

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

173 | octobre-décembre 2010

Varia

---

# Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège

*Knowledge constructed in class and with historians: a case study in middle school*

*Prácticas de conocimiento en clase y para los historiadores: un estudio de caso en el colegio*

*Kenntnispraktiken in der Klasse und bei den Historikern: ein Studienfall im Collège*

**Sylvain Doussot**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2586>

DOI : 10.4000/rfp.2586

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 85-104

ISBN : 978-2-7342-1189-1

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Sylvain Doussot, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 173 | octobre-décembre 2010, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2586> ; DOI : 10.4000/rfp.2586

---

# Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège

Sylvain Doussot

---

*Savoir en histoire peut s'entendre comme une réponse à la question : « Pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement ? » (Koselleck, 1997), c'est-à-dire ne pas se contenter de savoir que tel événement a eu lieu, mais rendre raison des nécessités et contingences dont il découle. Problématiser ainsi la connaissance d'un événement du passé, c'est dépasser la linéarité de l'explication chronologique, où ce qui précède explique ce qui suit, et c'est explorer les possibles auxquels les hommes ont été confrontés. Dans cet article, le cas de trois collégiens montre comment des pratiques de savoir propres à la classe peuvent se déployer et donner accès à ce type de problématisation : à travers l'appropriation des textes d'un manuel scolaire, les élèves produisent des données, les mettent en relation et les recontextualisent en fonction du problème historique qui s'ébauche dans un même mouvement. Nous en tirons les conditions qui rendent une histoire problématisée à l'école possible.*

---

**Descripteurs (TESE) :** didactique, histoire, savoir, enquête, apprentissage, activités scolaires.

## INTRODUCTION

L'histoire et la vérité sont intimement liées, tant chez les historiens qu'à l'école. Mais la centration sur la recherche de la vérité en classe d'histoire n'a-t-elle pas à voir avec l'abandon de la recherche d'explications, au-delà de la description des faits ? Et par là, avec les difficultés avérées de la discipline (Audigier, 2005) ? Cette question du rapport au savoir et à sa construction renvoie à la relation que peuvent entretenir savoirs et problèmes auxquels ils répondent

(Fabre, 2007) : la volonté de savoir si une explication historique est vraie ou fausse tend à masquer les questions auxquelles cette explication répond. Pourtant les tentatives n'ont pas manqué d'inverser cette tendance. Il en est ainsi des situations problèmes, qui semblent de peu d'effet sur le plan des apprentissages, tant l'introduction du point de vue comme « médiateur supplémentaire entre l'élève et le savoir » déstabiliserait « le rapport au savoir, et à la discipline en particulier » (Guyon, 1996). C'est le constat confirmé par nombre d'études didactiques

menées dans des perspectives variées (voir également Gérin-Grataloup, Solonel & Tutiaux-Guillon, 1994 ; Tutiaux-Guillon & Pouette, 1993). Au-delà des situations problèmes, l'écart paraît généralement insurmontable entre la discipline scolaire – notamment ses pratiques documentaires<sup>1</sup> – et la science de référence, comme l'indique une récente note de synthèse (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

Face à ces constats, on peut chercher ailleurs une alternative. En didactique des sciences, nombre de travaux inspirés du cadre « problématologique » étudié par Fabre (2007, 2009) ont montré sa fécondité. Des travaux d'Orange (1997, 2005) à ceux de Lhoste (2008), des outils conceptuels ont été construits et éprouvés, et ils indiquent la possibilité d'une problématisation scientifique dans la classe de SVT. En histoire, des pistes sont suivies depuis quelques années dans cette direction (Le Marec, 2008 ; Le Marec, Doussot & Vézier, 2009). Le choix théorique fondamental consiste à mettre en relation une explication historique et les pratiques de problématisation en situation scolaire. Derrière ce choix, il s'agit de travailler un cadre théorique large sur la problématisation et ses liens avec les savoirs et les apprentissages, tout en intégrant les spécificités épistémologiques de l'histoire. Sur le plan didactique, les travaux en SVT nous guident vers le questionnement des rapports entre pratiques de mise en texte du savoir en classe et chez les historiens. C'est sur la base de ce choix qu'un travail de thèse, dont le cas étudié dans ce texte est issu, a été conduit (Doussot, 2009). Ce cas a été choisi pour la généralité des problèmes qu'il soulève (Passeron & Revel, 2005), car la force d'un cas – par contraste avec un simple exemple – est double : elle repose autant sur l'énigme qu'il produit et qui induit un travail d'interprétation, que sur le fait qu'il constitue « d'une élaboration théorique en construction » (Passeron & Revel, 2005). Le cas étudié ici permet à la fois la compréhension de pratiques de construction de savoirs historiques et une spécification du processus de problématisation pour l'histoire scolaire. Il jette également un regard sur la relation entre causalités et temporalités : les trois élèves observés dépassent progressivement la logique de la linéarité du temps qui passe, principe explicatif de sens commun ; ils le font en élaborant des justifications à partir des intentions et des situations différentes des acteurs, pour lesquels les événements s'inscrivent dans des durées variées. De cette manière, ils travaillent l'articulation entre action humaine et contexte de ces actions, entrant alors dans une problématisation qui a à voir avec celle des historiens (Chartier, 1998 ; Ginzburg, 1997).

Nous présentons d'abord les textes produits par les élèves en les rapportant au savoir historique de référence, avant de spécifier les pratiques de classe qui les produisent. Ceci nous permet finalement de mettre en tension le texte du savoir et les pratiques théoriques dans la classe, pour appréhender certaines conditions qui rendent possible une problématisation historique en situation scolaire.

## **SAVOIR DES ÉLÈVES, SAVOIR SCIENTIFIQUE : ÉTUDE DE LA MISE EN TEXTE**

Dans deux classes de 4<sup>e</sup> (dont les élèves ont entre 13 et 14 ans), sur le thème de la Révolution française, après un travail sur un film de fiction (2 séances) et une prise de notes à partir d'un récit chronologique de la période (1 séance), les élèves sont invités à travailler, par groupes de 2 à 4 élèves, sur une question : « Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur<sup>2</sup> ? » Ils doivent y répondre à l'aide du manuel et doivent classer leurs réponses dans un tableau à deux colonnes. La première colonne demande de faire une liste des explications possibles, tandis que la seconde réclame une justification du choix de ces explications. Parmi les 10 groupes d'élèves (soit 10 écrits) qui travaillent sur cette consigne, 4 ont été enregistrés et leurs échanges transcrits. Sur cet ensemble, un groupe se détache nettement sur le plan du texte de savoir (entendu au sens large) par sa concordance avec le savoir historique sur cet événement. Voici le tableau produit par ce groupe (voir la figure 1 et le détail de la transcription de leurs échanges en annexe).

L'expression des élèves renvoie ici (troisième ligne, première colonne) à la notion de « contre-révolution » qui est centrale pour appréhender cette période<sup>3</sup>. Il nous faut interroger ce que recouvre pour les élèves l'emploi de cette expression : n'est-ce qu'une formule ou bien entrent-ils – et tous – dans l'élaboration du concept ? L'analyse des échanges exposée par la suite nous incite à penser que ce groupe construit une explication qui va au-delà des rapports de force entre groupes sociaux (les acteurs comme seules forces en jeu), mais qui relève aussi d'une mise en relation des jeux entre les acteurs et les contraintes qu'ils subissent et/ou qu'ils perçoivent.

Pour ces élèves, le roi agit bien contre la Révolution et a pour objectif de rétablir un pouvoir qui existait

Figure 1. L'écrit réalisé par les trois élèves

Comment expliquer que l'on passe si rapidement d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ?

	Liste des explications possibles	Justification : pourquoi ces explications répondent à la question
①	Le roi s'enfuit	le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher.
②	Le peuple décide de la mort du roi	Ils sont mécontents de cet abandon.
③	Le peuple découvre son complot de Louis contre la révolution destiné à rétablir son pouvoir (guerre contre la Prusse et l'Autriche).	le peuple est en colère contre la trahison du Roi.

avant 1789, mais la population s'en aperçoit et agit pour assurer la survie des acquis de la Révolution. Cet aboutissement dans l'explication est complété, en quelque sorte, par les autres cases du tableau : d'une part, par l'évocation des événements liés (la fuite de juin 1791, la guerre contre la Prusse et l'Autriche, la condamnation à mort du roi) et d'autre part à travers l'exposé des relations entre le roi et le peuple au cours de la période (méfiance, mécontentement, colère). On peut penser que le profil des élèves est déterminant dans cette réussite. Ainsi deux des trois élèves entrent dans la catégorie « bons élèves<sup>4</sup> », utilisant des connaissances sur le sujet qui semblent ne pas se limiter aux apports de la classe<sup>5</sup>. Mais, d'un côté, les recherches sur les pratiques ordinaires (Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2009) montrent que même les bons élèves en restent souvent à des productions ancrées dans la reproduction et l'identification ; d'un autre côté, parmi les 9 autres groupes, de bons élèves restent nettement en deçà de celui-ci.

