Or, ce travail est repéré par Henri Moniot comme fondamental dans l'apprentissage de l'histoire : « “apprendre en histoire”, c'est apprendre à éprouver le besoin d'une datation, pour en faire quelque chose au cours d'une réflexion : avoir des raisons, explicitées et spécifiées, de chercher à savoir si telle chose est antérieure, postérieure ou concomitante à telle autre... » (Didactique de l'histoire, 1993, p. 163). Et j'ai tendance à y reconnaître ce que Roger Chartier appelle le travail « d'articulation de plusieurs chronologies » (Les origines culturelles de la Révolution française, 2000, page 164)⁴.

...on l'avait mis dans le bloc de l'Ouest ben on pensait au moment où y étaient encore colonisés...

...y devenaient quoi après être ancien colonisateur ?... Enfin plutôt y faisaient quoi quand y étaient colonisateurs ?

...ben en fait au début Cuba c'était une colonie espagnole, ensuite elle a été libérée entre guillemets par les EU, parce que les EU les obligeaient à... à acheter leurs produits ; ils étaient pas très libres. Et ensuite Cuba a demandé la protection de la Russie.

...dans c'cas-là monsieur, les EU c'est pas une ancienne colonie.

... à un moment il était dans l'un puis il est passé dans l'autre.

Enfin, ce sont ces liens qui, me semble-t-il, ouvrent à la *médiatisation* dont parle Vygotski pour la construction des concepts. Ce qui pose le problème de la relation entre les concepts scientifiques ainsi construits et les concepts quotidiens sur lesquels ils se construisent. Vygotski les sépare radicalement et pourtant ils restent très présents dans le quotidien des classes. Pour Nicole Lautier, leurs rapports sont même constants dans le raisonnement : sous forme d'analogies ils sont à la base de notre fonctionnement cérébral : « Les individus mobilisent spontanément le raisonnement comparatif dans l'appropriation des connaissances historiques. Ils utilisent les exemples, toutes les possibilités de rapprocher les informations nouvelles d'autres plus familières qu'elles concernent le présent ou le passé. La démarche de mise à distance consiste alors à exercer un contrôle sur ce raisonnement analogique » (Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, 2001, p. 66). Ailleurs elle ajoute que « ceux qui mobilisent le raisonnement analogique entrent dans le processus de construction d'un concept (...) Mais, alors que le raisonnement par analogie “sauvage”, souvent construit à partir de représentations sociales, témoigne de la difficulté des élèves à se décentrer pour entrer dans les démarches de la discipline, le raisonnement par analogie contrôlée dénote une maîtrise de ces démarches et un rapport pertinent à l'histoire. Tout le problème est de savoir

⁴ Et qui, d'une certaine manière, met en œuvre la thèse de Ricoeur : « S'il est vrai que la pente majeure de la théorie moderne du récit – tant en historiographie qu'en narratologie – est de “déchronologiser” le récit, la lutte contre la représentation linéaire du temps n'a pas nécessairement pour seule issue de “logicer” le récit, mais bien d'en approfondir la temporalité » (Temps et récit 1 : l'intrigue et le récit historique, 1983, p. 65).

comment l'on passe de l'analogie sauvage à l'analogie savante » (Histoire enseignée, histoire appropriée, 2003, p. 368).

Sur ce point, mon hypothèse est que les listes ou autres tableaux de comparaison sont des outils pertinents pour ce *contrôle* de l'analogie.

3. La construction des concepts en histoire et le travail de l'analogie

Avant d'en observer certaines dimensions dans le travail de terrain, voici une des conclusions de Goody sur ce point : « Le fait même de construire des tableaux simples, tels que des diagrammes à quatre entrées (avec deux colonnes et deux lignes) peut amener à se poser des questions concernant les oppositions ou les contrastes, les analogies et les contradictions ; ces questions ont pour effet de révéler toute la complexité des actes de parole ; elles engendrent des schémas qui vont bien au-delà du "sens commun" et contribuent à la constitution d'une "logique" formelle » (La raison graphique, 1979, p. 182).

