



HAL
open science

Ecrire un récit historique en classe de sixième.

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. Ecrire un récit historique en classe de sixième.. A. Vézier et S. Doussot (dir.). Les pratiques de récit pour penser les didactiques. dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences), PUR, pp.101-118, 2019. hal-02424863

HAL Id: hal-02424863

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02424863>

Submitted on 28 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre publié dans : Anne Vézier et Sylvain Doussot (dir.) (2019). *Les pratiques de récrit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes : PUR, 101-119.

Didier Cariou
Univ Brest, CREAD, F 29200 Brest.

Écrire un récit historique en classe de sixième

Le récit historique a fait son entrée dans le programme d'histoire du collège en 2008 en tant que : « capacité à raconter ». Selon ce programme, les élèves devaient être capables de raconter la fondation d'une cité grecque, l'épopée d'Alexandre, la carrière de César, ou quelques événements de la Révolution française, par exemple. Le récit historique paraît moins présent dans le programme des cycles 3 et 4 de 2015, mais il reste une « compétence » à travailler en classe d'Histoire, selon une fiche ressource publiée sur le site EDUSCOL (MEN, 2016). En examinant les instructions officielles de l'Éducation nationale, en questionnant l'historiographie et l'épistémologie de l'histoire et en enquêtant du côté de la didactique de l'écriture, nous allons tenter de dégager les caractéristiques de ce que pourrait constituer un récit historique produit par les élèves en situation scolaire.

1. Le récit historique pour les historiens

1.1. Un texte disjoint et impliqué

Reprenons les catégories de Bronckart (1996, 2004) sur les différents types de discours qui sont exposées dans l'introduction de cet ouvrage, afin de caractériser le récit historique produit par les historiens. Cette première caractérisation nous permettra ensuite de mettre en évidence certains caractéristiques communes au récit historique des historiens et au récit historique scolaire. Cette démarche nous fera mieux comprendre la nature du récit historique qui peut être attendu en situation scolaire.

Un récit produit par un historien peut tout d'abord être considéré comme un texte *disjoint* : le contenu du texte est mis à distance de la situation d'énonciation présente car il appartient à un monde révolu situé dans le passé. Il est également un texte impliqué car il fournit des références explicites à cette situation d'énonciation présente. Il produit des renvois à la communauté des historiens à laquelle appartiennent le locuteur et son lecteur supposé. Le récit des historiens est donc, selon Bronckart, un *récit interactif*.

Nous exemplifions ces analyses à partir d'un extrait tiré de l'ouvrage de Georges Duby, *Guillaume le Maréchal* (Duby, 1984). Ce texte ne saurait être érigé en une norme pour écrire un récit historique en classe d'histoire mais, aux yeux des professeurs d'histoire-géographie, l'œuvre de Duby est exemplaire de la pratique d'écriture de l'Histoire. Notre démarche consistera plus loin à lire les récits produits par les élèves à la lumière de la pratique d'écriture de cet historien. Nous reprenons ici seulement le tout début du long passage où l'historien raconte le déroulement des tournois de la fin du XIII^e siècle (p. 111-136).

Extrait : Duby, Guillaume le Maréchal

L'engouement pour les tournois était alors à son comble. Dans les années vingt du XIII^e siècle, lorsque fut composé le récit, les contemporains jugeaient, semble-t-il, qu'il avait nettement fléchi. C'est du moins le point de vue de l'auteur : ne nous hâtons pas trop de prendre pour simple lieu commun ces lamentations sur le reflux de la prouesse. Partons de ce fait : lorsque Jean le Trouvère traite des années 1173-1183, il ne parle à peu près, au long de plus de deux mille cinq cents vers, que de tournois. Aucun document, à ma connaissance, ne renseigne mieux sur ce qu'était alors ce sport. Comme aujourd'hui les corridas ou le rugby, il n'était pas pratiqué partout. Qui résidait en Angleterre et voulait s'y adonner, je l'ai fait remarquer tout à l'heure, était obligé de passer la Manche. La

biographie du Maréchal contient la description de seize tournois et les localise avec précision, sauf un. On aperçoit ainsi le paradis des tournoyeurs délimité par une ligne enveloppante qui frôlerait Fougères, Auxerre, Epernay, Abbeville. On voit aussi que deux seulement de ces matchs furent disputés en plein cœur des principautés féodales, à Pleurs près de Sézanne, dans le comté de Champagne, à Saint-Pierre-sur-Dives près de Caen, dans le duché de Normandie. Que tous les autres ont été organisés aux confins, sur les « marches » de ces formations politiques, à l'emplacement des vieilles forêts frontières qui de toute ancienneté séparaient les ethnies (aux limites du Vermandois et du pays capétien ; à trois reprises sur les lisières de la Champagne à Lagny et à Joigny, face à l'Île-de-France et au duché de Bourgogne ; sur les lisières de la Normandie, à Eu, face au Ponthieu, à Saint-James et à Saint-Brice, face à la Bretagne et au Maine, à Anet, Maintenon, Epernon, face au perche et au comté de Blois). Une telle localisation est matière à réflexion pour ceux qui s'interrogeraient sur les origines de ces simulacres de batailles (...).

DUBY G. (1984). *Guillaume le Maréchal ou le meilleur chevalier du monde*. Paris : Fayard, Les inconnus de l'histoire, p. 111-112.

Ce texte se présente donc comme un *récit interactif*, c'est-à-dire comme un texte à la fois disjoint et impliqué. Il est *disjoint* car il évoque des faits qui se déroulaient dans les années 1173-1183. Il a plus précisément pour objectif de faire comprendre au lecteur ce qu'était un tournoi dans la moitié nord du royaume de France à la fin du XIIe siècle.

Ce texte est en même temps *impliqué* et *interactif*. Il vise à faire comprendre au lecteur, historien ou non, que les tournois avaient peu à voir avec les représentations que nous en avons tous, qui furent véhiculées par la littérature depuis Walter Scott et relayées par le cinéma hollywoodien (un combat de deux champions dans une lice face à une tribune où étaient rassemblés des spectateurs prestigieux). Duby montre que les tournois étaient plutôt des « simulacres de batailles » menées en rase campagne par des troupes de chevaliers. L'objectif n'était pas de conquérir le cœur d'une princesse mais de capturer des adversaires pour en tirer rançon. Cet extrait comprend en outre des adresses au lecteur (« ne nous hâtons pas trop », « je l'ai fait remarquer tout à l'heure »). Duby utilise d'ailleurs un vocabulaire sportif partagé par les individus vivant à la fin du XXe siècle (« sport », les « corridas », le « rugby », les « matchs ») dont il précise qu'il est celui d'« aujourd'hui ». L'auteur et le lecteur sont donc tous les deux présents dans ce texte sous une forme dialogique. Les références au présent de l'énonciation permettent elles aussi au lecteur de saisir les explications proposées par Duby.