La faiblesse de cette piste d'explication maintient l'essentiel de notre énigme didactique sur la production de ce groupe. Il faut donc chercher une autre piste.

On peut pour cela explorer le déroulement de la discussion des trois élèves – c'est-à-dire la manière dont vont s'articuler les connaissances de chacun, la lecture du manuel et les choix pour remplir le tableau. Il donne accès à des éléments de raisonnement, mais aussi de pratiques, notamment langagières qui, elles aussi, distinguent ce groupe. Apparaissent des singularités dans les objets étudiés (typologie ou actions des personnages), dans le rapport aux sources (illustration ou preuve) et dans la prise en compte des temporalités (linéaires ou enchevêtrées). Mais pour appréhender ces singularités, il est indispensable de caractériser le type de problème auquel tous les élèves sont confrontés.

Texte du manuel : paragraphe A2	Première analyse du texte
<p><b>2. En juin 1791, le roi s'enfuit. Il veut rejoindre les troupes autrichiennes puis marcher sur Paris pour rétablir son pouvoir absolu. Mais il est reconnu à Varennes et ramené aux Tuileries (doc. 1). Cette tentative de fuite lui fait perdre la confiance des Parisiens ; parmi eux, certains commencent à réclamer la République.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le roi s'enfuit car il veut rejoindre l'armée autrichienne pour rétablir son pouvoir ;</li> <li>- il est reconnu et arrêté avant ;</li> <li>- d'où une perte de confiance des Parisiens qui se traduit par l'expression du désir de changer de régime (pour certains).</li> </ul>

**Des solutions du manuel aux questions posées par le problème historique**

Quel genre de problème les élèves peuvent-ils construire à partir de la consigne discutée plus haut et avec le manuel ? Commençons par une analyse succincte des paragraphes principalement discutés par les groupes d'élèves lors de leur travail.

Le paragraphe A2 est constitué d'énoncés cohérents entre eux. Que disent ces énoncés de la question posée aux élèves ? Ils donnent des faits et des explications, mais disent peu de la relation entre la fuite, son objectif et la conséquence (perte de confiance), alors que cela constitue le cœur de la question (expliquer la déception des Français envers le roi, qui mène à son exécution) : perdent-ils confiance parce qu'il fuit ou parce qu'il voulait rétablir son pouvoir ? Connaissaient-ils ses intentions ?

On voit dans le paragraphe B1 que la guerre est déclarée après la fuite (juin 1791) et qu'elle pourrait profiter au roi contre la Révolution, mais rien n'est dit sur ce

que savent les Français des intentions du roi et de ses liens avec les ennemis autrichiens et prussiens.

On voit, dans le paragraphe C1, que la rupture est consommée à ce moment-là (juillet 1792), avec le Manifeste de Brunswick, si l'on suppose que ce texte est rapidement diffusé à Paris. On notera dans la phrase suivante un cas typique de texte ambigu : « Pour les sans-culottes et les fédérés, c'est la preuve de la trahison du roi » ; c'est une preuve pour ces personnages du passé, mais l'auteur du manuel ne dit pas si c'en est une pour lui.

Après lecture de ces paragraphes, la question posée aux élèves reste donc ouverte et réclame de leur part une interprétation. Cette confrontation entre les textes donnés aux élèves et la question qui leur est posée met en évidence la nécessité d'un travail de leur part sur ce que les Parisiens savaient et pensaient du roi, de ses intentions et de ses alliés au fil des événements. Autrement dit, sur ce que les Parisiens pouvaient savoir par rapport à ce que nous savons nous, aujourd'hui, qui connaissons la suite de

Texte du manuel : paragraphe B1	Première analyse du texte
<p><b>B Les débuts de la guerre</b></p> <p><b>1. En avril 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'Empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerre est déclarée en avril 1792 ;</li> <li>- l'Assemblée est d'accord pour piéger le roi ;</li> <li>- le roi est d'accord parce qu'il pense ainsi rétablir son pouvoir.</li> </ul>

Texte du manuel : paragraphe C1	Première analyse du texte
<p><b>C La chute du roi</b></p> <p><b>1. En juillet 1792, le duc de Brunswick, qui commande les armées autrichienne et prussienne, menace Paris de destruction s'il est fait violence à Louis XVI (doc. 4). Pour les sans-culottes et les fédérés, c'est la preuve de la trahison du roi. Le 10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries et s'en emparent (doc. 5). Sous la pression populaire, l'Assemblée accepte l'emprisonnement du roi et l'élection d'une Convention au suffrage universel masculin.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brunswick menace les Parisiens par rapport à Louis XVI ;</li> <li>- ce qui rend clair, aux yeux de ces derniers, la trahison du roi ;</li> <li>- ils s'emparent des Tuileries et emprisonnent le roi.</li> </ul>

la Révolution. Or ce problème est central dans le questionnement épistémologique (Veyne, 1971 ; Chartier, 1998 ; Revel, 2001) : comment le récit historique peut-il dépasser l'imputation causale simple qui attribue directement une action à un acteur, au détriment de la complexité des degrés de causalité et des relations entre action et contexte ? En effet, l'explication rétrospective en histoire passe par la recherche des choix possibles des acteurs pour éviter un court-circuit téléologique, qui ferait de ce qui précède la condition suffisante pour expliquer ce qui suit<sup>6</sup>. Procéder ainsi, ce serait ignorer l'incertitude qui caractérise l'expérience des acteurs, ce qui peut conduire l'historien (et l'élève) à projeter son expérience actuelle et sa connaissance de la suite des événements dans la tête des acteurs, et finalement biaiser la manière dont on peut rendre raison de leurs logiques<sup>7</sup>. Les Parisiens évoqués par le manuel auraient pu ne pas prendre conscience de la trahison du roi, ou bien auraient pu le faire dès la fuite de juin 1791 ; ce sont ces incertitudes et ces possibles qui donnent du sens à ce qui est advenu, et qui

constituent le problème posé aux élèves dans cette situation didactique : comprendre pourquoi la chute du roi a lieu le 10 août 1792, en cherchant pourquoi, par exemple, elle n'a pas eu lieu en juin 1791. L'exploration de ces possibles repose donc sur l'appréhension des différentes durées auxquelles sont exposés les acteurs de l'événement (ainsi certaines décisions du roi ne sont connues que tardivement par les Parisiens, comme la tentative de fuite vers l'Autriche, ce qui induit des décalages entre ce que savent les uns et les autres<sup>8</sup>), appréhension qui constitue l'obstacle épistémologique (Fabre, 2009) majeur pour les élèves, parce qu'ils se placent d'emblée dans le registre d'une explication chronologique (Lautier, 2003), à savoir ce qui vient avant explique ce qui vient après. Tel est le problème qu'ils ont à construire et que seul le groupe d'élèves étudié parvient à construire. Pourquoi, comment y parvient-il ? Observons ce qu'ils disent et écrivent avant d'aboutir à reconstruire le problème.

94	A.	Après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça, c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	J.	On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	A.	En fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case-là de mettre, euh, euh, la France est attaquée par...
97	J.	En fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
98	A.	Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense qu'en fait le... La France, le roi a demandé à ses amis des autres pays, euh... d'attaquer la France.
		[...]
108	Jo.	Ouais. Oui, mais il faut mettre ça avant la décision de la mort, avant.
109	A.	Mais la France...
110	J.	Mais c'est pas dans l'ordre, là !
111	Jo.	OK.
		[...]
119	A.	On dit l'Assemblée déclare la guerre, la guerre à... à l'empereur d'Autriche et l'Autriche, après on met l'Autriche et la Prusse...
120	J.	Le roi réclame de l'aide au...
121	A.	Ouais, mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple, il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Jo.	Et en fait, il...
123	A.	On s'aperçoit, parce que le... le chef des Autrichiens y dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.



### Le déploiement du problème par les trois élèves étudiés

La construction du problème par ces trois élèves gagne à être abordée à partir d'un moment charnière qui met au jour l'impossibilité de définir quel événement antérieur détermine l'insurrection du 10 août (voir la transcription complète de leur échanges en annexe).

Comme demandé dans la consigne, les élèves font, avant ces moments de discussion, un inventaire des explications qu'ils identifient dans le manuel, mais cet inventaire se révèle insuffisant, comme l'indiquent leurs hésitations : dans quelles cases mettre ces différentes explications, dans quel ordre les inscrire ? Questions qui renvoient à l'insuffisance de l'ordre chronologique pour fonder l'ordre causal : à ce moment-là, les élèves séparent leur interprétation de la logique du temps qui passe. Car la chronologie ne permet plus de fonder cet ordre : la trahison du roi a lieu au moment de sa fuite (pour aller chez « ses amis » autrichiens et prussiens qui sont les ennemis de la France, voir la transcription en 98), mais elle n'existe pas pour le peuple avant que ne se produisent d'autres événements (déclaration de guerre et

Manifeste de Brunswick). La disjonction des temporalités selon les acteurs concernés apparaît alors.