Première illustration tirée de notre séquence, l'usage quotidien du mot *Est* joue un rôle certain dans la construction du sens et de la signification du concept *Bloc de l'Est* : on distingue dans les échanges provoqués le passage de la représentation quotidienne à une remise en cause par le travail de classement qui fait réfléchir tant sur l'aspect géographique de leur localisation (une partie génétiquement pertinente du concept) que sur l'aspect idéologique ou diplomatico-économique (la partie de la signification à construire).

17	Adeline : Ben la France c'est un pays colonisateur, donc euh... et puis ben c'est dans le bloc de l'Ouest parce que ...
18	P : Parce que ?
19	Adeline : Ben j'sais pas, euh...
20	P : Pour répondre à ça, Adeline, c'est...il faut que vous essayiez d'expliquer en deux mots ce que c'est que le bloc de l'Ouest. D'accord ? Vas-y.
21	Adeline : Ouai (en écho à Tanguy qui dit « c'est les alliés des EU ») c'est les alliés, un peu.
22	P : Des alliés de qui ?
23	Adeline : Ben c'était pendant la deuxième guerre mondiale avec les Anglais et euh les EU.
24	P : Qui complète ça ou reprend ce que vient de dire Adeline ? C'est un début de réponse. Mégane.
25	Mégane : Le bloc c'est les, la, le mur de Berlin ; la limite c'est le, la avec le mur de Berlin ; parce que d'un côté de Berlin, à l'Ouest de Berlin, les pays qui sont à l'Ouest de Berlin ben y sont, y sont bloc de l'Ouest et euh ce qui sont à l'Est, dans les blocs de l'Est.
26	P : Qui est-ce qui complète encore un peu ça ? Tanguy.
27	Tanguy : Ben pour faire plus simple, la France et le RU sont des pays alliés aux EU donc de toute façon sont dans le bloc de l'Ouest, parce que les EU sont dans le bloc de l'Ouest.
28	P : Alors c'est peut-être plus simple à dire, parce que ils sont alliés des EU ; alors c'est un peu ce que disait Adeline, sauf que là on est, comme disait Mégane, on est plutôt après la guerre. Quelle est la définition qu'on avait utilisée pour dire Est et Ouest ? Finalement c'est un peu autour de ça que vous tournez...
29	Tanguy : pays capitalistes et pays communistes.
31	Marie : ça va être une question bête mais c'est pas grave, mais c'est lesquels les communistes et c'est lesquels les capitalistes ?
32	Plusieurs : on l'a dit, Est et Ouest (brouhaha)

33	P : Mickaël, tu le redis ?
34	Mickaël : non non mais capitalistes c'est bloc de l'Ouest, et les communistes c'est la bloc de l'Est.

Premier commentaire concernant l'usage et le contrôle des analogies : on voit qu'Adeline (23) s'appuie sur des connaissances historiques sur la Deuxième guerre mondiale pour construire son concept de *bloc* (les alliés de la guerre sont dans un même bloc), ce qui est une généralisation encore imprécise à partir d'une analogie passé-passé. Mégane, quant à elle, joue sur une connaissance précise (le Mur de Berlin) qu'elle associe à une définition plus géographique des deux points cardinaux : ses connaissances géographiques sont rattachées à un événement historique nouveau, en complément de la précision précédente d'Adeline (les alliés de la guerre restent dans le même camp après la guerre, « derrière » le Mur).

Deuxième commentaire : cet enchaînement de définitions qui construit peu à peu et collectivement la notion en question se heurte (voir Marie en 31) finalement à des concepts non encore acquis (le *capitalisme* et le *communisme*) et qui ne sont pas des concepts quotidiens mais bien des concepts scientifiques d'ailleurs au programme de troisième. En ce sens, l'effet du tableau de classement est de multiplier les occasions de rencontrer la question idéologique en complément des questions plus géographiques, guerrières ou diplomatiques ; et par cette multiplication confronter les critères de choix entre eux, qu'ils soient pris dans le domaine quotidien ou dans le domaine scientifique. On a bien alors un encadrement relatif de la construction de la comparaison par le tableau.