Ce lecteur peut assumer deux identités. Il est tout d'abord un historien car Duby se réfère explicitement à un ensemble de pratiques de la communauté scientifique des historiens. Pour produire sa biographie de Guillaume le Maréchal, il s'appuie sur une source, un long poème rédigé à la demande du fils du Maréchal par un artisan dont on connaît juste le nom : Jean (Duby, 1984, p. 40-46). L'extrait que nous avons retenu montre l'historien lisant et analysant cette source. Fort de son expérience et de son métier, il en explique la valeur à son lecteur, comparativement à toutes les sources qu'il a pu lire auparavant : « Aucun document, à ma connaissance, ne renseigne mieux sur ce qu'était alors ce sport ». Duby se présente lui-même en train de lire cette source (« on aperçoit ainsi... », « on voit aussi que... ») pour en tirer des indications qui lui permettent d'expliquer ce qu'était un tournoi au XIIe siècle. Enfin, Duby fait écho à des débats savants sur la localisation des tournois et des batailles en évoquant le terme de « marches » qui désigne un concept historique peu connu du grand public et en s'adressant à certains de ses collègues (« pour ceux qui s'interrogeraient... ») dans la dernière phrase. Il est également intéressant de noter que, dans un ouvrage antérieur (Duby, 1973, p. 150), Duby évoquait déjà les « marches » pour expliquer la localisation des tournois. Ce terme établit donc un dialogue interne à l'œuvre propre de Duby.

Ce trop court extrait est le début d'un récit historique totalement impliqué dans sa situation d'énonciation puisque l'auteur y entretient un dialogue explicite avec son lecteur,

lui-même historien, mais aussi avec sa source (« C'est du moins le point de vue de l'auteur : ne nous hâtons pas trop de prendre pour simple lieu commun... ») et avec la communauté des historiens. Comme Duby l'explique dans un texte ultérieur, cet ouvrage est « lourd de données savantes », et « les spécialistes en sont les premiers destinataires » (Duby, 1991, p. 193).

Le lecteur de ce texte peut également être un lecteur cultivé qui n'appartient pas à la communauté scientifique des historiens. Le vocabulaire sportif du XXe siècle, le style de l'auteur et l'énumération des lieux de tournois évoqués dans la source permettent une lecture du texte distanciée par rapport à la communauté scientifique au sein de laquelle il a été produit. La lecture de ce texte par un lecteur cultivé se distingue alors de la lecture qui peut en être faite par un historien. En effet, Duby explique également que : « ce livre peut se lire comme un roman de cape et d'épée » (Duby, 1991, p. 193). Il n'est donc pas nécessaire d'appartenir à la communauté des historiens pour le lire et l'apprécier.

Le tableau ci-dessous, construit à partir des analyses de Bronckart (2004), propose une récapitulation des éléments du texte de Duby que nous venons d'aborder.

Tableau n°1 : Les caractéristiques du texte de G. Duby selon les critères de Bronckart

		Rapport au monde	
		Conjonction (Exposer)	Disjonction (Raconter)
Rapport à la situation d'énonciation	Implication	<u>Discours interactif</u> <i>Relation au présent de l'énonciation</i>	<u>Récit interactif</u> <i>Disjonction présent / passé</i> <i>Dialogisme auteur / lecteur</i> <i>Dialogisme entre les historiens</i> <i>Dialogisme avec les sources</i> <i>Récit de l'enquête de l'historien</i>
	Autonomie	<u>Discours théorique</u>	<u>Narration</u> <i>Lecture possible sans appartenance à la communauté des historiens, comme un roman de cape et d'épée</i>

1.2. Le produit d'une communauté discursive

L'extrait du texte de Duby fournit un rapide aperçu de quelques-unes des pratiques caractéristiques de la communauté scientifique des historiens qui ont présidé à sa production. En effet, la science n'est jamais produite par un agent isolé, mais par les membres d'une communauté scientifique. Ces derniers partagent un ensemble de règles, de méthodes de travail, de problèmes qui semblent importants à tous, et de connaissances qui ont été validées lors d'opérations de critique, de jugement et de vérification opérées potentiellement par tous. Les conflits, les débats, les critiques, les négociations internes à cette communauté produisent les connaissances qui font ensuite l'objet d'un consensus dans la communauté scientifique. La connaissance ne résulte donc pas d'un rapport entre un savant isolé et son objet mais d'un rapport entre tous les membres de la communauté qui s'engagent dans des pratiques argumentatives autour de l'objet en question (Bourdieu, 2001, p. 151). La connaissance scientifique est produite par les pratiques discursives des membres d'une communauté scientifique qui s'accordent sur ce qui doit être considéré comme vrai par la communauté (Bourdieu, 2001, p. 142).

Une communauté scientifique est donc en même temps une *communauté discursive* (Maingueneau, 1984) dans la mesure où elle produit et communique des énoncés de savoir par des pratiques qui sont notamment discursives. En effet, un savoir scientifique n'existe pas en soi, il est le fruit des pratiques sociales, notamment langagières, des membres de la communauté scientifique qui l'ont produit (Jaubert, 2007, p. 48-52). Le dialogisme qui préside au texte de Duby signale certaines des pratiques discursives de la communauté des historiens. Comme tout énoncé, il intègre la parole d'autrui en s'inscrivant dans un *double dialogisme* (Bakhtine, 1975, p. 102-107) avec les énoncés précédents (le texte de Jean le

Trouvère, les textes des autres historiens et de Duby lui-même sur le même sujet) et avec les destinataires du texte (les autres historiens, le lecteur).

A l'échelle de la classe (Jaubert, 2007, p. 99-100), la notion de double dialogisme sera précieuse pour l'analyse des productions d'élèves que nous réaliserons plus loin. Nous lirons les écrits des élèves à la lumière des pratiques d'écriture des historiens. Ces dernières ne constituent pas un modèle que les élèves devraient imiter, elles nous permettent de comprendre certaines des logiques des pratiques d'écriture des élèves en classe d'Histoire. Notre objectif est de comprendre ainsi les modalités par lesquelles les élèves parviennent – ou ne parviennent pas – à produire un récit historique scolaire pour construire du savoir.

2. Le récit historique scolaire selon les instructions officielles

2.1. Une analyse des propositions institutionnelles

Les instructions officielles évoquent également certaines des pratiques des historiens pour suggérer des pistes de travail en classe d'Histoire. Interrogeons donc les propositions institutionnelles autour du récit historique. Nous les confronterons ensuite à ce que nous savons du récit historique selon les historiens ainsi qu'à une production d'élève.

Le récit historique occupait une place explicite dans les programmes d'histoire-géographie de 2008. Cette place est minorée dans les programmes de 2015 mais la fiche ressource publiée sur le site de l'Éducation nationale EDUSCOL (MEN, 2016) insiste encore sur « la place centrale du récit dans les programmes d'enseignement » en histoire-géographie. Précisons que cette fiche remplace une fiche plus ancienne sur la production du récit historique publiée sur le même site (MEN, 2011) et dont nous évoquerons un aspect plus loin. Nous appuyons paradoxalement notre étude sur une fiche ressource publiée *après* la production du récit scolaire analysé ici car seule cette fiche reste disponible en ligne. Mais ce récit scolaire met en œuvre quelques-unes des préconisations de cette fiche qui figuraient déjà dans la fiche de 2011. L'analyse de ces récits permettra d'évaluer certains effets de ces préconisations.

En se référant à Georges Duby et à Paul Veyne, la fiche de 2016 rappelle que le récit historique se distingue du récit de fiction dans la mesure où il mobilise des faits vrais. Cette fiche explique également que le récit historique scolaire ne doit pas consister en une « simple « mise en mots » d'une chronologie » car il est organisé par une « mise en intrigue » (MEN, 2016, p. 2), selon une référence implicite aux travaux de Paul Veyne (1971) et de Paul Ricoeur (1983). Cependant les caractéristiques de cette mise en intrigue ne sont pas précisées et l'on ignore comment les élèves pourraient s'en emparer pour produire un récit.