Ce moment clé de l'enquête mène les élèves à déporter leur questionnement à la fois sur les catégories en jeu et sur les temporalités : si on ne peut choisir entre les trois événements identifiés, c'est peut-être parce que ces événements sont liés et ne peuvent s'analyser avec des catégories figées : est-ce le même roi, est-ce le même peuple en juin 1791, en avril et à l'été 1792 ? Si cette question n'est pas posée explicitement, elle sous-tend le travail des élèves, qui modifient leur appréhension de ces catégories et le rapport de ces catégories au temps. À la relecture de la transcription de leurs échanges, on voit apparaître ces modifications. Si le roi est au départ intrinsèquement lié par les élèves à son peuple et à son pays (voir en annexe, en 66, la réaction de Julien à l'idée que le roi puisse trahir le peuple) ; ils modifient peu à peu la conception qu'ils en ont pour en faire un individu qui a des intérêts propres (ses propres « amis »), distincts de ceux de son pays. En parallèle, la catégorie France est reconstruite : elle passe progressivement de l'identification au roi (31) à l'identification au peuple (98). Le peuple, dont la caté-

Figure 2. Cheminement initial des élèves

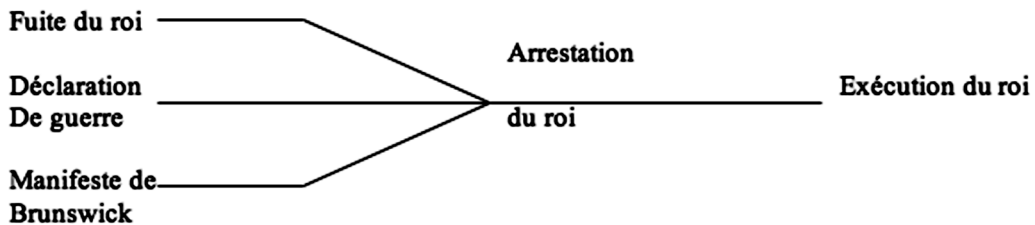
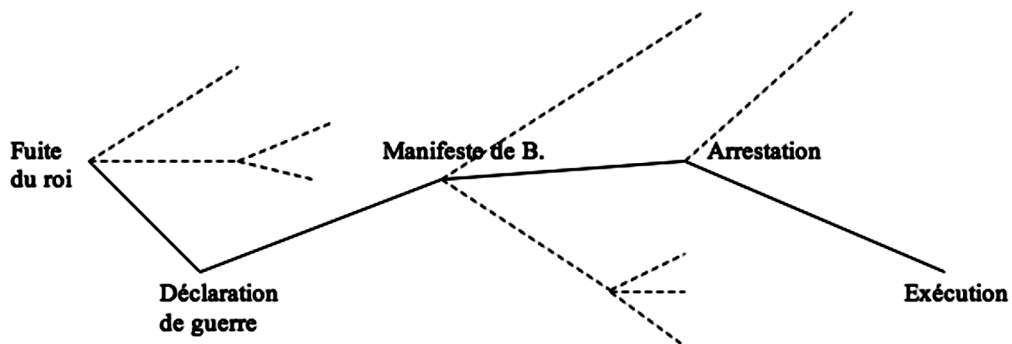


Figure 3. Cheminement réélaboré des élèves



gorie relève elle aussi au départ de notions psychologiques indiquant sa fragilité et son instabilité (« il est révolté » en 9, « il a des croyances » en 23 et 38), devient peu à peu acteur et conscient de ce qui lui arrive.

On peut, en s'inspirant des travaux en didactique de la géologie d'Orange Ravachol (2005), schématiser le cheminement des élèves. Dans un premier temps, l'inventaire que les élèves mènent les conduit à une accumulation d'explications possibles pour comprendre l'arrestation puis l'exécution du roi (voir la figure 2). Mais ce schéma cumulatif est incohérent avec la chronologie des événements qui ne sont pas simultanés mais successifs. La logique « cause-événement-conséquence » amène plutôt à considérer le schéma de la figure 3, caractérisé par sa linéarité, mais enrichi par la considération des possibles de l'histoire (d'après Orange Ravachol, 2005, à partir des travaux de Gould).

Or, dans ce schéma, le dépassement de la linéarité de l'histoire repose sur la connaissance des chemins non empruntés (en pointillés). Le déploiement du problème des élèves réside alors dans la recherche de ces chemins, c'est-à-dire dans les bifurcations. Mais, comme nous l'avons vu pour l'histoire des hommes, et comme l'a observé de la même manière Orange Ravachol, l'obstacle pour les élèves consiste à en rester à une explication linéaire sous forme d'une histoire satisfaisante. Dans le cas de nos élèves, la contradiction entre leur conception linéaire de l'histoire et l'accumulation des causes possibles semble

les éloigner de la question de la vérité, pour les mener vers le sens de l'événement. Cette contradiction les oblige à reconsidérer chaque nœud événementiel comme un choix se présentant aux acteurs de l'époque, pour comprendre pourquoi tel chemin a été emprunté et non tel autre (par exemple, pourquoi le peuple n'a pas arrêté Louis XVI en juin 1791), ce qui les conduit à énoncer, partiellement mais sûrement, les contraintes qui pèsent dans ces moments-là sur les catégories concernées.

L'élaboration de l'enquête de nos trois élèves, sur la durée des échanges, va donc jusqu'à l'émergence de contraintes – ou nécessités – révélatrices du processus de problématisation (Orange, 2005). En effet, dans ce cadre, un savoir scientifique ne vaut que par son appui sur des contraintes : comme le souligne Reboul (1992), savoir scientifiquement, c'est comprendre les raisons de ce que l'on sait ; non pas « savoir que », mais avoir compris « qu'il ne saurait en être autrement ». Ce processus peut être représenté par un « espace des contraintes » (Orange, 2005), qui présente les mises en texte des élèves selon les registres utilisés dans leur argumentation : ce qui est considéré comme une donnée (et principalement lu dans le livre), comme une nécessité (qui donne les raisons de l'explication), le tout selon des types d'explication. Voyons dans les échanges (oraux et écrits) des trois élèves ce qu'il en est (tableau 1).

C'est la césure entre deux registres explicatifs qui importe le plus, car c'est elle qui marque le dépassement de l'aporie de la relation linéaire « cause-

Tableau 1. L'« espace des contraintes » (d'après Orange, 2005)

Registre des données	Le roi a fui		Le peuple est mécontent et n'a plus confiance		Le roi a fait plusieurs choses répréhensibles		Le roi déclare la guerre pour faire perdre son pays		Le Manifeste de Brunswick est publié
Registre des nécessités	Le roi a quelque chose à se reprocher		Le peuple sait que le roi a fait quelque chose de répréhensible		Nécessité qu'une de ces actions soit décisive		Nécessité d'une prise de conscience par les Parisiens de la trahison du roi		Nécessité de temporalités différentes pour le roi et le peuple
Registre des explications	Causalité linéaire : ce qui vient avant explique ce qui suit						Temporalités multiples à prendre en compte		



événement-conséquence ». Dans la première partie, en effet, les élèves se placent dans un registre explicatif, dans lequel ce sont les actions des hommes qui induisent des événements, les hommes les plus importants ayant plus d'influence. Cette manière qu'a le sens commun d'imputer des événements (par exemple, on fuit quand on a quelque chose à se reprocher) permet ici le rapprochement des représentations sociales des élèves (Cariou, 2004) et des explications apportées par le manuel. Ceci donne dans la première partie de l'espace des contraintes une liste des données datées. Mais ce n'est que dans la seconde partie que ces données sont confrontées à des conditions de possibilité (ou nécessités) qui relèvent d'une autre conception des explications (dans laquelle des temporalités multiples sont prises en compte). Selon cette conception, la volonté des acteurs dominants est complétée par les marges de manœuvre des acteurs dominés, ici le peuple, et par la structure de la société de l'époque, qui constituent ensemble les contraintes et les possibles de la situation. Mais que font-ils pour y parvenir ?