Prenons un autre exemple tiré du travail en classe de troisième : lors de la deuxième séance il est demandé aux élèves de faire des tableaux de comparaison entre les documents (la troisième partie de *Français si vous saviez*). Ce travail analogique s'appuie sur des tableaux à deux colonnes : ressemblances/différences.

Lorsque des élèves cherchent à *remplir* le tableau (c'est finalement la *demande* de l'enseignant), ils semblent plus prompts à trouver des différences que des ressemblances : c'est l'observation directe de ces séances de travail qui l'indique (taille des réponses et priorité dans l'ordre d'écriture sont presque systématiquement en faveur des différences). Ce constat fait écho à Vygotski s'appuyant sur Claparède et Piaget : « si l'enfant prend conscience de la différence avant d'être conscient de la ressemblance, peut-être est-ce dû non seulement à ce que dans les relations de différence il se heurte plus tôt au fait de l'inadaptation et au besoin de prendre conscience mais aussi à ce que la prise de conscience elle-même du rapport de ressemblance requiert une structure de la généralisation et des concepts plus complexe et de développement plus tardif que la prise de conscience des différences ? » (Pensée et langage, 1997, p. 303-304).

Or il semble que la structure même du tableau incite les élèves à *mettre quelque chose* dans la colonne *ressemblances* pour ne pas la laisser vide. Du coup, beaucoup vont y inscrire des éléments qui leur semblent aller de soi. Par exemple, ils vont indiquer que les témoins sont tous deux militaires (« font partie de l'armée, participé guerre », « militaires qui ont combattu en Algérie », « étaient tous les 2 dans l'armée », « Ils sont militaires, sont gradés », « les 2 travaillaient pour l'armée », « travail militaire (armée) », etc.). Mais finalement, une ébauche de généralisation est observée qui construit la catégorie *témoignage militaire* et qui d'une certaine manière permet de répondre à une des exigences de l'écriture de l'histoire à l'école : rendre explicite les situations, c'est-à-dire montrer qu'on a pris conscience d'un rapport, d'une relation entre concepts (ici, expliciter que les deux témoins sont militaires c'est montrer qu'on a pris conscience que la valeur de leur témoignage n'est pas la même que celle d'un civil).

Conclusion : construction-altération de l'histoire et texte polyphonique

Les activités intellectuelles mises en branle par l'usage guidé des *outils graphiques* sont des

éléments fondamentaux de l'apprentissage de l'abstraction : classements, comparaisons et analogies participent directement à la construction des concepts en jeu en classe d'histoire, notamment en favorisant une véritable périodisation.

Nous avons vu qu'avec ces listes et tableaux les élèves sont amenés à confronter différentes sources de savoirs. Leurs représentations sociales, bien entendu, mais aussi le texte de la leçon (du professeur, du manuel...); et enfin le « texte » des autres dans les situations ouvertes que peuvent constituer les discussions autour et à partir des *outils graphiques*.

Ces éléments hétérogènes (définitions, « morceaux de théorie », citations et description de documents, etc.) ont alors des chances d'être intégrés, reliés entre eux dans l'élaboration progressive d'une signification complexe et contextualisé dans un processus de *construction altération* satisfaisant pour l'apprentissage de l'histoire à l'école.

On y retrouve la pluralité des voies que Michel de Certeau met au centre de l'*opération historiographique* lors du passage à l'écriture : son « texte feuilleté » dans lequel « les “citations”, (...) les références, (...) les notes... » donnent au texte historique une structure qui le *fiabilise* (L'écriture de l'histoire, 1975, pp. 130-131).

Pour ce qui concerne la spécificité scolaire du savoir, on peut y reconnaître la constitution de la textualité du savoir que Bernard Rey (« Peut-on enseigner la problématisation ? », 2005) attribue au savoir scolaire en général. Une propriété fondamentale de cette forme est la non fermeture : il ne s'agit pas à l'école de résoudre un problème mais de prendre conscience de ses composantes et de les mettre en relation. C'est sur ce dernier point que le concept de *polyphonie* de Bakhtine me semble un élément pertinent pour l'analyse des ces constructions de savoirs. Une des caractéristiques du texte *polyphonique* est l'absence de thèse défendue par l'auteur. Il ne cherche pas tant à construire une réponse par un processus dialectique de confrontation qu'à mettre en scène, *orchestrer* disent M. Joubert et M. Rebière⁵, les points de vue qui s'opposent, se répondent, s'entremêlent. Or n'est-ce pas là retrouver le *feuilletage* décrit par M. de Certeau ?