Il semble que cette présentation du récit historique repose ensuite sur une conception dualiste du travail de l'historien. En effet, le texte de la fiche laisse penser que les faits historiques se résument aux « informations » qui seraient produites par les sources. L'historien sélectionnerait ces informations dans un premier temps et les agencerait entre elles dans un second temps, comme l'extrait suivant le précise :

Extrait : fiche ressource sur le récit

« Le travail sur les sources historiques produit une quantité d'informations qui ne prennent du sens que par le récit qu'en fait l'historien. Ce dernier sélectionne et classe ces informations en fonction des questions qu'il se pose, les met en contexte et en perspective, relie les faits les uns aux autres, tisse une trame de causalité(s), identifie le rôle des acteurs (...). Le récit historique a pour but d'éclairer et donc de donner du sens à un événement, à une situation, à une période historique. (...). Il respecte une structure chronologique et suppose la datation d'une partie au moins des faits. Mais il n'est pas la simple « mise en mots » d'une chronologie : il doit montrer la dynamique d'une action ou l'agencement des faits. Comme tout autre narration, le récit historique met en scène des « acteurs », qu'il s'agisse d'acteurs individuels ou collectifs (groupes sociaux) concrets ou abstraits (entités, concepts) et propose une interprétation du passé » (MEN, 2016, p. 2).

Les faits historiques sont assimilés ici aux informations que fourniraient les documents. Les faits existeraient par eux-mêmes sous la forme d'informations. Ils ne seraient pas construits par l'historien qui se contenterait de les sélectionner dans les documents et de les classer. La production du récit, dans un second temps, aurait pour fonction de proposer une interprétation et une explication de ces faits. Or, Antoine Prost (2002) réfute la dissociation de l'établissement des faits et de leur interprétation en deux temps successifs. Il rappelle que le travail d'interprétation de l'historien est à l'œuvre dès que ce dernier pose un problème. Ce travail reste présent tout au long du processus de construction des faits historiques car : « Les faits n'existent jamais en dehors des argumentations. Ils ne sont pas comme les moellons que le maçon utilise pour élever un mur : ils sont indissociables d'argumentations et de points de vue » (Prost, 2002, p. 30).

Nous rejoignons toutefois le propos de la fiche quand elle présente la production du récit comme une « pratique langagière » conçue comme un « vecteur d'apprentissage » (MEN, 2016, p. 1). Il convient en effet d'envisager le langage comme un ensemble de *pratiques langagières* (Bautier, 1995 ; Jaubert, 2007) qui renvoient à des usages du langage socialement construits et organisés en fonction d'une visée pratique telle que, pour l'histoire : expliquer, caractériser, raconter, périodiser. Ces pratiques langagières participent de la production du récit historique car, raconter, c'est caractériser les faits et les actions en jeu afin de les expliquer tout en les insérant dans le déroulement chronologique d'une période historique. Ces pratiques langagières conduisent en outre à penser le langage comme une activité tout à la fois linguistique, culturelle, affective, identitaire, cognitive et disciplinaire. Chaque discipline catégorise le monde à sa manière et mobilise les pratiques langagières correspondant à ses catégories. C'est pourquoi les pratiques langagières de chaque discipline scolaire ont quelque chose à voir avec celles de la communauté scientifique de référence.

La fiche EDUSCOL propose cependant peu de pistes aux professeurs pour aider leurs élèves à mobiliser ces pratiques langagières afin de produire un récit historique. Elle suggère seulement que le récit historique scolaire, en respectant une « structure chronologique », et en mettant en scène des acteurs individuels ou collectifs permet de proposer une interprétation et une explication du passé. La question se pose toutefois de savoir comme une mise en intrigue structurée par la chronologie permet effectivement aux élèves de donner du sens au savoir historique. Il nous faut donc essayer de comprendre si le seul agencement des faits et des actions des acteurs individuels ou collectifs selon un ordre chronologique suffit à la production d'un récit historique pourvoyeur de significations.

2.2. L'exemple d'une situation d'écriture organisée à partir des attentes institutionnelles

2.2.1 Un texte disjoint autonome

Pour percevoir l'effet des propositions institutionnelles relayées par les sites pédagogiques académiques sur le Web, nous analysons ici un récit produit par une élève d'une classe de sixième, dans le cadre du programme de 2008 (Cabioch, 2014). D'après l'ancien programme d'Histoire de la classe de sixième (MEN, 2008), les élèves devaient être capables de « raconter le siège d'Alésia » et de « raconter et expliquer la carrière de César ». Ce texte a été transcrit en respectant l'orthographe et sa forme originelles. Seul le prénom de l'élève a été modifié. Dans la séquence que nous étudions, les élèves de la classe concernée ont raconté la carrière de Jules César en fonction de l'agencement chronologique proposé à la fois par la fiche EDUSCOL de 2011 et par celle de 2016.

La consigne d'écriture ci-dessous présente aux élèves le synopsis du récit à produire en conformité avec de nombreuses propositions de démarches présentées dans les manuels d'histoire-géographie parus en 2010. Ce court texte est considéré par le professeur comme un *étayage* nécessaire à la production écrite des élèves :

Texte d'étayage

Jules César a été un personnage qui a marqué son époque par sa carrière militaire et politique à la fin de la République romaine car il a su gravir les échelons politiques et, avec ses armées, il a conquis des territoires comme la Gaule par exemple. Mais il a été assassiné en 44 avant Jésus-Christ, au plus haut de sa carrière.

Aide-toi des documents vus en classe ainsi que du tableau synthétique pour pouvoir raconter la carrière de Jules César sous la forme d'un récit, de sa naissance à sa mort (entre 5 et 10 lignes).

La notion d'étayage s'est diffusée dans les classes d'histoire depuis le début des années 2010 notamment à la faveur de la fiche ressource publiée sur le site EDUSCOL et concernant la « capacité à raconter ». Cette notion est ainsi évoquée dans cette fiche : « Le professeur permet un étayage, par ses questions, de la construction du récit (...) » (MEN, 2011, p. 5).

L'étayage vise la structuration du récit des élèves. Cette notion est entendue ici dans un sens éloigné de celui que son concepteur avait forgé (Bruner, 1983, p. 263). A l'origine, le « processus d'étayage » était conçu comme le soutien fourni à l'enfant par l'adulte qui prend en charge les éléments de l'activité qui se situent pour le moment hors du champ de compétence de l'enfant. Ce dernier pouvait ainsi se concentrer sur les éléments relevant de son champ de compétence afin de mener l'activité en question. Ayant mené à son terme, avec l'étayage de l'adulte, une activité qui dépassait partiellement son domaine de compétence, il avait réalisé un apprentissage. Toutefois, dans cette fiche (MEN, 2011), l'étayage est entendu comme une activité de structuration de la tâche des élèves conduite par le professeur, sans prise en compte de ce que les élèves savent déjà faire ni de ce qu'ils pourraient apprendre par cette activité.

Le texte d'Emma nous semble représentatif de l'ensemble des textes produits par les élèves de la classe. Il permet de tenter une analyse des propositions institutionnelles sur la pratique d'écriture des élèves.

Le texte d'Emma

Titre :

Jules César était d'origine patricienne et vient de la famille des Julii, descendants de la déesse Vénus et d'Enée. Il est né en 100 av. J.-C. Sa carrière a commencé avec le grade de soldat que l'on appelle la carrière des honneurs dans la politique romaine. A la fin de sa carrière, il occupe le poste de consul, il dirige l'État et l'armée romaine [1].