## PRATIQUES SCIENTIFIQUES DES ÉLÈVES

Que font les élèves, en particulier, avec les explications et les documents donnés par le manuel ? Nous proposons d'explorer les activités des trois élèves sur la base de la dimension pragmatique de la théorie de

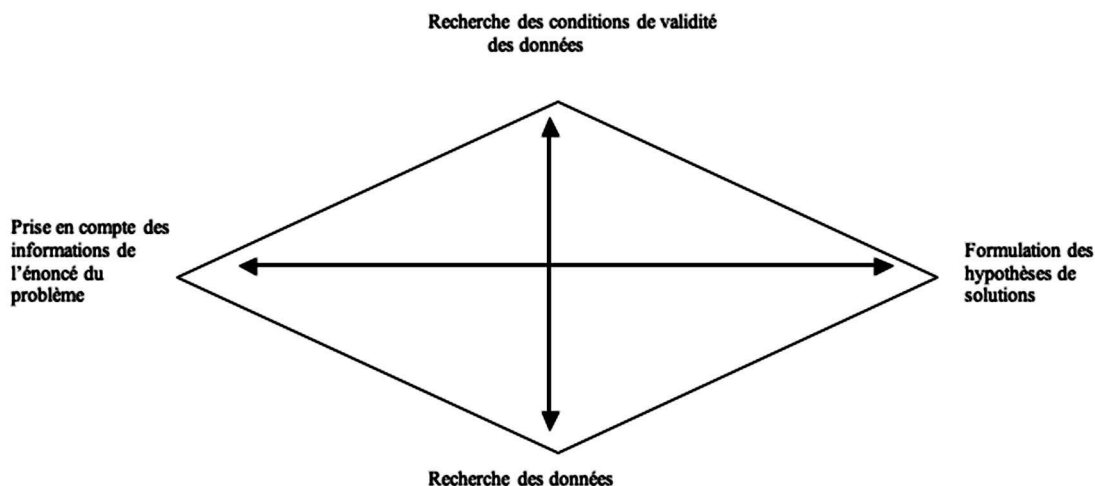
la problématisation, que l'on peut d'abord appréhender à partir de la figure 4.

Dans une telle modélisation, le processus de problématisation consiste en un double va-et-vient : horizontalement, entre l'avancée vers les solutions et le retour vers la reconstruction du problème ; verticalement, entre l'identification des données et la remontée vers leurs conditions de validité. Dans notre cas d'histoire d'un événement, comment s'actualise ce processus ?

### Énumérer et comparer les données

Le travail d'énumération est très visible dans ce groupe, mais ne leur est pas du tout spécifique. Dans tous, ce travail est mené et correspond à une des principales pratiques ordinaires de la classe d'histoire mises en relief par les travaux de Tutiaux-Guillon (2009) : dans les pratiques dominantes, outre la reproduction de ce qu'ils savent, les élèves sont invités à « identifier des informations dans un document ». Ce qui caractérise la pratique de notre groupe, c'est qu'il n'en reste pas là. Nous l'avons vu, la liste qu'ils établissent (par écrit et dans leurs échanges) des faits proposés par le texte du manuel leur pose problème lorsqu'elle est confrontée à la chronologie de ces mêmes faits. À ce moment-là, ils changent d'activité : la question n'est plus d'accumuler des événements qui justifieraient une révolte, mais d'évaluer en quoi ceux qu'ils ont identifiés sont intéressants et de les hiérarchiser ; bref, d'en identifier

Figure 4. Le « losange de la problématisation » (d'après Fabre & Musquer, 2009)



les conditions de validité. Ce changement se marque par la nécessité de recourir à une relecture du manuel (en 106, 112 et 123) qui les amène à considérer à nouveau les événements : ainsi la déclaration de guerre d'avril 1792 est réinterprétée du point de vue du peuple, qui peut la voir comme « des morts pour rien » (131), puisque la guerre est un prétexte pour le roi. Le Manifeste de Brunswick, rendu public en juillet 1792, n'est plus seulement une menace envers les Parisiens, mais ce qui produirait leur prise de conscience de la trahison du roi (en 123, Arthur exprime cette prise de conscience par l'expression ambivalente « On s'aperçoit... », qui renvoie aussi bien au peuple qu'aux élèves eux-mêmes).

De notre point de vue, cette modification d'activité est fondamentale. Les élèves changent de position par rapport au savoir : ce qu'ils ont identifié est-il important pour leur enquête ? Tel est le résultat de ces pratiques d'un « re-questionnement » des données (dimension verticale). L'événement que constitue le Manifeste de Brunswick est intéressant parce qu'il est ce qui fait prendre conscience de la trahison du roi, et non parce qu'il est une menace. À partir de là, la chronologie reprend sens : si ce *fait* est le déclencheur de la chute de la monarchie et donc une donnée pertinente, c'est parce qu'on le constitue en *fait de prise de conscience*, non en *fait de menace*. Il s'agit bien là d'un va-et-vient entre donnée et validité de la donnée.

### Récit et tableau

Quelle épistémologie est en œuvre derrière ces changements d'activité ? Cette question peut s'envisager par la formule centrale de l'article de Prost (1996) entre « récit et tableau » (c'est-à-dire diachronie et synchronie), mais, plus largement, elle renvoie à une évolution profonde du rôle de l'événement dans l'historiographie des quarante dernières années (Revel, 2001). Si le « récit » s'apparente à une construction narrative dans laquelle la dimension temporelle est essentielle (Ricœur, 1983), sa dimension diachronique est travaillée et complexifiée au-delà de la chronique, de manière indissociable de la dimension synchronique des catégories réélaborées<sup>9</sup> (le « tableau » au sens de Prost). Nos trois élèves commencent par situer et classer les faits dans leur chronologie, mais c'est quand celle-ci se révèle insuffisante pour produire une explication satisfaisante qu'ils ont une démarche plus sociologique ou anthropologique : que peut signifier pour des hommes de se rendre compte qu'une guerre n'est qu'un prétexte

pour le roi ? Que peut signifier pour une population d'être menacée de destruction par une puissance ennemie si elle fait du mal à son roi ? Ce type de question passe par des comparaisons qui s'ancrent dans la compréhension du monde social, de ce que font les hommes, habituellement, dans une telle situation. C'est à ce moment-là que les conceptions des élèves sont mises à contribution, au-delà de la contextualisation historique.

### Reconstruction du problème et élargissement du champ des solutions possibles

Horizontalement, dans le losange de la problématisation, on peut également identifier des allers-retours dans les échanges des élèves entre les solutions qu'ils envisagent et la reconstruction de leur problème. Le registre initial des élèves est celui de la logique du temps qui passe. On a affaire à une solution directe qui constitue l'obstacle principal pour les élèves, nous l'avons vu. Le retour vers la délimitation du problème se fait essentiellement quand la chronologie échoue à produire une explication satisfaisante : la question de l'ordre dans le tableau, et donc de l'ordre dans le temps, pousse les élèves à retourner au manuel (94-106), et c'est ce retour qui permet des remises en cause des solutions initiales. Des interventions (comme en 95, « On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique ») marquent ce retour à l'énoncé du problème. Ce sont des activités de relecture qui leur permettent : relecture du manuel, mais également de leurs propres propositions inscrites dans leur tableau. On voit dans la transcription de leurs échanges comment, dans ces moments de relecture, se construisent des questionnements nouveaux qui n'ont pas lieu dans les autres groupes. L'obstacle surmonté par ces pratiques permet en effet aux élèves de parcourir le losange de la problématisation (dans ses deux dimensions) ; à l'inverse, dans les autres groupes, ce losange a tendance à s'aplatir en une recherche de solutions. On en voit une illustration dans un groupe qui a la particularité de ne pas utiliser directement le tableau, mais de travailler d'abord sur une feuille de brouillon avant de recopier son texte dans le tableau. Voici un extrait de ce qu'ils écrivent : « Lorsque le peuple français découvre que Louis XVI est un traître : l'Autriche et la Prusse menacent Paris s'il est fait du mal à Louis XVI. Le peuple français a compris qu'il est un traître. C'est la "goutte qui fait déborder le vase", c'est décidé Louis XVI va être guillotiné ». Ce qui est souligné est recopié presque directement du manuel, tandis que le reste relève de leur interprétation. On le voit, leur texte de savoir est

réduit à une sorte de collage où le manuel (travail d'identification) est complété par la formulation « la goutte d'eau », pour articuler l'explication et les données de la consigne (« guillotiné »). Ces constructions dominent largement les autres groupes et indiquent par certaines formules (« goutte d'eau », « c'est la preuve », etc.) l'aplatissement du processus de problématisation : aucune raison n'est énoncée pour justifier l'usage des données.

## **L'ENQUÊTE HISTORIQUE EN CLASSE : UNE ARTICULATION SPÉCIFIQUE DES PRATIQUES ET DU TEXTE DU SAVOIR**

Après avoir rapporté les textes (oraux et écrits) des élèves aux textes du savoir de référence, après avoir décrit les activités menées pour cela par les élèves, nous sommes en position d'articuler l'un (la mise en texte) à l'autre (les pratiques). C'est, nous semble-t-il, le meilleur moyen d'envisager la situation didactique comme un ensemble d'actions concernant des savoirs. Il ressort d'abord de ce qui précède que le point critique de la séance analysée tourne autour de l'utilisation du tableau comme moyen pour les trois élèves de se questionner sur les temporalités des différentes catégories d'acteurs de l'événement. Le tableau donne une image dans l'espace des questions temporelles de leur enquête, les menant d'une impasse à un élargissement des explications possibles. Ce rôle primordial nous incite à entrer dans ce troisième temps de réflexion par le biais des pratiques instrumentées par cet outil graphique (Goody, 1979). Une approche fondamentalement anthropologique nous semble correspondre à l'objectif annoncé (analyser des actions concernant des savoirs), à condition qu'elle combine instrument, tâches, technologie et savoir, sans jamais les séparer. Nous allons pour cela nous appuyer sur l'anthropologie de l'écriture, mais également sur la didactique professionnelle, notamment dans sa dimension instrumentale, qui se centre sur la double dimension de l'instrument, artefact et schème (Rabardel, 1995 ; Rabardel & Pastré, 2005).