Chez Dostoïevski, selon Bakhtine, s'affrontent « plusieurs points de vue, entiers et autonomes, et ce ne sont pas directement les matériaux, mais les différents mondes, consciences et point de vue qui s'associent en une unité supérieure, au second degré, si l'on peut dire, celle du roman polyphonique » (*La poétique de Dostoïevski*, 1970, p. 48). Or en histoire, nous l'avons vu, il s'agit avant tout de confronter des chronologies variées comme autant de « mondes » qui existent simultanément ; l'argumentation historique ne cherche pas à clore la discussion mais bien plutôt à mettre en relation ces mondes qui fixent et encadrent les possibles et les pensables des différents acteurs.

Poussons plus loin le parallèle entre ces deux ordres de discours : on rencontre alors leur inachèvement. Ou mieux : le couple inachèvement de fond / achèvement extérieur. Pour M. de Certeau, « la *construction d'une écriture* (au sens large d'une organisation de signifiants) est un passage à bien des égards étrange. Il conduit de la pratique au texte. Une transformation assure le transit depuis l'indéfini de la “recherche” à ce que H.-I. Marrou appelle la “servitude” de l'écriture. (...) La priorité que la pratique donne à une tactique de l'écart par rapport à la base fournie par des modèles semble contredite par la *clôture* du livre ou de l'article » (L'écriture de l'histoire, 1975, p. 120). Pour Bakhtine, « Nous observons effectivement, dans les romans de Dostoïevski, une opposition originale entre l'inachèvement intérieur des héros et du dialogue, et l'*achèvement extérieur* (en majeure partie compositionnel et thématique) de chaque roman pris à part » (*op. cit.*, p. 81). En fait, le texte s'achève en tant que récit qui s'interrompt ; mais l'inachèvement se situe à un niveau supérieur : ni Dostoïevski, ni l'auteur d'un texte d'histoire ne dit la vérité d'une situation, il ne fait que dire où il en est de sa réflexion comme confrontation d'idées, de « mondes » et de « consciences ». Et c'est cet inachèvement même qui constitue l'unité spécifique du roman

⁵ Qui s'appuient sur ce concept pour analyser les textes des élèves en science.

polyphonique comme ordre supérieur de ce genre littéraire ; et c'est lui qui donne à l'historiographie sa spécificité de texte possible mais discutable, d'intrigue choisie et justifiée, mais offerte à la discussion.

Les outils graphiques seraient une modalité possible de cette construction en classe d'histoire. C'est du moins le sens de ces premiers résultats que je viens d'exposer.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, M. (1970), *La poétique de Dostoïevski*, Seuil.
- CERTEAU, M. (de), (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- CHARTIER, R., (2000), *Les origines culturelles de la Révolution française*, Seuil.
- GOODY, J., (1979), *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- HARRIS, A., & SEDOUY, A. (de), (1972), *Français si vous saviez 3 : je vous ai compris*, film documentaire.
- JAUBER, M. & REBIERE, M., (2000), « Observer l'activité langagière des élèves en science », *Aster*, 31, 173-195.
- LAUTIER, N., (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.
- LAUTIER, N., (2003), « Histoire enseignée, histoire appropriée, quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in N. TUTIAUX-GUILLON, A. BRUTER, M.-C. BAQUES (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*, (pp. 357-379), Paris, L'Harmattan.
- MONIOT Henri, (1993), *Didactique de l'histoire*, Nathan.
- REY B., (2005), « Peut-on enseigner la problématisation ? », *Recherche et Formation*, 48, 91-106.
- RICOEUR, P., (1983), *Temps et récit 1 : l'intrigue et le récit historique*, Point Seuil.
- VYGOTSKI, L., (1997), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.