L'une de ses dernières batailles s'appelle la bataille d'Alésia qui c'est passée en 52 av. J.-C. en Gaule. Jules César a assiégé Alésia en empêchant de rentrer ou de sortir de la ville et en mettant des pièges autour d'Alésia. Au bout de quelques semaines, Vercingétorix, chef de coalition, s'est rendu pour éviter que le peuple soit condamné à mourir de faim et de maladie. Vercingétorix fut emprisonné et mouru en prison [2].

Après le passage du Rubicon par César et son armée, les romains ont peur que César prenne le pouvoir par la force.

Le fils de César et d'autres gens faisaient partie des personnes qui avaient peur de Jules César. Ils décidèrent alors de l'assassiné à la sortie du Sénat.

Après sa mort, les meurtriers s'enfuirent dans un autre pays et furent assassiné à leur tour. Sa vie prit fin en 44 av. J.-C [3].

Le texte d'Emma est organisé en trois séquences qui se succèdent sur le plan chronologique mais qui ne sont pas reliées logiquement les unes aux autres puisque la logique causale apparaît uniquement à l'intérieur de chaque séquence : « sa carrière a commencé », « à la fin de sa carrière » pour la séquence [1], « au bout de quelques semaines » dans la

séquence [2], « ils décidèrent alors » et « après sa mort » dans la séquence [3]. Dans la troisième séquence, Emma produit une explication pertinente de l'assassinat de Jules César : elle explique que, César ayant franchi le Rubicon, les Romains craignent qu'il ne veuille s'emparer du pouvoir par la force et décident alors de l'assassiner.

Cependant, le texte d'Emma n'obéit pas à une logique et à une cohérence globale. Il se réduit à la juxtaposition de trois séquences non reliées les unes aux autres. En outre, l'absence de titre au texte signale vraisemblablement l'absence d'un fil directeur pour la rédaction du texte.

Nous ne trouvons pas dans ce texte l'intrigue évoquée dans la fiche EDUSCOL (MEN, 2016) qui permettrait de l'envisager comme un tout cohérent. Or, comme tout récit, le récit historique procède d'une « mise en intrigue » (Veyne, 1971, p. 50-69) qui articule entre eux les acteurs, leurs motifs, le déroulement et le contexte spatio-temporel de l'action, les hasards et les conséquences de l'action, de telle sorte que la mise en intrigue constitue une « synthèse de l'hétérogène » (Ricœur, 1983, p. 128) et organise la cohérence du récit. Nous supposons que l'absence de mise en intrigue est liée pour une part à la consigne de travail elle-même référée à la lettre du programme. Emma s'est acquittée de la *tâche* (Bautier & Rochex, 1997) « raconter la carrière de César » en accumulant une succession de faits sans les articuler par un fil directeur et sans construire de raisonnement. Mais il y a d'autres raisons à cette absence d'intrigue.

Emma a produit un récit factuel qui ne fait que relater des événements. Pour reprendre la métaphore de Prost (2002, p. 30) déjà évoquée, elle a accumulé des faits comme le maçon a accumulé des moellons pour construire son mur. Cependant, ces faits ne sont pas partie prenante d'un ensemble discursif organisé par un point de vue unificateur. L'exposé des faits ne sert pas à répondre à un problème pour mettre des hypothèses à l'épreuve afin de comprendre le passé. Or, Ricœur (1983) a montré que l'intrigue du récit historique relevait, par un difficile équilibre, d'une « concordance discordante ». Selon le sens commun en effet, l'intrigue est ce qui rend le récit « intrigant » : elle *noue* une tension qui suscite l'attente et l'intérêt du lecteur et qui se résout dans son *dénouement* (Baroni, 2010, § 10 et 11). La production d'un récit résulte habituellement d'un désordre dans l'ordre habituel du monde et de la nécessité de le raconter pour en rendre compte et de le comprendre.

Sur la base des analyses de Bronckart (1996, 2004), nous caractérisons le texte d'Emma comme *disjoint* car il évoque les événements d'un passé lointain. Il relève en outre de la *narration* et non pas du *récit interactif* car il ne se présente pas comme *impliqué* mais plutôt comme *autonome* par rapport à la situation d'énonciation. En effet, à la différence du texte de Duby construit en référence au texte de Jean le Trouvère et aux autres textes d'historiens sur le sujet, le texte d'Emma n'est pas construit en référence aux documents étudiés en classe. Ces derniers n'existent que par les informations factuelles qu'ils ont fournies et qui sont ordonnées chronologiquement, ainsi que le suggère la fiche EDUSCOL (MEN, 2016). Il apparaît donc qu'il ne suffit pas d'assimiler la mise en intrigue au seul agencement chronologique des faits que propose cette fiche. En outre, ce texte ne présente pas non plus les indices d'un dialogue entre l'auteur et son lecteur. Au final, ce texte présente peu de similitudes avec celui de Duby étudié plus haut.

2.2.2. La genèse du texte d'Emma

Pour comprendre ce qui a motivé la démarche d'Emma et ne lui a pas permis de réaliser un récit historique au sens de la référence scientifique, revenons sur la manière dont l'écriture de ce texte a été préparée en classe. Comme nous l'avons déjà vu, cette préparation est passée par l'utilisation de l'outil de « l'étayage » préalable du récit, à la faveur d'un questionnaire précis. Ce dernier visait à organiser les réponses des élèves sur les documents étudiés durant la séance qui précédait la rédaction du récit de la carrière de César (MEN, 2011, p. 5). La confrontation entre les questions posées dans ce tableau et les séquences du texte d'Emma montre que le récit est constitué du décalque précis des réponses aux questions posées sur les documents du manuel en usage dans la classe :

Tableau n°2 : L'étayage de la production écrite d'Emma

Questionnaire sur les documents		Texte d'Emma
Document 1 : Notice biographique de César	Quelles sont les origines familiales de César	<i>Jules César était d'origine patricienne et vient de la famille des Julii, descendants de la déesse Vénus et d'Enée. Il est né en 100 av. J.-C.</i>
Document 2 : Schéma du <i>Cursus honorum</i>	A quel grade a-t-il commencé sa carrière ?	<i>Sa carrière a commencé avec le grade de soldat</i>
	Comment appelle-t-on ce type de carrière dans la politique romaine ?	<i>que l'on appelle la carrière des honneurs dans la politique romaine.</i>
	A la fin de sa carrière, quel poste occupe-t-il ?	<i>A la fin de sa carrière, il occupe le poste de consul, il dirige l'Etat et l'armée romaine</i>
Document 3 : Croquis de la bataille d'Alésia	Où se trouve Alésia ?	<i>L'une de ses dernières batailles s'appelle la bataille d'Alésia qui c'est passée en 52 av. J.-C. en Gaule.</i>
	Qui est assiégé ?	<i>Jules César a assiégé Alésia en empêchant de rentrer ou de sortir de la ville et en mettant des pièges autour d'Alésia.</i>
Document 4 : Extrait de la <i>Guerre des Gaules</i> de César	Qui est le chef gaulois qui se rend à César ?	<i>Au bout de quelques semaines, Vercingétorix, chef de coalition, s'est rendu</i>
	Pourquoi préfère-t-il se rendre plutôt que de continuer le combat ?	<i>pour éviter que le peuple soit condamné à mourir de faim et de maladie. Vercingétorix fut emprisonné et mouru en prison</i>
Document 5 Extrait des <i>Vies des hommes illustres</i> de Plutarque.	Qu'est-ce que le Rubicon ?	<i>Après le passage du Rubicon par César et son armée,</i>
Document 6 Extrait des <i>Vies des douze Césars</i> de Suétone	Pourquoi les Romains ont-ils peur de Jules César ?	<i>les romains ont peur que César prenne le pouvoir par la force. Le fils de César et d'autres gens faisaient partie des personnes qui avaient peur de Jules César.</i>
	Où fut assassiné Jules César ?	<i>Ils décidèrent alors de l'assassiné à la sortie du Sénat.</i>
Ajout d'Emma		<i>Après sa mort, les meurtriers s'enfuirent dans un autre pays et furent assassinés à leur tour. Sa vie prit fin en 44 av. J.-C.</i>