Dans la conclusion de *La raison graphique*, Goody (1979) évoque Vygotski comme l'un des rares savants à s'être penché sur les conditions de reproduction du savoir et de leurs effets sur la pensée. Il rapproche ainsi son travail sur « les moyens et les modes de communication (dont le langage n'est qu'un élément, mais le plus important) » de celui de Vygotski, pour

appréhender les « conditions historiques qui déterminent la conscience et l'intellect » : à partir des études qu'il propose, il peut conclure que « dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes : la liste, la formule et le tableau jouent à cet égard un rôle décisif ». La pertinence de ces travaux réside notamment dans les liens qu'il fait entre développements particuliers de l'écriture et développement de l'histoire comme science. Outre la mise en liste des séries d'événements comme moyen de relier entre elles les archives (rôle de stockage ordonné), il identifie une seconde condition scripturale à la naissance de l'histoire : elle repose sur l'utilisation simultanée de deux modes d'enregistrement du passé, « au gré des événements ou en se réglant sur le calendrier » (Goody, 1979, p. 166). Dans le premier cas s'opère une sélection en fonction d'une évaluation de l'importance des événements qui se produisent, tandis que, dans le second, c'est l'écoulement du temps qui commande l'inscription. Or, dit Goody, c'est « grâce à ces deux méthodes [que] les matériaux historiques connurent une extension (au sens purement mécanique), un développement (en termes de complexité structurale) et des révisions (aux deux sens du mot) » (Goody, 1979, p. 167). On retrouve ici la double dimension sur laquelle s'appuient nos trois élèves : les événements dans la chronologie (le calendrier) et les événements pour les acteurs concernés.

Pourtant, l'échelle anthropologique de Goody est à compléter par l'approche plus locale d'une situation didactique. C'est ce à quoi s'est employé Reuter (2006) en proposant des outils conceptuels pour faciliter les « usages de Goody en didactique ». Mais c'est aussi Rabardel (1995, 1999) qui nous offre les outils conceptuels appropriés à cette échelle d'exploration. Inscrite dans une perspective vygotkienne, sa « théorie de la genèse instrumentale » fait de l'instrument le support de la relation matérielle et idéale – de l'artefact et du schème – pour penser à la fois l'activité (pour nous graphique et verbale) et le développement de la pensée. Comme pour l'outil de l'anthropologue<sup>10</sup>, l'instrument de Rabardel établit simultanément des ressources et des contraintes nouvelles. Le sujet commence à s'appropriier l'outil pour en faire son instrument en le subvertissant et/ou le détournant : il transforme l'artefact, le fait à sa main (instrumentalisation) et, d'un même mouvement, se transforme (instrumentation). Que se passe-t-il, au regard de ces théories, dans notre groupe d'élèves ?

## Espace du tableau et temporalités de l'événement

Le tableau a ses contraintes qui conduisent les élèves à remplir les cases vides (qui sont les « composantes structurelles » du tableau selon Reuter), alors que le groupe qui met de côté le tableau en utilisant un brouillon (voir *supra*) élude la justification induite par la colonne de droite. Cette dernière constitue ainsi une autre contrainte, qui tend à faire dépasser les activités ordinaires de la classe d'histoire, et qui ne s'actualise pas nécessairement sur le plan de la construction des savoirs, même pour le groupe étudié<sup>11</sup>. Mais les trois élèves ne s'en tiennent pas aux contraintes du tableau, ils le « subvertissent ». La première colonne qui réclame un inventaire (une liste) d'explications devient, dans la troisième case, on l'a vu, le lieu d'une explication plus globale et qui n'est pas tirée du manuel, comme le stipule la consigne. La colonne de droite est également « détournée » de son usage initial. On peut y lire une progression dans la justification, qui ne réduit pas chaque case de droite à correspondre à chaque case de gauche : les élèves passent de l'idée que le roi a des choses à se reprocher à l'idée qu'il abandonne son peuple, puis qu'il le trahit (progression verticale, c'est-à-dire liste hiérarchisée).

Ces détournements du tableau confirment un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation : le tableau devient un outil *pour* les élèves. On le voit directement dans certains échanges où ils se demandent comment faire avec le tableau (numéroter les lignes en 97, donner un autre ordre plus tard en 104, l'utiliser comme un brouillon en 112). En devenant l'espace de la confrontation d'une liste hétérogène (à gauche) et d'une progression (à droite), il enclenche une dynamique propre qui les détache du manuel, tout en leur donnant les moyens de mieux y retourner.

### Le tableau comme support d'élaboration d'un espace-problème pour le groupe

Ces manipulations du tableau par les élèves déploient peu à peu un espace intermédiaire de travail entre le manuel et leurs lectures individuelles ; un espace qui relie l'objet (le savoir en jeu, essentiellement porté par les textes du manuel), le sujet (chaque élève) et les autres (les autres élèves du groupe, l'enseignant qui lira le tableau). On peut le qualifier d'espace-problème au sens d'Orange<sup>12</sup> (1997), parce qu'il joue un rôle essentiel dans la construction du

problème par et pour les élèves. En effet, il est le moyen pour eux de séparer des éléments toujours ensemble dans le manuel : les événements et leur interprétation. Par le tableau tel qu'ils l'utilisent, la chronologie est séparée des faits : le cas de l'événement « en juin 1791, le roi s'enfuit » (paragraphe A2) est caractéristique, où l'on voit que les élèves reprennent « le roi s'enfuit » mais laissent en dehors du tableau la date. Ce qui leur permet de se saisir du problème de l'interprétation (un roi qui fuit, est-ce une fuite lâche, un abandon ou une trahison ? Pour qui ?), tout en confrontant, par la structure même du tableau, leurs conjectures au réel incontestable des dates.

Cet espace intermédiaire offre également aux élèves la possibilité de se relire, et par là de confronter leurs interprétations aux textes du manuel. Cette opération visible explicitement à deux reprises (en 106 et 112) est indispensable à l'extension du processus de confrontation des données et des conditions de validité des données, comme l'indique Fabre (2009) sur une analyse que Bachelard propose du tableau de Mendeleïev<sup>13</sup> : « Le tableau de Mendeleïev n'est ni une maquette ni une liste mais précisément un outil intellectuel à la fois récapitulatif et heuristique. Il permet non seulement d'ordonner le savoir déjà-là, mais également de rectifier des résultats tenus pour acquis et d'anticiper, par ses cases laissées vides, les découvertes futures. » D'où une fonction productive du tableau. Pour les trois élèves, la chronologie et les notions en jeu (roi, peuple, Parisiens...) sont décomposées pour mieux être confrontées et reconstruites dans un récit explicatif nouveau : c'est ce qui souligne la dimension heuristique de leur tableau.

### Conditions pour la problématisation historique d'un événement

On peut sur cette base interpréter l'usage que les trois élèves font du tableau comme la mise en œuvre particulière de conditions pour la problématisation historique d'une *rupture*. Une première condition se centre sur le déploiement d'un espace-problème à la fois spécifique au travail des élèves et ouvert sur les données extérieures au groupe (les textes du manuel, les connaissances de chaque élève). C'est par cet équilibre entre espace de travail des élèves, centré sur le tableau, et sources extérieures qu'a pu émerger la contradiction de la chronologie et de la causalité linéaire. L'interprétation n'est plus figée par la chronologie, mais celle-ci n'est pas pour autant abandon-

née ; l'interprétation est perçue par les élèves comme moins dépendante de la succession dans le temps puisqu'ils peuvent revenir sur ce qu'ils ont construit, cassant ainsi la linéarité de leur temps didactique (relecture du tableau pour valider l'ordre construit ; retour au texte pour questionner la suggestion d'un des élèves, etc.). Ce faisant, les élèves modifient le statut du texte du manuel : de texte explicatif vrai, il devient pourvoyeur d'énoncés à interpréter et à utiliser selon l'ordonnement propre au texte des élèves. Le tableau instrumentalisé (au sens de Rabardel) libère la pensée pour reporter une décision à prendre – ce qu'il faut inscrire – en se donnant l'opportunité d'ajouter à la réflexion ; en parallèle, il donne le moyen de revenir sur ce qui a été construit avant, c'est-à-dire de ne pas repartir de rien, mais de l'état du savoir du groupe déjà inscrit.