La confrontation des questions destinées à « l'étayage » de la production d'écrit au texte d'Emma explicite la logique de construction de ce dernier. Il résulte du collage de propositions extraites du tableau préalablement élaboré pour questionner les documents. Emma a interprété la situation d'écriture comme une situation de restitution d'informations et non pas comme une situation de production de savoir supposant la mobilisation de pratiques langagières structurées à partir d'un point de vue organisateur (Jaubert, 2007, p. 117). Or, la compréhension d'un événement comme le passage du Rubicon, par exemple, suppose que l'on s'interroge sur la signification de cet événement en assumant un point de vue historien.

En effet, les interprétations possibles du passage du Rubicon sont diverses (Levisohn, 2010). Un observateur ignorant assistant à la scène aurait pu interpréter le passage du Rubicon comme le simple franchissement d'une rivière par une armée derrière son général. En revanche, pour un citoyen romain informé, cet événement aurait pris une signification

totale­ment différente par le souvenir du passé et l'anticipation d'un futur possible (Koselleck, 1979). Ce citoyen se serait en effet souvenu des luttes du Triumvirat à l'occasion desquelles César s'allia avec Pompée et Crassus avant de les défaire, de ses succès militaires en Gaule et de la désignation de César par le Sénat comme ennemi de la République en raison de la concentration d'énormes pouvoirs entre ses mains. En outre, aucun citoyen n'ignorait que, afin d'éviter toute tentative de coup d'État militaire à Rome, les généraux avaient interdiction de franchir le Rubicon avec leur armée. Si César franchit le Rubicon en direction de Rome et en prononçant sa célèbre formule « *Alea jacta est* », c'est bien parce que qu'il avait conscience de franchir un point de non-retour. Ainsi, le spectateur romain de cette scène pouvait anticiper le danger que cet événement faisait peser sur la République romaine.

Il est préférable que les élèves partagent le point de vue du citoyen informé plutôt que celui de l'observateur ignorant. Mais l'absence de confrontation de ces points de vue dans une classe conduit à l'absence de point de vue organisateur du texte dans son ensemble. De même, les documents lus habituellement en classe d'Histoire sont considérés comme étant sans point de vue et comme fournissant uniquement des informations factuelles sur des faits établis. Ce type de lecture « positiviste » des textes en classe d'histoire ne développe pas chez les élèves une prise en considération du langage comme un ensemble de pratiques, comme un outil d'interprétation, de construction et de catégorisation du monde à partir d'un point de vue organisateur (Tutiaux-Guillon, 2003 ; Wineburg, 1991). La mise en avant de critères formels de rédaction et l'étayage de la rédaction par l'organisation en tableau des réponses posées sur les documents étudiés en classe ne favorise pas la rédaction d'un récit cohérent.

3. Raconter la bataille de Salamine

3.1. L'inscription dans le genre socio-discursif du récit historique

Pour aller plus loin, nous nous appuyons sur la notion de *genre socio-discursif* (Bakhtine, 1953, p. 265-308 ; Cariou, 2012, p. 182-184) autour de laquelle est structurée la production de l'écrit que nous analysons maintenant. Un genre est un énoncé socialement construit et partagé dans le cadre d'une *communauté discursive* (Maingueneau, 1984). Il régit et structure les pratiques langagières en fonction de l'analyse par les interlocuteurs du contexte de l'énonciation. Un genre correspond à chacune des innombrables situations d'énonciation que nous rencontrons dans la vie de tous les jours. Le choix d'un genre pour organiser sa prise de parole orale ou son écrit découle de l'analyse par le locuteur ou le scripteur de la situation d'énonciation dans laquelle il est engagé (voir le chapitre de Jaubert et Rebière dans cet ouvrage). En situation d'écriture d'histoire scolaire, l'élève est conduit à se demander s'il doit écrire pour restituer du savoir et faire la preuve qu'il a mémorisé un certain nombre de données factuelles, ou s'il doit écrire pour penser, pour expliquer un phénomène par exemple (Audigier *et al.*, 1996). En outre, dans le cas d'un genre écrit, l'interlocuteur est physiquement absent et le locuteur doit imaginer ce dernier car seule une visée intentionnelle en direction d'un interlocuteur permet d'organiser un énoncé. En effet, tout énoncé est produit pour être reçu par un interlocuteur. A l'écrit, le scripteur doit imaginer son lecteur pour accorder son énoncé à ce qu'il est supposé être, ce qu'il est supposé savoir et ignorer. En outre, l'énoncé ne s'adresse jamais à un lecteur passif. Le scripteur doit anticiper les réactions possibles du lecteur à son texte et adapter son énoncé en fonction de celles-ci, comme nous l'avons vu avec le texte de Duby. L'énoncé naît du dialogue entre le locuteur et son interlocuteur absent physiquement, par une forme de *dialogisation intérieure* du discours (Bakhtine, 1975, p. 102-103). Un énoncé interagissant avec la pensée d'autrui est donc rempli d'*harmoniques dialogiques* (Bakhtine, 1953, p. 300 ; Bakhtine, 1975, p. 107, Jaubert, 2007).

Le choix du genre par le locuteur dépend de sa *visée* – ou de son *vouloir-dire* – que l'interlocuteur doit pouvoir reconnaître puisque chaque genre possède des caractéristiques stabilisées, socialement connues et partagées (Bakhtine, 1953, p. 283-285). Ainsi, il est probable que le texte d'Emma n'obéit pas à un vouloir-dire historien de production d'explication sur un fait historique. Il obéit vraisemblablement à un vouloir-dire de restitution

d'information induit par les modalités de « l'étagage » tel qu'il est défini et attendu par l'institution scolaire.

Qu'en est-il du genre qui nous occupe ici ? La production d'un récit historique suppose nécessairement une description du cadre spatio-temporel, une désignation des faits et des acteurs, une caractérisation de l'action et de ses motifs et une explication des événements racontés. Quand on raconte, on catégorise et on explique nécessairement les faits (Ricœur, 1983, p. 358-361 ; Prost, 1996, p. 249). En effet, l'objectif du récit est de comprendre une situation qui pose problème car elle rompt avec la norme et l'ordinaire. Mais cela n'épuise pas les caractéristiques du genre du récit historique. On sait en effet que le vouloir-dire du locuteur, qui préside au choix du genre, détermine le choix intentionnel des propositions, des moyens linguistiques et même des mots dans un énoncé (Bakhtine, 1953, p. 288-294 ; Bakhtine, 1975, p. 110). On inverse donc la logique d'écriture lorsque l'on produit un étagage en indiquant aux élèves les différentes phases du récit attendu, ainsi que l'ordre logique et chronologique dans lequel celles-ci doivent apparaître dans le récit, voire même lorsqu'on leur indique les mots qui devront figurer dans leur texte. Cela ne garantit pas la production par les élèves de récits pertinents, comme nous l'avons vu avec le texte sur la carrière de César. C'est bien au contraire, l'inscription dans le genre du récit historique qui dicte tout cela aux élèves.

Plutôt que d'enseigner des *techniques* pour écrire, il semble plus utile de conduire les élèves à produire des énoncés référés aux genres socio-discursifs et organisés par un vouloir-dire qui, dans notre exemple serait un vouloir-dire historien. L'objet de la classe d'histoire serait de faire maîtriser par les élèves les caractéristiques du genre du récit historique liées à ce que Ricœur (1983, p. 311-322) nomme « la coupure épistémologique » du récit historique : l'explication du récit est justifiée et validée par la référence à des faits vrais, le récit historique réfère l'action à des personnages individuels ou collectifs ayant réellement existé et il suppose un traitement distinctif des différentes temporalités de l'histoire.

3.2. L'analyse d'un écrit d'élève

Nous analysons maintenant un texte qui semble tout entier organisé par un vouloir-dire historien de production d'une explication sur un fait historique. Il s'agit d'un récit produit en classe de sixième pour « raconter la bataille de Salamine », capacité attendue dans le programme d'histoire-géographie de 2008 (Pellen, 2010).

En amont, les élèves avaient travaillé sur deux récits de la bataille de Marathon : un extrait des *Histoires* (VI, 111-115) d'Hérodote et l'extrait d'un manuel universitaire (Delavaux-Roux *et al.*, 2000). Les élèves avaient comparé les deux textes pour dégager les caractéristiques du récit qu'ils eurent ensuite à produire sur la bataille de Salamine. Dans chaque texte, ils ont repéré les noms de personnages, les lieux et les dates utiles. Ils ont constaté que le second texte, à la différence de celui d'Hérodote, justifiait les explications de l'événement. Les élèves et leur professeure ont alors dégagé les caractéristiques de l'écrit attendu : un déroulé chronologique de la bataille, les personnages, les dates, les lieux, un vocabulaire historique précis, les actions et leur l'explication, les preuves fournies par les références aux documents. N'étant pas partagées au départ par les élèves, ces caractéristiques ont fait l'objet de négociations dans la classe. Les élèves ont remobilisé les caractéristiques attendues du récit historique pour produire à leur tour un récit de la bataille de Salamine que nous examinons maintenant.

La situation d'écriture sur la bataille de Salamine a été à son tour préparée par un travail sur plusieurs documents qui ne présentaient pas seulement une étape de la bataille, comme cela avait été conçu pour le déroulé de la carrière de Jules César, mais qui racontaient chacun l'événement dans sa totalité : un texte rédigé par un professeur d'histoire-géographie repéré sur internet, un extrait de la tragédie d'Eschyle, *Les Perses*, l'image d'une trière athénienne et une carte de la bataille de Salamine extraites d'un manuel scolaire.

Document 1 : Extrait de : Eschyle, Les Perses, Livre VI, vers 472 av. J.-C.

« Quand le jour aux blancs coursiers épand sa clarté sur la terre, voici que s'élève une clameur du côté des Grecs, dont l'éclat est répercuté par l'écho des rochers. Et la terreur saisit tous les Barbares car ce n'était pas pour fuir que les Grecs entonnaient ce chant solennel mais pour s'élaner au combat pleins de courage et d'audace. Aussitôt les rames bruyantes frappaient en cadence l'eau profonde. La flotte entière s'avavançait et on pouvait entendre, tout proche, un immense appel : « Allez, enfants des Grecs, délivrez vos enfants et vos femmes, les sanctuaires des dieux de vos pères et les tombeaux de vos aïeux : c'est la lutte suprême. » Aussitôt, vaisseaux contre vaisseaux heurtent leurs éperons de bronze. Tout d'abord le torrent de l'armée tient bon. Mais comme la multitude de nos vaisseaux était entassée dans une passe étroite, et qu'ils s'entrechoquaient avec leurs éperons de bronze, ils brisaient toutes leurs rames et, alors, les trières grecques se glissaient adroitement autour d'eux et les frappent ; les coques se renversent, la mer disparaît sous un amas d'épaves. Toute la flotte des Barbares s'enfuit en désordre tandis que les Grecs les frappent comme des thons ou des poissons pris au filet et leur cassent les reins avec des tronçons de rames et des fragments d'épaves. Des gémissements mêlés de sanglots s'entendent sur la mer jusqu'à l'heure où la nuit au sombre visage vient tout arrêter. Jamais, sache-le, une telle quantité d'hommes n'a péri en mer en un seul jour. »

Document 2 : Texte en ligne : https://www.herodote.net/480_avant_JC-evenement-4800922.php

« Face aux Perses, la Grèce semble défaite. Mais c'est compter sans Thémistocle. Magistrat d'Athènes, il a fait construire une flotte de guerre et entend s'en servir pour défendre Athènes.

A l'approche des perses, Thémistocle convainc les Athéniens d'abandonner leur ville sur la foi d'un oracle ambigu de la Pythie de Delphes qui évoque un « rempart de bois » (la flotte de guerre). Femmes et enfants se réfugient dans la ville voisine tandis que les hommes embarquent sur les trières. L'armée perse pille et brûle Athènes cependant que la flotte de Xerxès, forte d'un millier de navires, mouille non loin de là. Les 380 trières athéniennes se mettent à l'affût dans le détroit qui sépare l'Attique de l'île de Salamine. Le rusé Thémistocle envoie son esclave près de Xerxès. Se faisant passer pour un traître, l'esclave explique au Roi des Rois que les Grecs se disposent à fuir.

Après la victoire, Athènes va rayonner sur toute la Grèce et placer un grand nombre de cités sous sa protection au sein de la Ligue de Délos qu'elle dirige. Les marins, ayant défendu leur cité sont considérés à part entière comme des citoyens : c'est la naissance de la démocratie ».

Document 3 : Carte de la bataille de Salamine

(Extrait de : manuel d'histoire-géographie, classe de sixième, Hachette éducation, 2009, p. 62)



Document 4 : Reconstitution d'une trière athénienne

(extrait de : Manuel d'histoire-géographie, classe de sixième, Nathan, 2009, p. 61)



Ces deux textes ont donné lieu à des échanges entre les élèves. L'extrait de la tragédie d'Eschyle raconte principalement le déroulement de la bataille tandis que l'autre texte évoque les causes et les conséquences. Le texte d'Eschyle est raconté apparemment du point de vue des Perses mais il qualifie ces derniers de « Barbares » et oppose le courage et l'habileté des Grecs au désordre et au désarroi qui règnent dans la flotte perse. En outre, les élèves ont remarqué que ce texte est dépourvu de dates et évoque très peu de personnages. L'autre texte présente un point de vue apparemment plus distancié mais situé lui aussi du côté des Athéniens. Les échanges entre les élèves et la professeure ont principalement porté sur la complémentarité des documents : l'image de la trière permet de comprendre le rôle des citoyens pauvres employés comme rameurs, la carte de la bataille et de la disposition des flottes en présence montre que la flotte perse se trouva bloquée dans le détroit de Salamine et placée à la merci de la flotte athénienne, comme l'explique également le texte d'Eschyle. Enfin, le texte publié sur internet présente davantage les préparatifs du côté des Athéniens. La négociation dans la classe sur les significations portées par ces documents a conduit les élèves à les évaluer, à confronter différents points de vue à leur sujet, à identifier les savoirs en jeu. Les élèves et l'enseignant ont stabilisé ainsi un système de références partagées dans le cadre d'une communauté discursive scolaire (Jaubert, 2007).