La seconde condition est double et découle de la première. Cet espace-problème doit fonctionner selon un processus d'« exploration-cartographie des possibles » (Orange, 2005) de la situation passée, et permettre ainsi le passage à une réflexion à deux dimensions. Si ce passage à deux dimensions est bien entendu porté par la structure du tableau, il est aussi actualisé<sup>14</sup> par l'activité des élèves, entre inventaire et progression. C'est ce passage qui réalise la prise en charge de l'obstacle de la linéarité de l'explication et de la simple accumulation d'éléments identifiés (c'est-à-dire de la réduction à une dimension), mais c'est également lui qui rend possible l'appréhension d'un « réel » trop riche offert par le manuel<sup>15</sup> (qui, dans le cadre du contrat didactique de la classe d'histoire, dit tout et sait tout).

Comme « cartographie à deux dimensions » (Bachelard, 1949), la feuille des élèves n'a d'intérêt didactique dans la problématisation qu'en relation avec l'extérieur, nous venons de le voir, c'est-à-dire avec les données lues et relues du manuel et les propositions des uns et des autres. L'action du roi dénommée « fuite » dans le manuel a bien lieu en juin 1791 : la date est à fixer dans le tableau (position ou numérotation de la case), mais sa description est plus délicate (fuite, abandon ou trahison). Ce sont d'autres éléments aperçus sur le « terrain » (le manuel ici) qui permettent de compléter la carte en construction : il a voulu fuir vers l'Autriche, c'est à l'Autriche que le roi accepte de déclarer la guerre et dont le chef des armées menace Paris de destruction ; autant d'éléments inscrits provisoirement sur la « carte » et qui permettent de reconsidérer l'explication en construction. D'où l'idée des « amis » du roi, qui va à l'encontre des représentations initiales de cette caté-

gorie par les élèves. Et ainsi de suite, par des allers-retours de la feuille au manuel et aux propositions d'explication.

## CONCLUSION

Les conditions d'une problématisation scolaire en histoire que nous venons d'isoler constituent l'apport théorique principal de cette étude de cas. Le parcours de ce groupe est remarquable à plusieurs égards, ce qui lui confère des dimensions spécifiques que nous avons pu identifier et mettre en contraste avec les autres groupes, mais également avec les pratiques ordinaires de la discipline. C'est cette mise en relation qui donne à notre cas son intérêt didactique. En confrontant différentes échelles – le groupe, la classe, les pratiques habituelles –, on a pu apporter une compréhension nouvelle. Celle-ci met en lumière les interrelations entre le déploiement d'un espace de travail et de réflexion qui s'appuie sur des dimensions graphiques, mais qui n'a de sens qu'en relation avec le type de problème historique en jeu. C'est la limite de ce cas, qui ne donne à penser que les relations problématiques entre chronologie et causalité. Ici, la rupture n'est mise en sens par les trois élèves qu'au moment où leur construction initiale linéaire se révèle insatisfaisante dans le tableau. L'obstacle épistémologique de la linéarité « cause-événement-conséquence » apparaît dans ce travail d'exploration et de cartographie qu'ils mènent en isolant les questions de la chronologie et de l'importance des événements. En constituant leur tableau en espace-problème, les élèves, à l'instar des historiens, fabriquent à nouveau le temps et dépassent la chronique, parce qu'ils délaissent, selon la belle formule de Hacking (1991), le « ou-vrai-ou-faux » pour « des possibilités, des candidates au ou-vrai-ou-faux ».

Sylvain Doussot  
sylvain.doussot@univ-nantes.fr  
IUFM des Pays de la Loire, université de Nantes



## NOTES

- 1 « Dans l'enseignement secondaire, on commence en donnant à l'élève un petit bout de document, qu'il n'a pas choisi, on l'invite ensuite à trouver des questions à lui poser, et à critiquer un matériau sur lequel il faut lui apporter ou lui faire chercher toutes les prises qui resteront de toute façon très spécialisées : quelle bizarre façon de prétendre installer la méthode historique, puisque c'est à peu près son antithèse qu'on accomplit là ! » (Moniot, 1993, p. 177)
- 2 Le corpus mis à contribution ici se limite aux travaux des élèves concernant la première partie de cette réponse, la question du passage à l'Empire n'ayant été abordée que par une minorité de groupes.
- 3 « La lutte politique ouverte commence alors [après la fuite du roi et la fusillade du 17 juillet], chacun employant cette accusation pour dévaloriser l'autre. Il s'agit là d'une pratique essentielle puisque le jeu politique est marqué par l'emploi de la suspicion de contre-révolution. La surenchère politique explique que l'Assemblée législative se lance dans la guerre, tolère le coup de force du 10 août et soit muette devant les massacres de septembre. » (Martin, 1989, p. 127 ; voir aussi Martin, 1996, 1998)
- 4 Dans un sens sociologiquement large, qui réfère ici tant aux appréhensions habituelles des enseignants qu'aux catégories socialement distinctes qui sont favorisées scolairement par leur environnement familial.
- 5 On le voit aux interventions d'Arthur notamment (voir transcription des échanges entre les trois élèves en annexe) qui, dès le début, tente d'argumenter en faveur d'une trahison du roi et qui rencontre l'incrédulité de ses camarades.
- 6 Une illustration parlante est proposée par Chartier (2000) concernant les origines culturelles de la Révolution : il part de l'hypothèse « selon laquelle les détachements vis-à-vis du souverain, de la monarchie et de l'ordre ancien ne doivent pas être compris comme le résultat de la circulation des "livres philosophiques", mais, à l'inverse, comme la condition de leur succès » (Chartier, 2000, p. 288).
- 7 C'est ce que l'on peut lire dans les analyses historiographiques et épistémologiques de Revel (2001) notamment. Pour lui, l'événement est important pour « réfléchir sur l'entrelacement des durées historiques, sur l'expérience des acteurs et il peut permettre de réfléchir sur l'incertitude qui caractérise cette expérience et que les historiens tendent, par position (parce qu'ils viennent après), à ignorer » (Revel, 2001, p. 109).
- 8 En voici une illustration tirée de Richet et Furet (1963), concernant la constitution de 1791 : ces auteurs évoquent la lettre de Louis XVI à Charles IV qui proteste officiellement, mais secrètement, contre « les actes que la Révolution l'obligeait à contresigner » et qu'il veut rendre publique à l'occasion.
- 9 Prost (1996) propose notamment les exemples de l'entrée en guerre en 1914 et des grèves de 1936 (analyse développée dans Prost, 2002). Il montre comment « l'explication des grèves de 1936 associe leur chronologie serrée au tableau économique et social de la classe ouvrière » : on retrouve ici la structure que nous venons de mettre à jour dans l'entrelacs de la construction de la catégorie peuple et de la chronologie serrée de juin 1791 à août 1792.
- 10 Par l'insistance qu'il montre sur la construction d'aptitudes et l'usage du terme « technologie » – et non technique – de l'intellect, Goody veut signifier que l'imposition d'un artefact matériel ne peut suffire à changer les manières de penser, mais qu'il doit se comprendre au sein d'un processus : « Par exemple, si j'affirme que la technologie de l'agriculture à la houe en Afrique a limité certains développements dans la culture des céréales, je ne décris pas une situation que l'on pourrait changer en parachutant une caisse de socs de charrue, car ce passage implique toute l'organisation sociale de la production et de son utilisation. Pour exprimer les choses de la manière la plus simple, l'utilisation de cette technologie suppose le dressage de bœufs, et un changement d'attitude par rapport au bétail. La production suppose des forges, de la menuiserie, des spécialisations villageoises. Le changement touche à la propriété foncière ainsi qu'à son utilisation ; il affecte la division du travail, l'organisation domestique, et bien plus encore. » (Goody, 2007, p. 194)
- 11 On a vu que la consigne n'est pas suivie à la lettre par ce groupe pour cette colonne, ce qui marque une dimension importante des outils graphiques, mise en avant par Reuter (2006, p. 142) dans son analyse didactique de Goody : « Si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tout lieu de l'espace social. »
- 12 « La psychologie cognitive appelle "espace de problème" un espace, constitué d'états de la situation, que parcourt quelqu'un pour résoudre un problème et aller de la situation de départ à la situation à atteindre. Une solution est alors un trajet sur cet espace. On peut tenter de généraliser cette idée d'espace-problème aux problèmes scientifiques, généralement plus complexes que ceux étudiés en psychologie. Construire cet espace-problème est essentiel pour y trouver un éventuel trajet. Il se définit par un ensemble de nécessités et de possibilités issues de l'interaction entre contraintes empiriques (les "faits") et contraintes théoriques (concepts et modèles). Ce balisage de l'espace-problème, son élaboration, correspond à la construction du problème. » (Orange, 1997, p. 229-230)
- 13 C'est également cet exemple que développe Lahanier-Reuter (2006) dans son article en proposant une mise en perspective des listes et tableaux étudiés par Goody.
- 14 Nous nous inspirons ici des interprétations que Reuter (2006, p. 140-142) propose des apports de Goody en didactique. Dans ses catégories, notre tableau est « une composante structurale » de l'écrit proposée ici aux élèves qui, conjuguée à leur « usage » singulier, leur permet d'« actualiser » dans leur pratique le potentiel de l'instrument : « Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques que mettent en œuvre d'une certaine manière composantes et usages que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient – ou non – différenciellement en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres ».
- 15 Comme le souligne Bachelard, « nous nous souvenons à une dimension, nous comprenons à deux dimensions, nous possédons à trois dimensions » (Bachelard, 1949, p. 61).



## BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2005). « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- CARIOU D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.
- CHARTIER R. (1998). *Au bord de la falaise, l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- CHARTIER R. (2000). *Les origines culturelles de la Révolution française*. Paris : Éd. du Seuil.
- DOUSSOT S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Nantes.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FABRE M. (2007). « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 161, p. 69-78.
- FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- FABRE M. & MUSQUER A. (2009). « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation ». *Spiral-E 2009* [supplément à *Spirale*, n° 43], p. 45-68.
- GÉRIN-GRATALOUP A.-M., SOLONEL M. & TUTIAUX-GUILLON N. (1994). « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 106, p. 25-37.
- GINZBURG C. (1997). *Le juge et l'historien*. Paris : Verdier.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOODY J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- GUYON S. (1996). « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique ». *Historiens & géographes*, n° 352, p. 91-107.
- HAKING I. (1991). « Styles de raisonnement scientifique ». In J. Rajchman & C. West (dir.), *La pensée américaine contemporaine*. Paris : PUF.
- KOSSELLECK R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard et Éd. du Seuil.
- LAHANIER-REUTER D. (2006). « Listes et tableaux : mise en perspective ». *Pratiques*, n° 131-132, p. 174-186.
- LAUTIER N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER N. (2003). « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire ». In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- LAUTIER N. & ALLIEU-MARY N. (2008). « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 95-131.
- LE MAREC Y. (2008). « Situation-problème et problématisation en histoire ». Communication présentée au colloque : « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation », AFIRSE, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lema.pdf>> (consulté le 16 novembre 2010).
- LE MAREC Y. & VÉZIER A. (2006). « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe ». *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 160-173.
- LE MAREC Y., DOUSSOT S. & VÉZIER A. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire ». *Éducation & didactique*, vol. 3, n° 3, p. 7-27.
- LHOSTE Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Nantes.
- MARTIN J.-C. (1989). « Révolution et contre-révolution, propositions pour enseigner le flou et le fluctuant ». *Historiens & géographes*, n° 324, p. 121-132.
- MARTIN J.-C. (1996). « Massacres : Vendée au XVIII<sup>e</sup> siècle, pendant la deuxième Guerre mondiale, en Amérique latine au XX<sup>e</sup> ». In J.-C. Martin (dir.), *Révolution et Contre-Révolution. Les rouages de l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 51-59.
- MARTIN J.-C. (1998). *Contre-Révolution, Révolution et Nation en France, 1789-1799*. Paris : Éd. du Seuil.
- MONIOT H. (1993). *La didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- ORANGE C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.
- ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, p. 69-93.
- ORANGE RAVACHOL D. (2005). « Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en sciences de la Terre chez les chercheurs et chez les lycéens ». *Aster*, n° 40, p. 177-204.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- PROST A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2002). « Argumentation historique et argumentation judiciaire ». In M. de Fornel & J.-C. Passeron, *L'argumentation. Preuve et persuasion*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL P. (1999). « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie ». In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- RABARDEL P. & PASTRÉ P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- REBOUL O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

- REUTER Y. (2006). « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, n° 131-132, p. 131-154.
- REVEL J. (2001). « Retour sur l'événement ». In J.-L. Fabiani (dir.), *Le goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron*. Paris : L'harmattan.
- RICHEL D. & FURET F. (1963). *La Révolution française*. Paris : Hachette.
- RICŒUR P. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éd. du Seuil.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2009). « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités ». *La revue française d'éducation comparée*, n° 4, p. 105-118.
- TUTIAUX-GUILLON N. & POUETTRE G. (1993). « Les situations-problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves ? » *Spirale*, n° 10-11, p. 165-192.
- VEYNE P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.

#### ANNEXE. TRANSCRIPTION COMPLÈTE DES ÉCHANGES DE JULIEN (J.), JOHAN (JO.) ET ARTHUR (A.)

1	A.	« Comment expliquer qu'on passe d'une monarchie où le roi est respecté à son exécution et la république puis au sacre de Napoléon comme empereur ? »
2	Jo.	Euh, ben t'as marqué quoi sur le brouillon ?
3	J.	Mais y a pas de brouillon, personne n'a fait de brouillon, personne n'a travaillé chez soi.
4	A.	Non mais t'es chiant Julien. Alors moi j'ai mis, euh, euh ben que la population était énervée et voulait à tout prix changer de [...]
5		[...]
6	Jo.	C'est quoi, ça, c'est quoi ce travail de débutant ? Non mais en fait, les habitants s'en prennent à tout le monde...
7		[...]
8	J.	Bon allez sérieux. Moi j'ai pas d'idées en fait.
9	Jo.	En fait... Le peuple, le peuple, il est révolté. `
10	J.	Oui, le peuple est révolté.
11	A.	Ah oui, je sais pour dire pourquoi, comment le peuple, pourquoi ils ont tranché la tête du roi qu'ils aimaient tant, c'est que comme le roi a pris la fuite, ils lui font plus confiance pour gouverner.
12	Jo.	T'as vu ça où qu'ils...
13	J.	Mais ça répond pas à la question ça, qu'y sont révoltés...
14	Jo.	T'as vu ça où qu'il a pris la fuite ?
15	J.	Ben oui parce que ça c'est bizarre que nous on sait...
16	A.	Ben fallait le lire.
17	J.	Oui c'est notre culture générale, fallait lire pendant les vacances.
18	A.	Comme on l'a tous lu ben on le sait... Et y disent donc qu'il a pris la fuite et il s'est fait rattraper.
19	J.	Parce qu'il avait peur...
20	A.	Et après le peuple il avait plus confiance en lui.
21	Jo.	Ah oui !
22		[...]
23	J.	Non en fait c'qui faudrait mettre là, ils disent explications possibles, ben euh... Le roi s'enfuit... Là faudrait mettre le roi s'enfuit puis justification : pourquoi ça répond à la question, parce que le peuple a cru qu'il avait quelque chose à se reprocher.

24	Jo.	Ouais, sinon il aurait pas fui.
25	J.	Ben voilà. Sinon, il aurait pas fui s'il avait rien à se reprocher.
26	Jo.	Mais non, mais...
27	J.	Attends j'écris.
28	Jo.	Non mais autrement le peuple...
29	A.	Mais aussi c'est parce qu'y a la guerre.
30	J.	Mais non mais ça, ça sera après.
31	A.	Au début ils croient que c'est neutre, mais en fait après on s'aperçoit que c'est le roi qui a demandé aux pays de l'attaquer, d'attaquer la France.
32	J.	Le bâtard, c'est vrai ?
33	Jo.	Y z'attaquent la France ?
34	J.	Ca je m'en souviens pas.
35	A.	Oui, t'as plein de pays, t'as l'Autriche tout ça qui attaque...
36	J.	Je mets : le roi s'enfuit ; pourquoi ? Le roi s'enfuit, pourquoi ? Parce que, euh, non justification, pourquoi ça répond à la question, pourquoi ils l'ont tué...
37	A.	Et euh...
38	Jo.	Aussi, le peuple y peut, le peuple y peut croire que tous les riches ont la même mentalité, hein.
39	A.	Oui mais d'un autre côté, le roi avant ils lui faisaient confiance, puis depuis qu'il a fait ça, quoi, y sont plus contents.
40	J.	Mais là en fait on s'en fiche un peu.
41	A.	Y disent le roi nous a abandonné...
42	Jo.	En fait on aurait dû mettre pourquoi y a autant de violence à chaque fois, on aurait dû prendre le deux, hein.
43	J.	Non, non parce que là il est facile, mais là on bloque, en fait...
44	Jo.	On peut lui demander de prendre le deux ?
45	J.	Mais non, on a préparé à la maison, c'est pas pour recommencer.
46	Jo.	Ben lis-nous c'que t'as... Donc tu... Mets ça, mets ça.
47	J.	Ben j'l'ai lu tout à l'heure. Alors j'ai mis...
48	A.	Ben vas-y.
49	J.	Non, mais en fait c'qui faudrait mettre, c'est le roi... Mais non, mais écris au stylo.
50	A.	S'enfuit... Mais c'est un brouillon, après il a dit qu'on peut recopier...
51	J.	Tant pis, je sais bien mais ça se voit mieux au stylo.
52	Jo.	Ben non, non, écris au crayon de bois, écris au crayon de bois.
53	J.	Ben alors j'écris...
54	Jo.	Vas-y écris, écris... Écris.
55	J.	Le... roi s'enfuit.
56	Jo.	C'est un marqueur ?
57	A.	Ta gueule !

58	J.	Le roi s'enfuit et là tu mets, le peuple peut croire qu'il a des choses à se reprocher... Sinon y se serait pas barré.
59	A.	Le roi s'enfuit et la population le tue, enfin euh, décide son exécution...
60	Jo.	Ben non, pas parce que...
61	A.	Mais non, dans les explications possibles... Comment expliquer que ça passe si rapidement d'une monarchie, à un roi... à une exécution...
62	J.	Ca, on fera dans une autre case... Et on mettra, euh... Le peuple décide de la mort pendant que le roi s'est enfui.
63	A.	Le roi s'enfuit, le peuple peut croire à une trahison...
64	J.	Non, ouais le peuple peut croire à une trahison.
65	A.	Parce qu'il est parti dans un autre pays...
66	J.	Non, qu'il a des choses à se reprocher, parce que une trahison, euh...
67	Jo.	Allez vas-y...
68	J.	Quoi ?
69	Jo.	À toi.
70	J.	Mais non, j'ai pas envie de jouer au morpion, moi.
71	A.	Peut croire ?
72	J.	Qu'il a des choses à se reprocher sinon y se serait pas barré.
73	A.	Des choses... à se reprocher...
74	J.	Y a un « s » à choses... Se reprocher.
75	A.	Ensuite... À la ligne et point.
76	J.	Attends je les mets... après on fait chacun notre tour. Voilà ça c'est bien... Un, deux, trois, quatre, cinq... Oh, y va falloir une autre fiche.
77	Jo.	J'ai gagné !
78	J.	J'm'en fous...
79	A.	T'as gagné où ? Eh, t'as gagné où ?
80	Jo.	Là.
81	A.	Non...
82	J.	Après y a... Après y a, euh...
83	A.	Y a ?
84		[...]
85	J.	Non ils sont mécontents de cet abandon.
86	A.	Ouais.
87	Jo.	Parce qu'ils lui font plus confiance.
88	J.	Ils sont mécontents...
89	A.	Bon t'as fini avec tes morpions, là !
90		[...]
91	J.	Et croient à une trahison. Et croient à une trahison, c'est ça ?

92	A.	Comme tu veux.
93	J.	Ben non. Oh Johan, tu peux aider au lieu de faire des morpions.
94	A.	Après on pourrait mettre l'attaque des autres pays là. Mais ça, c'est encore avant, c'est avant que le roi meure encore.
95	J.	On dit pas que c'est dans l'ordre chronologique.
96	A.	En fait ça aurait été mieux de mettre ça là, ensuite dans cette case là de mettre, euh, euh, la France est attaquée par...
97	J.	En fait on s'en fiche un peu parce qu'on pourra le mettre dans l'ordre après, mettre des numéros.
98	A.	Ouais. Donc là en fait c'est euh, j'pense que en fait le... La France, le roi a demandé à ses amis des autres pays, euh... d'attaquer la France.
99	J.	Non c'est les rois.
100	A.	Pour que la France, tu vois, y a eu plein de morts et qu'après ils se cassent et qu'ils rétablissent la monarchie. Donc il faut mettre la France attaquée... Quand la France s'est fait attaquer...
101	Jo.	Mais aussi regarde, quand... Parce que le sacre de Napoléon, regarde, comme empereur...
102	J.	Ouais mais ça c'est bien plus tard !
103	Jo.	Oui je sais.
104	A.	Mais ça on va en parler, on commence par le commencement.
105	Jo.	Ouais ben voilà.
106	A.	Commençons par le commencement, c'est mieux... Alors, le début de la république, la fin de la monarchie... Début des guerres, tiens, y mettent 1792, l'Assemblée déclare la guerre à l'empereur d'Autriche parce qu'elle veut libérer les peuples de l'empire et aussi pousser Louis XVI à se trahir. Le roi accepte la guerre parce qu'il espère en profiter pour rétablir son autorité.
107	J.	Voilà, t'as bien enregistré ?
108	Jo.	Ouais. Oui, mais il faut mettre ça avant la décision de la mort, avant.
109	A.	Mais la France.
110	J.	Mais c'est pas dans l'ordre, là !
111	Jo.	OK.
112	A.	C'est un brouillon. Mais la France subit des défaites face à l'Autriche et à son alliée la Prusse. Le Nord et l'Est du pays sont envahis. L'assemblée proclame alors la patrie en danger et fait appel à des volontaires pour résister à l'ennemi. Des fédérés des départements arrivent à Paris pour protéger la capitale. En juillet 1792, le duc de Brunswick qui commande les armées autrichiennes et prussiennes, menace Paris de destruction s'il est fait violence à Louis XVI... Le 10 août 1792, ils attaquent le palais des Tuileries...
113	Jo.	On peut mettre ça alors.
114	A.	Et s'en emparent, du roi.
115	Jo.	OK ouais. Ben vas-y, donc résume-nous, faut mettre quoi alors là ?
116	J.	Alors, un marché entre, euh...
117	A.	L'Autriche et la Prusse déclarent la guerre à la France et demandent, euh... le rétablissement de, du pouvoir du roi.
118	J.	Mais moi je dirais pas comme ça ; je dirais plutôt, le roi, euh...

119	A.	On dit l'Assemblée déclare la guerre, la guerre à... à l'empereur d'Autriche et l'Autriche, après on met l'Autriche et la Prusse...
120	J.	Le roi réclame de l'aide au...
121	A.	Ouais, mais au début le peuple il le sait pas, au début le peuple, il croit que c'est une guerre qu'est déclarée à la France et après...
122	Jo.	Et en fait, il...
123	A.	On s'aperçoit, parce que le... le chef des Autrichiens y dit, euh, si vous laissez pas les pouvoirs à Louis XVI, euh, j'envahis la capitale.
124	Jo.	OK, ouais. En fait y se rend compte que c'est une magouille, quoi.
125	A.	Ouais. Comment ça se dit une magouille sans être familier.
126	J.	Un complot.
127	Jo.	Un complot, voilà.
128	A.	Le peuple, euh, ça y est j'ai trouvé, le peuple découvre le complot, euh...
129	Jo.	De Louis XVI.
130	A.	De Louis XVI à propos des guerres autrichiennes et prussiennes, contre l'Autriche et la Prusse...
131	Jo.	Y sont pas contents aussi parce que, euh... Il y a eu des morts, non ? Y a eu des morts pour un rien.
132	A.	[Relisant] De Louis XVI, faut mettre le complot de Louis XVI, le complot de Louis XVI...
133	Jo.	Donc et après tu mets ...
134	A.	Louis XVI... contre la... euh... Attends, j'sais pas comment dire...
135	J.	Contre la France avec l'aide, euh, des...
136	A.	Attends, t'as marqué quoi là ? Le peuple découvre un complot de Louis XVI...
137	J.	Contre la France.
138	A.	Euh... Contre, euh, à propos, tu t'en fiches, tu mets à propos des guerres, euh, autrichiennes et à propos des, ah... à propos de l'invasion de l'Autriche et de la Prusse.
139	J.	Moi je dirais plutôt, euh, attends... Le peuple découvre un complot de Louis XVI contre la France, euh, avec l'aide de...
140	A.	C'est pas contre la France qu'il en a, c'est juste arrêter de perdre son pouvoir.
141	J.	Contre la Révolution !
142	A.	Contre la Révolution, destiné à rétablir son pouvoir... destiné à rétablir son pouvoir.
143	J.	À quoi ?
144	A.	À rétablir son pouvoir... Tu peux mettre entre parenthèses, la guerre contre la Prusse et l'Autriche, pour comprendre de quoi on parle.
145	J.	C'est pourri comme nom, Prusse. [...]
146	A.	Alors ensuite, conséquences, ben en fait la conséquence c'est tue le roi, parce qu'ils étaient pas contents ; faudrait mettre ça en fait dans les deux cases, euh... Ils sont mécontents...
147	Jo.	Y a des vies qui...
148	J.	Ils découvrent ça... Et pourquoi le... Pourquoi ça répond à cette question ?
149	A.	Non moi, je mettrais là carrément pour les deux cases le même truc... Je mettrais ils sont mécontents de cette trahison et croient de... Voilà, ils sont mécontents de cette trahison.



150	J.	Non. Non, regarde il vaut mieux faire ça, regarde. Là on met un point et l'histoire de la trahison, ben on le met en dessous. Hein ? Et là on met... Enfin comme tu veux. Ils sont en colère contre cette...
151	A.	Ben là... Moi je mettrais ils sont en colère contre la trahison du roi.
152		[...]
153	J.	Voilà.
154	A.	Alors ensuite ... Là j'ai plus d'idée, on peut peut-être passer à Napoléon maintenant ? Parce qu'il est mort le roi.
155	J.	Non mais y faut étudier toute, euh, la révolution. Pourquoi le peuple en a marre du roi ?
156	A.	Non y dit que ça... Alors comment on passe de monarchie où le roi y se fait respecter, à son exécution, voilà on a fait ça et après république au sacre de Napoléon. Comment on passe...
157	J.	Ben alors attends on va déjà...
158	A.	Comment on passe de la république au sacre de Napoléon.