Armés de ces documents et de ces savoirs, les élèves ont rédigé leur récit historique pour « raconter la bataille de Salamine ». Nous présentons ici le récit produit par une très bonne élève. Cependant, les points saillants de l'analyse de ce texte valent également pour douze autres textes – sur un effectif total de vingt-six élèves – qui présentent des caractéristiques similaires (en gras : les expressions reprises du texte du site internet ; soulignée : une expression sans doute reprise du texte d'Eschyle).

Texte de Romy

Consigne : Racontez la bataille de Salamine.

*Depuis longtemps la Grèce semblait défaite face aux Perses. Cependant, **Thémistocle, magistrat d'Athènes, fait construire une flotte de guerre suite à un oracle de la Pythie à Delphes. Il compte s'en servir pour défendre Athènes. La prêtresse avait évoqué un rempart de bois (la flotte de guerre).** Sur ordre de Thémistocle, les Athéniens abandonnent la ville pour **une ville voisine**. En effet, les Perses comptent attaquer Athènes afin de se venger de la victoire des Grecs à Marathon. **Les hommes embarquent sur les trières.***

*La guerre éclate le 22 septembre 480 av. J.-C. Les trières grecques se cachent dans le détroit de Salamine. Pendant ce temps, Thémistocle **envoie son esclave à Xerxès le roi des Perses. Ceux-ci brûlent et détruisent Athènes. L'esclave dit au roi que les Grecs sont peu nombreux***

et qu'ils projettent de fuir. Du coup, les Perses s'engagent dans le détroit et leurs gros navires de guerre sont détruits par les trières des Grecs, plus agiles, moins nombreux donc plus rapides. Les Barbares fuient. Après cette victoire, Athènes brille au sein de la ligue de Délos. Les marins ayant combattu à Salamine et étant les « pauvres » sont maintenant reconnus comme citoyens, au même titre que les hoplites ayant combattu et étant riches. C'est la naissance de la démocratie.

Ce texte fait apparaître tous les éléments abordés durant les séances en classe et présents dans les documents étudiés en classe. Conformément aux instructions des fiches EDUSCOL déjà citées (MEN, 2011 et 2016), les événements sont exposés selon un ordre chronologique (« depuis longtemps », « la guerre éclate le 22 septembre 480 av. J.-C. », « pendant ce temps », « après cette victoire »). Les causes, le déroulement et les conséquences de la bataille sont également évoqués de manière exhaustive. La phrase : « En effet, les Perses comptent attaquer Athènes afin de se venger de la victoire des Grecs à Marathon », établit un lien logique et chronologique avec l'étude de la bataille de Marathon étudiée précédemment en classe et indique l'une des causes de la bataille de Salamine.

Mais le texte de Romy ne se résume pas au respect de la chronologie. Ce texte a une visée clairement explicative qui transparait dans la conclusion, en manière de morale qui vient clore l'histoire : « c'est la naissance de la démocratie ». Cette phrase souligne l'importance de la victoire navale pour la cité athénienne : les citoyens pauvres, qui servaient comme rameurs sur les trières car ils ne disposaient pas des ressources nécessaires au financement d'un équipement militaire, se virent alors reconnaître des droits politiques identiques à ceux des citoyens riches.

La visée explicative du texte tient à la *mise en intrigue* qui structure le texte. Elle se noue dans une tension liée au récit des préparatifs militaires de Thémistocle qui rend « intrigant » le récit par le suspense et l'inquiétude qu'il introduit (« Les Athéniens abandonnent la ville », « les hommes embarquent sur les trières »). La tension se dénoue avec le récit de la victoire des Athéniens et surtout avec la conclusion qui explique pourquoi il est important de raconter, encore aujourd'hui, la bataille de Salamine : cette bataille permet de comprendre que la démocratie est née véritablement par l'intégration des citoyens pauvres dans la cité. La *mise en intrigue* du récit conduit ainsi au dénouement car : « Suivre une histoire, c'est avancer au milieu des contingences et des péripéties sous la conduite d'une attente qui trouve son accomplissement dans la conclusion » (Ricœur, 1983, p. 130). La *fonction configurante* de l'intrigue s'élabore en lien avec un dénouement (Baroni, 2010) qui explicite la signification de la bataille de Salamine, pour nous également, 2 500 ans après les faits. Pour rédiger son texte et construire son intrigue, Romy a nécessairement tenu compte d'un interlocuteur fictif auquel s'adresse la visée explicative du texte développant le lien entre la bataille de Salamine et la naissance de la démocratie. Cette *mise en intrigue* (se) nourrit (de) la *dialogisation* de l'énoncé, qui envisage la parole à venir de l'interlocuteur en réponse à son texte (Bakhtine, 1975, p. 104 ; Jaubert, 2007, p. 107-108). Elle permet de construire une posture de sujet auteur de son énoncé. Il nous semble donc que, à la différence du texte d'Emma, le texte de Romy rejoint les propos de Prost (2002, p. 30) cités plus haut. Les faits historiques ne sont pas accumulés comme le maçon superpose les moellons de son mur. Ils sont partie prenante d'un ensemble discursif construit par le vouloir-dire de son auteur.

En outre, des références aux deux textes et à la carte de la bataille de Salamine apparaissent dans le texte de Romy. Les passages soulignés en gras par nous dans son texte renvoient au texte du site internet, le récit du déroulement de la bataille s'appuie sur la carte de la bataille et certaines expressions sont même empruntées à Eschyle (la référence aux Barbares, le récit de la destruction des navires perses). Romy fait la preuve de sa capacité à tisser divers écrits pour écrire son propre texte, ce qui constitue une compétence experte d'écriture (Cariou, 2012, p. 194). Nous retrouvons ici, toutes proportions gardées, le « texte feuilleté » de l'historien qui articule l'interprétation à la référence aux sources tout en

dialoguant avec les travaux des autres historiens pour fonder la fiabilité de son texte (Certeau, 1975, p. 111-113). Romy duplique la démarche des textes étudiés en classe. Il était en effet apparu aux élèves que le texte trouvé sur internet citait d'autres textes et entretenait un dialogue avec la carte de la bataille de Salamine et l'image de la trière qu'il explicitait tandis que ces deux documents illustraient ce texte.

La capacité à interagir avec les énoncés d'autrui signale un rapport au langage considéré comme un instrument heuristique de construction du savoir. Romy assume un positionnement énonciatif d'auteur qui lui permet d'orchestrer dans son énoncé la pluralité de points de vue et de voix d'origines diverses, afin de produire un texte homogène. Son texte n'est pas seulement la restitution d'un savoir déjà construit, il est le produit d'une pratique réelle, dans le domaine langagier, d'*orchestration de l'hétéroglossie*, de la pluralité des voix présentes dans les différents documents (Bakhtine, 1975, p. 113-114 ; Jaubert, 2007, p. 169).

Selon les catégories de Bronckart (1996, 2004), le texte de Romy apparaît donc comme *disjoint* puisqu'il évoque une bataille qui s'est déroulée il y a 2 500 ans. Mais il est difficile d'affirmer qu'il est également *impliqué* dans la situation d'énonciation à laquelle il fait référence. S'il vise à faire comprendre la signification politique de la bataille de Salamine, à soi-même ou à un éventuel lecteur, le dialogisme n'apparaît pas explicitement. Le texte ne signale pas une appartenance à une *communauté discursive* et tend alors à *l'autonomie* de la narration car il n'est nul besoin de connaître les documents à partir desquels Romy a rédigé son texte pour pouvoir le lire.

Tableau n°3 : Les caractéristiques du texte de Romy selon les critères de Bronckart

		Rapport au monde	
		Conjonction (Exposer)	Disjonction (Raconter)
Rapport à la situation d'énonciation	Implication	<u>Discours interactif</u>	<u>Récit interactif</u> <i>Disjonction présent / passé</i> Mais pas de dialogisme intérieur explicite Mais pas de dialogisme explicite avec les documents Mais absence du récit de l'enquête
	Autonomie	<u>Discours théorique</u>	<u>Narration</u> <i>Texte lisible par tout lecteur</i>

Le texte de Romy noue une intrigue organisée selon un ordre logique et chronologique et qui se dénoue en conclusion. Il mobilise les faits, les dates, les personnages individuels ou collectifs, leurs actions et leurs motifs dans une intrigue considérée comme une « synthèse de l'hétérogène ». Il *tisse* ensemble plusieurs textes ou plusieurs voix pour les faire dialoguer et pour produire un texte feuilleté. L'écriture du récit historique consiste en effet en « une négociation parmi les récits possibles » (Levisohn, 2010 ; Doussot, 2014) puisque les textes utilisés aussi bien par les élèves en classe que par les historiens sont des récits (le texte d'Eschyle, le texte d'historiens, et même la carte qui raconte le mouvement des flottes adverses au large de Salamine) à partir desquels les historiens comme les élèves construisent leur propre récit adressé à un lecteur imaginé. Cependant, ce récit historique reste loin de celui de Duby. Ce texte raconte l'objet du récit, la bataille de Salamine, objet *disjoint* du présent des élèves. A la différence du texte de Duby qui montrait l'historien lisant la chronique source de son récit, le texte de Romy n'entretient pas un rapport d'*implication* à la phase d'enquête sur la bataille de Salamine menée à partir des documents. Il n'en signale pas moins la construction du savoir historique.

Conclusion

L'analyse d'un court texte d'historien et de deux textes d'élèves signale dans tous les cas l'importance de la construction d'une posture d'auteur capable d'orchestrer le *double dialogisme* avec le destinataire de l'énoncé et avec les énoncés précédents déjà tenus sur l'objet de savoir en question. La construction de l'élève comme sujet-auteur de ses énoncés est donc centrale pour le faire entrer dans un processus d'écriture conçue comme un outil de catégorisation et de construction du savoir. C'est la condition de l'organisation du récit historique scolaire par une *mise en intrigue*. Par-delà les différences importantes qui distinguent la pratique d'écriture de l'historien et la pratique d'écriture scolaire, la construction d'un positionnement d'auteur et le *double dialogisme* qui portent un vouloir-dire historien visant l'explication des faits du passé, semblent bien constituer le lien entre ces deux pratiques d'écriture.

En conséquence, les injonctions officielles actuelles qui consistent à demander aux élèves de « se mettre à la place de » quelque personnage historique rend beaucoup plus complexe l'entrée de l'élève dans le processus d'écriture par la construction d'un positionnement d'auteur de son texte. En effet, on demande explicitement à l'élève d'assumer le point de vue particulier d'un personnage du passé tout en attendant implicitement de lui qu'il construise une posture de sujet écrivant capable de mettre à distance l'objet de son propos. Nous retrouvons ici la confusion bien connue entre pédagogie explicite et pédagogie implicite qui génère de la différenciation scolaire (Bernstein, 1975).

Bibliographie :

AUDIGIER, F., CREMIEUX, C. & MOUSSEAU, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.

BAKHTINE, M. (1953/1984). *Esthétique de la création verbale*. Trad. fr. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, M. (1975/1987). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. fr. Paris : Gallimard, coll. TEL.

BARONI, R. (2010). Le temps de l'intrigue. *Cahiers de narratologie*, 18. En ligne : <http://narratologie.revues.org/6085>. Consulté le 29 octobre 2015.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : les malentendus qui font la différence. Terrail, J.-P. (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.

BERNSTEIN, S. (1975/2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. Trad. fr. in Deauviau, J. & Terrail, J.-P. (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.

BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours du collège de France 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.

BRONCKART, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, p. 1-20. En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>. Consulté le 29 octobre 2015.

BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langage*, 38^e année, n° 153, p. 98-108. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_938. Consulté le 29 octobre 2015.

BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*. Trad. fr. Paris : PUF.

- CABIOCH, T. (2014). *Enseigner la carrière de Jules César par le récit historique en classe de sixième*. Mémoire de Master MEF parcours histoire-géographie, ESPE de Bretagne.
- CARIOU, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.
- CERTEAU, M. de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- DELAVAUX-ROUX, M.-H., GONTIER, P. & LIESENFELT, A.-M. (2000). *Guerres et sociétés : Mondes grecs, Ve-VIe siècles*. Neuilly : Atlande.
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique scolaire*. Rennes : PUR.
- DOUSSOT, S. (2014). La didactique saisie par l'anthropologie. Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8 (3), p. 577-595.
- DUBY G. (1973/1985). *Le dimanche de Bouvines 27 juillet 1214*. Paris : Gallimard, rééd. Folio Histoire.
- DUBY, G. (1984). *Guillaume le Maréchal ou le meilleur chevalier du monde*. Paris : Fayard.
- DUBY, G. (1991). *L'histoire continue*. Paris : Odile Jacob.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- KOSELLECK, R. (1979/1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Trad. fr. Paris : Éditions de l'EHESS.
- LEVISOHN, J. A. (2010). Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44 (1). En ligne : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jope.2010.44.issues-1/issuetoc> Consulté le 3 avril 2016.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2008). Programmes de collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. *Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008*.
- En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/22/0/programme_hist-geo-education_civique_6eme_33516.pdf. Consulté le 20 octobre 2015.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2011). *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique : Raconter*. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/competence_5/46/3/Vade-mecum_HGEC_RACONTER_198463.pdf. Consulté le 20 octobre 2015.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2015). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708. Consulté le 1^{er} décembre 2018.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2016). *Pratiquer différents langages en histoire et en géographie. Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie*. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/74/9/RA16_C3C4_HIGE_Language_écrit_oral_819749.pdf. Consulté le 1^{er} décembre 2018.
- PELLEN, M. (2010). *Enseigner le récit historique au travers de l'étude de la bataille de Salamine en classe de sixième*. Mémoire de Master MEF parcours histoire-géographie, IUFM de Bretagne.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, Points.

- PROST, A. (2002). Argumentation historique et argumentation judiciaire. In Fornel, M. de & Passeron, J.-Cl. (dir.). *L'argumentation, preuve et persuasion*. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 29-47.
- RICOEUR, P. (1983/1991). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil, rééd. Points.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In Bacquès M.-C., Bruter, A. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 267-284.
- VEYNE, P. (1971/1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, rééd. Points.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. fr. Paris : La Dispute.
- WINEBURG S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3), p. 495-519. En ligne : <http://aer.sagepub.com/content/28/3.toc>